EDUCACIÓN EN EL SIGLO XXI: EDUCACIÓN EQUITATIVA E INCLUSIVA

ISBN-13: 979-13-990322-2-2

SERVICIOS ACADÉMICOS INTERCONTINENTALES S.L.

@ Los autores de las colaboraciones son responsables de los contenidos expresados en los mismos.
@ ISBN-13: 979-13-990322-2-2
@ Servicios Académicos Intercontinentales S.L.
@ Mayo 2025

IX Congreso Virtual Internacional sobre Educación en el siglo XXI: Educación equitativa e inclusiva, celebrado del 07 al 14 de mayo de 2025.

Organización principal

Antonio Nadal Masegosa, Universidad de Málaga.
Axel Etchart, Universidad Nacional de los Llanos Occidentales Ezequiel Zamora, Venezuela
Lisette Villamizar Moreno, eumed.net, España

Comité Científico

Begoña Álvarez García, Universidade da Coruña, España
María de los Ángeles Hernández Prados, Universidad de Murcia, España
Aldair Oliveira de Andrade, Universidade Federal do Amazonas, Brasil
Marco Aurélio Cardoso, Universidade de Porto, Portugal
Laura Paredes Galiana, Universidad de Murcia, España
Ana Torres Soto, Universidad de Murcia, España
Reinaldo Giraldo Diaz, Universidad Nacional Abierta y a Distancia, Colombia
José Santiago Álvarez Muñoz, Universidad de Murcia, España
José Javier Verdugo Perona, Universitat de València, España
Carlos Bernardo Gómez Ferragud, Universitat de València, España
Diego Chabalgoity, Universidade Federal Fluminense, Brasil
Inti Doraci Cavalcanti Montano, Universidade Federal de Goiás, Brasil
Raul Camacho, Universidad de Buenos Aires, Argentina
Ana del Carmen Tolino Fernández-Henarejos, Universidad de Murcia, España

ÍNDICE

Análisis del perfil sociodemográfico de los adolescentes con un perfil de ocio familiar bajo. 01
José Santiago Álvarez Muñoz, Mª Ángeles Hernández-Prados, Esther Valverde Lucas.

Desafíos en la implementación de AICLE en la educación superior: barreras y propuesta. 17
Jairo Adrián Hernández, Jennifer Balade González, Natacha Rita Díaz Luis.

Desarrollo socioemocional dentro de la educación superior en México, un análisisdesde el enfoque de políticas públicas: el caso de la FEPZH-UASLP. 30
Diego Roque Mendiola, Porfirio Miguel López Domínguez.

Educación superior en transición: desafíos de los estudiantes frente a los cambios tecnológicos, económicos y culturales del último lustro. 50
Mariela Cuttica, Eugenia Perona, Edgardo Vaca.

Identificación digital de dificultades de aprendizaje: hacia una evaluación preventiva e inclusiva en contextos bilingües. 68
Jennifer Balade González, Jairo Adrián Hernández, Natacha Rita Díaz Luis.

Narrativas inclusivas: el cuento como herramienta contra el rechazo a la diversidad funcional. 79
Mº Ángeles Hernández Prados, Laura ParedesGaliana.

Raíces y realidades: un viaje al perfil sociodemográfico de las familias rurales. 101
Mº Ángeles Hernández Prados, José Santiago Álvarez Muñoz, Ester Carrión Morales.

El acoso escolaren entornos educativos: estrategias de prevención e intervención para escolares de 10 a 14 años. 117
José Miguel MorenoCarrillo.

Innovando la educación en nutrición: experiencias prácticas. 150
J. Heras-Roger.

Gamificación y realidad aumentada en la enseñanza del patrimonio turístico: impacto en la motivación y el aprendizaje del alumnado de Grado en Turismo. 161
Hugo Padrón Ávila.

ÍNDICE

La brecha digital como desafío para una educación universitaria inclusiva: usos,limitaciones y propuestas desde la tecnología educativa. 169
Samuel Delgado Hernández, Irma García Monzón, Hugo Padrón Ávila.

Pensamiento críticoy participación activaen educación nutricional: debates en el ámbito de la universidad. 184
J. Heras-Roger.

Por una formación socioemocional inclusiva en el bachillerato IEMS - CDMX. 193
Liliana Aguilar López, Rebeca Cruz Rojas, Patricia Mendiola Rojas, Israel Aarón Molina Vázquez.

Salud positivaen universitarios: satisfacción con la vida.
Claudia Teresa Solano Pérez, Gwndolyne Samperio Pelcastre, Jesús Carlos RuvalcabaLedezma, Josefina Reynoso Vázquez. 206

Interdisciplinariedad como herramienta de inclusión: proyectos combinados de química y economía. 215
Hugo Padrón Ávila, Samuel Delgado Hernández, Irma García Monzón.

Narrativas inclusivas: el cuento como herramienta contra el rechazo a la diversidad funcional. 233
Mº Ángeles Hernández Prados, Laura ParedesGaliana.

Análisis del perfil sociodemográfico de los adolescentes con un perfil de ocio familiar bajo

José Santiago Álvarez Muñoz
Universidad de Murcia, España, Departamento de Teoría e Historia de la Educación
Profesor Permanente Laboral.
ORCID: https://orcid.org/0000-0002-9740-6175
e-mail: josesantiago.alvarez@um.es

Mª Ángeles Hernández-Prados
Universidad de Murcia, España, Departamento de Teoría e Historia de la Educación
Titular de Universidad
ORCID:https://orcid.org/0000-0002-3617-215X
mangeles@um.es

Esther Valverde Lucas
Universidad de Murcia, Departamento de Teoría e Historia de la Educación
Doctoranda en Educación
ORCID: https://orcid.org/0009-0004-5572-1566
esther.valverdel@um.es

RESUMEN

El ocio familiar es un fenómeno socioeducativo de creciente interés, dado su impacto en el desarrollo personal y la cohesión social. Se trata de un fenómeno en constante cambio, dependiente de los modelos culturales y de las circunstancias familiares, lo que plantea el interrogante de ¿qué características presentan las familias que muestran un nivel de ocio familiar empobrecido? El presente estudio tiene como objetivo describir el perfil sociodemográfico de adolescentes con baja frecuencia de ocio familiar, analizando variables personales, escolares y familiares que puedan influir en esta situación. Se trata de una investigación cuantitativa, de diseño descriptivo, transversal y no experimental. Se aplicó el cuestionario "Evaluación de las prácticas de ocio familiar. Cuestionario para adolescentes", a una muestra final de 537 estudiantes de Educación Secundaria de 9 centros en la Región de Murcia. Los resultados muestran una distribución equitativa por género y una mayor concentración en el grupo de edad de 13 a 15 años. Predomina la nacionalidad española (96.6%). A nivel escolar, la mayoría estudia en centros públicos y cursa 3º o 4º de ESO. Respecto al contexto familiar, el modelo nuclear es mayoritario, con diferencias notables en nivel educativo y situación laboral de los progenitores. A partir de los resultados se puede concluir que futuras intervenciones para fomentar la participación en actividades recreativas familiares y mejorar su impacto en el bienestar juvenil debería tomar en consideración estos factores de riesgo.

Palabras clave: Contexto, educación, factores de riesgo, familia, ocio.

Analysis of the socio-demographic profile adolescents with a low family leisure profile

ABSTRACT

Family leisure is a socio-educational phenomenon of growing interest due to its impact on personal development and social cohesion. It is a constantly evolving concept, shaped by cultural models and family circumstances, raising the question: what characteristics define families with impoverished family leisure? This study aims to describe the sociodemographic profile of adolescents with low family leisure frequency, analyzing personal, school, and family variables that may influence this situation. This is a quantitative, descriptive, cross-sectional, and non-experimental study. The "Assessment of Family Leisure Practices: Questionnaire for Adolescents" was administered to a final sample of 537 secondary school students from nine centers in the Region of Murcia. Results show an even gender distribution and a higher concentration in the 13-15 age group. Spanish nationality predominates (96.6%). Academically, most students attend public schools and are in the 3rd or 4th year of secondary education. Regarding family context, the nuclear family model is the most common, with notable differences in parents' educational level and employment status. Based on these findings, future interventions to promote participation in family recreational activities and enhance their impact on youth well-being should consider these risk factors.

Keywords: Context, education, risk factors, family, leisure.

Análise do perfil sócio-demográfico de adolescentes com baixo perfil de lazer familiar

RESUMO

O lazer familiar é um fenômeno socioeducativo de crescente interesse devido ao seu impacto no desenvolvimento pessoal e na coesão social. Trata-se de um conceito em constante evolução, influenciado por modelos culturais e circunstâncias familiares, o que levanta a questão: quais características definem as famílias com lazer familiar empobrecido? Este estudo busca descrever o perfil sociodemográfico de adolescentes com baixa frequência de lazer familiar, analisando variáveis pessoais, escolares e familiares que possam influenciar essa situação. Este é um estudo quantitativo, descritivo, transversal e não experimental. O questionário "Avaliação das Práticas de Lazer Familiar: Questionário para Adolescentes" foi aplicado a uma amostra final de 537 estudantes do ensino secundário de nove centros na Região de Múrcia. Os resultados mostram uma distribuição equitativa por gênero e maior concentração na faixa etária de 13 a 15 anos. A nacionalidade espanhola predomina (96,6%). No âmbito escolar, a maioria dos alunos estuda em escolas públicas e está no 3º ou 4º ano do ensino secundário. Quanto ao contexto familiar, o modelo nuclear é o mais comum, com diferenças notáveis no nível educacional e na situação laboral dos pais. Com base nesses resultados, futuras intervenções para promover a participação em atividades recreativas familiares e melhorar seu impacto no bem-estar juvenil devem considerar esses fatores de risco.

Palavras-chave: Contexto, educação, fatores de risco, família, lazer.

INTRODUCCIÓN

Vivir en una sociedad hiperconsumista, hiperacelerada y centrada en el espectáculo y el disfrute del tiempo, pero atrapada en las dinámicas capitalistas del mercado laboral y las organizaciones, crea una tensión constante entre el deseo de libertad y la obligación de la productividad. En medio del caos de las obligaciones laborales y el deseo de liberarse de ellas para poder disfrutar de un tiempo para sí, el hombre contemporáneo se ve atrapado entre el tiempo de trabajo, marcado por la productividad, y la ausencia de un tiempo dedicado al ser, mientras los valores de la sociedad de consumo determinan cómo se organiza y valora el tiempo en la vida cotidiana (De Olveira Martins, 2009). Parece que el tiempo, en muchas sociedades contemporáneas, debe ser ocupado continua y necesariamente, considerando el descanso o el hecho de “no hacer nada” (espacio de inactividad), como parte esencial para recuperar las fuerzas y energías necesarias para el desempeño de otras actividades previamente planificadas.

El ocio puede entenderse como un conjunto de experiencias y actividades gratificantes que las personas realizamos de un modo libre, que contribuyen a su bienestar y favorecen su crecimiento personal y su integración en la sociedad, sin una finalidad utilitaria, sino porque disfrutamos con ello (Cuenca Cabeza & Cuenca-Amigo, 2018; Dumazedier, 1964; Trilla, 1993). Sin restar importancia a la libertad como elemento esencial compartido en las múltiples definiciones analizadas, las personas estructuran y valoran su tiempo conforme a esquemas interiorizados que influyen en su distribución y uso. En palabras de De Olveira Martins (2009, p.30):

> Se observa además, en ese contexto, que se organiza el tiempo en la vida de las personas de acuerdo con los patrones asimilados sobre cómo se debe disponer de ese tiempo para las diversas actividades, y cómo el sujeto valora el sentido del tiempo para sí. De esa manera, las diferentes formas de sentir, pensar, actuar y establecer el tiempo siguen patrones culturales que se reflejan en la acción del sujeto

Además de ser un espacio de libertad, permite el desarrollo personal y social, favoreciendo el bienestar y la integración en la sociedad (Trilla, 1993). Desde una perspectiva más amplia, el ocio también se entiende como un derecho humano y un ámbito de libertad y desarrollo personal, centrado en la experiencia subjetiva de elección, creatividad, satisfacción y bienestar, mientras que el tiempo libre se refiere al periodo restante después de cumplir con las obligaciones laborales, sociales y formativas, y no necesariamente está destinado a actividades recreativas (De Olveira Martins, 2009). En definitiva, se concibe como un derecho humano fundamental que contribuye al equilibrio vital de las personas, permitiéndoles disfrutar de experiencias significativas y autodeterminadas (Pérez Serrano, 2016).

Lamentablemente, el ocio familiar depende de las circunstancias socioculturales, por lo que, pese a ser un elemento potenciador del ser humano, también en circunstancias adversas, especialmente cuando está limitado por factores económicos o la falta de acceso a alternativas saludables, puede contribuir a ser un indicador más de exclusión o riesgo social, además de generar tensiones familiares y malestar

emocional. La falta de conciliación entre lo laboral, escolar y familiar, junto con un modelo autoritario de educación parental, dificulta la participación activa en actividades recreativas, resultando en un ocio poco valorado que aleja a los menores de los intereses familiares y reduce su sentimiento de pertenencia (Álvarez Muñoz & Hernández Prados, 2023).

El debate sobre el papel de la educación en la prevención de la vulnerabilidad a la que se exponen aquellos adolescentes que presentan un ocio empobrecido, inactivo e incluso inadecuado o perjudicial para su salud, se encuentra en pleno apogeo. Al respecto, Luzón Trujillo et al. (2023) afirman que se hace necesario un nuevo contrato social para la educación, en la que el ocio –como un derecho de tercera generación, con el que se da respuesta a necesidades básicas relacionadas con el descanso, la recreación, el desarrollo personal, el bienestar o la calidad de vida– precisa conciliar la libertad con la igualdad, la inclusión con cambios y procesos de transformación tecnológica, social, cultural, etc. para que nadie se quede atrás.

La diversidad de actividades en distintos ámbitos ha favorecido la consolidación de diversas tipologías de ocio, estructuradas según distintas clasificaciones propuestas por diferentes autores (Albertos & Ibabe, 2021; Sánchez & Andrade, 2022). Algunas de estas categorizaciones son más tradicionales y limitadas, distinguiendo principalmente entre ocio deportivo, cultural y turístico. En contraste, otras clasificaciones adoptan un enfoque más amplio y específico, incorporando tipologías como el ocio inclusivo o religioso. Dentro de esta especialización, numerosos estudios han destacado la relevancia del ocio familiar como una categoría diferenciada y significativa (Álvarez-Muñoz et al., 2023).

El ocio familiar se define como el tiempo libre destinado al disfrute dentro del contexto de las relaciones familiares (Álvarez-Muñoz et al., 2023). Se considera, en la actualidad, un fenómeno socioeducativo esencial en el crecimiento integral de los adolescentes, ya que su correcto funcionamiento resulta clave en el desarrollo de habilidades emocionales (Montoya & Landero, 2013), así como lugar determinante para la transmisión de valores, la unidad familiar y el bienestar emocional y social. Las actividades recreativas en el entorno familiar no solo refuerzan los vínculos emocionales, sino que también promueven el desarrollo de competencias sociales, emocionales y cognitivas vitales para una transición exitosa hacia la vida adulta (De Valenzuela et al., 2021).

En este sentido, promover hábitos positivos de ocio desde edades tempranas supone una estrategia clave, dado que estas experiencias influyen significativamente en la configuración emocional, social y cognitiva del adolescente, contribuyendo a la construcción de su identidad personal (Monteagudo et al., 2017). La familia se revela como un agente central en esta tarea, ejerciendo un impacto directo sobre las preferencias y decisiones recreativas de los menores, y actuando como guía y referente durante las distintas etapas del desarrollo vital (Caride, 2012; Sanz Arazuri et al., 2018; Varela & Maroñas, 2019).

No obstante, estudios recientes señalan una preocupación cada vez mayor por la reducción en la frecuencia y calidad del ocio compartido entre padres e hijos, un fenómeno que podría estar influenciado por varios factores sociodemográficos, culturales y educativos. Según Maroñas et al. (2018), vivimos inmersos en una sociedad acelerada, que enfrenta problemas para conciliar y organizar

el tiempo diario de las familias con hijos, y llenando los espacios con las responsabilidades laborales y las obligaciones familiares, ignorando otros aspectos esenciales para el crecimiento humano.

A la hora de desarrollar el ocio en el contexto familiar, la gestión del tiempo se ha convertido en un desafío prioritario. Aunque se han logrado avances en igualdad laboral de género, aún faltan medidas efectivas que faciliten la conciliación entre vida laboral, familiar y personal, lo que impacta especialmente en las mujeres (Fraguela et al., 2011). Del mismo modo, el ocio familiar desempeña un papel determinante en el desarrollo integral de los adolescentes, particularmente cuando estos presentan bajos niveles de participación en actividades familiares (Hernández-Prados & Álvarez-Muñoz, 2024). Las experiencias significativas de ocio contribuyen a mejorar la salud física y mental de los jóvenes, fortaleciendo aprendizajes informales más adaptativos que aumentan la satisfacción personal derivada del disfrute de las actividades, a la vez que facilitan el desarrollo de valores fundamentales asociados a competencias sociales y emocionales, tales como la cooperación, solidaridad, trabajo en equipo, compromiso social, responsabilidad y justicia social (De Juanas et al., 2018; De Valenzuela et al., 2019; Varela & Maroñas, 2019).

Esta aproximación a la fundamentación teórica sobre el ocio en general, y en particular el ocio familiar, permite resaltar no solo la relevancia de este constructo para la humanidad, sino también la necesidad de intervención educativa para una adecuada gestión y aprovechamiento educativo del mismo. Tomando en consideración que el ocio es un concepto en continuo cambio y actualización (De Olveira Martins, 2009; Cuenca, 2021) y que se encuentra condicionado por las circunstancias sociales y personales que circunscriben a la ciudadanía en general, y especialmente a los jóvenes, quienes atraviesan una etapa de exploración y definición de su identidad, y se encuentran en una edad de sobrevaloración del ocio como estado “carpe diem”, pero también de mayor exposición al riesgo de adquirir entre sus rutinas un ocio poco saludable. En base a todo ello, resulta esencial realizar estudios que profundicen en la detección del perfil sociodemográfico particular de los adolescentes con un bajo grado de entretenimiento familiar. Esto posibilitará la creación de tácticas educativas y sociales eficaces dirigidas a mejorar la calidad de vida en la familia, fomentando ambientes que promuevan el bienestar integral de los adolescentes en sus entornos diarios.

METODOLOGÍA

Diseño de investigación

La presente investigación se caracteriza por tener un diseño descriptivo, ya que realiza un análisis de la muestra participante en un estudio de ocio familiar que obtiene valores bajos al respecto de este fenómeno; no experimental, porque la muestra no es objeto de ninguna intervención ni modificación; transversal, puesto que el momento de recogida de información se da en un espacio temporal concreta; y, por último, con un tratamiento cuantitativo de los datos a través de la técnica de interrogatorio, concretamente, el uso del cuestionario para conocer un fenómeno socioeducativo concreto: el perfil sociodemográfico de las familias con un perfil de ocio familiar bajo (Bisquerra, 2014).

Muestra

Para la selección de la muestra se aplicó una técnica de muestreo probabilístico aleatorio de manera que se obtuvo la muestra suficiente para atender a los criterios estadísticos establecidos (95% nivel de confianza y 5% margen de error). Para ello, se tomó como referencia el número de estudiantes de Educación Secundaria que hay en el territorio estatal, un total de 77.589, con estos datos y los parámetros antes citados se estableció un mínimo de 365 estudiantes de Educación Secundaria. De esta manera, el principal criterio de inclusión de la muestra fue: ser estudiante de Educación Secundaria Obligatoria en un centro ordinario de titularidad pública, privada o concertada ubicado en el territorio español. Fue motivo de exclusión el ser estudiante de otra etapa educativa, pertenecer a otro país o estar cursando otro tipo de modalidad de enseñanza. De esta manera, tras la aplicación de varias rondas de distribución del cuestionario, se obtuvo una muestra final de 537 estudiantes, cantidad que fue producto de una reducción de un 10% ante la mala cumplimentación de los cuestionarios. En total se contó con la participación de 9 centros educativos. Los datos de la muestra en cuestiones sociodemográficas se exponen en los resultados del presente manuscrito dado que es el corpus principal de este estudio de diagnóstico del contexto.

Instrumento de recogida de información

Los datos han sido obtenidos por medio de la aplicación del cuestionario “Evaluación de las prácticas de ocio familiar. Cuestionario para adolescentes” (Álvarez-Muñoz y Hernández-Prados, 2022), instrumento que fue elaborado bajo un proceso sistemático que dotó de rigor y aplicabilidad al material de investigación. Inicialmente, se realizó una revisión de instrumentos de tesis doctorales sobre ocio, indagando sobre cómo se abordaban las cuestiones y, en este caso, especialmente, las de naturaleza sociodemográfica. Esto evidenció la ausencia de instrumentos específicos de ocio familiar, impulsando la necesidad de hacer un panel de expertos de la temática para obtener información suficiente para elaborar el constructo, participando un total de 17 expertos en la materia. Posteriormente, una vez creado el cuestionario inicial, se pasó a un proceso de validación de interjueces compuesto por 16 docentes universitarios en cuestiones relacionadas con la educación. Así, se obtuvo el diseño final de un instrumento compuesto por 16 cuestiones demográficas de naturaleza personal, escolar y familiar, además de 50 ítems divididos en seis dimensiones: debilidades, fortalezas, agentes, tipologías, satisfacción familias y valores y capacidades. Al respecto de las propiedades psicométricas, se obtuvo un valor de alfa de Cronbach excelente (.934).

Procedimiento

Para la recogida de información se estableció contacto telemático con los centros educativos de Educación Secundaria de la Comunidad Autónoma de la Región de Murcia, por medio de un correo electrónico se le transmitió la hoja informativa, el consentimiento informado para que lo firmen los progenitores de los menores y el cuestionario a aplicar. Aquellos que aceptaron la invitación, fueron reunidos para dotar de una explicación más amplia al respecto de la investigación. De esta manera, se dejaron los instrumentos durante un periodo de un mes para ser recopilados al final de dicho periodo.

En todo momento se tuvo en consideración la Declaración de Helsinki, la normativa APA y la Ley General de Protección de Datos para las cuestiones éticas: información anonimizada, consentimiento informado previo derecho al abandono, entre otros aspectos.

Análisis de datos

Los datos fueron recolectados por medio de cuestionarios en papel, estos fueron transferidos al programa estadístico SPSS versión 28. Una vez introducidos, fueron depurados los casos para la identificación de valores perdidos o erratas. Asimismo, se segmentan los datos de la muestra para seleccionar únicamente aquellos que tuvieran un valor bajo de frecuencia de realización de ocio familiar. Los casos seleccionados fueron objeto de análisis de las frecuencias de sus variables sociodemográficas personales, escolares y familiares, obteniendo los resultados a mostrar en la presente investigación cuantitativa.

RESULTADOS

A continuación, se muestran los resultados, datos sociodemográficos de la muestra objeto de análisis, estos han sido organizados en función de la naturaleza de la variable independiente, agrupados en tres categorías: personales, escolares y familiares.

Variables personales

Tal y como se aprecia en la Tabla 1, en lo que respecta al género, se halla una relación equiparada al respecto puesto que un 51.6% son hombres mientras que un 48.4% son mujeres. Analizando la variable de la edad, la mayoría de la muestra se encuentra en el rango de edad de los 13 a los 15 años (70.4%), siendo bastante menos los de edad inferior a los 13 años (17.1%) o superior a los 15 años (12.5%). Por último, en relación a la nacionalidad, mayoritariamente son españoles, únicamente un 3.3% de la muestra es extranjera.

Tabla 1

Frecuencias datos sociodemográficos personales muestra perfil bajo de ocio familiar

Variable	Categorías	N	Frecuencias
Género	Masculino	272	51.6%
	Femenino	255	48.4%
Edad	Menos de 13 años	90	17.1%
	13 a 15 años	371	70.4%
	Más de 15 años	66	12.5%
Nacionalidad	Española	509	96.6%
	Extranjera	18	3.4%

Nota: Elaboración propia

Variables escolares

Resulta el turno de las variables sociodemográficas de naturaleza escolar, destacando que tres cuartos de los estudiantes (75.3%) están cursando en centros públicos, mientras que un 24.7% está en centros concertados-privados. De acuerdo a la variable del curso en el que están matriculados los estudiantes con un perfil bajo de ocio familiar, destaca el último nivel, los de 4º de la E.S.O como el que más representación acota con un 31.7%, seguido por los de 3º de la E.S.O (29.0%), mientras que en los niveles del primer ciclo se concentra una menor población adolescente de la muestra, tanto en 2º de la E.S.O (17.8%) como en 1º de la E.S.O (21.4%). Finalmente, prestando atención sobre los datos del rendimiento académico, más de un tercio se asocian a un nivel de notable (37.8%), seguido por el de bien (29.0%). Con valores inferiores se hallan los rangos de suficiente (14.4%), sobresaliente (12.5%) o insuficiente (6.3%).

Tabla 2

Frecuencias datos sociodemográficos escolares muestra perfil bajo de ocio familiar

Variable	Categoría	N	%
Titularidad del centro	Público	397	75.3%
	Privado-Concertado	130	24.7%
Curso	1º E.S.O	113	21.4%
	2º E.S.O	94	17.8%
	3º E.S.O	153	29.0%
	4º E.S.O	167	31.7%
Rendimiento académico	Insuficiente	33	6.3%
	Suficiente	76	14.4%
	Bien	153	29.0%
	Notable	199	37.8%
	Sobresaliente	66	12.5%

Nota: Elaboración propia

Variables familiares

Para terminar, se van a abordar las características familiares de la muestra de adolescentes

participantes. Se ha de iniciar el comentario de los resultados destacando que el modelo familiar imperante es el nuclear con un 76.5% aunque se también se consta de una presencia reseñable de las familias ensambladas (9.3%), extensas (7.2%) y monoparentales (7.0%). Al respecto de la nacionalidad, un 15.9% de las madres son extranjeras, un valor también cercano en los padres con un 13.7%. En tanto la edad de los padres como de las madres se identifica el rango de edad de 40 a 50 años como el más destacable, con un 59.5% y 65.2% respectivamente, sin embargo, en el rango de 50 a 60 años hay una mayor existencia de los padres (24.2%), casi duplicando la de las madres (12.2%). También hay resultados contrastados en la situación laboral, lo más destacable es el porcentaje de los progenitores en situación de desempleo, mucho más en las madres (25.0%) que en los padres (6.9%). Para terminar, se comentan los resultados que hacen alusión al nivel de estudios máximo alcanzado por los padres, al contrario de lo laboral, hay un porcentaje mayor de madres con estudios superiores (24.5%) que de los padres (20.1%), al igual que más padres sin estudios que las madres.

Tabla 3

Frecuencias datos sociodemográficos familiares muestra perfil bajo de ocio familiar

Variable	Categoría	N	%
Tipo de familia	Nuclear	403	76.5%
	Monoparental	37	7.0%
	extensa	38	7.2%
	ensamblada	49	9.3%
Nacionalidad padre	Española	453	86.3%
	Extranjera	72	13.7%
Nacionalidad madre	Española	443	84.1%
	Extranjera	84	15.9%
Edad padre	20 a 30	3	0.6%
	30 a 40	76	14.6%
	40 a 50	310	59.5%
	50 a 60	126	24.2%
	más de 60	6	1.2%
Edad madre	20 a 30	6	1.1%

	30 a 40	112	21.4%
	40 a 50	341	65.2%
	50 a 60	64	12.2%
Situación Laboral padre	tiempo completo	362	69.7%
	tiempo parcial	89	17.1%
	desempleado	36	6.9%
	jubilado o pensionista	32	6.2%
Situación laboral madre	tiempo completo	226	43.2%
	tiempo parcial	151	28.9%
	desempleado	131	25.0%
	jubilado o pensionista	15	2.9%
Nivel de estudios Padre	sin estudios	38	7.3%
	e.p	99	19.0%
	eso	161	30.9%
	bachiller/ grado medio	117	22.5%
	grado superior o diplomatura	46	8.8%
	licenciatura o grado	46	8.8%
	doctorado	14	2.7%
Nivel de estudios madre	sin estudios	24	4.6%
	e.p	74	14.2%
	eso	166	31.8%
	bachiller/ grado medio	130	24.9%
	grado superior o diplomatura	62	11.9%
	licenciatura o grado	56	10.7%
	doctorado	10	1.9%

Nota: Elaboración propia

CONCLUSIONES Y DISCUSIÓN

El ocio familiar, a menudo desatendido en la investigación, demanda estudios que orienten la praxis educativa dentro de los contextos familiares, con el fin de promover un enfoque más saludable y equitativo que beneficie tanto a los individuos como a las dinámicas familiares, y contribuya a generar sociedades más justas y equitativas. En esta línea, el Ministerio de Derechos Sociales y Agenda 2030 (2024) advierte sobre la necesidad urgente de establecer políticas públicas que fomenten el ocio familiar saludable, especialmente en un contexto en el que las familias enfrentan crecientes desafíos como la sobrecarga laboral, la digitalización acelerada y la desconexión intergeneracional. La familia también tiene la responsabilidad fundamental de enseñar a las nuevas generaciones a gestionar adecuadamente su tiempo libre, fomentando una utilización consciente y equilibrada del mismo. De esta manera, debe orientar a los adolescentes en la selección de actividades activas, enriquecedoras y socialmente constructivas, alejándolos de prácticas pasivas o de riesgo como el consumo excesivo de tecnología, el sedentarismo o las conductas adictivas. Esta labor educativa requiere de una implicación coherente de los adultos de referencia, quienes, mediante el ejemplo y el acompañamiento, pueden promover hábitos saludables de ocio, así como valores relacionados con la autonomía, la autorregulación y la responsabilidad personal (Fierro, 2022).

Sin embargo, los jóvenes como colectivo vulnerable y expuestos a botellones, salidas nocturnas, uso adictivo de las nuevas tecnologías, etc. en ocasiones presentan un ocio empobrecido (Albertos & Ibabe, 2021: AEPNYA, 2023; FAD Juventud, 2020; Huffington Post, 2025; Lubián, 2021). Asimismo, se propone impulsar iniciativas educativas y comunitarias que promuevan la corresponsabilidad familiar, la inclusión de todos los miembros del hogar en actividades lúdicas compartidas, y la reducción de desigualdades que limitan el acceso a recursos culturales y recreativos de calidad. Ahora bien, estas iniciativas deben sustentarse en estudios previos que identifiquen los rasgos sociodemográficos de adolescentes con un bajo ocio familiar. En este sentido, el presente estudio presenta los rasgos que definen a este colectivo vulnerable, agrupándose en tres grandes categorías: escolar, familiar y personal.

Respecto al contexto escolar, se trata de jóvenes que cursan en centros públicos, consolidando la idea comúnmente expuesta en diversos estudios en los que se asocia la vulnerabilidad a situaciones de pobreza y a la escolarización en centros públicos (Save the Children, 2018). Más específicamente, coincidiendo con otros estudios sobre convivencia escolar o maltrato entre iguales, los resultados sitúan al estudiantado de 3º y 4º de la ESO como los más problemáticos (Hernández-Prados, 2004; Rusteholz et al., 2023). Si bien los centros públicos que componen la muestra no se corresponden con contextos en riesgo de exclusión social, se percibe la necesidad de diseñar programas de intervención colaborativos (familia-escuela-estudiantes) que capaciten a los adolescentes con los valores y herramientas necesarias para gestionar adecuadamente los tiempos dentro del tiempo. Así pues, el ocio constituye una oportunidad “para construir sociedades más equitativas, siempre y cuando se vaya

más allá de las políticas de empleo, la corresponsabilidad en las tareas domésticas, la adaptabilidad de los ritmos horarios, o el mero divertimento" (Luzón et al., 2023, p.24). Resulta más significativo los datos referidos al rendimiento académico, pues, aunque algo más de dos tercios se sitúa en el bien-notable, el otro tercio presenta dificultades para alcanzar el aprobado. Estudios como el de Cabrera & Burgos (2021) establecen una relación directa entre un uso adecuado del tiempo libre y el rendimiento académico, poniendo de manifiesto que cuando el ocio se gestiona de forma positiva y provechosa, contribuye significativamente al bienestar y al desempeño escolar del alumnado. Por el contrario, un uso inadecuado del tiempo libre puede limitar estos beneficios y afectar negativamente al rendimiento.

En cuanto a las variables familiares del grupo de adolescentes con perfil de ocio bajo, predominan los modelos familiares nucleares, lo cual muestra una cierta variedad con respecto a las estructuras familiares que conviven en la actualidad, donde cada vez se hace más necesario analizar las distintas realidades de familia existentes (Flores-Acuña, 2017). En el ámbito sociodemográfico, sobresale una clara representación de padres de nacionalidad extranjera, en contraposición con un predominio de madres españolas, un dato que puede estar relacionado con uniones transnacionales donde el progenitor extranjero enfrenta barreras como el idioma o la falta de redes de apoyo, lo que limita su implicación en el ocio familiar (Hernández-Prados & Álvarez-Muñoz, 2023).

Las cifras de edad indican un predominio evidente de padres y madres de entre 40 y 50 años, donde existe el cansancio asociado a la edad, así como numerosas cargas familiares y laborales que reducen notablemente los niveles de energía y reducen la motivación de cara a desarrollar actividades de ocio (Belmonte et al., 2021). Además, Álvarez (2020) señala que variables como el género, la edad y la etapa educativa del menor condicionan el ocio familiar, lo que a su vez puede influir en la asistencia y participación en el ámbito escolar, y afectar al desarrollo académico y personal de los adolescentes, pues la falta de actividades recreativas en familia puede afectar negativamente la satisfacción familiar (Hernández-Prados & Álvarez-Muñoz, 2022).

Por otra parte, y en consonancia con Valdemoros et al. (2014), los datos apuntan que el funcionamiento interno de la familia, junto con factores como el nivel educativo y socioeconómico, es esencial para la construcción de un ocio enriquecedor que motive a los jóvenes en su trayectoria académica. Más específicamente, la diferencia en el entorno laboral es particularmente significativa, en la que las madres muestran índices de desempleo significativamente más altos que los padres, lo que podría estar relacionado con las dinámicas de género que todavía prevalecen en el entorno de trabajo. En cuanto al nivel educativo, se constata que las madres presentan un porcentaje mayor de estudios superiores en comparación con los padres, lo que contrasta con la situación laboral anteriormente mencionada. Este conjunto de variables familiares podría estar incidiendo, directa o indirectamente, en las oportunidades de ocio de los adolescentes, bien por limitaciones económicas, por disponibilidad de tiempo o por el tipo de apoyo social y educativo recibido en el entorno familiar. En relación a las variables personales de los adolescentes con una reducida participación en actividades de ocio familiar, se observa una distribución equilibrada entre sexos, ligeramente superior en chicos, que se concentra mayoritariamente entre los 13 y 15 años, etapa crítica para el desarrollo emocional y social del

adolescente con un ritmo acelerado de crecimiento y cambios (Fuentes-Vilugrón et al., 2022).

A modo de conclusión final, cabe señalar que el ocio tiene un gran potencial para transformar la sociedad, ya que, cuando se gestionan adecuadamente las oportunidades de ocio y conciliación, se puede construir una sociedad más equitativa (Luzón et al., 2023); sin embargo, es crucial comprender las características de los jóvenes con un ocio familiar deficiente para diseñar intervenciones que mitiguen los efectos adversos de un ocio poco saludable, destacando la necesidad de una educación continua sobre el tiempo que comience en la infancia y que se extienda a lo largo de toda la vida. Tomando en consideración lo expuesto, y a partir de la revisión de las fuentes bibliográficas, el para qué de una educación impulsora de un ocio saludable debe centrarse en tres ejes básicos (De Olveira Martins, 2009): 1. la consideración del ocio familiar como un derecho humano necesario para el desarrollo personal integral, promoviendo la conciencia sobre las diferencias entre tiempo libre, recreación y ocio; 2. capacitación de herramientas para mejorar la calidad del ocio mediante la creatividad, el bienestar y la salud tanto en el trabajo como en la vida personal; y 3. el desarrollo del sentido de responsabilidad sobre el uso adecuado del tiempo libre para lograr una vida más plena y equilibrada.

En definitiva, se trata de formar a las personas en los valores del ocio, en este caso concreto el familiar, en todos sus niveles, con el objetivo principal de proporcionar herramientas que favorezcan el desarrollo personal integral y mejoren la calidad de vida. Para ello se debe priorizar en la intervención la promoción de experiencias satisfactorias, libres y desinteresadas, fomentando la reflexión y la toma de conciencia sobre el ocio, respetando la libertad de los participantes, combinando diversión, creatividad y aprendizaje, con una evaluación centrada en el proceso y la satisfacción vivida, todo ello regido por el principio de flexibilidad, comunicación y establecimiento de acuerdos. Así pues, el compromiso de los adolescentes con las actividades de ocio surge cuando participan activamente en su selección, de modo que cualquier imposición puede generar rechazo y desinterés. Además, diversas investigaciones sobre este aspecto, indican que permitir a los adolescentes expresar sus opiniones y contribuir en la toma de decisiones fortalece su sentido de responsabilidad y autonomía (Álvarez Muñoz, 2020; Del Valle, 2020; López-Castedo et al., 2021). Este aspecto es de especial relevancia si se quiere partir de la predisposición, interés y motivación del adolescente por la actividad de ocio familiar.

BIBLIOGRAFÍA

Albertos, A., & Ibabe, I. (2021). Uso problemático de las tecnologías, actividades de ocio y funciones ejecutivas en adolescentes. *Revista de educación*, (394). https://recyt.fecyt.es/index.php/Redu/article/view/90195

Álvarez Muñoz, J. S. (2020). Evaluación de las prácticas de ocio y la satisfacción familias de la población adolescente de la Región de Murcia. [Tesis doctoral]. Universidad de Murcia.

Álvarez-Muñoz, J. S., & Hernández-Prados, M. Á. (2022). Validación de un cuestionario acerca de las prácticas de ocio familiar. *Religación*, *7*(32), e210909. https://doi.org/10.46652/rgn.v7i32.909

Álvarez Muñoz, J. S., & Hernández Prados, M. Á. (2023). Satisfacción y ocio familiar en estudiantes de Educación Secundaria: una relación significativa. *Educatio Siglo XXI*, *41*(3), 195–216. https://doi.org/10.6018/educatio.506431.

Álvarez-Muñoz, J. S., Hernández-Prados, M. Á., & Belmonte-Almagro, M. L. (2023). Percepción de las familias sobre los obstáculos y dificultades del ocio familiar durante el confinamiento. *Pedagogía social: revista interuniversitaria*, (42), 167-180. https://doi.org/10.7179/PSRI_2023.42.11

Álvarez-Muñoz, J. S., Hernández-Prados, M. Á., & Valero-Pérez, M. (2023). Tipologías de ocio de los adolescentes en función del contexto escolar, familiar y el grupo de iguales. *Espiral. Cuadernos del profesorado, 16*(33), 41-53. https://doi.org/10.25115/ecp.v16i33.9239

Belmonte, M. L., Álvarez-Muñoz, J. S., & Hernandez-Prados, M. A. (2021). TIC y ocio familiar durante el confinamiento: agentes involucrados. *Texto Livre*, *14*(2), e33938. https://doi.org/10.35699/1983-3652.2021.33938

Bisquerra, R. (2014). *Metodología de la investigación educativa.* La Muralla.

Cabrera, E. E. & Burgos, F. (2021). Uso del tiempo libre y de ocio en relación con el rendimiento académico de estudiantes universitarios. *Actividad física y ciencias, 11*(2). http://historico.upel.edu.ve:81/revistas/index.php/actividadfisicayciencias/article/view/8883

Cuenca Cabeza, M., & Cuenca-Amigo, M. (2018). *Pedagogía del ocio: Modelos y propuestas*. Universidad de Deusto.

Cuenca Cabeza, M. (2021). Sentidos del ocio infantil y desarrollo. *Terra: revista de desarrollo local,* (8), 645-661. https://doi.org/10.7203/terra.8.21006

De Olveira Martins, J. C. (2009). Educación para el ocio en el trabajo: Una posibilidad para las organizaciones contemporáneas. *Uaricha, Revista De Psicología*, 6(12), 29-43. https://www.revistauaricha.umich.mx/index.php/urp/article/view/414

Del Valle, M. E. (2020). El ocio estructurado y su impacto en el desarrollo positivo de adolescentes. *Educación y Educadores, 23*(2), 215–231. https://www.redalyc.org/journal/834/83466582003/83466582003.pdf

Dumazedier, J. (1964). *Vers une civilisation du loisir?* Seuil.

Trilla, J. (1993). *El ocio educativo: reflexiones y propuestas*. Editorial Laertes.

De-Juanas, Á., García-Castilla, F. J., & Rodríguez-Bravo, A. E. (2018). Prácticas de ocio de los jóvenes vulnerables: Implicaciones educativas. En A. Madariaga y A. Ponce de León (Eds.), *Ocio y participación social en entornos comunitarios* (pp. 39-49). Universidad de La Rioja.

De Valenzuela, Á. L., Martínez, R. & Escobar-Arias, D. M. (2021). Prácticas de ocio y tiempo libre de los adolescentes en Galicia: análisis y reflexiones en clave socioeducativa. *Bordón: Revista de pedagogía, 73*(1), 161-180. https://doi.org/10.13042/Bordon.2021.83201

Flores-Acuña, E. (2017). Nuevos modelos de familia y léxico español actual. *Tonos digital*, (32), 1-39.

Fraguela Vale, R., Lorenzo Castiñeiras, J. J., & Varela Garrote, L. (2011). Escuela, familias y ocio en la conciliación de los tiempos cotidianos de la infancia. *Revista de Investigación Educativa, 29*(2), 429–446. Recuperado a partir de https://revistas.um.es/rie/article/view/112661

Fuentes-Vilugrón, G., Lagos-Hernández, R., González-Arriagada, M. & Castro-Melo, R. (2022). Influencia de los estilos de crianza en el desarrollo emocional y aprendizaje de los adolescentes. *Revista infancia, educación y aprendizaje, 8*(2), 17-33. https://revistas.uv.cl/index.php/IEYA/article/view/2942

Hernández Prados, M. Á. (2004). *Los conflictos escolares desde la perspectiva familiar* [Tesis doctoral]. Universidad de Murcia.

Hernández Prados, M. Á., & Álvarez Muñoz, J. S. (2024). Valores del ocio familiar en contextos urbanos y rurales: una perspectiva de género. *Cauriensia: revista anual de Ciencias Eclesiásticas, 19*, 1313-1337. https://doi.org/10.17398/2340-4256.19.1313

Hernández-Prados, M. Á., & Álvarez-Muñoz, J. S. (2023). Fomento de las fortalezas del ocio familiar en el entorno rural: perspectivas de los adolescentes. *Ensayos: Revista de la Facultad de Educación de Albacete*, *38*(1), 39-62. https://doi.org/10.18239/ensayos.v38i1.3158

Hernández-Prados, M. Á., & Álvarez-Muñoz, J. S. (2024). Los valores desde el ocio familiar. Percepción de los adolescentes. Contextos Educativos. *Revista De Educación*, (33), 219–238. https://doi.org/10.18172/con.5519

López-Castedo, A., Lorenzo, M., & Cancela, J. M. (2021). Prácticas de ocio de los adolescentes gallegos: entre el ocio digital y la actividad física. *Bordón. Revista de Pedagogía*, *73*(2), 53–70. https://recyt.fecyt.es/index.php/BORDON/article/view/83201

Lubián, C. (2021). Segregación residencial, segregación escolar y vulnerabilidad por origen nacional. Migraciones. *Publicación Del Instituto Universitario de Estudios Sobre Migraciones, 52*(52), 249–286. https://doi.org/10.14422/mig.i52.y2021.009

Luzón Trujillo, A., Caride Gómez, J. A., & Sevilla Merino, D. . (2023). Políticas educativas, ocio inclusivo

y equidad social ante los nuevos futuros de la educación. *Pedagogia Social Revista Interuniversitaria*, (43), 15–29. https://doi.org/10.7179/PSRI_2023.43.01

Maroñas, A., Martínez-García, R., & Varela-Garrote, L. (2018). Tiempos de ocio compartidos en familia: una lectura socioeducativa de la realidad gallega. Una mirada al ocio familiar en el contexto rural. *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria,* (32), 71-85. https://doi.org/10.7179/PSRI_2018.32.06

Monteagudo, M. J., Ahedo, R. & Ponce de León, A. (2017). Los beneficios del ocio juvenil y su contribución al desarrollo humano. *OBETS. Revista de Ciencias Sociales, 12*(extra 1), 177-202. https://rua.ua.es/dspace/handle/10045/70929

Montoya, B. I., & Landero, R. (2013). Satisfacción con la vida y autoestima en jóvenes de familias monoparentales y biparentales. *Psicología y Salud, 18*(1), 117-122. https://www.redalyc.org/pdf/291/29118113.pdf

Rusteholz, G., Mediavilla, M., & Pires, L. (2023). Bullying as Determinant of Academic Performance: A Case Study for the Community of Madrid. *Journal of School Violence*, 22(3), 308–322. https://doi.org/10.1080/15388220.2023.2186416

Sánchez Pérez, E. E., & Andrade Vera, M. P. (2022). Actividades de ocio en los adultos mayores residenciados en dos centros gerontológicos. *Revista Conecta Libertad, 6*(3), 1–13.

Save the Children. (2018). *La mitad de los niños en España estudia en escuelas con alta concentración de alumnado vulnerable*. Recuperado de https://www.savethechildren.es/notasprensa/la-mitad-de-los-ninos-en-espana-estudia-en-escuelas-con-alta-concentracion-de-alumnado

Valera, L. & Maroñas, A. (2019). El ocio familiar del alumnado de educación secundaria obligatoria en Galicia. *Bordón: Revista de Pedagogía, 71*(4), 135-150. https://doi.org/10.13042/Bordon.2019.68380

Valdemoros-San-Emeterio, M. Á., Ponce-de-León-Elizondo, A., Sanz-Arazuri, E., & Caride-Gómez, J. A. (2014). La influencia de la familia en el ocio físico-deportivo juvenil: nuevas perspectivas para la reflexión y la acción. *Arbor*, *190*(770), a192. https://doi.org/10.3989/arbor.2014.770n6013

Desafíos en la implementación de AICLE en la educación superior: barreras y propuesta

Dr. Jairo Adrián Hernández
Depto. Filología Inglesa y Alemana, Islas Canarias
Profesor Sustituto. Universidad de La Laguna ORCID
0009-0000-2964-0958
jadrianh@ull.edu.es

Jennifer Balade González
Depto. de Psicología Evolutiva, Islas Canarias
Doctoranda. Universidad de La Laguna ORCID
0009-0005-4917-7506
jbaladeg@ull.edu.es

Natacha Rita Díaz Luis
Facultad de Ciencias Sociales, Islas Canarias Profesora.
Universidad Europea de Canarias ORCID 0000-0002-9838-369X
natacharita.diaz@universidadeuropea.es

RESUMEN

Esta comunicación examina las dificultades en la implementación del Aprendizaje Integrado de Contenidos y Lenguas Extranjeras (AICLE) en asignaturas universitarias dentro de contextos hispanohablantes. La investigación se justifica por el auge de políticas de internacionalización en la educación superior y la creciente demanda de competencia lingüística en lenguas extranjeras. Mediante un diseño metodológico mixto, se recogieron datos de 120 docentes mediante encuestas estructuradas y se realizaron entrevistas semiestructuradas a 40 estudiantes. Los resultados muestran barreras significativas: nivel insuficiente de competencia lingüística del profesorado, carencias en formación didáctica específica, escasez de materiales adaptados y apoyo institucional limitado. A nivel estudiantil, se identificaron altos niveles de ansiedad, dificultades de comprensión y desigualdad en el acceso al contenido. El análisis evidencia que la implementación efectiva de AICLE depende de la sinergia entre formación docente, compromiso institucional y estrategias de acompañamiento al alumnado. Se proponen medidas concretas de mejora organizadas por niveles (docente, institucional y estudiantil) para facilitar una transición más equitativa y eficiente hacia modelos bilingües en la universidad. En conclusión, AICLE presenta un potencial significativo para la transformación pedagógica, pero requiere un enfoque sistémico que articule política lingüística, recursos pedagógicos y formación continua.

Palabras clave: Aprendizaje de lenguas, Educación superior, Enseñanza bilingüe, Política educativa, Capacitación del docente.

Challenges in the implementation of CLIL in higher education: barriers and proposals

ABSTRACT

This paper investigates the challenges of implementing Content and Language Integrated Learning (CLIL) in university-level courses within Spanish-speaking contexts. The study is motivated by the increasing push for internationalization in higher education and the growing need for foreign language competence. Using a mixed-method approach, data were collected through structured surveys from 120 faculty members and

semi-structured interviews with 40 students. Results reveal major barriers: insufficient teacher language proficiency, lack of specialized didactic training, inadequate CLIL materials, and limited institutional support. On the student side, high anxiety levels, comprehension challenges, and unequal access to content were prominent. The analysis suggests that effective CLIL implementation hinges on synergy between teacher training, institutional commitment, and structured student support. The study proposes practical improvements at the teacher, institutional, and student levels to foster a more inclusive and sustainable transition to bilingual models in universities. In conclusion, while CLIL offers great promise for pedagogical innovation, it must be supported by systemic policies, adequate resources, and ongoing professional development.
Keywords: Language learning, Higher education, Bilingual education, Educational policy, Teacher training.

Desafios na implementação do EMILE no ensino superior: barreiras e propostas

RESUMO

Este artigo analisa os desafios da implementação do Ensino de Matérias Integrado à Língua Estrangeira (EMILE) em disciplinas universitárias em contextos hispânicos. A pesquisa se justifica pela crescente internacionalização do ensino superior e pela necessidade de desenvolvimento de competências linguísticas em línguas estrangeiras. Utilizando uma abordagem metodológica mista, foram aplicados questionários a 120 professores e realizadas entrevistas semiestruturadas com 40 estudantes. Os resultados revelam obstáculos relevantes: baixa proficiência linguística do docente, falta de formação pedagógica específica, escassez de materiais didáticos adaptados e escasso apoio institucional. Do ponto de vista dos estudantes, identificaram-se altos níveis de ansiedade, dificuldades de compreensão e desigualdade no acesso ao conteúdo. A análise aponta que uma implementação eficaz do EMILE requer articulação entre capacitação docente, apoio institucional e estratégias de suporte ao aluno. São propostas ações concretas organizadas por níveis (docente, institucional e discente) para promover uma transição mais justa e funcional para modelos bilíngues no ensino universitário. Conclui-se que o EMILE representa um grande potencial transformador, desde que sustentado por políticas linguísticas consistentes, recursos pedagógicos adequados e formação contínua dos envolvidos.
Palavras-chave: Aprendizagem de línguas, Ensino superior, Educação bilíngue, Política educacional, Formação de profesores.

INTRODUCCIÓN

La globalización del conocimiento y el auge de la movilidad académica internacional han incrementado significativamente la demanda de programas universitarios que integren contenidos disciplinares y competencias lingüísticas en lenguas extranjeras. En este contexto, el enfoque AICLE (Aprendizaje Integrado de Contenidos y Lenguas Extranjeras), conocido también por sus siglas en inglés CLIL (Content and Language Integrated Learning), ha emergido como una metodología prometedora para responder a estas exigencias (Coyle, Hood & Marsh, 2010; Dalton-Puffer, 2011). Si bien ha sido ampliamente adoptado en contextos de educación primaria y secundaria en Europa, su implementación en la educación

superior plantea interrogantes metodológicos, didácticos, institucionales y socioculturales aún no resueltos (Lasagabaster & Doiz, 2016; Pérez-Cañado, 2018).

En la educación universitaria, el objetivo no se limita únicamente a mejorar la competencia comunicativa en una lengua extranjera, sino también a asegurar la adquisición efectiva de conocimientos especializados propios de cada disciplina. Esto añade una capa de complejidad a la práctica pedagógica, que se ve obligada a adaptar los contenidos, la evaluación, y las estrategias metodológicas a las demandas lingüísticas del alumnado (Bruton, 2013). En muchos casos, los docentes no poseen formación específica en didáctica de lenguas extranjeras ni cuentan con el nivel requerido de competencia lingüística, lo que genera un desequilibrio entre las intenciones pedagógicas del enfoque y su aplicación real (Wilkinson, 2013; Dafouz & Smit, 2016).

Además, las barreras estructurales dentro de las universidades —incluyendo la falta de políticas lingüísticas institucionalizadas, la escasa inversión en formación docente y recursos, y la resistencia cultural hacia el uso de lenguas extranjeras en contextos disciplinares— dificultan su implementación sistemática (Fortanet-Gómez, 2013; Dimova, Hultgren & Jensen, 2015). En América Latina, donde los procesos de internacionalización aún están en etapas incipientes en comparación con Europa, la situación es aún más crítica. La enseñanza universitaria en lengua extranjera, particularmente en inglés, suele limitarse a iniciativas aisladas o proyectos piloto sin continuidad ni apoyo estructural (Otto, 2024; Casas Pedrosa & Rascón Moreno, 2023).

El presente estudio tiene como objetivo principal explorar las dificultades específicas que enfrentan docentes y estudiantes en la implementación de AICLE en el ámbito universitario hispanohablante. Se parte del supuesto teórico de que la enseñanza efectiva bajo el paradigma AICLE requiere no solo competencia lingüística, sino también un rediseño integral de la práctica educativa que articule lenguaje, contenido y contexto (Cenoz & Gorter, 2017; Llinares, Morton & Whittaker, 2012). A través de una metodología mixta que combina encuestas cuantitativas y entrevistas cualitativas, se pretende identificar los principales obstáculos de orden pedagógico, institucional, lingüístico y afectivo que limitan el éxito del enfoque.

En concreto, la investigación responde a las siguientes preguntas: ¿qué dificultades reportan los docentes universitarios al aplicar AICLE en sus asignaturas?, ¿cuáles son las percepciones de los estudiantes sobre su rendimiento y comprensión en asignaturas impartidas en lengua extranjera?, y
¿qué factores institucionales favorecen o inhiben la consolidación del enfoque AICLE en contextos universitarios hispanohablantes?

Este estudio se justifica por la necesidad urgente de ofrecer evidencia empírica que oriente a las universidades en el diseño de políticas lingüísticas realistas y sostenibles, y contribuya al debate académico sobre la viabilidad de AICLE más allá de la educación escolar. La literatura especializada reconoce que la enseñanza integrada de contenidos y lenguas en la universidad es un proceso altamente contextualizado que requiere investigación situada para identificar buenas prácticas, barreras comunes y estrategias adaptativas (Smit & Dafouz, 2012; Guarda & Helm, 2017).

En las siguientes secciones se presenta una revisión detallada de la literatura reciente sobre AICLE en la educación superior, se describe el diseño metodológico del estudio, se exponen los resultados de la investigación empírica y se ofrece una discusión crítica de los hallazgos en relación con los marcos teóricos actuales. Finalmente, se proponen líneas de acción para mejorar la implementación del enfoque en las universidades de habla hispana.

METODOLOGÍA

Se adoptó un enfoque mixto con predominancia cualitativa y triangulación de datos. En la fase cuantitativa, se diseñó y aplicó una encuesta estructurada a 120 docentes de 24 universidades en España, México, Argentina, Colombia, Chile y Perú. La encuesta incluía preguntas sobre formación docente en AICLE, dominio de lengua extranjera, estrategias didácticas, percepción del rendimiento estudiantil y apoyo institucional. Se utilizó el software SPSS para el análisis estadístico (χ^2, ANOVA y regresión lineal múltiple). En la fase cualitativa, se llevaron a cabo 40 entrevistas semiestructuradas con estudiantes de carreras de ingeniería, ciencias sociales, salud y humanidades, y se realizaron tres grupos focales con gestores académicos. Las entrevistas fueron codificadas temáticamente usando el software NVivo. Además, se analizaron documentos institucionales y planes de estudio para identificar políticas lingüísticas implícitas o explícitas (Salvador-García et al., 2025).

El estudio se llevó a cabo entre marzo y diciembre de 2024. La recolección de datos se inició con la distribución digital del cuestionario a través de redes docentes y asociaciones universitarias. Se recibieron un total de 143 respuestas, de las cuales se seleccionaron 120 que cumplían los criterios de inclusión: experiencia con al menos una asignatura impartida en lengua extranjera bajo el modelo AICLE, y disposición para participar de forma anónima y voluntaria. Las entrevistas a estudiantes se realizaron vía Google Meet en horarios flexibles, procurando que al menos 8 instituciones diferentes estuvieran representadas. La muestra final incluyó un equilibrio en cuanto a género, disciplinas académicas y niveles de estudio.

De estos docentes, el 62% eran mujeres y el 38% hombres, con una edad media de 44 años y una experiencia docente promedio de 15 años. Un 70% de los docentes declararon haber impartido al menos una asignatura completa bajo el modelo AICLE en los últimos cinco años. El cuestionario autoadministrado incluía 34 ítems distribuidos en cinco bloques temáticos: (1) perfil lingüístico y formación docente, (2) percepción de competencias metodológicas en AICLE, (3) percepción de resultados de aprendizaje del alumnado, (4) disponibilidad de recursos institucionales, y (5) barreras identificadas en la implementación. La escala de respuesta fue tipo Likert de 5 puntos (1 = totalmente en desacuerdo; 5 = totalmente de acuerdo).

En paralelo, se entrevistó a 40 estudiantes universitarios seleccionados de entre aquellos que habían cursado al menos dos asignaturas AICLE en sus programas de estudio. Las entrevistas se llevaron a cabo de manera semiestructurada, con una duración media de 40 minutos, y fueron grabadas y transcritas con el consentimiento informado de los participantes. La guía abordó temas como: percepción del nivel lingüístico propio y del docente, comprensión de contenidos, estrés o ansiedad en el aula AICLE,

estrategias de aprendizaje empleadas, y percepción general del impacto del enfoque en su rendimiento académico.

Si bien la metodología empleada permite una aproximación comprehensiva al fenómeno estudiado, se reconocen ciertas limitaciones. La naturaleza auto-reportada del cuestionario docente puede conllevar sesgos de deseabilidad social. Además, la muestra no es probabilística, lo que limita la generalización de los hallazgos a todos los contextos universitarios hispanohablantes. Sin embargo, la diversidad institucional y geográfica de los participantes compensa parcialmente esta limitación.

RESULTADOS

De los 120 docentes encuestados, solo el 22% afirmó tener una certificación formal en enseñanza de lenguas extranjeras (por ejemplo, CELTA, DELTA, o un máster en enseñanza de inglés). El 56% señaló haber recibido alguna formación informal o talleres sobre AICLE, mientras que un 34% admitió no tener ningún tipo de formación metodológica específica.

Respecto a la competencia lingüística, solo el 39% declaró poseer un nivel C1 o superior en el Marco Común Europeo de Referencia (MCER). El 43% tenía un nivel B2 y el 18% reportó estar en niveles B1 o inferiores, lo que plantea preocupaciones sobre la calidad de la enseñanza impartida en lenguas extranjeras.

Este déficit de formación es consistente con lo observado en otros estudios (Dafouz & Camacho- Miñano, 2016; Lasagabaster & Sierra, 2010), donde se evidencia una brecha entre las expectativas institucionales de internacionalización y la preparación real del cuerpo docente.

Los docentes mostraron opiniones divididas respecto a la efectividad de AICLE. El 58% consideró que el enfoque contribuye al desarrollo de habilidades lingüísticas del alumnado, pero solo el 33% creyó que mejora significativamente la comprensión de los contenidos disciplinares. Por otro lado, un 41% reportó que la enseñanza en una lengua extranjera disminuye la profundidad del tratamiento de los contenidos, debido a las limitaciones idiomáticas tanto del docente como de los estudiantes.

Varios encuestados señalaron que adaptar los materiales de su disciplina a un nivel lingüístico accesible supone una carga laboral excesiva, especialmente en ausencia de recursos institucionales o de personal de apoyo especializado.

Estas percepciones coinciden con lo indicado por Airey (2012), quien argumenta que el enfoque AICLE puede producir una “superficialización” del contenido cuando no se acompaña de una estrategia lingüística coherente y una preparación metodológica adecuada.

Las entrevistas a estudiantes revelaron una serie de dificultades recurrentes:

El 85% de los entrevistados manifestó haber experimentado altos niveles de ansiedad durante las clases AICLE, especialmente en actividades orales o evaluaciones.

Un 72% admitió que la comprensión de conceptos complejos se vio obstaculizada por su bajo nivel de inglés, obligándolos a consultar fuentes adicionales en su lengua materna.

El 67% expresó que algunos profesores “simplificaban en exceso” el contenido, lo cual afectaba negativamente la calidad académica de la asignatura.

Solo un 28% consideró que el enfoque había mejorado de forma sustantiva su competencia comunicativa en la lengua extranjera.

Estas percepciones revelan una tensión estructural entre las metas del enfoque y la realidad de las aulas universitarias, tal como lo han documentado otros estudios similares (Aguilar & Rodríguez, 2012; Guarda & Helm, 2017; Otwinowska, 2014).

En el bloque destinado a evaluar los apoyos y obstáculos institucionales, el 76% de los docentes indicó no contar con recursos específicos para la implementación de AICLE (materiales adaptados, servicios de traducción o asesores pedagógicos). Un 62% afirmó que su universidad no dispone de una política lingüística clara, y un 49% reportó que el enfoque es promovido de manera “cosmética” como parte de los planes de internacionalización, sin un acompañamiento técnico real.

Este desfase entre el discurso institucional y la práctica docente ha sido también denunciado por estudios previos que evidencian una falta de planificación sistémica para AICLE en la universidad (Wilkinson, 2013; Fortanet-Gómez, 2013).

El análisis estadístico mostró una correlación positiva significativa ($r = 0.52$; $p < 0.01$) entre el nivel de competencia lingüística del docente y su percepción de eficacia en la implementación del enfoque. Asimismo, se observó una relación inversa entre la falta de formación y la autoeficacia metodológica declarada.

El análisis factorial exploratorio permitió identificar tres factores principales que explican el 68% de la varianza en las barreras reportadas:

Factor 1: Barreras lingüísticas y metodológicas (carga factorial: 0.84) Factor 2:

Deficiencias institucionales (carga factorial: 0.78)

Factor 3: Actitudes y creencias del estudiantado (carga factorial: 0.72)

Estos resultados refuerzan la necesidad de un abordaje holístico que atienda tanto a la formación del profesorado como al diseño institucional y a las estrategias de apoyo para el alumnado.

CONCLUSIONES Y DISCUSIÓN

Los resultados del presente estudio confirman que uno de los principales escollos en la implementación de AICLE en contextos universitarios hispanohablantes es la tensión constante entre la competencia lingüística del profesorado y los objetivos disciplinarios. El hecho de que menos del 40% del profesorado se autoevalúe con un nivel C1 o superior es altamente preocupante, considerando que la metodología AICLE exige no solo dominio instrumental del idioma, sino capacidad para mediar cognitivamente entre lenguaje y contenido (Coyle, Hood & Marsh, 2010).

Este hallazgo es consistente con lo argumentado por Llinares y Morton (2017), quienes destacan que el profesorado universitario suele subestimar el componente lingüístico de su práctica en contextos AICLE. El "desplazamiento lingüístico" de una L1 a una L2 sin entrenamiento específico tiende a generar simplificación conceptual, traducciones literales inadecuadas o evitación de contenidos complejos, reduciendo la riqueza cognitiva de la disciplina.

Además, la carga cognitiva adicional para docentes no nativos puede derivar en una enseñanza menos espontánea y más estructurada, lo que limita la posibilidad de adaptarse a las dinámicas del aula o responder a preguntas no previstas (Lo & Macaro, 2015). Esta rigidez se acentúa cuando la formación metodológica es escasa o inexistente, como ha sido ampliamente documentado en investigaciones similares (Pérez-Cañado, 2012; Lasagabaster & Ruiz de Zarobe, 2010).

Las entrevistas a los estudiantes aportan una capa de análisis esencial al comprender las consecuencias del enfoque AICLE desde una perspectiva experiencial. La elevada incidencia de ansiedad reportada por los participantes —especialmente en actividades orales— coincide con investigaciones que han documentado el impacto afectivo de los entornos bilingües forzados (Horwitz, 2001; Dewaele & MacIntyre, 2014).

En línea con lo observado por Costa y Coleman (2013), los estudiantes que no poseen una competencia sólida en la L2 suelen percibir una disociación entre el esfuerzo requerido para comprender el contenido y el beneficio lingüístico obtenido. Esta "carga dual" (Cenoz, Genesee & Gorter, 2014) puede generar fatiga cognitiva, desmotivación y, en algunos casos, un rechazo activo hacia el enfoque.

El hecho de que más del 70% de los estudiantes entrevistados haya reportado dificultades en la comprensión de contenidos disciplinares complejos es una alerta crítica. Tal como señala Airey (2011), cuando el lenguaje de instrucción se convierte en una barrera, no solo se afecta la adquisición de conocimiento, sino también la confianza epistémica del alumnado. La comprensión parcial o fragmentada puede derivar en un aprendizaje superficial o en la construcción de ideas erróneas, especialmente en disciplinas con alta carga conceptual como las ciencias exactas o jurídicas.

Otro de los hallazgos más relevantes del estudio es la débil estructura institucional que soporta la aplicación del enfoque AICLE. A pesar de los discursos oficiales sobre internacionalización y bilingüismo, los docentes denuncian una falta de recursos materiales, normativas claras y apoyo técnico especializado. Esta desconexión entre el discurso y la práctica ha sido señalada en múltiples estudios previos (Fortanet-Gómez, 2013; Wächter & Maiworm, 2014).

En muchos casos, AICLE es impulsado como una estrategia de "branding académico" —una forma de proyectar modernidad institucional ante rankings internacionales o agencias de acreditación— sin

considerar los desafíos estructurales que implica su implementación. Esto produce una “aiclización superficial” de los programas de estudio, donde se asume que traducir contenidos o cambiar el idioma vehicular es suficiente para transformar la práctica pedagógica.

Como advierte Dafouz (2021), la implementación de AICLE requiere políticas lingüísticas explícitas, diseño curricular coherente, planes de formación docente interdisciplinarios y sistemas de evaluación adaptados. La ausencia de estos elementos convierte a AICLE en una experiencia pedagógica inconsistente, donde el éxito depende más del compromiso individual del docente que de una estrategia institucional planificada.

Los datos obtenidos permiten identificar tres ejes fundamentales sobre los que debería construirse una implementación efectiva de AICLE en la universidad:

Competencia lingüística integral del profesorado: No basta con un nivel mínimo en la L2; es necesario fomentar una competencia académica y didáctica en la lengua extranjera, lo cual implica formación continua, programas de certificación y comunidades de práctica profesional (Dalton-Puffer, 2007).

Diseño curricular y evaluación adaptativa: Los contenidos deben ser reestructurados para facilitar el andamiaje lingüístico sin perder profundidad conceptual. Además, las evaluaciones deben contemplar tanto el dominio del contenido como la competencia comunicativa, evitando penalizar excesivamente errores lingüísticos no críticos (Smit & Dafouz, 2012).

Soporte institucional sostenible: Esto incluye dotación de recursos, equipos interdisciplinarios (lingüistas, diseñadores instruccionales), acceso a tecnologías de apoyo, incentivos profesionales y reconocimiento en la carrera académica del docente.

A la luz de estos hallazgos, se recomienda que las universidades hispanohablantes que deseen implementar AICLE adopten un modelo integral de planificación lingüístico-disciplinaria. Las siguientes acciones podrían considerarse prioritarias:

Elaboración de políticas lingüísticas universitarias con metas explícitas, niveles de competencia esperados, y calendarios progresivos de implementación.

Formación docente obligatoria en metodología AICLE, incluyendo aspectos lingüísticos, interculturales y didácticos.

Generación de bancos de recursos pedagógicos multilingües que permitan a los docentes adaptar sus materiales sin partir de cero.

Evaluación sistemática del impacto de AICLE, incluyendo indicadores de aprendizaje, bienestar del estudiantado y percepción de calidad.

Acompañamiento psicológico y académico al alumnado, mediante tutorías bilingües, espacios de apoyo emocional y recursos de autoaprendizaje lingüístico.

Como señalan las investigaciones más recientes (Dafouz & Smit, 2020; Wächter & Maiworm, 2015), AICLE no puede ser entendido como una simple técnica de enseñanza, sino como un “ecosistema educativo” que demanda transformaciones profundas en la cultura institucional, la formación docente y la pedagogía universitaria.

De esta manera, la implementación efectiva del enfoque AICLE en la educación superior no puede entenderse como responsabilidad exclusiva del profesorado. Por el contrario, exige una articulación multiescalar en la que confluyan decisiones pedagógicas, políticas institucionales y apoyos al desarrollo del estudiantado. A continuación, se presentan propuestas de mejora divididas en tres niveles de

acción complementarios.

El cuerpo docente constituye el eje operativo del enfoque AICLE, y como tal, requiere un modelo de desarrollo profesional que trascienda la formación lingüística puntual para incluir dimensiones didácticas, epistemológicas y afectivas. Entre las principales propuestas se destacan:

Programas de certificación dual en enseñanza de lenguas extranjeras y didáctica disciplinar. Estos programas deben articularse con las necesidades específicas de cada área del conocimiento, promoviendo una pedagogía bilingüe situada (Pavón & Ellison, 2013).

Comunidades de práctica interdisciplinares donde el profesorado pueda compartir materiales, estrategias y experiencias. Estas redes no solo fortalecen la capacitación continua, sino que fomentan un sentido de pertenencia y colaboración (Wenger, 1998).

Evaluaciones formativas del desempeño AICLE, incluyendo observación de clases, análisis de materiales y retroalimentación constructiva. La retroalimentación debe centrarse en el equilibrio entre contenido y forma, promoviendo una práctica reflexiva (Harrop & Beckett, 2014).

Fomento de la conciencia metalingüística, es decir, la capacidad del docente para reconocer, adaptar y explicar aspectos lingüísticos relevantes dentro del discurso disciplinar (Llinares & Whittaker, 2010). Esta habilidad es esencial para apoyar el aprendizaje tanto de contenido como de lengua.

Incentivos académicos claros, como reconocimiento en convocatorias de promoción, reducción de carga docente temporal, o remuneración adicional por la preparación de asignaturas AICLE. La falta de recompensas institucionales ha sido identificada como uno de los principales desincentivos para la adopción del enfoque (Wilkinson, 2013).

Las universidades deben asumir un rol activo y estratégico en la planificación y sostenibilidad del enfoque AICLE. No basta con declarar objetivos de internacionalización; es indispensable construir marcos operativos coherentes. Algunas medidas clave son:

Diseño de políticas lingüísticas explícitas, con definición de objetivos, niveles de competencia requeridos, criterios de selección de asignaturas AICLE y protocolos de seguimiento. Estas políticas deben construirse participativamente, incorporando a docentes, estudiantes y expertos lingüísticos (Dafouz & Smit, 2016).

Creación de centros de apoyo AICLE, integrados por lingüistas, tecnólogos educativos y pedagogos. Su función será asistir al profesorado en el diseño de materiales, adaptar evaluaciones, y ofrecer asesoramiento metodológico continuado.

Desarrollo de bancos de recursos digitales multilingües, accesibles en línea, que incluyan presentaciones, lecturas graduadas, glosarios terminológicos, vídeos explicativos y rúbricas de evaluación específicas por disciplina.

Revisión de los sistemas de acreditación de títulos bilingües, asegurando que la experiencia AICLE sea coherente en todas las materias, y no se reduzca a asignaturas aisladas. También se sugiere articular programas AICLE con prácticas internacionales como los programas Erasmus+ o dobles titulaciones.

Sistemas de monitoreo y evaluación sistemática, que incluyan indicadores cualitativos y cuantitativos del impacto de AICLE en el rendimiento académico, la internacionalización curricular, y la equidad en el acceso a oportunidades educativas.

El estudiantado es el sujeto central del proceso educativo, y su preparación, bienestar y percepción de autoeficacia resultan cruciales para el éxito del enfoque. Las siguientes acciones se orientan a fortalecer sus trayectorias:

Pruebas diagnósticas de competencia lingüística al inicio del semestre, con el objetivo de identificar necesidades específicas y derivar a cursos de refuerzo antes de comenzar la asignatura.

Talleres de estrategias de aprendizaje bilingüe, que enseñen a tomar apuntes en L2, utilizar glosarios personalizados, redactar informes académicos en lengua extranjera, y gestionar la ansiedad comunicativa. Estas estrategias han mostrado ser eficaces en múltiples contextos (Bruton, 2011; Gierlinger, 2015).

Tutorías académicas bilingües, ofrecidas por estudiantes avanzados o asistentes lingüísticos capacitados, que puedan apoyar en la comprensión de contenidos o resolución de dudas en un ambiente más distendido.

Espacios de apoyo emocional, como grupos de contención, consejería psicológica con orientación intercultural, o dinámicas de integración grupal, que ayuden a mitigar la ansiedad reportada por el estudiantado en contextos AICLE.

Reconocimiento académico del esfuerzo lingüístico, mediante criterios de evaluación que valoren la progresión comunicativa y no penalicen excesivamente los errores gramaticales menores cuando no interfieren en la comprensión.

La implementación del enfoque AICLE en la educación superior representa uno de los desafíos más ambiciosos y complejos que enfrentan las universidades contemporáneas en su proceso de internacionalización curricular y mejora de la competencia multilingüe de su comunidad académica. A través del presente estudio, que combinó metodologías cuantitativas y cualitativas, hemos logrado identificar una serie de barreras estructurales, pedagógicas y afectivas que obstaculizan el despliegue efectivo de esta metodología en contextos universitarios hispanohablantes.

En primer lugar, la investigación ha evidenciado que el nivel de competencia lingüística del profesorado universitario constituye una condición necesaria, aunque no suficiente, para la aplicación eficaz de AICLE. La falta de formación específica en didáctica bilingüe, la inseguridad lingüística y la sobrecarga cognitiva que enfrentan los docentes al impartir contenidos complejos en una lengua extranjera afectan directamente la calidad de la enseñanza. Este hallazgo refuerza la idea de que AICLE no debe ser implementado como una estrategia improvisada o meramente instrumental, sino como una transformación curricular profunda que requiere tiempo, recursos y compromiso institucional.

En segundo lugar, los estudiantes también enfrentan una serie de dificultades que van más allá del componente lingüístico. La ansiedad comunicativa, la comprensión incompleta de los conceptos disciplinares, y la falta de apoyos adecuados revelan un modelo de implementación que muchas veces ha privilegiado los objetivos institucionales por sobre las necesidades formativas reales del alumnado. En este sentido, la adopción de AICLE sin mecanismos de acompañamiento académico y emocional puede generar brechas adicionales en el acceso al conocimiento, afectando especialmente a aquellos estudiantes con menor capital lingüístico o educativo.

Desde el punto de vista institucional, el estudio ha mostrado una desconexión significativa entre el discurso oficial sobre el bilingüismo universitario y la infraestructura real disponible para sostenerlo. La ausencia de políticas lingüísticas claras, de centros de apoyo didáctico y de programas sistemáticos de

formación revela una institucionalización incompleta del enfoque AICLE. La práctica docente se ve entonces obligada a compensar esta carencia a través de esfuerzos individuales que no siempre son sostenibles ni replicables. Esta situación, lejos de democratizar el acceso al conocimiento multilingüe, corre el riesgo de generar experiencias desiguales y fragmentadas según el nivel de preparación y motivación de cada docente.

Una de las contribuciones más relevantes de este trabajo ha sido la formulación de un conjunto de propuestas de mejora estructuradas en tres niveles: docente, institucional y estudiantil. Estas propuestas no solo ofrecen alternativas para abordar las dificultades identificadas, sino que también proponen una visión más integral, inclusiva y crítica del enfoque AICLE en el ámbito universitario. Al ubicar la atención en el ecosistema educativo en su conjunto, se refuerza la necesidad de adoptar una perspectiva sistémica y colaborativa, en la que el multilingüismo deje de ser una carga y pase a ser una oportunidad formativa real.

Asimismo, este estudio invita a reflexionar sobre el papel del lenguaje en la producción del conocimiento disciplinar. Lejos de ser un vehículo neutro, el lenguaje configura y moldea las formas en que comprendemos, enseñamos y evaluamos los saberes universitarios. Desde esta óptica, AICLE ofrece una ocasión privilegiada para cuestionar y reconfigurar las prácticas pedagógicas tradicionales, incorporando una dimensión lingüística crítica que permita formar profesionales capaces de actuar en contextos académicos y laborales crecientemente multilingües e interculturales. Ahora bien, también es importante reconocer los límites del enfoque. Si AICLE se implementa de forma superficial, sin una adaptación real a los contextos locales, y sin atender a la diversidad de perfiles del alumnado, puede derivar en una forma de "neoliberalismo lingüístico" que privilegia ciertos repertorios idiomáticos en detrimento de otros, reproduciendo desigualdades ya existentes (Tollefson & Tsui, 2004; Phillipson, 2009). En este sentido, el desafío no es solo técnico, sino también ético y político: se trata de garantizar que el acceso al conocimiento multilingüe sea inclusivo, equitativo y contextualizado.

A modo de cierre, podría afirmarse que AICLE en la universidad es una herramienta poderosa, pero no mágica. Su éxito dependerá del compromiso real de las instituciones por dotar a su comunidad académica de las condiciones necesarias para desplegar todo su potencial. Esto implica, entre otras cosas, invertir en formación docente continua, establecer políticas lingüísticas inclusivas, rediseñar los planes de estudio, ofrecer apoyos concretos al estudiantado, y generar instancias de evaluación y ajuste constante.

Este estudio representa un paso más en la construcción de un conocimiento situado sobre la implementación de AICLE en la educación superior hispanohablante. Si bien se han identificado tendencias y patrones comunes, también quedan muchas preguntas abiertas que invitan a nuevas líneas de investigación: ¿cómo varía la experiencia AICLE según la disciplina?, ¿qué impacto tiene en la empleabilidad de los egresados?, ¿cómo afecta al sentido de pertenencia lingüística y cultural de los estudiantes?, ¿es posible un enfoque multilingüe que no se limite al inglés?

Responder a estas preguntas exigirá un trabajo colaborativo entre investigadores, docentes, gestores y estudiantes, así como una mirada crítica y comprometida con la equidad lingüística y educativa. Solo así será posible convertir el enfoque AICLE en una práctica verdaderamente transformadora, capaz de enriquecer tanto el conocimiento disciplinar como las competencias comunicativas y culturales de las futuras generaciones.

BIBLIOGRAFÍA

Ball, P., Kelly, K., & Clegg, J. (2015). *Putting CLIL into Practice*. Oxford University Press.

Bruton, A. (2011). Is CLIL so beneficial, or just selective? Re-evaluating some of the research. *System, 39*(4), 523–532. https://doi.org/10.1016/j.system.2011.08.002

Coyle, D., Hood, P., & Marsh, D. (2010). *CLIL: Content and Language Integrated Learning*. Cambridge University Press.

Cenoz, J., Genesee, F., & Gorter, D. (2014). Critical analysis of CLIL: Taking stock and looking forward. *Applied Linguistics, 35*(3), 243–262. https://doi.org/10.1093/applin/amt011

Dalton-Puffer, C. (2007). *Discourse in Content and Language Integrated Learning (CLIL) Classrooms*. John Benjamins.

Dalton-Puffer, C., & Smit, U. (2013). Content and Language Integrated Learning: A research agenda. *Language Teaching, 46*(4), 545–559. https://doi.org/10.1017/S0261444813000016

Dafouz, E., & Smit, U. (2016). Towards a dynamic conceptual framework for English-medium education in multilingual university settings. *Applied Linguistics, 37*(3), 397–415. https://doi.org/10.1093/applin/amu034

Dafouz, E., Camacho, M., & Urquia, E. (2014). “Surely they can't do as well”: A comparison of business students' academic performance in English-medium and Spanish-as-first-language- medium programmes. *Language and Education, 28*(3), 223–236. https://doi.org/10.1080/09500782.2013.808661

Fortanet-Gómez, I. (2013). CLIL in higher education: Towards a multilingual language policy. *Language Value, 5*(1), 4–19.

Gierlinger, E. M. (2015). “You can’t learn anything from a text you don’t understand”: Secondary school students’ perceptions of and attitudes towards CLIL. *VIEWS Vienna English Working Papers, 24*(2), 1–17.

Harrop, E., & Beckett, G. (2014). A model for content and language integrated learning in higher education. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism, 17*(3), 287–301. https://doi.org/10.1080/13670050.2013.777385

Llinares, A., & Whittaker, R. (2010). Writing and speaking in the history class: A comparative analysis of CLIL and first language contexts. *VIEWS Vienna English Working Papers, 19*(3), 17–26.

Lorenzo, F., Casal, S., & Moore, P. (2010). The effects of Content and Language Integrated Learning in European education: Key findings from the Andalusian bilingual sections evaluation project.

Applied Linguistics, 31(3), 418–442. https://doi.org/10.1093/applin/amp041

Marsh, D. (2008). *CLIL programmes: A gateway to multilingualism?* In N. Housen & B. Van Daele (Eds.), *Multilingualism in Europe: Perspectives from Language Policy and Practice* (pp. 175– 181). Peter Lang.

Mehisto, P., Marsh, D., & Frigols, M. J. (2008). *Uncovering CLIL: Content and Language Integrated Learning in Bilingual and Multilingual Education*. Macmillan.

Pavón, V., & Ellison, M. (2013). Examining teacher roles and competences in Content and Language Integrated Learning (CLIL). *LACLIL, 6*(1), 26–43.

Phillipson, R. (2009). *Linguistic Imperialism Continued*. Routledge.

San Isidro, X. (2020). Developing CLIL in multilingual contexts: The Galician case. *Theory into Practice, 59*(3), 318–328. https://doi.org/10.1080/00405841.2020.1773174

Tollefson, J. W., & Tsui, A. B. M. (2004). *Medium of Instruction Policies: Which Agenda? Whose Agenda?* Lawrence Erlbaum Associates.

Wenger, E. (1998). *Communities of Practice: Learning, Meaning, and Identity*. Cambridge University Press.

Wilkinson, R. (2013). English-medium instruction at a Dutch university: Challenges and pitfalls. In A. Doiz, D. Lasagabaster, & J. M. Sierra (Eds.), *English-Medium Instruction at Universities: Global Challenges* (pp. 3–24). Multilingual Matters.

Desarrollo socioemocional dentro de la educación superior en México, un análisis desde el enfoque de políticas públicas: el caso de la FEPZH-UASLP

Diego Roque Mendiola
Universidad Autónoma de San Luis Potosí
ORCID 0009-0008-7622-5317
diegoroquemendiola@gmail.com

Porfirio Miguel López Domínguez
Universidad Autónoma de San Luis Potosí
ORCID 0000-0002-6223-4422
porfirio.lopez@uaslp.mx

RESUMEN

La presente investigación aborda el tema de la educación socioemocional en la educación superior e intenta una discusión desde el marco de análisis de políticas públicas propuesto por Eugene Bardach. El interés por investigar el tema surge debido a que en los últimos años se ha venido discutiendo en diversos foros académicos y en múltiples reportes de investigación el desarrollo socioemocional como elemento principal para el desarrollo profesional. De igual forma se pretende ubicar como se encuentra socioemocionalmente la comunidad universitaria de la Facultad de Estudios Profesionales Zona Huasteca de la Universidad Autónoma de San Luis Potosí (FEPZH-UASLP). En la elaboración del documento inicialmente se destacan tres conceptos: educación socioemocional, salud socioemocional y salud mental, además se integran las dimensiones de la educación socioemocional los cuales son los ejes que permiten discutir y reconocer resultados en torno a la temática en estudio.

Palabras clave: educación superior, educación socioemocional, políticas públicas, modelo educativo.

Socio-emotional development within higher education in Mexico: an analysis from a public policy perspective: the case of FEPZH-UASLP

ABSTRACT

This research addresses the issue of socioemotional education in higher education and attempts to discuss the framework of public policy analysis proposed by Eugene Bardach. The interest in researching the topic arises because in recent years socioemotional development has been discussed in various academic forums and in multiple research reports as the main element for professional development. Likewise, it is intended to locate how the university community of the Facultad de Estudios Profesionales Zona Huasteca of the Universidad Autónoma de San Luis Potosí (FEPZH-UASLP) is socioemotionally. In the elaboration of the document, three concepts are initially highlighted: socioemotional education, socioemotional health and mental health, in addition, the dimensions of socioemotional education are

integrated, which are the axes that allow discussing and recognizing results around the subject under study.

Key words: higher education, socioemotional education, public policies, educational model.

Introducción.

El presente trabajo de investigación presenta una concepción del desarrollo socioemocional y su impacto en la educación superior, hace énfasis en la comunidad universitaria de la FEPZH-UASLP. La investigación contiene un apartado que describe brevemente la metodología utilizada para la elaboración de las gráficas y los resultados obtenidos, en un segundo sitio se ubican los conceptos básicos que guían la investigación, la tercera parte la perspectiva de políticas públicas basada en el método de Eugene Bardach, en un cuarto apartado el trabajo presenta las gráficas y los resultados, así como las conclusiones y las referencias bibliográficas.

Metodología.

La metodología utilizada para la realización de la investigación es de corte mixto, dado que involucra aspectos cualitativos, cuantitativos y descriptivos, parte de la observación de un fenómeno, se obtiene una muestra, se recolecta información y se obtienen resultados para tener una conclusión sobre lo investigado (Hernández, et. al. 2014). Se tomó como muestra un conjunto de alumnos universitarios que cursan diversos programas académicos en la FEPZH-UASLP. La prueba se implementó a alumnos inscritos en todos los programas educativos, cuya muestra de análisis constó de un total de 50 alumnos. Para la aplicación y análisis de esta prueba se utilizó la plataforma de Google Forms para así agilizar la graficación de esta misma y mostrar resultados.

Para analizar resultados de la investigación se utilizó una prueba de evaluación de las habilidades socioemocionales, la cual consta de un total de 20 preguntas, de las cuales 15 son de opción múltiple y obligatorias, y 5 preguntas de respuesta abierta y no obligatorias, esto con el fin de hacer una evaluación del desarrollo de las habilidades socioemocionales a un nivel universitario y a su vez respetar la decisión de cada alumno al momento de responder abiertamente preguntas personales.

Conceptos básicos Educación

socioemocional.

Se entiende la educación socioemocional principalmente como el estudio y reconocimiento de las emociones propias y de los demás, de igual forma la manera en que se hace la gestión de estas mismas a partir de una correcta autorregulación de las reacciones a los distintos estímulos provocados por diferentes situaciones sociales específicas, esto favorece las relaciones sociales e interpersonales, promoviendo así una mejor colaboración en sociedad.

Se puede entender como concepto de educación socioemocional “el reconocimiento de las emociones propias y de los demás, así como la gestión asertiva de las respuestas a partir de una adecuada autorregulación, lo que favorece las relaciones sociales e interpersonales, además de la colaboración con otros.” (Álvarez, 2020, p. 388). Y es aquí donde resalta no solo la importancia de nuestras emociones como individuo, si no la de los demás integrantes de una sociedad, así como la correcta interpretación y capacidad de respuesta ante una inmensa cantidad de sucesos que generen diferentes estímulos emocionales, esto siendo benéfico para la creación y fortalecimiento de las relaciones tanto en lo individual como en lo colectivo.

También se puede considerar apropiado lo dictado por la Secretaria de Educación Pública (SEP) en su documento Aprendizajes Clave para la Educación Integral (2017, p. 518) en donde define que la educación socioemocional es “un proceso de aprendizaje a través del cual los niños y los adolescentes trabajan e integran en su vida los conceptos, valores, actitudes y habilidades que les permiten comprender y manejar sus emociones, construir una identidad personal, mostrar atención y cuidado hacia los demás, colaborar, establecer relaciones positivas, tomar decisiones responsables y aprender a manejar situaciones retadoras, de manera constructiva y ética”.

El aspecto de formación de la educación socioemocional se debe de enfocar en el desarrollo y fortalecimiento de las competencias emocionales las cuáles serán las encargadas de ayudar a los estudiantes desde su formación básica a formarse en profesionales con valores adecuados así como del conocimientos adquiridos necesarios para crecer como ciudadanos competentes; estas habilidades o competencias conocidas como “blandas” deben de fortalecerse de la misma forma que las competencias académicas y deben de incluirse dentro de los modelos educativos de cada categoría desde educación inicial hasta los estudios profesionales.

Actualmente, existen diversos aspectos que influyen directamente en la educación socio-emocional como lo puede ser trastornos cada vez más frecuentes como el estrés, la ansiedad y trastornos alimenticios que surgen a partir de la dura competencia y necesidad del alcanzar niveles de progreso social y realce material, provocando así que exista un mayor esfuerzo para mantener una buena salud mental; esto representa un enorme esfuerzo en donde incluso países con desarrollo económico y social muestran dificultades para promover esta orientación, aun cuando estos ya llevan décadas innovando y reestructurando sus métodos educativos.

Salud socioemocional.

El estudio de las emociones no es un tema nuevo, sin embargo, su incorporación como innovación educativa en el currículo de la educación básica es reciente y obedece a distintas necesidades sociales. Es por esto que es necesario definir que es la salud socioemocional y cuál es su importancia dentro de la formación de los niños y adolescentes y el impacto que tiene al momento de ingresar a educación superior.

Partiendo de la idea de que son las emociones se puede dar un concepto apropiado para todo aquello que se encuentre dentro del espectro de la educación socioemocional, para esto se tomará en consideración lo propuesto por diferentes autores que se han dedicado a escribir sobre sociología y la naturaleza de las emociones humanas, al respecto (Bericat, 2000, p. 150) considera que “la naturaleza de las emociones está condicionada por la naturaleza de la situación social en la que los hombres sienten. Son expresión, en el cuerpo de los individuos, del riquísimo abanico de formas de relación social.”

Quien define el origen de las emociones corresponden a situaciones sociales específicas y actúan como una mera reacción natural e interpersonal a la gran cantidad de aspectos sociales en donde se desarrolla cada individuo y por ende provocan una expresión tanto física, como mental y moralmente relacionada con nuestro alrededor.

Si bien se considera que la formación socioemocional del individuo se encuentra estrechamente ligada con el contexto social y familiar donde crece, así como algunas características genéticas y hereditarias; la formación académica también forma parte importante para la dirección de este desarrollo, así como las relaciones sociales que formemos dentro de estas etapas.

Pero es en el caso de la educación básica donde se ha demostrado que existe un mayor impacto al implementar medidas de educación socioemocional ya que forma parte del desarrollo integral de los niños y adolescentes se encuentran dentro del el rango de este nivel debido a que se considera que están en el momento donde darán estructura a sus valores y actitudes con las cuales se desarrollarán como ciudadanos y los ayudará en la etapa adulta para relacionarse en sociedad.

Para lograr entender las bases teóricas de todos estos fenómenos hace falta de tener muy claros la concepción de salud mental y educación socioemocional, esto ayudará al proceso de entendimiento para llevar a cabo un correcto análisis sobre las reformas implementadas en países como México para tratar asuntos emocionales dentro de la educación básica, así como las que son relevantes para concientizar sobre la importancia de tener una buena salud socioemocional.

Para tratar la salud socioemocional podemos tomar como ejemplos tratamientos de la medicina general, algunos métodos usados por la psicología o la psiquiatría. Lo cierto es que resulta complicado definir cada reacción a cada de los muchísimos estímulos, ya que cada individuo es un universo de emociones distinto a otro, en el caso de la medicina general resulta menos complicado porque se basa en la anatomía básica del ser humano y se considera menos complejo determinar el malestar o situación que se esté padeciendo.

Sin embargo, la salud mental y la salud socioemocional se relacionan íntegramente ya que ambas actúan sobre el ser humano de una menor o mayor medida. Está comprobado que una mente sana hace que el cuerpo funcione fisiológicamente mejor y a su vez un cuerpo saludable genera el bienestar emocional para poder evitar enfermedades.

Salud mental.

Cuando se habla de tener una buena salud generalmente se asocia a sentirse bien físicamente, a no tener complicaciones médicas o a no padecer de ningún dolor, sin embargo el concepto de salud se encuentra estrechamente ligado con el bienestar personal que si bien dentro de este se encuentra mantener una buena integridad fisiológica de manera igual o aún más importante se encuentra nuestra integridad psicológica individual, es por esto que la salud mental se puede considerar de igual o mayor importancia que la salud física ya que nuestra plenitud mental es la base de todas nuestras acciones motoras, verbales o aquellas que nos conectan con el mundo exterior y nos ayudan a relacionarnos de una manera adecuada con la sociedad y es parte fundamental de nuestro desarrollo personal.

Se puede definir el concepto de salud mental de acuerdo con diferentes autores que ya han tratado el tema, por ejemplo (Tobón, 2005, p.3) enfatiza el concepto de salud mental en el hecho de que "…plantea las características de las relaciones interpersonales y sociales en que cada sujeto se asienta, se construye y se desarrolla en forma integral y sostenible, entendido como un proceso que debe articular los aspectos humanos, sociales políticos, económicos y ambientales para la construcción de un tejido social innovador, cada vez más humano, justo, libre y con mayor calidad de vida para satisfacer las necesidades básicas de la mayoría, lo que permite romper una cultura viciada de antivalores y sustituirla por otra cultura virtuosa en los mínimos valores, con unos vínculos de cooperación y de solidaridad través de los cuales se afirme la persona individual y se reconozca en el colectivo, la diversidad y la diferencia del otro."

La conceptualización dada por el Gobierno de México sobre la salud mental en la Ley General de Salud (2022) explica que la salud mental es "un estado de bienestar físico, mental, emocional y social determinado por la interacción del individuo con la sociedad y vinculado al ejercicio pleno de los derechos humanos". Este concepto parte del conocimiento previo de los derechos humanos y del interés ambiguo de relacionar el bienestar físico con el bienestar mental.

Otra definición importante que resaltar es la de (Becerra-Partida, 2014, p. 241) donde se refiere a la salud mental como "el estado de bienestar que una persona experimenta como resultado de su buen funcionamiento en los aspectos cognoscitivos, afectivos y conductuales, y, en última instancia, el despliegue óptimo de sus potencialidades individuales para la convivencia, el trabajo y la recreación." Se establece que al contar con una buena salud mental el individuo será capaz de desarrollarse efectivamente en todos los demás ámbitos de su vida como lo puede ser lo social, cultural e incluso en lo laborar diciéndonos que una persona emocionalmente estable es capaz de obtener el máximo provecho de cada uno de estos aspectos.

Si se busca una visión más globalizada sobre lo que trata la salud mental se encuentra lo estipulado por la Organización Mundial de la Salud (OMS, 2022) que básicamente describe que "la salud mental es un estado de bienestar mental que permite a las personas hacer frente a los momentos de estrés de la

vida, desarrollar todas sus habilidades, poder aprender y trabajar adecuadamente y contribuir a la mejora de su comunidad.” Dicha referencia refuerza el hecho que sustenta las bases de nuestras relaciones individuales y colectivas tanto para tomar decisiones como para establecer las relaciones que dan pie a la vida social.

Como se puede observar, cuando se trata de conceptualizar en contextos como lo sería el caso mexicano, se destaca que la salud mental es una habilidad para poder hacer frente al estrés, al trabajo y a la contribución con la sociedad, esto gracias al gran sentido de solidaridad por la cual se caracteriza el mexicano, se considera como prioridad tener una buena salud mental para ser capaz de producir de manera correcta y así fomentar el desarrollo tanto individual como colectivo.

Dimensiones de la Educación Socioemocional.

Se considera que los métodos de evaluación de objetivos para la educación socioemocional se encuentran en diversas dimensiones para comprender que es lo que busca realmente la implementación de la salud socioemocional en los planes de estudios académicos.

Para este análisis se hará principalmente el uso de los propósitos generales para la educación socioemocional y tutorías que describe la SEP: Aprendizajes Clave (2017, p. 519) en donde define que se busca lograr el autorreconocimiento, la autorregulación, la empatía, autoconfianza o autonomía, el respeto de las ideas, la responsabilidad, la resiliencia y el enfrentamiento de las vulnerabilidades que forman parte de la capacidad individual de establecer relaciones interpersonales armónicas.

El autoconocimiento implica conocer y comprender las motivaciones, necesidades, pensamientos y sentimientos propios y el cómo afectan al comportamiento individual, así como a relaciones con los demás y su entorno. Se trata también de adquirir la capacidad de reconocer, valorar y apreciar las fortalezas, limitaciones y el potencial individual, así como de identificar las condiciones internas y externas que contribuyen a nuestro bienestar. Las habilidades que desarrolla para la autoconciencia incluyen la atención plena, la conciencia de nuestras propias emociones, el desarrollo de la autoestima, la gratitud, el agradecimiento y la felicidad.

La autorregulación es la capacidad de regular los pensamientos, sentimientos y acciones propios, de expresar las emociones de forma correcta, equilibrada y consciente, y también de comprender cómo las expresiones y acciones emocionales afectan a los demás y en sí mismo. Esta incluye habilidades de regulación y expresión emocional, así como de autogeneración de emociones para el bienestar y la resiliencia.

La autonomía, incluida en la dimensión de aprender a aprender, permitiendo a la persona tomar decisiones y actuar responsablemente para hacer el bien a sí mismo y a los demás. Esta incluye iniciativa personal, identificación de necesidades y búsqueda de soluciones, liderazgo y apertura, toma de decisiones y compromiso, y autoeficacia.

Desarrollar la empatía permite reconocer y legitimar los sentimientos, emociones y necesidades de los demás. Las habilidades requeridas incluyen preocupación por el bienestar y la dignidad de los demás, toma de perspectiva en situaciones de desacuerdo o conflicto, reconocimiento de prejuicios resultantes de la diversidad, sensibilidad hacia los individuos y grupos que experimentan exclusión o discriminación, y preocupación, así como la consideración por otros seres vivos y de la naturaleza.

Finalmente, la cooperación consiste en la capacidad de un individuo para construir relaciones interpersonales armoniosas que conduzcan al logro de los objetivos del grupo. Esto implica ir más allá del simple reconocimiento de las necesidades individuales para verse a uno mismo como parte de una comunidad y construir un sentido de "nosotros", lo que requiere habilidades tales como confianza en la comunicación, responsabilidad, inclusión, resolución de conflictos e interdependencia.

Las políticas públicas, el método de Eugene Bardach.

Para darle un enfoque a la implementación de las políticas públicas que se han o se deben de aplicar para atender asuntos relacionados con la salud mental, socioemocional y el desarrollo de habilidades para el conocimiento personal y colectivo mediante la educación socioemocional se hará uso del método de análisis del politólogo estadounidense Eugene Bardach en su libro A Practical Guide for Policy Analysis – The Eightfold Path to More Effective Problem Solving en donde propone de manera concreta y eficiente ocho pasos necesarios para la elaboración de políticas públicas necesarias para dar solución a problemas sociales y estos se basan en elaborar el camino de los ocho pasos:

- Definición del problema
- Obtención de información
- Construcción de alternativas
- Selección de criterios
- Proyección de resultados
- Confrontación de costos
- Decidir
- Cuenta tu historia

Según Bardach la primera definición del problema es un paso crucial. Esta le da al analista:

1. Una razón para hacer todo el trabajo necesario, a fin de terminar el proyecto
2. Un sentido de dirección para obtener evidencia e información.

Para la obtención de información Bardach sostiene que, dentro del análisis de las políticas, el tiempo se debe de emplear principalmente en dos actividades que son pensar y obtener datos para así poder ser convertidos en información.

Además, para la construcción de alternativas, Bardach se refiere a alternativas como “opciones de política”, o “cursos de acción” alternativos o a las diferentes “estrategias de intervención de para

solucionar o mitigar el problema", dando este concepto muy acertado a lo que se refiere una política pública.

Para la quinta parte donde se deben de seleccionar los criterios, Bardach considera este paso dentro de todo el proceso pertenece al argumento evaluativo y que es el paso más importante para que los valores y la filosofía entren en el análisis de las políticas ya que los "criterios" son normas evaluativas para juzgar la "bondad" de los resultados de la política que han sido proyectados en cada una de las alternativas.

A la hora de buscar una proyección de resultados, se podría considerar este paso de manera sencilla, ya que simplemente se trata de proyectar los resultados o efectos que se puedan considerar para cada una de las alternativas elegidas, sin embargo a diferencia de lo que pueda parecer, Bardach considera este paso como el más complicado en donde incluso los analistas más experimentados por lo general no logar efectuarlo de manera correcta y es por esta razón que muchos de estos analistas empleen maneras evitar todas aquellas omisiones que no se lograron resolver.

Este autor sostiene firmemente que la confrontación de costos no es posible realizarse si no se proyectan resultados antes asumiendo que no es posible saltar a este paso sin completar el anterior ya que existen diversas situaciones y aspectos que deben de considerarse antes de elegir una alternativa como la más apta.

El paso que se determina como "decidir" consiste en la ejecución de todos los anteriores por eso que Bardach recomienda que, aunque no sea la persona que realizó el análisis quien tome una decisión debe de pretender que, si lo hará de la manera más crítica posible, esto ayudará a replantearse si lo elaborado hasta el momento es factible, si no se revisaron de manera adecuada la confrontación de costos o si no se valoraron lo suficiente los efectos que pueden producirse o los que no.

El último paso debe sebe de ser considerado una vez que se haya analizado muchas veces todo el proceso anterior, con el fin de pulir o incluso redefinir la estructura de todo el proceso, lo que es muy común ya que ocurre que muchas veces al momento de hacer este repaso alguno de los primeros pasos puede ocasionar algún conflicto dentro del mismo proceso o con todo en el contexto político-social que lo envuelva. Una vez completa esta parte es momento de "contar la historia" a algún público el cual puede ser el cliente o a un público más amplio.

Y es gracias a esta sintética serie de pasos en las que se puede basar un análisis completo para la justificación y demostración de cualquier objeto de investigación, y en este caso en concreto, desarrollar acciones de gobierno para la correcta orientación de la salud socioemocional dentro de los planes educativos de cada nivel escolar en México.

Resultados

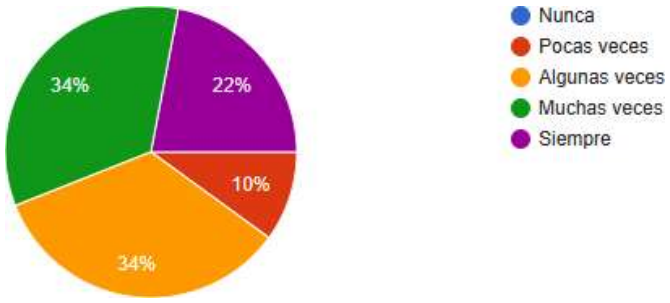
Autorreconocimiento.

Una de las preguntas realizada consiste en identificar las reacciones corporales que se causan por las emociones, sentimientos y pensamientos propios (Figura 1). Con esto, se cuestiona si se tiene conocimiento de que las emociones, sentimientos y pensamientos repercuten de manera física en la persona y sus actitudes.

Lo cual muestra de manera graficada el desarrollo personal y la capacidad de entender que todos los aspectos psicológicos tienen una expresión física en las actitudes y personalidad que cada una de las personas, esto con el fin de encontrar puntos negativos en las actitudes que se tienen cuando una emoción tiene el control de nuestras acciones y poder trabajar en ellos para así reducirlos.

Figura 1

Identifico las reacciones corporales que se causan por mis emociones, sentimientos y pensamientos.

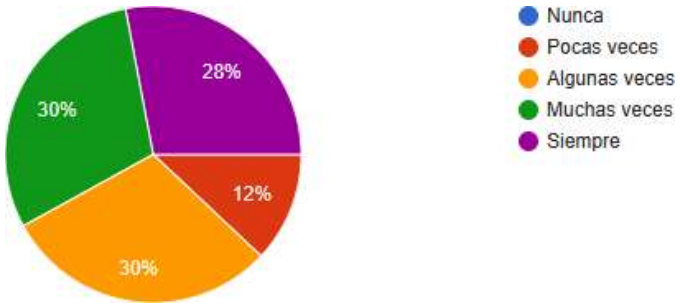


Fuente: Elaboración propia.

Haciendo una comparación con los resultados de otra pregunta de esta misma sección la cual cosiste en evaluar el entendimiento de la responsabilidad del cuidado de la mente y cuerpo de los estudiantes (Figura 2), se puede estimar que las tendencias entre el entendimiento de las actitudes que se muestran bajo alguna emoción o sentimiento y el de cuidar la mente y cuerpo concuerdan, ya que estos cuestionamientos se encuentran de manera dependiente una con la otra.

Figura 2

Comprendo mi responsabilidad de cuidar mi mente cuerpo para estar bien en todo momento



Fuente: Elaboración propia.

Como se puede observar en ambas se tiene un gran entendimiento de que las emociones, sentimientos y situaciones que se ocasionan en nuestra vida afectan directamente con nuestro no solo mental si no también en nuestro bienestar físico.

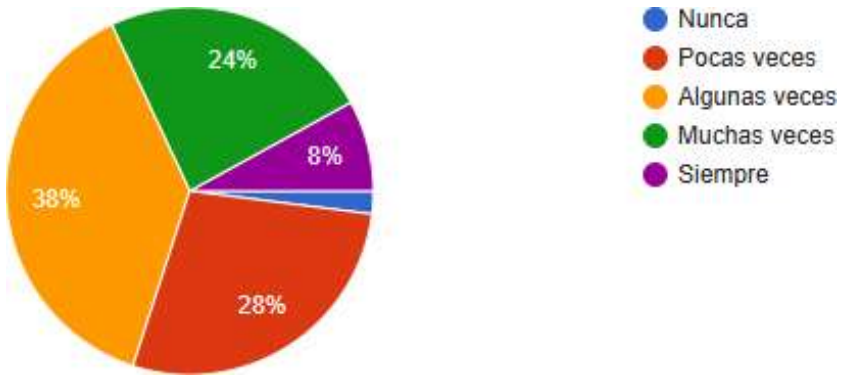
Cabe recordar que los resultados obtenidos para esta sección de autorreconocimiento solo se enfocan en mostrar específicamente cuanto conocimiento personal se tiene sobre las actitudes que se pueden presentar en el caso de mostrar un episodio intenso de emociones o sentimientos que provoque un desbalance mental o físico en las relaciones interpersonales de las personas. Sin embargo, estos resultados no muestran si existe el interés de buscar un desarrollo de mejoramiento ante estas situaciones, ya que eso depende de cada individuo y de lo consiente que esté de como las actitudes personales repercuten en su entorno.

Autorregulación.

Se puede comprender también como la capacidad de entenderse así mismo con respecto a las emociones propias y es en esta sección se observa que existe una estabilidad entre la manera de comprender las emociones por las que pasan los estudiantes (Figura 3) y la manera en que estos enfrentan situaciones emocionales que les provoquen un tipo conflicto interpersonal (Figura 4).

Figura 3

Siento que mis emociones son complicadas o no van de acuerdo con las situaciones que vivo

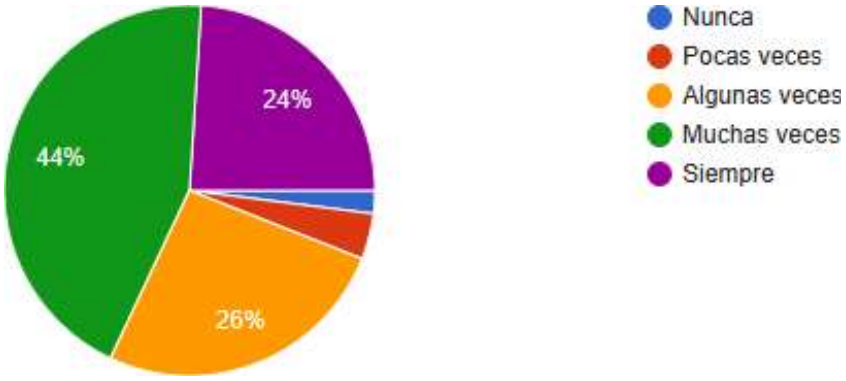


Fuente: Elaboración propia.

De esta forma se logra apreciar que los alumnos de la muestra no les resultan muy complicado entender sus emociones y las situaciones a las que se enfrentan siendo estudiantes de un nivel de educación superior y a la vez se consideran bastante capaces de hacer frente a las dificultades que se presenten solos con ayuda de alguien más.

Figura 4

Confío en que soy capaz de enfrentar dificultades solo o con apoyo de los demás



Fuente: Elaboración propia.

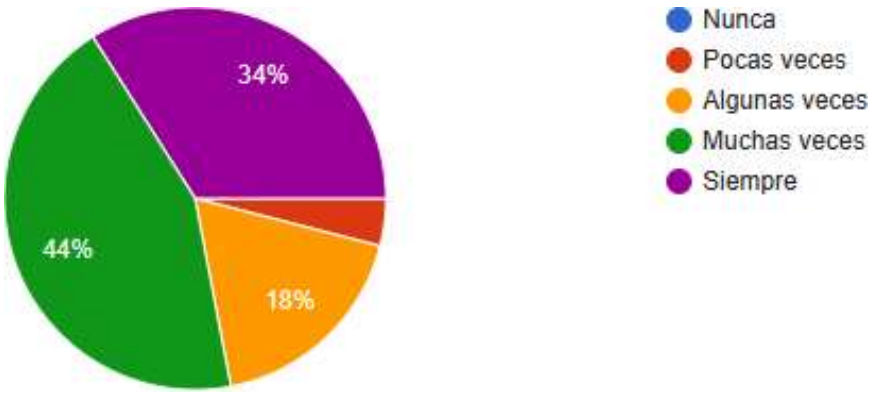
Esto refleja el conocimiento de la importancia de entenderse a sí mismo y trabajar en la búsqueda de la paz y bienestar personal, así como resalta también la importancia de establecer relaciones interpersonales como una medida de prevención ante situaciones de riesgo emocional que se puedan sufrir y compliquen el desarrollo personal a nivel individual.

Autonomía.

En esta sección se busca demostrar las condiciones en las que se consideran los alumnos de la muestra para tomar sus propias decisiones y ser conscientes de estas mismas, así como demostrar si basan su comportamiento y la toma de decisiones conforme a sus principios y valores (Figura 5).

Figura 5

Actúo con base en valores y principios que me han enseñado

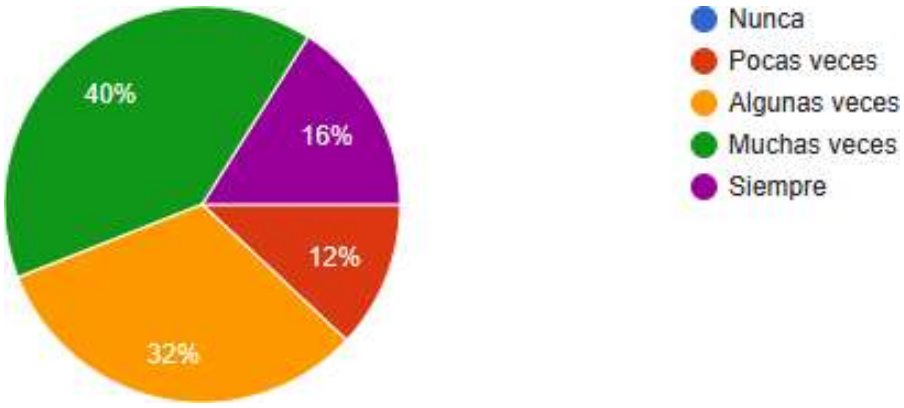


Fuente: Elaboración propia.

Y mediante este análisis se trata de buscar una concordancia entre el tomar decisiones y actuar bajo principios y valores con el hecho de analizar de manera correcta las causas y normas de alguna situación antes de actuar (Figura 6), lo cual permite demostrar que los estudiantes tratan de analizar muy bien un conflicto, ya sea personal o de alguien más, antes de tomar acciones y, además, que estas acciones estarán orientadas bajo los principios y valores que ellos practiquen.

Figura 6

Analizo los antecedentes y normas de una situación, antes de tomar decisiones



Fuente: Elaboración propia.

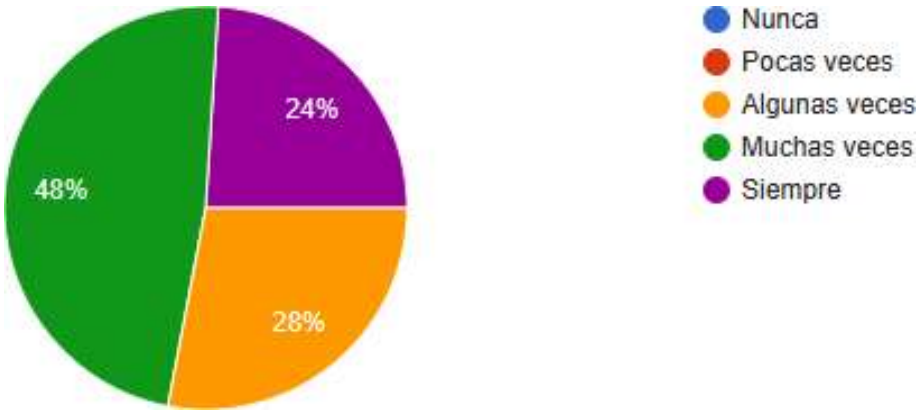
Como se observa, la tendencia continúa siendo equilibrada permitiendo presentar los resultados como una muestra un desarrollo socioemocional adecuado a la edad promedio de la muestra de estudiantes.

Empatía.

Dentro de esta parte de la prueba se busca de una manera similar encontrar una coincidencia entre la importancia que se le da al hecho de actuar bajo los mismos principios y valores que cada uno de los estudiantes forma a lo largo de su vida con la capacidad de crear relaciones sociales con los demás (Figura 7). Además de procurar informarse sobre una situación que involucre el bienestar de otra persona para así tener la capacidad de apoyarla tanto en la situación como en los efectos que esta puede provocar dentro y fuera de las emociones de a quien se esté ayudando (Figura 8).

Figura 7

Actúo con valores y principios que me han enseñado a fin de convivir armónicamente con otros

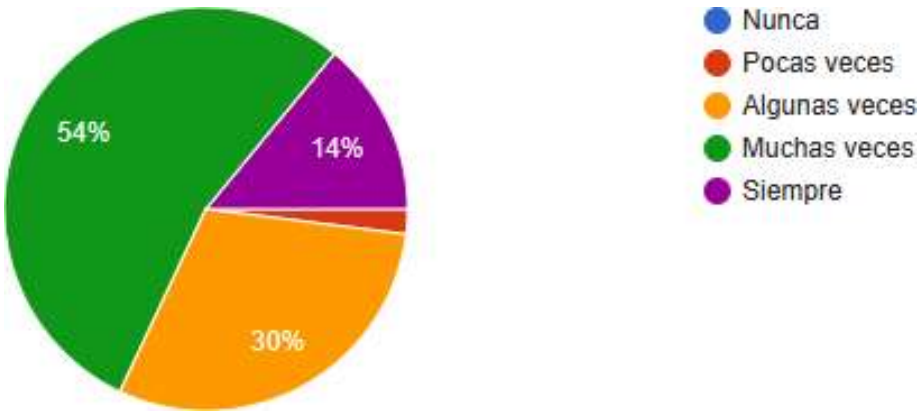


Fuente: Elaboración propia.

El resultado de esta pregunta resulta bastante interesante debido a que ayuda a dar una magnitud a la importancia que los alumnos le dan al hecho de actuar bajo sus principio y valores cuando se trata de convivir con alguien más, lo que refleja una enorme responsabilidad por parte de los estudiantes por expresarse de manera autentica ante los demás.

Figura 8

Antes de dar mi punto de vista, procuro informarme a fin de resolver los problemas



Fuente: Elaboración propia.

Muy parecido a los resultados anteriores las respuestas de esta pregunta demuestra una responsabilidad por parte de la mayoría de los estudiantes por informarse y pensar bien en que hacer, decir o sugerir ante una situación ajena.

Al comparar ambas gráficas de puede demostrar que, por lo menos en su mayoría, efectivamente un alumno de educación superior es capaz de analizar y pensar cual será la repercusión de su presencia dentro de alguna situación que le resulte ajena, quiera apoyar en solucionarla o no.

Sin embargo, esto también puede mostrar que poco a poco se han creado barreras emocionales y que no existe un interés real en conocer o entender las situaciones que puedan ser complicada para alguien más, o por lo menos, para alguien que no se encuentre dentro del círculo personal de cada uno.

Esto a su vez puede ocasionar un conflicto a la hora de confiar en que otra persona realmente busque aportar a la situación y no perjudicar, y así causar que los jóvenes adultos crean cada vez menos en la importancia de crear lazos sociales como medida para enfrentar situaciones o emociones complicadas.

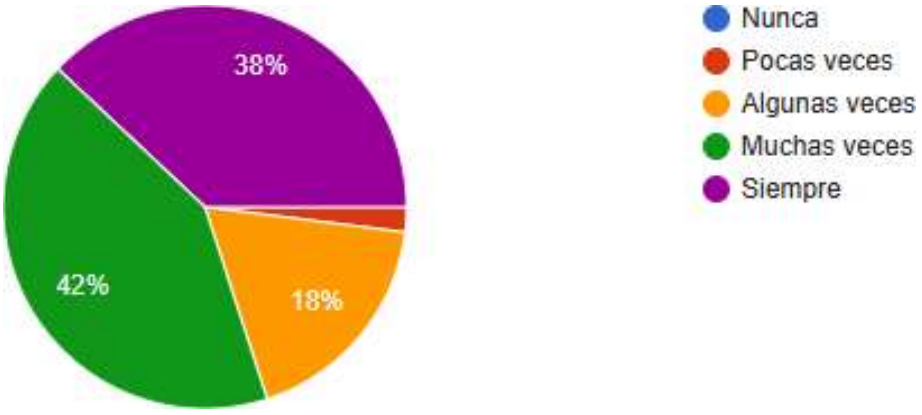
Relaciones interpersonales.

Dentro de esta sección se muestra realmente el trabajo que se ha tenido con lo que respecta a todas las dimensiones anteriores y surge como un fruto del desarrollo tanto personal como social en lo que respecta el trabajo colaborativo y la misma búsqueda de soluciones a través del apoyo emocional.

Siguiendo el mismo criterio de evaluación se busca demostrar que los valores personales que se tienen influyen directamente en el cómo se desarrollan en sí mismos los alumnos y también en como desarrollan sus relaciones con los demás, ya que la primera pregunta cuestiona directamente la creencia de como el respeto y la colaboración actúan como pilares fundamentales para que las personas y cualquier ser vivo sean capaces de tener una vida digna (Figura 9).

Figura 9

Considero que debo respetar y colaborar para que todas las personas y seres vivos tengan una vida digna



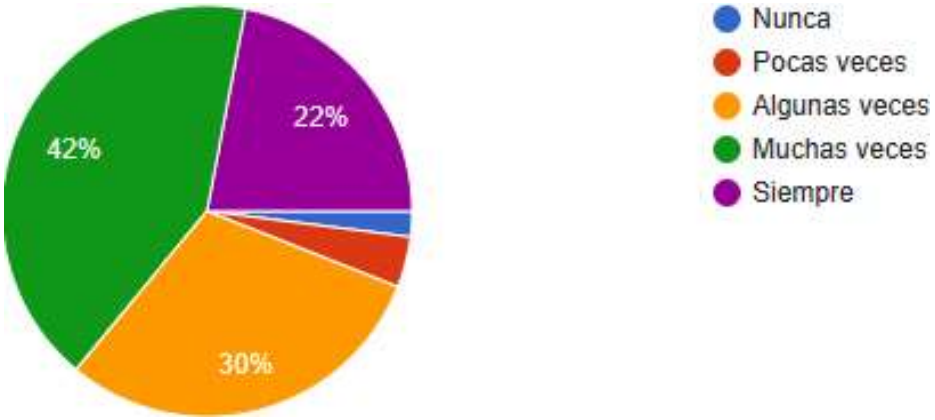
Fuente: Elaboración propia.

En donde, igual que las preguntas aplicadas de la misma manera, se muestra que dentro de este aspecto las personas están en su mayor parte conscientes de que el respeto y la colaboración afecta directamente en la calidad de vida de las personas, animales, etcétera.

Y con esta idea dada se aplica ahora a cómo enfrentar situaciones conflictivas teniendo en cuenta el bienestar de cada parte involucrada directa e indirectamente para fomentar la creación de decisiones justas y respetuosas (Figura 10).

Figura 10

Cuando hay problemas trato de mediar proponiendo acuerdos justos y respetuosos



Fuente: Elaboración propia.

Con los resultados obtenidos se puede demostrar que existe por lo menos una fortaleza en el desarrollo de las habilidades socioemocionales en el aspecto interpersonal, ya que actualmente los jóvenes universitarios actúan principalmente bajo sus valores, pero también bajo sus experiencias lo que ocasiona que sean capaces de formar vínculos sociales muy fuertes con las personas que se consideren aptas para cada uno.

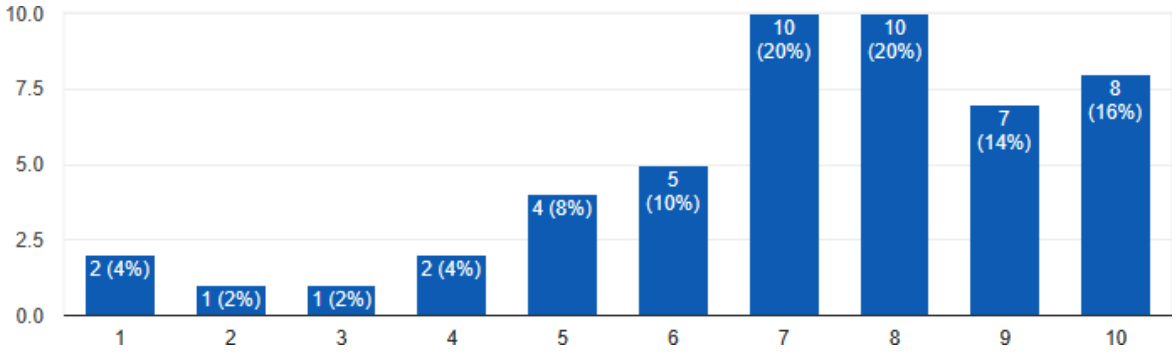
Demostración del desarrollo.

En esta sección que consiste de 5 preguntas de opción abierta se busca demostrar de una manera breve el verdadero desarrollo de las habilidades socioemocionales que se ha obtenido hasta este momento de la vida de la muestra estudiantil que se tomó

Comenzando con mencionar que al principio de la prueba se les pide a los estudiantes que califiquen su bienestar del 1 al 10, siendo 1 el estado más negativo posible y 10 el bienestar total con toda su persona y entorno (Figura 11), en donde el promedio de bienestar de los alumnos se encuentra en un 7.1.

Figura 11

Del 1 al 10, ¿Cómo te sientes en este momento?

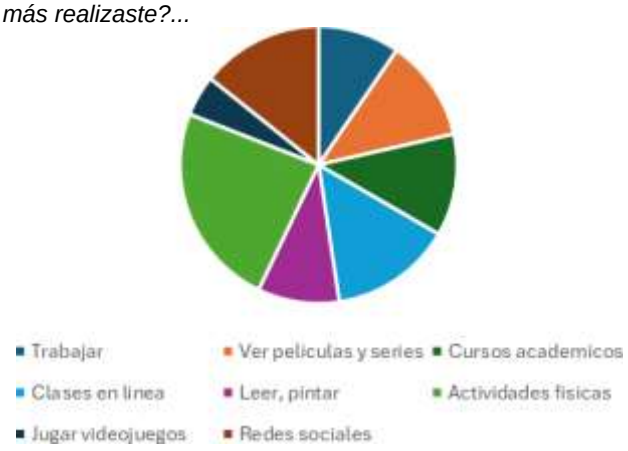


Fuente: Elaboración propia.

Continuando con las preguntas de opción abierta la primera estuvo enfocada en observar cómo se actuó bajo una situación conflictiva en común para todos como lo fue la pandemia y es aislamiento que se sufrió en México desde el año 2020 hasta el año 2022: “Durante la pandemia, ¿Cuáles fueron las actividades que más realizaste? ¿Con quién las hacías?” (Figuras 12 y 13). Siendo las principales respuestas que se realizaban actividades recreativas y académicas en su mayor cantidad de veces con familia y personas cercanas.

Figura 12

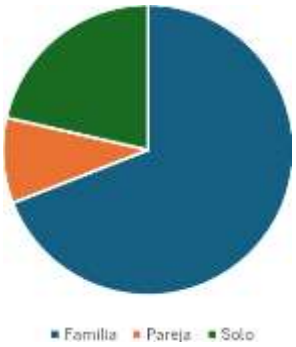
Durante la pandemia, ¿Cuáles fueron las actividades que más realizaste?...



Fuente: Elaboración propia.

Figura 13

... ¿Con quién las hacías?



Fuente: Elaboración propia.

La segunda trata de mostrar si se considera que a esta emergencia global como un hito en cuestión socioemocional para los estudiantes: “¿Dirías que la pandemia marcó un antes y un después en tu vida personal y/o social? ¿Por qué?” (Figuras 14 y 15). En donde se puede observar que en su mayor parte se considera que si se ocasionó un cambio muy importante para la vida de todos en cuestiones personales como la perdida de personas importantes para ellos, problemas económicos, al igual en la manera de como ellos se relacionaban consigo mismos y con los demás.

Figura 14

¿Dirías que la pandemia marcó un antes y un después en tu vida personal y/o social?...

Fuente: Elaboración propia.

Figura 15

... ¿Por qué?

Fuente: Elaboración propia.

La tercera pregunta cuestiona si existe la necesidad de acudir a otra persona con el fin de buscar una manera de enfrentar las situaciones que se presenten y de las cuales muchas veces se pierde en control (Figura 16).

Y al tratarse de preguntas abiertas las razones se convierten en una infinidad de variables lo cual no permite una graficación, las respuestas preponderantes fueron tres mismas que se destacan a continuación: 1) que son importantes porque muchas veces no podemos hacer frente a los problemas solos, 2) porque a veces resulta muy útil un punto de vista ajeno a la situación y ayuda a crear experiencias que en un futuro serán de utilidad para ambas partes y 3) razones simples como el hecho de que como ser humano buscamos consuelo y el acercamiento de alguien más.

Sin embargo, hay quien considera que no es necesaria la ayuda externa esto debido a que, de la misma forma de los que consideran que sí, han pasado por experiencias que les han forzado a desarrollar este bloqueo y el rechazo a la ayuda que alguien pueda ofrecer. Esto no significa que estén en lo incorrecto, al contrario, demuestra que todas las personas deben de adaptarse a las necesidades donde se desenvuelvan diariamente, de igual esto no es impedimento ni pierden la oportunidad de buscar ayuda en algún momento que de verdad lo necesiten.

Figura 16

¿Crees que es necesaria la ayuda de alguien para enfrentar tus problemas?

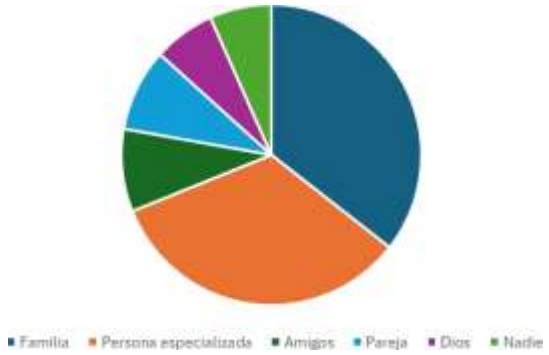
Fuente: Elaboración propia.

Y las últimas preguntas se encargan de reflejar la capacidad que se tiene para saber en dónde encontrar la ayuda adecuada en caso de sufrir una situación que pueda perjudicar su bienestar personal cuestionando a quien acudirían en caso de estar pasando por una situación de esta magnitud (Figura 17), además de reafirmar lo que se cuestiona al principio de la prueba y conocer algunas de las causas del promedio de bienestar obtenido anteriormente (Figura 18).

Esto para mostrar que se tiene, en su mayor parte, confianza en personas que se especializan en lo que respecta al tratamiento de la salud mental (psicología y psiquiatría) como para acudir a ellos en caso de requerirlo, además de reafirmar el hecho de que existe un interés por parte de los jóvenes en tratar aspectos psicológicos personales, y aunque en los últimos años se ha mostrado una mayor accesibilidad a este tipo de servicios, existe una gran población no solo estudiantil, si no de ciudadanía en general que no son capaces de costear estos servicios especializados.

Figura 17

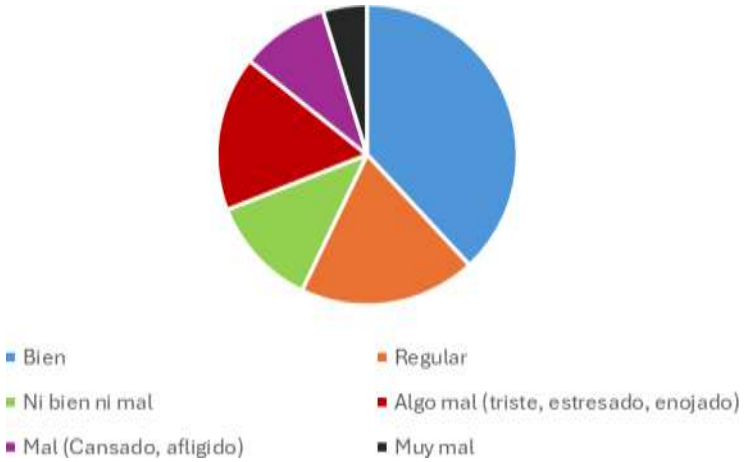
Si necesitaras apoyo o una opinión sobre alguna situación que estas viviendo ¿A quién acudirías?



Fuente: Elaboración propia.

Figura 18

¿Cómo te sientes en este momento?...



Fuente: Elaboración propia.

Y de la misma forma la última pregunta se encarga de cuestionar por qué el alumno se siente de tal forma en ese momento y debido a la diversidad entre las respuestas que se presentaron es difícil manifestarlas de manera gráfica, pero dentro de estas respuestas se destacan cuatro que proporcionan información importante para entender las situaciones que ocasionan este desequilibrio emocional por el pasa un joven estudiante de nivel universitario: 1) Muy bien, aunque cansado por trabajos escolares, pero terminé todos mis pendientes, 2) Bien porque he aprendido a superarme y a estar en paz conmigo mismo, 3) Bien, porque me reuniré con mis seres queridos y 4) Bien, porque no me hace falta nada.

Esto demuestra que los estudiantes buscan el bienestar personal dentro de la paz que sientan con respecto a su entorno y relaciones interpersonales, así como tratar de mostrar que se encuentran bien a pesar de tener asuntos que resolver con respecto a su vida académica y atribuir su bienestar a la ausencia de carencias dentro de su entorno personal.

Sin embargo, dentro de las respuestas en donde se presentan inconformes con su bienestar podemos resaltar que muchos de estos le atribuyen las causas al estrés generado por la universidad y ocasionado por problemas familiares, así como aquellos que dicen sentirse vacíos sin alguna razón por la cual motivarse a buscar un desarrollo personal.

Es así como se comprueba que a pesar de existir una “estabilidad” emocional dentro de los estudiantes de educación superior puede existir un proceso mediante el cual se desarrollen de manera continua las habilidades necesarias para hacer frente a estas situaciones que perjudiquen la relación interpersonal que puede crear un alumno universitario, y así reducir al máximo el número de personas que se encuentran afligidas por problemas familiares y personales mediante la apertura del intercambio de emociones con aquellas personas que tengan la capacidad de ser una “almohada emocional”.

Conclusiones

- Como una primera conclusión se puede afirmar que México a nivel institucional tiene un interés genuino por la atención de la salud mental enfocado en el sector educativo aplicando políticas públicas eficaces; pero, se puede destacar que el nivel educativo que menos atención se le da para el desarrollo de las habilidades socioemocionales es el nivel superior.
- Con los resultados obtenidos gracias a la prueba realizada, se puede considerar que, es en la etapa universitaria donde realmente se demuestra el desarrollo previo que se tuvo durante los niveles de educación anteriores en cuestión de habilidades socioemocionales, se destaca que los alumnos de la muestra son capaces de reconocer que el mantener un bienestar emocional impacta de forma directa en sus actitudes y bienestar físico, reconocer la complejidad que conlleva el entendimiento de sus propias emociones y sentimientos antes que de los demás,

actúan bajo los principios y valores que les han otorgado desde casa, como requisito para la toma de decisiones.

- También la investigación arrojó que existe un desinterés bilateral por el bienestar mental, tanto de parte de los estudiantes como del sector gubernamental, pues los primeros consideran que sus problemas son pasajeros o que no necesitan de nadie para superarlos, y el segundo, al no existir una demanda constante, no se busca la elaboración de políticas públicas para el tratamiento de la salud metal, muchas veces considerando estos asuntos solo como casos rezagados o aislados; finalmente, se debe de resaltar la importancia de las políticas públicas en educación superior como elemento central para la atención de la salud mental y socioemocional.

Referencias bibliográficas.

Álvarez Bolaños, E., (2020). Educación socioemocional. Controversias y Concurrencias Latinoamericanas , 11 (20), 388-408.

Bardach E. (2012), A Practical Guide for Policy Analysis – The Eightfold Path to More Effective Problem Solving*, Fourth Edition*

Becerra-Partida, O.F. (2014). La salud mental en México, una perspectiva, histórica, jurídica y bioética. Persona y Bioética , 18 (2), 238-253.

Bericat, A. E. (2000). La sociología de la emoción y la emoción en la sociología. Papers 62 , 145-176.

Ley General de Salud, última reforma 03-01-2024. Versión electrónica: https://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/LGS.pdf

Organización Mundial de la Salud (2022). Salud mental: fortalecer nuestra respuesta.

https://www.who.int/es/news-room/fact-sheets/detail/mental-health-strengthening-our-response/?gclid=Cj0KCQiA5rGuBhCnARIsAN11vgRDpkXqOKa4ppJoZO9zNoiwufFpOrdZ8YTgS7AqeGDd0K7jrU6pwXsaAgvIEALw_wcB

Secretaria de Educación Pública (2017). Aprendizajes Clave para la Educación Integral.

Tobón M., F. Á., (2005). La salud mental: una visión acerca de su atención integral. Revista Facultad Nacional de Salud Pública , vol. 23, núm. 1.

Educación superior en transición: desafíos de los estudiantes frente a los cambios tecnológicos, económicos y culturales del último lustro

Mariela Cuttica
Departamento de Economía
Universidad Nacional de Córdoba, Argentina
maricutt@eco.uncor.edu

Eugenia Perona
Departamento de Economía
Universidad Nacional de Córdoba, Argentina
eugenia.perona@eco.uncor.edu

Edgardo Vaca
Departamento de Economía
Universidad Nacional de Córdoba, Argentina
evaca1961@unc.edu.ar

RESUMEN

La educación superior argentina ha enfrentado profundas transformaciones en los últimos cinco años, marcadas por la pandemia de Covid-19, la aceleración tecnológica y las crisis socioeconómicas recurrentes. Este estudio indaga cómo cuatro dimensiones interrelacionadas (cultural, tecnológica, económica y biológica) han reconfigurado el sistema universitario. Se implementó un estudio longitudinal (2021-2024) mediante cuestionarios multidimensionales aplicados a cohortes, se examinaron hábitos de estudio, acceso y uso de tecnología, valoración económica de la virtualización, expectativas laborales y bienestar emocional. Los resultados identificaron tendencias ambivalentes. Entre los avances, destacan la adopción de modalidades híbridas, el ahorro en tiempo y movilidad derivada de la virtualidad, y una mayor equidad en el acceso tecnológico. No obstante, persisten desafíos críticos: se detectaron problemas como la disparidad en habilidades digitales; se reportó desinterés en el rendimiento académico o la graduación oportuna, a pesar de valorar el título universitario; y se reconocieron afectaciones socioemocionales (ansiedad, cansancio y trastorno de sueño). Un hallazgo particularmente relevante fue la identificación de un grupo de estudiantes con necesidades especiales (13%) que, pese a enfrentar barreras adicionales, mantiene una participación activa en el sistema educativo superior. La presencialidad ya no es la norma, sino una opción más en un ecosistema educativo flexible, pero demanda reformas pedagógicas y políticas de salud mental estudiantil. De manera transversal, la tecnología opera como facilitador, aunque su implementación requiere estrategias inclusivas para reducir brechas. Se evidencia una paradoja entre la defensa de la educación pública y la percepción utilitaria del título.

Palabras clave: cambio tecnológico, crisis económica, cultura y salud, educación superior, Argentina

Higher education in transition: student challenges in the face of technological, economic, and cultural changes in the last five years

ABSTRACT

Argentine higher education has undergone profound transformations over the past five years, shaped by the Covid-19 pandemic, technological acceleration, and recurrent socioeconomic crises. This study explores how four interrelated dimensions—cultural, technological, economic, and biological—have reshaped the university system. A longitudinal study (2021–2024) was conducted using multidimensional questionnaires applied to cohorts, examining study habits, access to and use of technology, economic valuation of virtualization, job expectations, and emotional well-being. The findings revealed ambivalent trends. Among the advances, the adoption of hybrid modalities, time and mobility savings from virtual learning, and greater equity in technological access stand out. However, critical challenges persist: disparities in digital skills were identified; a lack of interest in academic performance or timely graduation was reported, despite valuing a university degree; and socio-emotional issues such as anxiety, fatigue, and sleep disorders were recognized. A particularly significant finding was the identification of a group of students with special needs (13%) who, despite facing additional barriers, remain actively engaged in higher education. In-person learning is no longer the norm but rather one option within a flexible educational ecosystem, which requires pedagogical reforms and student mental health policies. Technology serves as a facilitator across the board, but its implementation demands inclusive strategies to reduce gaps. A paradox emerges between the strong defense of public education and the utilitarian perception of a university degree.

Keywords: technological change, economic crisis, culture and health, higher education, Argentina

Ensino superior em transição: desafios dos estudantes diante das mudanças tecnológicas, econômicas e culturais do último quinquênio

RESUMO

O ensino superior argentino passou por profundas transformações nos últimos cinco anos, marcadas pela pandemia de Covid-19, pela aceleração tecnológica e por crises socioeconômicas recorrentes. Este estudo investiga como quatro dimensões inter-relacionadas — cultural, tecnológica, econômica e biológica — remodelaram o sistema universitário. Foi realizado um estudo longitudinal (2021–2024) por meio de questionários multidimensionais aplicados a coortes, examinando hábitos de estudo, acesso e uso da tecnologia, valorização econômica da virtualização, expectativas de emprego e bem-estar emocional. Os resultados revelaram tendências ambivalentes. Entre os avanços, destacam-se a adoção de modalidades híbridas, a economia de tempo e mobilidade proporcionada pelo ensino virtual e uma maior equidade no acesso à tecnologia. No entanto, persistem desafios críticos: foram identificadas disparidades nas habilidades digitais; foi relatado desinteresse pelo desempenho acadêmico ou pela conclusão oportuna do curso, apesar da valorização do diploma universitário; e foram reconhecidos problemas socioemocionais, como ansiedade, cansaço e distúrbios do sono. Um achado particularmente relevante foi a identificação de um grupo de estudantes com necessidades especiais (13%) que, apesar de enfrentar barreiras adicionais, mantém uma participação ativa no ensino superior. A presencialidade já não é a norma, mas sim uma opção dentro de um ecossistema educacional flexível, o que exige reformas pedagógicas e políticas de saúde mental estudantil. A tecnologia atua como facilitadora de forma transversal, mas sua implementação requer estratégias

inclusivas para reduzir desigualdades. Observa-se um paradoxo entre a forte defesa da educação pública e a percepção utilitária do diploma universitário.
Palavras-chave: mudança tecnológica, crise econômica, cultura e saúde, ensino superior, Argentina

INTRODUCCIÓN

Durante los últimos cinco años la educación superior ha tenido lugar en un marco de crisis y cambios profundos y trascendentes, tanto a nivel mundial como regional y local. En primer lugar, la pandemia Covid-19 y el posterior periodo de post-pandemia supusieron un esfuerzo rápido y no pocas veces traumático de readaptación en todos los sectores y actores de la sociedad (Kumar et al., 2021). Los espacios de enseñanza-aprendizaje fueron especialmente impactados: en 2020-2021 estudiantes de todos los niveles educativos debieron adaptarse a clases, materiales y aprendizajes, mediados por tecnología; esto dio lugar a inequidades y dilemas conceptuales que han sido ampliamente discutidos en la literatura reciente (Hoofman y Secord, 2021; Marinoni et al., 2020). El cambio de modalidad fue tan determinante que, a partir de 2022 y una vez superado lo peor de la crisis epidemiológica, la organización de la educación no se retrotrajo completamente a los protocolos imperantes previo a la pandemia. Todo había cambiado y, especialmente en la educación superior, la virtualidad se había instalado para quedarse (Cuttica y Perona, 2024; Nandy et al., 2021).

La segunda gran transformación se dio especialmente en el campo de lo tecnológico. Al incremento acelerado en la capacidad de procesamiento de datos en las computadoras y equipos de uso masivo, se han sumado los desarrollos en inteligencia artificial (IA), que culminaron en 2023 con la introducción generalizada de ChatGPT y otras herramientas similares. El impacto alcanzó inmediatamente a todas las esferas de la vida, incluyendo la economía, la medicina, las instituciones y, por supuesto, la educación. Mientras que algunos investigadores son optimistas respecto del futuro mediado por IA y simplemente se centran en las nuevas formas de educación que serán requeridas (Cuttica, 2024; Sullivan et al., 2023; Trajtenberg, 2019); otros, como el filósofo francés Éric Sadin (2018), sostienen que la IA constituye una amenaza para la humanidad en tanto que propone una “enunciación de la verdad” de manera automatizada que a mediano plazo puede llevar a los estudiantes a preguntarse, por ejemplo: ¿para qué necesito aprender a escribir?

Un tercer impacto vino de la mano de los diversos vaivenes en lo económico, político, social y cultural, que han marcado la última década. El mundo está cambiando y la realineación de algunos de los principales países y bloques es manifiesta. A ello se le suman fenómenos locales que tienen lugar en el ámbito nacional o regional. En este sentido, el presente trabajo se centra en el nivel de educación superior en Argentina, un país cuya economía se ha visto caracterizada por recurrentes crisis e inestabilidad, todo lo cual culminó en los pasados cinco años con un estado de situación sin precedentes en términos de elevada pobreza, desigualdad y falta de oportunidades laborales (Salama, 2024). ¿Qué expectativas puede tener un estudiante que cursa una carrera y se gradúa en estas condiciones?

La ponencia que aquí presentamos se ocupa de analizar algunos de los efectos derivados de las crisis y cambios mencionados arriba, sobre el sistema de educación superior en Argentina. Para ello se toma como referencia el marco conceptual propuesto por el filósofo Mario Bunge, quien dedicó gran parte de su obra a la explicación de cómo funcionan los sistemas sociales. Así, para el autor, todo sistema social está caracterizado por la interacción de distintos sub-sistemas que incluyen aspectos biológicos, económicos, políticos, culturales y tecnológicos (Bunge, 1995, 2000). Estos sub-sistemas están interrelacionados de manera compleja entre sí y con el entorno, de modo que, por ejemplo, el devenir de las nuevas tecnologías ha sido tanto una causa como una consecuencia de las transformaciones que han tenido lugar.

Algunas de las preguntas que se busca abordar en el estudio son: ¿cómo han afectado los distintos cambios, crisis y transformaciones sociales acontecidas tanto a nivel macro como micro, a los estudiantes de nivel superior en Argentina? Más específicamente, ¿se han visto modificados sus hábitos de estudio y la manera de organizarse y de enfrentar una carrera académica? Si es así, ¿en qué medida? ¿Cuánto valoran los alumnos/as la enseñanza virtual y la posibilidad de optar por la modalidad de instrucción que prefieren?

Otra consulta importante, que arroja luz sobre la sucesiva adaptación y readaptación que ha tenido lugar en el estudiantado durante el último lustro, fue en relación a la disponibilidad de equipamiento y grado de conectividad. ¿Cuentan los alumnos/as con las herramientas y el acceso a internet necesarios para integrarse a las nuevas modalidades de enseñanza-aprendizaje? La evolución en este aspecto, ¿ha mostrado una tendencia hacia una mayor igualdad e inclusión? ¿O existen grupos de estudiantes excluidos como consecuencia de dichos cambios? En adición a la posesión de equipamiento, también se recabó información acerca de su uso. ¿Perciben los estudiantes que han adquirido las competencias adecuadas para el manejo de la tecnología? ¿Se aprecia un cambio de hábitos en cuanto a la fluidez en el empleo de nuevas herramientas, a lo largo de las distintas cohortes?

Respecto de la intersección entre tecnología y economía, ¿ha sido significativo el ahorro en tiempo y dinero derivado de la menor movilidad requerida por los estudios virtuales? Y más enfocado en el largo plazo, ¿cómo avizoran los estudiantes su futuro en términos de expectativas económicas y laborales? ¿Sienten que obtener un título universitario sigue siendo significativo en el contexto socio-político y tecnológico actual? ¿Cómo evalúan el tiempo de graduación versus el desempeño en sus estudios? ¿Sigue siendo la universidad pública gratuita un motor para la movilidad social ascendente como lo fuera en el pasado?

Finalmente, no podía omitirse interrogar a los estudiantes sobre el impacto de factores socio-emocionales cuyos efectos se hicieron notar más agudamente a partir de 2020, no solo como consecuencia de la pandemia de Covid-19, sino del acelerado avance tecnológico y los profundos cambios que ello ha generado en las relaciones sociales. ¿Cuáles son las principales dificultades emocionales que enfrentan los alumnos/as hoy en día para desarrollar estudios superiores? ¿Cómo incide la salud mental –incluyendo trastornos de ansiedad, frustración, fatiga y falta de sueño, entre

otros– sobre la posibilidad de llevar a cabo una carrera universitaria en forma exitosa? ¿Enfrentan los estudiantes alguna dificultad relacionada con necesidades especiales? En caso afirmativo, ¿perciben que el sistema universitario brinda una respuesta adecuada a tales necesidades?

Las preguntas enunciadas arriba comprenden un conjunto de temas amplio y variado, pero que en su totalidad permiten examinar la realidad actual del estudiantado de una manera más integral y humana. A los fines de recabar información que permita abordar los tópicos propuestos, se llevó a cabo un estudio empírico basado en el caso de estudiantes de Ciencias Económicas de la Universidad Nacional de Córdoba (FCE-UNC) de Argentina. El instrumento elegido fue un cuestionario multi-dimensional aplicado en forma anual y a lo largo de sucesivas cohortes, desde 2021 en adelante. La presentación de los resultados se organizó alrededor de cuatro ejes que reflejan el impacto de los distintos subsistemas: cultural, tecnológico, económico y biológico.

Los hallazgos de la investigación permiten arribar a conclusiones ambivalentes, percibiéndose tanto fortalezas como debilidades en el sistema de educación superior argentino. Así, se observan cambios y tendencias que sugieren la apertura hacia una mayor equidad e inclusión en el transcurso de los pasados cinco años, mientras que otros aspectos permanecen rezagados e incluso invisibilizados.

Entre los aspectos positivos, pueden mencionarse brevemente el acceso y desarrollo de habilidades tecnológicas de los estudiantes, la orientación hacia una mayor libertad de elección (lo cual va en sintonía con las nuevas modalidades pedagógicas), y el ahorro en tiempo y dinero que ha significado para los alumnos/as la mutación creciente de los procesos de enseñanza-aprendizaje hacia modalidades a distancia o híbridas.

Por su parte, entre los aspectos negativos, se encontró que las dificultades socio-emocionales (así como algunas discapacidades físicas), juegan un papel importante en el bienestar de la población estudiantil, lo cual, de cara al futuro, es un elemento que no puede ser ignorado. Otro resultado preocupante fue que si bien los estudiantes valoran la obtención de un título universitario como un medio para lograr un mejor futuro laboral, la mayoría de los jóvenes no considera que graduarse a tiempo u obtener buenas calificaciones sea importante. Ello estaría indicando un cierto grado de desinterés en el conocimiento como un valor en sí mismo, y un mayor énfasis en el credencialismo, pragmatismo y utilitarismo por sobre la vocación; todo lo cual lleva a nuevos cuestionamientos sobre el rol de la educación superior en la formación de las futuras generaciones de profesionales.

MARCO TEÓRICO

La posibilidad de acceder a la educación universitaria es un asunto permanente de debate, tanto en el contexto académico como político, debido a su papel en la perpetuación o disminución de las desigualdades sociales. Diversas investigaciones demuestran que los obstáculos socioeconómicos, culturales y tecnológicos impactan de manera diferente a los distintos grupos de población, afectando la equidad en el acceso y la permanencia en el sistema educativo (Tedesco, 2019).

La pandemia covid-19 impuso el desafío de replantearnos casi todo en educación, con especial énfasis en los modos de enseñar y aprender. Los profundos cambios operados siguen teniendo

consecuencias hoy. Antes de la crisis, diversos autores, entre ellos Banerjee y Duflo (2019), habían señalado que herramientas como los cursos en línea podían democratizar el acceso al conocimiento, aunque con una advertencia clave: sin conectividad, dispositivos adecuados o competencias digitales, las plataformas por sí solas resultaban insuficientes. Igualmente, Van Dijk (2020), en su teoría de la brecha digital, indica que las disparidades en el acceso a dispositivos y conectividad favorecen la perpetuación de las exclusiones en la educación. Por ello, la UNESCO (2021) ha señalado que, en ausencia de políticas de inclusión, la digitalización puede intensificar las desigualdades ya existentes, especialmente en contextos que muestran desigualdades socioeconómicas anteriores.

Por otra parte, una investigación de Maya Escueta y otros autores (2017) destaca la importancia de tomar distancia para entender cómo la tecnología puede asistir —o, en ciertas situaciones, dificultar— el proceso de aprendizaje, siendo esencial su complementación con estrategias pedagógicas eficaces.

Sin embargo, la desigualdad en la educación universitaria se manifiesta como un fenómeno de múltiples dimensiones, permeado por factores económicos, culturales y tecnológicos (Burdieu,1986; Dubet, 2011). En ese marco, la virtualización transformó las expectativas y costumbre del estudiantado, que ya no ve a la universidad como un sitio al cual ir físicamente, sino como un espacio flexible donde se mezclan lo presencial y lo remoto. Pedró (2020) argumenta que la educación híbrida se consolidó como modelo preferido por su capacidad de adaptación, aunque señala la necesidad de ajustes pedagógicos. El cambio cultural en la apreciación de la autonomía y la flexibilidad que evidencia esta transición es abordado por De Pablos et al. (2019) como componente de un enfoque educativo más centrado en la persona estudiante. Rabia et al. (2023) refieren que la efectividad de estos modelos depende de su diseño institucional y de la capacitación docente. Como se mencionó previamente, las disparidades en el acceso a la educación universitaria no se restringen a aspectos tecnológicos. Las barreras socioeconómicas no son menos significativas. Investigaciones como las realizadas por García de Fanelli (2013) en Argentina detectan una relación entre el estatus socioeconómico y el abandono universitario, intensificada por la ausencia de respaldo académico y financiero. Numerosos alumnos abandonan sus estudios debido a la obligación de trabajar a tiempo completo o a la escasez de medios para cubrir los costos de transporte y recursos académicos. Si bien, en principio, la virtualidad prometía aliviar el peso de lo económico, generó nuevos dilemas: ¿Cuál es la utilidad de tener clases online, si no se cuenta con un espacio adecuado en el hogar o, peor aún, si no se dispone de conectividad o dispositivo para tomarla?

En el contexto descrito, la dimensión emocional del proceso educativo ganó especial importancia. Investigaciones recientes (López Sánchez et al., 2022; Wang, 2023) han resaltado el efecto distintivo de la virtualización en la salud mental de las personas estudiantes, siendo aquellas que están en los primeros años las que experimentan efectos más marcados. Los hallazgos mencionados, ponen en debate la idea de que la flexibilidad temporal y espacial asociada a las modalidades remotas alcanza por igual a todas las personas. Es indispensable también, incorporar en el análisis la situación de quienes enfrentan necesidades diferentes. Aunque presumiblemente, las tecnologías podrían ser una herramienta de inclusión (con lectores de pantalla, subtitulados automáticos o materiales adaptados, por ejemplo), la realidad indica que: o bien, las instituciones no cuentan con ellas o, el cuerpo docente

no sabe como implementarlas. Como señalan Heiman y Shemesh (2014), no es suficiente con adquirir software especializado, se debe capacitar al plantel docente, repensar las evaluaciones y atender las inquietudes de las personas que viven estas dificultades diariamente.

La inclusión y las políticas públicas requieren un tratamiento especial. Por un lado, la tecnología y la flexibilidad reducen las barreras de acceso a la educación universitaria, en línea con lo planteado por Banerjee y Duflo (2019), mientras que, por otro, se aprecian desigualdades estructurales (brecha digital, dificultades emocionales) que afectan negativamente el potencial democratizador de la virtualización (Jalil y Zafardini, 2023). Para potenciar la inclusión en la educación, se necesitan políticas que fusionen infraestructura tecnológica, respaldo psicoemocional y adaptaciones pedagógicas. Un estudio de Tinto (2012), subraya la importancia del respaldo institucional para la permanencia de quienes estudian.

Desde el punto de vista de las políticas públicas, el caso argentino presenta ciertas peculiaridades: la defensa de la gratuidad en los estudios universitarios como un principio esencial se encuentra con obstáculos para asegurar condiciones justas (equitativas) de acceso y permanencia. El conflicto entre este principio y las circunstancias institucionales representa un punto de análisis para entender los retos presentes de la educación universitaria.

Este marco conceptual servirá de base para el análisis de los datos recogidos, cuyos resultados permitirán contrastar las perspectivas teóricas con la realidad específica de la FCE-UNC. Es de esperar que la evidencia empírica muestre tanto las tendencias generales como las particularidades del estudio de caso.

METODOLOGÍA

Tipo de investigación, diseño y fuentes de datos

La investigación es de tipo mixto, integrando aspectos tanto cuantitativos como cualitativos. El estudio es de carácter exploratorio-descriptivo, con algunos elementos explicativos. Para la ejecución del proyecto se hizo uso de un diseño no experimental, aplicado a dos cursos obligatorios del ciclo básico común a las tres carreras de la Facultad de Ciencias Económicas de la Universidad Nacional de Córdoba. Se utilizaron fuentes de datos secundarias, pero especialmente fuentes primarias a partir de la recolección de información mediante trabajo de campo.

Recolección de datos

Como principal instrumento de recolección de datos se empleó un cuestionario confeccionado en un formulario Google, que consta de 35 preguntas cerradas o semi-abiertas. La población consultada correspondió a los estudiantes inscriptos en una división de las cátedras de Microeconomía 1 y ocasionalmente, Macroeconomía 1. Dado que estos mismos estudiantes se encuentran cursando las restantes materias del ciclo básico, el grupo bajo análisis refleja las opiniones de aproximadamente un 15% de la población total de alumnos/as de su respectiva cohorte (o año de cursado).

El relevamiento fue realizado durante cuatro años consecutivos, en el transcurso de 2021, 2022, 2023 y el primer semestre de 2024, lo cual permite observar la evolución de las respuestas, opiniones y

actitudes del estudiantado en el tiempo, especialmente en los años de pandemia, post-pandemia y difusión del ChatGPT. Las respuestas fueron anónimas y, al interior de cada curso, varió el número de cuestionarios completados entre 230 y 382 estudiantes por cada iteración.

En consonancia con los objetivos de la investigación, las preguntas incluidas en el cuestionario versaron sobre los distintos ejes o sub-sistemas analizados, esto es, cultural, tecnológico, biológico y económico. Para algunas preguntas se propusieron alternativas de respuesta mediante escalas de Lickert y para otras, opciones múltiples con o sin la posibilidad de seleccionar u ordenar varias opciones.

Procesamiento y análisis de los datos

Los datos fueron procesados utilizando técnicas estadísticas y mediante la ayuda de los software SPSS e Infostat. Se elaboraron tablas y figuras a partir de los datos recolectados y procesados, algunas de las cuales se exponen en la siguiente sección de Resultados.

RESULTADOS[1]

A continuación se comentan algunos de los principales hallazgos del estudio. A los fines de llevar a cabo una exposición organizada, los resultados se presentan en función de los cuatro ejes que guiaron el análisis: eje cultural, eje tecnológico, eje económico y eje biológico, respectivamente.

Eje cultural

Dentro del eje cultural se incluye la valoración de los estudios virtuales por parte del estudiantado. Este aspecto se podría relacionar con un cambio en los hábitos de estudio y por lo tanto con un cambio en la manera de organizarse y de enfrentar la vida diaria. A partir del año 2022 se plantean preguntas referidas a valoración sobre la modalidad elegida para rendir exámenes, la preferencia sobre modalidades alternativas de cursada o simplemente la valoración de la posibilidad de elegir en cuál modalidad inscribirse.

En el primer año de post-pandemia 2021, la facultad ofreció solo la modalidad de cursado virtual, dado que las facultades permanecían cerradas y con aforo limitado. A partir del 2022 se retornó al dictado de clases presenciales y además se ofreció una modalidad híbrida en la cual cada docente daba la clase presencial y además la trasmitía por Meet para quienes quisieran asistir de manera remota. En este mismo año, el dictado con modalidad a distancia, es decir, solo clases asincrónicas con tutorías opcionales, se dejó de ofrecer. Desde el 2023 hasta la actualidad, las materias se dictan en dos modalidades, presencial y formato combinado. El cursado en formato combinado (CFC) posibilita que el equipo docente de cada cátedra planifique combinar clases híbridas, remotas, simultáneas y actividades a distancia. Esta alternativa en el dictado de una materia ofrece a la persona estudiante tomar las clases en la modalidad que se adecue a sus propias circunstancias y necesidades (FyPE, 2024).

[1] Se agradece la colaboración en la recolección y procesamiento de datos de Daniela Cuello, María Luz Pizarro y Natalia Suarez, ayudantes del equipo de investigación.

Tabla 1

Preferencia de modalidad de cursado. Período 2021 - 2024

	2021		2022		2023		2024	
	Total	% del total	Total	% del total	Total	% del total	Total	% del total
Presencial	178	46,6%	80	20,4%	33	10,0%	27	11,7%
Formato híbrido /combinado			184	46,8%	51	15,4%	175	76,1%
Remota	179	46,9%	113	28,8%	208	62,8%	23	10,0%
A distancia	25	6,5%	16	4,1%	39	11,8%	4	1,7%
Otras							1	0,4%
Total	382	100%	393	100%	331	100%	230	100%

Fuente: elaboración propia

Los resultados en el 2021 de la consulta sobre la preferencia en la modalidad de cursado, reveló que un 46,6% del total de estudiantes que respondieron la encuesta prefería clases presenciales, un 47% clases remotas y 6,5% exclusivamente a distancia. En el 2022 comienza a manifestarse una tendencia en ascenso hacia la preferencia por los estudios virtuales en detrimento de la presencialidad. Un 47% prefirió el formato híbrido o combinado, un 29% el remoto, un 4% a distancia y un 20,4% la presencialidad. La preferencia por clases presenciales continúa disminuyendo hasta un 11,7% en el primer semestre de 2024, las clases exclusivamente remotas, el 10%, y el formato combinado refleja una preferencia del 76% en el mismo año (Tabla 1).

En síntesis, desde el primer año de la post-pandemia 2021 en donde las preferencias se repartían de manera pareja entre la presencialidad y los estudios virtuales, a partir del 2022 la tendencia a la preferencia por los estudios no presenciales es ascendente, desde el 79,6% en el 2022 a un 88% en el 2024, contabilizando el formato híbrido o combinado, el formato exclusivamente remoto y el formato a distancia.

En cuanto a la posibilidad de inscribirse en una materia eligiendo en cuál modalidad cursar, se pidió a las personas estudiantes que valoren este aspecto como muy útil, útil, indiferente, poco útil o nada útil. La valoración de poder elegir la modalidad de cursado en el momento de inscribirse en una materia resultó altamente positiva. La Tabla 2 muestra una tendencia creciente en la proporción de estudiantes a los que les resulta útil o muy útil, con el 78% de los casos en el 2022, un 89% en el 2023 y un 93,5% en el 2024.

Tabla 2

Valoración de la posibilidad de inscripción en materias eligiendo la modalidad de cursado. Período 2022 - 2024

	2022		2023		2024	
	Total	% del total	Total	% del total	Total	% del total
Muy útil	197	50,1%	227	68,6%	169	73,5%
Útil	110	28,0%	68	20,5%	46	20,0%
Poco útil	12	3,1%	5	1,5%	1	0,4%
Nada útil	4	1,0%	2	0,6%	0	0,0%
Indiferente	70	17,8%	29	8,8%	14	6,1%
Total	393	100%	331	100%	230	100%

Fuente: elaboración propia

La consulta relacionada con la preferencia en la modalidad para rendir evaluaciones, refleja una disminución en la proporción de estudiantes que elegiría rendir de manera presencial escrito, desde el 40,5%, el 29% y al 16,5%, en el periodo 2022 - 2024. Consistentemente, la preferencia por rendir vía la plataforma educativa, ya sea desde el domicilio o bien en los gabinetes informáticos de la facultad, aumenta entre el 2022 y el 2023 de un 51% al 58%. Para 2024, se observa que el 30% prefiere rendir por la plataforma educativa y que al 53,5% le resulta indistinto por cual modalidad rendir (Tabla 3). Se destaca en este análisis que modalidad oral es por lejos la menos preferida.

Tabla 3

Preferencia de modalidad para rendir evaluaciones. Período 2022 - 2024

	2022		2023		2024	
	Total	% del total	Total	% del total	Total	% del total
Escrito presencial en la facultad	159	40,5%	96	29,0%	38	16,5%
Oral presencial en la facultad	2	0,5%	1	0,3%	0	0,0%
Plataforma desde gabinetes de la facultad	48	12,2%	47	14,2%	7	3,0%
Plataforma desde tu hogar	152	38,7%	145	43,8%	62	27,0%
Depende de la materia			1	0,3%		
Indistinto	32	8,1%	41	12,4%	123	53,5%
Total	393	100,0%	331	100,0%	230	100,0%

Fuente: elaboración propia

Eje tecnológico

Dentro del eje tecnológico se evaluaron dos aspectos. En uno, se plantearon preguntas referidas a la disponibilidad de dispositivos y al acceso a internet, y en el otro, respecto con la percepción de los propios conocimientos en tecnología necesarios para desarrollar estudios virtuales.

Tabla 4

Recursos tecnológicos. Período 2020 - 2024

	2020		2021		2022		2023		2024	
	Total	% del total	Total	% del total	Total	% del total	Total	% del total	Total	% del total
Buenos/muy buenos	304	50,6%	413	68,7%	283	72,0%	278	84,0%	178	77,4%
Regular	279	46,4%	178	29,6%	93	23,7%	44	13,3%	43	18,7%
Malos/muy malos	18	3,0%	10	1,7%	17	4,3%	9	2,7%	9	3,9%
Total	601	100,0%	601	100,0%	393	100,0%	331	100,0%	230	100,0%

Fuente: elaboración propia

Sobre el primer aspecto, los encuestados aprecian como buenos o muy buenos los recursos tecnológicos con los que cuentan, dado que la calificación evoluciona del 50,6% al 77,4%. En estos años, los estudiantes que califican como malos o muy malos tanto el equipamiento como la calidad de la conectividad a internet, no superan el 4,3% (Tabla 4). La tendencia observada marca un mejoramiento de los recursos tecnológicos disponibles por parte del alumnado.

Sobre el segundo aspecto, el 62,6% de los estudiantes percibe como buenos o muy buenos sus conocimientos de manejo de recursos tecnológicos en el 2020; la tendencia es en aumento de la valoración positiva y en el 2024 se llega al 81%. El porcentaje de quienes perciben sus conocimientos tecnológicos como malos o muy malos muestra una disminución en el periodo analizado, siendo en la actualidad bajo, puesto que en 2020 era del 8,3% y en 2024 de solo el 1,7%. No obstante, es importante mencionar que aún existe una proporción considerable que califica estos conocimientos como regulares, el guarismo varía entre un 29% en 2020 y el 17% en 2024 (Tabla 5).

Tabla 5

Conocimiento de manejo de los recursos tecnológicos. Período 2020 - 2024

	2020		2021		2022		2023		2024	
	Total	% del total	Total	% del total	Total	% del total	Total	% del total	Total	% del total
Buenos/muy buenos	376	62,6%	530	88,2%	295	75,1%	292	88,2%	187	81,3%
Regular	175	29,1%	61	10,1%	85	21,6%	31	9,4%	39	17,0%
Malos/muy malos	50	8,3%	10	1,7%	13	3,3%	8	2,4%	4	1,7%
Total	601	100,0%	601	100,0%	393	100,0%	331	100,0%	230	100,0%

Fuente: elaboración propia

Eje económico

Dentro del eje económico se evaluaron tres aspectos. Se indagó sobre el ahorro en tiempo de traslado y el ahorro en dinero por movilidad motivada por llevar acabo estudios virtuales. Además, se incorporaron algunos cuestionamientos que permiten explorar sobre las expectativas económicas de los alumnos respecto a poseer un título universitario. Por último, se incluyó la consulta sobre la universidad pública y el arancelamiento de los estudios superiores, un debate reciente que se ha venido sucediendo en la sociedad.

En relación con el primer aspecto económico, a partir del año 2022 se indagó respecto a los ahorros atribuibles a la posibilidad de asistir a una clase de manera virtual en lugar de hacerlo en forma presencial. Los porcentajes que agrupan una apreciación significativa y muy significativa del ahorro en tiempo de traslado son del 71% en 2022, un 59% en 2023 y del 43% en 2024. La proporción de estudiantes que califica este aspecto como neutro, ronda en alrededor del 19% en promedio a lo largo del periodo (Tabla 6). Para el caso del ahorro en dinero en movilidad, resulta significativo y muy significativo para un 58,5% en el 2022, para un 30% en el 2023 y para el 22,6% en 2024. Aquí, la clasificación de neutral permanece relativamente constante alrededor de un 22% (Tabla 7).

En conjunto los resultados manifiestan una caída en las valoraciones más altas de los ahorros puestos en consideración. En el caso del ahorro en tiempo de traslado, la valoración positiva disminuye un 28% y para el caso del ahorro en dinero por movilidad, este decae en un 36%. En correspondencia, el número de personas que considera poco o nada significativo aumenta un 20% para el ahorro en tiempo y un 34% para el ahorro en dinero. Un resultado comparativo entre ambas variables permite apreciar que el impacto en los ahorros por dejar de tomar clases presenciales es más valorado para el tiempo que para el dinero. Este dato se exterioriza a lo largo del período, siendo para el 2024 de 43% (significativo y muy significativo) versus 22,6% (poco o nada significativo).

Tabla 6

Valoración del ahorro en tiempo ocasionado por los estudios virtuales. Período 2022 - 2024

	2022		2023		2024	
	Ahorro de tiempo	% del total	Ahorro de tiempo	% del total	Ahorro de tiempo	% del total
Muy Significativo	156	39,7%	121	36,6%	46	20,0%
Significativo	123	31,3%	75	22,7%	53	23,0%
Neutro	66	16,8%	56	16,9%	56	24,3%
Poco Significativo	29	7,4%	33	10,0%	26	11,3%
Nada Significativo	19	4,8%	46	13,9%	49	21,3%
Total	393	100,0%	331	100,0%	230	100,0%

Fuente: elaboración propia

Tabla 7

Valoración del ahorro en dinero ocasionado por los estudios virtuales. Período 2022 - 2024

	2022		2023		2024	
	Ahorro de dinero	% del total	Ahorro de dinero	% del total	Ahorro de dinero	% del total
Muy Significativo	132	33,6%	60	18,1%	35	15,2%
Significativo	98	24,9%	40	12,1%	17	7,4%
Neutro	84	21,4%	68	20,5%	54	23,5%
Poco Significativo	43	10,9%	47	14,2%	43	18,7%
Nada Significativo	36	9,2%	115	34,7%	81	35,2%
Total	393	100,0%	331	100,0%	230	100,0%

Fuente: elaboración propia

Una pregunta que emerge es, ¿a qué se debe la tendencia descendente en la valoración de los ahorros de tiempo y dinero cuando aumenta la preferencia por las modalidades mixtas de los estudios? Una respuesta podría ser que las personas van internalizando los ahorros, los cuales resultaron muy importantes y altamente valorados en los primeros años de la post-pandemia. A medida que el tiempo transcurre, el individuo se habitúa y el ahorro se incorpora al propio presupuesto y ya no se percibe como un impacto significativo, dado que es comparado con el año previo en que el ahorro ya fue considerado. Otra explicación podría ser la implementación por parte del gobierno provincial del boleto educativo gratuito, este beneficio alcanza a los estudiantes de educación superior.

En relación al segundo aspecto del eje económico, a partir del año 2023, se exploró sobre la relación entre graduarse de la universidad y el impacto que ello generaría en los futuros ingresos.

Se solicitó a los estudiantes que manifestaran si se encontraban *de acuerdo, neutral o en desacuerdo* con tres afirmaciones provistas. Para la primera afirmación, se observa en 2023, que el 78,5% responde estar en desacuerdo o neutral respecto a que graduarse en el tiempo previsto por el plan de estudio sea importante para obtener buenos trabajos en el futuro, y este valor permanece semejante para 2024 en un 79%. Sobre la segunda consigna, un 73% considera estar en desacuerdo o neutral respecto a que graduarse con buen promedio sea importante para obtener buenos trabajos en el futuro. En 2024, el 71,3% opinó de manera similar. Con relación a la tercera consigna, si graduarse va a cambiar significativamente la situación actual o la posibilidad de conseguir buenos trabajos en el futuro, el 71,3% está de acuerdo en 2023 y un 74% también lo está en 2024 (Tabla 8).

Tabla 8

Expectativas sobre el impacto de los estudios superiores en ingresos futuros. Período 2023 - 2024

2023					2024			
Acuerdo	Neutral	Desa-cuerdo	Sin res puesta	Total	Acuerdo	Neutral	Desa-cuerdo	Total
% del total	% del total	% del total	% del total		% del total	% del total	% del total	
Graduarme en el tiempo previsto por el plan de estudio es importante para obtener buenos trabajos en el futuro								
21,1%	24,8%	53,8%	0,3%	100%	20,9%	43,9%	35,2%	100%
Graduarme con buen promedio es importante para obtener buenos trabajos en el futuro								
26,9%	34,4%	38,4%	0,3%	100%	28,7%	39,1%	32,2%	100%
Graduarme va a cambiar significativamente mi situación actual/posibilidad de conseguir buenos trabajos en el futuro								
71,3%	17,2%	11,2%	0,3%	100%	73,9%	13,9%	12,2%	100%

Fuente: elaboración propia.

Estos datos revelan una alta valoración de poseer un título universitario asociado a las expectativas de mejora en los ingresos futuros; sin embargo, no se atribuye relevancia a graduarse en el tiempo teórico de duración de la carrera ni a obtener buenas calificaciones.

Tabla 9

Consideraciones sobre la Universidad Pública. Período 2023 - 2024

	2023		2024	
	Total	% del total	Total	% del total
Debería seguir siendo gratuita	278	84,0%	208	90,4%
Debería arancelarse	32	9,7%	16	7,0%
No sabe/no responde	5	1,5%		
Otra	16	4,8%	6	2,6%
Total	331	100%	230	100%

Fuente: elaboración propia.

El tercer aspecto del eje económico consultado se relaciona con el arancelamiento de la universidad pública. Al respecto, surge que la gran mayoría considera que debe seguir siendo pública, con el 84% en 2023, alcanzando al 90% en 2024. La proporción de las personas estudiantes que sostiene que debería arancelarse no llega al 10% en ninguno de los dos años consultados (Tabla 9).

Para contextualizar esta última pregunta, desde el 2023 han surgido amplios debates en la sociedad argentina en consideración a si la universidad pública debe continuar siéndolo. El tema fue de discusión entre los candidatos presidenciales donde el cambio de gobierno culminó en diciembre del 2023. El posicionamiento estudiantil emanado de estos datos, expone una contundente respuesta a favor.

Eje biológico

El cuarto eje que atraviesa a los otros tres es el biológico y se relaciona con las consecuencias que perduran a partir de la pandemia de Covid-19 en 2020.

Con relación a las dificultades emocionales percibidas para desarrollar estudios superiores, contamos con información desde el primer año de post-pandemia 2021. Las respuestas revelaron una alta percepción de estas emociones negativas en el primer año de salida de la pandemia, ya que el 56% del estudiantado percibió a diario ansiedad y frustración en ese año. La valoración diaria de esta percepción descendió a 24,3% en promedio, para el periodo 2022-2024. Con la frecuencia de algunas veces por semana, el 38,5% declaró haberlas percibido en 2021, observándose un salto a 62% en promedio para el periodo 2022-2024. Actualmente, esta cifra permanece en un 68%. La proporción del 5,5% de estudiantes que nunca percibió ansiedad o frustración en 2021, creció a un 13,7% en promedio para el periodo 2022-2024 (Tabla 10).

Tabla 10

Dificultades emocionales: ansiedad y/o frustración en el desarrollo de estudios superiores. Período 2021 - 2024

	2021		2022		2023		2024		promedio 2022-2024
	Total	% del total	Total	% del total	Total	% del total	Total	% del total	
A diario	214	56,0%	69	24,3%	100	30,2%	42	18,3%	24,3%
Algunas veces por semana	147	38,5%	170	59,9%	193	58,3%	156	67,8%	62,0%
Nunca	21	5,5%	45	15,8%	38	11,5%	32	13,9%	13,7%
Total	382	100%	284	100%	331	100%	230	100%	

Fuente: elaboración propia.

A partir del 2023 se inquirió sobre las percepciones respecto a otros factores emocionales emergentes como posibles afectaciones para los estudios. Los resultados sugieren que el cansancio o la fatiga se manifestó con alguna frecuencia por semana en un 63% de las personas estudiantes en 2023, y este valor ascendió a un 71% en 2024. En relación con el trastorno del sueño, se destaca que el 43,5% lo percibió algunas veces por semana en 2023 y el 42,6% en 2024 (Tabla 11).

Tabla 11

Dificultades emocionales: Fatiga y/o cansancio y trastorno del sueño en el desarrollo de estudios superiores. Período 2023 - 2024

Fatiga/ Cansancio	2023		2024		Trastorno del sueño	2023		2024	
	Total	% del total	Total	% del total		Total	% del total	Total	% del total
A diario	105	31,7%	51	22,2%	A diario	71	21,5%	36	15,7%
Algunas veces por semana	208	62,8%	163	70,9%	Algunas veces por semana	144	43,5%	98	42,6%
Nunca	18	5,4%	16	7,0%	Nunca	116	35,0%	96	41,7%
Total	331	100%	230	100%	Total	331	100%	230	100%

Fuente: elaboración propia

En síntesis, si sumamos la valoración diaria más la de algunas veces por semana se alcanza una proporción del 84,2% de estudiantes que percibió ansiedad o frustración en 2022, del 88,5% en 2023, y un 86% en 2024. Si bien se observa una caída en la frecuencia diaria, las cifras exhiben valores altos en la percepción de algunas veces por semana, donde como se mencionó previamente, permanece en un valor cercano al 62% en promedio. Cuando tomamos en conjunto estas respuestas para indagar sobre el cansancio, en 2023, el 93,5% respondió que lo sufre a diario o algunas veces por semana. Este valor permanece constante en el período, solo que disminuye la frecuencia diaria y aumenta la de algunas veces por semana para el año 2024. En el caso del trastorno del sueño, el valor es del 65% en el 2023 y del 58,3% en el 2024, donde la frecuencia que cae es la diaria en relación con la de algunas veces por semana. Esta información es importante y deberá tenerse presente si se quisiera estudiar el rendimiento académico o la deserción. La información que se recoge de las dificultades emocionales que parecen enfrentar los estudiantes para el desarrollo de sus estudios, enciende una alarma que no debe ser pasada por alto por la institución.

Tabla 12

Necesidades especiales en el desarrollo de estudios superiores. Año 2024

	2024	
	Total	% del total
A diario	4	1,7%
Algunas veces por semana	25	10,9%
Nunca	201	87,4%
Total	230	100%

Nota: Necesidad Especial: audición, visión, movilidad.

Fuente: elaboración propia.

Asimismo, recientemente se consultó a las personas estudiantes si enfrentaban alguna dificultad relacionada con alguna necesidad especial para el desarrollo en los estudios y aproximadamente un 13% respondió de manera afirmativa. El dato por sí solo descubre, por un lado, que hay poca inclusión con relación a las personas que pueden sufrir distintas dificultades como falta de audición, visión o movilidad; y por otro lado, visibiliza que hay una importante fracción de la sociedad que se esfuerza por llevar adelante sus estudios superiores aunque sufra alguna situación comparativamente deshabilitante (Tabla 12).

CONCLUSIONES Y DISCUSIÓN

De las aportaciones más importantes de la investigación, se deriva como tema a debatir que la presencialidad ya no es la norma, sino una opción más en un ecosistema educativo flexible. Las conclusiones clave para esta discusión son:

Flexibilización irreversible: Los datos revelan una transformación en las preferencias de modalidad de estudio desde el retorno a la presencialidad post-pandemia. La combinación de lo presencial y virtual puede crear entornos flexibles e inclusivos. La implementación de modalidades combinadas ha

permitido a las personas estudiantes elegir la modalidad de cursado que mejor se adapta a sus necesidades, lo que ha contribuido a una mayor equidad educativa. Asimismo, la demanda de modalidades híbridas pone en relieve los desafíos de reestructurar los modelos pedagógicos.

Tecnología como facilitador: Las herramientas digitales permiten personalizar la enseñanza, lo que explica la alta preferencia por modalidades híbridas. Si bien, los datos del estudio muestran avances en el acceso, persisten desafíos, ya que un grupo de los estudiantes aún percibe falencias en sus habilidades tecnológicas.

Economía estudiantil: Del estudio surje, que la gran mayoría del estudiantado rechaza el arancelamiento universitario, reflejando la defensa de la educación pública como mecanismo de movilidad social. No obstante, las expectativas laborales revelan una paradoja: mientras que 75 de cada 100 estudiantes cree que graduarse mejorará sus ingresos, pocos valoran graduarse "a tiempo" o con "buen promedio", lo que sugiere una disociación entre capital cultural adquirido y mercado laboral. Por último, los ahorros (tiempo/dinero) pierden relevancia a medida que se van internalizando, además, en el caso del ahorro en dinero por movilidad se suma las políticas públicas de ayuda que morigeran estos gastos.

Bienestar emocional prioritario: Las secuelas emocionales postpandemia requieren intervención institucional proactiva. La información que se recoge de las dificultades emocionales y físicas que padecen muchos estudiantes es una alerta institucional importante. Estos factores podrían impactar en el rendimiento académico y la deserción, requiriendo políticas de apoyo.

Cabe mencionar, que debe tenerse presente las debilidades de la investigación. El estudio se basa en una muestra no probabilística, de manera que la generalización de los resultados no es posible. Asimismo, quienes participaron de la encuesta son en su mayoría cursantes de los primeros años de la carrera, y puede que las percepciones varíen en personas de años superiores. Se sugiere enriquecer el método de recolección de datos con entrevistas.

Para finalizar, es posible seguir avanzando en este tema para encontrar mejores respuestas a las contradicciones y desafíos hallados en el estudio. Las preguntas que podrían guiar investigaciones futuras estarían direccionadas al rol de las instituciones educativas: ¿Cuál es la respuesta de las instituciones educativas por la demanda creciente de flexibilidad institucional? ¿y por la necesidad de capacitación focalizada en competencias digitales, más aun, teniendo en cuenta que en el último año, herramientas de inteligencia artificial como el ChatGPT se han vuelto de alcance masivo? ¿cómo puede una institución educativa influir en la valoración que realiza el estudiantado respecto a la importancia de graduarse en el tiempo teórico de la carrera y con buenas calificaciones?

BIBLIOGRAFÍA

Área de Formación Docente y Producción Educativa (FyPE). (2024). *Guía para la implementación del Cursado en Formato Combinado.* FCE-UNC. https://drive.google.com/file/d/1n05EsJcznmNt3c84fSiBXHStX72-4v4I/view

Banerjee, A. y Duflo, E. (2019). *Good economics for hard times*. PublicAffairs.

Bourdieu, P. (1986). The forms of capital. In J. Richardson (Ed.), *Handbook of theory and research for the sociology of education* (pp. 241-258). Greenwood Press.

Bunge, M. (1995). *Sistemas sociales y filosofía*. Ed. Sudamericana.

Bunge, M. (2000). Systemism: the alternative to individualism and holism. *Journal of Socio-Economics, 29*(2), 147-157.

Cuttica, M. (2024, 5-6 de diciembre). *Revisión bibliográfica comparada de América Latina y resto del mundo sobre Inteligencia Artificial en la educación superior* [Ponencia]. 2da Jornada de Inteligencia Artificial en la Universidad Nacional de Córdoba. Córdoba, Argentina. https://jornada.red.campusvirtual.unc.edu.ar/

Cuttica, M. y Perona, E. (2024) Percepciones del aprendizaje virtual de jóvenes universitarios. Un caso de estudio de la UNC-Argentina. En: J.A. Lera Mejía y D. Cantú Cervantes (coord.), *Desigualdad en la educación e impacto COVID-I9 en el sistema educativo: casos de México y América Latina*. Editorial Fontamara y Universidad Autónoma de Tamaulipas.

De Pablos, J. M., Colás, M. P., López Gracia, A. y García-Lázaro, I. (2019). Los usos de las plataformas digitales en la enseñanza universitaria: Perspectivas desde la investigación educativa. *Revista de Docencia Universitaria, 17*(1), 59-72. https://polipapers.upv.es/index.php/REDU/article/view/11177/11566

Dubet, F. (2011). *Repensar la justicia social: Contra el mito de la igualdad de oportunidades*. Siglo XXI Editores.

Escueta, M., Quan, V., Nickow, A. J. y Oreopoulos, P. (2017). *Education technology: An evidence-based review* (NBER Working Paper No. 23744). National Bureau of Economic Research. https://www.nber.org/system/files/working_papers/w23744/w23744.pdf

García de Fanelli, A. M. (2013). La deserción en las universidades argentinas: Diagnóstico y políticas. *Revista Iberoamericana de Educación Superior, 4*(10), 65-89.

Heiman, T. y Shemesh, D. O. (2014). Students with learning disabilities in higher education: Academic strategies profile. *Journal of Learning Disabilities, 45*(4), 342-356.

Hoofman, J. y Secord, E. (2021). The Effect of COVID-19 on Education. *Pediatric Clinics of North America*, *68*(5), 1071–1079. doi: 10.1016/j.pcl.2021.05.009

Jalil, M. A. y Zanfardini, M. (2023). Nuevas desigualdades: La virtualización de la educación durante la pandemia COVID-19 y sus efectos en la democratización de la educación superior en Argentina. *Revista de Educación Superior, 52*(1), 45-67. https://www.nber.org/system/files/working_papers/w23744/w23744.pdf

Kumar, V., Alshazly, H., Idris, S.A., y Bourouis, S. (2021). Evaluating the Impact of COVID-19 on Society, Environment, Economy, and Education. *Sustainability*, *13*(24), 13642. https://doi.org/10.3390/su132413642

López Sánchez, O., González Carrada, E. y Villeda Sánchez, M. A. (2022). Experiencias socioemocionales de universitarios ante la educación superior virtual por COVID-19. *Nómadas, 55*, 79-98. https://doi.org/10.30578/nomadas.n56a8

Marinoni, G., Van't Land, H., y Jensen, T. (2020) The impact of Covid-19 on higher education around the world. International Association of Universities (IAU), UNESCO.

Nandy, M., Lodh, S. y Tang, A. (2021). Lessons from Covid-19 and a resilience model for higher education. *Industry and Higher Education*, *35*(1), 3–9.

Pedró, F. (2020). COVID-19 y educación superior en América Latina y el Caribe: efectos, impactos y recomendaciones políticas. *Análisis Carolina 36/2020*. Madrid, España. https://www.fundacioncarolina.es/wp-content/uploads/2020/06/AC-36.-2020.pdf

Rabia, I., Afsheen, F., Salem, I. E. y Allil, K. (2023). Teaching and learning delivery modes in higher education: Looking back to move forward post-COVID-19 era. *The International Journal of Management Education, 21*(2), 100805. https://doi.org/10.1016/j.ijme.2023.100805

Sadin, É. (2018). *L' Intelligence artificielle ou l'enjeu du siècle: Anatomie d'un antihumanisme radical*. Broché–Grand libre.

Salama, P. (2024). Argentina a un paso del desastre: un enfoque económico de la crisis argentina. *Rev. Economía Institucional*, *26*(50), 83–104. https://doi.org/10.18601/01245996.v26n50.04

Sullivan, M., Kelly, A. y McLaughlan, P. (2023). ChatGPT in higher education: Considerations for academic integrity and student learning. *Journal of Applied Learning and Teaching*, *6*(1), 1-10. https://journals.sfu.ca/jalt/index.php/jalt/article/view/731/559

Tedesco, J. C. (2019). *Educación y equidad en América Latina*. UNESCO.

Tinto, V. (2012). *Completing college: Rethinking institutional action*. University of Chicago Press.

Trajtenberg, M. (2019). Artificial intelligence as the next GPT. A political-economy perspective. En: A. Agrawal, J. Gans y A. Goldfarb (eds.), *The economics of artificial intelligence: an agenda*. The University of Chicago Press.

UNESCO. (2021). *Digital education for all: Reducing inequalities in access to higher education*. UNESCO Publishing. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000379707

Van Dijk, J. (2020). *The digital divide*. Polity Press.

Wang, Y. (2023). The research on the impact of distance learning on students' mental health. *Education and Information Technologies, 28*(3), 1-13. https://doi.org/10.1007/s10639-023-11693-w

Identificación digital de dificultades de aprendizaje: hacia una evaluación preventiva e inclusiva en contextos bilingües

Jennifer Balade González
Departamento de Psicología Evolutiva
PhD *student*, Universidad de la Laguna
Nº ORCID: 0009-0005-4917-7506
jbaladeg@ull.edu.es
Dr. Jairo Adrián Hernández
Departamento de Filología Inglesa
Nº ORCID: 0009-0000-2964-0958
Universidad de La Laguna
jadrianh@ull.edu.es
Natacha Rita Díaz Luis
Facultad de Ciencias Sociales
Nº ORCID: 0000-0002-9838-369X
Universidad Europea de Canarias
natacharita.diaz@universidadeuropea.es

RESUMEN

La identificación temprana de las dificultades de aprendizaje continúa siendo un desafío en los sistemas educativos contemporáneos. Los modelos tradicionales de diagnóstico, como el criterio de discrepancia y el criterio de especificidad, se han mostrado insuficientes al dejar sin intervención a numerosos estudiantes que, sin cumplir con un perfil clínico categorizado (dislexia, disgrafía o discalculia), presentan necesidades educativas. En este ensayo teórico-reflexivo se analizan las limitaciones de los modelos actuales de identificación, así como el potencial del modelo de Respuesta a la Intervención (RtI) como alternativa preventiva, dinámica e inclusiva. Se argumenta que el cribado universal puede ser implementado eficazmente mediante tecnologías digitales, lo que permite una detección ágil, continua y adaptada. Además, se destaca que las evaluaciones digitales, al incorporar software multilingüe, ofrecen una oportunidad sin precedentes para evaluar a niños bilingües sin necesidad de contar con un evaluador especializado en cada idioma. Este enfoque no solo democratiza el acceso a la intervención temprana, sino que propone un cambio de paradigma en la colaboración interdisciplinar, integrando expertos en psicología evolutiva y desarrollo con filólogos, lingüistas y profesionales de la tecnología educativa. El trabajo concluye con una propuesta de futuro que articula estas dimensiones como base para investigaciones e innovaciones en el campo de la educación inclusiva y el bilingüismo.

Palabras clave: dificultades de aprendizaje, evaluación digital, bilingüismo, intervención temprana, respuesta a la intervención, inglés como segundo idioma.

Digital Identification of Learning Disabilities: Towards a Preventive and Inclusive Assessment in Bilingual Contexts

ABSTRACT

Early identification of learning disabilities remains a challenge in contemporary educational systems. Traditional diagnostic models, such as the discrepancy criterion and the specificity criterion, have proven insufficient by leaving many students without intervention, especially those who, despite not meeting a clinical profile (such as dyslexia, dysgraphia, or dyscalculia), present educational needs. This theoretical-reflective essay analyzes the limitations of current identification models and the potential of the Response to Intervention (RtI) model as a preventive, dynamic, and inclusive alternative. It argues that universal screening can be effectively implemented using digital technologies, allowing for agile, continuous, and tailored detection. Moreover, it highlights that digital assessments, by incorporating multilingual software, provide an unprecedented opportunity to evaluate bilingual children without needing a specialized evaluator for each language. This approach not only democratizes access to early intervention but also proposes a paradigm shift in interdisciplinary collaboration, integrating experts in developmental psychology and pedagogy with philologists, linguists, and educational technology professionals. The paper concludes with a future-oriented proposal that articulates these dimensions as the foundation for research and innovations in inclusive education and bilingualism.

Keywords: learning disabilities, digital assessment, bilingualism, early intervention, response to intervention, English as a second language.

Identificação Digital das Dificuldades de Aprendizagem: Rumo a uma Avaliação Preventiva e Inclusiva em Contextos Bilíngues

RESUMO

A identificação precoce das dificuldades de aprendizagem continua sendo um desafio nos sistemas educacionais contemporâneos. Os modelos tradicionais de diagnóstico, como o critério de discrepância e o critério de especificidade, têm se mostrado insuficientes, deixando sem intervenção numerosos alunos que, apesar de não atenderem a um perfil clínico categorizado (como dislexia, disgrafia ou discalculia), apresentam necessidades educacionais. Este ensaio teórico-reflexivo analisa as limitações dos modelos atuais de identificação, bem como o potencial do modelo de Resposta à Intervenção (RtI) como uma alternativa preventiva, dinâmica e inclusiva. Argumenta-se que a triagem universal pode ser implementada eficazmente por meio de tecnologias digitais, permitindo uma detecção ágil, contínua e adaptada. Além disso, destaca- se que as avaliações digitais, ao incorporar softwares multilíngues, oferecem uma oportunidade sem precedentes para avaliar crianças bilíngues sem a necessidade de um avaliador especializado para cada idioma. Essa abordagem não apenas democratiza o acesso à intervenção precoce, mas também propõe uma mudança de paradigma na colaboração interdisciplinar, integrando especialistas em psicologia do desenvolvimento e pedagogia com filólogos, linguistas e profissionais da tecnologia educacional. O trabalho conclui com uma proposta futura que articula essas dimensões como base para investigações e inovações no campo da educação inclusiva e do bilinguismo.

Palavras-chave: dificuldades de aprendizagem, avaliação digital, bilinguismo, intervenção precoce, resposta à intervenção, inglês como segunda língua.

INTRODUCCIÓN

La identificación de las dificultades de aprendizaje en el entorno escolar ha estado históricamente vinculada a modelos de evaluación tardíos y restrictivos. Uno de los criterios más utilizados a lo largo del siglo XX y principios del XXI ha sido el criterio de discrepancia, que establece que existe una dificultad específica del aprendizaje cuando se observa una diferencia significativa entre el cociente intelectual (CI) de un alumno y su rendimiento académico. Esta visión, fuertemente influida por una perspectiva psicométrica clásica, ha sido objeto de crítica por múltiples razones: en primer lugar, porque se basa en una lógica reactiva, es decir, solo permite actuar cuando el fracaso escolar ya se ha producido; en segundo lugar, porque excluye a estudiantes con dificultades reales que no cumplen con esta diferencia esperada entre CI y desempeño escolar (Jiménez & Crespo, 2019).

Junto al criterio de discrepancia, otros enfoques como el criterio de especificidad y el de exclusión han acentuado estas limitaciones. El primero se centra en detectar una causa neurológica clara y específica como base del trastorno, lo que deja fuera a estudiantes con dificultades multifactoriales o no categorizadas clínicamente. El segundo, por su parte, excluye de las intervenciones educativas a aquellos alumnos cuya dificultad puede estar asociada a factores sociales, culturales o lingüísticos, lo cual es particularmente problemático en contextos de diversidad y bilingüismo (Jiménez et al., 2020). En conjunto, estos modelos han configurado un sistema de acceso al apoyo educativo que resulta restrictivo, tardío y poco equitativo.

La crítica a estos enfoques tradicionales no es nueva. Desde organismos internacionales como el National Joint Committee on Learning Disabilities (2005) se ha señalado que el modelo de “esperar al fracaso” no solo es ineficaz, sino éticamente cuestionable. Esta visión ha impulsado la adopción, especialmente en Estados Unidos, del modelo de Respuesta a la Intervención (RtI) como una propuesta más inclusiva y preventiva. RtI plantea un sistema multinivel de apoyo basado en la evaluación continua y el monitoreo del progreso, donde el cribado universal inicial juega un rol fundamental para detectar señales tempranas de dificultad (Vaughn & Fuchs, 2003).

Pese a sus ventajas teóricas, la implementación de RtI en sistemas educativos como el español ha sido escasa, en parte por la falta de herramientas prácticas que permitan su aplicación eficaz en entornos escolares amplios y heterogéneos. En este sentido, la evaluación digital emerge como una alternativa viable para superar barreras estructurales. Herramientas como los Indicadores de Progreso de Aprendizaje (IPAL, IPAE e IPAM) han sido validadas como instrumentos eficaces para el cribado inicial en lectura, escritura y matemáticas, y pueden aplicarse en formato digital con beneficios evidentes para el docente y el alumnado (Jiménez et al., 2020).

Las evaluaciones digitales presentan múltiples ventajas frente a las pruebas tradicionales en papel. Permiten una administración más eficiente, ahorran tiempo, reducen el sesgo del evaluador, ofrecen resultados inmediatos y facilitan el seguimiento longitudinal de los alumnos (Blumenthal & Blumenthal, 2020). Además, posibilitan la personalización de las pruebas, adaptándose al nivel y progreso de cada estudiante. Desde una perspectiva inclusiva, otro de sus aportes clave es su capacidad para integrarse con sistemas multilingües. Esta funcionalidad es crucial para evaluar a estudiantes bilingües, quienes suelen quedar fuera de los procesos diagnósticos debido a la falta de profesionales formados en múltiples lenguas. El desarrollo de software que permita evaluar el desempeño en distintos idiomas sin necesidad de un evaluador bilingüe rompe con esta barrera estructural, democratizando el acceso a la detección temprana.

Además, el uso de evaluaciones digitales se alinea con las prácticas sociales actuales, dado que gran parte del entorno académico y profesional funciona hoy mediante soportes digitales. Esto no implica negar la brecha digital existente en algunos contextos, pero sí reconocer que el acceso a tecnología ha mejorado sustancialmente en los últimos años. Según datos del INE (2022), el 95% de los hogares con hijos en edad escolar en España dispone de acceso a internet, lo que sugiere condiciones mínimas para implementar cribados digitales a gran escala.

Por tanto, esta introducción plantea que la transición hacia sistemas de identificación más inclusivos y preventivos requiere superar los modelos tradicionales de evaluación y aprovechar las potencialidades de la tecnología digital. Esto no implica sustituir el juicio profesional, sino complementarlo con herramientas precisas, eficientes y adaptadas a la diversidad lingüística. En este sentido, las evaluaciones digitales no solo representan una mejora técnica, sino también una transformación pedagógica y ética.

En las siguientes secciones, este ensayo explorará con mayor profundidad cómo se articulan estas transformaciones en el marco del modelo RtI, qué ventajas concretas ofrecen las herramientas digitales y cómo podrían aplicarse eficazmente en contextos bilingües, proponiendo a su vez líneas de investigación y colaboración interdisciplinaria que permitan avanzar hacia una educación verdaderamente equitativa y basada en la detección temprana de las necesidades de aprendizaje.

METODOLOGÍA

Este ensayo se enmarca dentro de una metodología cualitativa de carácter teórico-reflexivo, cuyo objetivo principal es ofrecer un análisis exhaustivo sobre los modelos actuales de identificación de dificultades de aprendizaje, así como sobre la viabilidad de implementar enfoques alternativos, como el modelo de Respuesta a la Intervención (RtI), y su integración con herramientas digitales en contextos educativos bilingües. La metodología adoptada se basa en la revisión crítica de la literatura científica disponible, así como en el análisis de informes técnicos, normativas educativas, y desarrollos tecnológicos que se han producido en los últimos años en los ámbitos de la educación inclusiva y la evaluación del rendimiento académico de los estudiantes.

Para lograr una comprensión más profunda de los desafíos y las oportunidades que presenta la implementación de modelos como RtI y las evaluaciones digitales, el análisis se apoya en fuentes académicas especializadas, incluidas investigaciones revisadas por pares, estudios de caso y proyectos de innovación educativa. Las fuentes utilizadas provienen de diversas bases de datos académicas indexadas de renombre, tales como Scopus, Web of Science y ERIC (Education Resources Information Center), lo que garantiza la calidad y la fiabilidad de la información consultada. Además, se han considerado documentos técnicos y guías normativas vinculadas a la implementación de estrategias educativas y tecnológicas tanto a nivel nacional como internacional.

El enfoque teórico adoptado a lo largo de este ensayo es interdisciplinario, en el sentido de que integra diferentes perspectivas provenientes de diversas áreas del conocimiento. En particular, se han incluido aportes de la psicología educativa, la logopedia, la lingüística aplicada, y la tecnología educativa. Estas disciplinas convergen en la necesidad de abordar las dificultades de aprendizaje desde una óptica integral, que no solo considere los aspectos cognitivos y psicológicos de los estudiantes, sino también los contextos socioculturales y lingüísticos en los que se encuentran inmersos. El objetivo de este enfoque interdisciplinario

es garantizar que la propuesta de intervención basada en RtI y las evaluaciones digitales sea lo más inclusiva y adecuada posible para cada contexto educativo.

La metodología también contempla una aproximación crítica hacia los modelos existentes. En este sentido, se realiza una evaluación profunda de los modelos de identificación de dificultades de aprendizaje más utilizados, tales como el criterio de discrepancia, el criterio de especificidad, y el criterio de exclusión. Este análisis busca identificar las limitaciones inherentes a cada uno de estos enfoques y cómo contribuyen a la exclusión de muchos estudiantes de los procesos de intervención temprana. Por otro lado, se plantea la necesidad de un enfoque preventivo y dinámico, como el que propone RtI, en donde la identificación temprana y la intervención continua sean principios clave para garantizar el éxito académico de todos los estudiantes.

En cuanto al análisis de las evaluaciones digitales, la metodología se centra en revisar la evolución de las herramientas tecnológicas disponibles para la identificación de dificultades de aprendizaje. Se analizan las características de las plataformas digitales de evaluación que han sido validadas en estudios previos, evaluando sus capacidades para realizar cribados de forma ágil y adaptada a las necesidades individuales de los estudiantes. Además, se pone énfasis en cómo estas herramientas pueden ser utilizadas de manera eficaz en contextos educativos bilingües, considerando los desafíos que presentan los estudiantes que aprenden en más de un idioma. En este sentido, la inclusión de software multilingüe se discute como una herramienta fundamental para superar las barreras estructurales que impiden una evaluación justa y equitativa de estos estudiantes.

El análisis también incluye una reflexión sobre el potencial de las tecnologías emergentes y la inteligencia artificial en la personalización de las evaluaciones, es decir, en cómo estas herramientas pueden adaptarse a las características específicas de cada estudiante, permitiendo una intervención más precisa y ajustada. Este aspecto es crucial en contextos de diversidad lingüística y cultural, ya que el uso de software que permita la evaluación en varios idiomas sin necesidad de un evaluador bilingüe facilita el diagnóstico temprano en poblaciones estudiantiles que de otro modo quedarían desatendidas.

Además de la revisión documental, este ensayo también se apoya en el análisis de proyectos y estudios de caso que han implementado herramientas digitales en el aula para la identificación temprana de dificultades de aprendizaje. Estos estudios permiten identificar no solo los beneficios de estas herramientas, sino también los obstáculos y desafíos que surgen en su implementación práctica. En particular, se analizan casos en los que se ha utilizado RtI combinado con evaluaciones digitales, evaluando tanto los resultados obtenidos como las experiencias de los docentes y estudiantes involucrados.

Una parte fundamental de la metodología consiste en una evaluación crítica de las barreras estructurales que pueden limitar la efectividad de la implementación de estos enfoques (Lareau, 2018). En este sentido, se examinan aspectos como la brecha digital existente en algunos contextos educativos, la falta de formación específica para los docentes en el uso de nuevas tecnologías, y las desigualdades en el acceso a recursos educativos. También se abordan las implicaciones éticas relacionadas con la privacidad y seguridad de los datos recogidos en las evaluaciones digitales, lo cual es un aspecto clave a tener en cuenta cuando se manejan datos sensibles de estudiantes, especialmente en el contexto de normativas internacionales de protección de datos.

Este enfoque metodológico tiene como objetivo principal no solo exponer los beneficios de las herramientas digitales y el modelo RtI, sino también identificar los desafíos y limitaciones de estos enfoques en contextos

educativos reales. Al combinar la revisión de la literatura, el análisis de estudios de caso y una reflexión crítica sobre las barreras estructurales, se pretende ofrecer una propuesta robusta que sirva como base para futuras investigaciones y para la implementación de estrategias prácticas en el ámbito educativo.

Finalmente, cabe destacar que este trabajo no se limita a la validación empírica de herramientas específicas, sino que busca ofrecer una argumentación sólida que fundamente la necesidad de revisar los modelos tradicionales de evaluación y explorar nuevas formas de intervención que respondan de manera más efectiva a las necesidades de los estudiantes, especialmente en contextos de alta diversidad lingüística y cultural. De este modo, la metodología adoptada no solo se orienta a una reflexión teórica, sino que también busca inspirar futuras investigaciones y desarrollos en el ámbito de la educación inclusiva y el uso de tecnologías emergentes para la identificación de dificultades de aprendizaje.

RESULTADOS

Del análisis crítico de la literatura y la revisión documental realizada emergen cinco hallazgos clave que aportan una comprensión más profunda de las dificultades actuales en la identificación temprana de dificultades de aprendizaje y la necesidad urgente de implementar herramientas digitales inclusivas y eficientes. Estos hallazgos no solo confirman las limitaciones de los modelos tradicionales, sino que también subrayan las ventajas operativas y pedagógicas que ofrecen enfoques innovadores, como el modelo de Respuesta a la Intervención (RtI) y las evaluaciones digitales.

1. Obsolescencia de los Criterios Tradicionales

Los criterios de discrepancia, especificidad y exclusión siguen siendo fundamentales en muchos contextos educativos, pero su permanencia en las prácticas de evaluación se ha vuelto obsoleta. El criterio de discrepancia, que asocia una diferencia significativa entre el cociente intelectual (CI) y el rendimiento académico como base para la identificación de dificultades de aprendizaje, no solo ignora las manifestaciones de dificultades que no cumplen con esta norma, sino que también refuerza un modelo reactivo. Esto significa que las intervenciones solo se implementan después de que los estudiantes ya han experimentado fracaso, lo que dificulta una respuesta preventiva y eficaz a sus necesidades (Jiménez & Crespo, 2019).

En este contexto, las evaluaciones basadas únicamente en criterios psicométricos excluyen a muchos estudiantes con dificultades de aprendizaje de las intervenciones adecuadas. Estas limitaciones son especialmente graves cuando se consideran factores como la diversidad cultural, lingüística y socioeconómica de los estudiantes, especialmente en contextos bilingües. El criterio de especificidad, por ejemplo, enfocado en la identificación de trastornos con base en causas neurológicas claras, también excluye a los estudiantes cuya dificultad es multifactorial, lo que refuerza las barreras de acceso a las intervenciones especializadas. Igualmente, el criterio de exclusión, que descarta a los alumnos cuyas dificultades están vinculadas a factores sociales o lingüísticos, es particularmente relevante en entornos educativos multiculturales y multilingües.

Estas limitaciones de los enfoques tradicionales subrayan la necesidad de cambiar hacia un modelo más inclusivo y preventivo, como el propuesto por el modelo RtI. Esta transición requiere una reevaluación profunda de los criterios de diagnóstico actuales y un compromiso con modelos que prioricen la detección temprana y la intervención oportuna.

2. Ventajas Operativas del Modelo de Respuesta a la Intervención (RtI)

El modelo de RtI se presenta como una alternativa viable frente a los modelos tradicionales, dado su enfoque preventivo y su capacidad para ofrecer un apoyo progresivo a los estudiantes en función de sus necesidades específicas. Uno de los principios fundamentales del modelo RtI es el uso de un sistema multinivel de intervención, que proporciona un apoyo diferenciado basado en la intensidad de las necesidades del estudiante. A través de un cribado universal inicial y el monitoreo continuo del progreso académico y emocional, RtI facilita la identificación temprana de estudiantes en riesgo de desarrollar dificultades de aprendizaje sin necesidad de esperar al fracaso escolar (Vaughn & Fuchs, 2003).

La adopción de RtI ha demostrado ser beneficiosa no solo para identificar a los estudiantes con dificultades, sino también para proporcionar un acceso más equitativo a los recursos educativos. Este modelo promueve la equidad, al asegurar que todos los estudiantes, independientemente de su trasfondo socioeconómico o lingüístico, reciban el apoyo necesario desde las primeras etapas de su educación. De hecho, un estudio reciente de Jiménez et al. (2020) resalta cómo la implementación de RtI en diversos contextos ha permitido mejorar significativamente los resultados académicos de los estudiantes al ofrecer intervenciones personalizadas desde el inicio del proceso educativo.

Sin embargo, la implementación de RtI en muchos sistemas educativos sigue siendo limitada debido a la falta de herramientas eficaces que permitan su aplicación a gran escala. La ausencia de infraestructura adecuada y de formación docente en el modelo RtI es un desafío importante, especialmente en contextos educativos con recursos limitados. Aquí es donde las tecnologías digitales pueden desempeñar un papel crucial al facilitar la implementación del modelo RtI y superar barreras estructurales y logísticas.

3. Aportes de las Evaluaciones Digitales

Las evaluaciones digitales representan una innovación significativa en la forma en que se identifican y gestionan las dificultades de aprendizaje. Estas herramientas no solo aumentan la eficiencia en la recolección y el análisis de datos, sino que también ofrecen la posibilidad de adaptarse al ritmo y nivel de cada estudiante, lo que facilita un enfoque más personalizado. A través de plataformas digitales, es posible realizar evaluaciones continuas que proporcionen datos precisos sobre el progreso de los estudiantes, lo que permite a los docentes ajustar las intervenciones en tiempo real.

Uno de los mayores beneficios de las evaluaciones digitales es la eliminación de los sesgos inherentes a las evaluaciones tradicionales, que a menudo dependen del juicio subjetivo de los docentes. Al utilizar algoritmos automatizados para procesar los resultados, las evaluaciones digitales garantizan una mayor objetividad en la identificación de dificultades, lo que mejora la fiabilidad y la precisión de los diagnósticos (Blumenthal & Blumenthal, 2020). Además, las plataformas digitales permiten realizar un seguimiento longitudinal de los estudiantes, facilitando la identificación de patrones a lo largo del tiempo y permitiendo una intervención más temprana y eficaz.

El uso de herramientas digitales también optimiza la gestión de la información, reduciendo el tiempo dedicado a la administración de pruebas en papel y mejorando la accesibilidad a los datos para los docentes. En este sentido, la digitalización no solo contribuye a la eficiencia operativa, sino que también promueve una cultura de evaluación más ágil y menos burocrática.

4. Aplicabilidad en Contextos Bilingües

Uno de los mayores avances que las evaluaciones digitales ofrecen es su capacidad para integrarse con sistemas multilingües, lo que facilita la evaluación de estudiantes bilingües sin necesidad de contar con un evaluador especializado en cada lengua. Esta funcionalidad es crucial en contextos educativos diversos, donde los estudiantes pueden tener un dominio fluido de más de un idioma. Tradicionalmente, los estudiantes bilingües han sido excluidos de los procesos diagnósticos debido a la falta de profesionales capacitados para evaluar en ambos idiomas, lo que lleva a diagnósticos incorrectos o a la falta de intervención.

Las evaluaciones digitales que incorporan software multilingüe permiten superar esta barrera estructural, lo que garantiza una mayor equidad en la identificación de dificultades de aprendizaje en estudiantes bilingües. Estas herramientas no solo proporcionan diagnósticos más precisos y completos, sino que también permiten un acceso más amplio y democratizado a la intervención temprana. Por ejemplo, el desarrollo de software que evalúa el desempeño académico de los estudiantes en ambos idiomas sin necesidad de un evaluador especializado en cada lengua permite que más estudiantes sean diagnosticados a tiempo, mejorando significativamente sus oportunidades de intervención y apoyo (Goo et al., 2012).

5. Proyección Interdisciplinar

La necesidad de abordar las dificultades de aprendizaje desde una perspectiva multidisciplinaria se ha vuelto cada vez más evidente. Los resultados de la revisión documental subrayan la importancia de fomentar la colaboración entre profesionales de diversas áreas, como psicólogos del desarrollo, logopedas, filólogos, educadores y tecnólogos. La creación de herramientas de evaluación digital más eficaces y culturalmente sensibles requiere la participación activa de estos diferentes expertos, quienes pueden aportar perspectivas complementarias sobre las necesidades de los estudiantes y el diseño de intervenciones.

Este enfoque interdisciplinario no solo facilita la creación de evaluaciones más inclusivas, sino que también promueve la innovación educativa. A través de la colaboración entre diferentes disciplinas, se pueden diseñar soluciones más adaptadas a las realidades sociales, culturales y lingüísticas de los estudiantes, lo que contribuye a la creación de un sistema educativo más justo y equitativo. La sinergia entre estos profesionales resulta esencial para desarrollar herramientas de evaluación que no solo sean eficaces, sino que también estén alineadas con las necesidades de los estudiantes de hoy en día.

CONCLUSIONES Y DISCUSIÓN

La revisión de los modelos tradicionales de diagnóstico y evaluación de dificultades de aprendizaje, así como la exploración de enfoques más innovadores y accesibles como el modelo de RtI y las evaluaciones digitales, ha permitido evidenciar varias problemáticas y oportunidades en el campo de la educación inclusiva. Este ensayo ha subrayado que los modelos convencionales, centrados en criterios de discrepancia, especificidad y exclusión, no logran abordar adecuadamente las necesidades de los estudiantes en el contexto actual. Las limitaciones inherentes a estos enfoques no solo retrasan la intervención, sino que también perpetúan inequidades estructurales que afectan a muchos estudiantes, especialmente aquellos que no encajan en los perfiles diagnósticos tradicionales, como es el caso de los estudiantes bilingües o aquellos cuya dificultad no se ajusta a causas neurológicas específicas.

La crítica a los modelos tradicionales de evaluación no es nueva, pero la urgencia de su reformulación se hace cada vez más evidente. Estos modelos, que operan bajo un enfoque reactivo, no permiten identificar a tiempo a los estudiantes que podrían beneficiarse de una intervención temprana, lo cual es fundamental para mitigar las consecuencias del fracaso escolar y mejorar las oportunidades educativas a largo plazo. A pesar de las críticas y limitaciones señaladas por múltiples estudios (Jiménez & Crespo, 2019; Jiménez et al., 2020), muchos sistemas educativos siguen basándose en criterios de evaluación rígidos que no se adaptan a la diversidad de los estudiantes. La falta de flexibilidad y la exclusión de estudiantes en contextos culturales y lingüísticos diversos han creado un sistema que, aunque bien intencionado, resulta ser excluyente y limitado en su eficacia.

Es por ello que el modelo RtI emerge como una alternativa más prometedora. A diferencia de los enfoques tradicionales, RtI se basa en un modelo preventivo, adaptativo y continuo, que permite identificar tempranamente a los estudiantes en riesgo de desarrollar dificultades de aprendizaje. Esta metodología, al estar centrada en la observación constante del progreso de los estudiantes, permite una intervención más personalizada y eficaz, adaptándose al nivel de necesidad de cada niño. La principal ventaja de RtI radica en su enfoque dinámico y escalonado, donde el apoyo académico y emocional se ajusta a medida que el estudiante avanza o enfrenta nuevas dificultades. Además, al incorporar un sistema de cribado universal, RtI permite que los educadores intervengan sin necesidad de esperar que se presenten fracasos académicos, un cambio de paradigma crucial en la prevención de problemas de aprendizaje.

Sin embargo, la implementación de RtI en muchos sistemas educativos, especialmente en aquellos con recursos limitados, sigue siendo un reto significativo. A pesar de su potencial, este modelo depende de una infraestructura adecuada que incluya formación continua para el profesorado, herramientas efectivas de monitoreo y apoyo, y la creación de un entorno colaborativo entre los profesionales involucrados. En este sentido, la digitalización de los procesos de evaluación y la incorporación de herramientas tecnológicas en el aula se presentan como soluciones clave. Las evaluaciones digitales, al ser más accesibles, eficientes y flexibles, representan una alternativa viable que puede facilitar la implementación de RtI a gran escala, especialmente en contextos educativos diversos y multilingües.

Las herramientas digitales, como se discutió a lo largo de este ensayo, tienen la capacidad de superar muchas de las barreras estructurales que los enfoques tradicionales de evaluación no pueden resolver. Su mayor ventaja es la capacidad para administrar evaluaciones de forma eficiente y personalizada, lo que permite a los educadores realizar un seguimiento continuo del progreso de los estudiantes, ajustando las intervenciones en tiempo real. Estas plataformas no solo optimizan el proceso de evaluación, sino que también reducen los sesgos inherentes a las pruebas tradicionales, garantizando un diagnóstico más preciso y objetivo. Además, su capacidad para adaptarse a las necesidades específicas de cada estudiante, tanto en términos de contenido como de formato, contribuye a crear un entorno más inclusivo que permite la participación de todos los estudiantes, independientemente de su origen lingüístico o cultural.

Una de las innovaciones más significativas que las evaluaciones digitales pueden ofrecer es su capacidad para integrar múltiples idiomas y adaptarse a contextos bilingües. En un mundo cada vez más globalizado, la diversidad lingüística en las aulas es una realidad creciente. Los estudiantes bilingües, que representan un porcentaje considerable de la población escolar en muchos países, a menudo se enfrentan a desafíos adicionales en términos de evaluación, debido a la falta de evaluadores especializados que hablen sus lenguas maternas. El uso de software multilingüe, que permite realizar evaluaciones en varios idiomas sin necesidad de contar con un evaluador bilingüe, rompe con esta barrera y ofrece una oportunidad sin precedentes para que estos estudiantes reciban una evaluación justa y equitativa. Este avance no solo mejora la precisión de los diagnósticos, sino que también democratiza el acceso a intervenciones tempranas, favoreciendo la inclusión de todos los estudiantes, sin importar su perfil lingüístico.

El acceso a estas herramientas digitales no solo facilita el diagnóstico temprano y la intervención en los estudiantes con dificultades de aprendizaje, sino que también transforma la manera en que se conceptualiza la evaluación en la educación. La digitalización de los procesos evaluativos hace posible que los docentes no solo recojan datos en tiempo real, sino que también realicen un análisis más profundo y detallado de las necesidades y avances de sus estudiantes. Esto, a su vez, permite que los educadores diseñen intervenciones más efectivas y ajustadas, mejorando la calidad del apoyo que los estudiantes reciben y aumentando las posibilidades de éxito académico.

No obstante, a pesar de estas indudables ventajas, la integración de tecnologías digitales en la educación no está exenta de desafíos. La brecha digital sigue siendo una preocupación importante, ya que no todos los estudiantes tienen acceso igualitario a las tecnologías necesarias para participar plenamente en este tipo de evaluaciones. Aunque el acceso a internet ha mejorado considerablemente en muchos países, como lo evidencia el informe del INE (2022) en España, sigue existiendo una disparidad en el acceso a dispositivos tecnológicos, lo que limita el alcance de las evaluaciones digitales en algunas comunidades. Por tanto, uno de los retos clave para implementar este tipo de evaluación en entornos educativos es garantizar que todos los estudiantes tengan acceso a los recursos necesarios para participar en los procesos de diagnóstico digital.

Otro reto importante es la formación de los docentes en el uso de estas herramientas tecnológicas. La implementación exitosa de evaluaciones digitales requiere que los educadores reciban formación especializada en el uso de las plataformas digitales, en la interpretación de los resultados y en la adaptación de las intervenciones en función de los diagnósticos obtenidos. Esto implica una inversión significativa en el desarrollo profesional docente, lo cual debe ser considerado como una prioridad por parte de las autoridades educativas.

En cuanto a la dimensión ética, la digitalización de la evaluación en contextos educativos debe garantizar la privacidad y la seguridad de los datos de los estudiantes. La recopilación, almacenamiento y análisis de datos educativos plantea preocupaciones sobre la protección de la información personal de los alumnos, especialmente en el contexto de las nuevas normativas sobre privacidad de datos (como el Reglamento General de Protección de Datos de la Unión Europea). Por lo tanto, la implementación de evaluaciones digitales debe ir acompañada de políticas claras y estrictas sobre el manejo de datos sensibles.

Por último, la transformación hacia un sistema educativo más inclusivo y basado en la detección temprana de dificultades de aprendizaje requiere no solo cambios tecnológicos y pedagógicos, sino también un cambio en

la mentalidad y las actitudes de los educadores, los profesionales del ámbito educativo y las autoridades políticas. La colaboración interdisciplinaria será clave para avanzar hacia este modelo de evaluación inclusiva, y el diálogo entre psicólogos del desarrollo, pedagogos, logopedas, lingüistas y tecnólogos debe ser una prioridad. Esta sinergia permitirá no solo el diseño de herramientas de evaluación más eficaces, sino también la creación de estrategias de intervención adaptadas a la diversidad y las necesidades específicas de cada estudiante.

En conclusión, la implementación de evaluaciones digitales y el modelo de Respuesta a la Intervención ofrecen una oportunidad única para transformar la identificación de dificultades de aprendizaje en un proceso más equitativo, inclusivo y preventivo. A pesar de los desafíos que implica esta transición, los beneficios potenciales de un sistema educativo más ágil, accesible y justo hacen que el esfuerzo valga la pena. Solo a través de un compromiso con la innovación, la equidad y la inclusión podremos garantizar que todos los estudiantes, independientemente de su lengua, cultura o contexto, tengan las mismas oportunidades de éxito educativo desde las primeras etapas de su aprendizaje.

REFERENCIAS

Blumenthal, S., & Blumenthal, Y. (2020). Tablet or Paper and Pen? Examining Mode Effects on German Elementary School Students' Computation Skills with Curriculum-Based Measurements. *International Journal of Educational Methodology*, *6*(4), 669–680. https://doi.org/10.12973/ijem.6.4.669

Good, R. H., Simmons, D. C., & Kame'enui, E. J. (2001). The Importance and Decision-Making Utility of a Continuum of Fluency-Based Indicators of Foundational Reading Skills for Third-Grade High-Stakes Outcomes. *Scientific Studies of Reading*, *5*(3), 257–288. https://doi.org/10.1207/S1532799XSSR0503_4

Instituto Nacional de Estadística (INE) (2022). *Encuesta sobre Equipamiento y Uso de Tecnologías de Información y Comunicación (TIC) en los Hogares*.

Jiménez, J. E., & Crespo, P. (2019). Modelo de respuesta a la intervención: definición y principales componentes. In *Modelo de respuesta a la intervención. Un enfoque preventivo para el abordaje de las dificultades de aprendizaje.* (Ediciones Pirámide, pp. 35–81).

Jiménez, J. E., Gutiérrez, N., & de León, S. C. (2020). Universal screening for prevention of reading, writing, and math disabilities in Spanish. *Journal of Visualized Experiments*, *2020*(161), 1–20. https://doi.org/10.3791/60217

Lareau, A. (2018). Unequal childhoods: Class, race, and family life. In *Inequality in the 21st Century* (pp. 444–451). Routledge.

The National Center on Intensive Intervention. (2021, July). *National Center on Intensive Intervention at the American Institutes for Research*. Academic Screening Tools Chart. https://charts.intensiveintervention.org/ascreening

Vaughn, S., & Fuchs, L. S. (2003). Redefining Learning Disabilities as Inadequate Response to Instruction: The Promise and Potential Problems. *Https://Doi.Org/10.1111/1540-5826.00070*, *18*(3), 137–146. https://doi.org/10.1111/1540-5826.00070

Narrativas inclusivas: el cuento como herramienta contra el rechazo a la diversidad funcional

Mª Ángeles Hernández-Prados
Universidad de Murcia, España,
Departamento de Teoría e Historia de la Educación Titular de Universidad
https://orcid.org/0000-0002-3617-215X mangeles@um.e

Laura Paredes Galiana
Universidad Internacional de Valencia, España,
Facultad de Educación Docente Facultad de Educación
https://orcid.org/0000-0002-4801-0588 laura.paredes1@professor.universidadviu.com

RESUMEN

Diversidad e inclusión son expresiones comunes en el ámbito educativo escolar desde edades bien tempranas. Su cotidianidad no lo hace menos relevante, y no invalida la necesidad de desarrollar experiencias que permitan a la comunidad escolar en general, y en particular a los más pequeños, adquirir los valores y otras herramientas que promuevan una convivencia pacífica y libre de odio en las aulas y fuera de ellas. Con el objetivo de sensibilizar y concienciar de la importancia de acoger a los otros diferentes funcionalmente se ha realizado un análisis de contenido y selección de diversas narrativas para trabajar en el aula de infantil. A modo de resultado se exponen el uso pedagógico para cada uno de los cuentos seleccionados, siguiendo como estructura además de la sinopsis del cuento, las actividades de índole reflexivo, manipulativo y lúdico. En total se ha trabajado con 5 cuentos, con 15 actividades en total, de carácter creativa/emocional, motriz/vivencial y manipulativa/visual, para trabajar la acogida de la diversidad funcional en el aula de infantil. Se concluye la relevancia de extraer el máximo potencial a las narrativas infantiles, más allá de su lectura, diseñando actividades que se ajusten al dinamismo y experimentación manipulativa de los menores.

Palabras clave: acogida, alteridad, cuento, diversidad, inclusión, infantil.

Inclusive narratives: storytelling as a tool against the rejection of functional diversity

ABSTRACT

Diversity and inclusion are common expressions in school education from a very early age. Their everyday nature does not make them any less relevant, nor does it negate the need to develop experiences that allow the school community in general, and the youngest children in particular, to acquire the values and other tools that promote peaceful coexistence free of hate in the classroom and beyond. With the aim of raising awareness of the importance of embracing others with functional differences, a content analysis and selection of various narratives were conducted to work in the preschool classroom. The results show the pedagogical use of each of the selected stories, following the structure, in addition to the story synopsis, reflective, manipulative, and playful activities. A total of five stories were developed, with 15 activities in total, of a creative/emotional, motor/experiential, and manipulative/visual nature, to address the acceptance of functional diversity in the preschool classroom. The importance of extracting the maximum potential from

children's narratives, beyond their reading, is highlighted by designing activities that adapt to the dynamic and manipulative experimentation of children.

Keywords: reception, otherness, tale, diversity, inclusion, childhood education.

Narrativas inclusivas: a contação de histórias como ferramenta contra a rejeição da diversidade funcional

RESUMO

A diversidade e a inclusão são expressões comuns na educação escolar desde muito cedo. A sua natureza quotidiana não a torna menos relevante, nem nega a necessidade de desenvolver experiências que permitam à comunidade escolar em geral, e às crianças em particular, adquirir valores e outras ferramentas que promovam a convivência pacífica e livre de ódio na sala de aula e fora dela. Com o objetivo de sensibilizar para a importância de acolher outras pessoas funcionalmente diferentes, foi realizada uma análise de conteúdo e seleção de várias narrativas para trabalhar na sala de pré- escolar. Como resultado, é apresentado o uso pedagógico de cada uma das histórias selecionadas, seguindo como estrutura, para além da sinopse da história, atividades reflexivas, manipulativas e lúdicas. Foram desenvolvidas um total de 5 histórias, com 15 atividades no total — criativas/emocionais, motoras/experimentais e manipulativas/visuais — para abordar a necessidade de abraçar a diversidade funcional na sala de aula pré-escolar. A importância de extrair o máximo potencial das narrativas infantis, para além da leitura, é realçada através da conceção de atividades que se adaptem à experimentação dinâmica e manipulativa das crianças.

Palavras-chave: recepção, alteridade, história, diversidade, inclusão, crianças

INTRODUCCIÓN

La diversidad en sí misma es algo natural e inherente al ser humano, ya que, desde una perspectiva antropológica, se reconoce la singularidad como un rasgo distintivo de la especie. Cada ser humano es único, no sólo en términos biológicos, sino también culturales, lingüísticos, sociales, funcionales y emocionales. Esta diversidad, que ha existido siempre, se ha visibilizado de manera más clara y constante en las últimas décadas, en gran parte debido al fenómeno de la globalización, el cual ha favorecido el contacto y la convivencia entre personas de distintas procedencias, creencias y capacidades. Por eso, es absolutamente necesario e imprescindible en educación, reconocer al ser humano en su integralidad, comprender sus circunstancias y desde allí actuar, aceptando que la diversidad es un reto, ya que cada persona es única e irrepetible, y el profesorado debe conocer las mejores vías para dar una respuesta inclusiva adecuada (Benítez-Gavira & Aguilar-Gavira, 2022), pero no suficiente, ya que la acción educativa logra su fin solo si se producen aprendizajes (Calle García, 2021).

La diversidad es un concepto amplio que abarca múltiples dimensiones de la experiencia humana, incluyendo diferencias culturales, lingüísticas, de género, socioeconómicas, cognitivas y físicas. La Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO, 2020) destaca la importancia de la

diversidad como un principio clave para promover la equidad en la educación. En términos educativos, la diversidad implica el reconocimiento de que cada estudiante posee un conjunto único de características que influyen en su proceso de aprendizaje. Investigaciones recientes en pedagogía han demostrado que un enfoque inclusivo que valore la diversidad en el aula mejora el rendimiento académico y fomenta un ambiente de respeto y colaboración (Novak, 2023).

Desde una perspectiva sociológica, la diversidad también se vincula con la justicia social, ya que busca garantizar que todas las personas, independientemente de sus diferencias, tengan acceso a oportunidades equitativas (Nieto, 2017). La inclusión de la diversidad en la educación no solo beneficia a los estudiantes que pertenecen a grupos históricamente marginados, sino que también enriquece la experiencia de aprendizaje de toda la comunidad educativa. Los datos, según Jaudenes (2024), muestran que cerca del 40% de las niñas y niños con discapacidad sufren o han sufrido violencia escolar por motivos de su condición.

Para Seguel Arriagada y Otondo Briceño (2024) la comprensión de los principios de inclusión y diversidad es el resultado de un proceso dialógico-reflexivo sobre los puntos críticos de las relaciones de alteridad que mantienen y el reconocimiento de las diferencias desde la acogida plena del otro diverso. No son inamovibles, pues pueden construirse y reconstruirse a lo largo de la vida de una persona múltiples veces en función de sus circunstancias y experiencias vitales, además de ser un constructo multifactorial que da cobertura a diversas y polifacéticas formas de expresar la singularidad.

La diversidad es un concepto que entra en el mundo discursivo de los sujetos en el que se le asignan etiquetas para determinar su patología. En el contexto educativo, los niños y niñas etiquetados como "discapacitados" pueden internalizar expectativas negativas, lo que puede limitar su confianza en sí mismos y su motivación académica (Shifrer, 2013). Otras investigaciones han demostrado que el etiquetado puede influir en las percepciones y expectativas de los docentes hacia los estudiantes con discapacidad, lo que a su vez impacta en su rendimiento académico y en su integración social dentro del entorno escolar (Lauchlan & Boyle, 2020). Además, puede llevar a prácticas educativas segregadoras, donde los estudiantes son colocados en entornos separados que limitan su participación en la comunidad escolar general, contraviniendo los principios de la educación inclusiva (UNESCO, 2020), afectando así a las interacciones sociales de los estudiantes, dificultando su integración en la comunidad escolar y reduciendo sus oportunidades de establecer relaciones interpersonales positivas (Coleman, 2018).

Bajo el lema 'Las etiquetas son para las latas, no para las personas' (Campaña de Coca-Cola, 2015) se refleja una crítica contundente al uso de etiquetas que refuerzan estereotipos y prejuicios hacia las personas con discapacidad, reivindicando la necesidad de romper con esas prácticas deshumanizantes (Acevedo, 2023). Para mitigar estos efectos negativos, es fundamental adoptar un enfoque educativo
que priorice las capacidades individuales y promueva la diversidad como un valor positivo. De ahí, la importancia de que los docentes desarrollen competencias específicas que les permitan crear entornos de aprendizaje accesibles y equitativos (González et al., 2021; Larrota Medrano & Uribe Rodríguez, 2021), lo que resulta efectivos para mejorar la participación y el rendimiento académico de los estudiantes con diversidad funcional (Cunningham et al., 2022). Los enfoques pedagógicos que favorecen la inclusión de la

diversidad funcional se basan en el Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA), el aprendizaje cooperativo y el uso de tecnologías adaptativas.

Sin embargo, a pesar de los avances normativos y metodológicos, persisten desafíos en la implementación efectiva de la educación inclusiva. Factores como la falta de recursos, la resistencia al cambio por parte del personal educativo y la insuficiente formación en pedagogías inclusivas dificultan la materialización de políticas inclusivas en las aulas (Smith & Johnston, 2023). Además, los prejuicios y estereotipos sobre la diversidad funcional siguen representando un obstáculo en la aceptación plena de los estudiantes con distintas capacidades (Jung & Lee, 2020). Por eso, es absolutamente necesario e imprescindible en educación, reconocer al ser humano en su integralidad, comprender sus circunstancias y desde allí actuar, aceptando que la diversidad es un reto, ya que cada persona es única e irrepetible, y el profesorado debe conocer las mejores vías para dar una respuesta aun sabiendo que la acción educativa logra su fin solo si se producen aprendizajes (Calle García, 2021).

Si bien es cierto, como se ha mencionado anteriormente, el profesorado debe favorecer la inclusión en el aula; cada vez las propuestas son más numerosas e innovadoras. Al hilo de esto, la literatura infantil y juvenil ha sido ampliamente reconocida como una herramienta didáctica esencial para la enseñanza de valores, la construcción de la identidad y la promoción de la diversidad en el aula (Colomer, 2019). Dentro del enfoque de la educación inclusiva, los cuentos se han convertido en una estrategia clave para sensibilizar, fomentar la empatía y generar espacios de reflexión sobre la diversidad funcional y otros aspectos de la diversidad humana (Dyson, 2020), además de actuar como herramienta psicoterapéutica (Sarabia García, 2020).

Los cuentos permiten a los estudiantes identificarse con personajes que enfrentan diferentes desafíos y descubrir perspectivas distintas a las propias. De ahí que prefieran libros con humor, ilustraciones claras, tramas dinámicas y finales felices, evitando imágenes confusas o inquietantes y relatos con desenlaces tristes (Can et al., 2022). La literatura infantil promueve la capacidad de comprender las
emociones e intenciones de los demás (Nikolajeva, 2018); desarrollan actitudes más positivas hacia sus compañeros con discapacidad, al presentar personajes con los que todos los niños puedan identificarse (Ávila Zurita y Polo Sánchez, 2022; González et al., 2021), y contribuye significativamente a la sensibilización y empatía entre los estudiantes. De modo que, no solo normaliza la presencia de la diversidad funcional en la narrativa, sino que también promueve un ambiente de respeto y comprensión mutua.

Según González García (2023), estos cuentos infantiles pueden ser utilizados como instrumentos para la integración de personas con diversidad funcional, al facilitar la discusión y reflexión sobre temas de inclusión y diversidad en el aula. Uno de los mayores beneficios del uso de cuentos en la educación inclusiva es su impacto en el desarrollo socioemocional de los estudiantes. La literatura infantil y juvenil ayuda a construir la autoestima, mejorar la comunicación y fortalecer la resiliencia, aspectos fundamentales para los estudiantes con diversidad funcional (Sullivan & Uccelli, 2019). Además, en este contexto los cuentos también fomentan la empatía entre los estudiantes sin discapacidad; un estudio realizado por Verdugo et al. (2020) encontró que la lectura y el análisis de cuentos sobre diversidad funcional en las aulas contribuyen a la reducción de prejuicios y al fortalecimiento de actitudes prosociales.

ASPECTOS METODOLÓGICOS

1. **Contextualización**. La presente investigación se enmarca en la línea de "El poder socioeducativo de las narrativas infantiles para la prevención del delito de odio", más específicamente, en el proyecto colaborativo que la Universidad de Murcia mantiene con la Asociación Columbares[1], con la finalidad de acompañar a las personas más vulnerables para mejorar su calidad de vida y promover una sociedad más justa, inclusiva y sostenible. Si bien el interés inicial por la temática en los delitos de odio se sitúa en un plano de investigación empírica de tipo diagnóstico que implica conocer y analizar la realidad de los delitos de odio en España, tal y como se puede cotejar en las diversas publicaciones (Pina Castillo & Hernández-Prados, 2023; Pina Castillo, Hernández-Prados & Dólera González, 2024), esta investigación trasciende el plano de análisis para situarse en la intervención educativa que persigue la sensibilización y capacitación de los más pequeños en los valores que promuevan una sociedad más inclusiva.

2. **Diseño de la investigación**. El diseño de la presente investigación es de tipo cualitativo- interpretativo, dado que parte de una mirada comprensiva de la realidad educativa, interesada en comprender los significados que construyen los sujetos en contextos escolares reales (Flick, 2015; Stake, 2007). En concreto, se opta por un enfoque de investigación-acción educativa, al concebir la práctica docente como un proceso reflexivo y transformador (Domingo, 2021; Muñoz Giraldo et al., 2002), que permite generar conocimiento desde la experiencia, implicar al profesorado en el cambio educativo, y mejorar la calidad de la enseñanza desde dentro del aula.

Esta orientación metodológica se justifica en la necesidad de explorar e intervenir simultáneamente en torno al fenómeno de la inclusión y la prevención de actitudes discriminatorias, por medio del diseño, implementación y evaluación de un programa lector inclusivo, centrado en el uso de cuentos como herramienta pedagógica para promover valores, actitudes y aprendizajes relacionados con la convivencia, la empatía y la diversidad.

3. **Selección de cuentos**. La selección de los cuentos no es un paso sencillo, y se encuentra condicionado por muchos aspectos, que a la vez están supeditados a la temática y finalidad del proyecto de investigación o de intervención que se pretenda desarrollar en el aula o en contextos familiares. Son muchos los autores del panorama nacional e internacional, que han trabajado el uso didáctico de la literatura infantil para promover la inclusión educativa de la persona con diversidad funcional. Sin intención de ser exhaustivas, pero con la finalidad de compartir los hallazgos encontrados, se traen a colación una amplia diversidad de criterios recogidos en la tabla 1.

Tabla 1.

Criterios de selección de cuentos con fines inclusivos

[1] https://estaentumano.org/

Criterio de selección	Autor/es de referencia	Justificación
Calidad literaria	Colomer (1998), Garralón (2013).	Evaluar si el cuento tiene coherencia interna, riqueza narrativa y estética literaria. Una buena literatura permite construir sentido, desarrollar pensamiento crítico y motivar la lectura.
Representación inclusiva y no estereotipada	Booth & Ainscow (2002).	Analizar si el cuento representa adecuadamente la diversidad sin reforzar estereotipos, evitando dar una imagen triste, negativa, estática, etc. que despierta poco el interés de los niños.
Potencial didáctico y emocional	Acevedo (2023)	Valorar si el cuento promueve la empatía, la reflexión, la colaboración y la comprensión de la diferencia en el aula, es decir, el desarrollo moral y emocional.
Accesibilidad del lenguaje	Bekkaya & Güven (2021)	Comprobar que el lenguaje es claro, adecuado al nivel lector y favorece la comprensión y la participación.
Criterio de selección	**Autor/es de referencia**	**Justificación**
Representatividad cultural / social	Colomer (2021)	El cuento debe funcionar como espejo, ventana y puerta corrediza: mostrar la realidad del lector y permitir comprender otras realidades.
Aplicabilidad en el aula	Booth & Ainscow (2002), Dahlen & Nolte (2023).	Seleccionar cuentos que sean punto de partida para propuestas didácticas inclusivas, prácticas y contextualizadas.

Autenticidad de la representación	Dyches, Prater & Cramer (2001).	Valorar si el personaje está representado desde experiencias reales o con conocimiento profundo de la diversidad funcional.
Interseccionalidad	Crisp et al. (2016).	Asegurar que se contemplan múltiples dimensiones de la diversidad (funcional, cultural, socioeconómica, etc.).
Evitar narrativas de inspiración forzada	Silva (2019), Young (2014).	Evitar cuentos donde el personaje solo sirve para inspirar al lector sin profundidad ni agencia propia.
Fomento de la agencia del personaje	Botelho & Rudman (2009); Cengiz & Duran (2017)	El personaje debe tomar decisiones, resolver conflictos y no ser un mero receptor pasivo de ayuda. Inclusión de situaciones que reflejen realidades sociales plurales
Participación en el entorno social	UNICEF (2014).	El personaje debe estar presente en contextos reales: escuela, familia, comunidad. Se valora la integración auténtica.
Accesibilidad	European Agency for Special	Seleccionar cuentos disponibles en

Criterio de selección	Autor/es de referencia	Justificación
multimodal	Needs and Inclusive Education (EASNIE).	formatos accesibles: táctiles, pictográficos, audiolibros, etc.
Interrelación de texto e imagen	Başaran et al. (2021); Can et al., (2022); Colomer (2021).	Las imágenes deben apoyar la comprensión del relato, representar con realismo la diversidad funcional y evitar distorsiones o estereotipos visuales.

Nota: Elaboración propia mediante inteligencia artificial.

Todos los cuentos seleccionados comparten una base común que responde a los principios de inclusión y prevención del discurso de odio. Si bien no todos cumplen la totalidad de los criterios expuestos en la tabla anterior, sí integran al menos los aspectos clave que justifican su pertinencia pedagógica y social. En general, todos ellos representan a personajes con diversidad funcional o necesidades específicas desde una perspectiva digna, realista y no estigmatizante; promueven valores como la empatía, la colaboración, el respeto a las diferencias y la comprensión de la otredad; utilizan un lenguaje accesible y adaptado al nivel lector del alumnado de Educación Infantil; incluyen ilustraciones de calidad que favorecen la comprensión y conexión emocional; y se pueden trabajar fácilmente en contextos educativos mediante dinámicas cooperativas, creativas o de reflexión guiada.

4. Enfoque didáctico y principios pedagógicos.

El presente programa se fundamenta en un enfoque didáctico inclusivo, participativo y transformador, que sitúa los cuentos infantiles que no son entendidos como recursos estáticos, sino como vehículos narrativos para abrir espacios de diálogo, reflexión y participación activa entre los niños y niñas. Asi pues, constituyen una herramienta clave para la construcción de aprendizajes éticos y sociales desde edades tempranas. La literatura, en este marco, se convierte en una vía para el reconocimiento de la diversidad, la prevención del prejuicio y el fomento de la convivencia. Se adopta una perspectiva de educación inclusiva entendida no sólo como acceso, sino como presencia, participación y aprendizaje con sentido para todos los alumnos y alumnas (EASNIE, 2022) y se articula en torno al aprendizaje cooperativo, los grupos interactivos (Valls & Kyriakides, 2013), y el diálogo igualitario como motor del aprendizaje (Flecha, 2015).

Este enfoque potencia el desarrollo de actitudes inclusivas, el pensamiento crítico y la corresponsabilidad en el aprendizaje. Todo ello se realiza dentro de un marco que se sustenta en principios pedagógicos clave como la equidad y accesibilidad, la valoración de la diversidad, el aprendizaje significativo, la participación activa del alumnado, la prevención del discurso de odio y la evaluación formativa e inclusiva (UNESCO, 2020; Pulido Mantas, et al., 2020; García-Pérez et al., 2021).

PROPUESTA PEDAGÓGICA DEL USO DEL CUENTO PARA LA PREVENCIÓN DE DELITOS DE ODIO POR DIVERSIDAD FUNCIONAL

La educación inclusiva y la sensibilización social emergen como herramientas fundamentales para prevenir estos delitos y fomentar una cultura de respeto y equidad. De acuerdo con Promethean (2023) “la inclusión educativa busca brindar a todos los estudiantes las mismas oportunidades y el apoyo necesario para su desarrollo académico y personal”, sobre todo desde los primeros años donde se debe buscar la promoción de la inclusión y la formación en valores y actitudes que son fundamentales para prevenir conductas discriminatorias (Moh Abdelkader, 2024).

A continuación, se muestra la propuesta educativa en la que se emplean cinco cuentos con la finalidad de prevenir el odio por motivos de diversidad funcional, sensibilizando sobre la diversidad funcional (OE1) y para la mejora de la convivencia inclusiva en el aula (OE2).

Figura 1.

Estantería de cuentos sobre diversidad funcional

Nota: Elaboración propia mediante inteligencia artificial.

Con un mayor grado de especificación, y teniendo en cuenta los criterios señalados anteriormente, observamos que efectivamente la condición de diversidad funcional se sitúa en el protagonista. Para facilitar la identificación del personaje, de la patología o diversidad, así como el mensaje educativo que se desprende de esta condición y de la lectura del cuento, se ha elaborado una tabla que aglutina toda esta información de manera más accesible. Resaltar desde el inicio la necesidad y el mensaje educativo que se quiere transmitir supone una mayor garantía de un mayor aprovechamiento educativo de la lectura realizada.

TABLA 2.

Personajes de las narrativas sobre diversidad funcional

Título	Protagonista / Tema	Mensaje principal
El cazo de Lorenzo	Lorenzo, niño con dificultades invisibles	Todos llevamos "un cazo", y con apoyo y comprensión, podemos aprender a llevarlo mejor y ser felices.
Piraña, un gatito extraordinario	Piraña, gatito diferente	Ser diferente no es un límite, sino una oportunidad para demostrar valentía, esfuerzo y autenticidad.
Bet y el TEA	Bet, niña con autismo	La comunicación y el entendimiento requieren paciencia y cariño. La diversidad enriquece.
Planeta Willy	Willy, niño que “viene de otro planeta”	Aunque el mundo parezca incomprensible, con empatía y tiempo, podemos conectar y descubrir lo maravilloso de cada persona.
Lucas tiene superpoderes	Lucas, niño con TDAH	El TDAH puede ser un superpoder si se entiende, acompaña y canaliza con amor y estrategias.

Nota: Elaboración propia.

Finalmente, damos paso a la descripción de las actividades que componen este programa de

intervención educativa diseñado para el aula de Educación Infantil. Dado que se recoge un amplio abanico de propuestas, estas han sido organizadas en dos bloques principales. Por un lado, se incluyen las actividades reflexivas, que invitan al diálogo, la sensibilización, el descubrimiento y la indagación. Estas propuestas parten del reconocimiento de que los niños y niñas son curiosos por naturaleza, disfrutan explorando, formulando preguntas y buscando comprender el mundo que les rodea. Como señalan Jirout y Klahr (2020), la formulación de preguntas en la infancia no solo refleja curiosidad, sino que constituye un motor clave para el desarrollo del aprendizaje. Con este tipo de actividades se busca desarrollar el pensamiento crítico, la empatía y una comprensión profunda de la diversidad desde edades tempranas.

Por otro lado, se han contemplado actividades de diversos tipos (creativas, manipulativas, lúdicas, etc.) que implica un trabajo colaborativo con los compañeros, que invita a aprender desde el entretenimiento y la diversión, sin restar importancia a la relevancia del contenido.

Por otro lado, se han contemplado actividades de diversa naturaleza —creativas, manipulativas, lúdicas, sensoriales, cooperativas, entre otras— que promueven la interacción entre iguales, el juego compartido y la construcción colectiva del conocimiento. Este tipo de propuestas permiten aprender desde la curiosidad, la acción y la emoción, favoreciendo un clima de aula positivo donde el entretenimiento y el disfrute no están reñidos con la profundidad del contenido trabajado. Además, estas actividades responden al principio de atención a la diversidad de estilos y ritmos de aprendizaje, reforzando competencias sociales, comunicativas y emocionales, fundamentales para una educación integral y verdaderamente inclusiva.

Se recomienda comenzar la implementación del programa cuento a cuento, de manera que se trabajen, de forma secuencial, todas las actividades consideradas oportunas a partir de cada recurso literario. En este sentido, y partiendo de la idea de que el aprendizaje en la infancia se construye en la interacción con otros, y el adulto es un mediador que "sintoniza" con el ritmo y las emociones del niño (Figueroa- Céspedes et al., 2022), será el educador o educadora (ya sea docente o progenitor/a) quien decida el ritmo de avance en función de una evaluación directa basada en la observación. Aspectos como el interés, la motivación, el disfrute o incluso el cansancio del niño o la niña ante el cuento y sus actividades permitirán determinar el momento más adecuado para pasar a la siguiente propuesta literaria. Esta metodología flexible y atenta al bienestar infantil, centrada en la observación y en el respeto a los tiempos individuales responde a una perspectiva pedagógica inclusiva donde el adulto actúa como mediador sensible que acompaña, adapta y facilita el proceso de aprendizaje en función de las necesidades de cada niño o niña, contribuye a crear un marco afectivo y cognitivo sólido, desde el cual se pueden construir el resto de aprendizajes y experiencias significativas que el programa plantea.

TABLA 3.

Cuestiones de reflexión y moralejas

Cuento	Preguntas para reflexionar	Idea final / Moraleja
El cazo de Lorenzo	¿Cómo crees que se siente Lorenzo cuando su cazo no le deja hacer algunas cosas? ¿Tú qué tienes que te hace diferente al resto de niños y niñas? ¿Cómo podrías ayudar a Lorenzo? ¿Cómo deberíamos tratar a todos los niños y niñas que tengan necesidades diferentes a las nuestras?	Todos llevamos algo con nosotros. La comprensión y el cariño hacen además ligero cualquier “cazo”.
Piraña, un gatito extraordinario	¿Por qué crees que algunas personas creían que Piraña no era un gatito normal? ¿Cómo crees que se sentía Piraña? ¿Cómo podrías ayudar a Piraña? ¿Alguna vez te has sentido así?	Lo importante no es hacer las cosas como los demás, sino encontrar tu forma de brillar.
Bet y el TEA	¿Cómo es Bet? ¿En qué cosas se parece a ti? ¿Por qué crees que a Bet le molestan algunos ruidos? ¿Cómo se siente Bet cuando hay alguien que no la entiende? ¿Alguna vez te has sentido así? ¿Qué podemos hacer para que Bet se sienta bien en clase?	Todos somos distintos y eso nos enriquece. Con paciencia y cariño, podemos entendernos mejor.
Planeta Willy	¿Cómo crees que se sintió Willy al llegar a un lugar donde todo era diferente a él? ¿Por qué crees que algo que para ti es fácil para otra persona puede ser difícil? ¿Cómo podríamos ayudar a alguien como Willy? ¿Alguna vez te has sentido como Willy?	Aunque parezcamos de mundos distintos, el amor y la empatía nos unen.

Cuento	Preguntas para reflexionar	Idea final / Moraleja
Lucas tiene superpoderes	¿Qué superpoder tiene Lucas? ¿Tú crees que tienes alguno? ¿Cómo crees que se siente Lucas? ¿Qué podrías hacer para ayudar a niños y niñas como Lucas? ¿Qué podríamos hacer con Lucas para que se sintiera bien en clase?	Todos tenemos superpoderes. Lo importante es aprender a usarlos con apoyo y confianza.

Nota: Elaboración propia.

La siguiente tabla recoge una propuesta de actividades asociadas a los cuentos seleccionados en este programa, organizadas en función de su tipo (creativas, manipulativas, lúdicas, sensoriales, emocionales, cooperativas…). Esta clasificación responde a la necesidad de diversificar las estrategias metodológicas empleadas en el aula, reconociendo que el aprendizaje infantil no puede reducirse únicamente al desarrollo cognitivo, sino que debe atender también a dimensiones afectivas, sociales, motrices y comunicativas. Así, el uso de esta tabla permite diseñar experiencias educativas que favorezcan un aprendizaje integral del alumnado, respetando sus ritmos, estilos de aprendizaje y formas de expresión. Además, facilita al profesorado la selección de propuestas significativas y adaptadas a la realidad del grupo, fomentando la participación activa, la conexión emocional con los contenidos y la vivencia concreta de los valores trabajados en los cuentos. Esta herramienta no solo orienta la planificación didáctica, sino que potencia la inclusión real en el aula, al ofrecer múltiples vías de acceso al aprendizaje y promover la presencia, la participación y el progreso de todo el alumnado.

Tabla 4.

Actividades propuestas de tipo creativa, motriz y manipulativa

EL CAZO DE LORENZO			
Tipo de actividad	Título	Objetivo	Descripción
Creativa / Emocional	Mi cazo	Identificar fortalezas y dificultades personales	Cada niño recibe una hoja con un dibujo de un cazo para decorarlo libremente con dibujos, colores o palabras que representen lo que les gusta, lo que les cuesta o lo que sienten. Luego comparten con el grupo.

Motriz / Vivencial	ıkana y el cazo	Ponerse en el lugar del otro, trabajar empatía	Los niños recorren un circuito motriz con un pequeño saco atado al pie, representando las dificultades de Lorenzo. Después reflexionan sobre cómo se han sentido y si necesitaron ayuda.
ıipulativa / Visual	Mural de las diferencias	Reconocer la diversidad y fomentar el respeto	Con fotos de casa, cada niño muestra lo que le gusta hacer, lo que le cuesta, etc. Se pegan en un mural colectivo y se reflexiona sobre las diferencias.
	Piraña, un gatito extraordinario		
Creativa / Emocional	Ii animal normal	Favorecer la autoestima	Se le entregará a cada niño y niña un folio con un animal que hayan escogido y mediante los materiales que tengan a su disposición deben de decorarlo como quieran. Además, se le añadirán características únicas (más o menos patas, ojos, boca, alas, colores especiales…
Motriz / Vivencial	Yo, piraña.	Desarrollar habilidades de resolución de conflictos y fomento de la ayuda.	Se crea un circuito con diferentes estaciones que representan los momentos clave del cuento (trepar un árbol, esconderse de un perro, cruzar un charco, encontrar comida, etc.).
ıipulativa / Visual	El mural diverso	tificar fortalezas personales	Cada niño pintará una silueta que se les dará en un folio como si fueran ellos mismos. Deben de representarse tal y como se sienten, con sus características. Después lo irán pegando y contando al resto de niños y niñas qué les hace especiales y diferentes a los demás.
	Bet y el TEA		

Creativa / Emocional	ɔs sentidos importan	Desarrollar los sentidos y conocer otras formas de sentir.	Preparamos en el aula una actividad sensorial con diferentes texturas, olores, instrumentos musicales, etc., para que los niños y niñas experimenten. Cuando hayan usado todos los materiales, contarán en gran grupo cómo se han sentido, qué les ha gustado más y qué menos.
Motriz / Vivencial	Nos comunicamos diferente	Favorecer otras formas de comunicación.	A través del juego de rol, se les dará indicaciones por parejas a que se comuniquen de una forma determinada: por gestos, por dibujos, hablando, sin decir alguna vocal, etc. Cuando terminen, expondrán cómo se han sentido y si han sido capaces de buscar otras formas de comunicación con el compañero o compañera.
ıipulativa / Visual	Las emociones	ɔcer y reconocer emociones.	Cada niño elabora su propia caja de las emociones en solitario y a continuación la expone al resto de clase. Irán exponiendo cómo creen que se siente Bet ante algunas situaciones narradas en el cuento, así como también si ellos y ellas se han sentido alguna vez igual y cómo han gestionado esa emoción. Propondrán entre todos propondrán posibles acciones que harían ante la gestión emocional de Bet en el cuento para ayudarla.

Planeta Willy			
Creativa / Emocional	Willy y yo	Fomentar el respeto y aceptación de lo diferente.	Cada niño pintará un dibujo de un planeta y lo decorará como quiera. Tras la finalización, expondrá al resto cómo es su planeta ideal, qué tiene y qué no para ser especial, qué le diferencian de otros planetas, así como qué tipo de personas viven en él. Pondrán en común qué reglas y normas lo rigen, así como qué es lo que hacen las personas que viven en ese planeta para cuidar a otras personas que son diferentes a ellos y ellas. Tras la exposición en grupo, deberán de ver qué cosas son iguales y diferentes entre todos los planetas.
Motriz / Vivencial	Nos comunicamos diferente	Favorecer la importancia de la comunicación.	A través del juego de rol, se les dará indicaciones por parejas a que se comuniquen de una forma determinada: por gestos, por dibujos, hablando, sin decir alguna vocal, etc. Cuando terminen, expondrán cómo se han sentido y si han sido capaces de buscar otras formas de comunicación con el compañero o compañera
Manipulativa / Visual	Mi mundo diferente	Fomentar el respeto a la diversidad.	Cada niño realizará un dibujo o un molde con plastilina o arena mágica sobre cómo ve el mundo. Cuando todos hayan terminado explicarán al resto cómo ven su mundo: qué cosas son bonitas, cuáles no les gusta tanto, cómo son las personas que en él viven…)

Lucas tiene superpoderes			
Creativa / Emocional	Mi superpoder	Favorecer la autoestima y el autoconocimiento.	Se le da a cada niño un folio en blanco donde deben expresar su superpoder. Cuando todos hayan terminado se irán pegando en un mural y explicando qué superpoder tiene cada niño y niña y qué les diferencia del resto de sus compañeros
Motriz / Vivencial	Misión completada	Desarrollar el cooperativismo y la ayuda mutua	Mediante un juego de roles, se le pedirá a un niño o niña que ayude a otro u otra por una determinada situación: no quiere comerse el almuerzo, no sabe abrocharse el zapato, no quiere colorear…, así con el superpoder de ayudar a la otra persona, el niño o niña será capaz de ayudar y el otro/a de ser ayudado.
ıipulativa / Visual	Los superpoderes mi clase	icar y valorar las defortalezas	

Nota: Elaboración propia

CONCLUSIONES Y DISCUSIÓN

La inclusión educativa implica la participación activa y equitativa de todo el alumnado, independientemente de sus características o condiciones personales. En el caso del alumnado con diversidad funcional, la inclusión en el aula ordinaria favorece su desarrollo integral, promueve la igualdad de oportunidades y contribuye a la construcción de una sociedad más justa y cohesionada. Estudios recientes destacan que la atención a la diversidad es esencial para garantizar el principio de equidad educativa (Pérez Vera et al., 2024).

Sin embargo, la asignación de etiquetas al alumnado con diversidad funcional puede tener consecuencias significativas en su desarrollo personal y académico. Estas etiquetas, ya sean positivas o negativas, influyen en las expectativas que el entorno tiene sobre el estudiante, lo que puede afectar su autoestima, autopercepción y rendimiento. Es esencial que los docentes sean conscientes de este impacto y eviten el uso

de etiquetas que puedan limitar el potencial del alumnado, fomentando en su lugar una mirada comprensiva y libre de prejuicios.

Para ello, resulta imprescindible implementar estrategias que favorezcan la inclusión efectiva, como las adaptaciones curriculares, la creación de ambientes de aprendizaje flexibles, el uso de metodologías activas y la formación docente permanente (Booth y Ainscow, 2015; Hernández-Prados & Ayala de la Peña, 2021). Todo esto debe enmarcarse en el desarrollo de políticas inclusivas sólidas (García-García et al., 2020) y en una profunda concienciación sobre la importancia de una educación que no deje a nadie atrás.

En este contexto, los cuentos infantiles emergen como una herramienta pedagógica valiosa para fomentar la inclusión. A través de ellos, se facilita la construcción de valores, se desarrolla la empatía y se promueve la aceptación de la diversidad funcional. Su implementación en el aula, acompañada de metodologías participativas, permite a los estudiantes reflexionar, interactuar y aplicar lo aprendido en su vida cotidiana, contribuyendo así a una educación realmente significativa.

Esta propuesta metodológica se configura, por tanto, como una herramienta con fuerte potencial transformador, al integrar literatura infantil, educación en valores e inclusión educativa desde una perspectiva preventiva frente al discurso del odio. A partir de la selección cuidadosa de cuentos que visibilizan la diversidad funcional desde una narrativa respetuosa y empática, el programa ofrece experiencias significativas que invitan a mirar la diferencia como una fuente de riqueza y no de conflicto.

El enfoque didáctico adoptado promueve un aprendizaje integral que trasciende lo cognitivo, integrando dimensiones emocionales, sociales y éticas fundamentales para una educación infantil de calidad. Asimismo, la estructura secuencial cuento a cuento y la diversificación metodológica aseguran la adaptabilidad a los distintos ritmos, intereses y necesidades del alumnado, situando al educador como mediador sensible y observador activo del proceso de aprendizaje.

Las actividades diseñadas —tanto reflexivas como lúdicas, manipulativas y cooperativas— buscan generar espacios para la expresión, la escucha activa, la reflexión crítica y la cooperación, en sintonía con los principios de la educación inclusiva. De este modo, se habilita un entorno educativo donde todos los niños y niñas pueden participar, aprender y sentirse valorados.

En un contexto social donde los discursos de odio y la discriminación siguen presentes, resulta imprescindible anticiparse desde la escuela con propuestas como esta, que promuevan la empatía, el respeto a la diferencia y la convivencia desde los primeros años de vida. Se espera que esta intervención no solo tenga impacto en el aula, sino que contribuya a la construcción de una ciudadanía más justa, sensible y comprometida con la igualdad se plantea la necesidad de seguir investigando el uso de la narrativa infantil como herramienta de transformación social, así como evaluar el impacto de este tipo de intervenciones en contextos reales para reforzar su validez, eficacia y sostenibilidad a largo plazo.

Finalmente, más allá de la aplicación inmediata de este programa, la propuesta invita a repensar el papel de la escuela como espacio de transformación social desde la infancia. El uso consciente y didáctico de la literatura infantil no solo permite abordar contenidos académicos o iniciar en la lectura, sino que se convierte en una herramienta de justicia educativa que da voz a la diferencia y genera una cultura escolar más empática, dialogante e inclusiva (Ávila Zurita & Polo Sánchez, 2022; González García, 2023). Por ello, se hace necesario fortalecer la formación inicial y continua del profesorado (UNESCO, 2020) en competencias inclusivas y en el uso pedagógico de la narrativa, así como impulsar políticas educativas que reconozcan el valor de estas prácticas como parte estructural del currículo escolar.

BIBLIOGRAFÍA

Acevedo, S. M. (2023). El acto inclusivo en las sociedades de consumo: discapacidad, política y pedagogía. En O. Martínez Rivera (coord..), *Sociedades inclusivas. Re-visiones sobre la dis- capacidad.* Universitat Oberta de Catalunya

Ausubel, D. (2000). *The acquisition and retention of knowledge: A cognitive view.* Springer.

Ávila Zurita, L. M., & Polo Sánchez, M. T. (2022). Adaptación y aplicación del cuento tradicional como herramienta para fomentar actitudes positivas hacia la discapacidad visual en Educación Infantil. *Revista de Educación Inclusiva.* https://revistaeducacioninclusiva.es/index.php/REI/article/view/832/706

Başaran, M., Çelik, N., & Güngör-Aytar, A. (2021). Resimli çocuk kitaplarının olumsuz ögeler açısından incelenmesi [An analysis of illustrated children's books in terms of negative elements]. *Gazi University Journal of Education, 41*(2), 1247–1272. https://doi.org/10.17152/gefad.826424

Bekkaya, K. & Güven, G. (2021). 0-6 yaş arası çocuk kitaplarının yapısal özelliklerinin incelenmesi: Kesitsel bir alan yazın analizi. *International Journal of Primary Education Studies, 2*(1), 1-14. https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/1131536

Benítez-Gavira, R., & Aguilar-Gavira, S. (2022). Mirada inclusiva. La diversidad como característica. *Human Review. http://hdl.handle.net/10498/32549*

Booth, T. & Ainscow, M. (2015). *Guía para la Educación Inclusiva. Desarrollando el aprendizaje y la participación en los centros escolares (Index for Inclusion).* OEI-Fuhe

Botelho, M. J., & Rudman, M. K. (2009). *Critical multicultural analysis of children's literature: Mirrors, windows, and doors*. Routledge.

Calle García, T. (2021). La educación inclusiva en Ecuador: Aplicabilidad durante la virtualidad en el nivel inicial. *Orientación Y Sociedad*, *21*(1),1-24. https://revistas.unlp.edu.ar/OrientacionYSociedad/article/view/12363

Can, B., Kılınççı E., & Şeker, P. T. (2022). Okul öncesi dönem çocuklarının resimli öykü kitapları ile ilgili tercihleri. *Cumhuriyet International Journal of Education, 11*(1), 240–252

Cengiz, Ş., & Duran, E. (2017). Analysis of values on preschool period children story and tale books. *Education and Science, 42*(191). http://dx.doi.org/10.15390/EB.2017.6945 Chambers, A. (2011). *Tell me: Children, reading and talk.* Thimble Press.

Coleman, M. (2018). The impact of disability labeling on social interactions. *Journal of Inclusive Education, 12*(3), 45-59.

Colomer, T. (1998). *La enseñanza de la literatura como construcción de sentido*. Graó. Colomer, T. (2019). *Introducción a la literatura infantil y juvenil.* Síntesis.

Colomer, T. (2021). La enseñanza de la literatura como construcción de sentido. *Lectura y vida, 22*(1), 6-23.

Crisp, T., Knezek, S. M., Quinn, M., Bingham, G. E., Girardeau, K., & Starks, F. (2016). What's on our bookshelves? The diversity of children's literature in early childhood classrooms. *Journal of Children's Literature, 42*(2), 29–42.

Cunningham, J., Porter, S., & Tran, H. (2022). Universal Design for Learning and adaptive technologies: Enhancing academic engagement and outcomes for students with functional diversity. *Journal of Educational Technology & Society*, *25*(4), 34-48.

Dahlen, S. P., & Nolte, K. (2023). Teacher candidates' use of inclusive children's literature in classrooms. *Education Sciences, 13*(2), 245. https://doi.org/10.3390/educsci15020245

Domingo, À. (2021). La Práctica Reflexiva: un modelo transformador de la praxis docente. *Zona próxima,* (34), 3-21. https://doi.org/10.14482/zp.34.370.71

Dyches, T. T., Prater, M. A., & Cramer, S. F. (2001). Characterization of mental retardation and autism in children's books. *Education and Training in Mental Retardation and Developmental Disabilities, 36*(3), 230–243.

Dyson, A. (2020). *Inclusion and diversity in education: Developing inclusive schools and school systems.* Routledge.

European Agency for Special Needs and Inclusive Education (EASNIE). (n.d.). Inclusive education resources. https://www.european-agency.org/

Figueroa-Céspedes, I., Lambiasi Pérez, R., & Cáceres Zapata, P. (2022). Actitud lúdica y rol mediador de aprendizajes en educadoras de párvulos: para aprender jugando se necesitan dos. *Revista de estudios y experiencias en educación*, *21*(47), 371-386.

Flecha, R. (2015). *Successful Educational Actions for Inclusion and Social Cohesion in Europe.* Springer Publishing Company.

Flick, U. (2015). *Introducción a la investigación cualitativa (5.ª ed.).* Morata.

García-García, F.J., López-Torrijo, M., & Santana-Hernández, R. (2020). Educación inclusiva en la formación del profesorado de educación secundaria: Los programas españoles. *Profesorado, Revista de Currículum y Formación del Profesorado, 24*(2), 270–293. https://doi.org/10.30827/profesorado.v24i2.14085

García-Pérez, D., Fraile, J., & Panadero, E. (2021). Learning strategies and self-regulation in context: How higher education students approach different courses, assessments, and challenges. *European Journal of Psychology of Education*, *36*(2), 533-550.

Garralón, A. (2013). *Historia portátil de la literatura infantil y juvenil.* Anaya Infantil y Juvenil.

González, A., Torres, L., & Ramos, E. (2021). Teacher preparation for inclusive education: Exploring the importance of training in inclusive pedagogies. *International Journal of Inclusive Education*, *25*(5), 526-540.

González García, M. (2023). *Los cuentos infantiles como instrumento para integración de personas con diversidad funcional.* Trabajo Fin de Grado, Universidad de Valladolid. https://uvadoc.uva.es/bitstream/handle/10324/62038/TFG-G6165.pdf?sequence=1

González, R., Pérez, M., & López, A. (2021). La literatura infantil como recurso para la inclusión: Una revisión sistemática. *Revista Iberoamericana de Educación, 85*(2), 45-62.

Hernández-Prados, M., A., & de la Peña, A. A. (2021). La identidad del educador infantil desde las narrativas biográficas. *Magis, Revista Internacional de Investigación en Educación*, *14*, 1-23.

Jaudenes, C. (2024). *La infancia con discapacidad entra en la constitución.* https://diario.cermi.es/coverage/la-infancia-con-discapacidad-entra-en-la-constitucion

Jirout, J. J., & Klahr, D. (2020). Questions – And Some Answers – About Young Children's Questions. *Journal of Cognition and Development, 21*(3), 381–399. https://doi.org/10.1080/15248372.2020.1832492

Jung, J., & Lee, M. (2020). Stereotypes and prejudice in inclusive education: Overcoming barriers to full acceptance of students with diverse abilities. *Journal of Special Education*, *54*(2), 118-132.

Lauchlan, F., & Boyle, C. (2020). *Labelling and Inclusive Education.* Oxford Research Encyclopedia of Education.

Larrota Medrano, D. K., & Uribe Rodríguez, A. F. (2021). Challenges and realities of the teaching role in functional diversity: Colombian school contexts: Challenges in inclusive education and teacher training. HUMAN REVIEW. *International Humanities Review / Revista Internacional De Humanidades, 11*(1), 2-12. https://eaapublishing.org/journals/index.php/humanrev/article/view/1480/1597

Moh Abdelkader, S. (2024). La educación y la inclusión como antídoto frente a los mensajes de odio. *Modulema. Revista científica Sobre Diversidad Cultural*, *8*. https://doi.org/10.30827/modulema.v8i.29845

Muñoz Giraldo, J. F., Quintero Corzo, J., & Munévar Molina, R. A. (2002). Experiencias en investigación- acción-reflexión con educadores en proceso de formación. *Revista electrónica de investigación educativa, 4*(1), 1-15. https://redie.uabc.mx/redie/article/view/51/93

Nieto, S. (2017). *Language, culture, and teaching: Critical perspectives.* Routledge.

Nikolajeva, M. (2018). *Reading for learning: Cognitive approaches to children's literature*. John Benjamins Publishing.

Novak, K. (2023). *Is There Evidence That Inclusion is Actually Good for All Learners? Novak Education.* https://www.novakeducation.com/blog/is-there-evidence-that-inclusion-is-actually-good-for-all- learners

Pérez Vera, L., Sánchez Herrera, S., Rabazo Méndez, M.J., & Fernández Sánchez, M.J. (2024). Inclusión educativa de los estudiantes con discapacidad: un análisis de la percepción del profesorado. *Retos, 51,* 1183-1193. https://doi.org/10.47197/retos.v51.100463

Pina Castillo, M., & Hernández-Prados, M.A. (2023). *La infradenuncia de los delitos de odio.* Dykinson.

Pina Castillo, M., Hernández-Prados, M.A., & Dólera González, M. (2024). *Rompiendo el silencio: voces contra los delitos de odio.* Dykinson.

Promethean (2023). *Educación inclusiva: por qué importante en la educación.*

https://www.prometheanworld.com/es/recursos/blogs/educacion-inclusiva-por-que-es- importante-en-la-educacion/

Pulido-Mantas, L., Ion, G. & Díaz-Vicario, A. (2020). *Aprendizaje colaborativo para la implementación de prácticas educativas basadas en la evidencia.* Universidad Autónoma de Barcelona.

Sarabia García, A. F. (2020). *Cuentos para la inclusión y el cambio de actitudes hacia la diversidad.* Revista Brasileira de Educação.

Seguel Arriagada, A., & Otondo Briceño, M. (2024). Configuraciones de significado del cuerpo académico de educación superior respecto a los principios de inclusión y diversidad. *Páginas de Educación*, 17(2), https://doi.org/10.22235/pe.v17i2.4006

Shifrer, D. (2013). Stigma of a label: Educational expectations for high school students labeled with a learning disability. Journal of Educational Psychology, 105(3), 846-857. https://doi.org/10.1177/0022146513503346

Silva, J. M. (2019). Inspiration Porn and the Objectification of Disability. *Journal of Literary & Cultural Disability Studies, 13*(1), 35–50. http://dx.doi.org/10.1163/9789004512702_014

Stake, R. E. (2007). *Qualitative research: Studying how things work.* Guilford Press.

Smith, K., & Johnston, D. (2023). Barriers to implementing inclusive education policies: A review of challenges and strategies. *Educational Policy Review*, *45(*1), 59-73.

Sullivan, A., & Uccelli, P. (2019). Developing social-emotional skills through storytelling. *Journal of Educational Psychology, 111*(4), 567-580.

UNESCO. (2020). Inclusión y educación: Todos y todas sin excepción. *Informe de seguimiento de la educación en el mundo, 2020.* https://doi.org/10.54676/WWUU8391

UNICEF. (2014). *Inclusive Education: Every child has the right to quality education.*

Valls, R., & Kyriakides, L. (2013). The power of Interactive Groups: how diversity of adults volunteering in classroom groups can promote inclusion and success for children of vulnerable minority ethnic populations. *Cambridge Journal of Education*, *43*(1), 17–33. https://doi.org/10.1080/0305764X.2012.749213

Verdugo, M. A., Jenaro, C., & Calvo, I. (2020). La literatura y la construcción de actitudes inclusivas en la educación primaria. *Psicología Educativa, 26*(1), 15-30.

Young, S. (2014). *I'm not your inspiration, thank you very much* [Video]. TEDxSydney. https://www.ted.com/talks/stella_young_i_m_not_your_inspiration_thank_you_very_much

Raíces y realidades: un viaje al perfil sociodemográfico de las familias rurales

Mª Ángeles Hernández-Prados
Universidad de Murcia, España,
Departamento de Teoría e Historia de la Educación Titular de Universidad
ORCID: https://orcid.org/0000-0002-3617-215X
mangeles@um.es

José Santiago Álvarez Muñoz
Universidad de Murcia, España,
Departamento de Teoría e Historia de la Educación Profesor Permanente Laboral.
ORCID: https://orcid.org/0000-0002-9740-6175
josesantiago.alvarez@um.es

Ester Carrión Morales
Universidad de Murcia, España,
Departamento de Teoría e Historia de la Educación
ester.carrion@um.es

RESUMEN

Las escuelas rurales enfrentan desafíos que están estrechamente ligados a las condiciones sociodemográficas de las familias. El presente estudio descriptivo, no experimental, transversal y cuantitativo, tiene como finalidad analizar las variables sociodemográficas de las familias de escuelas rurales que afectan directamente en la relación familia-escuela. La muestra estuvo conformada por 1427 familias de diferentes municipios rurales de la Región de Murcia que cumplimentaron un cuestionario. Los resultados ponen de manifiesto que las transformaciones sociales acontecidas en los entornos rurales han repercutido en las familias que han tenido que adaptar su forma de vida a los nuevos tiempos.

Palabras clave: Familia; escuela; medio rural, sociología.

Roots and realities: a journey into the sociodemographic profile of rural families

ABSTRACT

Rural schools face challenges that are closely linked to the sociodemographic conditions of the families. This descriptive, non-experimental, cross-sectional, and quantitative study aims to analyze the sociodemographic variables of families from rural schools that directly affect the family-school relationship. The sample consisted of 1,427 families from different rural municipalities in the Region of Murcia who completed a questionnaire. The results highlight that the social transformations occurring in rural areas have impacted families, which have had to adapt their way of life to the new times.

Keywords: Family; school; rural environment, sociology.

Raízes e realidades: uma viagem ao perfil sociodemográfico das famílias rurais

RESUMO

As escolas rurais enfrentam desafios que estão intimamente ligados às condições sociodemográficas das famílias. Este estudo descritivo, não experimental, transversal e quantitativo tem como objetivo analisar as

variáveis sociodemográficas das famílias de escolas rurais que afetam diretamente a relação família-escola. A amostra foi composta por 1.427 famílias de diferentes municípios rurais da Região de Múrcia que responderam a um questionário. Os resultados evidenciam que as transformações sociais ocorridas nos contextos rurais repercutiram nas famílias, que tiveram que adaptar seu modo de vida aos novos tempos.

Palavras-chave: Família; escola; ambiente rural, sociologia.

INTRODUCCIÓN

Para interpretar la realidad de las familias que viven en contextos rurales en España, es preciso conocer que estos entornos tienen unas características particulares que están influenciadas por varios factores socioeconómicos, culturales, geográficos, etc. Estos entornos rurales se diferencian de los urbanos, pueblos y periferias que tienen otra manera de entender el mundo, y todo ello está condicionado por la población que vive y evoluciona en esos lugares (Quílez y Vázquez, 2012). En la actualidad el medio rural se caracteriza por la despoblación, la baja natalidad, el envejecimiento de sus habitantes, la masculinización, la asimilación de modos de vida urbanos como paradigma de lo moderno, las dinámicas migratorias, el desarraigo del territorio, así como la pérdida de costumbres y saberes tradicionales (Cerdá 2020; Giménez, Cebrián y García, 2023).

Desde mediados del siglo XX, el medio rural ha experimentado una gran transformación en su estructura social y familiar debido a los cambios que se han producido en la sociedad a nivel político y económico como la terciarización, la modificación en la forma de producir o la mecanización de la actividad económica fruto del auge de la tecnología (Abós et al., 2021; Gómez Bahillo, 2000). La irrupción de las tecnologías de la información y la comunicación ha eliminado el aislamiento tradicional del medio rural, integrándolo en una sociedad globalizada donde las fronteras físicas y culturales se diluyen, transformando profundamente su estructura social, familiar y económica, y ha reducido significativamente las diferencias y expectativas entre lo urbano y lo rural en aspectos como los comportamientos sociales y familiares, los estilos de vida, las formas de canalización del ocio, el disfrute del tiempo libre o los intereses socioculturales (Gómez Bahillo, 2000). Pero también ha contribuido a la despoblación, transformación del empleo con la mecanización y modernización de la agricultura, a la pérdida de los oficios artesanales, terciarización de la economía, diversificación del uso de los espacios, mejora de las infraestructuras y comunicaciones, etc. tal y como se expone a continuación.

Con la globalización y medios de comunicación de masas, el contexto rural ha experimentado cambios en el mercado laboral de gran envergadura. La primera consecuencia que resulta de todo ello es la mecanización y modernización de la producción, que contribuye por un lado, al ahorro de mano de obra y a la mejora de la precisión en las actividades agrícolas (Organización de las Naciones Unidas para la Alimentación y la Agricultura, 2022), pero también a la inevitable pérdida de oficios artesanales que se realizaban en los pueblos (Castillo-Clavero, et.al, 2021; Cruz, 2024) y un desplazamiento de la economía hacia el sector servicios, generado nuevas formas de empleo marcadas por una creciente inestabilidad, temporalidad y pluriempleo (Budí Orduña y Alamá Sabater, 2022). De modo que, el campo ya no se vincula sólo a la producción agrícola, sino también al ocio, el turismo rural, la conservación ambiental y la industria.

Con la inestabilidad laboral, el éxodo rural hacia las ciudades es inevitable, produciéndose la desruralización. Son múltiples las causas que pueden estar impulsando la despoblación, entre ellas, la limitada oferta de ocio de consumo atrayente para los adolescentes, lo que genera una percepción de aislamiento y falta de oportunidades (Hernández-Prados y Álvarez-Muñoz, 2023). Es fundamental entender el hogar no solo como un espacio físico, sino como un entorno pedagógico activo, donde las interacciones cotidianas y el uso compartido del tiempo libre pueden favorecer aprendizajes significativos, fortalecer vínculos afectivos y desarrollar valores de cooperación, empatía y responsabilidad (Fierro, 2022). En esta misma dirección, el Ministerio de Derechos Sociales, Consumo y Agenda 2030 desarrolló la *Guía de Ayudas Sociales y Servicios para las Familias* en el que se contempla que es necesario que las familias promuevan la capacitación de los hijos e hijas, potenciando su percepción de que son agentes activos, competentes y capaces de cambiar las cosas e influir sobre los demás. Para ello se recomienda crear en la familia espacios de escucha, interpretación y reflexión de los mensajes de la escuela, los iguales, la comunidad, el mundo del ocio y los medios de comunicación.

Asimismo, la limitada oferta de itinerarios en secundaria y Formación Profesional restringe las opciones educativas del alumnado en los contextos rurales, afectando negativamente su desarrollo personal, académico y motivación hacia el aprendizaje, lo que invita también a la urbanización de la residencia familiar. En este sentido, según el informe sobre el estado del sistema educativo en el curso académico 2022-2023 del Consejo Escolar del Estado (2024), a pesar del incremento en la matrícula de Formación Profesional y de los esfuerzos por diversificar la oferta en contextos rurales, las persistentes desigualdades territoriales y la elevada tasa de abandono educativo en estas zonas evidencian las limitaciones estructurales que aún dificultan la continuidad educativa y el acceso real a itinerarios formativos adecuados. Otro aspecto relevante es el impacto del cambio climático sobre la población costera e insular de España, que, junto con los efectos económicos y sociales asociados, está intensificando el proceso de empobrecimiento y despoblación en las áreas rurales, favoreciendo la migración hacia zonas urbanas, lo que hace necesario la implementación de estrategias resilientes que articulen políticas climáticas y socioeconómicas con un enfoque integral de desarrollo territorial (Villavicencio Calzadilla y Borràs Pentinat, 2023).

No obstante, en los últimos años, ha surgido una nueva mirada hacia lo rural como espacio de calidad de vida, sostenibilidad, identidad cultural y equilibrio territorial. Al respecto, la población suele construirse desde una imagen idílica que representa el entorno rural, concebido como un espacio comunitario armónico, seguro y favorable para la crianza de los hijos, asociado al contacto con la naturaleza, el apoyo mutuo y la tranquilidad (Bernard, 2019). Esta visión idealizada contrasta, sin embargo, con la realidad que emerge en la adolescencia, cuando se manifiestan tensiones, conflictos familiares y una posible insatisfacción entre los miembros del hogar (Álvarez Muñoz y Hernández- Prados, 2024). En cualquier caso, para algunos esa hipervaloración de lo natural conlleva una revalorización del medio rural, lo que demanda a su vez la mejora de infraestructuras y comunicaciones que mejore el acceso a transporte, carreteras, internet y servicios básicos, lo que reduce el aislamiento tradicional.

La familia, que es el núcleo social básico en el que se adquieren los valores, con identidad propia, roles

diferenciados y basados en lazos afectivos que permiten a niños y niñas desenvolverse en sociedad, también ha cambiado en los entornos rurales con el paso del tiempo (Ortega y Cárcamo, 2018). En el contexto de las transformaciones sociales y económicas del medio rural, las familias han experimentado profundos cambios. La interrelación entre empleo y hogar propio de los contextos rurales, genera también impactó en las dinámicas intrafamiliares, donde el trabajo colapsa el tiempo del artesano en su taller, una mayor incorporación de la mujer a los oficios, dificultando la conciliación con la crianza de los menores. La venta de la producción, la asistencia a citas médicas, a la provisión de alimentos conlleva una movilidad automovilística que incrementa el gasto de la unidad familiar, en este concepto, frente a las familias urbanas (Camarero y Oliva, 2023). Otros cambios asociados a la disminución de la natalidad, la tendencia hacia estructuras familiares más pequeñas y nucleares, la creciente incorporación de la mujer al mercado laboral y la reconfiguración de las relaciones intergeneracionales, evidenciando una adaptación progresiva a nuevas realidades sociales que desdibujan los modelos familiares tradicionales del campo (Gómez Bahillo, 2000). A continuación, trataremos de adentrarnos, mediante la revisión de las fuentes de documentación, en algunas de estas transformaciones de las familias en el contexto rural.

Las familias en el medio rural, siguiendo a Seco (2016), han tenido tradicionalmente una presencia mayor debido a factores como la poca densidad demográfica y el elevado sentimiento de pertenencia. Las familias rurales han mantenido una estructura más tradicional, siendo en su mayoría familias nucleares o extendidas que incluyen la presencia de abuelos u otros familiares en el hogar. No obstante, aunque las familias nucleares continúan siendo predominantes, debido a los cambios acontecidos en la sociedad, cada vez hay más familias reconfiguradas, por ejemplo, debido a separaciones o la convivencia en pareja con hijos de relaciones anteriores. Estos cambios en la familia, aseveran Camarero y Del Pino (2014) que son debido a la modernización de las estructuras familiares, viéndose reducido el número de miembros en las familias y las familias nucleares.

Todos estos cambios sociales han afectado directamente a las familias que habitan en el medio rural y, como asevera Bustos (2009), han puesto de manifiesto la necesidad de revisar la realidad de la escuela rural ya que no es la misma que en épocas anteriores y se configuran en un contexto diverso fruto de la generalización de costumbres, ritos y símbolos de carácter urbano que se han asentado en los entornos rurales. Castro (2012) señala la necesidad de no confundir la realidad de las familias urbanas con la de las familias rurales ya que es muy diferente. En esta línea, Recio (2018) presenta una serie de características que afectan directamente a la realidad de escuelas rurales y por ende a la realidad de las familias que acuden a ellas: la lejanía con respecto al entorno rural, un entorno poco poblado y con un alto grado de envejecimiento de la población, pirámides demográficas invertidas, llegada de población inmigrante que impulsa proyectos educativos de carácter intercultural, necesidad de una financiación superior para su mantenimiento y servicios, nueva visión de la escuela rural como un entorno de aprendizaje más saludable que el que se da en los centros de núcleos urbanos (ratio de alumnado inferior, enseñanza personalizada, mayor contacto con la naturaleza, procesos de socialización más intensos).

Las escuelas rurales han sido consideradas por la sociedad como escuelas marginales y atrasadas con respecto a las escuelas ubicadas en los centros urbanos. Escuelas carentes de medios e infraestructuras adecuados, caracterizadas por una gran dispersión geográfica, profesorado inestable de escasa formación,

con alumnado poco interesado y con una baja implicación familiar en la vida escolar. Y, aunque en la actualidad muchas de estas consideraciones se han superado en la sociedad, la realidad es que las escuelas rurales se siguen enfrentando a una gran alternancia del profesorado que no suele elegirlas como destinos definitivos, no favoreciendo de esta forma su arraigo al entorno y al centro educativo (Cerdá, 2020; González Rodríguez et al., 2021). La escuela rural, como afirman Abós et al. (2021) desempeña un papel fundamental en el acceso a la educación en los territorios rurales que, como espacios sociales y vividos influyen en la práctica pedagógica y en la estructura organizativa de las escuelas a pesar de que haya sido una institución silenciada por las políticas educativas y las instituciones universitarias, siendo escasos los contenidos relacionados con la escuela rural y las necesidades que presenta en los planes de estudio de los Grados de Educación Infantil y Educación Primaria en las universidades españolas (Abós, 2011; Anzano, Vázquez y Liesa, 2023).

Las escuelas rurales coexisten con las condiciones socioculturales heterogéneas propias de los diferentes contextos rurales y presentan unas características socioeducativas que parten de una diversidad interna y externa como elemento distintivo y tienen el territorio como lugar y contenido de aprendizaje, como recurso y compromiso (Álvarez, García y Pozuelos, 2020). En estas escuelas los grupos de alumnos están formados por alumnado de edades, intereses, capacidades y expectativas diferentes y a todo ello se le suma la existencia de unas condiciones socioculturales heterogéneas que caracterizan a los entornos rurales (Abós, 2020). Estas características de las escuelas rurales tan determinadas que conllevan a tener una relación distinta con el entorno o hacer un uso diferente de las aulas afecta de manera directa a los discentes y a sus familias (González Rodríguez et. al, 2021).

METODOLOGÍA

Diseño de investigación

Esta investigación tiene un diseño descriptivo, ya que se centra en describir la muestra participante en un estudio sobre participación familiar en el ámbito rural. Es un estudio no experimental, al no aplicarse ninguna intervención ni modificación a la muestra. Su diseño es transversal, al recogerse los datos en un momento concreto. Además, el tratamiento de los datos es cuantitativo, utilizando la técnica del cuestionario para analizar un fenómeno socioeducativo específico: el perfil sociodemográfico de las familias residentes en el entorno rural (Bisquerra, 2014).

Muestra

Para la selección de la muestra se utilizó un muestreo aleatorio con base probabilística, lo que permitió asegurar la representatividad según parámetros estadísticos estándar: un 95% de nivel de confianza y un margen de error del 5%. El cálculo del tamaño mínimo de la muestra se realizó tomando como base el número total de estudiantes matriculados en enseñanzas ordinarias del régimen general en la Comunidad Autónoma de la Región de Murcia (224.272 estudiantes), lo que arrojó un mínimo necesario de 365 participantes, familias en este caso. El criterio principal para incluir a los participantes fue que fueran padres, madres o tutores legales de uno o más menores escolarizados en las etapas de Educación Infantil, Primaria o Secundaria

Obligatoria en centros educativos ordinarios —ya fueran públicos, privados o concertados— dentro del ámbito geográfico de la Región de Murcia. Quedaron fuera del estudio aquellas personas vinculadas a otras etapas educativas, residentes en otras comunidades autónomas o países, o cuyos hijos estuvieran inscritos en modalidades educativas distintas. Tras varias fases de difusión del cuestionario, y aplicando una depuración de los datos que implicó descartar aproximadamente un 10% de las respuestas por estar incompletas o incorrectamente cumplimentadas, se conformó una muestra definitiva compuesta por 1427 participantes. La participación se distribuyó entre 5 centros educativos. La caracterización sociodemográfica de esta muestra se expone en el apartado de resultados, ya que constituye la base del análisis contextual desarrollado en este estudio.

Instrumento de recogida de información

La información se obtuvo a partir del instrumento denominado “Questionnaire Family Involvement in School (QFIS)” (Hernández-Prados et al., 2023) el cual fue creado a través de un proceso sistemático que comenzó con una búsqueda bibliográfica en las bases de datos Scopus, WOS y Dialnet, recolectando numerosos estudios sobre participación familiar que sirvieran como corpus científicos para la construcción del instrumento, determinando la redacción de los ítems y su agrupación en dimensiones. Posteriormente, en la segunda fase, su contenido fue validado por medio de un proceso de validación de interjueces en el que participaron cinco profesores universitarios junto a los equipos directivos y representantes del AMPA de 14 centros educativos que, posteriormente, también participaron en la investigación. Del modelo inicial al definitivo se mantuvieron las preguntas sociodemográficas, pero sí se vio reducido el número de ítems de 88 a 64. Las preguntas sociodemográficas suponen un total de 19 cuestiones agrupadas de la siguiente forma:

- Familiares: Tipo de familia, convivencia de otros miembros, edad de los progenitores, situación laboral de los progenitores, nivel de estudios de los progenitores, nacionalidad de los padres y tiempo de residencia en el territorio.
- Culturales: número de libros, recursos tecnológicos y recursos de apoyo al estudio
- Escolares: Presencia o no de necesidades, repetición de curso, tipo de centro, etapa educativa y calificación media.

Procedimiento

La recopilación de datos se llevó a cabo mediante contacto digital y telefónico con centros de Educación Secundaria, Primaria e Infantil ubicados en la Comunidad Autónoma de la Región de Murcia. A través de correo electrónico, se les facilitó una hoja informativa sobre el estudio, el consentimiento informado destinado a los progenitores de los estudiantes menores de edad y el cuestionario correspondiente. Los centros que manifestaron su disposición a colaborar fueron convocados para una sesión explicativa más detallada sobre los objetivos y procedimientos de la investigación. Posteriormente, se dejó el material disponible durante un plazo de un mes, tiempo durante el cual los participantes pudieron cumplimentar los cuestionarios. Al finalizar ese periodo, se procedió a la recogida de los instrumentos. Durante todo el proceso, se respetaron los principios éticos recogidos en la Declaración de Helsinki, la normativa APA y la Ley General de Protección de Datos. Se garantizó el anonimato de las respuestas, el consentimiento informado previo, el derecho a no

participar o abandonar el estudio en cualquier momento, así como otras garantías relacionadas con la confidencialidad y la protección de datos personales.

Análisis de datos

La información se recopiló mediante cuestionarios en formato papel, cuyos datos fueron posteriormente volcados al software estadístico SPSS, versión 28. Tras su introducción, se llevó a cabo una depuración de los registros para detectar y corregir posibles errores o valores perdidos. A continuación, se procedió a segmentar la muestra, filtrando únicamente aquellos casos que presentaban una baja frecuencia en la realización de actividades de ocio familiar. Sobre esta submuestra se realizó un análisis de frecuencias, centrado en las variables sociodemográficas de tipo personal, escolar y familiar. Los resultados derivados de este análisis constituyen el núcleo de los hallazgos que se exponen en esta comunicación.

RESULTADOS

Variables familiares

La Tabla 1 ofrece una panorámica detallada de las características familiares de la muestra, evidenciando un claro predominio de familias nucleares (87,8%), seguidas en menor medida por estructuras monoparentales (7,4%) y reconstituidas (3,2%). La baja presencia de convivencia con otros familiares (11,8%) apunta a una tendencia hacia unidades familiares más reducidas, a pesar del contexto rural. En cuanto a la nacionalidad, se observa una distribución equitativa entre progenitores españoles y extranjeros, lo que refleja la diversidad cultural en estas comunidades. La edad de los padres y madres se concentra principalmente entre los 31 y los 50 años, con un mayor peso en el tramo de 41 a 50 años en los padres y de 31 a 40 años en las madres. Respecto al nivel educativo, predominan los estudios de nivel básico (primaria y secundaria obligatoria), siendo muy reducida la presencia de titulaciones superiores. En términos laborales, se evidencia una fuerte presencia de trabajadores especializados (49,7%) frente a otras categorías, lo que podría interpretarse como una relativa estabilidad económica en una parte significativa de la muestra.

Tabla 1

Frecuencias datos sociodemográficos familiares de familias de contextos rurales

Variable	Categoría	N	%
Tipo de familia	Padre/s, madre/s e hijos	1276	87.8%
	a monoparental con hijos	108	7.4%
	econstituida e hijos	47	3.2%
	Otros	23	1.6%
Convivencia otros familiares	No	1274	88.1%
	Sí	171	11.8%

Nacionalidad padre	Española	705		49.4%
	Extranjera	722		50.6%
cionalidad madre	Española	712		49.3%
	Extranjera	733		50.7%
Edad padres	Menos de 20 años	4		0.3%
	De 20 a 30		35	2.5%
	De 31 a 40		506	35.6%
	De 41 a 50		717	50.5%
	Más de 51		154	10.8%
Edad madres	Menos de 20 años	7		0.5%
	De 20 a 30		168	11.5%
De 31 a 40		765		52.5%
De 41 a 50		473		32.5%
Más de 51		39		2.7%
Estudios padres	Sin estudios	284		20.6%
Primaria		381		27.6%
	Secundaria obligatoria	341		24.7%
Bachillerato o FP Medio		225		16.3%
FP superior o Diplomatura		92		6.7%
atura, grado o similar		55		4.0%
Doctorado		1		0.1%
Estudios madres	Sin estudios	259		18.1%
Primaria		374		26.2%
	Secundaria obligatoria	327		22.9%
Bachillerato o FP		250		17.5%

Medio			
FP superior o Diplomatura		151	10.6%
atura, grado o similar		66	4.6%
Doctorado		2	0.1%
Situación laboral padres	Sin trabajo remunerado	95	6.9%
especialización	Trabajador sin	362	26.3%
Trabajador especializado		684	49.7%
	Trabajador en servicios	44	3.2%
	Propietario de un pequeño negocio	113	8.2%
	Profesión asociada a una licenciatura	51	3.7%
	Alto cargo de la administración	10	0.7%
	etario de gran empresa	14	1.0%
Situación laboral madres	Sin trabajo remunerado	95	6.9%
	Trabajador sin especialización	362	26.3%
	Trabajador especializado	684	49.7%
	Trabajador en servicios	44	3.2%
	Propietario de un pequeño negocio	113	8.2%
	ofesión asociada a una licenciatura	51	3.7%

Alto cargo de la administración	10	0.7%
Propietario de gran empresa	14	1.0%

Nota: Elaboración propia

Variables culturales

La Tabla 2 recoge información relevante sobre los recursos culturales y tecnológicos disponibles en los hogares de las familias rurales encuestadas. Un dato destacado es que el 58,4% de las familias dispone de más de 25 libros, lo que sugiere un acceso moderado a materiales de lectura en el hogar. Asimismo, la mayoría cuenta con ordenador (65,9%) e Internet (69,4%), lo que indica un nivel considerable de digitalización, a pesar de la posible brecha tecnológica asociada a zonas rurales. No obstante, aún existe un porcentaje relevante de hogares sin estos recursos. En cuanto al entorno de estudio, aproximadamente dos tercios de las familias cuentan con un espacio y mobiliario adecuado para el estudio, aunque un 26,7% carece de un lugar específico y un 36% no dispone de material de consulta.

Tabla 2

Frecuencias datos sociodemográficos culturales de familias de contextos rurales

Variable	**Categoría**	**N**	**%**
Número de libros	0 a 10 libros	463	32.5%
	11 a 25 libros	368	25.9%
	26 a 100 libros	399	28.0%
	101 a 200 libros	108	7.6%
	Más de 200 libros	84	5.9%
Ordenador	No	243	16.6%
	Sí	965	65.9%
Internet	No	153	10.4%
	Sí	1017	69.4%
TV, por cable o satélite	No	372	25.4%
	Sí	785	53.6%
Lugar de estudio	No	391	26.7%
	Sí	882	60.2%

Mesa de estudio	No	244	16.7%
	Sí	950	64.9%
Material de consulta	No	527	36.0%
	Sí	763	52.2%

Nota: Elaboración propia

Variables escolares

En la Tabla 3 se presentan datos relativos al ámbito escolar del alumnado perteneciente a las familias rurales analizadas. La mayoría del alumnado no presenta necesidades educativas especiales (89,2%) ni ha repetido curso (83,1%), lo que podría interpretarse como un indicador de estabilidad académica. Además, la gran mayoría no ha cambiado de centro educativo (90,7%), lo que sugiere cierto arraigo territorial. Destaca el predominio casi absoluto de la escolarización en centros públicos (98,6%), lo que refuerza el papel fundamental de la escuela pública en el entorno rural. En cuanto a la etapa educativa, la mayoría del alumnado se encuentra en Educación Primaria (55%), seguido por Educación Infantil (20,6%) y ESO (23%). Respecto al rendimiento académico, los resultados se distribuyen de forma relativamente equilibrada, con mayor presencia de calificaciones en la franja de "notable" (30,1%) y "sobresaliente" (20,7%).

Tabla 3

Frecuencias datos sociodemográficos escolares de familias de contextos rurales

Variable	**Categoría**	**N**	**%**
Necesidades de	No	1279	89.2%
Apoyo Educativo	Sí	155	10.8%
Repetición curso	No	1214	83.1%
	Sí	245	16.8%
Cambio de centro	No	1314	90.7%
	Sí	131	9.0%
Tipo de centro	Público	1424	98.6%
	Concertado	12	0.8%
	Privado	7	0.5%
Etapa Educativa	E Infantil	294	20.6%
	E Primaria	785	55.0%
	ESO	328	23.0%

	Bachillerato	18	1.3%
Calificación media	Suspenso	72	5.5%
	Aprobado	264	20.0%
	Bien	314	23.8%
	Notable	397	30.1%
	Sobresaliente	273	20.7%

CONCLUSIONES Y DISCUSIÓN

En el siglo XXI la sociedad ha sufrido una serie de transformaciones que ha repercutido directamente en el entorno rural y por ende en las familias que habitan en él. No cabe duda, que las zonas rurales han experimentado un avance importante en nuevas tecnologías y acceso a internet mejorando la calidad de vida, el trabajo y la escolarización en zonas rurales (Camarero y Rivera, 2024). Ahora bien, cualquier intento de mejorar las relaciones familia-escuela pasa necesariamente por el conocimiento de ambos contextos, en esta ocasión, se pretende, como finalidad de la investigación, dibujar la sociodemografía de las familias rurales, indagando en un amplio volumen de variables (tipo de familia, convivencia de otros familiares en el hogar, nacionalidad, edad, nivel de estudios, situación laboral de los padres y madres).

En el presente estudio se puede constatar que las familias nucleares siguen predominando en entornos rurales, teniendo una menor presencia las familias monoparentales y reconstituidas. Estos resultados coinciden con lo señalado por Seco (2016), las familias rurales han mantenido una estructura más tradicional a lo largo del tiempo, aunque debido a los cambios sociales comenzaron a aparecer familias reconfiguradas. Asimismo, Álvarez-Muñoz y Hernández-Prados (2024) observan que la mayoría de adolescentes rurales pertenecen a familias nucleares tradicionales, aunque existen variaciones por edad y etapa educativa. En cualquier caso, Del Canto Taravillo (2018) haciendo referencia a las familias monoparentales señala que éstas, en el medio rural, se enfrentan a mayores desafíos en términos de conciliación, recursos económicos y acceso a servicios.

Por otro lado, se observa que ha disminuido la tendencia tradicional en las familias rurales de convivir con abuelos u otros familiares en el hogar. Posiblemente por la repoblación de las familias inmigrantes en estos entornos rurales, tal y como muestran los resultados al comprobar que una alta tasa de procedencia extranjera en los progenitores. Al respecto, Camarero (2025) señala se ha producido un crecimiento poblacional en pequeños municipios menores de 10.000 habitantes debido a las migraciones de retiro y aún, con mayor intensidad, debido al asentamiento, a veces temporal y en otros casos de arraigo, de población extranjera. Todo ello también contribuye al rejuvenecimiento del sector poblacional rural, situándose la mayoría de los progenitores en la franja de edad que va desde los 31 a los 50.

Asimismo, las familias inmigrantes que encuentran en el entorno rural mayores oportunidades laborales, lo

que contribuye al aumento de estudiantes extranjeros en las escuelas (Sampedro, 2022). Además, las escuelas rurales tienen unas ratios más bajas de estudiantes por docentes y aulas multigrado en las que los discentes reciben una atención más personalizada, algo que es atractivo para las familias inmigrantes que buscan una educación más individualizada (Alonso y García, 2024). Se evidencia también un bajo nivel educativo de los progenitores, siendo ligeramente mayor la capacitación educativa de las madres, y un desempeño laboral con y sin cualificación similar porcentualmente en ambos casos. Son muchos los estudios que sustentan la relación entre el nivel de estudios y desempeño laboral con la participación de las familias en el contexto escolar (Belmonte, Álvarez Muñoz y Hernández- Prados, 2022; Hernández-Prados y Álvarez Muñoz, 2024; Guerrero et.al, 2024). Por su parte, Gómez Bahillo (2000) reconoce un elevado nivel de analfabetismo entre las mujeres rurales.

Las mujeres mayores de 45 años, han tenido escasas oportunidades, durante las décadas pasadas, especialmente en el medio rural, para cursar estudios superiores a los primarios. También entre la población residente en la sociedad rural aparecen las mayores proporciones de analfabetismo, que afectan a los grupos de mayor edad, siendo estas más elevadas entre las mujeres (p.8)

En lo que respecta al índice de nivel socioeconómico, los datos desvelan que dos tercios de los estudiantes tienen ordenador, conexión a internet, lugar y mesa de estudio, y la mitad poseen menos de 25 libros de lectura en casa, y material de consulta. En relación a las variables personales, la mayoría de los adolescentes rurales no necesitan apoyo educativo, ni han repetido curso, manteniendo un nivel de aprobado del 95%. Estudian en centros públicos, no cambian de centro y cursan mayoritariamente en la etapa de primaria. Los principales hallazgos de Hernández-Prados y Álvarez-Muñoz (2024) indican que la participación familiar es significativamente mayor en Educación Primaria y disminuye drásticamente en Educación Secundaria. En este sentido, los docentes de ambas etapas deberían actuar coordinadamente para facilitar el tránsito y el acompañamiento educativo-familiar de una etapa a otra.

Finalmente, se quiere resaltar que tanto en España como en Europa se están impulsando estrategias orientadas a revitalizar los territorios rurales, mejorar su cohesión territorial y frenar el envejecimiento y la pérdida demográfica mediante una mayor conectividad, acceso a servicios y planificación territorial sostenible (Labianca, 2023; Ministerio para la Transición Ecológica y el Reto Demográfico, 2024; De Toni et al., 2021). Estas políticas también buscan fortalecer el arraigo de la población, fomentar la innovación, impulsar la digitalización y garantizar la equidad entre zonas rurales y urbanas, avanzando hacia territorios más resilientes y con mayor calidad de vida (Comisión Europea, 2021).

BIBLIOGRAFÍA

Abós, P. (2011). La escuela en el medio rural y su presencia en los planes de estudio de los grados de maestro de educación infantil y primaria en las universidades españolas. *Revista de Currículum y Formación del Profesorado, 15*(2), 39-52. https://digibug.ugr.es/handle/10481/17433

Abós, P. (2020). La escuela ubicada en territorios rurales: una escuela diferente, un reto pedagógico. *Aula, 26*, 41–52. https://revistas.usal.es/tres/index.php/0214-

3402/article/view/aula2020264152

Abós, P., Boix, R., Domingo, L., Lorenzo, J., y Rubio, P. (2021). *El reto de la escuela rural. Hacer visible lo invisible.* Grao.

Alonso, A. y García, F. J. (2024). Respuesta a la diversidad en la escuela rural. Un estudio de caso. *Revista UNES,17*, 91-1105. https://doi.org/10.30827/unes.i17.28297

Álvarez Álvarez, C., García-Prieto, F. J., y Pozuelos-Estrada, F. J. (2020). Entorno, centros y comunidad de escuelas rurales del norte (Cantabria) y sur de España (Huelva). *Contextos Educativos*, (26), 177-196. https://doi.org/10.18172/con.4564

Álvarez Muñoz, J. S., y Hernández Prados, M. Á. (2024). La satisfacción de la vida familiar en el ámbito rural. Percepción de los adolescentes. *Quaderns de Psicologia*, 26(2), e2004. https://doi.org/10.5565/rev/qpsicologia.2004

Anzano, S., Vázquez, S., y Liesa, M. (2022). Invisibilidad de la escuela rural en la formación de maestros. *Revista Electrónica de Investigación Educativa, 24*(27), 1-14. https://www.scielo.org.mx/scielo.php?pid=S1607-40412022000100127&script=sci_arttext

Belmonte, M., Álvarez, J. y Hernández- Prados (2022). Rendimiento académico percibido en función de la ocupación laboral de los padres. *Revista Complutense de Educación, 33*(2), 279-287 https://doi.org/10.5209/rced.74104

Bernard, J. (2019). Families and local opportunities in rural peripheries: Intersections between resources, ambitions and the residential environment. *Journal of Rural Studies, 66*, 43–51. https://doi.org/10.1016/j.jrurstud.2019.01.025

Bisquerra, R. (2014). *Metodología de la investigación educativa.* La Muralla.

Bustos, A. (2009). La escuela rural española ante un contexto en transformación. *Revista de Educación, 350*, 449-461. https://hdl.handle.net/10481/96921

Camarero, L. (2025). Los desequilibrios de la despoblación rural: la maraña de causas y efectos. En E. sin Fronteras (Ed.), *El futuro de la agricultura y el mundo rural* (primera). La factoría de ediciones. https://lc.cx/OSWklf

Camarero, L., y Del Pino, J.A. (2014). Cambios en las estructuras de los hogares rurales. Formas de adaptación y resiliencia. *Revista Internacional de Sociología, 72*(2), 377- 402. https://www.torrossa.com/en/resources/an/2953971#page=100

Camarero, L., y Oliva, J. (2023). Movilidad y cohesión territorial. La conformación del sistema rural- urbano de la automovilidad. *Revista Española de Investigaciones Sociológicas*, (185), 23–42 https://doi.org/10.5477/cis/reis.185.23-42

Camarero, L.A., y Rivera, M.J. (2024). Reto demográfico, migración y arraigo de los jóvenes rurales. *Revista Española de Sociología, 33*(1), 1-17. https://doi.org/10.22325/fes/res.2023.205

Castillo- Clavero, A.M., Lobillo- Mora, G., Sánchez- Teba, E.M.y Vera, M. (2021). Retos de futuro para un sector tradicional: la artesanía y las TIC unidas en el proyecto artcademy. *Revista Iberoamericana, Académico Científica de Humanidades, Arte y Cultura*, (9), 209- 220. https://doi.org/10.24310/Eviternare.vi9.11451

Castro, A. (2012). Familias rurales y sus procesos de transformación. Estudio de casos en un escenario de ruralidad en tensión. *Psicoperspectivas, 11*(1), 180-203.

https://www.scielo.cl/scielo.php?pid=S0718-69242012000100009&script=sci_arttext

Cerdá C.M., (2020). Historia de una escuela rural murciana, la escuela de los Martínez del Puerto. *Murgetana* (143), 165-197. https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7630558

Comisión Europea. (2021). *Visión a largo plazo para las zonas rurales de la UE: hacia unas zonas rurales más fuertes, conectadas, resilientes y prósperas de aquí a 2040*. https://ec.europa.eu/info/sites/default/files/strategy/strategy_documents/documents/lrv_communication_es.pdf

Consejo Escolar del Estado. (2024). *Informe 2024 sobre el estado del sistema educativo. Curso 2022- 2023*. Ministerio de Educación, Formación Profesional y Deportes. https://www.educacionfpydeportes.gob.es/dam/jcr:58f3d883-9eaf-4e2e-a929- d942405afc56/i24cee-informe.pdf

Cruz, F., Gónzalez, M., Del Pino, J.A., Oliva, J., y Sampedro, R. (2009). La masculinización rural y las estructuras de convivencia familiar. En Camarero, L. (coord.). *La población rural de España. De los desequilibrios a la sostenibilidad social*. Fundación La Caixa.

Cruz, Y. (2024). Del trabajo a la resistencia: explorando las transformaciones en las relaciones económicas básicas del oficio cantero en el medio rural madrileño. *Anthropía*, (21), 89-103. https://revistas.pucp.edu.pe/index.php/anthropia/article/view/29568

De Toni, A., Labianca, M., y Faggian, A. (2021). Rural decline and internal areas in Italy: Challenges and policy tools for territorial regeneration. Scienze Regionali*. Italian Journal of Regional Science, 20*(1), 15–38. https://www.researchgate.net/publication/319017402_Rural_regeneration_strategies_for_declining_regions_trade-off_between_novelty_and_practicability

Del Canto Taravillo, E. (2018). Estudio sobre familias monoparentales en el medio rural [TFG, Universidad de Valladolid]. Repositorio UvaDoc.

Giménez, R., Cebrián, F., y García, R. (2023). Despoblación del nodo interprovincial del Sureste de la Península Ibérica: ¿hacia el abismo demográfico? *Boletín de la Asociación de Geógrafos Españoles*, (98). https://doi.org/10.21138/bage.3436

Gómez Bahillo, C. (2000). Estructura social y familiar en el medio rural. *Revista de desarrollo rural y cooperativismo agrario*, (4), 19-47. https://agris.fao.org/search/en/providers/122599/records/64775fdbf2e6fe92b36723a1

González Rodríguez, J. A., Bernad Cavero, O., López Teulón, M. P., Llevot Calvet, N., y Marín Marquilles, R. (2021). Las escuelas rurales desde sus debilidades hasta sus fortalezas: Análisis actual. *Ehquidad International Welfare Policies and Social Work Journal*, (15), 135- 160. https://doi.org/10.15257/ehquidad.2021.0006

Guerrero, E.O., Artega, D.A., Avila. V.L, Flores, R.E., y Benavides, E.V. (2024). Ocupación laboral de los padres de familia y su incidencia en el bajo rendimiento académico de los estudiantes de séptimo año básico. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar, 8*(4), 32-45. https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v8i4.13202

Hernández-Prados, M. Á., y Álvarez-Muñoz, J. S. (2023). Fomento de las fortalezas del ocio familiar en el entorno rural: perspectivas de los adolescentes. *ENSAYOS. Revista de la Facultad de Educación*

de Albacete, 38(1), 39-62. https://doi.org/10.18239/ENSAYOS.V38I1.3158

Hernández-Prados, M. de los Ángeles, García -Sanz., M. P. ., Parra-Martínez, J., y Gomariz Vicente, M. Ángeles. (2023). Participación familia-escuela. Evaluación desde el modelo integral QFIS. *Revista De Educación*, *1*(402), 1–28. https://doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2023-402-593

Hernández Prados, M. Á., y Álvarez Muñoz, J. S. (2024). La relación familia-escuela en el contexto rural: influencia de la etapa educativa, repetición de curso y rendimiento académico del alumnado. *RELIEVE - Revista Electrónica De Investigación Y Evaluación Educativa, 30*(2). https://doi.org/10.30827/relieve.v30i2.28833

Labianca, M. (2023). Internal areas and demographic shrinkage in Southern Europe: new governance approaches for territorial rebalancing. *European Planning Studies, 31*(2), 251–269. https://www.researchgate.net/publication/235799134_Southern_Europe_Countries_Facing_the_Challenge_of_Territorial_Governance_as_a_New_Path_to_Resolving_Key_Spatial_Problems

Ministerio para la Transición Ecológica y el Reto Demográfico. (2024). *Estrategia de Movilidad Segura, Sostenible y Conectada 2030*. Gobierno de España. https://www.miteco.gob.es

Organización de las Naciones Unidas para la Alimentación y la Agricultura. (2022). *El estado de las tecnologíasde automatización digital y la robótica en la agricultura*. FAO. https://www.fao.org/3/cb9479es/online/sofa-2022/digital-automation-technologies-robotics.html FAOHome

Ortega, M.D., y Cárcamo, H. (2017). Relación familia- escuela en el contexto rural. Miradas desde las familias. *Educación, 27*(52), 98-118. https://doi.org/10.18800/educacion.201801.006

Quílez, M., y Vázquez, R. (2012). Aulas multigrado o el mito de la mala calidad de enseñanza en la escuela rural. *Revista Iberoamericana de Educación, 59*(2), 1-12. https://doi.org/10.35362/rie5921393

Raposo, M., Sierra, S., Alonso, A. García, O., y Zabalza, M.A. (2024). Mitos y realidades de las escuelas rurales. La voz de las familias y el profesorado. *Revista Electrónica Educare, 28*(3), 1-20. https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=9769956

Sampedro, R. (2022). Inmigración transnacional y repoblación rural: un análisis de las experiencias de los migrantes en el escenario postcrisis. *Migraciones*, (55), 1-18. https://doi.org/10.14422/mig.2022.009

Seco, J. (2016). La importancia de la familia en la economía del medio rural extremeño durante la segunda mitad del siglo XX. *Revista de Estudios Económicos y Empresariales*, (28), 111-132. https://dehesa.unex.es/handle/10662/6291

El acoso escolar en entornos educativos: estrategias de prevención e intervención para escolares de 10 a 14 años

José Miguel Moreno Carrillo
Universidad de Castilla La Mancha. España
https://orcid.org/0000-0001-5535-1711
sociologistcoach@gmail.com

RESUMEN

El acoso escolar o bullying constituye uno de los problemas más apremiantes en el ámbito educativo actual. Esta investigación analiza sus características, consecuencias y diversas estrategias de intervención, con especial atención al método KiVa y otras aproximaciones efectivas para la población escolar entre 10 y 14 años. Los resultados evidencian que el acoso escolar tiene una incidencia significativa (18,4% en algunos estudios), con predominio en el sexo masculino, y que las estrategias centradas en la comunidad escolar completa, no solo en la díada acosador-víctima, presentan mejores resultados. Se concluye que los enfoques preventivos transversales, la formación docente específica y la participación activa de testigos son elementos clave para reducir este fenómeno.

Palabras clave: Acoso escolar, Bullying, ciberacoso, KiVa, violencia escolar.

Bullying in educational settings: prevention and intervention strategies for students aged 10 to 14

ABSTRACT

School bullying is one of the most pressing issues in the current educational landscape. This research analyzes its characteristics, consequences, and various intervention strategies, with a special focus on the KiVa method and other effective approaches for the school population between 10 and 14 years old. The results show that school bullying has a significant incidence (18.4% in some studies), with a predominance in males, and that strategies focused on the entire school community, not only on the bully-victim dyad, show better results. It is concluded that transversal preventive approaches, specific teacher training, and the active participation of witnesses are key elements to reduce this phenomenon.

Keywords: School bullying, Bullying, Cyberbullying, KiVa, School violence.

Introducción al fenómeno del acoso escolar

El acoso escolar, también conocido como bullying, representa actualmente uno de los problemas más relevantes y preocupantes dentro del ámbito educativo. Este fenómeno ha adquirido una creciente atención y alarma social en los últimos años, en gran parte debido a la mayor difusión que tienen los acontecimientos a través de los diversos medios de comunicación, incluyendo prensa, radio, televisión e internet (Ricardo et al., 2021). La violencia en el ámbito escolar comprende cualquier forma de agresión, ya sea física, emocional o sexual, que se manifieste dentro de los muros de la escuela o en sus inmediaciones. Aunque suele ocurrir

entre alumnos, en ocasiones, son los propios docentes u otros trabajadores del centro educativo quienes la ejercen sobre los estudiantes (Unesco, 2020). Su impacto abarca desde problemas de salud mental hasta caídas del 15-20% en el rendimiento académico (Gaffney et al., 2019). Lo que anteriormente podían considerarse hechos aislados o normalizados dentro de la dinámica escolar, hoy se reconocen como situaciones de violencia con graves consecuencias para quienes las sufren.

El acoso escolar o bullying es reconocido actualmente como un problema creciente de la sociedad moderna, que afecta significativamente los resultados académicos, las habilidades sociales y el comportamiento psicológico de los individuos que lo padecen (Ricardo et al., 2021). Esta problemática no discrimina por contextos sociales o geográficos, siendo un fenómeno presente en múltiples entornos educativos a nivel global.

Solo una minoría de las naciones a nivel global, específicamente el 16%, ha implementado leyes destinadas a la prevención y el abordaje del ciberacoso, poniendo énfasis en la formación. De este grupo, más de un tercio, precisamente el 38%, promulgó estas leyes a partir de la pandemia de COVID-19 (Unesco, 2024).

Objetivos de la investigación

El presente trabajo académico se propone abordar el fenómeno del acoso escolar con particular atención a la población estudiantil entre 10 y 14 años, una etapa especialmente vulnerable por coincidir con cambios significativos en el desarrollo personal, social y académico de los menores.

Objetivo General

Desarrollar y fundamentar una propuesta de intervención integral para la prevención y el abordaje del acoso escolar dirigido a escolares de entre 10 y 14 años, basada en la comprensión de sus manifestaciones, consecuencias, estrategias existentes y el rol de la comunidad educativa.

Para ello, se plantean los siguientes **objetivos específicos**:

1. Conceptualizar el acoso escolar, sus manifestaciones y características principales en el contexto educativo actual.

2. Identificar las consecuencias psicológicas, académicas y sociales derivadas de situaciones de bullying en escolares de 10 a 14 años.

3. Analizar las diferentes estrategias y métodos de prevención e intervención frente al acoso escolar, con especial énfasis en aquellas de eficacia demostrada.

4. Examinar el papel de los diferentes actores de la comunidad educativa (docentes, alumnado y

familias) en la prevención y abordaje del acoso escolar.

5. Proponer un programa de intervención adaptado específicamente a las características y necesidades de escolares entre 10 y 14 años.

La relevancia de este estudio radica en que el acoso escolar constituye un problema que trasciende las fronteras del ámbito educativo, convirtiéndose en una preocupación de salud pública por sus implicaciones en el bienestar y desarrollo integral de niños y adolescentes. Comprender sus características, manifestaciones y estrategias efectivas para su abordaje resulta fundamental para garantizar entornos educativos seguros y saludables.

Metodología

Diseño de la investigación

Para la elaboración del presente trabajo se ha llevado a cabo una investigación documental de tipo descriptivo y exploratorio. Se ha realizado una revisión bibliográfica con el propósito de recopilar, analizar y sintetizar la información disponible sobre el acoso escolar, con especial atención a los estudios centrados en la población escolar entre 10 y 14 años.

Procedimiento de búsqueda y selección de información

El proceso de recopilación documental se desarrolló mediante la consulta de diversas fuentes académicas y científicas relacionadas con la temática del acoso escolar. Se utilizaron bases de datos especializadas en ciencias sociales, psicología y educación, así como PubMed, ERIC o SciELO. Los descriptores empleados en la búsqueda incluyeron términos como: "acoso escolar", "bullying", "violencia escolar", "prevención del acoso", "intervención bullying", "programas anti-bullying", "método KiVa", entre otros.

La selección de los documentos se realizó atendiendo a los siguientes criterios:

- Relevancia y pertinencia con respecto al tema de estudio
- Actualidad de la información (preferentemente publicaciones de los últimos 10 años)
- Rigor científico y metodológico
- Aplicabilidad de las propuestas a entornos educativos con población de 10-14 años

Análisis de la información

La información reunida fue sometida a un proceso de análisis cualitativo. Dicho análisis se orientó a la identificación precisa de las convergencias y divergencias conceptuales y empíricas discernibles entre los diversos estudios e investigaciones examinadas. También se focalizó en el esclarecimiento de las propuestas de intervención que presentan la mayor eficacia, sustentada en la evidencia científica disponible. Se prestó especial atención a los datos estadísticos relativos a la incidencia del fenómeno, a las manifestaciones más prevalentes del acoso escolar, a la elucidación de sus secuelas psicosociales y a las estrategias de abordaje que cuentan con un respaldo empírico robusto y consistente. Este proceso metodológico, caracterizado por su rigor y sistematicidad, ha posibilitado la elaboración de una síntesis actualizada y comprehensiva del fenómeno del acoso escolar. En consecuencia, se aporta una base de conocimiento sólida y fundamentada para la concepción y el diseño de la propuesta de intervención (Anexo I) que se ajusta de manera específica a las particularidades de la población escolar comprendida en el rango de edad de 10 a 14 años.

Conceptualización del Acoso Escolar Definición y características

En la literatura científica, el acoso escolar, también denominado bullying, se conceptualiza como una modalidad de maltrato de naturaleza psicológica, verbal o física, que se manifiesta en el contexto de las interacciones entre escolares de manera sistemática y prolongada en el tiempo. Su rasgo distintivo radica en una dinámica de poder asimétrica (Olweus, 1993), donde uno o varios alumnos perpetran conductas agresivas e intimidatorias dirigidas hacia otro u otros individuos que se encuentran en una condición de vulnerabilidad o indefensión ante dichas acciones. Esta dinámica de desequilibrio es un elemento central en la definición y diferenciación del bullying de otros conflictos interpersonales que puedan surgir en el ámbito escolar (Hernández García, 2015; Ramos Corpas, 2005).

Desde una perspectiva académica, las características esenciales que permiten la identificación precisa de una situación como constitutiva de acoso escolar (*bullying*) son las siguientes:

1. Intencionalidad: Se constata una predisposición explícita por parte del agente agresor de infligir daño a la víctima. Este elemento subraya la naturaleza no accidental ni episódica de las conductas lesivas.

2. Persistencia: Los actos de agresión no constituyen eventos aislados o fortuitos, sino que se manifiestan de forma recurrente y con una continuidad temporal discernible. Esta reiteración

es un criterio diagnóstico fundamental.

3. Desequilibrio de poder: Se articula una dinámica relacional asimétrica entre el perpetrador y la víctima. El primero ejerce una posición de supremacía, ya sea física, psicológica o social, que dificulta significativamente la capacidad de la víctima para oponerse o defenderse eficazmente.

4. Indefensión de la víctima: El individuo objeto de la agresión se encuentra inmerso en una circunstancia de la cual le resulta intrínsecamente complejo sustraerse mediante sus propios recursos y estrategias. Esta sensación de impotencia agrava la victimización.

5. Carácter social del fenómeno: El acoso escolar trasciende la interacción binaria entre agresor y víctima, involucrando activamente al colectivo estudiantil en su totalidad. Los alumnos que actúan como observadores desempeñan un rol significativo, ya que sus actitudes pueden, consciente o inconscientemente, consolidar o inhibir las dinámicas de *bullying* (UNIR, 2020). Esta dimensión social subraya la complejidad del fenómeno y la necesidad de abordajes sistémicos.

Tipología del acoso escolar

El acoso escolar puede manifestarse de diversas formas, abarcando un amplio espectro de conductas agresivas que pueden clasificarse en:

1. Acoso físico: Incluye agresiones corporales como golpes, empujones, patadas, así como daño a pertenencias personales de la víctima.

2. Acoso verbal: Se manifiesta mediante insultos, apodos despectivos, menosprecio en público, propagación de rumores falsos, entre otros.

3. Acoso psicológico: Comprende acciones dirigidas a minar la autoestima del estudiante y fomentar su sensación de inseguridad y temor. Entre los estudios analizados, se observa un predominio de la violencia psicológica sobre otras formas de acoso, ocurriendo con mayor frecuencia en el aula de clases (Ricardo et al., 2021).

4. Acoso social: Consiste en aislar al individuo del grupo, marginarlo, ignorarlo o excluirlo de las actividades grupales.

5. Ciberacoso o cyberbullying: Representa una modalidad emergente que utiliza las tecnologías de la información y comunicación (TIC) como plataforma para ejercer comportamientos hostiles, deliberados y repetitivos con la intención de dañar a otros (Jareño, 2023). Este tipo de acoso presenta características particulares como el anonimato del agresor, la amplificación de la audiencia y la permanencia del contenido en entornos digitales.

En relación con el ciberacoso, pueden distinguirse dos modalidades: aquella que actúa como refuerzo de un acoso ya existente (trasladando al ámbito virtual situaciones de intimidación que ya ocurren en el entorno escolar presencial) y el acoso entre iguales sin precedentes a través de las TIC y redes sociales (Jareño, 2023).

Prevalencia del acoso escolar

Los estudios recientes sobre acoso escolar muestran cifras significativas respecto a su prevalencia en diferentes contextos. En una investigación realizada con adolescentes entre 14 y 17 años, se encontró una incidencia de acoso escolar del 18,4%, siendo 3,75 veces más frecuente en el sexo masculino que en el femenino (Ricardo et al., 2021). Estos datos revelan que aproximadamente uno de cada cinco estudiantes podría estar experimentando situaciones de acoso en el entorno escolar.

Instrumentos de medición validados para distintas etapas educativas Educación Primaria (6-12 años)

- Test Bull-S (Cerezo, 2006): Cuestionario que evalúa la agresividad física y verbal con ítems adaptados a menores. Alpha de Cronbach: 0.82-0.83 (Avilés Martínez, 2013; Vera-Giraldo et al., 2017).

- CIMEI (Avilés & Monjas, 2005): Explora maltrato entre iguales con 6 dimensiones (α=0.827). Incluye ítems sobre roles de agresor/víctima (González Laguna & Arrimada García, 2021; Vera-Giraldo et al., 2017).

- Nominación por pares: Técnica observacional donde los niños identifican compañeros involucrados en dinámicas de acoso (González, 2021; Rentero, 2024).

Adolescentes (12-18 años)

- Revised Olweus Bully/Victim Questionnaire: Versión adaptada del pionero de 1983. Mide frecuencia e intensidad (α=0.90 para víctimas, 0.81 para agresores) (StopBullying, 2017; Vera-Giraldo et al., 2017).

- APRI (Parada, 2000): Evalúa agresión y victimización en tres formas: física, verbal y social. Adaptado en España para secundaria (González, 2021; Vera-Giraldo et al., 2017).

- CEBU (Estrada & Jaik, 2011): Analiza frecuencia desde tres roles (víctima, agresor, observador) con alta confiabilidad (α=0.933) (González Laguna & Arrimada García, 2021; Vera-Giraldo et al., 2017).

Medición de la incidencia por edades Educación Primaria (6-12 años)

-Instrumento destacado: Bull-S (Cerezo, 2006) detecta un 23% de victimización, con mayor prevalencia en agresión verbal (45%) que física (18%).

-Hallazgo clave. El 70% de los casos ocurren en patios durante el recreo (Avilés Martínez, 2013).

Adolescentes (12-18 años)

- Ciberacoso: Representa el 34% de los casos en secundaria (Bellido, 2016).

- Diferencias de género: Las mujeres reportan más acoso relacional (exclusión, rumores), mientras los hombres predominan en agresión física ($p < 0.05$) (Smith & López-Castro, 2017)

Es importante destacar que las situaciones de maltrato escolar fueron controladas solamente en el 10,5% de los casos por los profesores, lo que refleja una deficiente intervención adulta ante estos fenómenos. Adicionalmente, el 73,7% de los adolescentes víctimas de bullying sufrían también situaciones de violencia familiar, estableciéndose una correlación significativa entre ambos tipos de violencia (Ricardo et al., 2021).

Métodos para identificar y seguir casos individuales de bullying

Los centros educativos utilizan diversas herramientas validadas para detectar y monitorear situaciones de acoso escolar, combinando enfoques cuantitativos y cualitativos:

a) Métodos de detección

- Autoinformes estructurados:

- Cuestionarios anónimos con preguntas directas sobre experiencias (ej.: "¿Cuántas veces te han insultado este mes?"). Ventajas: bajo costo y fácil estandarización (Avilés Martínez, 2013; StopBullying, 2017). Escalas Likert sobre experiencias de victimización, ej.: Illinois Bully Scale, evalúa roles de agresor/víctima ($\alpha = 0.87$) (Espelage & Holt, 2001).

- Listas de chequeo de conductas operativas (identifican frecuencia e intensidad)

- Limitación: Sesgo por subjetividad del estudiante (Avilés Martínez, 2013; Peyró, 2019)

- Heteroinformes sociométricos:

- Nominación por pares: Los compañeros identifican roles (víctima/agresor)

- Técnicas de dramatización (asignación de roles en escenarios hipotéticos)

- Ventaja: Mayor objetividad al involucrar a todo el grupo (Avilés Martínez, 2013; Peyró, 2019)

- Observación sistemática:

- Registro de interacciones en patios, aulas, pasillos y comedores por docentes entrenados. Útil para detectar dinámicas de grupo invisibles en encuestas (Avilés Martínez, 2013; González, 2021)

- Hojas de incidencias con categorías específicas (agresión física, exclusión) (Gobierno de Canarias, n.d.; INTEF, 2025)

b) Protocolos de seguimiento individualizado

-Entrevistas estructuradas:

- Separadas para presunta víctima, agresor(es) y testigos

- Guiones estandarizados (ej.: Anexo III protocolo Canarias) (Gobierno de Canarias, n.d.)

-Equipos de valoración:

- Formados por orientador, tutor y equipo directivo

- Analizan datos triangulados (autoinformes, observación, registros) (AEPAE, n.d.; Gobierno de Canarias, n.d.). Reportes de estudiantes, percepciones docentes y registros de incidencias.

-Instrumentos complementarios:

- Mapas de riesgo: Identifican zonas conflictivas en el centro

- Diarios conductuales: Registran patrones temporales (Avilés Martínez, 2013; Fudación Mutua Madrileña, 2017)

c) Herramientas específicas por edad

Figura 1:

Edad	**Método recomendado**	**Ventaja**
6-10 años	Dibujos proyectivos	Detecta emociones no verbalizadas
10-14 años	Sociogramas digitales	Analiza redes de exclusión
+14 años	Cuestionarios en línea (ej.: Insebull)	Mayor privacidad

Elaboración propia.

Clave de éxito: Los protocolos efectivos como el del Gobierno de Canarias (n.d.) o AEPAE (n.d.):

- Temporalidad: Evaluaciones en 3 fases (detección, intervención, seguimiento a 6 meses)

- Confidencialidad: Protección de datos de los involucrados

- Objetividad: Uso simultáneo de al menos 2 métodos (ej.: autoinforme + observación) (Avilés Martínez, 2013; Generalitat Valenciana, n.d.).

Ventajas del sociograma frente a otros métodos de detección de bullying

El sociograma destaca como herramienta clave en la identificación del acoso escolar por las siguientes razones:

1. Objetividad y fiabilidad superior

a. -Evita sesgos subjetivos de docentes o familias, ya que se basa en datos recopilados directamente de los alumnos (Peyró, 2018, 2019).

b. -Triangula información mediante análisis cuantitativo (elecciones/rechazos) y cualitativo (patrones de interacción) (Bezanilla, 2009; Well Me, 2021).

c. Software especializado (como BuddyTool) automatiza el proceso, reduciendo errores humanos (Peyró, 2018).

2. Detección temprana de dinámicas ocultas

a. Identifica roles invisibles en el aula:

- Líderes positivos: Potenciales aliados en prevención (Bezanilla, 2009; Peyró, 2018).

- Aislados/rechazados: Víctimas potenciales de bullying (Hurtado et al., 2018; Well Me, 2021).

- Agresores encubiertos: Detectados por patrones de rechazo grupal (Peyró, 2019).

b. -Mapea redes de influencia con métricas como betweenness (intermediación clave en relaciones) (Hurtado et al., 2018).

3. Enfoque grupal y preventivo

a. Analiza el contexto social completo, no solo víctima-agresor (Hamodi-Galán & de Benito- Brunet, 2019; Peyró, 2019).
b. Previene el acoso al detectar:

-Exclusión sistemática antes de que escalen a violencia (Hamodi-Galán & de Benito-Brunet, 2019; Well Me, 2021).

-Subgrupos conflictivos que promueven dinámicas negativas (Bezanilla, 2009).

4. Adaptabilidad y eficiencia

a) Aplicación rápida: Cuestionarios en formato juego digital (BuddyTool) aumentan la participación infantil (Peyró, 2018).

b) Resultados accionables: Permite diseñar intervenciones personalizadas (ej.: redistribución de equipos, tutorías entre pares) (Bezanilla, 2009; Hamodi-Galán & de Benito-Brunet, 2019).

Factores Asociados al Acoso Escolar Factores de riesgo individuales

Diversos estudios han identificado características personales que pueden aumentar la vulnerabilidad de ciertos estudiantes frente al acoso escolar, tanto para convertirse en víctimas como en agresores:

Para las víctimas:

a. Rasgos físicos o culturales diferenciados del grupo mayoritario

b. Timidez y dificultades para establecer relaciones sociales

c. Baja autoestima y autoconcepto negativo

d. Escasas habilidades de asertividad y comunicación

e. Sobreprotección familiar que limita la autonomía personal Para los agresores:

a. Impulsividad y dificultades para el autocontrol emocional

b. Baja tolerancia a la frustración

c. Deficientes habilidades para resolver conflictos de manera asertiva

d. Escasa empatía hacia los sentimientos ajenos

e. Exposición a modelos violentos en el entorno familiar o social

Factores contextuales y familiares

El entorno familiar y social juega un papel determinante en la configuración de las dinámicas de acoso escolar. Entre los factores más relevantes se encuentran:

a. Clima familiar: Los estudios analizados señalan que el 73,7% de los adolescentes víctimas de bullying sufrían también situaciones de violencia familiar (Ricardo et al., 2021). Esto sugiere que los patrones de relación aprendidos en el hogar pueden trasladarse al contexto escolar.
b. Estilos educativos: Tanto los estilos excesivamente autoritarios como los permisivos han sido asociados con mayor riesgo de implicación en dinámicas de acoso, ya sea como víctima o como agresor.

c. Comunicación familiar: La deficiente comunicación con padres y profesores constituye un factor de riesgo relevante para el desarrollo de situaciones de acoso escolar (Ricardo et al., 2021).

d. Clima escolar: Los centros educativos con normativas poco claras, escasa supervisión de espacios comunes y deficiente formación del profesorado en gestión de la convivencia presentan mayor incidencia de casos de acoso.

Factores protectores

Por otra parte, existen elementos que pueden actuar como protectores frente al acoso escolar:

a. Desarrollo de competencias socioemocionales en el alumnado

b. Establecimiento de vínculos positivos entre pares

c. Supervisión adecuada por parte de figuras adultas

d. Protocolos de actuación claros y conocidos por toda la comunidad educativa

e. Formación específica del profesorado en detección e intervención ante situaciones de acoso

f. Implicación de toda la comunidad escolar en el rechazo a cualquier forma de violencia

Consecuencias del Acoso Escolar

Las repercusiones del acoso escolar son amplias y profundas, afectando múltiples dimensiones del desarrollo y bienestar de los estudiantes implicados, especialmente de las víctimas.

Consecuencias para las víctimas

Las investigaciones han documentado extensamente los efectos negativos que el acoso escolar tiene sobre quienes lo padecen. Las víctimas de bullying suelen presentar (Ramos Corpas, 2005):

a. Impacto psicológico: Imagen general negativa de sí mismas, síntomas depresivos, sentimientos de culpabilidad, desesperanza y pérdida de interés en sus actividades favoritas, inhabilidad para disfrutar y falta de energía, falta de satisfacción con la vida.

b. Alteraciones cognitivas: Desórdenes de atención y aprendizaje, problemas de concentración, disminución del rendimiento académico.

c. Problemas de relacionamiento social: Comunicación pobre, deficiente habilidad para relacionarse con los demás, sentimientos de soledad, sensibilidad hacia el rechazo y las evaluaciones negativas de los otros.

d. Manifestaciones psicosomáticas: Quejas sobre dolores de cabeza y de estómago, problemas de insomnio, recuerdo repetido del episodio de maltrato.

En general, los estudiantes que sufren problemas de victimización en la escuela presentan más síntomas psicosomáticos y más desórdenes psiquiátricos que el resto de los estudiantes. Estos problemas, además, tienden a persistir en el tiempo si no se interviene adecuadamente, pudiendo afectar el desarrollo integral a medio y largo plazo.

Consecuencias para los agresores

Los autores de las conductas de acoso también experimentan consecuencias negativas derivadas de sus comportamientos:

a. Normalización de la violencia como forma de resolver conflictos

b. Dificultades para establecer relaciones interpersonales basadas en el respeto mutuo

c. Mayor riesgo de involucrarse en comportamientos antisociales en el futuro

d. Problemas de adaptación escolar y fracaso académico

e. Incomprensión de las consecuencias de sus actos sobre los demás

Consecuencias para los observadores

El grupo de iguales que presencia las situaciones de acoso, aunque no participe directamente, también se ve afectado:

a. Desensibilización ante el sufrimiento ajeno

b. Aprendizaje de modelos relacionales basados en el desequilibrio de poder

c. Sentimientos de indefensión similar a los de la víctima

d. Culpabilidad por no intervenir en defensa de la víctima

e. Miedo a convertirse en el próximo objetivo del agresor

Estrategias de Prevención e Intervención

Enfoques institucionales y globales del Centro

Las estrategias más efectivas para abordar el acoso escolar son aquellas que implican a toda la comunidad educativa y se desarrollan de manera sistemática y continuada.

a) Normas de convivencia participativas: Elaborar reglas de comportamiento con participación del alumnado (Educrea, 2025; Infocop, 2023).

b) Supervisión de espacios comunes: Presencia adulta en patios, pasillos y comedores para disuadir conductas de acoso (Juan XXIII Zaidín, 2023).

c) Protocolos claros: Establecer procedimientos para identificar, investigar y abordar casos de bullying (Universidad Europea, 2025; Infocop, 2023).

Entre los enfoques más destacados se encuentra el método KiVa, desarrollado en Finlandia, que “propone una forma distinta de abordar el problema del acoso escolar: actuar sobre quienes, por acción u omisión, colaboran en la violencia, en lugar de centrarse exclusivamente en la relación entre víctima y acosador” (UNIR, 2020).

Este método se caracteriza por (UNIR, 2020):

1. Implicar a los testigos del acoso: Compañeros y compañeras que ríen o fomentan las situaciones de confrontación y aquellos que evitan implicarse por miedo o por cualquier otra razón.

2. Metodología estructurada: El programa se divide en tres unidades según las horquillas de edad de los alumnos: entre 6 y 9 años; de 10 a 12; y una última etapa diseñada para la etapa posterior a la enseñanza secundaria. Incluye materiales concretos para realizar juegos, dinámicas y trabajos en los que se abordan diferentes aspectos del conflicto.

3. Formación docente específica: Se han desarrollado materiales y herramientas para que los profesores identifiquen los casos de acoso escolar y puedan intervenir e influenciar en los alumnos para que se rechacen estos comportamientos.

4. Inclusión de la comunidad escolar completa: Aborda la problemática de forma transversal e implica a todos los grupos que componen la comunidad más allá de la víctima y el agresor: los docentes, los alumnos y las familias están alineados con el rechazo al acoso.

El objetivo principal es evitar que las situaciones de acoso se normalicen, lo que conduce a que el acosador pierda la posición de poder que siente que su conducta queda avalada en el grupo.

Desarrollo de competencias

a) Educación socioemocional: Programas sistemáticos que enseñan empatía, asertividad y gestión de conflictos (Juan XXIII Zaidín, 2023; Red Cenit, 2021).

b) Habilidades comunicativas: Entrenamiento en expresar respetuosamente las opiniones y la escucha activa (Universidad Europea, 2025).

c) Autoestima y resiliencia: Actividades que fortalecen la autoconfianza y capacidad de afrontamiento (Colectivo Aquí y Ahora, n.d.; Juan XXIII Zaidín, 2023).

Participación comunitaria

a) Formación docente: Capacitación en detección temprana e intervención efectiva (A.E.P.A.E., n.d.; Colectivo Aquí y Ahora, n.d.).

b) Implicación familiar: Talleres para padres sobre señales de alarma y pautas educativas preventivas (Juan XXIII Zaidín, 2023).

c) Alumnos ayudantes: Programas de mediación entre iguales y apoyo social (A.E.P.A.E., n.d.).

Estas estrategias combinadas muestran mayor efectividad cuando se implementan de forma sistemática y continua, adaptándose a las características específicas de cada grupo escolar (Galán & Robles, 2018). Los enfoques más exitosos trabajan simultáneamente con toda la comunidad educativa, no solo con las partes directamente involucradas en situaciones de acoso (Infocop, 2023).

Dinámicas grupales preventivas (Educrea, 2025)

a) Juegos de roles: Se representan situaciones de acoso con intercambio de papeles (víctima, agresor, observadores), se fomenta la empatía y la comprensión desde diferentes perspectivas.

b) Análisis de cuentos/películas: Hay que utilizar material audiovisual adecuado a la edad para generar reflexión sobre las emociones y consecuencias del bullying.
c) Campañas de concienciación: Los estudiantes tienen que diseñar talleres para los compañeros más jóvenes promoviendo valores de respeto e inclusión.

El papel de los padres en la prevención del Bullying

Los padres son los actores fundamentales en la prevención del acoso escolar, con responsabilidades clave en tres ámbitos:

a) Prevención primaria

- Educación en valores: Enseñar empatía, respeto a la diversidad y resolución pacífica de conflictos desde la infancia, modelando estos comportamientos en el hogar (Educativa, 2024; Horno & Romeo, 2017; Rey, 2021).

- Fomento de la autoestima: Reforzar la seguridad emocional de los hijos mediante el reconocimiento de sus logros y el afecto constante, lo que reduce su vulnerabilidad como víctimas o necesidad de agredir para validarse (Boston Medical Center, n.d.; Rey, 2021).

- Supervisión digital: Regular el uso de dispositivos y redes sociales, educando sobre riesgos del ciberacoso y promoviendo una ciudadanía digital responsable (Diario Siglo XXI, 2024; Oria de Rueda & Cáceres, 2018).

b) Detección temprana

- Observación de señales: Cambios abruptos en el comportamiento (tristeza, rechazo a la escuela, somatizaciones) pueden indicar que el hijo es víctima o agresor (Diario Siglo XXI, 2024; Educo, 2016;

Folgado, 2024).

- Comunicación abierta: Mantener diálogos frecuentes y sin juicios, validando las emociones del niño y asegurándole que contará con apoyo (Boston Medical Center, n.d.; Educo, 2016; Rey, 2021)

- Colaboración con la escuela: Reportar sospechas y participar en protocolos antiacoso, evitando minimizar el problema o actuar por cuenta propia (Educo, 2016; Folgado, 2024; Horno & Romeo, 2017).

c) Intervención adecuada

a. Si el hijo es víctima:

- Creer en su testimonio sin culpabilizarlo y documentar los hechos (Educo, 2016; Rey, 2021).

- Solicitar ayuda psicológica y coordinar acciones con el centro educativo (Folgado, 2024; Horno & Romeo, 2017).

b. Si el hijo es agresor:

- Enfrentar la situación sin justificaciones, estableciendo consecuencias claras y trabajando en el desarrollo de la empatía (Folgado, 2024; Horno & Romeo, 2017; Rey, 2021).

- Buscar apoyo profesional para abordar posibles carencias emocionales o conductuales (Boston Medical Center, n.d.; Folgado, 2024).

Datos clave:

- El 60% de los casos de acoso no se denuncian por miedo o vergüenza (Diario Siglo XXI, 2024).

- El 73.7% de las víctimas de bullying también sufren violencia familiar, lo que subraya la necesidad de entornos domésticos libres de agresividad (Educativa, 2024; Horno & Romeo, 2017).

La efectividad de estas acciones depende de su constancia y de la alianza familia-escuela. Como señalan expertos, "la prevención del bullying empieza por padres que enseñan con el ejemplo" (Boston Medical Center, n.d.; Rey, 2021).

Programas específicos para la prevención

Además del método KiVa, existen diversos programas de prevención del acoso escolar que han demostrado resultados positivos (Figura 2), especialmente aquellos que:

1. Desarrollan competencias socioemocionales en el alumnado, incluyendo habilidades como la empatía, asertividad, resolución pacífica de conflictos y gestión emocional.

2. Promueven el buen trato entre iguales mediante actividades cooperativas que fomenten la cohesión grupal y el respeto a la diversidad.

3. Establecen protocolos claros de actuación conocidos por toda la comunidad educativa, con responsabilidades bien definidas para cada agente implicado.

4. Incorporan la educación en valores como eje transversal del currículo, favoreciendo la interiorización de principios como el respeto, la tolerancia y la solidaridad.

5. Fomentan la participación activa del alumnado en la construcción de la convivencia escolar, a través de figuras como los mediadores o ayudantes, que contribuyen a la resolución pacífica de conflictos entre iguales.

Un aspecto fundamental es la concienciación de los alumnos y de los maestros del aula sobre la importancia del acoso escolar en la vida real, así como el diseño de estrategias específicas para su prevención (Hernández García, 2015).

Programas de intervención efectivos

Figura 2.

Comparación de la efectividad de programas internacionales (Gaffney et al., 2019).

Programa	País	Reducción del bullying	Mecanismo clave
Kiva	Finlandia	50% (Kärnä et.al., 2011)	Activación de observadores
TEI	España	39% (Ferrer-ales et al., 2019)	Tutorías entre pares
OBPP	Noruega	35% (Riese & Urbanski, 2018)	as antiacoso claras
asos para respetar	EE. UU.	28% (Frey et al., 2005)	Habilidades socioemocionales

Intervención en casos de ciberacoso

Abordar el ciberacoso mediante la educación sobre el uso seguro y responsable de las tecnologías, la identificación de riesgos y las estrategias para afrontar situaciones de ciberacoso. El ciberacoso representa un desafío particular por sus características específicas, como la posibilidad del anonimato, la amplia difusión y la persistencia de los contenidos en entornos digitales. Las estrategias de intervención deben incluir:

1. Educación sobre ciudadanía digital: Formar al alumnado en el uso responsable, ético y seguro de las tecnologías y redes sociales.

2. Desarrollo de protocolos específicos: Establecer procedimientos claros para la detección, notificación y abordaje de situaciones de ciberacoso.

3. Colaboración entre escuela y familia: Coordinar actuaciones entre el centro educativo y las familias para garantizar una respuesta coherente y efectiva.

4. Sensibilización sobre las consecuencias legales: Informar sobre las implicaciones jurídicas que pueden derivarse de conductas de acoso a través de medios digitales.

Discusión

Los resultados de la revisión realizada evidencian que el acoso escolar constituye un problema complejo y multifactorial que requiere un abordaje integral que contemple tanto la prevención como la intervención. El enfoque sistémico en programas como KiVa y TEI actúan sobre 4 niveles: individuo, grupo, institución y comunidad (Swearer & Hymel, 2015). La evaluación continua durante mediciones trimestrales con CUVE previenen recaídas ($p < 0.01$) midiendo la violencia escolar en 6 dimensiones ($\alpha = 0.92$) (Avilés & Monjas, 2005). Esto último sugiere que la aplicación trimestral del Cuestionario de Violencia Escolar (CUVE) está asociada con una menor probabilidad de que los incidentes de violencia escolar vuelvan a ocurrir o se intensifiquen en el tiempo. Esto podría deberse a varios factores:

- Identificación temprana: Las mediciones regulares permiten identificar tempranamente posibles repuntes de violencia.

- Seguimiento y monitorización: El seguimiento trimestral puede ayudar a monitorizar la situación y la efectividad de las intervenciones.

- Concienciación: La aplicación periódica del cuestionario podría generar una mayor concienciación sobre el problema de la violencia escolar entre los estudiantes, el personal y la comunidad educativa.

- Implementación de estrategias: Los datos recopilados trimestralmente podrían utilizarse para ajustar o implementar estrategias de prevención e intervención de manera más oportuna.

La propuesta presentada (Anexo I) para escolares de 10-14 años integra los elementos que la evidencia científica ha identificado como más efectivos para la reducción de este fenómeno.

En coherencia con estudios previos, se ha constatado la importancia de no limitar las intervenciones a la díada agresor-víctima, sino extenderlas al conjunto de la comunidad educativa, con especial énfasis en el papel de los observadores. El método KiVa, en particular, ha demostrado resultados positivos al "actuar sobre quienes, por acción u omisión, colaboran en la violencia" (UNIR, 2020), evitando que las situaciones de acoso se normalicen y restando poder al agresor al eliminar el respaldo grupal a sus conductas.

Un aspecto destacable es la correlación identificada entre violencia familiar y acoso escolar, con un 73,7% de las víctimas de bullying experimentando también situaciones de violencia en el entorno familiar (Ricardo et al., 2021). Esto sugiere la necesidad de incorporar a las familias en cualquier estrategia preventiva, no solo como receptores de información, sino como agentes activos en la promoción de modelos relacionales positivos.

La baja implicación del profesorado detectada en algunos estudios, donde solo el 10,5% de las situaciones de maltrato fueron controladas por los docentes (Ricardo et al., 2021), pone de manifiesto la necesidad de mejorar la formación y sensibilización del personal educativo para la detección temprana e intervención eficaz. Este aspecto ha sido contemplado como un componente fundamental en la propuesta presentada (Anexo I).

En cuanto al ciberacoso, su creciente prevalencia plantea nuevos desafíos que requieren estrategias específicas. La distinción entre el ciberacoso como extensión de un acoso presencial previo y aquel que se inicia directamente en el entorno virtual (Jareño, 2023) resulta relevante para el diseño de intervenciones diferenciadas según la naturaleza del problema.

Limitaciones y futuras líneas de investigación

Es importante señalar algunas limitaciones del presente trabajo. Por un lado, la especificidad cultural de algunos de los estudios analizados puede limitar la generalización de sus resultados a otros contextos. Por otro lado, la rápida evolución de las tecnologías y formas de comunicación entre adolescentes requiere una actualización constante de las estrategias de prevención e intervención, especialmente en lo relativo al ciberacoso.

Como futuras líneas de investigación, sería recomendable:

1. Realizar estudios longitudinales que permitan evaluar la efectividad a largo plazo de los programas de prevención e intervención.

2. Profundizar en el análisis de las nuevas formas de acoso vinculadas a entornos digitales

emergentes.

3. Desarrollar instrumentos de evaluación adaptados culturalmente que permitan un diagnóstico preciso de la situación en diferentes contextos.

4. Investigar más detalladamente la relación entre violencia familiar y acoso escolar, con el fin de diseñar intervenciones coordinadas que aborden ambos fenómenos.

Conclusiones

A partir del análisis realizado, podemos extraer las siguientes conclusiones:

1. El acoso escolar constituye un problema significativo con una incidencia aproximada del 18,4% según algunos estudios, siendo 3,75 veces más frecuente en el sexo masculino que en el femenino (Ricardo et al., 2021). Esta prevalencia justifica la necesidad de implementar estrategias preventivas sistemáticas en los centros educativos.

2. Las consecuencias del acoso escolar son amplias y profundas, afectando múltiples dimensiones del desarrollo y bienestar de los estudiantes implicados. Las víctimas pueden experimentar desde una imagen negativa de sí mismas, síntomas depresivos y problemas de atención hasta manifestaciones psicosomáticas como dolores de cabeza y estómago (Ramos Corpas, 2005).

3. Los enfoques más efectivos para la prevención e intervención son aquellos que implican a toda la comunidad educativa y no se centran exclusivamente en la díada agresor- víctima. El método KiVa, en particular, ha mostrado resultados positivos al actuar sobre los observadores para evitar que las situaciones de acoso se normalicen (UNIR, 2020).

4. Existe una relación significativa entre la violencia familiar y el acoso escolar, con un 73,7% de las víctimas de bullying experimentando también situaciones de violencia en el entorno familiar (Ricardo et al., 2021). Esto subraya la importancia de incorporar a las familias en cualquier estrategia preventiva.

5. El ciberacoso representa un desafío creciente que requiere abordajes específicos, considerando sus características particulares como la posibilidad del anonimato, la amplia difusión y la persistencia de los contenidos en entornos digitales (Jareño, 2023).

6. La formación específica del profesorado resulta fundamental para mejorar la detección e intervención, dado que solo el 10,5% de las situaciones de maltrato son controladas por los docentes según algunos estudios (Ricardo et al., 2021). Por ello se requiere mayor inversión en formación docente y adaptaciones culturales.

7. Las estrategias preventivas deben adaptarse a las características específicas de cada grupo de edad, siendo el periodo entre los 10 y 14 años especialmente relevante por coincidir con importantes cambios en el desarrollo personal, social y académico de los menores.

8. La evaluación sistemática de las intervenciones es necesaria para determinar su efectividad y realizar los ajustes pertinentes, contribuyendo así a la mejora continua de las estrategias implementadas.

Abordar eficazmente el acoso escolar requiere un enfoque integral, sistemático y sostenido en el tiempo, que implique activamente a todos los agentes de la comunidad educativa y se adapte a las características específicas del contexto y la población destinataria. Solo así podremos avanzar hacia entornos educativos más seguros, inclusivos y respetuosos, donde cada estudiante pueda desarrollar plenamente su potencial académico, personal y social.

Referencias

A.E.P.A.E. (n.d.). *Plan Nacional para la Prevención del Acoso Escolar*. Asociación Española para La Prevención del Acoso Escolar. Acceso 16/03/2025, desde https://aepae.es/plan-nacional

A.E.P.A.E. (n.d.). *Protocolo de actuación*. Asociación Española para la Prevención del Acoso Escolar. Acceso 23/03/2025, desde https://aepae.es/protocolo-de-actuacion

Avilés, J. M., & Monjas, I. (2005). Estudio de incidencia de la intimidación y el maltrato entre iguales en la educación secundaria obligatoria mediante el cuestionario CIMEI (Avilés , 1999) – Cuestionario sobre intimidación y maltrato entre iguales –. *Anales de Psicología*, *21*(3), 27–41.

Avilés Martínez, J. M. (2013). Herramientas para la evaluación del bullying. *Estudos Em Avaliação Educacional*, *24*(56), 138–167. Acceso 12/02/2025, desde https://doi.org/10.18222/eae245620132737

Bellido, A. G. (2016). *Programa TEI. Mejora de la convivencia para prevención de la violencia y el acoso escolar*. Acceso 18/03/2025, desde https://www.programatei.com/

Bezanilla, I. P. L. R. Y. S. E. C. E. B. J. M. (2009). Utilidad del sociograma como herramiento para el análisis de las interacciones grupales. *Psicología Para América Latina*, *16*. Acceso 5/03/2025, desde https://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1870-350X2009000100009

Boston Medical Center. (n.d.). *Lo que los padres deben saber sobre el acoso escolar*. Acceso 25/03/2025, desde https://www.bmc.org/es/node/127946

Bronfenbrenner, U. (1979). La ecología del desarrollo humano: Experimentos por la naturaleza y el diseño. *En Sadownik, Alicja R. (2023); Bronfenbrenner: La Ecología Del Desarrollo Humano En La Ecología de La Colaboración, Revista Perspectivas Internacionales Sobre La Educación y El Desarrollo de La Primera Infancia, Vol. 40 (83-95)*. Acceso 02/03/2025, desde https://doi.org/10.1007/978-3-031-38762-3_4

Cerezo, F. (2006). Violencia y victimización entre escolares. El bullying: estrategias de identificación y elementos para la intervención a través del Test Bull-S. *Revista Electrónica de Investigación Psicoeducativa, Nº. 9, 4*(2), 333–352. Acceso 21/03/2025, desde https://doi.org/10.25115/ejrep.v4i9.1192

Colectivo Aquí y Ahora. (n.d.). *Estrategias efectivas para prevenir el bullying en la escuela*. Acceso 23/02/2025, desde https://colectivoaquiyahora.org/estrategias-efectivas-para-prevenir-el- bullying-en-las-escuelas/

Diario Siglo XXI. (2024). *El papel crucial de los padres en la lucha contra el acoso escolar*. Acceso 02/03/2025, desde https://www.diariosigloxxi.com/texto-diario/mostrar/4990058/papel-crucial- padres-lucha-contra-acoso-escolar

Educativa, M. C. (2024). *El papel de la familia en la prevención del bullying: Educar a los niños desde casa para prevenir y defenderse del acoso escolar*. Acceso 27/02/2025, desde https://elportaleducativo.com/el-papel-de-la-familia-en-la-prevencion-del-bullying-educar-a-los- ninos-desde-casa-para-prevenir-y-defenderse-del-acoso-escolar/

Educo. (2016). *Cómo actuar frente al bullying, guía para padres y docentes*. Acceso 11/03/2025, desde https://www.educo.org/blog/como-actuar-frente-al-bullying-guia-para-padres-y-docentes

Educrea. (2025). *Convivencia Escolar: 7 dinámicas para prevenir el "bullying"*. Acceso 10/02/2025, desde https://educrea.cl/7-dinamicas-para-prevenir-el-bullying/

Espelage, D. L., & Holt, M. K. (2001). Bullying y victimización durante la adolescencia temprana: influencias de pares y correlatos psicosociales. *Revista de Abuso Emocional*, *2–3*(2), 123–142. Acceso 03/04/2025, desde https://doi.org/https://doi.org/10.1300/J135v02n02_08

Estrada, M. A. &, & Jaik, D. A. (2011). Cuestionario para la Exploración del Bullying (CEBU). *Revista Visión Educativa IUNAES, Nueva Época*, *5*(11), 45–49.

Ferrer-Cascales, R., Albaladejo-Blázquez, N., Sánchez-Sansegundo, M., Portilla-Tamarit, I., Lordan, O., & Ruiz-Robledillo, N. (2019). Efectividad del Programa TEI en la reducción del Bullying y Cyberbullying y la mejora del clima escolar. *International Journal of Environmental Research and Public Health*,

16(4), 1–17. Acceso 06/02/2025, desde http://programatei.com/wp-content/uploads/2019/05/Evidencia-cientifica-español.pdf

Folgado, A. C. (2024). *Acoso escolar - El papel de los padres contra el bullying infantil*. Guía Infantil. Acceso 24/02/2025, desde https://www.guiainfantil.com/educacion/escuela/acosoescolar/papelpadres.htm

Frey, K. S., Hirschstein, M. K., Snell, J. L., Van Schoiack Edstrom, L., MacKenzie, E. P., & Broderick, C. J. (2005). Reducing playground bullying and supporting beliefs: An experimental trial of the steps to respect program. *Developmental Psychology*, *41*(3), 479–490. Acceso 19/03/2025, desde https://doi.org/10.1037/0012-1649.41.3.479

Fudación Mutua Madrileña, F. A. (2017). Cómo detectar y actuar ante el acoso escolar. Manual para padres y profesores. *FUNDACIÓN ANAR. Ayuda a Niños y Adolescentes En Riesgo*, *5*(1), 7–19. Acceso 16/03/2025, desde https://www.anar.org/wp-content/uploads/2017/11/MANUAL_PADRES_Y_PROFESORES_ACOSO.pdf

Gaffney et al. (2019). *Evaluación de la efectividad de los programas de prevención del acoso escolar: Una revisión metaanalítica actualizada. 45*, 111–133. Acceso 22/02/2025, desde https://doi.org/https://doi.org/10.1016/j.avb.2018.07.001.

Galán, C. H., & Robles, L. J. (2018). Modelos de prevención del bullying: ¿qué se puede hacer en educación infantil? *IE Revista de Investigación Educativa de La REDIECH*, *9*(16), 29–50. Acceso 19/03/2025, desde https://www.redalyc.org/journal/5216/521654339002/html/

Generalitat Valenciana. (n.d.). *¿Qué hacer ante el bullying?* Orientados. Acceso 26/02/2025, desde https://ceice.gva.es/orientados/profesorado/descargas/Que hacer ante el bullying.pdf

Gobierno de Canarias. (n.d.). *Protocolo de actuación de acoso escolar*. Acceso 22/03/2025, desde https://www3.gobiernodecanarias.org/medusa/edublog/ceipsanbenito/protocolo-de-actuacion-de- acoso-escolar/

González Laguna, M. V., & Arrimada García, M. (2021). Análisis comparativo de instrumentos destinados a la evaluación del acoso escolar. *Papeles Del Psicólogo*, *42*(3), 222–229. Acceso 28/03/2025, desde https://doi.org/10.23923/pap.psicol.2965

González, M. A. M. (2021). *Detección, Identificación e Intervención ante el Acoso Escolar* (Aula En Abierto del INTEF (ed.). Acceso 10/02/2025, desde https://formacion.intef.es/aulaenabierto/mod/book/tool/print/index.php?id=4313

Hamodi-Galán, C., & de Benito-Brunet, Y. (2019). Bullying: Detection through the sociometric test and prevention through the experiences based on the socioaffective method. *Revista Electronica Educare*,

23(3), 1–25. Acceso 21/03/2025, desde https://doi.org/10.15359/ree.23-3.3

Hernández García, S. (2015). *Acoso escolar: estrategias para una clase en armonía desde las ciencias.* Acceso 06/02/2025, desde https://uvadoc.uva.es/bitstream/handle/10324/14642/TFG-G1419.pdf?sequence=1&isAllowed=y

Horno, P., & Romeo, F. J. (2017). Las familias ante el acoso escolar. *Revista de Estudios de Juventud*, *Nº 115*, 14. Acceso 14/03/2025, desde http://www.injuve.es/sites/default/files/2017/42/publicaciones/documentos_7._las_familias_ante_el_acoso_escolar.pdf

Hurtado, C. U., Leiva, V. L., & Cárdenas-Villalobos, J. P. (2018). El uso de sociogramas en la escuela para la mejora de la convivencia: Un estudio en escuelas chilenas. *Perfiles Educativos*, *40*(160), 83–100. Acceso 24/02/2025, desde https://doi.org/10.22201/iisue.24486167e.2018.160.58398

Infocop. (2023). *Estrategias eficaces para la prevención del acoso escolar*. Consejo General de La Psicología de España. Acceso 01/03/2025, desde https://www.infocop.es/estrategias-eficaces- para-la-prevencion-del-acoso-escolar/

INTEF. (2025). Detección, Identificación e Interve nción antel el Acoso Escolar. In *Aula en Abierto del INTEF* (Instituto). Acceso 10/02/2025, desde https://formacion.intef.es/aulaenabierto/mod/book/tool/print/index.php?id=4313

Jareño, A. S. (2023). *Propuesta de intervención sobre el ciberacoso en 6º de primaria*. Acceso 08/03/2025, desde https://reunir.unir.net/bitstream/handle/123456789/15462/Serrano Jareña, Andrea.pdf?sequence=1&isAllowed=y

Juan XXIII Zaidín. (2023). *Bullying escolar: soluciones al bullying y actividades para prevenir el acoso escolar*. Acceso 22/03/2025, desde https://juanxxiiizaidin.com/blog/guias/bullying-soluciones- acoso-escolar

Kärnä A, Voeten M, Little TD, Poskiparta E, Kaljonen A, S. C. (2011). Una evaluación a gran escala del programa antibullying KiVa: grados 4-6. *Desarrollo Infantil, Enero-Febrero*, *1*(82), 311–330. Acceso 02/03/2025, desde https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2010.01557.x.

Olweus, D. A. (1993). Acoso escolar, “bullying”, en las escuelas: hechos e intervenciones. *Centro de Investigación Para La Promoción de La Salud de La Universidad de Bergen*, *2*(July), 1–23.

Oria de Rueda, R., & Cáceres, P. (2018). El papel de los padres en la prevención del acoso: aprender a resolver conflictos en la familia. *Padres y Maestros / Journal of Parents and Teachers*, *373*, 28–32. Acceso 16/02/2025, desde https://doi.org/10.14422/pym.i373.y2018.004

Parada, N. H. (2000). Instrumento de Relaciones entre Adolescentes: Una base teórica y empírica para la medición de los roles de los participantes en el acoso escolar y la victimización en la adolescencia: Un manual de prueba provisional y una monografía de investigación. *Centro de Investigación Para La Mejora Del Autoconcepto y La Facilitación Del Aprendizaje (SELF)*.

Peyró, P. (2018). *Por qué ayuda hacer el sociograma de la clase para evitar el bullying*. Control Parental. Acceso 24/02/2025, desde https://www.control-parental.es/ayuda-sociograma-la-clase- evitar-bullying/

Peyró, P. (2019). *Métodos para dectectar el acoso escolar*. Sociograma.Net. Acceso 06/02/2025, desde https://sociograma.net/metodos-para-detectar-acoso-escolar/

Ramos Corpas, M. J. (2005). *Violencia escolar. Un análisis exploratorio*. 84. Acceso 22/03/2025, desde https://www.uv.es/lisis/manuel-ramos/violencia-escolar.pdf

Red Cenit. (2021). *6 estrategias para prevenir el bullying en las aulas*. Centros de Desarrollo Cognitivo. Acceso 12/03/2025, desde https://www.redcenit.com/6-estrategias-para-prevenir-el- bullying-en-las-aulas/

Rentero, S. (2024). *¿Cómo se mide el acoso escolar?* . Acceso 05/02/2025, desde https://krimera.es/como-se-mide-el-acoso-escolar/

Rey, V. (2021). *La prevención de bullying empieza por los padres*. El Español. Acceso 11/03/2025, desde https://www.elespanol.com/quincemil/opinion/20210417/prevencion-bullying-empieza-padres/574443509_0.html

Ricardo, D. O., Machín, M. O., Martínez, B. V., & Hernández, M. O. (2021). Comportamiento del acoso escolar en adolescentes de 14 a 17 años del Preuniversitario Saúl Delgado de La Habana. In *Anales de la Academia de Ciencias de Cuba* (Vol. 11, Issue 2). Acceso 12/03/2025, desde http://portal.amelica.org/ameli/jatsRepo/444/4442245032/index.html.1016/j.regsciurbeco.2008.06
.005%0Ahttps://www.researchgate.net/publication/305320484_SISTEM_PEMBETUNGAN_TER
PUSAT_STRATEGI_MELESTARI

Riese, J., & Urbanski, J. (2018). *III. Programa Olweus para Prevenir el Acoso Escolar 1 Antecedentes e Introducción*. 45. Acceso 18/03/2025, desde www.defensoria.unam.mx

Smith, P., & López-Castro, L. (2017). Datos transnacionales sobre víctimas de acoso: ¿Cómo se compara PISA con otras encuestas? Actualización y ampliación del estudio de Smith, Robinson y Marchi (2016). *Revista Internacional de Ciencias Del Desarrollo*, *11*(3–4), 87–92.

StopBullying. (2017). *Evaluación del acoso*. Acceso 15/02/2025, desde

https://espanol.stopbullying.gov/prevención-mk01/evalúe-el-acoso-escolar

Swearer, S. M., & Hymel, S. (2015). Entendiendo la psicología del bullying: Avanzando hacia un modelo de diátesis socio-ecológica-estrés. *Psicólogo Americano*, *70*(4), 344–353. Acceso 12/03/2025, desde https://doi.org/10.1037/a0038929

Unesco. (2020). *Día Internacional contra la Violencia y el Acoso en la Escuela incluido*. ED/PSD/HAE/2020/04. Acceso 08/03/2025, desde https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000374643_spa

Unesco. (2024). Informe de seguimiento de la educación en el mundo, 2023: tecnología en la educación: ¿una herramienta en los términos de quién? In *Informe de seguimiento de la educación en el mundo, 2023: tecnología en la educación: ¿una herramienta en los términos de quién?* . Acceso 28/03/2025, desde https://doi.org/10.54676/neds2300

UNIR. (2020). *¿Qué es el método KiVa? Consejos para aplicarlo en el aula frente al acoso escolar*. Educación Revista. Acceso 10/02/2025, desde https://www.unir.net/revista/educacion/metodo- kiva/

Universidad Europea. (2025). *¿Cómo prevenir el acoso escolar en el aula?* . Acceso 11/03/2025, desde https://ecuador.universidadeuropea.com/blog/como-prevenir-acoso-escolar/

Vera-Giraldo, C. Y., Vélez, C. M., & García-García, H. I. (2017). Medición del bullying escolar: Inventario de instrumentos disponibles en idioma español. *Revista Latinoamericana de Ciencias Psicológica*, *9*(1). Acceso 02/04/2025, desde https://doi.org/10.5872/psiencia/9.1.31

Well Me. (2021). *¿Qué es un sociograma y para qué sirve? Claves para crear uno*. Psicodrama. Acceso 22/03/2025, desde https://www.wellme.es/articulos/que-es-un-sociograma-y-para-que- sirve-claves-para-crear-uno

ANEXO I

Propuesta de Intervención para Escolares de 10-14 Años

Construyendo Puentes: Programa Integral de Prevención e Intervención en Acoso Escolar para alumnos de 10 a 14 Años

Fundamentación

Para comprender y abordar el acoso escolar de manera efectiva, no basta con centrarse únicamente en el agresor o la víctima. Es necesario analizar y actuar sobre los diferentes niveles del entorno que influyen en la

aparición, el mantenimiento y la posible solución del problema. Esta propuesta, al implicar a estudiantes, profesores y familias, y al considerar el clima escolar, ya está dando pasos hacia este enfoque más amplio e integral. Como señala Olweus (1993), las intervenciones más efectivas contra el acoso escolar suelen ser aquellas que adoptan una perspectiva de sistema completo, abordando múltiples niveles del entorno escolar y social del niño.

Los escolares entre 10 y 14 años se encuentran en una etapa de transición entre la infancia y la adolescencia, caracterizada por importantes cambios físicos, cognitivos, emocionales y sociales. En este periodo, la relación con los iguales adquiere una relevancia significativa en la construcción de la identidad personal y social, lo que hace especialmente importante abordar fenómenos como el acoso escolar que pueden impactar negativamente en este proceso. También, es crucial reconocer la influencia creciente de las tecnologías digitales en sus interacciones sociales, lo que amplía las formas y los espacios donde puede manifestarse el acoso.

La propuesta que se presenta a continuación integra los elementos más efectivos identificados en la investigación sobre prevención e intervención en acoso escolar, adaptados a las características específicas de esta franja de edad. Se fundamenta en un enfoque ecológico que considera la interacción entre el individuo, sus relaciones cercanas y el entorno escolar en general. Esta perspectiva se basa principalmente en la Teoría Ecológica de los Sistemas de Urie Bronfenbrenner (1979), quien postuló que el desarrollo humano está moldeado por la interacción dinámica entre el individuo y los diversos entornos que lo rodean.

Imaginemos un ecosistema natural. Lo que sucede con una planta afecta a los insectos que se alimentan de ella, a los pájaros que se comen a los insectos, a la calidad del suelo, al clima, y así sucesivamente. Todos los elementos están interrelacionados.

Objetivos específicos

1. Desarrollar competencias socioemocionales en el alumnado de 10-14 años que contribuyan a prevenir situaciones de acoso escolar (tales como la empatía, el asertividad, la autoconciencia emocional, la regulación emocional y las habilidades sociales).

2. Promover una cultura de buen trato y respeto a la diversidad en el centro educativo (que valore la inclusión, la equidad y la no discriminación por motivos de origen, género, orientación sexual, discapacidad, etc.).

3. Capacitar al alumnado para identificar y actuar adecuadamente ante situaciones de acoso escolar (tanto como víctima, agresor u observador, fomentando la búsqueda de ayuda y la denuncia responsable).

4. Establecer mecanismos de detección temprana e intervención eficaz ante posibles casos de acoso (con protocolos claros y definidos, garantizando la confidencialidad y la protección de todas las partes implicadas).

5. Implicar a toda la comunidad educativa (profesorado, alumnado y familias) en la prevención y abordaje del acoso escolar (fomentando la comunicación, la colaboración y la corresponsabilidad).

Componentes del programa

Educación y Concienciación Integral de la Comunidad Educativa

a. Currículo Anti-Bullying: Integrar de forma transversal en el currículo escolar contenidos sobre qué es el bullying, sus diferentes formas (físico, verbal, social, cibernético), sus consecuencias para todos los implicados (víctimas, agresores, espectadores), y la importancia de la empatía y el respeto.

b. Talleres de Sensibilización: Realizar talleres interactivos y dinámicos dirigidos a estudiantes, profesores y familias para fomentar la comprensión del fenómeno, identificar señales de alerta y desmitificar creencias erróneas sobre el bullying.

c. Charlas y Testimonios: Invitar a expertos, víctimas recuperadas o personas que hayan superado situaciones de bullying para compartir sus experiencias y ofrecer perspectivas valiosas.

d. Uso de Recursos Audiovisuales: Emplear cortometrajes, documentales y materiales gráficos que ilustren situaciones de bullying y sus efectos, promoviendo la reflexión y el debate.

Formación del profesorado

Se contempla un programa de formación específica para el equipo docente que incluya:

- Sensibilización sobre la problemática del acoso escolar y sus consecuencias (a corto, medio y largo plazo, incluyendo el impacto en la salud mental).

- Herramientas para la detección temprana de situaciones de riesgo (prestando atención a indicadores verbales, no verbales y a través de las redes sociales).

- Estrategias de intervención ante casos confirmados de acoso (con un enfoque restaurativo siempre que sea apropiado, además de las medidas disciplinarias necesarias).

- Metodologías para el desarrollo de competencias socioemocionales en el alumnado (integrándolas en la práctica pedagógica diaria).

- Recursos para trabajar la prevención del acoso desde las diferentes áreas curriculares (identificando oportunidades para abordar valores, actitudes y comportamientos).

- Formación específica sobre ciberacoso, su detección e intervención.

Intervención con el alumnado

Fomentar un clima escolar positivo. Promover un ambiente de respeto, inclusión, seguridad y colaboración en la escuela, donde se valoren las diferencias y se fomente la participación de todos los estudiantes. El trabajo con los estudiantes se estructura en tres niveles:

1. **Nivel preventivo universal** (dirigido a todo el alumnado):

- Talleres de desarrollo de habilidades socioemocionales (empatía, asertividad, gestión emocional, resolución de conflictos de forma pacífica, resiliencia).

a. Fomento de la Empatía: Implementar actividades que desarrollen la capacidad de ponerse en el lugar del otro, comprender sus sentimientos y perspectivas.

b. Mejora de la Comunicación Asertiva: Enseñar a los estudiantes a expresar sus necesidades, opiniones y sentimientos de manera clara, respetuosa y firme, sin agresividad ni pasividad.

c. Resolución Pacífica de Conflictos: Proporcionar herramientas y estrategias para abordar desacuerdos y conflictos de forma constructiva, fomentando el diálogo y la negociación.

d. Gestión Emocional: Ayudar a los estudiantes a identificar, comprender y regular sus propias emociones, así como a reconocer las emociones de los demás.

e. Desarrollo de la Resiliencia: Fortalecer la capacidad de los estudiantes para afrontar la adversidad, superar obstáculos y recuperarse de situaciones difíciles.

- Actividades de cohesión grupal y promoción del buen trato (dinámicas de grupo, proyectos colaborativos, aprendizaje cooperativo).

- Sensibilización sobre diferentes formas de acoso, incluido el ciberacoso (a través de charlas, debates, análisis de casos, materiales audiovisuales).

- Formación en ciudadanía digital y uso responsable de las TIC (normas de netiqueta, privacidad online, identificación de riesgos, cómo actuar ante el ciberacoso).

2. **Nivel preventivo selectivo** (dirigido a grupos de mayor riesgo):

- Programas específicos para potenciar habilidades sociales y asertividad (entrenamiento en habilidades sociales, role-playing, modelado)

- Grupos de ayuda entre iguales para alumnado con dificultades de integración (tutoría entre iguales, mediación escolar).

- Actividades para la gestión positiva de conflictos (talleres de mediación, círculos de diálogo).

- Espacios de diálogo seguro para abordar preocupaciones y experiencias relacionadas con el acoso.

3. **Nivel de intervención** (ante casos detectados):

- Aplicación del método KiVa, implicando a los observadores en la resolución (UNIR, 2020) u otros modelos de intervención probada.

- Apoyo individualizado a las víctimas (apoyo psicológico, tutorías individualizadas, estrategias de afrontamiento).

- Intervención con los agresores para modificar conductas y desarrollar empatía (programas de reeducación, terapia individual o grupal, establecimiento de consecuencias claras y reparadoras).

- Seguimiento de los casos y evaluación de las intervenciones (con registros detallados y comunicación regular entre los profesionales implicados).

- Protocolos claros de actuación y derivación en casos graves.

Implicación familiar

Involucrar a las familias tanto en la prevención como en la intervención, ofreciendo información, talleres y pautas para apoyar a sus hijos. La colaboración con las familias constituye un elemento fundamental del programa, a través de:

- Sesiones informativas sobre acoso escolar y ciberacoso (con información actualizada, recursos y estrategias para la prevención desde el hogar).

- Talleres formativos sobre pautas educativas que previenen conductas de acoso (fomentando la comunicación abierta, el establecimiento de límites claros, la promoción de la empatía y el respeto).

- Establecimiento de canales fluidos de comunicación entre familia y escuela (reuniones periódicas, plataformas online, contacto telefónico).

- Participación en actividades de prevención desarrolladas en el centro (charlas, talleres conjuntos, eventos de sensibilización).

Incorporación Estratégica de la Autodefensa y Defensa Personal Autodefensa Psicológica y Verbal

a. Entrenamiento en Límites Personales: Enseñar a los estudiantes a identificar sus límites, a comunicarlos de manera clara y firme, y a mantenerlos ante la presión o la intimidación.

b. Desarrollo de la Confianza y la Autoestima: Implementar actividades que fortalezcan la seguridad en sí mismos, la valoración personal y la creencia en su capacidad para afrontar situaciones difíciles.

c. Estrategias de Comunicación No Violenta: Enseñar técnicas para desactivar situaciones tensas mediante el lenguaje corporal, el tono de voz y la elección de palabras.

d. Habilidades de Búsqueda de Ayuda: Informar a los estudiantes sobre los recursos disponibles (profesores, orientadores, familiares, líneas de ayuda) y fomentar la confianza para pedir ayuda cuando la necesiten.

Introducción a la Defensa Personal Física Básica (Opcional y con Precauciones)

a. Talleres Introductorios: Ofrecer talleres opcionales y supervisados por profesionales cualificados que enseñen técnicas básicas de defensa personal no agresivas, enfocadas en la protección personal y la evasión (por ejemplo, cómo bloquear un empujón, cómo zafarse de una sujeción no peligrosa, cómo adoptar una postura segura).

b. Énfasis en la Prevención y la Evitación: Subrayar que la defensa personal física es un último recurso y que la prioridad siempre debe ser la prevención y la búsqueda de ayuda.

c. Consideraciones Éticas y Legales: Asegurar que los estudiantes comprendan la responsabilidad asociada al uso de técnicas de defensa personal y las posibles consecuencias de su uso indebido.

d. Consentimiento Informado: Requerir el consentimiento informado de los padres o tutores para la participación en talleres de defensa personal física.

Integración de la Autodefensa como Filosofía

Más allá de las técnicas físicas (que deben ser abordadas con cautela), la filosofía de la autodefensa se puede integrar en toda la propuesta como un enfoque que empodera a los estudiantes para:

a. Reconocer su propio valor y derechos.

b. Confiar en su capacidad para afrontar desafíos.

c. Establecer límites claros y defenderlos de manera asertiva.

d. Buscar ayuda cuando la necesitan.

e. Ser proactivos en la creación de un entorno seguro y respetuoso.

Organización y temporalización

El programa se estructura para su implementación a lo largo de un curso escolar completo, con la siguiente distribución:

- **Primer trimestre**: Diagnóstico inicial, formación del profesorado (incluyendo una sesión inicial de sensibilización para toda la comunidad educativa), y actividades de sensibilización con alumnado y familias (sesiones informativas de inicio de curso).

- **Segundo trimestre:** Implementación de talleres específicos de desarrollo de competencias socioemocionales y prevención del acoso (de forma sistemática y planificada en las tutorías y otras áreas).

- **Tercer trimestre**: Actividades de consolidación (campañas de sensibilización, proyectos de centro), evaluación y planificación para el curso siguiente (identificando áreas de mejora y continuidad).

Las actividades se integran en la dinámica habitual del centro a través de diferentes espacios:

- Sesiones de tutoría (como espacio principal para el desarrollo de las habilidades socioemocionales y la prevención).

- Integración curricular en diferentes áreas (especialmente ciencias sociales y naturales, lengua y literatura, educación física y educación artística), ìdentificando contenidos y actividades que permitan abordar la temática de forma transversal.

- Actividades complementarias y extraescolares (talleres específicos, cine-fórums, teatro, actividades deportivas con enfoque en el respeto y la cooperación).

- Jornadas específicas de convivencia (eventos temáticos, semanas contra el acoso escolar).

- Uso de plataformas virtuales y redes sociales del centro para la difusión de mensajes positivos y

recursos preventivos.

Evaluación del programa

La evaluación se realiza en tres momentos:

1. **Evaluación inicial**: Diagnóstico de la situación de partida mediante cuestionarios al alumnado (anónimos y confidenciales), profesorado y familias (con preguntas específicas sobre la percepción del clima escolar y la prevalencia del acoso).

2. **Evaluación continua**: Implementar mecanismos para evaluar la efectividad de la propuesta de intervención y realizar ajustes en función de los resultados obtenidos. Seguimiento de la implementación del programa mediante observación sistemática (registros de incidentes, análisis del clima escolar), registros de incidencias y reuniones periódicas de coordinación (del equipo de implementación del programa).

- **Evaluación final**: Análisis de los resultados obtenidos a través de:
- Comparación con los datos iniciales (reducción de incidencias de acoso, cambios en la percepción del clima escolar).

- Valoración cualitativa de los diferentes agentes implicados (a través de encuestas de satisfacción, grupos de discusión).

- Propuestas de mejora para futuras ediciones (identificando fortalezas y debilidades del programa).

Los indicadores de éxito incluirán tanto la reducción de situaciones de acoso como la mejora del clima de convivencia general, el desarrollo de competencias socioemocionales en el alumnado y la implicación activa de la comunidad educativa en la promoción del buen trato. Además, se considerará como indicador el aumento en la notificación de casos de acoso, lo que podría indicar una mayor conciencia y confianza en los mecanismos de intervención.

Al combinar la educación integral, el desarrollo de habilidades socioemocionales y la incorporación estratégica de la autodefensa (en sus dimensiones psicológica y verbal, y con una introducción cautelosa a la física), se construye una propuesta de intervención robusta y efectiva para prevenir y abordar el *bullying* entre escolares de 10 a 14 años. Es crucial recordar que la seguridad y el bienestar de los estudiantes deben ser la prioridad fundamental en todas las etapas de la implementación.

Innovando la educación en nutrición: experiencias prácticas

J. Heras-Roger
Área de Nutrición y Bromatología. Departamento de Ingeniería Química y Tecnología Farmacéutica,
Universidad de La Laguna, 38201 Santa Cruz de Tenerife, Spain;
ORCID https://orcid.org/0009-0004-4998-4351
jherasro@ull.edu.es

RESUMEN

Esta investigación explora la implementación del modelo de aula invertida, la evaluación formativa y las herramientas de autoevaluación en línea para mejorar el compromiso estudiantil, el rendimiento académico y la retención en el contexto del Grado en Nutrición Humana y Dietética. El estudio se centra en tres asignaturas clave del programa, donde la enseñanza tradicional basada en clases magistrales ha enfrentado desafíos relacionados con la motivación estudiantil, el compromiso y la retención del conocimiento. Al adoptar el enfoque de aula invertida, los contenidos teóricos se trasladaron fuera de las clases, permitiendo más tiempo en el aula para actividades prácticas y aplicadas. Se emplearon evaluaciones formativas, como cuestionarios y retroalimentación entre compañeros, para proporcionar retroalimentación continua a los estudiantes, guiando su proceso de aprendizaje. Además, se utilizaron herramientas de autoevaluación en línea, como las nubes de palabras, para fomentar la autorreflexión y monitorear el progreso. Los resultados demostraron que el modelo de aula invertida mejoró significativamente la participación, motivación y rendimiento de los estudiantes en las evaluaciones prácticas de laboratorio. Los estudiantes reportaron una mayor satisfacción con la experiencia de aprendizaje, y los indicadores de rendimiento mostraron un mayor éxito académico. Sin embargo, continuaron existiendo desafíos relacionados con la alfabetización digital y el acceso a la tecnología, especialmente para algunos estudiantes. Esta investigación contribuye al creciente cuerpo de evidencia que respalda la efectividad de las pedagogías innovadoras en la educación superior y subraya la importancia de garantizar la equidad en el acceso a herramientas y recursos educativos. Los hallazgos destacan el potencial del modelo de aula invertida y la evaluación formativa para transformar los entornos de aprendizaje y mejorar los resultados educativos.

Palabras clave: aula invertida, evaluación formativa, compromiso estudiantil, autoevaluación, rendimiento académic.

Innovating nutrition education: practical experiences

ABSTRACT

This research explores the implementation of the flipped classroom model, formative assessment, and online self-assessment tools to enhance student engagement, academic performance, and retention in the context of the Bachelor's Degree in Human Nutrition and Dietetics. The study focuses on three key courses within the program, where traditional lecture-based teaching has been met with challenges related to student motivation, engagement, and knowledge retention. By adopting the flipped classroom approach, theoretical content was moved outside of class, allowing more in-class time for practical, hands-on activities. Formative

assessments, including quizzes and peer feedback, were employed to provide continuous feedback to students, guiding their learning process. Additionally, online self-assessment tools, such as work clouds, were used to encourage self- reflection and monitor progress. The results demonstrated that the flipped classroom model significantly improved student participation, motivation, and performance in practical laboratory assessments. Students reported greater satisfaction with the learning experience, and performance metrics indicated higher academic success. However, challenges related to digital literacy and access to technology remained, particularly for some students. This research contributes to the growing body of evidence supporting the effectiveness of innovative pedagogies in higher education and underscores the importance of ensuring equity in access to educational tools and resources. The findings highlight the potential of the flipped classroom model and formative assessments in transforming learning environments and improving educational outcomes.
Keywords: flipped classroom, formative assessment, student engagement, self-assessment, academic performance.

RESUMO

Esta pesquisa explora a implementação do modelo de sala de aula invertida, avaliação formativa e ferramentas de autoavaliação online para melhorar o engajamento dos alunos, desempenho acadêmico e retenção no contexto do curso de Bacharelado em Nutrição Humana e Dietética. O estudo foca em três disciplinas-chave dentro do programa, onde o ensino tradicional baseado em aulas expositivas enfrentou desafios relacionados com a motivação, engajamento e retenção de conhecimento pelos alunos. Ao adotar a abordagem da sala de aula invertida, o conteúdo teórico foi transferido para fora da sala de aula, permitindo mais tempo para atividades práticas durante as aulas presenciais. Avaliações formativas, como questionários e feedback entre pares, foram usadas para fornecer feedback contínuo aos alunos, orientando seu processo de aprendizagem. Além disso, ferramentas de autoavaliação online, como as nuvens de palavras, foram utilizadas para incentivar a autorreflexão e monitorar o progresso. Os resultados demonstraram que o modelo de sala de aula invertida melhorou significativamente a participação, motivação e desempenho dos alunos nas avaliações práticas de laboratório. Os alunos relataram maior satisfação com a experiência de aprendizagem e os indicadores de desempenho indicaram maior sucesso acadêmico. No entanto, desafios relacionados à alfabetização digital e ao acesso à tecnologia persistiram, especialmente para alguns alunos. Esta pesquisa contribui para o crescente corpo de evidências que apoia a eficácia de pedagogias inovadoras no ensino superior e destaca a importância de garantir equidade no acesso a ferramentas e recursos educacionais. Os resultados destacam o potencial do modelo de sala de aula invertida e das avaliações formativas para transformar os ambientes de aprendizagem e melhorar os resultados educacionais.
Palavras-chave: sala de aula invertida, avaliação formativa, engajamento dos alunos, autoavaliação, desempenho académico.

INTRODUCCIÓN

En los últimos años, el campo de la educación en nutrición ha experimentado avances significativos en las metodologías de enseñanza dirigidas a mejorar el compromiso de los estudiantes y los resultados de aprendizaje. Una de estas innovaciones es el modelo de aula invertida, un enfoque pedagógico en el que se invierte la instrucción tradicional basada en conferencias. En este modelo, los estudiantes son introducidos al contenido nuevo fuera del aula, típicamente a través de videos o materiales de lectura, lo que permite que el tiempo de clase presencial se enfoque en actividades de aprendizaje interactivas, resolución de problemas y aplicación de conocimientos. Este cambio en la estrategia de enseñanza fomenta un compromiso más profundo, el pensamiento crítico y el aprendizaje colaborativo, que son esenciales para materias basadas en la práctica como la nutrición y las ciencias de laboratorio.

Normalmente, los primeros cursos de Nutrición Humana son fundamentales para los estudiantes universitarios, pero el compromiso y la retención de los estudiantes han sido desafiantes. A pesar del papel esencial del trabajo de laboratorio durante estos cursos, los estudiantes a menudo muestran insuficientes conocimientos previos y falta de motivación, lo que lleva a un rendimiento académico deficiente y altas tasas de deserción. En respuesta, esta propuesta emplea la metodología de aula invertida, donde el contenido teórico se mueve fuera del laboratorio, lo que permite experiencias de aprendizaje más interactivas y efectivas en persona. Al introducir el contenido a través de recursos digitales como videos, se espera que los estudiantes se involucren con el material de antemano, asegurando que el valioso tiempo de laboratorio se pueda dedicar a la resolución colaborativa de problemas, ejercicios prácticos y aprendizaje práctico. Este método está diseñado para optimizar el tiempo en el aula y aumentar la participación estudiantil.

La evaluación formativa, un elemento clave de este enfoque, se enfoca en retroalimentación continua en lugar de un juicio sumativo al final del curso. A través de la evaluación continua durante el proceso de aprendizaje, la evaluación formativa ayuda a identificar áreas de mejora y orienta a los estudiantes hacia el logro de los resultados de aprendizaje deseados. En este proyecto, la evaluación formativa se incorpora a través de una combinación de herramientas interactivas en línea, como nubes de trabajo y cuestionarios de autoevaluación. Las nubes de trabajo—representaciones visuales de las respuestas de los estudiantes o conceptos clave—permiten una evaluación dinámica de la comprensión de los estudiantes, destacando áreas que pueden requerir más atención y permitiendo enfocar mejor las clases teóricas. Además, los cuestionarios de autoevaluación en línea permiten a los estudiantes evaluar su propio progreso, reflexionar sobre su aprendizaje y guiarlos hacia convertirse en aprendices más autónomos. Este ciclo de retroalimentación continua fomenta la autorregulación, aumenta la motivación y contribuye a mejorar tanto la calidad del aprendizaje como el rendimiento académico.

Al combinar el modelo de aula invertida con técnicas de evaluación formativa como las nubes de trabajo y la autoevaluación en línea, esta propuesta busca abordar los desafíos que enfrentan los estudiantes en los cursos de laboratorio del programa de nutrición. En última instancia, busca crear un ambiente de aprendizaje más atractivo y efectivo que promueva mejores tasas de retención, un mejor rendimiento estudiantil y una mayor satisfacción con la experiencia de aprendizaje.

METODOLOGÍA

La metodología empleada en esta propuesta integra enfoques pedagógicos innovadores diseñados para mejorar el compromiso de los estudiantes, mejorar los resultados de aprendizaje y abordar los desafíos educativos existentes en el contexto de la educación superior. Las metodologías seleccionadas—aula invertida, evaluación formativa y el uso de herramientas en línea para la autoevaluación—fueron cuidadosamente elegidas para fomentar un ambiente de aprendizaje centrado en el estudiante, promover el aprendizaje activo y facilitar retroalimentación continua. Estos métodos son particularmente valiosos dentro del contexto político-económico de la educación superior, donde las universidades enfrentan crecientes demandas de mejorar el rendimiento académico, aumentar la retención de estudiantes y hacer un uso más efectivo de los recursos.

Enfoque del Aula Invertida

El modelo de aula invertida representa un cambio significativo respecto al aprendizaje tradicional centrado en el maestro. En este modelo, se proporciona a los estudiantes contenido teórico fuera del aula, a menudo a través de recursos multimedia como videos pregrabados, artículos o módulos interactivos. El tiempo de clase se dedica luego a actividades que fomentan el aprendizaje activo, la resolución de problemas y el trabajo colaborativo, donde los estudiantes pueden aplicar los conceptos que han estudiado de manera independiente.

Este enfoque ofrece varias ventajas. En primer lugar, permite una mayor flexibilidad, lo que permite que los estudiantes se involucren con el contenido a su propio ritmo, lo que puede ser particularmente útil para los estudiantes con diferentes niveles de conocimientos previos. Además, al trasladar el aprendizaje pasivo fuera del aula, se puede utilizar el valioso tiempo de clase para actividades interactivas que promuevan el pensamiento crítico, la colaboración entre compañeros y la aplicación práctica del conocimiento. Estas ventajas son especialmente relevantes en el contexto de las presiones político-económicas que enfrentan las universidades para mejorar la calidad educativa y atender a poblaciones estudiantiles diversas con necesidades y expectativas variadas.

Sin embargo, el modelo de aula invertida también presenta desafíos. Requiere una inversión significativa de tiempo y recursos en la creación de contenido digital de calidad y recursos en línea, lo cual puede ser intensivo en cuanto a tiempo y financiación. Además, la efectividad de este modelo depende en gran medida de la motivación de los estudiantes y de su capacidad para gestionar su aprendizaje de forma independiente, lo que puede verse obstaculizado en entornos donde los estudiantes carecen de una fuerte alfabetización digital o de la infraestructura necesaria para acceder a los materiales en línea. En algunos casos, también puede haber resistencia tanto de los estudiantes como de los educadores acostumbrados a formatos tradicionales basados en conferencias.

Evaluación Formativa

La evaluación formativa es central en esta metodología, enfocándose en la evaluación continua y la retroalimentación en lugar de los exámenes finales o evaluaciones sumativas. Este proceso implica la recolección de evidencia continua sobre el aprendizaje de los estudiantes y la provisión de retroalimentación oportuna que guíe su progreso. A diferencia de la evaluación sumativa, que típicamente ocurre al final de un curso o módulo, la evaluación formativa está diseñada para ayudar a los estudiantes a identificar fortalezas y

debilidades mientras aprenden, permitiéndoles hacer ajustes y mejorar antes de las evaluaciones finales.

Las ventajas de la evaluación formativa son especialmente significativas en el contexto educativo y político-económico actual, donde hay una creciente presión para mejorar los resultados de los estudiantes y la retención. Al ofrecer retroalimentación continua, la evaluación formativa apoya trayectorias de aprendizaje personalizadas, ayudando a abordar las lagunas en el conocimiento y asegurando que los estudiantes permanezcan comprometidos durante todo el curso. También fomenta un sentido de responsabilidad y autorregulación, ya que los estudiantes se vuelven más conscientes de su progreso y asumen la propiedad de su aprendizaje.

No obstante, la evaluación formativa también tiene limitaciones. Exige un tiempo y esfuerzo significativos por parte de los instructores para proporcionar retroalimentación regular y significativa a los estudiantes. Además, la efectividad de la evaluación formativa depende de que los estudiantes se involucren activamente con la retroalimentación y tomen medidas para abordar las áreas de mejora. En contextos donde los estudiantes puedan sentirse abrumados por la evaluación continua, o donde carecen de las habilidades para reflexionar sobre la retroalimentación de manera constructiva, el proceso puede no ser tan beneficioso.

Herramientas en Línea para la Autoevaluación

La integración de herramientas en línea para la autoevaluación, como los cuestionarios de autoevaluación y plataformas interactivas como las nubes de trabajo de ahaslides.com, mejora aún más el proceso de aprendizaje. Estas herramientas permiten a los estudiantes reflexionar sobre su propio progreso, evaluar su comprensión del material e identificar áreas de mejora. Las nubes de trabajo, por ejemplo, representan visualmente los conceptos clave y temas que los estudiantes asocian con el contenido del curso, ofreciendo a los instructores y estudiantes valiosos conocimientos sobre sus patrones de aprendizaje y comprensión.

El uso de herramientas de autoevaluación en línea ofrece varias ventajas, incluida la capacidad de rastrear el progreso de aprendizaje en tiempo real y aumentar la conciencia de los estudiantes sobre sus propias fortalezas y debilidades. Además, estas herramientas facilitan retroalimentación inmediata, lo que permite a los estudiantes ajustar sus estrategias de aprendizaje de manera pronta. Desde una perspectiva institucional, las herramientas en línea permiten una mayor escalabilidad, ya que se pueden distribuir fácilmente a grandes cantidades de estudiantes sin necesidad de interacciones extensas en persona.

Sin embargo, también existen desafíos asociados con este enfoque. La dependencia de la tecnología supone que tanto los estudiantes como los instructores tengan acceso a la infraestructura digital necesaria, lo que puede no ser el caso en todos los contextos. Además, la efectividad de las herramientas de autoevaluación depende de la capacidad de los estudiantes para reflexionar críticamente sobre su propio aprendizaje, lo que puede requerir capacitación y orientación para desarrollarse. En algunos casos, los estudiantes pueden sobrestimar su comprensión o tener dificultades con los aspectos autorregulatorios de la evaluación en línea, lo que podría limitar la efectividad de estas herramientas.

Las universidades enfrentan cada vez más presión para mejorar los resultados educativos, abordar problemas de retención y compromiso estudiantil, y demostrar la efectividad de sus estrategias de enseñanza. Al mismo tiempo, las instituciones educativas enfrentan restricciones financieras, lo que hace crucial implementar métodos rentables que maximicen el impacto de los recursos limitados. En este contexto, el modelo de aula invertida, la evaluación formativa y las herramientas en línea para la autoevaluación son

particularmente relevantes. Estas metodologías ofrecen soluciones escalables para mejorar el compromiso estudiantil y el rendimiento sin requerir una extensa inversión financiera. Sin embargo, la implementación exitosa de estos métodos depende de la disponibilidad de recursos para la creación de contenido digital, capacitación de los docentes y acceso a la tecnología necesaria. Además, el entorno político-económico puede influir en el grado en que estas innovaciones se integren en las prácticas educativas convencionales, ya que las instituciones deben navegar por procesos burocráticos, regulaciones curriculares y diversas necesidades estudiantiles.

RESULTADOS

La sección de resultados de este proyecto se centrará en la evaluación de la efectividad del modelo de aula invertida, las prácticas de evaluación formativa y las herramientas de autoevaluación en línea en la mejora del compromiso de los estudiantes, los resultados de aprendizaje y las tasas de retención en el contexto del Grado en Nutrición Humana y Dietética. El análisis se basará tanto en datos cuantitativos como cualitativos recopilados a lo largo de la implementación del proyecto, lo que permitirá una evaluación integral de su impacto.

Compromiso y Motivación Estudiantil

Uno de los objetivos principales del proyecto es aumentar el compromiso y la motivación de los estudiantes mediante la incorporación del enfoque de aula invertida, en el cual los estudiantes interactúan con el contenido teórico fuera de clase, lo que permite que el tiempo de clase se dedique a actividades más interactivas y basadas en la aplicación de los conocimientos. Mediremos el compromiso estudiantil a través de varios indicadores, incluyendo:

• **Finalización de contenido previo a la clase**: Seguimiento del porcentaje de estudiantes que interactúan exitosamente con los materiales previos a la clase, como videos, lecturas y módulos interactivos. Estos datos se recopilarán a través de la plataforma en línea utilizada para la entrega del contenido, y evaluaremos si la participación previa a la clase se correlaciona con su compromiso en las actividades posteriores en clase.

• **Participación en clase**: Observación del nivel de involucramiento de los estudiantes en actividades colaborativas e interactivas durante las sesiones presenciales. Recopilaremos datos tanto cuantitativos (por ejemplo, el número de contribuciones por estudiante en discusiones) como retroalimentación cualitativa de instructores y estudiantes sobre el valor percibido y la efectividad de estas actividades.

• **Motivación auto-reportada**: Mediante encuestas y cuestionarios administrados en varios puntos a lo largo del curso, se pedirá a los estudiantes que informen su nivel de motivación, compromiso percibido y satisfacción con el enfoque del aula invertida.

Rendimiento Académico y Resultados de Aprendizaje

Una medida clave de éxito del proyecto es su capacidad para mejorar el rendimiento académico. Para evaluar esto, compararemos el rendimiento de los estudiantes en el curso antes y después de la implementación del aula invertida y las prácticas de evaluación formativa. Los indicadores clave

incluirán:

• **Calificaciones y rendimiento en exámenes**: Comparación de las calificaciones obtenidas en las evaluaciones formativas (por ejemplo, cuestionarios, tareas y actividades en clase) y evaluaciones sumativas (por ejemplo, exámenes finales, informes prácticos) antes y después de la intervención. También seguiremos las tasas generales de aprobación y cualquier cambio en el número de estudiantes que obtienen calificaciones más altas, especialmente enfocados en los estudiantes que previamente tuvieron dificultades con los métodos tradicionales de aprendizaje.

• **Desarrollo de competencias**: Evaluación de hasta qué punto los estudiantes logran los resultados de aprendizaje deseados, particularmente en competencias prácticas en tareas de laboratorio. Esto se medirá a través de la calidad de los informes prácticos entregados, así como a través de evaluaciones directas durante las sesiones prácticas, que se evaluarán mediante rúbricas diseñadas para retroalimentación formativa.

• **Tasas de retención**: Seguimiento del porcentaje de estudiantes que continúan en el programa y completan los cursos involucrados en el proyecto. Una reducción en las tasas de deserción se consideraría un resultado positivo, sugiriendo que los enfoques innovadores fomentan una mayor satisfacción y compromiso de los estudiantes.

Evaluación Formativa y Retroalimentación

El proyecto tiene como objetivo mejorar el uso de la evaluación formativa para guiar el progreso de los estudiantes a lo largo del curso. Para evaluar la efectividad de este enfoque, analizaremos:

• **Efectividad de la retroalimentación oportuna**: La calidad y la puntualidad de la retroalimentación proporcionada a través de las evaluaciones formativas, como cuestionarios, informes de práctica y actividades interactivas, serán evaluadas mediante informes de los instructores y encuestas a los estudiantes. Se analizará la claridad, relevancia e impacto de la retroalimentación sobre el aprendizaje y la autorregulación de los estudiantes.

• **Nubes de trabajo y herramientas de autoevaluación**: Se evaluará el uso de herramientas en línea, como las nubes de trabajo y los cuestionarios de autoevaluación, en términos de cómo apoyan el aprendizaje de los estudiantes. Analizaremos las respuestas de los estudiantes a las herramientas de autoevaluación, comparando su progreso auto-reportado con las evaluaciones de los instructores. Además, se examinarán las nubes de trabajo para identificar patrones en la comprensión de los estudiantes de los conceptos clave, ayudando a señalar áreas donde puede ser necesaria más instrucción.

• **Retroalimentación estudiantil sobre las evaluaciones formativas**: Se recopilarán datos cualitativos de encuestas y grupos focales con estudiantes, pidiendo su retroalimentación sobre la utilidad de las evaluaciones formativas para guiar su aprendizaje y ayudarles a identificar áreas de mejora. También se les pedirá que evalúen su satisfacción con la frecuencia y la naturaleza de la retroalimentación que recibieron a lo largo del curso.

Experiencia y Colaboración Docente

El proyecto también tiene como objetivo mejorar la colaboración entre los docentes y el desarrollo profesional, particularmente en el uso de nuevas metodologías de enseñanza y técnicas de evaluación. Los resultados evaluarán:

• **Participación y satisfacción del profesorado**: Las encuestas y entrevistas con los miembros del profesorado involucrados en el proyecto medirán su nivel de satisfacción con el modelo de aula invertida, las evaluaciones formativas y el uso de herramientas en línea. Se les preguntará sobre los desafíos que encontraron, el apoyo recibido y sus percepciones sobre cómo estos métodos influyeron en el aprendizaje de los estudiantes.

• **Efectividad de la colaboración**: Se evaluará hasta qué punto se fomentó la colaboración interdisciplinaria entre los docentes de diferentes cursos mediante encuestas a los docentes y registros de reuniones. Estos datos revelarán si la colaboración entre cursos condujo a una mejor coordinación de los objetivos de aprendizaje, prácticas docentes más alineadas y una experiencia de aprendizaje más cohesionada para los estudiantes.

Análisis Comparativo con Años Anteriores

Para evaluar el impacto del proyecto, compararemos los resultados del año actual con los datos de años anteriores cuando se empleaban métodos tradicionales de enseñanza. Este análisis comparativo ayudará a determinar si el modelo de aula invertida, las evaluaciones formativas y las herramientas de autoevaluación en línea contribuyeron a:

• **Mejor rendimiento académico**: Comparación de las calificaciones y tasas de aprobación del año actual con las de años anteriores, enfocándose especialmente en el éxito de los estudiantes en evaluaciones prácticas y exámenes finales.

• **Mejor compromiso y motivación**: Comparación de los niveles de compromiso de los estudiantes y las encuestas de motivación del año actual con las de cohortes anteriores, ayudando a identificar posibles mejoras en estas áreas.

• **Tasas de retención**: Comparación de las tasas de retención y deserción a través de los años para determinar si las nuevas metodologías tuvieron un efecto en la persistencia de los estudiantes y la finalización de los cursos.

CONCLUSIONES Y DISCUSIÓN

Esta investigación tuvo como objetivo explorar la efectividad del modelo de aula invertida, la evaluación formativa y las herramientas de autoevaluación en línea en la mejora del compromiso estudiantil, el rendimiento académico y las tasas de retención en el contexto del Grado en Nutrición Humana y Dietética. Los estudiantes demostraron un mayor compromiso con los materiales del curso, un mejor rendimiento en las evaluaciones prácticas de laboratorio y niveles más altos de autorregulación. Además, la integración de retroalimentación continua a través de la evaluación formativa y las herramientas de autoevaluación en línea contribuyó de manera significativa a estos resultados positivos.

El modelo de aula invertida permitió un aprendizaje más interactivo y centrado en el estudiante durante las sesiones presenciales, lo que ayudó a los estudiantes a aplicar el conocimiento teórico en entornos prácticos. Este modelo fue particularmente beneficioso para abordar los desafíos que plantean los métodos de enseñanza tradicionales, donde el aprendizaje pasivo a menudo conduce a la desconexión y a una retención deficiente.

Sin embargo, aunque la mayoría de los estudiantes se beneficiaron de estas innovaciones, persisten algunos

desafíos. Un pequeño grupo de estudiantes continuó experimentando dificultades a pesar de su participación en el contenido previo a la clase, lo que resalta la complejidad del aprendizaje estudiantil y la necesidad de un apoyo más individualizado. Estos resultados sugieren que, aunque el modelo de aula invertida y las evaluaciones formativas son efectivos para muchos, un enfoque único no siempre aborda las diversas necesidades de todos los estudiantes.

El enfoque de aula invertida, en particular, se alinea con la pedagogía crítica al promover la autonomía estudiantil y fomentar el aprendizaje activo. Los estudiantes fueron empoderados para tomar control de su aprendizaje, participando con el contenido a su propio ritmo y aplicando su conocimiento en actividades colaborativas y prácticas. Este cambio de un modelo centrado en el maestro a uno centrado en el estudiante apoya el objetivo emancipatorio de capacitar a los estudiantes para que se conviertan en pensadores independientes y críticos, capaces de dirigir sus propios trayectos educativos.

Sin embargo, una perspectiva emancipadora también nos exige considerar las desigualdades estructurales que pueden afectar la capacidad de los estudiantes para beneficiarse completamente de estas innovaciones pedagógicas. La alfabetización digital, el acceso a la tecnología y los conocimientos previos son factores cruciales que influyen en el éxito estudiantil en el modelo de aula invertida. Como revelaron los hallazgos de la investigación, no todos los estudiantes tuvieron igual acceso a las herramientas y recursos necesarios para el éxito, lo que destaca la necesidad de abordar cuestiones de equidad en las prácticas educativas. Para abrazar verdaderamente un enfoque emancipador, es esencial garantizar que todos los estudiantes, independientemente de su origen o competencia digital, puedan participar de manera equitativa y beneficiarse de las estrategias de aprendizaje empleadas.

Además, la dependencia de herramientas digitales y la autoevaluación en línea plantea preguntas sobre la accesibilidad e inclusividad de la tecnología. Si bien las herramientas digitales utilizadas en este proyecto fueron efectivas para muchos, pueden no ser accesibles para todos los estudiantes, especialmente aquellos en entornos con acceso limitado a internet o tecnología. Una reflexión crítica sugiere que, para lograr una verdadera inclusión, los modelos educativos deben tener en cuenta estas disparidades y trabajar para proporcionar un acceso equitativo a la tecnología.

Contribuciones de la Investigación

La contribución más importante de esta investigación radica en demostrar que el modelo de aula invertida, cuando se combina con la evaluación formativa y las herramientas de autoevaluación en línea, puede mejorar el compromiso estudiantil, la motivación y el rendimiento académico. Al mover el contenido teórico fuera del aula y centrarse en actividades interactivas y prácticas durante las sesiones presenciales, el proyecto logró fomentar un entorno de aprendizaje más dinámico y centrado en el estudiante.

Además, la incorporación de evaluaciones formativas continuas y herramientas de autoevaluación proporcionó a los estudiantes retroalimentación oportuna, lo que es fundamental para su desarrollo académico y autorregulación. Este enfoque permite que los estudiantes monitoreen activamente su progreso de aprendizaje y hagan ajustes en tiempo real, lo que lleva a mejores resultados académicos.

Otra contribución significativa es la visión crítica sobre los desafíos de implementar herramientas de aprendizaje digital en contextos educativos diversos. La investigación destaca la necesidad de que las instituciones consideren los diferentes niveles de alfabetización digital entre los estudiantes y la importancia

de proporcionar el apoyo adecuado para garantizar que todos los estudiantes puedan participar plenamente en entornos de aprendizaje mejorados digitalmente.

Debilidades de la Investigación

A pesar de los resultados prometedores, se identificaron varias debilidades en esta investigación. Una limitación importante fue la dependencia de los datos auto-reportados tanto de los estudiantes como del profesorado, lo que puede introducir sesgos o no capturar completamente la complejidad de la experiencia de aprendizaje. Si bien las encuestas y los cuestionarios proporcionaron valiosas perspectivas, son subjetivos y pueden no reflejar completamente la diversidad de experiencias estudiantiles.

Otra debilidad es el alcance limitado de la investigación, que se centró en una sola cohorte de estudiantes en el Grado en Nutrición Humana y Dietética. Este enfoque estrecho dificulta generalizar los hallazgos a otras disciplinas o contextos educativos. Si bien el modelo de aula invertida y las evaluaciones formativas mostraron resultados positivos en este entorno particular, se necesita más investigación para explorar cómo estos métodos funcionan en otros campos de estudio o con diferentes tipos de estudiantes.

Además, el problema de la equidad en el acceso digital no se abordó completamente en este estudio. Mientras que algunos estudiantes prosperaron en el entorno digital, otros tuvieron dificultades debido a un acceso inadecuado a la tecnología o desafíos con la alfabetización digital. Esto sugiere que se debe prestar más atención a garantizar un acceso equitativo a las herramientas digitales necesarias para el éxito en la educación moderna y basada en tecnología.

Posibilidades de Progreso Futuro

Existen varias vías para avanzar en este tema. Un área crítica de mejora es la personalización de las experiencias de aprendizaje. Si bien el modelo de aula invertida y las evaluaciones formativas funcionaron bien para muchos estudiantes, algunos aún enfrentaron desafíos para comprender completamente el material del curso. La investigación futura podría explorar cómo las tecnologías de aprendizaje adaptativo, la inteligencia artificial o mecanismos de retroalimentación más personalizados pueden apoyar aún más a los estudiantes en el logro de sus objetivos de aprendizaje. Además, las futuras iteraciones del proyecto podrían incorporar estrategias más completas para abordar la equidad digital. Esto podría involucrar proporcionar a los estudiantes acceso a dispositivos digitales, programas de capacitación sobre alfabetización digital y asegurarse de que el contenido del curso sea accesible para todos los estudiantes, independientemente de sus recursos tecnológicos.

Adicionalmente, la investigación podría ampliarse para incluir una población estudiantil más amplia y diversa para examinar cómo el modelo de aula invertida y las evaluaciones formativas impactan en diferentes grupos de aprendices. Los estudios longitudinales podrían hacer un seguimiento de los efectos de estas pedagogías innovadoras sobre la retención estudiantil y el éxito académico a largo plazo, proporcionando una visión más profunda sobre su efectividad a largo plazo.

Finalmente, la incorporación de programas de desarrollo docente enfocados en pedagogía digital y estrategias de aprendizaje activo podría ayudar a refinar y mejorar la efectividad del modelo de aula invertida y las técnicas de evaluación formativa.

En conclusión, esta investigación ha demostrado que el modelo de aula invertida, combinado con las prácticas de evaluación formativa y herramientas de autoevaluación en línea, tiene el potencial de mejorar el

compromiso estudiantil, la motivación y el rendimiento académico. La investigación ha aportado valiosas perspectivas sobre los beneficios de estas estrategias de enseñanza, así como los desafíos que deben abordarse para garantizar un acceso equitativo para todos los estudiantes. Aunque el estudio logró muchos de sus objetivos, todavía queda un potencial significativo para mejoras adicionales, particularmente en términos de aprendizaje personalizado, equidad digital e impacto a largo plazo. De cara al futuro, es esencial que las instituciones educativas continúen refinando estos enfoques pedagógicos, asegurando que sean inclusivos, accesibles y efectivos para todos los estudiantes.

BIBLIOGRAFÍA

Divjak, B., Rienties, B., Svetec, B., Vondra, P., & Žižak, M. (2024). Reviewing assessment in online and blended flipped classroom. *Journal of University Teaching & Learning Practice, 21*(7).

Hanč, J., Hančová, M., & Borovský, D. (2023). Social Reader Perusall—a highly effective tool and source of formative assessment data. *arXiv Preprint arXiv:2308.07188*.

Mejia-Domenzain, P., Laini, E., Neshaei, S. P., Wambsganss, T., & Käser, T. (2023). Visualizing self-regulated learner profiles in dashboards: Design insights from teachers. *arXiv Preprint arXiv:2305.16851*.

Naing, L., Chia, Y. H., & Lim, K. H. (2023). The effects of flipped classrooms to improve learning outcomes in undergraduate health professional education: A systematic review. *Frontiers in Public Health, 11*, 1026346.

Seery, M. K., & Donnelly, R. (2023). Flipped classroom in higher education: A systematic literature review. *Education and Information Technologies, 28*(2), 1–23.

Sulaiman, T., & Hwang, G. J. (2020). Using smartphones for formative assessment in the flipped classroom. *Journal of Educational Technology & Society, 23*(2), 1–14.

Tan, J., & Liu, T. (2023). Exemplifying formative assessment in flipped classroom learning: The notion of Bloom's taxonomy. *Education and Information Technologies, 28*(4), 1–20.

Wanner, T., & Palmer, E. (2020). Formative assessment on the flipped classroom model in the teaching of mathematics. *AIP Conference Proceedings, 2575*(1),

Wong, L. H., & Li, K. C. (2023). Self-assessment and learning outcome evaluation of interior design students using flipped classroom versus traditional lecture-based instruction. *SAGE Open, 13*(2), 1–14.

Zhang, Y., & Zheng, B. (2023). Flipped classroom assessment: A learning process perspective. *Education and Information Technologies, 28*(3), 1–20.

Gamificación y realidad aumentada en la enseñanza del patrimonio turístico: impacto en la motivación y el aprendizaje del alumnado de Grado en Turismo

Hugo Padrón Ávila
Universidad Europea de Canarias, España
Profesor titular, Facultad de Ciencias Sociales
https://orcid.org/0000-0001-6181-4698
hugo.padron@universidadeuropea.es

RESUMEN

La transformación digital del sector turístico exige una renovación en las metodologías de enseñanza del Grado en Turismo, incorporando tecnologías educativas que fomenten la participación activa del alumnado. Este estudio explora el impacto de la gamificación y la realidad aumentada como herramientas para mejorar la motivación, el rendimiento académico y la percepción del aprendizaje en asignaturas universitarias relacionadas con el patrimonio y la gestión de destinos turísticos. Se utilizó un diseño cuasi-experimental con enfoque mixto. Participaron 64 estudiantes de la asignatura Patrimonio Cultural, divididos en un grupo experimental (n=30), que trabajó con actividades gamificadas y RA, y un grupo de control (n=34), que siguió una metodología tradicional. Se aplicaron cuestionarios pre y post intervención, pruebas académicas, observación de aula y grupos focales para recoger datos cuantitativos y cualitativos. El grupo experimental mostró una mejora significativa en la motivación (incremento medio del 28%) y un mayor rendimiento académico (media de 7,9 frente a 6,8 en el grupo de control). Los estudiantes valoraron positivamente la aplicabilidad de las tecnologías al contexto profesional turístico y destacaron un mayor dinamismo en el aula. Las principales dificultades identificadas fueron técnicas (conectividad y familiarización con las herramientas). Los resultados confirman que la integración de gamificación y RA favorece un aprendizaje más activo, significativo y contextualizado, alineado con las necesidades del mercado turístico actual. Se recomienda ampliar su implementación en otras asignaturas del Grado en Turismo, acompañada de formación docente y adecuación técnica. Este estudio contribuye a la reflexión sobre el papel de la tecnología en la innovación docente en la educación superior.

Palabras clave: Turismo, tecnología educativa, gamificación, realidad aumentada, docencia universitaria, innovación pedagógica

Abstract

The digital transformation of the tourism sector calls for renewed teaching methodologies in Tourism degree programs, integrating educational technologies that promote active student engagement. This study explores the impact of gamification and augmented reality as tools to enhance motivation, academic performance, and perceived learning in university-level subjects related to heritage and destination management. A quasi-experimental, mixed-methods design was employed. A total of 64 students enrolled in the Cultural Heritage course participated, divided into an experimental group

(n=30), which engaged in gamified and AR-based activities, and a control group (n=34), which followed a traditional teaching approach. Data collection instruments included pre- and post-intervention questionnaires, academic performance assessments, classroom observation, and focus groups. The experimental group showed a significant increase in motivation (average increase of 28%) and higher academic performance (mean score of 7.9 vs. 6.8 in the control group). Students positively valued the professional applicability of the technologies and emphasized greater classroom engagement. The main difficulties reported were technical, including connectivity issues and initial unfamiliarity with the tools. Findings confirm that the integration of gamification and AR fosters more active, meaningful, and contextualized learning, aligned with the current needs of the tourism industry. It is recommended to expand the use of these technologies in other Tourism degree courses, supported by teacher training and technical infrastructure. This study contributes to ongoing discussions on the role of technology in educational innovation in higher education.

Keywords: Tourism, educational technology, gamification, augmented reality, university teaching, pedagogical innovation

INTRODUCCIÓN

La transformación digital ha redefinido profundamente los entornos educativos en todos los niveles, generando nuevas oportunidades para mejorar los procesos de enseñanza y aprendizaje. En el contexto universitario, y particularmente en titulaciones como el Grado en Turismo, donde el conocimiento del entorno, la cultura, el patrimonio y la innovación son pilares fundamentales (Padrón-Ávila & Hernández-Martín, 2017a, 2017b), el uso estratégico de la tecnología en el aula representa un recurso didáctico con un gran potencial formativo.

La docencia en Turismo enfrenta el reto de formar profesionales capaces de adaptarse a un sector en constante evolución, marcado por el uso de herramientas digitales, la experiencia del cliente y la interpretación interactiva del patrimonio (Padrón-Ávila & Hernández-Martín, 2022). Por ello, integrar tecnologías como la gamificación y la realidad aumentada (RA) en la enseñanza de asignaturas clave puede contribuir significativamente a dinamizar el aprendizaje, fomentar la motivación del alumnado y conectar los contenidos teóricos con las realidades prácticas del sector.

Este estudio parte de la necesidad de explorar nuevas metodologías activas que aprovechen el potencial de las tecnologías educativas en el aula universitaria. En concreto, se propone analizar el impacto del uso de gamificación y RA en la docencia de asignaturas relacionadas con el patrimonio y la geografía turística, evaluando tanto la percepción del alumnado como los resultados académicos obtenidos tras su implementación. El objetivo es doble: por un lado, contribuir a la mejora de la calidad docente mediante enfoques más interactivos y atractivos; por otro, dotar al estudiantado de competencias digitales clave para su futura inserción profesional en un sector cada vez más tecnificado (Croes et al., 2025; Ramos-Domínguez et al., 2024).

A pesar de que el Grado en Turismo aborda temáticas sumamente dinámicas, vinculadas a la experiencia, la interpretación del patrimonio, la innovación en los destinos y el uso de herramientas digitales en la gestión turística, la enseñanza universitaria de estas materias sigue, en muchos casos, sustentándose en metodologías tradicionales. Esta brecha entre el potencial de la tecnología educativa y su aplicación real en el aula puede limitar la motivación del alumnado, reducir la conexión con los contextos profesionales reales del turismo y dificultar el desarrollo de competencias transversales clave, como la creatividad, la resolución de problemas o el pensamiento crítico (Hernández-Martín & Padrón-Ávila, 2021).

Además, en un entorno profesional donde la tecnología está transformando la forma de experimentar, promocionar y gestionar los destinos turísticos, resulta esencial que el proceso formativo incluya metodologías activas y tecnológicas que permitan al estudiante adquirir no solo conocimientos, sino también herramientas y experiencias aplicadas (Hernández Martín et al., 2020; Rodríguez Rodríguez et al., 2020). Sin embargo, existe una escasez de estudios empíricos en el contexto universitario español que exploren de manera sistemática los beneficios concretos del uso de tecnologías como la gamificación o la realidad aumentada en la docencia del Turismo.

Este estudio, por tanto, se propone abordar este vacío investigativo, evaluando cómo el uso de dichas herramientas puede enriquecer el aprendizaje de contenidos clave del Grado en Turismo, y cómo influye en la actitud, motivación y desempeño del alumnado. El objetivo general es, así, explorar el impacto del uso de tecnologías educativas innovadoras, concretamente la gamificación y la realidad aumentada, en la docencia de asignaturas del Grado en Turismo, con el fin de mejorar la motivación, la participación y el aprendizaje del alumnado universitario. Como objetivos específicos se han planteado:

- Diseñar e implementar actividades docentes que integren gamificación y RA en una o varias asignaturas del Grado en Turismo.
- Analizar los efectos de estas tecnologías en el nivel de motivación y participación de los estudiantes.
- Evaluar el grado de aprendizaje alcanzado por el alumnado tras la aplicación de estas metodologías en comparación con enfoques tradicionales.
- Recoger y analizar la percepción del alumnado sobre la utilidad, facilidad de uso y aplicabilidad de las tecnologías utilizadas.
- Extraer recomendaciones prácticas para la integración efectiva de tecnologías emergentes en la enseñanza universitaria de Turismo.

METODOLOGÍA

El presente estudio ha adoptado un enfoque mixto, combinando técnicas de investigación cuantitativas y cualitativas, con el objetivo de obtener una visión integral sobre el impacto del uso de gamificación y realidad aumentada en la docencia del Grado en Turismo. Este enfoque permite no solo medir cambios en la motivación y el rendimiento académico del alumnado, sino también profundizar en sus percepciones y experiencias.

Se ha empleado un diseño cuasi-experimental con un grupo experimental y un grupo de control. Ambos grupos cursarán la misma asignatura (Destinos Turísticos Inteligentes), pero únicamente el grupo experimental ha participado en actividades diseñadas con herramientas de gamificación y realidad aumentada.

La muestra está compuesta por estudiantes de cuarto curso del Grado en Turismo de una universidad española. La selección ha sido no probabilística por conveniencia, tomando como base los grupos matriculados en la asignatura seleccionada.

- Grupo experimental: Participa en sesiones con tecnologías educativas innovadoras.
- Grupo de control: Sigue una metodología docente tradicional (clase magistral, lecturas, exposiciones).

La intervención ha tenido una duración de 6 semanas en las que se han diseñado e implementado actividades basadas en:

- Gamificación: uso de plataformas como Kahoot, Genially, Escape Rooms digitales, insignias o sistemas de puntos para dinamizar los contenidos teóricos.
- Realidad Aumentada: integración de recursos interactivos que permitan al alumnado visualizar elementos patrimoniales, destinos turísticos o mapas interactivos a través de dispositivos móviles o tablets.

Los instrumentos de recogida de datos que se han empleado han sido:

- Cuestionarios pre y post intervención: Para evaluar el nivel de motivación, expectativas y autopercepción del aprendizaje antes y después de la experiencia. Además, se emplean escalas validadas como el Cuestionario MSLQ (Motivated Strategies for Learning Questionnaire), adaptadas al contexto.
- Evaluación académica: Comparación de resultados en pruebas o trabajos realizados por ambos grupos para medir el rendimiento.
- Grupos focales y/o entrevistas semiestructuradas: Para recoger impresiones cualitativas del alumnado sobre el uso de las tecnologías, su utilidad percibida y su aplicabilidad futura en el ámbito turístico.

- Observación del aula: Registro del nivel de participación, interacción y dinámicas en las sesiones.

Se ha garantizado la confidencialidad y el anonimato de todos los participantes. La participación será voluntaria y se obtendrá el consentimiento informado por escrito. El estudio seguirá las directrices éticas de investigación en educación de acuerdo con la normativa vigente en la universidad participante.

RESULTADOS

El estudio se llevó a cabo durante el segundo semestre del curso académico 2024-2025, en la asignatura Destinos Turísticos Inteligentes del Grado en Turismo. Participaron 64 estudiantes en total: 30 en el grupo experimental (intervención con gamificación y realidad aumentada) y 34 en el grupo de control (metodología tradicional).

Motivación académica

Según los resultados del cuestionario MSLQ administrado antes y después de la intervención, el grupo experimental mostró un incremento significativo en los niveles de motivación intrínseca y autorregulación. La puntuación media pasó de 3,2 a 4,1 (en una escala de 1 a 5), mientras que en el grupo de control apenas varió (de 3,3 a 3,4). Una prueba t de Student para muestras independientes mostró diferencias estadísticamente significativas en el post-test entre ambos grupos ($t(62) = 3,98$, $p < 0,01$), indicando una mayor motivación en el grupo que utilizó tecnologías activas.

Rendimiento académico

Los resultados académicos en la prueba final sobre contenidos patrimoniales indicaron una media de 7,9/10 en el grupo experimental frente a una media de 6,8/10 en el grupo de control. El análisis ANOVA mostró diferencias estadísticamente significativas ($F(1,62) = 5,21$, $p = 0,026$), lo que sugiere que el uso de gamificación y RA contribuyó a un mejor aprendizaje de los contenidos.

Resultados cualitativos

A través de dos grupos focales realizados con estudiantes del grupo experimental, se identificaron tres categorías principales en las percepciones del alumnado. Los estudiantes describieron las sesiones como “más dinámicas” y “menos monótonas”, señalando que las actividades gamificadas y el uso de RA les ayudaron a mantener la atención durante toda la clase. Varios participantes destacaron la utilidad de estas herramientas para su futura actividad profesional, especialmente en la interpretación del patrimonio turístico y en la mejora de la experiencia del visitante. Aunque, en general, las tecnologías fueron bien recibidas, algunos alumnos mencionaron dificultades puntuales de conexión o falta de familiaridad inicial con las plataformas utilizadas, especialmente con la RA móvil.

Observación en el aula

Durante las sesiones con tecnología, se observó un aumento en la participación voluntaria, el trabajo colaborativo y la interacción con el docente. En promedio, se registraron 2,4 veces más intervenciones espontáneas en clase en el grupo experimental que en el de control.

CONCLUSIONES Y DISCUSIÓN

Los resultados obtenidos en este estudio respaldan firmemente la hipótesis de que el uso de tecnologías educativas innovadoras, como la gamificación y la RA, tiene un impacto positivo en la enseñanza universitaria de asignaturas del Grado en Turismo. En línea con investigaciones previas en el ámbito de la pedagogía universitaria, se confirma que la incorporación de metodologías activas no solo aumenta la motivación del alumnado, sino que también mejora significativamente su rendimiento académico (Simancas Cruz et al., 2017).

Uno de los hallazgos más relevantes es el aumento en los niveles de motivación y participación observados en el grupo experimental. Esto refuerza la idea de que los entornos de aprendizaje dinámicos, que combinan elementos lúdicos con tecnología inmersiva, contribuyen a generar una experiencia educativa más atractiva y personalizada. La gamificación, a través de desafíos, recompensas e interacción, y la RA, mediante visualización de contenidos en 3D o mapas interactivos, fueron especialmente valoradas por su capacidad para contextualizar los conocimientos en escenarios reales o simulados del ámbito turístico.

Asimismo, los datos cualitativos recogidos muestran que el alumnado no solo percibe estas tecnologías como herramientas útiles para el aprendizaje actual, sino también como competencias relevantes para su futuro profesional. En un sector donde la tecnología aplicada al patrimonio, la promoción turística y la interpretación de destinos es cada vez más importante, esta experiencia formativa les permite adquirir una ventaja competitiva (Padrón-Ávila, 2020; Padrón-Ávila & Hernández-Martín, 2020).

Sin embargo, el estudio también pone de relieve algunas limitaciones. Se observaron ciertos desafíos técnicos relacionados con la infraestructura (problemas de conectividad o compatibilidad de dispositivos), así como una breve curva de aprendizaje para el uso de plataformas tecnológicas (Simancas-Cruz et al., 2017). Esto sugiere la necesidad de acompañar la implementación de estas metodologías con formación previa, tanto para estudiantes como para docentes, y con una planificación que considere los recursos técnicos disponibles.

Por otra parte, al tratarse de un estudio cuasi-experimental con una muestra limitada y no aleatorizada, los resultados deben interpretarse con cautela y no pueden generalizarse sin reservas. Se recomienda replicar este estudio en diferentes contextos universitarios y con una muestra más amplia, así como explorar otras tecnologías emergentes como la realidad virtual, los entornos simulados o la inteligencia artificial educativa.

BIBLIOGRAFÍA

Croes, R., Padrón-Ávila, H., Rivera, M., & Renduchintala, C. (2025). A triadic model of job retention and turnover dynamics in the hospitality industry. *International Journal of Contemporary Hospitality Management*, *37*(3), 700–721.

Hernández Martín, R., Álvarez Walo, N., & Padrón Ávila, H. (2020). *La importancia de la información estadística sobre el turismo a escala local*. 155–177.

Hernández-Martín, R., & Padrón-Ávila, H. (2021). The carbon footprint of airport ground access as part of an outbound holiday trip. *Sustainability*, *13*(16), 9085.

Padrón-Ávila, H. (2020). Application of Tracking Tools in Tourism and Hospitality Management. In *The Emerald Handbook of ICT in Tourism and Hospitality*. Emerald Publishing Limited.

Padrón-Ávila, H., & Hernández-Martín, R. (2017a). Points of interest: Concept, identification tools and practical implications. *Sub-National Measurement and Economic Analysis of Tourism*, 87.

Padrón-Ávila, H., & Hernández-Martín, R. (2017b). Tourist points of interest: Analytical relevance, methodological proposal and study case. *PASOS: Revista de Turismo y Patrimonio Cultural*, *15*(4), 979–1000.

Padrón-Ávila, H., & Hernández-Martín, R. (2020). Tourist Tracking Techniques as a Tool to Understand and Manage Tourism Flows. In *Overtourism* (pp. 89–105). Springer.

Padrón-Ávila, H., & Hernández-Martín, R. (2022). Point of Interest. In *Encyclopedia of Tourism Management and Marketing* (pp. 1–3). Edward Elgar Publishing.

Ramos-Domínguez, Á. M., Hernández-Martín, R., & Padrón-Ávila, H. (2024). How does the country of origin affect tourist expenditure? An extended quantile regression analysis. *Anatolia*, *35*(2), 203–218.

Rodríguez Rodríguez, Y., Padrón Ávila, H., & Hernández Martín, R. (2020). *La crisis turística y las singularidades del modelo de Canarias*. 639–650.

Simancas Cruz, M. R., Peñarrubia Zaragoza, M. P., Padrón Ávila, H., Rodríguez Darias, A. J., Padrón Candelario, E., & Suárez Perera, D. (2017). *Bases conceptuales del Plan de infraestructuras turísticas de Canarias (PITCAN 2017-2013)*. 88–101.

Simancas-Cruz, M., Peñarrubia-Zaragoza, M. P., Rodríguez-Darias, A. J., Padrón-Ávila, H., Padrón-Candelario, E., & Suárez-Perera, D. (2017). *La toma inteligente de decisiones en los procesos*

de planificación de destinos turísticos de litoral: El plan de infraestructuras turísticas de canarias (PITCAN).

La brecha digital como desafío para una educación universitaria inclusiva: usos, limitaciones y propuestas desde la tecnología educativa

Samuel Delgado Hernández
Instituto de Productos Naturales y Agrobiología, Consejo Superior de Investigaciones Científicas, España
Investigador posdoctoral
https://orcid.org/0000-0001-9952-6480 samuel@ipna.csic.es

Irma García Monzón
Instituto de Productos Naturales y Agrobiología, Consejo Superior de Investigaciones Científicas, España
Investigador posdoctoral
https://orcid.org/0000-0001-6886-3302 irma.monzon@ipna.csic.es

Hugo Padrón Ávila
Facultad de Ciencias Sociales, Universidad Europea de Canarias, España
Profesor titular
https://orcid.org/0000-0001-6181-4698 hugo.padron@universidadeuropea.es

RESUMEN

Este artículo analiza de manera crítica el fenómeno de la brecha digital en el ámbito de la educación universitaria, en el contexto de la transformación educativa del siglo XXI y los compromisos globales con una educación equitativa e inclusiva. A través de un enfoque cualitativo y un análisis documental extensivo, se examinan datos estadísticos, marcos teóricos y políticas institucionales de digitalización educativa. El estudio revela que la brecha digital no solo implica desigualdades en el acceso a tecnologías y conectividad, sino que también se manifiesta en niveles más profundos relacionados con las competencias digitales, las prácticas pedagógicas, la accesibilidad y la gobernanza tecnológica. Se incorporan enfoques teóricos como la pedagogía crítica, la justicia digital y la interseccionalidad para interpretar las causas estructurales de estas desigualdades. Además, se presentan propuestas orientadas a la transformación institucional y pedagógica de las universidades, con énfasis en el desarrollo de plataformas inclusivas, formación docente crítica, y participación estudiantil en la toma de decisiones tecnológicas. Las conclusiones destacan la necesidad de repensar la universidad digital como espacio democrático y equitativo, en el cual la tecnología esté al servicio del derecho a la educación y no de intereses mercantilistas o excluyentes.

Palabras clave: brecha digital, educación universitaria, inclusión, tecnología educativa, justicia social.

The digital gap as a challenge for inclusive university education: uses, limitations, and proposals from educational technology

ABSTRACT

This research examines the digital divide in university education within the broader transformation of education in the 21st century and the global commitments to equitable and inclusive learning. Through a qualitative approach and extensive documentary analysis, it examines statistical data, theoretical frameworks, and institutional policies on educational digitalization. The study reveals that the digital divide is not limited to disparities in access to technologies and connectivity, but also includes deeper levels related to digital skills, pedagogical practices, accessibility, and technological governance. Theoretical perspectives such as critical pedagogy, digital justice, and intersectionality are employed to interpret the structural causes of these inequalities. Furthermore, the paper offers proposals aimed at institutional and pedagogical transformation, emphasizing inclusive platforms, critical teacher training, and student participation in technological decision-making. The conclusions highlight the urgent need to reconceptualize the digital university as a democratic and equitable space, where technology serves the right to education rather than market-driven or exclusionary interests.

Keywords: digital divide, university education, inclusion, educational technology, social justice.

INTRODUCCIÓN

La transformación digital de la educación superior ha representado uno de los mayores retos estructurales para las universidades en el siglo XXI, especialmente a partir de la crisis sanitaria global provocada por la pandemia de COVID-19. Lejos de tratarse de un fenómeno meramente técnico, esta digitalización ha puesto de relieve desigualdades sociales, económicas y pedagógicas previamente existentes, al tiempo que ha generado nuevas formas de exclusión asociadas al acceso, uso y apropiación de las tecnologías digitales (Selwyn, 2020; UNESCO, 2022).

En particular, la brecha digital en el ámbito universitario no puede entenderse únicamente como la carencia de dispositivos o conexión a internet, sino como un fenómeno multidimensional que abarca también las competencias digitales de los actores educativos, la disponibilidad de infraestructura institucional adecuada, la calidad del acompañamiento pedagógico, y la capacidad crítica de las universidades para gestionar tecnologías desde una lógica ética, inclusiva y participativa (Van Dijk, 2005; Cobo, 2016).

América Latina representa un escenario paradigmático para el estudio de esta problemática. A pesar de los avances en conectividad y digitalización, los datos evidencian una marcada desigualdad entre zonas urbanas y rurales, entre universidades públicas y privadas, así como entre distintos grupos sociales (CEPAL, 2022). Según datos recientes, al menos un 30% del estudiantado universitario en la región experimentó limitaciones severas para continuar su formación durante el periodo de virtualización forzada (UNESCO-IESALC, 2022). Esta situación afectó de manera desproporcionada a mujeres, personas con discapacidad, estudiantes indígenas y sectores empobrecidos.

El presente artículo tiene como objetivo realizar un análisis profundo del fenómeno de la brecha digital en la educación universitaria desde una perspectiva crítica, interdisciplinaria e interseccional. Se parte de la premisa de que la inclusión digital es un derecho que debe ser garantizado por políticas públicas y prácticas institucionales transformadoras. En esta línea, se propone un abordaje integral que combine elementos estructurales (infraestructura, acceso), culturales (competencias y prácticas) y epistémicos (sentido pedagógico y político de la tecnología).

Para ello, el texto se organiza en seis secciones. En primer lugar, se establece el marco teórico con aportes de la pedagogía crítica, la justicia digital y la teoría de la interseccionalidad. Luego, se presenta la metodología de análisis documental y los criterios de selección de fuentes. A continuación, se exponen los resultados del análisis en torno a las principales dimensiones de la brecha digital en contextos universitarios. Posteriormente, se examinan las implicaciones éticas y políticas del modelo actual de digitalización educativa. En la sección siguiente, se desarrollan propuestas y recomendaciones orientadas a una transformación inclusiva. Finalmente, se ofrecen conclusiones críticas que invitan a repensar la universidad como espacio de emancipación en la era digital.

MARCO TEÓRICO

Enfoques críticos para una comprensión estructural de la brecha digital

El estudio de la brecha digital en la educación universitaria no puede limitarse a análisis técnicos o cuantitativos centrados en el acceso a dispositivos y conectividad. Más bien, exige una lectura crítica e interdisciplinaria que permita comprender cómo las tecnologías se insertan en relaciones de poder, estructuras de desigualdad y procesos educativos cargados de significación política y cultural (Selwyn, 2014; Buckingham, 2013).

Pedagogía crítica y tecnología: Freire y Giroux

Desde la pedagogía crítica, el brasileño Paulo Freire (1970) advierte sobre el riesgo de una educación “bancaria” que simplemente deposita información en el alumnado sin promover pensamiento autónomo ni conciencia crítica. Esta crítica se traslada directamente a la educación digital, donde muchas veces se reproducen modelos pedagógicos tradicionales en plataformas tecnológicas que no permiten participación activa ni dialogo distendido. Como ha señalado Henry Giroux (2011), las tecnologías pueden convertirse en instrumentos de domesticación si no se utilizan para empoderar a los estudiantes como sujetos críticos capaces de cuestionar el mundo que habitan.

Ejemplo práctico: Durante la pandemia, muchas universidades simplemente “trasladaron” sus clases presenciales a videoconferencias sin modificar el diseño pedagógico. Esto generó clases expositivas unidireccionales donde los estudiantes eran receptores pasivos. Iniciativas como los “laboratorios de innovación pedagógica” impulsados por algunas universidades chilenas y mexicanas (UdeC, UNAM) han demostrado que, cuando se integra la pedagogía crítica en entornos virtuales, se puede fomentar el diálogo, el trabajo colaborativo y la reflexión crítica mediante foros, podcasts y proyectos multimedia.

Justicia digital y redistribución: Fraser y el enfoque interseccional

La filósofa Nancy Fraser (2008) propone un marco tridimensional para la justicia social: redistribución económica, reconocimiento cultural y representación política. Este enfoque es útil para comprender que la brecha digital no solo refleja desigualdad material (quién tiene conexión o dispositivos), sino también exclusión simbólica (qué saberes se consideran válidos en el entorno digital) y política (quién decide sobre las plataformas, normas y contenidos).

Ejemplo práctico: En muchas universidades latinoamericanas, las plataformas virtuales están diseñadas para estudiantes sin discapacidades y sin tener en cuenta realidades culturales diversas. Esto excluye, por ejemplo, a estudiantes indígenas que no encuentran contenidos en su lengua ni dispositivos adaptados a sus contextos. Proyectos como "Educación Intercultural Digital" en universidades peruanas han trabajado en co-diseñar plataformas multilingües con participación comunitaria, promoviendo así una inclusión digital con reconocimiento cultural y representación.

La brecha digital como fenómeno estructural: Van Dijk

Jan van Dijk (2005) ha sido uno de los teóricos más influyentes en conceptualizar la brecha digital como un fenómeno multidimensional compuesto por tres niveles: acceso material, habilidades digitales y usos significativos. Su enfoque ha sido ampliado en América Latina por organismos como la CEPAL (2022), que han identificado también una cuarta dimensión: la apropiación crítica.

Ejemplo práctico: En estudios realizados en universidades de Brasil y Argentina se ha demostrado que incluso cuando los estudiantes tienen acceso a internet, no necesariamente cuentan con las habilidades para utilizar plataformas académicas, buscar información confiable o producir contenidos digitales. Programas como "Competencias TIC para el Aprendizaje" (Colombia) han logrado reducir esta brecha de habilidades mediante talleres prácticos integrados en el currículo universitario.

Ecologías del aprendizaje y tecnologías invisibles: Cristóbal Cobo

Cristóbal Cobo (2016) propone el concepto de "aprendizaje invisible" para referirse a aquellas formas de conocimiento no reconocidas por los sistemas educativos formales, pero que ocurren en espacios digitales, redes sociales o prácticas colaborativas. En el contexto universitario, esto implica reconocer que los estudiantes aprenden también fuera del aula (física o virtual), en espacios informales que deben ser valorados y articulados por las instituciones.

Ejemplo práctico: La Universidad de la República (Uruguay) ha implementado programas de validación de aprendizajes no formales, permitiendo que los estudiantes presenten proyectos digitales, colaboraciones en Wikipedia o canales educativos en YouTube como parte de su evaluación académica. Esto representa un reconocimiento institucional del potencial formativo de las tecnologías cuando se utilizan con creatividad y sentido social.

Síntesis teórica

A partir de los enfoques revisados, se puede afirmar que la brecha digital en la universidad del siglo XXI debe ser entendida como una manifestación de injusticias estructurales que atraviesan lo económico, lo pedagógico, lo simbólico y lo político. No se trata solo de dotar de recursos tecnológicos, sino de transformar el modo en que se concibe el proceso educativo en la era digital.

Estas teorías coinciden en señalar la importancia de la participación activa del estudiante, la formación docente crítica, la creación de contenidos y plataformas en conjunto (profesor- estudiante), y el reconocimiento de la diversidad como eje estructurante de la inclusión. Sólo desde una visión integral será posible superar las múltiples brechas que impiden el ejercicio pleno del derecho a una educación universitaria equitativa y emancipadora.

METODOLOGÍA

Enfoque de investigación

Este estudio adopta un diseño metodológico cualitativo de tipo exploratorio y analítico, orientado por los principios de la investigación documental crítica. Este enfoque resulta pertinente para abordar fenómenos complejos como la brecha digital en el ámbito universitario, ya que permite interpretar no solo datos objetivos sobre infraestructura tecnológica o conectividad, sino también discursos, políticas y representaciones socioculturales que atraviesan los procesos educativos mediados por tecnología (Denzin & Lincoln, 2018; Flick, 2015).

La investigación se inscribe dentro de una perspectiva hermenéutica-crítica, orientada a la comprensión e interpretación contextualizada de textos y discursos, así como a la identificación de las estructuras de poder, exclusión o desigualdad que subyacen en las narrativas sobre la digitalización de la educación superior.

Técnicas de recopilación documental

Se llevó a cabo una revisión sistemática de fuentes primarias y secundarias publicadas entre 2019 y 2024, con especial énfasis en el periodo post-pandemia debido al impacto que esta tuvo en los procesos de digitalización educativa. La búsqueda documental incluyó:

- Artículos científicos indexados en bases como *Scopus*, *Web of Science* y *RedALyC*.
- Informes técnicos de organismos internacionales como UNESCO, CEPAL, OEI, IESALC, UIT.
- Políticas públicas nacionales sobre educación digital en países de América Latina.
- Libros y capítulos académicos de autoría reconocida en temas de pedagogía, tecnología educativa y

justicia digital.

- Tesis doctorales y documentos institucionales de universidades públicas iberoamericanas.

Criterios de inclusión y exclusión

Los documentos fueron seleccionados mediante estrategias de búsqueda avanzada, utilizando operadores booleanos y términos clave como: *"brecha digital", "educación superior", "inclusión educativa", "universidad y tecnología", "competencias digitales", "pedagogía crítica", "soberanía tecnológica"*, entre otros.

Se establecieron los siguientes criterios de inclusión:

- Publicaciones con enfoque crítico o analítico sobre tecnología y educación.
- Producción académica o institucional posterior a 2019.
- Cobertura geográfica iberoamericana, con énfasis en América Latina.

Y los siguientes criterios de exclusión:

- Estudios puramente técnicos sin análisis socioeducativo.
- Opiniones no verificadas o fuentes no académicas sin respaldo institucional.
- Repetición de datos sin aportes interpretativos nuevos.

Estrategia de análisis

Una vez recolectados, los documentos fueron sometidos a un proceso de análisis temático cualitativo, basado en las técnicas de codificación categorial propuesta por Braun y Clarke (2006). Las etapas fueron:

1. Lectura exploratoria para familiarización general con los contenidos.
2. identificar temas recurrentes y conceptos clave.
3. Agrupación en categorías analíticas: acceso, competencias digitales, infraestructura institucional, desigualdades interseccionales, percepción de calidad educativa.
4. Análisis transversal de las categorías en relación con los marcos teóricos seleccionados (Freire, Fraser, Van Dijk, etc.).

5. Interpretación crítica de los hallazgos a la luz de la realidad regional y las implicaciones ético-políticas del fenómeno.

Justificación metodológica

Se opta por una estrategia cualitativa-documental por varias razones:

- Complejidad del objeto de estudio: La brecha digital implica factores estructurales que no pueden abordarse solo con mediciones cuantitativas.
- Acceso limitado a trabajo de campo directo: La pandemia dificultó procesos de observación directa o entrevistas presenciales, por lo que la documentación reciente ofrece una visión rica y actualizada.
- Valor interpretativo del análisis crítico: Este enfoque permite ir más allá de los datos y recuperar el sentido político, pedagógico y ético de la digitalización educativa.

Limitaciones de la metodología

Entre las principales limitaciones se destacan:

- La ausencia de datos empíricos primarios (entrevistas, encuestas, grupos focales), que limita la posibilidad de recoger percepciones directas de estudiantes y docentes.
- La temporalidad dinámica de las políticas educativas post-pandemia, que puede dejar obsoletos algunos datos rápidamente.

A pesar de estas limitaciones, el enfoque adoptado ha permitido construir una base analítica sólida para interpretar el fenómeno de la brecha digital en la educación universitaria desde una mirada estructural y propositiva.

RESULTADOS

El análisis documental realizado ha permitido identificar una serie de patrones recurrentes en torno a la brecha digital en el contexto de la educación universitaria iberoamericana. Los hallazgos se estructuran en cinco grandes dimensiones interrelacionadas: (1) acceso desigual a conectividad y dispositivos, (2) brechas en competencias digitales, (3) precariedad de la infraestructura tecnológica institucional, (4) desigualdades interseccionales y (5) percepción de calidad educativa y experiencia estudiantil en entornos digitales.

1. Acceso desigual a conectividad y dispositivos

Uno de los hallazgos más contundentes es la persistencia de barreras materiales en el acceso a internet de calidad, dispositivos funcionales y espacios adecuados para el estudio remoto, especialmente en estudiantes provenientes de sectores rurales, periurbanos o de bajos ingresos.

Según datos de la CEPAL (2022), en América Latina solo el 43% de los hogares rurales cuenta con acceso regular a internet, en contraste con el 77% en zonas urbanas. En países como Bolivia, Paraguay y Honduras, esta disparidad alcanza proporciones críticas: en algunas regiones rurales menos del 25% del estudiantado universitario tiene acceso estable a plataformas digitales educativas (UNESCO, 2023).

Estudio de caso: México durante la pandemia, la Universidad Autónoma del Estado de México (UAEMex) reportó que aproximadamente el 40% de su matrícula enfrentó dificultades severas para conectarse a clases en línea. Las medidas paliativas implementadas —como la entrega de tabletas y planes de datos móviles— fueron insuficientes y llegaron tarde, lo que generó deserción, rezago y frustración en muchos estudiantes (Reynaga & Pérez, 2021).

Estudio de caso: Perú, el programa “Aprendo en Casa”, lanzado como estrategia nacional de educación remota, excluyó en la práctica a decenas de miles de estudiantes universitarios que no contaban con televisores, radios ni internet en sus localidades. Las universidades públicas más alejadas de Lima reportaron una reducción del 20% en la participación efectiva en clases virtuales durante el año 2020 (MINEDU, 2021).

2. Brechas en competencias digitales

La idea de que los jóvenes universitarios son “nativos digitales” ha sido ampliamente desmentida por investigaciones recientes. Si bien muchos estudiantes dominan herramientas recreativas o redes sociales, sus habilidades en entornos educativos virtuales, gestión de plataformas, trabajo colaborativo online o curación de contenidos académicos son, en muchos casos, limitadas (García-Peñalvo et al., 2020).

Estudio de caso: Colombia, en un estudio de la Universidad del Valle (2022), se encontró que solo el 38% de los estudiantes universitarios encuestados podía crear y compartir documentos colaborativos en línea de manera autónoma. Asimismo, más del 60% declaró no haber recibido capacitación alguna sobre el uso de plataformas académicas como Moodle o Teams.

Del lado del profesorado, la situación tampoco es alentadora. En una encuesta regional de la OEI (2021), el 58% del personal docente universitario declaró no haber recibido formación previa a la pandemia en el uso pedagógico de TIC. Esta brecha impactó directamente en la calidad de la enseñanza, las estrategias didácticas y las formas de evaluación.

3. Infraestructura tecnológica institucional

La capacidad tecnológica de las universidades para sostener modelos educativos virtuales es desigual y, en muchos casos, precaria. Las instituciones privadas de élite han podido invertir en plataformas robustas, repositorios digitales, asistencia técnica y sistemas de autenticación seguros. Por el contrario, las universidades públicas —sobre todo en contextos de austeridad fiscal— operan con servidores obsoletos, sistemas fragmentados y personal técnico insuficiente.

Estudio de caso: Argentina, un informe del Consejo Interuniversitario Nacional (CIN, 2021) reveló que el 73% de las universidades públicas del país utilizaban sistemas de gestión académica no integrados, lo que dificultaba el seguimiento del rendimiento estudiantil, la coordinación docente y la interoperabilidad entre

plataformas. Además, solo el 15% contaba con recursos de ciberseguridad activos frente a amenazas frecuentes.

Estudio de caso: Brasil, en algunas universidades federales, como la Universidad Federal de Pará, los cortes de energía eléctrica y las fallas en el sistema de gestión virtual provocaron la suspensión de clases y evaluaciones durante varias semanas en 2021. La falta de inversión estructural dejó expuestas a estas instituciones a una crisis tecnológica prolongada que comprometió la continuidad pedagógica.

4. Desigualdades interseccionales

Las brechas digitales no afectan por igual a toda la población estudiantil. Al cruzarse con factores como el género, la etnicidad, la discapacidad, el territorio y la clase social, se configuran formas compuestas de exclusión tecnológica.

Género:

Numerosos estudios muestran que las estudiantes mujeres, especialmente madres, cuidadoras o trabajadoras, enfrentaron mayores dificultades para adaptarse a la educación remota, debido a la sobrecarga doméstica, la falta de autonomía de tiempo y la ausencia de apoyos específicos (UNESCO-CEPAL, 2021).

Etnicidad y territorio: Los estudiantes indígenas y afrodescendientes presentan tasas de abandono más altas en entornos digitales, debido no solo a la falta de recursos, sino también a barreras lingüísticas y culturales. En Ecuador, por ejemplo, varias comunidades kichwas reportaron que los contenidos virtuales no eran comprensibles para el estudiantado indígena, generando una ruptura en la experiencia educativa (Mendoza, 2022).

Discapacidad: La accesibilidad digital continúa siendo una deuda estructural. Un informe de la Red Iberoamericana de Tecnologías Educativas Accesibles (RITEA, 2023) indica que solo el 14% de las universidades evaluadas contaban con protocolos integrales de accesibilidad digital. Estudiantes con ceguera, sordera o dificultades motoras no pudieron acceder a clases ni a plataformas institucionales durante largos periodos.

5. Percepción de calidad educativa y experiencia subjetiva

Finalmente, el análisis muestra un deterioro generalizado en la percepción de calidad de la educación universitaria durante la virtualización masiva. Las razones incluyen: baja interactividad, evaluación superficial, fatiga tecnológica y aislamiento emocional.

Estudio de caso: España, en una encuesta realizada en la Universidad Complutense de Madrid (2021), el 48% del estudiantado expresó que su aprendizaje había sido “mucho menos significativo” en entornos virtuales. Entre los motivos se destacaron la escasa retroalimentación, la desconexión con el grupo y la dificultad para sostener la motivación.

Estudio de caso: Uruguay, un análisis realizado en la Universidad de la República reveló que los estudiantes de primer ingreso durante el periodo 2020–2021 mostraron una menor identificación institucional, menor

participación en actividades extracurriculares y mayor sensación de anonimato, lo que compromete el desarrollo integral y el sentido de comunidad.

La evidencia analizada permite concluir que la brecha digital universitaria no es una problemática aislada ni coyuntural. Por el contrario, expresa la reproducción de desigualdades estructurales que atraviesan a las instituciones de educación superior. La dimensión digital no ha logrado democratizar el acceso al conocimiento si no se acompaña de políticas integrales que garanticen condiciones materiales, pedagógicas, tecnológicas y culturales para una verdadera inclusión.

PROPUESTAS Y RECOMENDACIONES PARA LA INCLUSIÓN DIGITAL UNIVERSITARIA

Con base en el análisis crítico de las dimensiones de la brecha digital y sus implicaciones éticas y políticas, proponemos un conjunto de acciones orientadas a transformar de manera integral la educación universitaria en la era digital, las recomendaciones están agrupadas en cuatro ejes:
(1) participación y gobernanza democrática, (2) desarrollo de competencias digitales críticas, (3) infraestructura tecnológica inclusiva, y (4) sostenibilidad y soberanía digital.

1. Participación y gobernanza democrática

1.1. Diseño participativo de políticas digitales

- Constituir **Consejos Digitales Universitarios** integrados por representantes del estudiantado, profesorado, personal administrativo y comunidades externas (p.ej., asociaciones de personas con discapacidad). Estos consejos deben tener voz y voto en la selección de plataformas, licencias y protocolos de uso.

- Realizar **foros y consultas periódicas** (presenciales y virtuales) para recoger demandas y experiencias de todos los colectivos, de modo que la política digital no sea impuesta “desde arriba”, sino co-creada.

1.2. Transparencia y rendición de cuentas

- Publicar anualmente en los portales institucionales un **informe de transparencia tecnológica** que detalle los recursos invertidos, las plataformas contratadas, los convenios con empresas y los indicadores de uso y satisfacción.

- Definir indicadores de evaluación de la inclusión digital (p.ej., porcentaje de estudiantes con acceso garantizado en sus domicilios, niveles de accesibilidad, tasas de participación en formación TIC) y someterlos a auditorías externas.

2. Desarrollo de competencias digitales críticas

2.1. Formación continua y acreditación

- Diseñar un **Marco de Competencias Digitales Universitarias** que incluya no solo habilidades técnicas (uso de plataformas, herramientas de productividad), sino también:
  - **Alfabetización crítica sobre datos y algoritmos**.
  - **Ética digital**, privacidad y ciudadanía en línea.
  - **Producción de recursos educativos abiertos** (OER).
- Ofrecer **cursos obligatorios en línea** para docentes y estudiantes, estructurados en niveles (básico, intermedio, avanzado) y ligados a un sistema de micro-credenciales o insignias digitales (badges) que certifiquen competencias específicas.

2.2. Comunidades de práctica y mentoría

- Fomentar **redes internas de mentores digitales**, donde docentes expertos en tecnología acompañen a sus pares en el diseño de actividades pedagógicas innovadoras.
- Crear **espacios virtuales de intercambio** (foros, webinars, repositorios colaborativos) para difundir buenas prácticas, tutoriales y ejemplos de uso de tecnologías con enfoque inclusivo.

3. Infraestructura tecnológica inclusiva

3.1. Plataformas accesibles y de código abierto

- Priorizar soluciones de **software libre** y de código abierto (p. ej., Moodle, Open edX) adaptadas con herramientas de accesibilidad (lectores de pantalla, subtitulado, navegación por teclado) y localizadas en las lenguas de los estudiantes.
- Desarrollar **módulos de accesibilidad** certificados (WCAG 2.1 AA) que puedan integrarse en plataformas comerciales o institucionales.

3.2. Centros de innovación y laboratorios sociales

- Establecer **Laboratorios de Innovación Educativa** (físicos y virtuales) donde se prueben prototipos de herramientas digitales, se realicen talleres de co-diseño con estudiantes de diferentes facultades, y se testeé la usabilidad para colectivos con necesidades especiales.
- Asignar partidas presupuestarias específicas en los planes de mejora institucional para el **mantenimiento preventivo** de infraestructuras (servidores, redes, salas de simulación) y para la renovación periódica de equipos.

3.3. Estrategias de conectividad comunitaria

- Impulsar convenios con **proveedores locales de internet** para la creación de “zonas wifi gratuitas” en barrios de estudiantes vulnerables, asociados a programas de inclusión social.
- Apoyar proyectos de **redes comunitarias** (mesh networks) donde las propias comunidades rurales o periféricas, en colaboración con la universidad, gestionen nodos de conexión y formen a técnicos locales.

4. Sostenibilidad y soberanía digital

4.1. Políticas de datos y privacidad

- Diseñar y publicar **políticas claras de gestión de datos**, que especifiquen qué tipo de información se recoge en las plataformas, cómo se almacena, con qué fines y durante cuánto tiempo.
- Garantizar que la titularidad de los datos académicos y administrativos permanezca en manos de la universidad, estableciendo cláusulas contractuales con proveedores que impidan la explotación o venta de datos a terceros.

4.2. Economía circular de hardware

- Implementar programas de **donación y reacondicionamiento de equipos** para estudiantes en situación de vulnerabilidad, en alianza con empresas electrónicas y programas de responsabilidad social.
- Fomentar políticas internas de **reciclaje y reutilización** de hardware, con puntos limpios en los campus y talleres de reparación dirigidos por estudiantes de ingeniería.

4.3. Alianzas estratégicas responsables

- Evaluar alianzas con empresas tecnológicas bajo criterios de **ética corporativa**, compromiso con la sostenibilidad y respeto por la **justicia digital**.
- Favorecer colaboraciones con **startups locales** o consorcios universitarios iberoamericanos para el desarrollo de herramientas educativas propias, evitando la dependencia única de proveedores globales.

CONCLUSIONES

La transformación digital de la educación universitaria representa una oportunidad sin precedentes para ampliar el acceso al conocimiento, innovar los procesos de enseñanza- aprendizaje y promover la colaboración global. No obstante, este potencial sólo se materializa plenamente si se aborda de manera crítica e inclusiva, reconociendo que la tecnología es un vector tanto de emancipación como de reproducción de desigualdades.

Nuestro análisis ha evidenciado que la **brecha digital** es un fenómeno multidimensional que involucra:

1. **Desigualdades materiales**: falta de acceso a internet y dispositivos adecuados, particularmente para estudiantes en contextos rurales, de bajos ingresos o con responsabilidades de cuidado.

2. **Brechas de competencias**: carencias en el uso pedagógico crítico de las TIC por parte de docentes y estudiantes, que limitan la eficacia de las plataformas y herramientas.

3. **Precariedad institucional**: infraestructura tecnológica insuficiente, modelos de gobernanza centralizados y escasa participación de la comunidad universitaria en la toma de decisiones.

4. **Desigualdades interseccionales**: impacto diferenciado en mujeres, colectivos étnicos, personas con discapacidad y otros grupos vulnerables.

5. **Tensiones éticas y políticas**: dependencia de grandes corporaciones, riesgos de vigilancia digital y vacíos en la protección de datos.

Superar estas múltiples brechas requiere un **cambio de paradigma** que transforme la universidad digital en un espacio verdaderamente democrático, donde la tecnología esté al servicio de la justicia social y no de lógicas mercantiles o excluyentes. Este cambio de paradigma implica:

- Reconocer la **educación como un derecho** y, por tanto, garantizar la equidad digital como condición indispensable para su ejercicio.

- Adoptar una **visión sistémica** que integre aspectos materiales, pedagógicos, éticos y culturales, evitando soluciones fragmentadas que aborden sólo uno de los niveles de la brecha.

- Fomentar la **participación activa** de todos los actores (estudiantes, docentes, personal técnico, comunidades locales) en la gobernanza tecnológica.

- Desarrollar una **cultura institucional crítica**, donde el uso de las TIC sea objeto de reflexión permanente, evaluaciones éticas y revisiones participativas.

- Promover la **innovación social y tecnológica** desde dentro de las universidades, impulsando proyectos de software libre, laboratorios de co-diseño y alianzas iberoamericanas basadas en la solidaridad académica.

En definitiva, la digitalización universitaria no debe entenderse como un fin en sí misma, sino como un medio para fortalecer la misión formativa, investigadora y social de la universidad. Solo mediante políticas y prácticas fundamentadas en la justicia digital, la pedagogía crítica y la soberanía tecnológica se podrá avanzar hacia una educación superior equitativa, inclusiva y transformadora, capaz de enfrentar los desafíos del siglo XXI y contribuir a la construcción de sociedades más justas.

BIBLIOGRAFÍA

Arias-Aranda, D. (2022, 30 de diciembre). Querido alumno universitario de grado: Te estamos engañando. LinkedIn. https://www.linkedin.com/pulse/querido-alumno-universitario-de- grado-te-estamos-daniel-

arias-aranda?trk=public_profile_article_view

Borges-González, J., García-Monzón, I., & Martín, T. (2019). Conformational control of tetrahydropyran-based hybrid dipeptide catalysts improves activity and stereoselectivity. Advanced Synthesis & Catalysis, 361(9), 2141–2147.

Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. Qualitative Research in Psychology, 3(2), 77–101.

Chao-Pellicer, J., Arberas-Jiménez, I., Delgado-Hernández, S., Sifaoui, I., Tejedor, D., García-Tellado, F., Piñero, J. E., & Lorenzo-Morales, J. (2023). Cyanomethyl vinyl ethers against Naegleria fowleri. ACS Chemical Neuroscience, 14(11), 2123–2133.

Cobo, C. (2016). Aprendizaje Invisible. Hacia una nueva ecología de la educación. Colección Transmedia XXI.

Comisión Económica para América Latina y el Caribe [CEPAL]. (2022). Indicadores de acceso y uso de tecnologías digitales en América Latina y el Caribe.

Denzin, N., & Lincoln, Y. (2018). The SAGE Handbook of Qualitative Research (5ª ed.). SAGE Publications.

Flick, U. (2015). Introducing Research Methodology: A Beginner's Guide to Doing a Research Project. SAGE.

Fraser, N. (2008). Scales of Justice: Reimagining Political Space in a Globalizing World. Columbia University Press.

Giroux, H. (2011). On Critical Pedagogy. Bloomsbury Academic.

García-Monzón, I., Borges-González, J., & Martín, T. (2022). Solid-supported tetrahydropyran- based hybrid dipeptide catalysts for Michael addition of aldehydes to nitrostyrenes. Advanced Synthesis & Catalysis, 364(16), 2822–2829.

García-Monzón, I., Borges-González, J., Morales, E. Q., Fernández, I., & Martín, T. (2025). Disclosing the intra-catalyst non-covalent interactions in tetrahydropyran-based dipeptidic catalysts. Advanced Synthesis & Catalysis, 367(7), e202401443.

García-Peñalvo, F. J., Corell, A., Abella-García, V., & Grande-de-Prado, M. (2020). Online assessment in higher education in the time of COVID-19. Education in the Knowledge Society, 21, 1–26.

Hernández-Martín, R., & Padrón-Ávila, H. (2021). The carbon footprint of airport ground access as part of an outbound holiday trip. Sustainability, 13(16), 9085.

Mena, J., García-Holgado, A., & García-Peñalvo, F. J. (2021). Digital competence of higher education students: State of the art and future lines of action. Education in the Knowledge Society, 22, e25421. https://doi.org/10.14201/eks.25421

Organisation for Economic Co-operation and Development [OECD]. (2021). Digital Government Strategies for Transforming Public Services in the Welfare Areas. OECD Publishing.

Padrón-Ávila, H., & Hernández-Martín, R. (2020). Tourist tracking techniques as a tool to understand and manage tourism flows. En J. M. Hall (Ed.), Overtourism (pp. 89–105). Springer.

Padrón-Ávila, H., & Hernández-Martín, R. (2021). El impacto de las tecnologías digitales en la educación universitaria: una revisión crítica. Universidad Europea de Canarias.

Ramos-Domínguez, Á. M., Hernández-Martín, R., & Padrón-Ávila, H. (2024). How does the country of origin affect tourist expenditure? An extended quantile regression analysis. Anatolia, 35(2), 203–218.

Red Iberoamericana de Tecnologías Educativas Accesibles [RITEA]. (2023). Informe de accesibilidad digital

en universidades iberoamericanas.

Rondelli, M., Delgado-Hernández, S., Daranas, A. H., & Martín, T. (2023). Conformational control enables boroxine-to-boronate cage metamorphosis. Chemical Science, 14(45), 12953– 12960.

Saad, A., & Zainudin, S. (2022). A review of project-based learning (PBL) and computational thinking (CT) in teaching and learning. Learning and Motivation, 78, 101802.

Selwyn, N. (2014). Digital Technology and the Contemporary University: Degrees of Digitization. Routledge.

Tejedor, D., Delgado-Hernández, S., Carballo, R. M., Dapueto, R., Mena-Rejón, G. J., & García-Tellado, F. (2017). Diversifying complexity by domino benzannulation of polycyclic natural products. The Journal of Organic Chemistry, 82(10), 5328–5336.

Torres, A., & Pérez, L. (2021). Dependencia tecnológica y soberanía digital en la educación superior ecuatoriana. Revista Iberoamericana de Educación, 86(1), 45–62.

UNESCO-IESALC. (2022). La educación superior en América Latina y el Caribe en el contexto de la COVID-19: Impactos, transformaciones y retos futuros. IESALC-UNESCO.

Van Dijk, J. (2005). The Deepening Divide: Inequality in the Information Society. SAGE Publications.

Pensamiento crítico y participación activa en educación nutricional: debates en el ámbito de la universidad

J. Heras-Roger
Área de Nutrición y Bromatología. Departamento de Ingeniería Química y Tecnología Farmacéutica,
Universidad de La Laguna, 38201 Santa Cruz de Tenerife, Spain;
ORCID https://orcid.org/0009-0004-4998-4351
jherasro@ull.edu.es

RESUMEN

Esta propuesta describe una tarea de aprendizaje colaborativo diseñada para mejorar la experiencia de aprendizaje de los estudiantes en el Grado en Nutrición Humana y Dietética a través de un debate estructurado sobre las dietas cetogénicas y su impacto en la salud. El aprendizaje colaborativo fomenta una comprensión más profunda al incentivar la participación activa de los estudiantes, el apoyo entre pares y el pensamiento crítico. Al interactuar con fuentes primarias, los estudiantes analizan críticamente la evidencia científica, perfeccionan sus habilidades de argumentación e integran diferentes tipos de datos, incluidos los contextos socioeconómicos y políticos. Los objetivos principales de la tarea son analizar evidencia científica, comprender el metabolismo de los macronutrientes, desarrollar habilidades de comunicación, fomentar la autonomía en la búsqueda de información y promover el trabajo en equipo. La metodología implica que los estudiantes investiguen sobre las dietas cetogénicas, participen en un debate en el que defienden o critican la dieta según sus hallazgos y elaboren un informe resumiendo el debate. Este enfoque fomenta el aprendizaje basado en la evidencia, la evaluación crítica de las fuentes y una comunicación efectiva. Los resultados indican que los estudiantes desarrollaron con éxito el pensamiento crítico, reforzaron su capacidad para argumentar de manera efectiva y contextualizaron los hallazgos de investigación dentro de marcos sociales más amplios. A pesar de los desafíos, como centrarse en los efectos a corto plazo y las limitaciones de las fuentes secundarias, la tarea llevó a una comprensión equilibrada de las dietas cetogénicas. La actividad se alinea con los objetivos de la educación superior para promover el pensamiento independiente y preparar a los estudiantes para la práctica profesional en nutrición. Futuros debates sobre temas como dietas basadas en plantas frente a dietas con productos animales, ayuno intermitente y consumo de azúcar pueden desarrollar aún más las habilidades de los estudiantes y ampliar su comprensión de los problemas nutricionales actuales.

Palabras clave: Aprendizaje Colaborativo, Dietas Cetogénicas, Pensamiento Crítico, Aprendizaje Basado en la Evidencia, Educación Nutricional.

Critical thinking and active participation in nutritional education: debates in the university

ABSTRACT

This proposal outlines a collaborative learning task designed to enhance the learning experience of students in the Bachelor's degree in Human Nutrition and Dietetics through a structured debate on ketogenic diets and their impact on health. Collaborative learning fosters deeper understanding by encouraging active student participation, peer support, and critical thinking. By engaging with primary sources, students critically analyze scientific evidence, refine their argumentation skills, and integrate different types of data, including socio-economic and political contexts. The primary objectives of the task are to analyze scientific evidence, understand macronutrient metabolism, develop communication skills, foster autonomy in sourcing information, and promote teamwork. The methodology involves students researching ketogenic diets, engaging in a debate where they defend or critique the diet based on their findings, and producing a report summarizing the debate. This approach encourages evidence-based learning, critical evaluation of sources, and effective communication. Results indicate that students successfully developed critical thinking, strengthened their ability to argue effectively, and contextualized research findings within broader societal frameworks. Despite challenges, such as focusing on short-term effects and potential limitations of secondary sources, the task led to a balanced understanding of ketogenic diets. The activity aligns with the goals of higher education to promote independent thinking and prepare students for professional practice in nutrition. Future debates on topics like plant-based vs. animal-based diets, intermittent fasting, and sugar consumption can further develop students' skills and broaden their understanding of current nutritional issues.
Keywords: Collaborative Learning, Ketogenic Diets, Critical Thinking, Evidence-Based Learning, Nutrition Education.

RESUMO

Esta proposta descreve uma tarefa de aprendizagem colaborativa projetada para melhorar a experiência de aprendizagem dos estudantes do curso de Nutrição Humana e Dietética por meio de um debate estruturado sobre as dietas cetogênicas e seu impacto na saúde. A aprendizagem colaborativa promove uma compreensão mais profunda ao incentivar a participação ativa dos estudantes, o apoio entre pares e o pensamento crítico. Ao interagir com fontes primárias, os estudantes analisam criticamente as evidências científicas, aprimoram suas habilidades de argumentação e integram diferentes tipos de dados, incluindo os contextos socioeconômicos e políticos. Os principais objetivos da tarefa são: analisar evidências científicas, compreender o metabolismo dos macronutrientes, desenvolver habilidades de comunicação, fomentar a autonomia na busca por informações e promover o trabalho em equipe. A metodologia envolve os estudantes pesquisando sobre as dietas cetogênicas, participando de um debate no qual defendem ou criticam a dieta com base em suas descobertas e produzindo um relatório resumindo o debate. Essa abordagem promove o aprendizado baseado em evidências, a avaliação crítica das fontes e uma comunicação eficaz. Os resultados indicam que os estudantes desenvolveram com sucesso o pensamento crítico, fortaleceram sua capacidade de argumentar de maneira eficaz e contextualizaram as descobertas de pesquisa dentro de um quadro social mais amplo. Apesar dos desafios, como focar nos efeitos a curto prazo e nas limitações das fontes secundárias, a tarefa resultou em uma compreensão equilibrada das dietas cetogênicas. A atividade está alinhada com os objetivos da educação superior para promover o pensamento independente e preparar os estudantes para a prática profissional em nutrição. Futuros debates sobre temas como dietas baseadas em plantas versus dietas com produtos de origem animal, jejum intermitente e

consumo de açúcar podem desenvolver ainda mais as habilidades dos estudantes e ampliar sua compreensão dos problemas nutricionais atuais.
Palavras-chave: Aprendizagem Colaborativa, Dietas Cetogênicas, Pensamento Crítico, Aprendizagem Baseada em Evidências, Educação Nutricional.

INTRODUCCIÓN

El aprendizaje colaborativo es un enfoque educativo en el que los estudiantes trabajan juntos en grupos pequeños para lograr objetivos de aprendizaje compartidos, promoviendo la interacción, el apoyo entre compañeros y el intercambio de ideas. Este método fomenta una comprensión más profunda del contenido, ya que los estudiantes participan activamente en su proceso de aprendizaje. En el contexto de un programa de licenciatura en Nutrición Humana y Dietética, tales metodologías activas de aprendizaje son interesantes para desarrollar el pensamiento crítico y las habilidades prácticas que son cruciales para el éxito profesional. De hecho, estrategias colaborativas previas han demostrado cómo una colaboración efectiva puede optimizar los programas de comidas escolares, proporcionar educación nutricional y aumentar el acceso a alimentos nutritivos.

Como parte del currículo, se organizará un debate estructurado, centrado en las dietas cetogénicas y su impacto en la salud. Este debate servirá como un ejemplo de una metodología activa, donde los estudiantes no son receptores pasivos de conocimientos, sino que participan en una discusión crítica y argumentación basada en evidencia. Las metodologías activas como debates, estudios de caso y aprendizaje basado en problemas fomentan que los estudiantes asuman la responsabilidad de su aprendizaje y apliquen los conceptos teóricos a escenarios del mundo real.

Los principales objetivos de aprendizaje de este debate incluyen:

1. Analizar críticamente la evidencia científica relacionada con las dietas cetogénicas.

2. Diferenciar los componentes clave de energía (macronutrientes) y entender las bases fisiológicas y metabólicas de esta dieta.

3. Desarrollar habilidades de comunicación, tanto orales como escritas, junto con la capacidad de argumentar eficazmente, debatir y practicar la escucha activa.

4. Fomentar la autonomía en la búsqueda, selección y evaluación de información relevante y actualizada.

5. Promover el trabajo en equipo y la asunción de roles dentro de entornos colaborativos.

Esta actividad se alinea con las áreas centrales de estudio en un programa de Nutrición y Dietética, que incluyen:

- Macronutrientes (carbohidratos, lípidos, proteínas) y su metabolismo.

- Principios dietéticos y sus efectos, como la distribución de macronutrientes, los mecanismos de la cetosis y el equilibrio energético.

- Efectos fisiológicos de las diferentes dietas y sus posibles riesgos para la salud nutricional y el estado cardiometabólico.

A través de esta tarea colaborativa, los estudiantes no solo mejorarán su conocimiento científico, sino que también cultivarán las habilidades esenciales de comunicación, pensamiento crítico y trabajo en equipo, las cuales son fundamentales para sus futuras carreras como profesionales de la nutrición.

METODOLOGÍA

La metodología para llevar a cabo esta tarea de aprendizaje colaborativo está diseñada para involucrar activamente a los estudiantes en el análisis y debate de las dietas cetogénicas, mientras se fomenta el uso de fuentes primarias para argumentaciones basadas en evidencia. La tarea se dividirá en varias fases para asegurar una comprensión profunda del tema y una evaluación crítica de la literatura científica.

En la primera fase, se asignará a los estudiantes la lectura de artículos científicos, revisiones o estudios de investigación originales relacionados con las dietas cetogénicas. Se priorizarán estas fuentes, con un enfoque particular en los artículos de investigación primaria, ya que ofrecen los datos más directos y originales. El uso de fuentes primarias permite a los estudiantes interactuar con las investigaciones más creíbles y actuales, proporcionándoles una visión directa sobre la evidencia en torno a las dietas cetogénicas. Además, se enfatizarán los artículos que consideren los contextos políticos y económicos en los que se realiza la investigación. Comprender estos contextos permitirá a los estudiantes evaluar críticamente los posibles sesgos y limitaciones en los estudios, proporcionando una interpretación más matizada de la evidencia.

Cada estudiante resumirá luego los hallazgos clave de sus lecturas en un informe crítico de una página, destacando las fortalezas y debilidades de la investigación revisada. Este informe también discutirá cómo encaja la investigación dentro del debate más amplio sobre las dietas cetogénicas, considerando tanto los hallazgos científicos como las influencias socioeconómicas que puedan dar forma a la investigación.

La segunda fase consiste en organizar el debate. La clase se dividirá en tres equipos:

• **Equipo Pro-Dieta Cetogénica**: Este equipo recopilará evidencia científica y estudios de caso que apoyen los beneficios de la dieta cetogénica para la salud.

• **Equipo Anti-Dieta Cetogénica**: Este equipo investigará y presentará los posibles riesgos y desafíos de la dieta cetogénica, o argumentará en contra de su eficacia basándose en la evidencia científica.

• **Equipo Moderador**: Este equipo será responsable de gestionar el flujo del debate, asegurando un tiempo de palabra equitativo para cada grupo, controlando el tiempo de las presentaciones y tomando notas para la conclusión final.

El debate en sí consistirá en presentaciones estructuradas, comenzando con cada equipo entregando un argumento de 5 minutos basado en la evidencia recopilada. Esto será seguido por un periodo de refutación y preguntas de 10 minutos, durante el cual los equipos se desafiarán mutuamente. Los moderadores, o los estudiantes no asignados a un equipo de debate, harán preguntas adicionales o solicitudes de aclaración. Finalmente, los moderadores resumirán los principales puntos de acuerdo y controversia para las conclusiones.

Después del debate, cada equipo redactará un breve informe (no más de dos páginas) resumiendo sus conclusiones y reflexionando sobre la calidad y relevancia de las fuentes utilizadas. Este informe será un componente clave para reforzar el proceso de aprendizaje y garantizar que los estudiantes se involucren críticamente con la evidencia presentada durante el debate.

Justificación de la Metodología

Se eligió esta metodología de debate multiequipo por varias razones:

• **Fomenta el Pensamiento Crítico**: Al requerir que los estudiantes lean fuentes primarias, analicen la evidencia y defiendan sus posiciones en un debate estructurado, desarrollarán habilidades de pensamiento crítico esenciales para la práctica profesional en nutrición.

• **Fomenta el Aprendizaje Basado en Evidencia**: El uso de fuentes primarias asegura que los estudiantes trabajen con la información más actualizada y confiable, promoviendo un enfoque basado en evidencia para el aprendizaje.

• **Facilita la Participación Activa**: El formato de debate asegura que todos los estudiantes participen activamente en el proceso de aprendizaje, permitiéndoles practicar habilidades de oratoria, argumentación y escucha activa.

• **Fomenta la Colaboración**: Dividir a los estudiantes en equipos promueve la colaboración, el trabajo en equipo y la asunción de roles, habilidades importantes tanto en entornos académicos como profesionales.

La principal desventaja de este enfoque es que requiere una cantidad considerable de tiempo de preparación, ya que los estudiantes deben investigar de forma independiente y analizar críticamente las fuentes primarias. Además, existe el riesgo de que los estudiantes puedan encontrar fuentes sesgadas o de baja calidad, por lo

que será crucial ofrecer orientación en la selección y evaluación de fuentes. Para mitigar esto, se alentará a los estudiantes a usar una rúbrica o lista de verificación para evaluar la calidad de sus fuentes, considerando factores como el tamaño de la muestra, la revisión por pares y las credenciales del autor.

RESULTADOS

Los resultados de esta tarea de aprendizaje colaborativo serán evidentes en la capacidad de los estudiantes para evaluar críticamente e integrar la evidencia científica, estableciendo conexiones entre fuentes primarias, secundarias y otras fuentes relevantes. A lo largo del debate, los estudiantes interactuarán con la evidencia que respalda o cuestiona la dieta cetogénica, contrastando diferentes puntos de vista y evaluando la calidad y validez de las fuentes que han utilizado.

Al participar en el debate, los estudiantes demostrarán las siguientes habilidades críticas:

1. **Evaluación Crítica de Fuentes Primarias y Secundarias**: Los estudiantes serán capaces de distinguir entre artículos de investigación primaria, estudios de revisión y otras fuentes secundarias. Evaluarán críticamente la calidad, relevancia y limitaciones de estas fuentes, considerando factores como el tamaño de la muestra, la metodología y los posibles sesgos. Este proceso permitirá a los estudiantes fortalecer sus argumentos y comprender las sutilezas de la evidencia presentada.

2. **Integración de Diferentes Tipos de Evidencia**: Los estudiantes integrarán información de diversas fuentes, como investigaciones primarias, metaanálisis y opiniones de expertos, de manera coherente y contextualmente relevante. Este proceso animará a los estudiantes a reconocer cómo diferentes tipos de evidencia pueden complementarse o desafiarse mutuamente, proporcionando una comprensión más completa de la dieta cetogénica y sus implicaciones para la salud.

3. **Contextualización de los Resultados de la Investigación**: También se requerirá que los estudiantes contextualicen sus hallazgos dentro de los marcos políticos, económicos y sociales más amplios en los que se realizó la investigación. Por ejemplo, examinarán cómo las fuentes de financiamiento, las perspectivas culturales y las políticas de salud pueden dar forma a los resultados de la investigación o influir en las recomendaciones dietéticas. Esta perspectiva más amplia profundizará su comprensión sobre las implicaciones del mundo real de la dieta cetogénica, más allá de los datos puramente científicos.

4. **Refinamiento de las Habilidades de Argumentación**: A través del proceso del debate, los estudiantes perfeccionarán su capacidad para argumentar eficazmente y presentar la evidencia de manera clara, lógica y persuasiva. Los contrastes críticos entre los argumentos a favor y en contra de la dieta cetogénica desafiarán a los estudiantes a fortalecer sus posiciones y anticipar contraargumentos, fomentando el desarrollo de habilidades avanzadas de comunicación y razonamiento.

5. **Síntesis de los Hallazgos Clave**: Al final del debate, los estudiantes sintetizarán los principales hallazgos y resultados en un informe breve, resumiendo los puntos clave discutidos durante el debate. Este informe destacará las áreas de acuerdo y controversia, proporcionando una visión final y equilibrada de la evidencia que rodea las dietas cetogénicas.

La implementación de los debates permite que los estudiantes no solo desarrollen habilidades técnicas y de argumentación, sino también una apreciación crítica de cómo se construye y aplica la evidencia científica en el contexto de la nutrición.

CONCLUSIONES Y DISCUSIÓN

En nuestra experiencia, el debate colaborativo sobre las dietas cetogénicas cumplió con los objetivos principales de la tarea de aprendizaje: fomentar el pensamiento crítico, desarrollar habilidades de argumentación e incentivar a los estudiantes a involucrarse profundamente con la evidencia científica. Los estudiantes han demostrado con éxito la capacidad de analizar críticamente y sintetizar información de diversas fuentes, incluyendo artículos de investigación primaria, revisiones secundarias y factores contextuales. A través de este proceso, han adquirido una comprensión matizada de la dieta cetogénica, sus mecanismos fisiológicos y sus posibles impactos en la salud.

La coherencia durante toda la actividad se mantuvo, ya que los estudiantes aplicaron consistentemente la evidencia para apoyar sus argumentos, independientemente de su postura sobre la dieta cetogénica. El formato del debate animó a los estudiantes no solo a defender sus posiciones, sino también a desafiar las ideas de los demás, lo que resultó en una exploración más completa del tema. Lo más importante es que los estudiantes fueron capaces de contextualizar la investigación dentro de los marcos políticos, económicos y sociales más amplios, lo que enriqueció su comprensión sobre las implicaciones prácticas de las recomendaciones dietéticas y las políticas de salud.

Desde una perspectiva crítica y emancipadora, este debate permitió a los estudiantes abordar el tema desde múltiples ángulos, cuestionando la validez de los hallazgos de la investigación y considerando sus implicaciones más amplias. La actividad empoderó a los estudiantes para comprometerse críticamente con la evidencia, desarrollar sus propias opiniones informadas y reconocer las limitaciones y los posibles sesgos inherentes a la investigación científica. Este enfoque está alineado con los objetivos de la educación superior de promover el pensamiento independiente e incentivar a los estudiantes a desafiar el conocimiento establecido, al mismo tiempo que contribuyen al discurso continuo en el campo de la nutrición.

Contribuciones Clave:

• **Desarrollo del Pensamiento Crítico**: El debate reforzó la importancia de evaluar críticamente la literatura científica, una habilidad que será crucial para los estudiantes a medida que avancen en sus estudios y

carreras profesionales en nutrición.

- **Habilidades de Argumentación y Comunicación**: El formato del debate alentó a los estudiantes a refinar sus habilidades de comunicación y argumentación, permitiéndoles presentar información científica compleja de manera accesible y persuasiva.
- **Comprensión Holística de las Dietas Cetogénicas**: Al considerar tanto las perspectivas a favor como en contra, los estudiantes obtuvieron una visión equilibrada de las dietas cetogénicas, sus efectos fisiológicos y posibles riesgos, lo que puede guiar la futura investigación y la práctica clínica.

Debilidades de la Investigación:

Si bien el proceso del debate proporcionó valiosos conocimientos sobre la dieta cetogénica, existen algunas limitaciones. En primer lugar, los estudiantes pudieron haber centrado su atención en aspectos específicos de la dieta, como sus efectos sobre la pérdida de peso, sin explorar completamente sus consecuencias a largo plazo para la salud o su aplicabilidad a diversas poblaciones. Además, aunque se enfatizó el uso de fuentes primarias, podría haber habido ocasiones en las que se utilizaron fuentes secundarias o artículos de opinión, lo que podría haber diluido la calidad de la evidencia presentada.

Adicionalmente, algunos estudiantes podrían haber tenido dificultades para evaluar los contextos socioeconómicos y políticos de la investigación, los cuales son críticos para comprender completamente las implicaciones de los estudios dietéticos. Las futuras iteraciones de esta tarea podrían involucrar una guía más estructurada sobre cómo evaluar estos contextos más amplios y su influencia en los hallazgos de la investigación.

Progresos Futuros:

Hay un amplio margen para el progreso futuro sobre este tema. Continuar expandiendo el debate a otros temas controvertidos en nutrición puede refinar aún más las habilidades de los estudiantes en análisis crítico, debate y toma de decisiones basada en evidencia. Además, incentivar a los estudiantes a interactuar con una gama más amplia de fuentes, incluyendo literatura gris, informes de políticas y directrices internacionales, podría profundizar su comprensión de las tendencias dietéticas globales y los resultados de salud. En términos de otros temas relevantes para el grado de Nutrición Humana, es posible considerar:

- **Dietas Basadas en Plantas vs. Dietas Basadas en Productos Animales**: Examinar los beneficios para la salud y los impactos ambientales de las dietas basadas en plantas en comparación con las dietas que incluyen productos de origen animal.
- **Ayuno Intermitente**: Analizar la evidencia científica sobre el ayuno intermitente, sus beneficios para la salud metabólica y los posibles riesgos.
- **Consumo de Azúcar y Salud Pública**: Debatir sobre el papel del azúcar en las dietas modernas y su conexión con enfermedades crónicas como la obesidad y la diabetes.

• **El Papel de los Suplementos en la Nutrición**: Discutir la eficacia y la necesidad de los suplementos dietéticos en una dieta equilibrada, considerando tanto sus beneficios potenciales como sus riesgos.

• **Etiquetas de Alimentos y Salud del Consumidor**: Evaluar la efectividad del etiquetado de alimentos en la orientación de elecciones alimentarias saludables y la promoción de la transparencia en la industria alimentaria.

• **Políticas Globales de Nutrición**: Debatir sobre la efectividad de las directrices y políticas globales de nutrición para abordar la desnutrición y la obesidad en diferentes contextos socioeconómicos.

• **Nutrición Personalizada**: Explorar el potencial de la nutrición personalizada basada en factores genéticos, microbioma y de estilo de vida para optimizar los resultados de salud individuales.

• **Sostenibilidad de las Dietas Modernas**: Investigar el impacto ambiental de los diferentes patrones dietéticos y cómo las prácticas nutricionales pueden alinearse con los objetivos de sostenibilidad.

BIBLIOGRAFÍA

Dowis, K., & Banga, S. (2021). The potential health benefits of the ketogenic diet: a narrative review. *Nutrients*, *13*(5), 1654.

Eliot, K. A., L'Horset, A. M., Gibson, K., & Petrosky, S. (2021). Interprofessional education and collaborative practice in nutrition and dietetics 2020: an update. *Journal of the Academy of Nutrition and Dietetics*, *121*(4), 637-646.

Hirschberger, S., Effinger, D., Yoncheva, P., Schmid, A., Weis, M. N., Holdt, L. M., ... & Kreth, S. (2024). The impact of a ketogenic diet on weight loss, metabolism, body composition and quality of life. *iScience*, *27*(12).

Patikorn, C., Saidoung, P., Pham, T., Phisalprapa, P., Lee, Y. Y., Varady, K. A., ... & Chaiyakunapruk,

N. (2023). Effects of ketogenic diet on health outcomes: an umbrella review of meta-analyses of randomized clinical trials. *BMC medicine*, *21*(1), 196.

Peasah, S. K., & Marshall, L. L. (2017). The use of debates as an active learning tool in a college of pharmacy healthcare delivery course. *Currents in Pharmacy Teaching and Learning*, *9*(3), 433-440.

Rodger, D., & Stewart-Lord, A. (2020). Students' perceptions of debating as a learning strategy: A qualitative study. *Nurse Education in Practice*, *42*, 102681.

Rosales, A., Young, S., Mendez, T., Shelden, K., & Holdaway, M. (2023). Collaborative strategies to improve nutrition security and education: Lessons learned during a pandemic. *Journal of School Health*, *93*(2), 148-152.

Por una formación socioemocional inclusiva en el bachillerato IEMS - CDMX

Liliana Aguilar López.
Maestra en Educación Media Superior. Universidad Nacional Autónoma de México. Docente- Tutora-Investigadora en el Instituto de Educación Media Superior-Ciudad de México. ORCID iD: 0009-0005-9245-293X Correo electrónico: liliana.aguilar@iems.edu.mx
Rebeca Cruz Rojas.
Maestra en Tecnología Educativa. Instituto Latinoamericano de Comunicación Educativa. Docente- Tutora-Investigadora en el Instituto de Educación Media Superior-Ciudad de México. ORCID iD: 0009-0006-9874-8261 Correo electrónico: rebeca.cruz@iems.edu.mx
Patricia Mendiola Rojas.
Maestra en Educación. Universidad TecMilenio. Docente-Tutora-Investigadora en el Instituto de Educación Media Superior-Ciudad de México. Correo electrónico: patricia.mendiola1@iems.edu.mx
Israel Aarón Molina Vázquez.
Maestro en Dirección de Centros Educativos. Universidad Anáhuac. Profesor Asesor Virtual en Universidad Virtual del Estado de Guanajuato (UVEG) y Docente-Tutor-Investigador en el Instituto de Educación Media Superior-Ciudad de México. ORCID iD: 0009-0002-5332-1118 Correo electrónico: israel.molina@iems.edu.mx

RESUMEN

Este texto es resultado del trabajo de investigación, a través de los ciclos escolares 2022-2023 y 2023-2024 sobre el proceso de estudio de la incorporación de las herramientas digitales y de su relación con las habilidades socioemocionales, como parte de la educación integral e inclusiva de los estudiantes del Instituto de Educación Media Superior (IEMS) de la Ciudad de México, Plantel “Melchor Ocampo”, Alcaldía Azcapotzalco y, como una respuesta que apremia a las exigencias actuales de preparación escolar a nivel bachillerato.

Palabras clave: Aprendizajes, Socioemocionales, Inclusión, Estrategias Didácticas, Bachillerato.

For an Inclusive Socioemotional Training in the IEMS High School CDMX

ABSTRACT

This paper has been the result of research done through school cycles 2022-2023 and 2023- 2024, on the study process of incorporation of digital tools and their relationship with socio- emotional skills, as part of the comprehensive and inclusive education in High school students in Mexico City, Campus “Melchor Ocampo”, Mayor's Office of Azcapotzalco, which aims to meet the current demands regarding baccalaureate students’ academic development and progress.

Key words: Learnings, Social-emotional, Inclusion, Teaching strategies, Baccalaureate.

Para uma forma formação socioemocional inclusiva no Bacharelado IEMS-CDMX

RESUMO

Este texto é o resultado do trabalho de investigação, ao longo dos ciclos escolares 2022-2023 e 2023-2024,

sobre o processo de estudo da incorporação de ferramentas digitais e sua relação com as competências socioemocionais, no âmbito da educação integral e inclusiva dos alunos do Instituto de Ensino Secundário Superior (IEMS) da Cidade do México, Campus “Melchor Ocampo”, Prefeitura de Azcapotzalco e, como resposta urgente às atuais demandas de preparação escolar no nível médio.
Palavras-chave: Aprendizagem, Socioemocional, Inclusão, Estratégias de Ensino, Bacharelado.

INTRODUCCIÓN

El presente trabajo se constituyó como resultado de un proceso de estudio sobre la incorporación de las herramientas digitales y su relación con las habilidades socioemocionales, como parte de la educación integral e inclusiva de los estudiantes del Plantel “Melchor Ocampo” Azcapotzalco del IEMS (Instituto de Educación Media Superior) y, como una respuesta a las exigencias actuales de preparación escolar a nivel bachillerato.

La investigación se perfiló en el estudio de estrategias de enseñanza y aprendizaje actuales, así como herramientas digitales y habilidades socioemocionales para considerarlas dentro de las planeaciones académicas personales, para ello se diseñaron estrategias didácticas con la intención de aplicarlas en clases, como instrumentos ineludibles para la instrucción global de los estudiantes y de acuerdo con las demandas actuales en los ámbitos educativos, y para mejorar los procesos de aprendizaje.

El objetivo general de la investigación, desarrollada en los ciclos escolares 2022-2023 y 2023-2024 en el IEMS, es interpretar la información obtenida de la aplicación de estrategias didácticas relacionadas con Habilidades Socioemocionales a una muestra representativa de estudiantes de los seis semestres en las asignaturas de Cómputo, Lengua y Literatura, Historia e Inglés, para contextualizar necesidades educativas al respecto y conseguir una mejora de procesos de aprendizaje de estudiantes y docentes.

La estructura del trabajo se constituye por un marco teórico-metodológico, donde se abordan las principales conceptualizaciones, las características de las habilidades socioemocionales, y su relación con los procesos de aprendizaje; luego bajo el sustento de la investigación-acción, se detallan el diseño y la aplicación, así como la presentación de resultados de las estrategias didácticas elaboradas acerca de las habilidades socioemocionales.

Por último, se presentan conclusiones y referencias que, sin duda, brindan más oportunidades de mejora en los procesos didácticos de las asignaturas involucradas como parte del modelo educativo del IEMS, y en la generación de nuevas propuestas de investigación.

1. MARCO TEÓRICO-METODOLÓGICO

A continuación, se desglosan conceptos y características clave para el sustento del tema abordado, y con base en un proceso indagatorio de información de un caso.

Next, key concepts and characteristics are broken down for the support of the addressed topic, based on an investigative process of information from a case.

A seguir, se desdobram conceitos e características chave para o sustento do tema abordado, e com base em um processo indagatório de informação de um caso.

1.1 ¿Qué son las Habilidades Socioemocionales?

Betina Lacunza define las habilidades sociales en niños y adolescentes por su importancia en la prevención de trastornos psicopatológicos. *Fundamentos en Humanidades* (2011, p. 7) las establecen como "conjunto de habilidades de interacción social, habilidades para la interacción, habilidades interpersonales, habilidades de relación interpersonal, destrezas sociales, intercambios sociales, conductas de intercambio social, entre otros". En *Los aprendizajes esenciales* del Consejo Académico del Bachillerato de la UNAM (2023, p. 94) se expone que la Organización Mundial de la Salud (OMS) (2002) define tales habilidades como "aquellas capacidades personales necesarias para la promoción de la salud, cuya función esencial es permitir que la persona enfrente de manera efectiva las demandas y desafíos de la vida diaria mediante comportamientos positivos y adaptativos". De ahí que se clasifiquen en tres áreas. El manejo de emociones: autoconocimiento, control emocional y empatía; sociales: habilidades de comunicación (asertividad, establecer y mantener relaciones interpersonales con tolerancia y respeto; negociación y cooperación); cognitivas: toma de decisiones, resolución de problemas, pensamiento crítico y creativo.

Algunos estudiosos señalan que el origen de las habilidades se encuentra en las inteligencias emocionales. Según Mayer (2001), inteligencia emocional se ha dividido para su estudio en cinco fases:

En la primera fase, de 1900 a 1970, se considera que la inteligencia y la emoción son conceptos separados; asimismo, se coincide con el surgimiento del enfoque psicométrico de la inteligencia humana. Aquí se han empleado instrumentos científicos para medir el razonamiento abstracto.

En la segunda fase, de 1970 a 1990, se encuentran los precursores de la inteligencia emocional. Este periodo está influido por el paradigma cognitivo y del procesamiento de información; destacan Mayer y Gardner, creador de la teoría de las inteligencias múltiples y de Sternberg, autor de la teoría tríadica de la inteligencia basada en el procesamiento de información.

En la tercera fase, de 1990 a 1993, tiempo en el que Mayer, Salovey y sus colaboradores publicaron estudios sobre aspectos emocionales; se expuso un primer modelo sobre los componentes de la inteligencia emocional que servirá como guía para estructurar la versión final de su teoría. En esta evidencian que dicha inteligencia se compone de tres habilidades: a) percepción y apreciación emocional; b) regulación emocional y c) utilización de la inteligencia emocional.

En la cuarta fase, de 1994 a 1997, se difunde en diferentes círculos, a partir de la obra de Daniel Goleman (2012) en 1995, con algunos conceptos polémicos. En *Inteligencia emocional y competencias emocionales en educación superior, ¿un mismo concepto?* de Rocío Fragoso- Luzuriaga (2015, p 114). En la cuarta fase manifiesta que por la sobrevaloración y el abuso del concepto coeficiente intelectual (CI) como criterio de reclutamiento y selección de personal; la antipatía de la sociedad ante las personas que poseen alto nivel intelectual, pero pocas habilidades inter e intrapersonales; el mal uso ─en diferentes ámbitos─.

Otras repercusiones fueron tomar la inteligencia emocional por "competencias", influidos por el enfoque conductual-organizacional predominante en Estados Unidos. Según Fragoso- Luzuriaga este es el caso de Goleman, cuyo modelo fue criticado por Sternberg, junto con otros modelos mixtos de inteligencia emocional, por su inoperatividad.

Siguiendo a Fragoso-Luzuriaga, en la quinta fase, de 1998 hasta la fecha, se refina el constructo por parte de Salovey, con cuatro habilidades emocionales (Mayer, 2000): percepción y valoración; facilitación;

comprensión y regulación reflexiva. Asimismo, se crearon nuevos instrumentos de medición. Éstos se clasifican en dos grupos: mixtos y de habilidad; se concentran varias habilidades, destrezas, objetivos, rasgos de personalidad, competencias y disposiciones afectivas. Dos de los modelos más representativos de esta perspectiva fueron: a) el modelo de Goleman y b) el modelo de Bar-On.

Al inicio se consideran por separado las habilidades emocionales de las habilidades sociales. Por su parte, Fernández (1994), enlista parte de las características que poseen las habilidades sociales: heterogeneidad (diversidad de comportamientos en la actividad humana); naturaleza interactiva del comportamiento social, concebida como conducta interdependiente que se acopla a comportamientos de los interlocutores en un contexto determinado; especificidad situacional del comportamiento social (aspectos socioculturales). Por otra parte, León (1998), define la habilidad social la capacidad de llevar a cabo diversas conductas aprendidas acordes a necesidades de comunicación interpersonal que responden a demandas de situaciones sociales de forma efectiva. Del mismo modo, poseen cuatro características centrales: a) su carácter aprendido (por observación e imitación); b) la complementariedad e interdependencia de otro sujeto (influyen en la interacción con los demás); c) la especificidad situacional (respuestas específicas a situaciones determinadas); d) la eficacia del comportamiento interpersonal (conseguir objetivos al interactuar con otros).

También, Kelly (2020) en Aprendizaje cooperativo y habilidades sociales: Universidad Nacional Jorge Basadre Grohmann de la Revista *Horizonte de la ciencia* (Luque, 2020, p. 244), explica las habilidades sociales y las define como conjunto de conductas aprendidas, que emplean los individuos en las situaciones interpersonales para obtener o mantener el reforzamiento de su ambiente. Señala tres aspectos fundamentales: “a) comportamiento es socialmente hábil en la medida en la que implique consecuencias reforzantes del ambiente; b) situaciones interpersonales en las que se expresan las habilidades sociales; c) posibilidad de describir las habilidades sociales de modo objetivo.” Finalmente, son medios que posee un sujeto para alcanzar sus metas. Las habilidades sociales, como las emocionales, se asocian a los procesos en la convivencia armónica, pacífica e inclusiva: escuela, hogar o trabajo.

Del mismo modo, las habilidades emocionales son necesarias para el desarrollo integral de las personas porque facilitaron la comprensión de las emociones en general; contribuyeron a la expresión y regulación de pensamientos. Repercutieron en el fortalecimiento de la autoestima, la autorregulación del comportamiento y el rendimiento académico pues redujeron las actitudes negativas, favorecieron el manejo del estrés y previenen las conductas de riesgo, debido a que se tomaron decisiones asertivas; se respetan las normas sociales, entre otros aspectos, tanto en la infancia como en la vida adulta (Monjas, 2002; Ovejero, 1990).

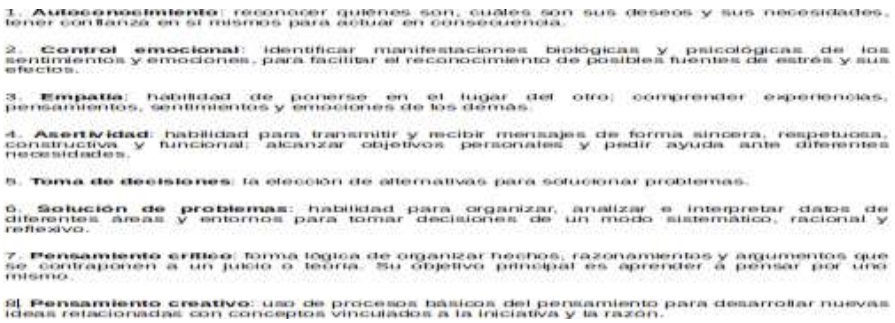
También, se asumen como aquellas que coadyuvan a las personas a identificar y manejar sus propias emociones y las de los demás (compromiso, empatía o trabajo en equipo) (Busso, 2017). Dichas habilidades son consideradas como necesarias en el siglo XXI pues pretenden dar respuesta al entorno dinámico de los ámbitos educativos, sociales y laborales (Mateo, 2019). Igualmente, fue indispensable conocer que han habido distintas formas de referirse a las Habilidades SocioEmocionales (HSE): no cognitivas, blandas, competencias ciudadanas, entre otras. Se han basado en perspectivas teóricas distintas o que provienen de diversas disciplinas o áreas de estudio como la psicología, la economía o la salud pública.

1.2 Características de las Habilidades Socioemocionales

Las Habilidades Socioemocionales se caracterizan por los siguientes aspectos (Treviño Villarreal, 2019):

Figura 1.

Rasgos que caracterizan a las habilidades socioemocionales.



Nota. Se muestran los elementos que caracterizan de forma crucial a las habilidades socioemocionales.

1.3 Relación entre Habilidades Socioemocionales y Procesos de Aprendizaje

Hoy en día el contexto educativo, nacional e internacional, ya demanda sin ninguna excusa el abordaje y la instrumentación de competencias y habilidades socioemocionales como parte fundamental de los procesos de aprendizajes generados en el aula o a distancia (virtual). Es por eso que se considera pertinente anexar este rubro en la investigación en el Instituto de Educación Media Superior de la Ciudad de México (IEMS-CDMX).

Al hacer el vínculo entre las habilidades socioemocionales y los procesos de aprendizaje es necesario entender la relevancia de generar ambientes idóneos para tener un bienestar que permita la preparación integral de los estudiantes. Asimismo, que dé la oportunidad de organizar la vida de forma sana y equilibrada, facilitando experiencias de satisfacción o bienestar.

Con base en la población escolar atendida, en el Modelo Educativo y en las exigencias actuales de preparación académica, se optó por trabajar microcompetencias para los procesos de aprendizaje (Bisquerra, 2008):

- Planteamiento de objetivos adaptativos
- Toma de decisiones
- Buscar apoyo y recursos
- Lograr Bienestar emocional
- Fluir con determinación.

Al igual que Bisquerra, se considera a la educación emocional como un complemento que atienda necesidades -no sólo intelectuales sino también sociales- en el entorno académico. Así, la educación socioemocional como parte de la formación de los estudiantes del IEMS tiene que ser un proceso formativo integral y holístico que coadyuve al bienestar de las personas involucradas, por lo que “aprender bienestar” tal como lo plantea Álvarez Bolaños Esther (2020, pp.388-399) en “Educación socioemocional” en la Revista *Controversias y Concurrencias Latinoamericanas*, representa un actuar eficaz en diferentes contextos.

Figura 2.

El Aprendizaje Socioemocional.

Nota. Se alude a la relevancia de entender el Aprendizaje socioemocional como un proceso sistemático y holístico.

2. RESULTADOS

Con base en las propuestas didácticas sobre las Habilidades Socioemocionales y siguiendo las herramientas digitales propuestas, se procedió a aplicarlas en diversos grupos de estudiantes, logrando los siguientes resultados.

2.1 Propuestas didácticas

A manera de resumen, se esquematizan aspectos relevantes que caracterizan las estrategias didácticas diseñadas sobre las Habilidades socioemocionales.

Figura 3.

Estrategias didácticas. Habilidades Socioemocionales. PARTE 1.

Nota. Se desglosan las estrategias didácticas a desarrollar en el aula sobre las primeras 5 habilidades socioemocionales.

Figura 4.

Estrategias didácticas. Habilidades Socioemocionales. PARTE 2.

Nota. Se desglosan las estrategias didácticas a desarrollar en el aula sobre las últimas 5 habilidades socioemocionales.

2.2 Aplicación de Estrategias Didácticas

En este apartado se presentan los resultados de la observación de la aplicación de las estrategias didácticas en conjunto con las habilidades socioemocionales y los productos obtenidos con las herramientas digitales.

Figura 5.

Compendio de observación cualitativa

Compendio de información			
Habilidad Socioemocional	**Asignatura**	**Herramienta digital**	**Observación cualitativa**
ESCUCHA ACTIVA	Lengua y Literatura 1	Podcast	Grupos 104, 106 y 107: La disposición de los estudiantes fue insuficiente al inicio, sin embargo a medida que pasaba el tiempo fue mejorando con la ayuda de la docente, pues les mostró la necesidad de saber escuchar antes de hablar. Al final terminaron la actividad.
AUTOCONOCIMIENTO	Inglés 2	Podcast, Cuadro comparativo	Grupos 501 y 503: Los estudiantes de ambos grupos mostraron disposición para llevar a cabo las actividades de una forma creativa en equipos. En el análisis de los productos se pudo apreciar que el autoconocimiento es un tema que les llama la atención y trabajaron de buena gana con sus compañeros.
CONCIENCIA SOCIAL	Historia 3	Infografía	Grupo 503: El nivel de logro fue satisfactorio, con la ayuda y supervisión del docente, pues el docente fue cuidadoso con los tiempos, las instrucciones y las habilidades a trabajar. A pesar de esto hubo estudiantes que se negaron a trabajar en herramientas digitales y llevaron a cabo el producto de la actividad en sus cuadernos.
CONCIENCIA SOCIAL y MEDIO AMBIENTE	Computación 1	Infografía	Grupo 104: En la aplicación de la actividad, los estudiantes se mostraron apáticos en el uso de la herramienta digital Canva, además que no muestran interés en investigar sobre un tema en particular en internet, por lo que crearon una infografía muy básica
EMPATÍA	Computación 1	Padlet	Grupo 105: Los estudiantes mostraron un mayor interés por la realización de la actividad, pues mostraron interés por el tema de la empatía y por el uso de la herramienta Padlet. Cabe señalar que al inicio de la actividad se mostraron tímidos, pero a medida que fueron publicando sus compañeros sus comentarios, participaban más.
EMPATÍA	Lengua y Literatura 1	Infografía	Grupos 104, 106 y 107: La actitud de los grupos frente al trabajo digital y académico mejoró mucho, pues el tema y la herramienta empleada les despertó su interés y creatividad en la realización de las infografías.
COMUNICACIÓN ASERTIVA.	Inglés 2	Reflexión y comentario final sobre el tema	Grupos 501 y 503: En esta ocasión se trabajó con el tema la Eutanasia, a través de un video con un caso de la vida real, los estudiantes de los grupos en su mayoría mostraron interés y al llevar a cabo la actividad para conocer la opinión de este tema, fue interesante que los jóvenes tiene una visión muy clara sobre el tema y los derechos.
RESILIENCIA	Historia 3	Cartel (Póster científico)	Grupo 503: Los estudiantes llevaron a cabo la actividad de forma suficiente, debido a que no conocían del tema, por lo que se tuvo que buscar información de la resiliencia; además que el tiempo para la actividad no fue suficiente. El resultado no fue tan satisfactorio como se esperaba.
PERSEVERANCIA	Lengua y Literatura 1	Presentación interactiva	Grupos 104, 106 y 107: El desempeño de los estudiantes fue regular, esto debido a diferentes factores: desinterés, apatía, inasistencias, así como la falta de recursos digitales y el tiempo. Todo esto más el desconocimiento sobre la habilidad dieron como resultado un producto muy básico.
COLABORACIÓN	Inglés 3	Cuadro comparativo fábulas	Grupo 601: En este grupo los resultados fueron suficientes, pues ellos no mostraron mucho entusiasmo e interés por trabajar con herramientas digitales como lo es Padlet, algunos entregaron la actividad en su cuaderno, también cabe señalar que la falta de computadoras y el ancho de banda del plantel no nos permitieron trabajar en la sala de cómputo.
AUTOGESTIÓN	Historia 1	Bitácora	Grupo 303: Los estudiantes cumplieron con la actividad sin estar plenamente comenzados de la pertinencia, no mostraron una motivación y los tiempos y recursos no abonaron, por lo que se trabajó una parte de la actividad y otra en sus hogares. A pesar de todos estos contratiempos, se logró la entrega de un producto digital de forma básica.
TOMA RESPONSABLE DE DECISIONES.	Lengua y Literatura 1	Padlet	Grupos 104, 106 y 107: Los estudiantes trabajaron de forma colaborativa, en grupos de cuatro o cinco integrantes. Se evidenció una motivación e interés para llevar a cabo la actividad. Se revisaron diversos videos sobre el tema y compartieron sus comentarios sobre el tema en la herramienta digital Padlet.

Nota. El desempeño en las habilidades sociales y la aplicación de las herramientas digitales en los estudiantes de segundo y tercer ciclo es mayor en comparación con los estudiantes de primer ciclo.

2.3 Tablas y gráficas

A continuación, se señalan los resultados cuantitativos obtenidos de la aplicación de las estrategias. Se

organizan gráficas de barras que proporcionan comprensión detallada de las experiencias, de los comportamientos y de las realidades sociales de los estudiantes.

Figura 6.

Herramientas digitales en grupos de tercer ciclo.

Nota. El nivel de apropiación de las herramientas digitales en los grupos de tercer ciclo es mucho mayor, pues muestran más habilidad e interés por el uso de dichas herramientas.

Figura 7.

Disponibilidad para desarrollar las estrategias didácticas.

Nota. Se muestra que el nivel de disponibilidad en cada grupo es diferente, pero se aprecia interés en casi todos los grupos, en mayor o menor grado.

Figura 8.

Nivel de proceso de aprendizaje con relación a estrategias didácticas y herramientas digitales.

Nota. Con respecto al proceso de aprendizaje es mayor en dos grupos de primer semestre y uno de quinto semestre.

Figura 9.

Mejores resultados sobre los productos desarrollados.

Nota. Los mejores resultados con respecto a los productos entregados son los grupos de quinto semestre y uno de tercer semestre.

CONCLUSIONES

Tal y como se ha mencionado desde el inicio de este trabajo, se continuó la misión propuesta en este proyecto como prioridad: la formación de los estudiantes en el ámbito educativo, con base en el desarrollo de una cultura general e inclusiva, y del conjunto de competencias que facilitan la intervención y la transformación de su realidad inmediata, su inclusión, y en donde fueron considerados distintos campos del saber (Cómputo, Lengua y Literatura, Historia e Inglés) de acuerdo con los ejes de formación crítica, científica y humanística, para mejorar los procesos de aprendizaje, tanto de estudiantes como de docentes del sistema educativo del IEMS-CDMX.

Se ha conseguido recabar la información de forma ordenada y cumplir con cada uno de los objetivos específicos planteados. El uso óptimo de las herramientas tecnológicas en la actualidad es uno de los motores del aprendizaje, ya que incita y fomenta un interés de los estudiantes en las actividades planeadas para las clases; lo que, al mismo tiempo, ha ayudado a fortalecer los aprendizajes y los procesos de

enseñanza. Ha sido innegable que el conocimiento y la utilización de alternativas de enseñanza siempre van a contribuir a que el aprendizaje sea dinámico e interactivo, así como para el fortalecimiento en el uso de dichas herramientas.

Como parte de los beneficios de las tecnologías en este ámbito, se generó un aprendizaje colaborativo, se facilitó la comunicación, se promovió el uso de Internet en el campo escolar y como acceso de igualdad tanto a la información como al conocimiento, y el uso de nuevas herramientas tecnológicas. Las estrategias didácticas tuvieron finalidades diversas: coadyuvar al aprendizaje colaborativo de los estudiantes, involucrarlos en su proceso de aprendizaje de manera activa y propiciar el trabajo en grupos reducidos para lograr un aprendizaje mutuo, para lo anterior fue primordial la experiencia docente, el compromiso, la creatividad y la planificación de cada una de ellas. Asimismo, representó la oportunidad para incorporar recursos digitales, habilidades socioemocionales y compartir experiencias con nuestros pares para la mejora de la enseñanza; no obstante, el conocimiento básico -de algunos de nosotros- sobre los tópicos ha sido un freno en el desarrollo de los procesos de enseñanza y, por lo tanto, de aprendizaje.

Además, el hecho de que no todos los estudiantes tuvieran a su alcance los recursos tecnológicos necesarios para ejecutar los ejercicios solicitados hizo que la óptima elaboración de las herramientas digitales no fuera del todo posible. Cabe señalar que a pesar de que se contempló la aplicación de herramientas digitales en las planeaciones académicas personales, ésta tuvo un lugar mínimo en comparación con otras herramientas de aprendizaje; esto es, que fue poco tiempo el asignado a la planeación, el desarrollo, la ejecución y la evaluación.

De igual manera, ha sido importante tomar en cuenta que se debe dedicar mayor tiempo a la instrumentación de las herramientas digitales y al desarrollo de las habilidades socioemocionales en las planeaciones académicas y en el aula, pero sigue siendo una dificultad por la falta de equipos electrónicos suficientes en el plantel “Melchor Ocampo” del IEMS. De forma puntual, la *toma de decisiones responsable* ha promovido entre los estudiantes la importancia de reflexionar las opciones que se tienen, al tomar decisiones después de reflexionar sus opciones, de recolectar información, de analizar las desventajas y tener objetivos claros antes de decidir. La *perseverancia* evidenció la importancia que tiene el interés, el enfoque de ideas y las metas, a pesar de que demanden tiempo para ser cumplidas, pues generaron éxito académico. En cuanto a la *empatía*, se destacó la necesidad de aprender a ponerse en el lugar de otras personas ante ciertas situaciones y que, además, las comprendieran. En la *autogestión,* se valoró la regulación de emociones ante situaciones inesperadas y/o trascendentes. El desarrollo de habilidades socioemocionales ha mejorado el logro educativo, por ello será trascendental llevar a cabo acciones que permitan a los docentes conocer nuevas oportunidades de mejora para su práctica docente.

Sin duda alguna, la instrumentación de herramientas digitales ha despertado el interés y la curiosidad de los docentes. Ha permitido que desarrollaran un trabajo colaborativo con sus pares; ejercicio que les ayudó a reconocer sus dificultades y sus fortalezas; inclusive, les dio la oportunidad de conocer otras estrategias de enseñanza que se pudieran incorporar en las planeaciones académicas, y también se tuvo la oportunidad de poner a prueba la creatividad de cada uno.

Desde el inicio de la investigación, la principal amenaza fue la baja disposición de recursos tecnológicos en la preparatoria (internet lento, máquinas obsoletas, falta de dispositivos electrónicos o uso de internet en los hogares de los estudiantes). Por último, los resultados obtenidos en la aplicación de las

técnicas e instrumentos del objeto de estudio han podido constatar la necesidad existente en el Instituto de Educación Media Superior de la Ciudad de México de promover el uso de la tecnología en la educación y ampliar la calidad del proceso educativo, puesto que vendrá a derribar las barreras de espacio y tiempo, generando mayor comunicación e interacción entre docentes y estudiantes. Con respecto a las habilidades socioemocionales hemos destacado que el trabajo de la autoeficacia, la autoestima y el desarrollo del pensamiento crítico han potenciado el nivel de autonomía en los estudiantes.

BIBLIOGRAFÍA

Álvarez, E. (2020) “Educación socioemocional.” *Controversias y Concurrencias Latinoamericanas*, vol. 11, núm. 20. Asociación Latinoamericana de Sociología. [Archivo] https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=588663787023

Busso, M. (2017). Aprender mejor. Políticas Públicas para el Desarrollo de Habilidades. Banco Interamericano de Desarrollo. (pp.73-79) https://doi.org/10.18235/0000799

Consejo Académico del Bachillerato. (2023). *Aprendizajes Esenciales* (1.ª ed.). UNAM. [libro electrónico], UNAM. https://www.cab.unam.mx/

Fernández Ballesteros, R. (1994). *Evaluación conductual hoy. Un enfoque para el cambio en la psicología clínica y de la salud*. Pirámide.

Fragoso-Luzuriaga, Rocío (2015), “Inteligencia emocional y competencias emocionales en educación superior,¿un mismo concepto?”, en *Revista Iberoamericana de Educación Superior (RIES)*, UNAM-IISUE/Universia, vol. vi, núm. 16, pp. 110-125, https://ries.universia.net/article/view/1085/inteligencia-emocional-competencias- emocionales-educacion-superior-un-concepto- [consulta: fecha de última consulta]

Lacunza, B. (2011). Las habilidades sociales en niños y adolescentes. Su importancia en la prevención de trastornos psicopatológicos. *Fundamentos en Humanidades*, XII(23), 159- 182.

León Rubio, J. y Medina Anzano, S. (1998). *Aproximación conceptual a las habilidades sociales.* En F. Gil y J. León (Edit.). Habilidades sociales. Teoría, investigación e intervención (pp. 13-23). Síntesis Psicología

Luque Ticona, A. (2020) “Aprendizaje cooperativo y habilidades sociales: Universidad Nacional Jorge Basadre Grohmann” en *Horizonte de la ciencia.* 1 (20) jul-dic 2021 FE/UNCP. ISSN [Archivo]: 2413-936

Mateo, M y Rucci, G. (2019). *El futuro ya está aquí. Habilidades transversales en América latina y el Caribe en el siglo XXI*. Banco Interamericano de Desarrollo.

Mayer, Jonh (2001), “A field guide to emotional intelligence”, en *Emotional Intelligence in Every Day Life*, Psychology Press, pp. 3-14.

Monjas Casares, M. (2002). *Programa de enseñanza de habilidades de interacción social (PEHIS) para niños y niñas en edad escolar.* CEPE.

Ovejero Bernal, A. (1990) Las habilidades sociales y su entrenamiento; un enfoque necesariamente psicosocial. *Psicothema*, vol. 2, núm. 2,, pp. 93-112 Universidad de Oviedo.

Treviño Villarreal, Diana Carolina, González Medina, Mario Alberto, & Montemayor Campos, Karina María. (2019). Habilidades socioemocionales y su relación con el logro educativo en alumnos de Educación Media Superior. *Revista de psicología y ciencias del comportamiento de la Unidad Académica de Ciencias Jurídicas y Sociales*, *10* (1), 32-
48. https://doi.org/10.29059/rpcc.20190602-79

Salud positiva en universitarios: satisfacción con la vida

Claudia Teresa Solano Pérez

Profesora Investigadora de Tiempo Completo, Área Académica de Medicina. Instituto de Ciencias de la Salud, Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo.

ORCID: https://orcid.org/0000-0003-4648-981X e-mail: claudia_solano@uaeh.edu.mx

Gwndolyne Samperio Pelcastre

Profesora Investigadora de Tiempo Completo, Área Académica de Enfermería. Instituto de Ciencias de la Salud, Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo.

ORCID: https://orcid.org/0000-0002-3663-6241 e-mail: gsamperio@uaeh.edu.mx

Jesús Carlos Ruvalcaba Ledezma

Profesor Investigador de Tiempo Completo, Área Académica de Medicina.

Instituto de Ciencias de la Salud, Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo.

ORCID: https://orcid.org/0000-0002-5593-3946

e-mail: dcspjcarlos@gmail.com

Josefina Reynoso Vázquez

Profesora Investigadora de Tiempo Completo, Área Académica de Farmacia. Instituto de Ciencias de la Salud, Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo.

ORCID: https://orcid.org/0000-0002-9943-0881 e-mail: **jreynoso@uaeh.edu.mx**

RESUMEN

Estamos acostumbrados al concepto de salud como la ausencia de enfermedad, y no han sido pocos los autores que ahora le han dado la perspectiva de 'enfoque salutogénico' a los factores que atenúan el ciclo patogénico de los padecimientos actuales; en una perspectiva evolutiva, surge también el concepto de "salud positiva" como una parte enfocada al bienestar general, con la óptica de optimizar la salud en lo físico, mental y social, promoviendo hábitos saludables, previniendo enfermedades y fortaleciendo las capacidades de cada individuo para alcanzar su máximo potencial de bienestar. Teniendo ello en mente, surge la presente investigación, que combina dos elementos importantes: la salud positiva y la satisfacción con la vida en un grupo de estudiantes universitarios de ciencias de la salud, teniendo como objetivo conocer la prevalencia de bienestar subjetivo presente a través de una metodología descriptiva y un diseño de investigación transversal prospectivo, no experimental, cuyos resultados arrojan datos obteniendo un equilibrio entre estados satisfechos, ligeramente insatisfechos y extremadamente satisfechos, en una muestra de 72 estudiantes de tres carreras: enfermería, odontología y medicina, con un promedio de edad de 21.5 años, y de los cuales, la mayoría radican en Pachuca y estudian en una universidad pública de reconocido prestigio. Podemos concluir que existe una amplia relevancia por estudiar los factores relacionados con la salud positiva, como lo es la satisfacción con la vida, pues se convierte en uno de los elementos protectores contra riesgos académicos como la deserción y riesgos de salud, como la depresión.

Palabras clave: salud positiva, satisfacción, universitarios, satisfacción vital, salud vital.

Positive health in university students: life satisfaction

ABSTRACT

We are accustomed to the concept of health as the absence of disease, and many authors have now applied a "salutogenic approach" to the factors that mitigate the pathogenetic cycle of current illnesses. From an evolutionary perspective, the concept of "positive health" also emerges as a focus on general well-being, with the aim of optimizing physical, mental, and social health by promoting healthy habits, preventing disease, and strengthening each individual's capacity to achieve their full potential for well-being. With this in mind, the present research arises, which combines two important elements: positive health and life satisfaction in a group of university students of health sciences, aiming to know the prevalence of present subjective well-being through a descriptive methodology and a prospective, non-experimental cross-sectional research design, whose results yield data obtaining a balance between satisfied, slightly dissatisfied and extremely satisfied states, in a sample of 72 students from three careers: nursing, dentistry and medicine, with an average age of 21.5 years, and of which, the majority live in Pachuca and study at a public university of recognized prestige. We can conclude that there is a broad relevance in studying the factors related to life satisfaction, such as positive satisfaction, since it becomes one of the protective elements against academic risks such as dropping out and health risks, such as depression.

Keywords: positive health, satisfaction, university students, life satisfaction, vital health.

INTRODUCCIÓN

Dentro del rango de características, comportamientos y reacciones humanas ante las experiencias cotidianas, se encuentran las habilidades para la vida, que, para Sánchez (2017), tienen que ver con las “reacciones habituales de la persona, así como las pautas de conducta que ha generado durante el proceso de aprendizaje de conocimientos específicos, desarrollo de sus potencialidades y habilidades requeridas para una adecuada participación en la vida social”. De hecho, estas habilidades son esenciales para la supervivencia.

Por su parte, la conducta que tiene que ver con el autocuidado y la atención y fomento por la propia salud, está intrínsecamente relacionada con el concepto de Salud Positiva. De acuerdo con Londoño, este concepto de salud positiva, tiene que ver con “la interacción de factores psicosociales que le facilitan al individuo alcanzar un alto nivel de bienestar. Entre ellos se encuentran la satisfacción personal, la actividad prosocial, el autocontrol percibido, la autonomía, la capacidad para resolver problemas y las habilidades de relaciones interpersonales” (Londoño, 2009).

De acuerdo con Monk (2025), el autocuidado es alta clave para lograr equilibrar las responsabilidades con el estrés, lograr prevenir el agotamiento y disminuir la fatiga por compasión; y estos elementos aplican para las situaciones laborales, tanto como para las situaciones académicas y de la vida cotidiana.

Autores como Monk, proponen una clasificación del autocuidado en cuatro ejes: físico (el cuerpo: vivir, moverse y respirar); emocional (corazón: amar, cuidar y estar en relación contigo mismo y con los demás); psicológico (mente: aprender, pensar y crecer); espiritual (espíritu: conectarse con la esencia, el propósito y el significado) (2025).

Quienes ayudan, sanan y lideran, regularmente se centran en los resultados de los demás; pero el autocuidado implica centrarse en uno mismo, tomarse tiempo para descansar, reflexionar, reponer fuerzas y renovarse; implica evaluar las propias necesidades, objetivos, salud y logros; cuidar todo lo que uno es (Monk, 2025).

De entre las diversas formas en las que se ha conceptualizado la salud, uno de los recursos de la Organización de la Salud tiene que ver con el bienestar como elemento clave para la definición; por varias décadas, los modelos biomédicos y comportamentales han sido eminentemente patogénicos y enfocados en la enfermedad, aunque básicamente, hacia la ausencia de enfermedad.

Para Muñoz et al (2022), es importante enmarcar a la salud sobre el eje del desarrollo humano, y complementarlo con un enfoque socioeconómico y con una búsqueda de consolidación de promoción de la salud mental, lo cual no es una tarea fácil. Ahora bien, recordando las dos grandes perspectivas que caracterizan a la salud mental, tenemos, por un lado, el enfoque biomédico (que dice que la enfermedad es producto de factores anatómicos, fisiológicos o externos al sujeto y que afectan al funcionamiento orgánico -Muñoz, 2022-), y en el otro enfoque, el comportamental (que centra la atención en factores de riesgo y los modos en que las personas se exponen a ellos – Muñoz, 2022-).

Recordemos que, en 1962, la Federación Mundial para la Salud Mental definió a la salud como “el mejor estado posible dentro de las condiciones existentes” (Muñoz, 2022), lo que incluye una parte de promoción para la salud y su vinculación con el bienestar. Para 2004, la OMS “reconoció la importancia de trascender los modelos tradicionales en la comprensión de la salud mental y resaltó el bienestar subjetivo como elemento clave en esta tarea” (Muñoz, 2022).

En este sentido, la satisfacción con la vida, de acuerdo con Vinaccia et al (2019), puede “ser definida como un juicio global cognitivo de la propia vida… y que depende de los patrones internos de cada individuo”. Siguiendo con la idea de Londoño, la satisfacción personal, referida al bienestar subjetivo y la calidad de vida percibida que la persona tiene a nivel global y a nivel especifico en cada área de su vida, ha sido asociada ampliamente a la visión positiva que tienen los individuos acerca de su vida actual y de las posibilidades de desarrollo en el futuro (Londoño, 2009). Es en esta parte donde convergen: las habilidades para la vida, la satisfacción con la vida y la salud positiva, como factores que agregan el sentido óptimo al desenvolvimiento social del individuo.

Teniendo ello en mente, surge la importancia de la salud positiva en dos sentidos: enfocar la atención médica al tratamiento de la enfermedad, y mantener el estado de salud óptimo, promoviendo hábitos saludables

(PVC, 2022), entre el sentir del paciente y la comunidad. Su enfoque tiene mucho que ver con la promoción de hábitos saludables, pero también con la prevención y detección temprana de enfermedades, detectando factores de riesgo y educando a la persona y su comunidad en temas de salud: sentir del paciente poniéndolo como parte activa de su propio diagnóstico, tratamiento, rehabilitación y mantenimiento de su salud (PVC, 2022).

Ahora bien, en el sentido académico, la formación de profesiones relacionadas con las ciencias de la salud, es bien sabido que los estudiantes de estas carreras tienen una sobre carga tanto de créditos y labores académicas, como sobre carga emocional, al enfrentar diferentes vivencias a lo largo del estudio de su carrera profesional; en la presente investigación, contamos con el apoyo de estudiantes de: enfermería, odontología y medicina, tres de las carreras más reconocidas por dos elementos particulares: su alta demanda de ingreso, así como sus altos niveles de estrés por cumplimiento en labores para su carrera profesional.

Los estudiantes que recién inician su carrera universitaria, están expuestos a la constante amenaza de diversos factores de riesgo, v. gr. patrones de alimentación inadecuados, alteraciones del sueño, sedentarismo, conductas sexuales de riesgo, consumo de drogas licitas e ilícitas y pobre autocuidado (Guerrero, Palacios et al, 2022), lo que también tienen influencia del entorno, como: cambios a nivel social, político, económico, cultural, psicológico y, por supuesto, académico. Todos estos elementos y situaciones tienen que ser enfrentadas por los estudiantes de manera simultánea a su proceso de formación académica y, si no hay un respaldo o atención necesaria sobre los posibles riesgos, estos no podrán evitarse (Guerrero, Palacios et al, 2022).

La satisfacción con la vida en estudiantes, juega un papel importante como un factor protector psicológico contra otras conductas de riesgo, que puede ser desde las mejores o peores habilidades para afrontamiento al estrés, lo que puede devenir en una depresión o en conductas que reflejen hábitos nocivos (tabaco, alcohol), y que deriven en consecuencias académicas no adecuadas: ausentismo escolar, reprobación, e incluso deserción escolar (Pérez, 2013).

METODOLOGÍA

Diseño de investigación

Se realizó una encuesta vía plataforma virtual, para estudiantes de las carreras de ciencias de la salud, teniendo una metodología cuantitativa, con diseño de investigación transversal descriptiva no experimental, retrospectiva.

El consentimiento informado también se respondió en línea y se contó con la participación de 72 estudiantes de tres carreras: enfermería, odontología, medicina. El muestreo fue por conveniencia, tomando en cuenta las matrículas vigentes del ciclo actual Enero-Junio 2025, de una universidad pública en Hidalgo.

Materiales y métodos

Para la correcta ejecución de la presente investigación, ha sido necesario contar con diferentes apoyos, desde los recursos físicos como computadora de los investigadores, acceso a internet y las capacidades, habilidades y talentos en ofimática y tecnologías, con el objetivo de ponerlas al servicio de la investigación; en el rubro de recursos económicos, se trata de un estudio autofinanciado y con recursos de los propios autores.

El principal instrumento de la investigación, tiene que ver con la Escala de Satisfacción con la Vida. De acuerdo con Vinaccia (2019), la Escala de Satisfacción con la Vida (SWLS) de Diener et al. (1985) es un instrumento breve de cinco elementos, en escala Likert de valoración de 7 puntos, desde 1 como “muy en desacuerdo” y 7 como “muy de acuerdo”, con puntuaciones entre 5 y 35, y que evalúa la satisfacción general que tiene el individuo con su vida, entendiendo que mayor puntuación refleja mayor satisfacción (Vinaccia, 2019).

En cuanto al procedimiento general para este estudio, se aplicó el método científico a partir de la duda empírica, para pasar por el proceso de hipótesis, planteamiento de objetivo y título de la investigación, usando taxonomía de Bloom como base para elegir objetivos específicos del estudio; el muestreo también se contempló a partir de la matrícula de estudiantes por carrera de ciencias de la salud, y se ajustó con afijación proporcional, aunque no se aplicó fórmula muestral, sino que se eligió el 30% representativo de acuerdo con la literatura, y un diseño muestral por conveniencia.

El análisis de los resultados tuvo como referencia la estadística descriptiva, primero con la captación de datos con el formato virtual de la encuesta Escala de Satisfacción con la Vida, descarga de los datos en Excel y limpieza del archivo de trabajo denominado como ‘base de datos final’, en el que se obtuvo una muestra representativa de 72 participantes de tres de las carreras de ciencias de la salud.

RESULTADOS

En la presente investigación, se expresan los resultados encontrados a partir de 72 encuestas respondidas por los estudiantes de ciencias de la salud de una universidad pública en Hidalgo.

Figura 1.

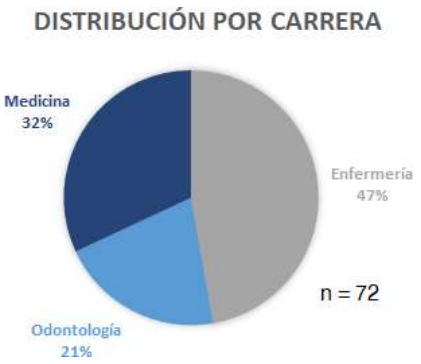
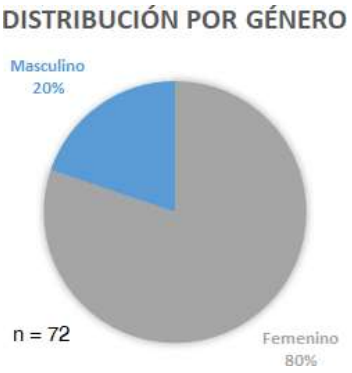


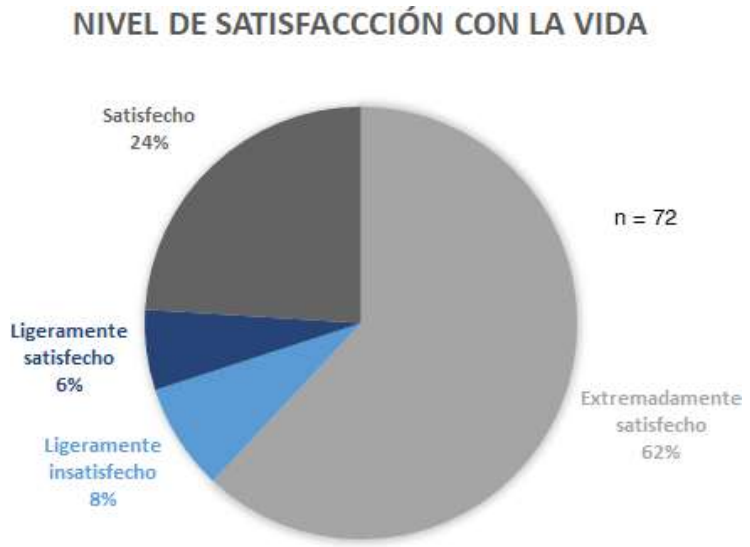
Figura 2.



Las edades de los participantes tuvieron como mínima 16 y máxima 28 años, con un promedio de 21.5 años cumplidos. De igual forma, la distribución por carrera fue de: 32% estudiantes de medicina, 47% estudiantes de enfermería y 21% estudiantes de odontología (Figura 1), de los cuales, en total de los 72 participantes, el 80% fue de género femenino y 20% de género masculino (Figura 2).

Dentro de la Psicología Positiva, el autor Diener se encargó de posicionar a la Satisfacción con la vida en uno de los factores importantes para expresar habilidades sociales en la vida cotidiana. De acuerdo con la Escala de Satisfacción con la Vida, se trabajan siete ítems, que nos pueden dar hasta seis categorías de respuesta: la más alta y positiva como Extremadamente satisfecho, Satisfecho, Ligeramente satisfecho, Ligeramente insatisfecho, Insatisfecho, Extremadamente insatisfecho.

Figura 3.



Ahora bien, con respecto a los niveles de satisfacción con la vida, afortunadamente ninguno de los participantes se reportó como insatisfecho; de los extremadamente satisfechos 62%, de los ligeramente satisfecho 6%, de los satisfecho 24% y d ellos ligeramente insatisfecho 8% (Figura 3).

CONCLUSIONES Y DISCUSIÓN

Como hemos podido observar en los datos, la mayor parte de los encuestados se encuentran extremadamente satisfechos con su vida, y enseguida satisfechos con su vida, pero actualmente, los estudiantes que participaron en el estudio, no se encuentran insatisfechos.

De acuerdo con Nuria Pérez (2013), el campo de la satisfacción con la vida y su estudio se impulsaron en los años setenta, a partir del concepto de calidad de vida, raíz que da origen a la satisfacción con la vida, relacionada con un sentimiento personal de bienestar o felicidad, a partir de: “los propios objetivos,

expectativas, valores e intereses influenciados por el contexto cultural de referencia" (Pérez, 2013). Tomando en cuenta lo anterior, el autor presentado como el pionero de la satisfacción vital, Diener, explicó la existencia de dos enfoques básicos a partir de los cuales retomar el concepto de satisfacción con la vida: 1) modelo de abajo-arriba, que interpreta que las personas están satisfechas porque experimentan muchas situaciones o momentos satisfactorios, y 2) modelo de arriba-abajo, que considera que la predisposición global a experimentar las cosas de manera positiva es la responsable de las interacciones particulares del individuo con el mundo" (Pérez, 2013).

De acuerdo con la OMS (2018), "la salud mental y el bienestar son fundamentales para nuestra capacidad colectiva e individual de pensar, manifestar sentimientos, interactuar con los demás, ganar el sustento y disfrutar de la vida. Sobre esta base se puede considerar que la promoción, la protección y el restablecimiento de la salud mental son preocupaciones vitales de las personas, las comunidades y las sociedades de todo el mundo" (OMS, 2018).

La situación de los universitarios en México, tiene un tinte explicado por Ocaña, García et al (2022), quienes en 2022 realizaron un estudio para medir la satisfacción con la vida de universitarios en Chiapas. Al explorar los resultados por carrera, los mayores de satisfacción con la vida fueron obtenidos por estudiantes de ciencias exactas e ingeniería. (Ocaña, García et al, 2022). Es importante resaltar que, "la medición de la satisfacción con la vida es útil para conocer la realidad acerca las condiciones de vida de las personas desde una perspectiva subjetiva" (Ocaña, García et al, 2022).

BIBLIOGRAFÍA

Guerrero, J., Palacios, J., Espina, L., Marimon, L., Jaimes, F. (2022) Satisfacción con la vida y conductas de salud en estudiantes universitarios de nuevo ingreso. Revista de Investigación en Salud. Disponible en red: http://www.scielo.org.bo/pdf/vrs/v5n14/a11-432-443.pdf

Londoño, C. (2009) Optimismo y salud positiva como predictores de la adaptación a la vida universitaria. Rev Acta Colombiana de Psicología. Vol. 12(1), 95-107. Disponible en red: http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0123-91552009000100009

Ocaña, J., García, G., Cruz, O., Pérez, C. (2022) Satisfacción con la vida en universitarios del sur de México. Rev Know & Share Psychology. Disponible en red: https://ojs.ual.es/ojs/index.php/KASP/article/view/7001

PVC (2022) ¿Qué es la salud positiva? Positive Vision, grupo en México. Disponible en red: https://saludpositiva.mx/2022/04/15/que-es-la-salud-positiva/

Pérez, N. (2013) Variables predictivas de la satisfacción con la vida en estudiantes universitarios.

Universidad de Barcelona. Disponible en red: https://www.ub.edu/grop/wp-content/uploads/2014/03/variables-predictivas-de-la-satisfacci%C3%B3n-con-la-vida-en- estudiantes-universitarios.pdf

Sánchez, A. (2017) Habilidades para la vida. Herramientas para el buen trato y la prevención de la violencia. Venezuela. UNICEF. Disponible en red: https://www.unicef.org/venezuela/media/431/file/Habilidades

Vinaccia, A., Stefano, N., Quiceno, M., Riveros, F., Vera, L. (2019) Escala de satisfacción con la vida (SWLS): análisis de validez, confiabilidad y baremos para estudiantes universitarios de Bogotá. Psicogente, 22(42), 1-13. https://doi.org/10.17081/psico.22.42.3468

Monk, L. (2025) 4 dimensiones clave del autocuidado. Artículo del Instituto de Investigación en crisis y trauma. Disponible en red: https://ctrinstitute.com/blog/4-key-dimensions-self-care/

Muñóz Arroyave, Cardona, D., Restrepo-Ochoa, D.A., & Calvo, A.C. (2022). Salud mental positiva: entre el bienestar y el desarrollo de capacidades. Rev. CES Psico, 15(2), 151-168. https://dx.doi.org/10.21615/ cesp.5275

OMS (2018) Salud mental: fortalecer nuestra respuesta. Nota descriptiva de la Organización Mundial de la Salud. Disponible en red: https://www.who.int/es/news-room/fact-sheets/detail/mental- health-strengtheningour-response

Interdisciplinariedad como herramienta de inclusión: proyectos combinados de química y economía

Hugo Padrón Ávila
Facultad de Ciencias Sociales, Universidad Europea de Canarias, España Profesor titular
https://orcid.org/0000-0001-6181-4698
hugo.padron@universidadeuropea.es

Samuel Delgado Hernández
Instituto de Productos Naturales y Agrobiología, Consejo Superior de Investigaciones Científicas, España Investigador posdoctoral
https://orcid.org/0000-0001-9952-6480 samuel@ipna.csic.es

Irma García Monzón
Instituto de Productos Naturales y Agrobiología, Consejo Superior de Investigaciones Científicas, España Investigador posdoctoral
https://orcid.org/0000-0001-6886-3302
irma.monzon@ipna.csic.es

RESUMEN

La presente investigación tiene como objetivo evaluar el impacto de la implementación de propuestas didácticas interdisciplinarias que integran contenidos de química y economía mediante metodologías activas en la educación secundaria. Este enfoque busca promover un aprendizaje más significativo, inclusivo y contextualizado, facilitando la comprensión de fenómenos complejos desde una perspectiva integral. Se utilizó un enfoque cualitativo, mediante observación participante, análisis de producciones estudiantiles y entrevistas a docentes y estudiantes. La investigación se centró en una muestra de estudiantes de educación secundaria que trabajaron en proyectos interdisciplinarios sobre temas como reciclaje de plásticos, producción de alimentos y uso de energías. Los resultados mostraron una mejora sustancial en la comprensión de los contenidos disciplinarios, así como en el desarrollo de competencias transversales como el trabajo colaborativo y la resolución de problemas. Los estudiantes participaron activamente en el proceso de aprendizaje, lo que incrementó su motivación y autoestima. Además, se evidenció una transformación en las prácticas docentes, con una mayor apertura a metodologías innovadoras y colaborativas. La integración disciplinar y el uso de metodologías activas favorecieron un aprendizaje más contextualizado y relevante, mejorando la participación y el rendimiento académico de los estudiantes. No obstante, se identificaron limitaciones relacionadas con el contexto específico del estudio, lo que sugiere la necesidad de investigar en diversos entornos educativos.

Palabras clave: Interdisciplinariedad, química, economía, metodologías activas, educación inclusiva.

ABSTRACT

This research aims to evaluate the impact of implementing interdisciplinary teaching proposals that integrate chemistry and economics content through active methodologies in secondary education.

This approach seeks to promote more meaningful, inclusive, and contextualized learning, facilitating the understanding of complex phenomena from a comprehensive perspective. A qualitative approach was used, involving participant observation, analysis of student productions, and interviews with teachers and students. The research focused on a sample of secondary school students who worked on interdisciplinary projects on topics such as plastic recycling, food production, and energy use. The results showed a substantial improvement in the understanding of disciplinary content, as well as in the development of transversal skills such as collaborative work and problem-solving. Students actively participated in the learning process, which increased their motivation and self-esteem. Additionally, a transformation in teaching practices was evident, with a greater openness to innovative and collaborative methodologies. The disciplinary integration and use of active methodologies fostered more contextualized and relevant learning, enhancing student participation and academic performance. However, limitations related to the specific context of the study were identified, suggesting the need for further research in diverse educational settings.
Keywords: Interdisciplinarity, chemistry, economics, active methodologies, inclusive education.

INTRODUCCIÓN

En el contexto actual de transformación educativa, la búsqueda de metodologías que fomenten una enseñanza más equitativa e inclusiva se ha vuelto una prioridad. La interdisciplinariedad emerge como una estrategia potente para responder a esta necesidad, al permitir la conexión significativa entre saberes y la vinculación del conocimiento con la realidad social de los estudiantes. En este marco, la articulación entre la química y la economía ofrece una oportunidad valiosa para desarrollar experiencias de aprendizaje contextualizadas, críticas y accesibles para una diversidad de estudiantes.

Esta ponencia propone reflexionar sobre el diseño e implementación de proyectos didácticos que integran contenidos de química y economía desde una perspectiva inclusiva. Se presentarán experiencias en las que los estudiantes abordan problemas reales —como el impacto ambiental de procesos productivos, el acceso a recursos naturales o el análisis de tecnologías sostenibles— desde una mirada interdisciplinar que considera tanto los aspectos científico-tecnológicos como las dimensiones económicas y sociales. A través de estos proyectos, se busca no solo promover el desarrollo de competencias disciplinares, sino también generar espacios de participación activa, pensamiento crítico y compromiso social.

En un entorno donde las desigualdades educativas persisten, este enfoque apunta a romper con la fragmentación del conocimiento, promover la colaboración entre docentes de distintas áreas, y ofrecer a los estudiantes herramientas para comprender y transformar su entorno.

Objetivos de la investigación

El objetivo principal de este estudio es diseñar, implementar y analizar proyectos didácticos interdisciplinarios que integren contenidos de química y economía, con el fin de promover una enseñanza equitativa e inclusiva en el nivel superior.

Objetivos específicos:

- Explorar las potencialidades pedagógicas de la interdisciplinariedad entre química y economía para abordar problemas sociales, ambientales y productivos relevantes en el entorno de los estudiantes.

- Diseñar propuestas de enseñanza basadas en proyectos que integren contenidos de ambas disciplinas, con énfasis en la contextualización del conocimiento y la participación activa del alumnado.

- Analizar el impacto de estas propuestas en términos de inclusión educativa, considerando variables como la participación estudiantil, el desarrollo de habilidades críticas, la autonomía y el rendimiento académico.

- Identificar estrategias didácticas y recursos accesibles que favorezcan la equidad en el aula, incluyendo el uso de materiales digitales abiertos, trabajo colaborativo y metodologías activas.

- Fomentar el trabajo conjunto entre docentes de diferentes áreas, promoviendo redes de colaboración interdisciplinaria que enriquezcan la práctica docente y fortalezcan la inclusión desde el diseño curricular.

MARCO TEÓRICO

Interdisciplinariedad como enfoque pedagógico

La interdisciplinariedad ha cobrado fuerza en los últimos años como una respuesta a las limitaciones del modelo tradicional de enseñanza, basado en compartimentos estancos de saberes. En oposición a esta lógica fragmentaria, la interdisciplinariedad propone una visión del conocimiento como red interconectada, orientada a comprender fenómenos complejos y multifacéticos. Esta concepción no solo responde a un imperativo epistemológico, sino también a una necesidad pedagógica y social: formar sujetos capaces de pensar críticamente, actuar éticamente y resolver problemas reales en contextos cambiantes.

Según Mokski et al. (2023), existen distintos niveles de integración entre disciplinas: desde la multidisciplinariedad (donde cada disciplina aborda un tema desde su perspectiva) hasta la transdisciplinariedad, que rompe las fronteras disciplinares para construir un nuevo marco epistemológico. En el ámbito educativo, la interdisciplinariedad se ubica como una estrategia pedagógica viable, ya que permite articular contenidos de distintas materias para analizar problemas

comunes sin perder la especificidad de cada una.

Autores como Braßler y Sprenger (2021) o Miao y Ahn (2023) destacan que la interdisciplinariedad favorece el aprendizaje significativo, ya que conecta los contenidos escolares con la experiencia de los estudiantes, dándoles sentido y relevancia. En este sentido, los proyectos didácticos que combinan química y economía permiten que el alumnado explore situaciones de la vida cotidiana — como el uso de materiales, el consumo energético o los costos sociales y ambientales de la producción— desde una mirada compleja y crítica.

Desde el enfoque de la pedagogía crítica (Kotyk et al., 2022), esta articulación entre saberes también es una forma de democratizar el conocimiento, ya que rompe con jerarquías disciplinares y promueve el diálogo entre diferentes formas de conocer. Así, al integrar la química (tradicionalmente asociada a lo técnico y abstracto) con la economía (ligada a lo social y contextual), se generan nuevas posibilidades de comprensión que pueden ser más accesibles para estudiantes con trayectorias educativas diversas.

Además, la interdisciplinariedad promueve el trabajo colaborativo entre docentes, lo que enriquece las prácticas de enseñanza y habilita espacios de innovación pedagógica. Según Reinhard Hansen (2023), el docente no es solo un transmisor de saberes, sino un investigador de su práctica, y en ese sentido, la co-planificación interdisciplinaria es también una estrategia de desarrollo profesional.

Educación inclusiva y equitativa en el siglo XXI

La educación inclusiva ha emergido como un paradigma transformador dentro de las políticas y prácticas educativas globales. Según la UNESCO (Ydesen et al., 2022), la inclusión educativa no se limita a la escolarización de estudiantes con discapacidad, sino que implica garantizar el derecho de todas las personas a una educación de calidad, independientemente de su género, etnia, situación socioeconómica, orientación sexual, lengua, religión, nacionalidad o cualquier otra condición. En este sentido, la inclusión es inseparable de la equidad, entendida como la capacidad del sistema educativo para ofrecer apoyos diferenciados que permitan a todos los estudiantes alcanzar su máximo potencial.

Desde este marco, la educación equitativa no implica tratar a todos por igual, sino reconocer la diversidad como un valor y actuar intencionadamente para compensar las desigualdades estructurales que atraviesan las trayectorias educativas. Esto requiere revisar no solo el acceso a la educación, sino también los currículos, las metodologías de enseñanza, las formas de evaluación y la cultura institucional.

En el plano pedagógico, autores como Kurowski et al. (2022) proponen que la inclusión debe materializarse en prácticas concretas que eliminen las barreras al aprendizaje y la participación. Esto supone generar entornos educativos flexibles, participativos y colaborativos, donde las distintas formas de aprender sean reconocidas y valoradas. En este marco, la diversificación de metodologías y la apertura a nuevas formas de organización del conocimiento, como la interdisciplinariedad,

aparecen como claves para lograr una escuela más justa y plural.

Además, las propuestas inclusivas deben considerar no solo aspectos cognitivos, sino también emocionales, culturales y sociales del aprendizaje. La enseñanza situada y contextualizada —que parte de los saberes previos de los estudiantes, sus intereses, su entorno y sus experiencias— es esencial para construir una relación significativa con el conocimiento. En este sentido, los enfoques que combinan química y economía en torno a problemas sociales o ambientales permiten una conexión más directa con la vida cotidiana, lo cual puede ser especialmente relevante para estudiantes que históricamente se han sentido ajenos a las ciencias o las disciplinas abstractas.

La perspectiva de la justicia educativa (Artiles et al., 2021) también ofrece una mirada crítica sobre los procesos de inclusión. Fraser plantea que una educación verdaderamente justa debe garantizar el reconocimiento de las identidades, la redistribución de los recursos y la representación equitativa en la toma de decisiones. Así, promover la inclusión en química y economía implica, por ejemplo, visibilizar conocimientos y prácticas culturales diversas, cuestionar estereotipos disciplinares (como la idea de que “la química no es para todos” o que “la economía es solo para quienes entienden de números”), y habilitar espacios de participación real del estudiantado en la construcción del currículo.

Finalmente, es importante subrayar que la inclusión no es solo un objetivo a alcanzar, sino un proceso continuo que interpela a toda la comunidad educativa. Adoptar una perspectiva inclusiva e interdisciplinaria exige también una reflexión constante sobre nuestras prácticas, nuestras creencias y nuestras formas de relacionarnos en el aula.

Metodologías activas y proyectos integradores

En las últimas décadas, las metodologías activas han ganado protagonismo como respuesta a las limitaciones del modelo tradicional de enseñanza centrado en la transmisión unidireccional de contenidos. Estas metodologías —entre las que se destacan el aprendizaje basado en proyectos (ABP), el aprendizaje cooperativo, el aula invertida y el aprendizaje por indagación— se fundamentan en la idea de que los estudiantes aprenden mejor cuando se involucran activamente en la construcción del conocimiento, conectando lo que aprenden con su vida cotidiana y sus intereses.

Entre ellas, el ABP se presenta como una estrategia especialmente potente para fomentar la interdisciplinariedad y la inclusión. Según Saad y Zainudin (2022), el ABP se define como una metodología en la que los estudiantes trabajan durante un período de tiempo extendido para investigar y responder a una pregunta, problema o desafío auténtico, desarrollando un producto final concreto. Este enfoque permite articular saberes de distintas disciplinas, favorece el trabajo colaborativo y estimula el pensamiento crítico y creativo.

Cuando los proyectos están bien diseñados, permiten que los estudiantes desarrollen no solo contenidos específicos, sino también competencias transversales como la comunicación, la toma de decisiones, la planificación, la resolución de problemas y la autorregulación. Esto cobra especial relevancia en

contextos diversos, donde los estudiantes presentan trayectorias heterogéneas, intereses variados y diferentes estilos de aprendizaje.

En el caso de la química y la economía, los proyectos integradores permiten superar las barreras de abstracción típicas de estas disciplinas al anclarlas en situaciones reales. Por ejemplo, un proyecto sobre el análisis de un producto de consumo masivo puede incluir el estudio de su composición química, los procesos de producción industrial, el impacto ambiental, el costo económico, y la accesibilidad para distintos sectores sociales. De esta forma, los estudiantes comprenden la interrelación entre los fenómenos naturales, los procesos productivos y las dinámicas sociales y económicas, en lugar de aprender contenidos fragmentados y descontextualizados.

Además, las metodologías activas favorecen una pedagogía centrada en el estudiante, donde el rol del docente se transforma: de transmisor de saberes a facilitador del aprendizaje. Esto implica reconocer a los estudiantes como sujetos activos, capaces de tomar decisiones, investigar, construir argumentos y trabajar en equipo. A su vez, permite diversificar los formatos de evaluación, incluyendo rúbricas, portafolios, exposiciones orales, diarios de reflexión, entre otros, lo que habilita a los estudiantes a demostrar lo aprendido de múltiples formas.

Desde una perspectiva inclusiva, este enfoque también amplía las oportunidades de participación significativa. Al permitir diferentes roles dentro del trabajo en equipo, múltiples modos de expresión (oral, escrita, gráfica, digital), y al priorizar la comprensión profunda por sobre la memorización de datos, el ABP se adapta mejor a las necesidades de estudiantes con estilos de aprendizaje diversos, barreras cognitivas o lingüísticas, o dificultades en el acceso a recursos tradicionales.

Por último, implementar metodologías activas y proyectos interdisciplinarios requiere un compromiso institucional: tiempos de planificación conjunta, formación docente continua, y una cultura escolar que valore la innovación, el trabajo en equipo y la experimentación pedagógica. En este sentido, la articulación entre química y economía no solo enriquece los aprendizajes estudiantiles, sino que también promueve un diálogo profesional entre docentes de distintas áreas, lo que fortalece la comunidad educativa como un todo.

METODOLOGÍA

Diseño de investigación

La presente investigación adopta un enfoque cualitativo de carácter exploratorio y se enmarca en una perspectiva metodológica de investigación-acción educativa, entendida como un proceso sistemático de indagación crítica y reflexiva que parte de la práctica docente y busca transformarla (Moreno- Alcaraz, 2024).

El objetivo de la investigación es diseñar, implementar y analizar experiencias de enseñanza interdisciplinarias que articulen contenidos de química y economía, con el fin de favorecer una educación

más equitativa e inclusiva. Para ello, se desarrollaron proyectos integradores en contextos reales de aula, tanto en nivel medio como en el primer ciclo de la educación superior, en instituciones públicas con poblaciones estudiantiles diversas en términos socioculturales.

Se elaboraron secuencias didácticas interdisciplinarias basadas en el enfoque de ABP, integrando contenidos curriculares de química y economía. Los temas fueron seleccionados por su relevancia social, ambiental y formativa (por ejemplo: sustentabilidad, consumo responsable, acceso al agua, producción de alimentos, reciclaje). Las propuestas fueron co-diseñadas por los tres investigadores- docentes participantes (dos del área de química y uno del área de economía), promoviendo un trabajo colaborativo y dialógico entre disciplinas. Además, se han elegido temáticas en las que los profesores participantes han trabajado en investigaciones previas, lo que permite que dispongan de mayores conocimientos con los que saber cómo aplicar mejor de manera práctica el saber teórico en el que se basa el ABP (Borges-González et al., 2019; Chao-Pellicer et al., 2023; García-Monzón et al., 2022, 2025; Hernández-Martín & Padrón-Ávila, 2021; Padrón-Ávila & Hernández-Martín, 2020; Ramos-Domínguez et al., 2024; Rondelli et al., 2023; Tejedor et al., 2017).

Implementación y recolección de datos

Las experiencias se desarrollaron a lo largo de un cuatrimestre, en clases regulares de entre 15 y 30 estudiantes. Se promovió una metodología activa, con énfasis en el trabajo en equipos heterogéneos, el uso de recursos accesibles y la resolución de problemas contextualizados. Se incluyeron instancias de autoevaluación, coevaluación y reflexión colectiva como parte del proceso formativo.

Para el análisis de la implementación se emplearon diversas herramientas cualitativas:

- Observación participante donde los docentes registraron sus clases mediante diarios de campo, centrados en la participación estudiantil, las dinámicas de grupo, y las dificultades o resistencias emergentes.

- Entrevistas semiestructuradas a estudiantes seleccionados por muestreo intencional, a fin de captar percepciones sobre la experiencia, el interés por los contenidos, y la posibilidad de establecer vínculos significativos entre disciplinas.

- Análisis de producciones estudiantiles, tales como informes, presentaciones, afiches o materiales audiovisuales generados en los proyectos.

- Encuestas abiertas al final del proceso para relevar valoraciones generales, propuestas de mejora y el nivel de apropiación de los contenidos.

Análisis de datos

El análisis de los datos recolectados se realizó mediante un enfoque cualitativo, utilizando técnicas de análisis de contenido con el objetivo de identificar patrones, significados y categorías emergentes en el

proceso de implementación de las propuestas interdisciplinarias. Se buscó comprender en profundidad cómo las experiencias diseñadas promovieron (o no) la inclusión, la equidad y la integración significativa entre química y economía.

En una primera instancia, los datos fueron organizados y sometidos a un proceso de codificación abierta (Yang et al., 2022), lo que permitió fragmentar la información y generar etiquetas iniciales (códigos) directamente extraídas de los discursos de estudiantes, docentes y de las observaciones en el aula. Se utilizaron categorías emergentes como: participación activa, dificultades de integración, sentido del aprendizaje, iniciativa estudiantil, barreras didácticas, entre otras.

Posteriormente, se agruparon los códigos en categorías temáticas más amplias, que permitieron organizar los datos de acuerdo con los ejes teóricos y los objetivos de la investigación. Algunas de las categorías principales fueron:

- Integración disciplinar efectiva: modos en que se vinculan química y economía de forma coherente y significativa para los estudiantes.
- Inclusión educativa: evidencias de mayor participación, interés, comprensión o apropiación de saberes por parte de estudiantes que usualmente se encontraban excluidos o poco comprometidos.
- Transformación del rol docente: cambios en la práctica pedagógica y percepción del trabajo interdisciplinario entre docentes.
- Desarrollo de competencias transversales: observación de habilidades como pensamiento crítico, trabajo en equipo, comunicación o resolución de problemas.

Con el fin de aumentar la validez y la confiabilidad del análisis, se recurrió a la triangulación metodológica y de fuentes:

- Triangulación de instrumentos: se compararon datos obtenidos a través de entrevistas, diarios de campo, encuestas y producciones estudiantiles.
- Triangulación de investigadores: los tres docentes-investigadores analizaron los datos de manera conjunta en sesiones de contraste y revisión crítica, con el objetivo de evitar sesgos individuales y enriquecer la interpretación desde diferentes perspectivas disciplinares.
- Triangulación temporal: se contrastaron datos recogidos al inicio, durante y al final del proceso de implementación, permitiendo observar la evolución de las experiencias.

Finalmente, las categorías resultantes fueron interpretadas a la luz del marco teórico de la investigación, con especial atención a los principios de la educación inclusiva y a los aportes de la pedagogía crítica y la enseñanza interdisciplinaria. Esta fase implicó una lectura dialógica de los datos, integrando la experiencia

empírica con la reflexión pedagógica y política.

RESULTADOS

Los resultados obtenidos a partir del análisis cualitativo de los datos evidencian que la implementación de propuestas didácticas interdisciplinarias, articulando contenidos de química y economía mediante metodologías activas, promueve condiciones favorables para una educación más inclusiva, significativa y contextualizada.

Integración disciplinar significativa

La integración de los contenidos de química y economía permite que los estudiantes no solo comprendan las teorías de cada disciplina por separado, sino que puedan abordar problemas complejos de manera global, relacionando los conocimientos de ambos campos. En este sentido, se fomenta una visión más completa y matizada de los fenómenos que afectan al mundo real, lo que permite a los estudiantes no solo aprender conceptos, sino también entender su aplicabilidad en la

Al abordar fenómenos como el reciclaje de plásticos, la producción de alimentos o el uso de energías, los estudiantes pudieron explorar no solo las reacciones químicas que intervienen, como la descomposición de materiales o los procesos de transformación de energía, sino también los aspectos económicos involucrados, como los costos de producción, la accesibilidad a las tecnologías, el impacto ambiental de estos procesos, y las políticas públicas relacionadas. Por ejemplo, al analizar el reciclaje de plásticos desde la perspectiva química, los estudiantes pudieron estudiar las propiedades del material, las reacciones involucradas en el reciclaje, las ventajas y limitaciones de los diferentes tipos de plásticos. Desde el enfoque económico, se les presentó el impacto de estos procesos en el mercado, los costos asociados a la recolección y el reciclaje, y las decisiones que las industrias deben tomar en términos de sostenibilidad y rentabilidad. Esta doble perspectiva permite que los estudiantes comprendan no solo los mecanismos detrás de los procesos, sino también las decisiones económicas que guían la adopción de tecnologías y prácticas.

Uno de los mayores logros de la integración disciplinar es la vinculación de los contenidos con situaciones de la vida real. Al trabajar temas como el reciclaje o la producción de alimentos, los estudiantes pueden ver cómo la teoría química se traduce en decisiones económicas que afectan a su entorno, a la comunidad y al planeta. Este tipo de análisis fomenta un aprendizaje contextualizado, lo que hace que los estudiantes vean la relevancia de lo que aprenden. Por ejemplo, al analizar las alternativas para la producción de energía sostenible, los estudiantes no solo estudian las propiedades químicas de los diferentes combustibles o fuentes de energía, sino que también reflexionan sobre costos (económicos y medioambientales) de cada opción, las políticas públicas necesarias para promover las energías renovables, y cómo estas decisiones impactan a las comunidades.

El hecho de abordar los contenidos de manera interdisciplinaria promueve una comprensión más profunda y crítica de los conceptos en ambas disciplinas. Los estudiantes no solo memorizan hechos, sino que aprenden a cuestionar, a relacionar y a aplicar los conocimientos adquiridos en situaciones de la vida real.

Esto les permite desarrollar habilidades de pensamiento crítico, ya que no solo se enfocan en los procesos químicos o económicos por separado, sino en cómo estos interactúan y se influencian mutuamente. Por ejemplo, al estudiar un fenómeno como el impacto de la producción agrícola en el medio ambiente, los estudiantes pueden identificar los aspectos químicos relacionados con el uso de fertilizantes y pesticidas, mientras que también analizan las consecuencias económicas de esas prácticas en términos de costos, productividad, y sostenibilidad. Esta integración les permite formular preguntas más complejas y desarrollar argumentos sólidos que no solo se basan en una perspectiva científica o económica aislada, sino en una comprensión holística del fenómeno.

La integración disciplinar también fortalece la capacidad de los estudiantes para abordar problemas complejos de manera innovadora. En lugar de abordar los problemas de manera fragmentada, los estudiantes trabajan con enfoques más completos que les permiten entender las múltiples dimensiones de un desafío, y cómo los diferentes factores (químicos, económicos, sociales y ambientales) interactúan entre sí. Por ejemplo, al analizar el uso de biocombustibles como alternativa energética, los estudiantes investigan tanto las implicaciones químicas (tipos de biocombustibles, sus propiedades, procesos de producción) como las implicaciones económicas (costos de producción, beneficios, políticas públicas). Este enfoque integrado les permite encontrar soluciones más equilibradas que tomen en cuenta todos los aspectos involucrados.

Participación estudiantil e inclusión

Uno de los hallazgos más reveladores del estudio fue el incremento significativo en la participación de estudiantes que previamente mostraban poco interés o bajo rendimiento académico en las asignaturas. La propuesta didáctica interdisciplinaria, que combina los contenidos de química y economía, fue clave para generar un ambiente de aprendizaje más inclusivo, accesible y motivador, permitiendo que estudiantes con diferentes estilos y niveles de aprendizaje pudieran encontrar su lugar dentro del proceso educativo.

La metodología utilizada favoreció la diversificación de roles y tareas, lo que permitió que los estudiantes pudieran involucrarse de manera activa en el proceso de aprendizaje, independientemente de sus fortalezas o debilidades en las materias tradicionales. La asignación de diferentes responsabilidades dentro de los grupos de trabajo, tales como investigación, presentación de resultados, diseño de materiales gráficos o discusión de puntos clave, permitió que los estudiantes pudieran abordar el aprendizaje desde diferentes perspectivas, adaptándose a sus intereses y habilidades. Por ejemplo, mientras que algunos estudiantes se encargaron de explorar los aspectos químicos de los proyectos, otros asumieron tareas relacionadas con los aspectos económicos. Esta distribución no solo permitió que los estudiantes se sintieran más involucrados, sino que también les brindó una oportunidad para aprovechar sus habilidades individuales, lo que aumentó su motivación y les dio una mayor sensación de propiedad sobre su aprendizaje.

La inclusión de diversas formas de expresión también jugó un papel fundamental en la mejora de la participación estudiantil. La posibilidad de elegir entre una variedad de formatos para presentar los resultados del trabajo (debates, presentaciones orales, videos, infografías, trabajos escritos, etc.) permitió

que los estudiantes pudieran elegir el medio que mejor se adaptara a sus habilidades y preferencias, lo que a su vez favoreció la expresión de ideas y el desarrollo de su creatividad. Algunos estudiantes, por ejemplo, se sintieron más cómodos y seguros al presentar sus ideas en formato visual (infografías, videos), mientras que otros prefirieron realizar presentaciones orales o escribir informes detallados. Este enfoque flexible permitió que los estudiantes potenciaran sus capacidades comunicativas y se sintieran más empoderados en el proceso de aprendizaje, ya que las barreras tradicionales, como el miedo a hablar en público o las dificultades con la escritura académica, se redujeron.

El fomento del trabajo en equipo fue otro de los factores clave que contribuyó a un aumento significativo en la participación estudiantil. La colaboración en grupos permitió que los estudiantes se sintieran parte de un proyecto común, lo que generó un sentido de pertenencia y compromiso. La posibilidad de tomar decisiones dentro del grupo, como elegir el enfoque de la investigación o determinar cómo organizar la presentación final, les brindó a los estudiantes un espacio para ejercer autonomía y desarrollar competencias de liderazgo. Este trabajo en equipo no solo mejoró la participación, sino que también permitió que los estudiantes desarrollaran habilidades de negociación, resolución de conflictos y toma de decisiones compartida. La interacción constante con sus compañeros favoreció la creación de un ambiente más inclusivo, donde cada miembro del grupo pudo aportar sus perspectivas y habilidades, y donde la diversidad de ideas fue vista como una fortaleza.

Un aspecto crucial de la propuesta fue la posibilidad de que los estudiantes se sintieran escuchados y valorados en el proceso de aprendizaje. Durante las entrevistas, varios estudiantes expresaron que, por primera vez, se sintieron reconocidos en sus opiniones y aportes dentro del grupo. La estructuración de las actividades de manera colaborativa y participativa les permitió encontrar un espacio donde podían contribuir activamente con sus ideas, lo que favoreció un incremento en su autoestima y su sentido de pertenencia al grupo. Este fenómeno fue especialmente significativo para aquellos estudiantes que, en contextos más tradicionales de enseñanza, se sentían marginados o ignorados. La posibilidad de participar en proyectos conjuntos, en los que su contribución era fundamental, generó una mayor motivación y los animó a seguir participando en el aprendizaje de manera más comprometida. El sentir que sus opiniones tenían peso y que su trabajo era valioso no solo aumentó su autoconfianza, sino que también los hizo sentirse más conectados con la comunidad educativa en su conjunto.

El enfoque interdisciplinario no solo promovió la participación de los estudiantes en general, sino que también favoreció la inclusión de aquellos con estilos de aprendizaje diversos. Algunos estudiantes, por ejemplo, pudieron conectarse mejor con los contenidos al abordarlos desde un enfoque práctico y contextualizado, mientras que otros se beneficiaron de la diversificación de estrategias pedagógicas que respondieron a sus diferentes formas de aprender. Además, el uso de metodologías activas, como la resolución de problemas reales, les permitió desarrollar habilidades cognitivas más profundas y tomar un rol más activo en su propio aprendizaje. La posibilidad de elegir cómo abordar los temas y expresar sus ideas les ofreció una mayor flexibilidad y les permitió aprender a su propio

ritmo, lo que hizo que muchos de los estudiantes con dificultades académicas previas pudieran superar barreras de aprendizaje y mostrar su potencial.

Desarrollo de competencias transversales

Uno de los logros más notables de la propuesta didáctica interdisciplinaria fue el desarrollo de competencias transversales en los estudiantes, que son habilidades esenciales no solo para su éxito académico, sino también para su desempeño en contextos profesionales y en la vida cotidiana. Estas competencias, que incluyen trabajo colaborativo, resolución de problemas, argumentación, toma de decisiones fundamentadas, creatividad y habilidades de comunicación, fueron potenciadas a través de la integración de los contenidos de química y economía, así como la implementación de metodologías activas de enseñanza.

El trabajo en equipo fue una de las piedras angulares de la propuesta pedagógica. La metodología aplicada permitió que los estudiantes trabajaran de manera colaborativa en proyectos interdisciplinarios, lo que favoreció el desarrollo de habilidades interpersonales esenciales para el mundo actual, tales como la cooperación, la empatía, la negociación y la gestión de conflictos. Los estudiantes tuvieron que aprender a escuchar a sus compañeros, compartir ideas, y llegar a consensos sobre cómo abordar las tareas asignadas, lo que les permitió mejorar sus habilidades sociales y su capacidad para trabajar en entornos colaborativos. Por ejemplo, durante el análisis de un fenómeno complejo como el uso de energías renovables, los estudiantes discutieron y analizaron tanto los aspectos químicos (por ejemplo, las reacciones de las fuentes de energía) como los económicos (costos, sostenibilidad, viabilidad) del problema. A través de estas discusiones, los estudiantes tuvieron que cooperar para integrar ambas perspectivas de manera coherente, lo que requirió habilidades de escucha activa, compromiso mutuo y trabajo en equipo. Este proceso también facilitó la descentralización del aprendizaje: los estudiantes no solo aprendieron de sus profesores, sino que también compartieron conocimientos con sus compañeros, lo que promovió un aprendizaje más horizontal y participativo. Este enfoque favoreció el fortalecimiento de sus habilidades colaborativas, una competencia fundamental tanto en el ámbito académico como en cualquier entorno laboral.

Otro aspecto clave en el desarrollo de competencias transversales fue la resolución de problemas complejos, en la que los estudiantes tuvieron que aplicar tanto los contenidos disciplinares de química y economía como sus habilidades de pensamiento crítico. Los desafíos presentados en el proyecto no eran problemas aislados ni simplificados, sino que reflejaban situaciones reales, que involucraban variables diversas y complejas. Por ejemplo, al abordar la producción de alimentos sostenibles, los estudiantes tuvieron que tomar decisiones sobre qué tipo de tecnología agrícola utilizar, basándose tanto en el conocimiento químico de los procesos de producción (como los nutrientes y la química de los suelos) como en el análisis económico de los costos y la viabilidad de los métodos propuestos. Este proceso de resolución de problemas requirió que los estudiantes identificaran múltiples variables, analizaran datos relevantes y evaluaran las posibles soluciones en función de sus impactos a corto y largo plazo.

La toma de decisiones fundamentadas se dio cuando los estudiantes no solo propusieron soluciones, sino que también defendieron sus elecciones con argumentos sólidos basados en evidencias. Esta habilidad es crucial para la vida profesional y para la participación en sociedades democráticas, ya que fomenta la capacidad de tomar decisiones informadas y responsables. La propuesta también favoreció el desarrollo de las habilidades argumentativas y comunicativas de los estudiantes. A lo largo del proyecto, los estudiantes tuvieron que presentar sus hallazgos, ya sea de manera oral, escrita o visual, lo que les permitió mejorar su capacidad para articular ideas y defender posturas con coherencia y claridad.

El formato de las presentaciones orales y los debates ofreció a los estudiantes un espacio para practicar el desarrollo de argumentos y el manejo del discurso. En estos espacios, los estudiantes debían organizar y estructurar sus pensamientos, apoyarse en datos y evidencias obtenidas a través de la investigación, y ser capaces de refutar o contradecir de manera respetuosa las opiniones de sus compañeros, desarrollando habilidades de argumentación crítica y retórica. Además, la creación de infografías y videos para representar los resultados de los proyectos les permitió a los estudiantes explorar formas alternativas de comunicación, lo que enriqueció su capacidad expresiva y les brindó herramientas para transmitir información de manera visualmente atractiva y comprensible. Esta diversidad de formas de expresión también les permitió fortalecer sus habilidades digitales, cada vez más demandadas en el mundo profesional.

La integración de contenidos de química y economía, junto con metodologías activas, estimuló una actitud más creativa e innovadora en los estudiantes. Al enfrentarse a problemas interdisciplinarios y reales, los estudiantes no solo tuvieron que aplicar conocimientos previos, sino también pensar de manera innovadora sobre posibles soluciones. En este proceso, tuvieron que salir de la zona de confort, explorando enfoques nuevos y creativos que integraran las perspectivas científicas y económicas de manera efectiva. Por ejemplo, al analizar el reciclaje de plásticos, los estudiantes propusieron nuevas tecnologías o modelos económicos que podrían optimizar el proceso, basados tanto en descubrimientos recientes en el campo de la química como en análisis de costos y accesibilidad. Esta capacidad para pensar de manera creativa frente a un desafío les permitió generar soluciones novedosas, mientras que al mismo tiempo practicaban habilidades de investigación y pensamiento crítico.

La propuesta también promovió el desarrollo de la autonomía en los estudiantes. Al estar involucrados en un proceso de investigación que requería autogestión de su tiempo y trabajo, los estudiantes fueron capaces de organizar sus propios procesos de aprendizaje, identificar recursos, resolver problemas de manera independiente y reflexionar sobre su propio desarrollo. Además, el hecho de que las decisiones sobre cómo abordar los problemas fueran tomadas en conjunto con sus compañeros fomentó una autonomía colaborativa, donde cada estudiante aprendió a liderar dentro de su grupo y a asumir responsabilidades, lo que les permitió adquirir un sentido de propiedad sobre su aprendizaje y mejorar su autoestima.

La implementación de propuestas didácticas interdisciplinarias no solo tuvo un impacto positivo en los estudiantes, sino que también propició una transformación significativa en la práctica docente. El trabajo

conjunto entre los profesores de química y economía permitió una reflexión profunda sobre las prácticas pedagógicas tradicionales, favoreciendo la creación de un entorno de aprendizaje más colaborativo, flexible e inclusivo. Esta transformación no solo se centró en la metodología empleada, sino también en las estrategias de evaluación y en la redefinición de roles dentro del aula. Uno de los cambios más destacados fue la reflexión crítica que los docentes realizaron sobre sus propios enfoques pedagógicos. El trabajo interdisciplinario obligó a los profesores a replantear sus estrategias de enseñanza y a cuestionar sus prácticas habituales. Al colaborar estrechamente, los docentes tuvieron que revisar sus propias metodologías y considerar cómo podían integrar los contenidos de ambas disciplinas de manera coherente. Este proceso reflexivo les permitió superar visiones más fragmentadas o reducidas del conocimiento. En lugar de enseñar química y economía de manera separada, los profesores desarrollaron un enfoque holístico que favorecía la conexión entre ambos campos, promoviendo la comprensión de los estudiantes desde una perspectiva integrada. Los docentes se dieron cuenta de que muchos de los problemas del mundo real no podían ser comprendidos completamente desde una sola disciplina, por lo que el trabajo conjunto les permitió ofrecer a los estudiantes una visión más amplia y contextualizada de los fenómenos.

La colaboración entre docentes de distintas áreas permitió la planificación conjunta de actividades y proyectos, lo que favoreció una coherencia interna en el currículo. Antes de la implementación del proyecto, cada disciplina se enseñaba de manera independiente, sin un esfuerzo explícito por conectar los contenidos. Sin embargo, la intervención interdisciplinaria fomentó que los profesores planificaran de manera conjunta, buscando puntos de convergencia entre la química y la economía. Este enfoque permitió una sinergia entre disciplinas, en la que los docentes no solo compartieron materiales y recursos, sino también ideas pedagógicas. Además, al planificar juntos, los docentes pudieron desarrollar estrategias que atendieran las necesidades diversas de los estudiantes y adaptaran el contenido a los contextos sociales, culturales y económicos de los estudiantes. Así, la diversidad de enfoques enriqueció la experiencia de enseñanza y ayudó a crear un ambiente de aprendizaje más dinámico.

La propuesta interdisciplinaria también contribuyó a una mayor apertura a la innovación pedagógica por parte de los docentes. Durante el proceso, se evidenció que los métodos tradicionales de enseñanza, centrados principalmente en la transmisión de conocimiento desde el docente hacia el estudiante, no siempre eran los más eficaces para fomentar el aprendizaje profundo y significativo. Por lo tanto, los docentes comenzaron a experimentar con metodologías activas que ponían al estudiante en el centro del proceso de aprendizaje. La incorporación de estrategias participativas, como debates, estudios de caso, proyectos colaborativos y el uso de tecnologías para la presentación de contenidos, permitió que los docentes diversificaran sus enfoques y adaptaran las enseñanzas a las demandas del siglo XXI. Este cambio hacia metodologías más activas promovió un ambiente de aprendizaje más interactivo y dinámico, favoreciendo el desarrollo de habilidades críticas, creativas y comunicativas tanto en los estudiantes como en los propios docentes.

Otro aspecto importante de la transformación docente fue el desarrollo de una práctica pedagógica más flexible. Los docentes tuvieron que adaptarse a las necesidades cambiantes del grupo y modificar sus estrategias según los avances o dificultades que los estudiantes experimentaban a lo largo del proceso. La flexibilidad en la enseñanza permitió que los docentes pudieran ajustar sus intervenciones y personalizar

el apoyo según las características y el ritmo de aprendizaje de los estudiantes. Además, los profesores aprendieron a ajustar el contenido de acuerdo con el contexto en el que se desarrollaban las actividades, tomando en cuenta los intereses de los estudiantes y los desafíos actuales que enfrentaban las comunidades en términos de sostenibilidad, economía y ciencia. Este enfoque flexible promovió una enseñanza centrada en el estudiante, donde los docentes no solo se limitaban a entregar información, sino que actuaban como facilitadores del aprendizaje, acompañando a los estudiantes en la construcción activa de su conocimiento.

Una de las áreas más impactadas por el enfoque interdisciplinario fue la evaluación. Los docentes reconocieron que las formas tradicionales de evaluar —centradas principalmente en los exámenes escritos o en pruebas de conocimiento aisladas— no eran suficientes para medir de manera adecuada el aprendizaje de los estudiantes en un enfoque que involucraba múltiples dimensiones del conocimiento. Por esta razón, los docentes comenzaron a reformular sus estrategias de evaluación para dar cuenta no solo de los productos finales (como informes o presentaciones), sino también de los procesos de aprendizaje que los estudiantes desarrollaban a lo largo del proyecto. Así, las evaluaciones incluyeron aspectos como la participación en el trabajo en equipo, la capacidad para argumentar y defender ideas, la creatividad en la resolución de problemas y la aplicación práctica de los conceptos de química y economía en situaciones reales. Además, los docentes implementaron métodos de evaluación formativa, como retroalimentación continua y autoevaluación, lo que permitió a los estudiantes reflexionar sobre su propio aprendizaje y hacer ajustes a tiempo para mejorar sus competencias.

El enfoque interdisciplinario también condujo a una transformación en la relación entre docentes y estudiantes. Al adoptar metodologías más participativas y colaborativas, los docentes pasaron de ser figuras autoritarias centradas en la transmisión de conocimiento a facilitadores del aprendizaje, dispuestos a escuchar y acompañar a los estudiantes en su proceso educativo. Este cambio favoreció una relación más cercana y de confianza, en la que los estudiantes no solo se sentían escuchados y valorados, sino que también percibían a sus profesores como guías y colaboradores en su proceso de aprendizaje. Los docentes también aprendieron a ajustar sus expectativas para ofrecer un acompañamiento más individualizado, reconociendo las fortalezas y debilidades de cada estudiante, y adaptando las estrategias pedagógicas a sus necesidades. Esta cercanía en la relación favoreció un ambiente de aprendizaje más inclusivo, en el que los estudiantes se sintieron más motivados y apoyados.

CONCLUSIONES Y DISCUSIÓN

El presente estudio ha demostrado que la implementación de propuestas didácticas interdisciplinarias que integran contenidos de química y economía, mediante el uso de metodologías activas, ofrece un enfoque innovador y eficaz para promover un aprendizaje más significativo, inclusivo y contextualizado. Los resultados obtenidos indican que este enfoque no solo mejora la comprensión de los contenidos académicos, sino que también fomenta el desarrollo de competencias transversales clave, como el trabajo colaborativo, la resolución de problemas y la toma de decisiones fundamentadas. Además, se evidenció un aumento en la participación activa de los estudiantes, especialmente aquellos que previamente mostraban

bajo rendimiento o poco interés en las materias.

La colaboración interdisciplinaria entre los docentes de química y economía también resultó ser una experiencia transformadora, no solo para los estudiantes, sino también para los propios educadores, quienes reflexionaron sobre sus prácticas pedagógicas y adoptaron enfoques más flexibles e innovadores. Este proceso de cambio favoreció un ambiente de aprendizaje más dinámico y adaptado a las necesidades del siglo XXI, con metodologías centradas en el estudiante y en el desarrollo de habilidades esenciales para su futura vida profesional y personal.

Sin embargo, este estudio presenta algunas limitaciones que deben ser tomadas en cuenta. En primer lugar, la investigación se llevó a cabo en un contexto específico, lo que puede limitar la generalización de los resultados a otros entornos educativos. Además, al tratarse de un análisis cualitativo, no se pueden establecer relaciones causales definitivas sobre el impacto de la interdisciplinariedad en el rendimiento académico de los estudiantes a largo plazo. Futuras investigaciones podrían ampliar el alcance de este estudio, evaluando la implementación de metodologías interdisciplinarias en diversos contextos y con un enfoque cuantitativo que permita medir el impacto de manera más precisa y generalizable. También sería valioso explorar cómo la disponibilidad de recursos educativos y las condiciones institucionales influyen en la efectividad de estas propuestas.

BIBLIOGRAFÍA

Artiles, A. J., Harris-Murri, N., & Rostenberg, D. (2021). Inclusion as social justice: Critical notes on discourses, assumptions, and the road ahead. En *Inclusive Schooling Practices Tip V 45# 3* (pp. 260-268). Routledge.

Borges-González, J., García-Monzón, I., & Martín, T. (2019). Conformational Control of Tetrahydropyran-Based Hybrid Dipeptide Catalysts Improves Activity and Stereoselectivity. *Advanced Synthesis & Catalysis*, *361*(9), 2141-2147.

Braßler, M., & Sprenger, S. (2021). Fostering sustainability knowledge, attitudes, and behaviours through a tutor-supported interdisciplinary course in education for sustainable development. *Sustainability*, *13*(6), 3494.

Chao-Pellicer, J., Arberas-Jiménez, I., Delgado-Hernández, S., Sifaoui, I., Tejedor, D., García-Tellado, F., Piñero, J. E., & Lorenzo-Morales, J. (2023). Cyanomethyl vinyl ethers against naegleria fowleri. *ACS Chemical Neuroscience*, *14*(11), 2123-2133.

García-Monzón, I., Borges-González, J., & Martín, T. (2022). Solid-Supported Tetrahydropyran-Based Hybrid Dipeptide Catalysts for Michael Addition of Aldehydes to Nitrostyrenes. *Advanced Synthesis & Catalysis*, *364*(16), 2822-2829.

García-Monzón, I., Borges-González, J., Morales, E. Q., Fernández, I., & Martín, T. (2025). Disclosing the

Intra-Catalyst Non-Covalent Interactions in Tetrahydropyran-Based Dipeptidic Catalysts. *Advanced Synthesis & Catalysis*, *367*(7), e202401443.

Hernández-Martín, R., & Padrón-Ávila, H. (2021). The carbon footprint of airport ground access as part of an outbound holiday trip. *Sustainability*, *13*(16), 9085.

Kotyk, T., Romanyuk, S., & Kisil, M. (2022). Features of interdisciplinarity of modern pedagogy. *Revista Tempos e Espaços em Educação*, *15*(34).

Kurowski, M., Černý, M., & Trapl, F. (2022). A review study of research articles on the barriers to inclusive education in primary schools. *Journal on Efficiency and Responsibility in Education and Science*, *15*(2), 116-130.

Miao, H., & Ahn, H. (2023). Impact of ChatGPT on interdisciplinary nursing education and research. *Asian/Pacific Island Nursing Journal*, *7*(1), e48136.

Mokski, E., Leal Filho, W., Sehnem, S., & Andrade Guerra, J. B. S. O. de. (2023). Education for sustainable development in higher education institutions: An approach for effective interdisciplinarity. *International Journal of Sustainability in Higher Education*, *24*(1), 96-117.

Moreno-Alcaraz, F. (2024). Investigación educativa con enfoque en la investigación-acción. *New Trends in Qualitative Research*, *20*(4), e1107-e1107.

Padrón-Ávila, H., & Hernández-Martín, R. (2020). Tourist Tracking Techniques as a Tool to Understand and Manage Tourism Flows. En *Overtourism* (pp. 89-105). Springer.

Ramos-Domínguez, Á. M., Hernández-Martín, R., & Padrón-Ávila, H. (2024). How does the country of origin affect tourist expenditure? An extended quantile regression analysis. *Anatolia*, *35*(2), 203-218.

Reinhard Hansen, C. (2023). *Interdisciplinarity in Teacher Education: A mixed-methods study exploring prospective teachers' perceptions and experiences with interdisciplinarity.*

Rondelli, M., Delgado-Hernández, S., Daranas, A. H., & Martín, T. (2023). Conformational control enables boroxine-to-boronate cage metamorphosis. *Chemical Science*, *14*(45), 12953-12960.

Saad, A., & Zainudin, S. (2022). A review of Project-Based Learning (PBL) and Computational Thinking (CT) in teaching and learning. *Learning and Motivation*, *78*, 101802.

Tejedor, D., Delgado-Hernández, S., Carballo, R. M., Dapueto, R., Mena-Rejón, G. J., & García- Tellado, F. (2017). Diversifying Complexity by Domino Benzannulation of Polycyclic Natural Products. *The Journal of Organic Chemistry*, *82*(10), 5328-5336.

Yang, J., Lu, W., Huang, Y., Cheng, Q., Zhang, L., & Huang, S. (2022). Understanding knowledge role

transitions: A perspective of knowledge codification. *Quantitative Science Studies*, *3*(4), 1133-1155.

Ydesen, C., Milner, A. L., Aderet-German, T., Caride, E. G., & Ruan, Y. (2022). *Educational Assessment and Inclusive Education*. Springer.

Desarrollo neurocognitivo del alumnado AICLE en el proceso de enseñanza-aprendizaje

Natacha Rita Díaz Luis
Universidad Europea de Canarias, Facultad de Ciencias Sociales, España.
ORCID: 0000-0002-9838-369X
natacharita.diaz@universidadeuropea.es

Jairo Adrián Hernández
Universidad de La Laguna, Departamento de Filología Inglesa, España
ORCID: 0009-0000-2964-0958
jadrianh@ull.edu.es

Jennifer Balade González
Universidad de La Laguna, Departamento de Psicología Evolutiva, España.
ORCID: 0009-0005-4917-7506
jbaladeg@ull.edu.es

RESUMEN

El enfoque AICLE (Aprendizaje Integrado de Contenidos y Lenguas Extranjeras) ha ganado relevancia en los sistemas educativos europeos por su capacidad de integrar el aprendizaje de una lengua extranjera con el contenido disciplinar. Esta ponencia explora el impacto del modelo AICLE en el desarrollo neurocognitivo de estudiantes de Educación Secundaria, considerando la evidencia empírica y legislativa más reciente. A través de un enfoque metodológico mixto, se contrastaron fuentes primarias (observaciones de aula, entrevistas con docentes y alumnado, pruebas de rendimiento) con documentos legislativos (LOMLOE, Recomendaciones del Consejo de Europa) y estudios neuroeducativos internacionales. Los resultados indican que el alumnado AICLE muestra un fortalecimiento de funciones ejecutivas (memoria de trabajo, atención sostenida, flexibilidad cognitiva), así como una mayor plasticidad cerebral en áreas vinculadas con la adquisición de lenguas y la resolución de problemas. No obstante, también se identifican debilidades relacionadas con desigualdades en el acceso al programa, formación docente insuficiente y falta de coordinación curricular. Las conclusiones reflexionan sobre la necesidad de una implementación más equitativa y consciente del enfoque AICLE, destacando el papel de la neurociencia como aliada en la toma de decisiones pedagógicas. Esta ponencia propone recomendaciones dirigidas a responsables educativos y docentes para optimizar el impacto cognitivo de estos programas en el alumnado adolescente.

Palabras clave: aprendizaje de lenguas, educación secundaria, método de enseñanza, neurociencia, desarrollo cognitivo, educación bilingüe

INTRODUCCIÓN

El aprendizaje integrado de contenidos y lenguas extranjeras (AICLE, o CLIL en su acrónimo en inglés: *Content and Language Integrated Learning*) se ha consolidado como un enfoque transformador en los sistemas educativos europeos en las últimas dos décadas (Cenoz & Gorter, 2017). Este enfoque no sólo busca optimizar la competencia comunicativa en lenguas extranjeras, sino que también incide en habilidades cognitivas transversales mediante la exposición prolongada a contenidos académicos en una lengua extranjera como vehículo comunicativo. En el contexto de la Educación Secundaria, donde los adolescentes experimentan una etapa de plasticidad cognitiva y cerebral, el AICLE adquiere una dimensión particularmente relevante.

Investigaciones neurocientíficas han demostrado que el aprendizaje de una segunda lengua (L2) en entornos educativos intensivos, como los que propicia AICLE, estimula regiones clave del cerebro relacionadas con la atención ejecutiva, la memoria de trabajo, la inhibición de respuestas y la plasticidad sináptica (Li et al., 2014; Grundy & Timmer, 2017). Esta reorganización funcional y estructural del cerebro, especialmente en la adolescencia, puede tener efectos duraderos en la capacidad de procesamiento lingüístico y no lingüístico, contribuyendo al desarrollo de lo que se conoce como *cognición bilingüe* (Bialystok et al., 2012). Desde una perspectiva psicopedagógica, AICLE permite contextualizar el aprendizaje de la lengua en situaciones cognitivamente demandantes, lo que refuerza la implicación emocional y atencional del alumnado (Lasagabaster & Doiz, 2021). Esta relación entre emoción, motivación y neurodesarrollo ha sido ampliamente documentada en estudios recientes que destacan la necesidad de metodologías activas, integradas y multisensoriales para estimular el desarrollo integral del adolescente (Immordino-Yang, 2016).

Sin embargo, a pesar de sus beneficios potenciales, el impacto del AICLE sobre el desarrollo neurocognitivo ha sido abordado con desigual profundidad en la literatura científica. Mientras algunos estudios destacan mejoras claras en tareas de razonamiento abstracto, velocidad de procesamiento o pensamiento divergente (Lopez & Vaid, 2021), otros señalan la necesidad de controlar variables contextuales como el nivel socioeconómico, la exposición extraescolar al idioma o la formación docente especializada (García Mayo & Lázaro-Ibarrola, 2019). En España, la reciente legislación educativa (LOMLOE, 2020) enfatiza la necesidad de una educación competencial e inclusiva, pero deja margen de interpretación sobre cómo implementar modelos bilingües de forma equitativa y eficaz. Esta ponencia, por tanto, se propone cubrir ese vacío, analizando el impacto del AICLE desde una perspectiva neurocognitiva, empírica y normativa. Se parte de la hipótesis de que el alumnado AICLE en Educación Secundaria muestra un desarrollo superior de ciertas funciones ejecutivas y habilidades metacognitivas, gracias a la exposición intensiva a tareas complejas en una lengua extranjera. Esta ponencia se apoya en datos primarios, fuentes legislativas y evidencia internacional para ofrecer una visión integral y fundamentada del fenómeno.

Desde sus inicios, el enfoque AICLE ha representado una evolución significativa respecto a modelos tradicionales de enseñanza de lenguas extranjeras, al superar la dicotomía entre enseñanza de contenido y aprendizaje lingüístico. En lugar de enseñar la lengua como un fin en sí mismo, AICLE la

convierte en un medio para acceder al conocimiento, promoviendo lo que Coyle, Hood y Marsh (2010) conceptualizaron como las “4C”: contenido, comunicación, cognición y cultura. Este modelo sitúa al alumnado en el centro del proceso educativo, donde el conocimiento disciplinar se construye a través de la lengua, al tiempo que se refuerzan procesos cognitivos superiores. En la práctica, esto significa que estudiantes de secundaria pueden estar aprendiendo historia o biología en inglés, francés o alemán, lo cual implica un desafío cognitivo que va más allá del simple dominio gramatical o léxico.

Una de las características más innovadoras de AICLE es que propone un entorno de aprendizaje dual en el que la cognición se desarrolla de manera sinérgica con la competencia lingüística. Esto ha despertado un creciente interés por parte de la comunidad científica en comprender cómo esta dualidad afecta al cerebro en desarrollo. En la adolescencia, el córtex prefrontal —responsable de funciones ejecutivas como la planificación, la inhibición y la toma de decisiones— sigue en pleno proceso de maduración (Blakemore & Choudhury, 2006). Los entornos AICLE, al demandar una atención sostenida en doble plano (contenido y lengua), podrían actuar como entornos enriquecidos que estimulan la reorganización funcional de este sistema ejecutivo. Diversos estudios han documentado que los adolescentes bilingües o expuestos a programas intensivos en L2 muestran una mayor eficiencia en el control atencional y en la gestión de interferencias, habilidades claves para el aprendizaje autorregulado y la resolución de problemas (Grundy & Timmer, 2017; Poarch & van Hell, 2012).

El vínculo entre bilingüismo y cognición ha sido ampliamente explorado en la literatura desde una perspectiva psicológica y neurocientífica. Bialystok y colegas (2012) han sido pioneros en demostrar que la experiencia bilingüe modifica la organización de redes neuronales implicadas en la atención ejecutiva, facilitando una mayor flexibilidad cognitiva. Esta ventaja cognitiva, aunque inicialmente estudiada en contextos de bilingüismo natural o social, parece replicarse en contextos educativos formalizados como AICLE, donde la exposición a la L2 ocurre en situaciones académicamente exigentes. Además, la necesidad de negociar significado, seleccionar léxico adecuado en tiempo real y reorganizar estructuras sintácticas en función del contenido favorece una mayor implicación del sistema ejecutivo lingüístico, asociado con regiones cerebrales como el giro frontal inferior y el área de Broca.

En paralelo, la literatura en neuroeducación ha empezado a explorar con mayor profundidad cómo las emociones, la motivación y el entorno lingüístico inciden en la activación cerebral. La teoría de la “cognición emocional” propuesta por Immordino-Yang (2016) sugiere que el aprendizaje significativo sólo ocurre cuando se movilizan redes emocionales vinculadas con el interés, la sorpresa o el compromiso personal. En este sentido, AICLE parece cumplir con varios de los criterios necesarios para un aprendizaje emocionalmente relevante: contextualiza el conocimiento, promueve la interacción auténtica y exige un esfuerzo cognitivo constante. Todo esto contribuye a consolidar aprendizajes de largo plazo y a generar una actitud más positiva hacia el uso funcional de la lengua extranjera.

Por otro lado, los entornos AICLE fomentan lo que se conoce como aprendizaje profundo (deep

learning), caracterizado por la integración de saberes, la conexión entre ideas y la capacidad de transferir conocimientos a nuevas situaciones. A diferencia del aprendizaje superficial —centrado en la repetición o memorización—, el aprendizaje profundo requiere de habilidades metacognitivas, como la planificación, la evaluación crítica y la toma de conciencia sobre el propio proceso de aprendizaje. En este punto, se observa una confluencia clara entre los objetivos de AICLE y los principios de la pedagogía basada en la neurociencia, que promueve metodologías activas, cooperativas y contextualizadas como medio para potenciar la plasticidad cerebral (Tokuhama-Espinosa, 2018).

No obstante, el despliegue del enfoque AICLE no está exento de desafíos. Uno de los más citados en la literatura es la necesidad de una formación docente sólida y específica, que permita al profesorado manejar simultáneamente los objetivos lingüísticos y disciplinares. Esto implica un perfil docente híbrido, con competencia en la didáctica de la lengua extranjera, pero también con conocimiento profundo del área de contenido. Además, las desigualdades estructurales, como las diferencias en el nivel socioeconómico del alumnado, el acceso a recursos digitales o el capital cultural familiar, pueden influir de forma determinante en la efectividad de los programas AICLE, tal como señalan García Mayo y Lázaro-Ibarrola (2019). En este sentido, el modelo AICLE corre el riesgo de reforzar brechas educativas si no se implementa de forma inclusiva y con apoyos diferenciados.

Desde el punto de vista legislativo, el marco español ofrece actualmente una ambivalencia interesante. Por un lado, la LOMLOE (2020) enfatiza un modelo competencial, que valora el dominio de lenguas extranjeras como parte de la competencia plurilingüe e intercultural. Por otro lado, no define con claridad un modelo único de bilingüismo ni exige condiciones homogéneas para su aplicación en centros públicos, concertados o privados. Esta falta de directrices unificadas da lugar a una gran heterogeneidad en los programas AICLE a nivel autonómico, con diferencias en la carga horaria, el perfil docente, la selección de asignaturas implicadas y los criterios de evaluación. Esta variabilidad dificulta la evaluación sistemática de los efectos del AICLE y limita la comparabilidad entre estudios de caso.

En este contexto, se hace imprescindible desarrollar investigaciones empíricas que midan no solo los logros lingüísticos, sino también los efectos del enfoque AICLE en funciones cognitivas más amplias. Estudios longitudinales y diseños experimentales que integren técnicas de neuroimagen, análisis estadístico y observación en aula pueden ofrecer un panorama más completo sobre la influencia de AICLE en el desarrollo neurocognitivo del alumnado. Asimismo, resulta prioritario examinar el impacto del enfoque desde una perspectiva de equidad, analizando en qué medida beneficia (o excluye) a determinados perfiles de alumnado, y cómo puede adaptarse para asegurar una educación inclusiva y de calidad para todos.

La necesidad de este enfoque integrador no es menor si consideramos que nos encontramos en un momento de transformación educativa global, en el que las competencias del siglo XXI —como el pensamiento crítico, la creatividad, la comunicación intercultural y el aprendizaje autónomo— han adquirido un protagonismo central. AICLE, al vincular la lengua con contenidos reales y situacionales, parece estar particularmente bien posicionado para contribuir al desarrollo de estas competencias.

Sin embargo, para que esto ocurra, es imprescindible que las políticas educativas, la formación docente y las estrategias de aula evolucionen de manera coherente con los avances en la neurociencia del aprendizaje.

En suma, este trabajo parte de la premisa de que AICLE no debe analizarse únicamente como una herramienta metodológica para la enseñanza de idiomas, sino como un ecosistema de aprendizaje complejo, que involucra variables lingüísticas, cognitivas, emocionales y sociales. Su estudio requiere, por tanto, un enfoque multidisciplinar que conjugue la lingüística aplicada, la psicología cognitiva, la neuroeducación y la política educativa. Solo desde esta mirada integral será posible comprender en toda su amplitud el impacto del AICLE sobre el desarrollo del alumnado y su potencial para transformar la enseñanza secundaria en un escenario multilingüe, cognitivamente exigente y pedagógicamente inclusivo.

METODOLOGÍA

2.1. Enfoque pedagógico

Se adoptó un diseño mixto secuencial explicativo (Creswell & Plano Clark, 2018**)**, en el que se combinaron métodos cuantitativos y cualitativos para obtener una visión comprensiva y contrastada del fenómeno estudiado. Esta estrategia permitió correlacionar resultados neurocognitivos medidos objetivamente con interpretaciones contextualizadas obtenidas a través de las voces del profesorado y el alumnado.

El enfoque mixto fue especialmente adecuado para abordar la complejidad del impacto del enfoque AICLE, al requerirse tanto mediciones precisas de habilidades ejecutivas como un análisis de las percepciones, dinámicas escolares y políticas educativas subyacentes.

En un mundo cada vez más globalizado, donde la movilidad académica y profesional trasciende fronteras, el dominio de lenguas extranjeras se ha transformado en una herramienta esencial no solo para la comunicación, sino para la participación crítica en contextos interculturales. En este marco, el enfoque AICLE ha demostrado ser una estrategia potente para fomentar no solo la competencia lingüística, sino también la competencia intercultural, al ofrecer al alumnado oportunidades reales de contacto con otras formas de pensar, de organizar el discurso y de comprender el mundo. Esta dimensión intercultural se convierte en un componente transversal del currículum que, en el contexto del siglo XXI, resulta ineludible.

Según el Consejo de Europa (2001), la competencia plurilingüe e intercultural no se limita al dominio mecánico de varias lenguas, sino que implica la habilidad de alternar entre códigos lingüísticos y marcos culturales, adaptando el registro comunicativo y la perspectiva cognitiva a distintas situaciones. AICLE, al trabajar contenidos de diversas disciplinas en otra lengua, desafía constantemente al alumnado a ampliar sus esquemas interpretativos y a negociar significados en

contextos culturalmente diversos. Así, se estimula el pensamiento divergente y se favorece la adopción de posturas más flexibles y tolerantes hacia la alteridad.

Esta competencia global se vincula directamente con la ciudadanía activa, entendida como la capacidad de tomar decisiones informadas, colaborar con personas de diferentes orígenes y afrontar problemas complejos desde una perspectiva crítica y ética. En este sentido, los programas AICLE no solo aportan beneficios cognitivos y lingüísticos, sino que se alinean con los objetivos de desarrollo sostenible (ODS), en particular el ODS 4, que aboga por una educación de calidad, inclusiva y equitativa que prepare al alumnado para la vida adulta en un contexto intercultural.

Además, el enfoque AICLE responde a los principios del aprendizaje situado y significativo, en la medida en que el conocimiento se construye en contextos reales y funcionales. Esto es especialmente importante en el desarrollo de una segunda lengua, dado que, como sostienen VanPatten y Benati (2015), el input lingüístico debe ser no solo comprensible, sino también relevante para que se produzca una adquisición efectiva. Al trabajar contenidos curriculares auténticos —como fenómenos naturales, procesos históricos o problemas matemáticos— en una lengua extranjera, el alumnado percibe una necesidad comunicativa genuina, lo que incrementa su implicación emocional y cognitiva. De este modo, se superan los límites del aula de lengua tradicional, en la que muchas veces el aprendizaje se limita a simulaciones o ejercicios descontextualizados.

En línea con ello, diversos estudios han señalado que los entornos AICLE favorecen una mayor riqueza léxica, una mejor organización del discurso y una consolidación más rápida de estructuras gramaticales complejas (Dalton-Puffer, 2011). Esto se debe a que la lengua extranjera se convierte en una herramienta para la construcción del conocimiento, más que en un objeto de estudio en sí mismo. Además, los textos utilizados en AICLE suelen tener una mayor densidad informativa, lo que exige al alumnado desarrollar estrategias de comprensión más elaboradas, como el uso de inferencias, la integración de información dispersa y la activación de conocimientos previos. Estas estrategias, a su vez, estimulan funciones ejecutivas como la atención selectiva, la memoria de trabajo y la supervisión metacognitiva.

La evolución de la investigación sobre AICLE también ha pasado por varias fases. En un primer momento, predominaban los estudios centrados en los beneficios lingüísticos del enfoque, con especial atención a la gramática, el vocabulario y la pronunciación. Sin embargo, a partir de la década de 2010, el foco se ha desplazado hacia los efectos cognitivos y metacognitivos, gracias a la influencia creciente de la neuroeducación y la psicología del aprendizaje. Investigaciones más recientes han utilizado métodos mixtos, combinando datos cualitativos y cuantitativos, y han comenzado a incorporar tecnologías como el seguimiento ocular (eye-tracking), la resonancia magnética funcional (fMRI) y la electroencefalografía (EEG) para analizar cómo se activa el cerebro durante tareas AICLE (Mehisto et al., 2018).

Asimismo, se ha incrementado el interés por estudiar el impacto del enfoque en la equidad educativa. Aunque en sus inicios AICLE fue adoptado sobre todo por centros privados o concertados con

alumnado de nivel socioeconómico alto, hoy se está extendiendo progresivamente a centros públicos y zonas con población diversa. Este cambio ha obligado a repensar los modelos de implementación, así como a desarrollar materiales didácticos accesibles, estrategias de andamiaje lingüístico (scaffolding) y protocolos de evaluación inclusivos. Algunos autores, como Llinares y Morton (2017), abogan por una pedagogía AICLE crítica, que combine el rigor académico con una mirada social comprometida, y que considere la diversidad lingüística y cultural como un valor educativo, no como una dificultad.

Otro elemento clave para el éxito de AICLE es la colaboración entre docentes de distintas disciplinas. En muchos casos, el enfoque requiere un trabajo coordinado entre profesorado de lengua extranjera y profesorado de materias no lingüísticas (como ciencias naturales o geografía), lo que fomenta prácticas interdisciplinarias y el diseño de proyectos integrados. Esta colaboración, si bien exige tiempo y formación, puede transformar la cultura profesional del centro, promoviendo un enfoque más holístico y transversal del currículo. Según Pérez-Cañado (2018), los centros que han consolidado equipos AICLE estables muestran mejores resultados tanto en el rendimiento académico como en la satisfacción del profesorado y el alumnado.

Finalmente, cabe destacar que el enfoque AICLE también se encuentra en plena expansión en otros niveles educativos, como la educación infantil, la formación profesional y la educación superior. Universidades de toda Europa han comenzado a ofrecer asignaturas y titulaciones completas en inglés u otras lenguas extranjeras, siguiendo un modelo inspirado en AICLE. Este fenómeno, conocido como Internationalisation at Home, busca preparar a los estudiantes para contextos laborales globales sin necesidad de realizar movilidad física. En este sentido, AICLE deja de ser un modelo exclusivamente escolar y se convierte en un paradigma educativo con proyección transnacional y transversal.

En conclusión, el enfoque AICLE representa una respuesta educativa innovadora y compleja a los desafíos lingüísticos, cognitivos y sociales del siglo XXI. Al integrar el aprendizaje de contenidos curriculares con el uso funcional de una lengua extranjera, promueve no solo el desarrollo de competencias comunicativas, sino también de habilidades cognitivas superiores, actitudes interculturales y estrategias de aprendizaje autónomo. Sin embargo, su implementación exitosa requiere una planificación cuidadosa, una formación docente adecuada, recursos pedagógicos adaptados y una evaluación continúa basada en la evidencia. La presente investigación se inscribe en este esfuerzo por comprender y mejorar los efectos del AICLE en el desarrollo del alumnado de Educación Secundaria, desde una mirada neuroeducativa, inclusiva y crítica.

2.2. Contexto

La investigación se llevó a cabo en tres centros públicos de Educación Secundaria Obligatoria (ESO) en comunidades autónomas con implementación de programas AICLE (Madrid, Cataluña y País Vasco). Se seleccionaron mediante muestreo intencional (Patton, 2002) por contar con una trayectoria mínima de cinco años en AICLE, personal docente especializado y un marco curricular bilingüe

homologado. La muestra estuvo compuesta por:

- 210 estudiantes de 2º, 3º y 4º de ESO (105 en programas AICLE y 105 en programas ordinarios como grupo control), con edades entre 13 y 16 años.
- 15 docentes de áreas no lingüísticas (Ciencias, Historia, Tecnología) que imparten su materia en lengua extranjera.
- 3 equipos directivos y 3 orientadores escolares, que ofrecieron una visión institucional.

Se procuró una muestra equilibrada en términos de género, diversidad lingüística familiar y perfil socioeconómico, según datos de los centros educativos.

2.3. Instrumentos y técnicas de recogida de datos

La recogida de datos se diseñó atendiendo a la necesidad de captar tanto variables neurocognitivas objetivas como percepciones subjetivas del proceso de enseñanza-aprendizaje en contextos AICLE. Por ello, se aplicaron diversos instrumentos validados internacionalmente, organizados en tres bloques: pruebas cognitivas estandarizadas, técnicas cualitativas y análisis documental. Se cuidó especialmente la adecuación evolutiva de los instrumentos al grupo (13-16 años) y el entorno escolar.

Con el objetivo de medir con rigor científico las capacidades neurocognitivas asociadas al enfoque AICLE, se seleccionaron instrumentos ampliamente utilizados en investigaciones en neuropsicología escolar y bilingüismo.

- Stroop Color and Word Test (SCWT): versión adaptada escolar (Golden, 2003). Se busca evaluar la capacidad de inhibición de respuestas automáticas y la atención selectiva, procesos fundamentales en la autorregulación cognitiva. Se registró el tiempo de respuesta y los errores cometidos en tareas congruentes e incongruentes.
- Digit Span (subtest del WISC-V). Se busca evaluar la memoria de trabajo verbal. Los estudiantes repitieron series de dígitos en orden directo e inverso, permitiendo valorar la retención activa y manipulación de la información.

Asimismo, se diseñaron tareas de contenido curricular (Ciencias Naturales y Ciencias Sociales) alineadas con los indicadores de evaluación de la LOMLOE, presentadas en lengua extranjera para el grupo AICLE y en lengua materna para el grupo control. Las pruebas incluían ítems de comprensión lectora, razonamiento lógico, expresión escrita y resolución de problemas. Se aplicaron rúbricas de evaluación analítica y se garantizaron condiciones de aplicación estandarizadas.

RESULTADOS

Los resultados obtenidos muestran una correlación positiva entre la participación en programas AICLE y el desarrollo de diversas funciones cognitivas superiores. El análisis se organiza en tres

niveles: cognitivo (cuantitativo), experiencial (cualitativo) e institucional (documental-normativo). Las comparaciones se realizaron entre estudiantes AICLE y no-AICLE, controlando variables sociodemográficas. Las pruebas de rendimiento revelaron que:

- En tareas de resolución de problemas científicos en lengua extranjera, el grupo AICLE no solo comprendió los enunciados complejos, sino que también aplicó razonamientos multietapa con eficacia (M = 7.8/10), frente al grupo control en lengua materna (M = 6.9/10), diferencia significativa (p = 0.031).
- En expresión escrita de conceptos abstractos (como “ecosistema” o “estructura política”), el grupo AICLE utilizó un vocabulario más técnico, estructurado y preciso, incluso en lengua extranjera.

Los resultados obtenidos en este estudio confirman de manera consistente una transferencia positiva entre el desarrollo lingüístico propiciado por los programas AICLE y la mejora de habilidades cognitivas complejas. En concreto, se observó que el alumnado expuesto a entornos de aprendizaje bilingües mostró un desempeño superior en tareas que requieren la activación de funciones ejecutivas, lo cual corrobora la hipótesis de que el aprendizaje integrado de contenidos y lenguas favorece no solo el desarrollo lingüístico, sino también el fortalecimiento del pensamiento complejo.

Desde la perspectiva del profesorado participante en el estudio, un 86% de los docentes AICLE reportaron mejoras claras en la capacidad de su alumnado para estructurar el discurso oral y escrito, organizar ideas de forma coherente y aplicar razonamientos abstractos en diferentes contextos curriculares. Estas observaciones cualitativas se alinean con los datos cuantitativos recogidos en las pruebas de desempeño cognitivo. En situaciones que requerían esfuerzo intelectual y manejo de la ambigüedad, el alumnado AICLE mostró una mayor autorregulación emocional y metacognitiva, lo que sugiere un desarrollo más robusto de competencias relacionadas con la resiliencia cognitiva y la gestión autónoma del aprendizaje.

A nivel cuantitativo, los resultados revelaron diferencias estadísticamente significativas entre el grupo experimental (AICLE) y el grupo control. El grupo AICLE obtuvo una media notablemente superior en tareas que implicaban retención y manipulación de información lingüística en tiempo real (M = 8.7), en comparación con el grupo control (M = 6.3), con una diferencia significativa: $t(208) = 4.65$, $p < 0.001$. Esta diferencia apunta a una mayor eficiencia en la memoria de trabajo verbal y una mejor capacidad para realizar operaciones cognitivas complejas bajo presión de tiempo.

Adicionalmente, en tareas que incluían condiciones incongruentes —es decir, aquellas diseñadas para evaluar el control atencional y la inhibición de respuestas automáticas— el grupo AICLE mostró un menor tiempo de respuesta y una tasa de error significativamente más baja. Este resultado fue corroborado por un análisis de varianza que reveló una diferencia estadísticamente significativa entre grupos: $F(1, 208) = 5.82$, $p = 0.017$. Estos hallazgos refuerzan la idea de que los entornos AICLE contribuyen al desarrollo de un control ejecutivo más eficaz, lo cual se traduce en un procesamiento más ágil y preciso de la información, incluso en contextos de alta demanda cognitiva.

En conjunto, los datos cuantitativos y cualitativos sustentan una interpretación convergente: la participación en programas AICLE no solo fortalece las competencias lingüísticas, sino que también potencia capacidades cognitivas fundamentales para el éxito académico, especialmente aquellas relacionadas con la atención, la memoria operativa y la autorregulación. Estos resultados, además de confirmar hallazgos previos en la literatura sobre bilingüismo y función ejecutiva, aportan evidencia empírica relevante desde un enfoque aplicado al contexto educativo de la Educación Secundaria.

CONCLUSIONES Y DISCUSIÓN

Los resultados obtenidos en esta investigación permiten establecer una relación sólida entre la participación en programas AICLE (Aprendizaje Integrado de Contenidos y Lenguas Extranjeras) y un desarrollo más avanzado de determinadas funciones neurocognitivas en el alumnado de Educación Secundaria. Este desarrollo incluye mejoras en la memoria de trabajo, la atención sostenida, la inhibición cognitiva y la flexibilidad mental, todos ellos procesos clave en el pensamiento complejo y el aprendizaje autorregulado.

Desde una perspectiva neuroeducativa, estos resultados refuerzan la hipótesis de que la exposición intensiva a una lengua extranjera en contextos curriculares exigentes estimula la plasticidad cerebral en la adolescencia, tal como sugieren investigaciones recientes en neurociencia del bilingüismo (Li et al., 2014; Lopez & Vaid, 2021). En particular, se ha observado que el uso funcional de una lengua extranjera en tareas académicas estimula el córtex prefrontal dorsolateral, el giro cingulado anterior y el hipocampo, estructuras implicadas en el control ejecutivo, la planificación y la transferencia de aprendizajes (Bialystok et al., 2012).

Los hallazgos de la presente investigación evidencian una correlación significativa entre la participación en programas AICLE (Aprendizaje Integrado de Contenidos y Lenguas Extranjeras) y el fortalecimiento de funciones neurocognitivas esenciales en estudiantes de Educación Secundaria. Esta relación sugiere que el aprendizaje simultáneo de contenidos académicos y una lengua extranjera no solo favorece el desarrollo lingüístico, sino que también incide de forma positiva en la arquitectura cognitiva del alumnado. Concretamente, se han observado mejoras notables en la memoria de trabajo, la atención sostenida, la inhibición cognitiva y la flexibilidad mental. Estas funciones ejecutivas resultan fundamentales en el procesamiento de información compleja, la resolución de problemas y la autorregulación del aprendizaje, competencias especialmente relevantes en la etapa adolescente, cuando el cerebro se encuentra en una fase crítica de reorganización y maduración.

Desde un enfoque neuroeducativo, estos resultados adquieren aún mayor relevancia, ya que apoyan la hipótesis de que la exposición intensiva a una segunda lengua en contextos académicos exigentes actúa como un potente catalizador de la plasticidad cerebral. La neurociencia del bilingüismo ha demostrado que el uso activo de una lengua extranjera en tareas cognitivamente demandantes provoca una mayor activación de regiones cerebrales asociadas con el control ejecutivo, como el

córtex prefrontal dorsolateral, el giro cingulado anterior y el hipocampo. Estas áreas no solo están implicadas en la planificación y la toma de decisiones, sino también en la integración y transferencia de aprendizajes entre diferentes dominios del conocimiento. Investigaciones como las de Li et al. (2014) y Lopez & Vaid (2021) respaldan esta idea, destacando cómo el bilingüismo académico fortalece redes neuronales implicadas en la autorregulación cognitiva, potenciando así habilidades metacognitivas clave para el rendimiento académico.

En conjunto, los datos sugieren que los programas AICLE no deben considerarse únicamente como herramientas de enseñanza de lenguas extranjeras, sino como entornos de enriquecimiento cognitivo integral. Estos programas ofrecen oportunidades educativas que, al demandar el uso funcional de la lengua en contextos reales de aprendizaje, no solo amplían las competencias lingüísticas, sino que también desarrollan estructuras cognitivas complejas. Por tanto, su implementación no solo es deseable desde una perspectiva pedagógica, sino también desde un enfoque neurocientífico que valora la educación como medio para estimular el potencial cerebral en una etapa de alta plasticidad como la adolescencia.

Además de los beneficios cognitivos, el enfoque AICLE promueve una mayor implicación emocional, motivacional y metacognitiva del alumnado. Este fenómeno se traduce en una mayor resiliencia frente a la complejidad de los contenidos y en un desarrollo del lenguaje académico que repercute positivamente tanto en la lengua extranjera como en la lengua materna (Cummins, 2000; Lasagabaster & Doiz, 2021).

Sin embargo, esta investigación también ha puesto de relieve importantes desigualdades en el acceso a programas AICLE y en la preparación del profesorado. La falta de coordinación entre políticas educativas, formación inicial docente y recursos didácticos específicos debilita el impacto potencial del modelo. Tal como advierte Cenoz (2013), sin una base pedagógica sólida y sin medidas de equidad, el bilingüismo escolar puede convertirse en un factor más de segregación educativa.

En cuanto a las limitaciones metodológicas, se reconoce que los resultados, aunque significativos, se circunscriben a una muestra no probabilística. Asimismo, no se midieron mediante neuroimagen los cambios cerebrales, por lo que las conclusiones sobre la plasticidad se infieren de manera indirecta.

En relación con futuras líneas de investigación, se plantean las siguientes líneas de actuación: Implementar protocolos de evaluación longitudinal del impacto neurocognitivo de los programas AICLE.

- Promover una formación docente basada en la neurociencia y la metacognición, más allá de la mera competencia lingüística.
- Diseñar indicadores comunes de calidad AICLE que incluyan criterios de equidad, accesibilidad y sostenibilidad institucional.
- Estudiar con métodos de neuroimagen (fMRI, EEG) los efectos específicos del aprendizaje integrado en estructuras cerebrales adolescentes.

BIBLIOGRAFÍA

Bialystok, E., Craik, F. I. M., & Luk, G. (2012). Bilingualism: Consequences for mind and brain. *Trends in Cognitive Sciences, 16*(4), 240–250. https://doi.org/10.1016/j.tics.2012.03.001

Blakemore, S.-J., & Choudhury, S. (2006). Development of the adolescent brain: Implications for executive function and social cognition. *Journal of Child Psychology and Psychiatry, 47*(3–4), 296–312. https://doi.org/10.1111/j.1469-7610.2006.01611.x

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

Cenoz, J. (2013). The influence of bilingualism on third language acquisition: Focus on multilingualism. *Language Teaching, 46*(1), 71–86. https://doi.org/10.1017/S0261444811000218

Cenoz, J., & Gorter, D. (2017). A pedagogical translanguaging approach: Bi/multilingual students and teachers working together. *TESOL Quarterly, 51*(3), 553–567. https://doi.org/10.1002/tesq.396

Cenoz, J., & Gorter, D. (2017). Implementing pedagogical translanguaging in multilingual classrooms: A bottom-up approach. *Applied Linguistics, 38*(4), 1–21. https://doi.org/10.1093/applin/amx039

Council of Europe. (2001). *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment*. Cambridge University Press.

Coyle, D., Hood, P., & Marsh, D. (2010). *CLIL: Content and Language Integrated Learning*. Cambridge University Press.

Cummins, J. (2000). *Language, power and pedagogy: Bilingual children in the crossfire*. Multilingual Matters.

Dalton-Puffer, C. (2011). Content-and-language integrated learning: From practice to principles? *Annual Review of Applied Linguistics, 31*, 182–204. https://doi.org/10.1017/S0267190511000092

García Mayo, M. P., & Lázaro-Ibarrola, A. (2019). Do children benefit from CLIL? Evidence from bilingual and non-bilingual EFL learners in Spain. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism, 22*(7), 869–884. https://doi.org/10.1080/13670050.2017.1301511

García Mayo, M. P., & Lázaro-Ibarrola, A. (2019). Input and interaction in CLIL and non-CLIL settings: Evidence from young learners. *System, 80*, 1–13. https://doi.org/10.1016/j.system.2018.10.008

Gioia, G. A., Isquith, P. K., Guy, S. C., & Kenworthy, L. (2000). *Behavior Rating Inventory of Executive Function (BRIEF)*. Psychological Assessment Resources.

Golden, C. J. (2003). *Stroop Color and Word Test*. Stoelting Co.

Grundy, J. G., & Timmer, K. (2017). Bilingualism and working memory capacity: A comprehensive meta-analysis. *Second Language Research, 33*(3), 325–340. https://doi.org/10.1177/0267658316678286

Immordino-Yang, M. H. (2016). *Emotions, Learning, and the Brain: Exploring the Educational*

Implications of Affective Neuroscience. W. W. Norton & Company.

Lasagabaster, D., & Doiz, A. (2021). CLIL and motivation revisited: A longitudinal perspective. *Language Teaching Research, 25*(6), 936–955. https://doi.org/10.1177/1362168820941288

Lasagabaster, D., & Doiz, A. (2021). Motivation and Language Attitudes in CLIL and Non-CLIL Settings: A Longitudinal Perspective. *The Language Learning Journal, 49*(1), 52–68. https://doi.org/10.1080/09571736.2020.1730061

Li, P., Legault, J., & Litcofsky, K. A. (2014). Neuroplasticity as a function of second language learning: Anatomical changes in the human brain. *Cortex, 58*, 301–324. https://doi.org/10.1016/j.cortex.2014.05.001

Llinares, A., & Morton, T. (2017). *Applied linguistics perspectives on CLIL*. John Benjamins Publishing Company.

López, A., & Vaid, J. (2021). Cognitive advantages of bilingualism: Mechanisms, variables, and context. *Annual Review of Linguistics, 7*, 1–20. https://doi.org/10.1146/annurev-linguistics-011619-030334

López, M. J., & Vaid, J. (2021). Neurocognitive consequences of bilingual education: A developmental perspective. *Developmental Science, 24*(3), e13043. https://doi.org/10.1111/desc.13043

Mehisto, P., Frigols Martín, M. J., & Marsh, D. (2018). *Uncovering CLIL: Content and Language Integrated Learning in Bilingual and Multilingual Education*. Macmillan Education.

Ministerio de Educación y Formación Profesional. (2020). *Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica de Educación (LOMLOE)*. *Boletín Oficial del Estado*. https://www.boe.es/eli/es/lo/2020/12/29/3

Pérez-Cañado, M. L. (2018). CLIL and educational level: A longitudinal study on the impact of CLIL on language outcomes. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism, 21*(1), 1–21. https://doi.org/10.1080/13670050.2015.1059261

Poarch, G. J., & van Hell, J. G. (2012). Executive functions and inhibitory control in multilingual children: Evidence from second-language learners. *Journal of Experimental Child Psychology, 113*(4), 535–551. https://doi.org/10.1016/j.jecp.2012.06.013

Tokuhama-Espinosa, T. (2018). *Neuromyths: Debunking false ideas about the brain and education*. W. W. Norton & Company.

VanPatten, B., & Benati, A. (2015). *Key Terms in Second Language Acquisition*. Bloomsbury Publishing.