

Luis Fernando González-Beltrán
(Organizador)

Educação no Século XXI:

Perspectivas
Contemporâneas
sobre
Ensino-Aprendizagem

VOL VI



EDITORA
ARTEMIS

2026

Luis Fernando González-Beltrán
(Organizador)

Educação no Século XXI:

Perspectivas
Contemporâneas
sobre
Ensino-Aprendizagem

VOL VI



EDITORIA
ARTEMIS

2026



O conteúdo deste livro está licenciado sob uma Licença de Atribuição Creative Commons Atribuição-Não-Comercial NãoDerivativos 4.0 Internacional (CC BY-NC-ND 4.0). Direitos para esta edição cedidos à Editora Artemis pelos autores.

Permitido o download da obra e o compartilhamento, desde que sejam atribuídos créditos aos autores, e sem a possibilidade de alterá-la de nenhuma forma ou utilizá-la para fins comerciais.

A responsabilidade pelo conteúdo dos artigos e seus dados, em sua forma, correção e confiabilidade é exclusiva dos autores. A Editora Artemis, em seu compromisso de manter e aperfeiçoar a qualidade e confiabilidade dos trabalhos que publica, conduz a avaliação cega pelos pares de todos manuscritos publicados, com base em critérios de neutralidade e imparcialidade acadêmica.

Editora Chefe	Prof. ^a Dr. ^a Antonella Carvalho de Oliveira
Editora Executiva	M. ^a Viviane Carvalho Mocellin
Direção de Arte	M. ^a Bruna Bejarano
Diagramação	Elisangela Abreu
Organizador	Prof. Dr. Luis Fernando González Beltrán
Imagem da Capa	tanor/123RF
Bibliotecário	Maurício Amormino Júnior – CRB6/2422

Conselho Editorial

Prof.^a Dr.^a Ada Esther Portero Ricol, *Universidad Tecnológica de La Habana “José Antonio Echeverría”*, Cuba
Prof. Dr. Adalberto de Paula Paranhos, Universidade Federal de Uberlândia, Brasil
Prof. Dr. Agustín Olmos Cruz, *Universidad Autónoma del Estado de México*, México
Prof.^a Dr.^a Amanda Ramalho de Freitas Brito, Universidade Federal da Paraíba, Brasil
Prof.^a Dr.^a Ana Clara Monteverde, *Universidad de Buenos Aires*, Argentina
Prof.^a Dr.^a Ana Júlia Viamonte, Instituto Superior de Engenharia do Porto (ISEP), Portugal
Prof. Dr. Ángel Mujica Sánchez, *Universidad Nacional del Altiplano*, Peru
Prof.^a Dr.^a Angela Ester Mallmann Centenaro, Universidade do Estado de Mato Grosso, Brasil
Prof.^a Dr.^a Begoña Blandón González, *Universidad de Sevilla*, Espanha
Prof.^a Dr.^a Carmen Pimentel, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Brasil
Prof.^a Dr.^a Catarina Castro, Universidade Nova de Lisboa, Portugal
Prof.^a Dr.^a Cirila Cervera Delgado, *Universidad de Guanajuato*, México
Prof.^a Dr.^a Cláudia Neves, Universidade Aberta de Portugal
Prof.^a Dr.^a Cláudia Padovesi Fonseca, Universidade de Brasília-DF, Brasil
Prof. Dr. Cleberton Correia Santos, Universidade Federal da Grande Dourados, Brasil
Dr. Cristo Ernesto Yáñez León – New Jersey Institute of Technology, Newark, NJ, Estados Unidos



Prof. Dr. David García-Martul, *Universidad Rey Juan Carlos de Madrid*, Espanha

Prof.^a Dr.^a Deuzimar Costa Serra, *Universidade Estadual do Maranhão*, Brasil

Prof.^a Dr.^a Dina Maria Martins Ferreira, *Universidade Estadual do Ceará*, Brasil

Prof.^a Dr.^a Edith Luévano-Hipólito, *Universidad Autónoma de Nuevo León*, México

Prof.^a Dr.^a Eduarda Maria Rocha Teles de Castro Coelho, *Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro*, Portugal

Prof. Dr. Eduardo Eugênio Spers, *Universidade de São Paulo (USP)*, Brasil

Prof. Dr. Eloi Martins Senhoras, *Universidade Federal de Roraima*, Brasil

Prof.^a Dr.^a Elvira Laura Hernández Carballido, *Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo*, México

Prof.^a Dr.^a Emilas Darlene Carmen Lebus, *Universidad Nacional del Nordeste*, Argentina

Prof.^a Dr.^a Erla Mariela Morales Morgado, *Universidad de Salamanca*, Espanha

Prof. Dr. Ernesto Cristina, *Universidad de la República*, Uruguay

Prof. Dr. Ernesto Ramírez-Briones, *Universidad de Guadalajara*, México

Prof. Dr. Fernando Hitt, *Université du Québec à Montréal*, Canadá

Prof. Dr. Gabriel Díaz Cobos, *Universitat de Barcelona*, Espanha

Prof.^a Dr.^a Gabriela Gonçalves, *Instituto Superior de Engenharia do Porto (ISEP)*, Portugal

Prof.^a Dr.^a Galina Gumovskaya – *Higher School of Economics*, Moscow, Russia

Prof. Dr. Geoffroy Roger Pointer Malpass, *Universidade Federal do Triângulo Mineiro*, Brasil

Prof.^a Dr.^a Gladys Esther Leoz, *Universidad Nacional de San Luis*, Argentina

Prof.^a Dr.^a Glória Beatriz Álvarez, *Universidad de Buenos Aires*, Argentina

Prof. Dr. Gonçalo Poeta Fernandes, *Instituto Politécnico da Guarda*, Portugal

Prof. Dr. Gustavo Adolfo Juarez, *Universidad Nacional de Catamarca*, Argentina

Prof. Dr. Guillermo Julián González-Pérez, *Universidad de Guadalajara*, México

Prof. Dr. Håkan Karlsson, *University of Gothenburg*, Suécia

Prof.^a Dr.^a Iara Lúcia Tescarollo Dias, *Universidade São Francisco*, Brasil

Prof.^a Dr.^a Isabel del Rosario Chiyon Carrasco, *Universidad de Piura*, Peru

Prof.^a Dr.^a Isabel Yohena, *Universidad de Buenos Aires*, Argentina

Prof. Dr. Ivan Amaro, *Universidade do Estado do Rio de Janeiro*, Brasil

Prof. Dr. Iván Ramon Sánchez Soto, *Universidad del Bío-Bío*, Chile

Prof.^a Dr.^a Ivânia Maria Carneiro Vieira, *Universidade Federal do Amazonas*, Brasil

Prof. Me. Javier Antonio Albornoz, *University of Miami and Miami Dade College*, Estados Unidos

Prof. Dr. Jesús Montero Martínez, *Universidad de Castilla - La Mancha*, Espanha

Prof. Dr. João Manuel Pereira Ramalho Serrano, *Universidade de Évora*, Portugal

Prof. Dr. Joaquim Júlio Almeida Júnior, *UniFIMES - Centro Universitário de Mineiros*, Brasil

Prof. Dr. Jorge Ernesto Bartolucci, *Universidad Nacional Autónoma de México*, México

Prof. Dr. José Cortez Godinez, *Universidad Autónoma de Baja California*, México

Prof. Dr. Juan Carlos Cancino Diaz, *Instituto Politécnico Nacional*, México

Prof. Dr. Juan Carlos Mosquera Feijoo, *Universidad Politécnica de Madrid*, Espanha

Prof. Dr. Juan Diego Parra Valencia, *Instituto Tecnológico Metropolitano de Medellín*, Colômbia



Prof. Dr. Juan Manuel Sánchez-Yáñez, *Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo*, México

Prof. Dr. Juan Porras Pulido, *Universidad Nacional Autónoma de México*, México

Prof. Dr. Júlio César Ribeiro, *Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro*, Brasil

Prof. Dr. Leinig Antonio Perazolli, *Universidade Estadual Paulista (UNESP)*, Brasil

Prof.^a Dr.^a Lúvia do Carmo, *Universidade Federal de Goiás*, Brasil

Prof.^a Dr.^a Luciane Spanhol Bordignon, *Universidade de Passo Fundo*, Brasil

Prof. Dr. Luis Fernando González Beltrán, *Universidad Nacional Autónoma de México*, México

Prof. Dr. Luis Vicente Amador Muñoz, *Universidad Pablo de Olavide*, Espanha

Prof.^a Dr.^a Macarena Esteban Ibáñez, *Universidad Pablo de Olavide*, Espanha

Prof. Dr. Manuel Ramiro Rodriguez, *Universidad Santiago de Compostela*, Espanha

Prof. Dr. Manuel Simões, *Faculdade de Engenharia da Universidade do Porto*, Portugal

Prof.^a Dr.^a Márcia de Souza Luz Freitas, *Universidade Federal de Itajubá*, Brasil

Prof. Dr. Marcos Augusto de Lima Nobre, *Universidade Estadual Paulista (UNESP)*, Brasil

Prof. Dr. Marcos Vinicius Meiado, *Universidade Federal de Sergipe*, Brasil

Prof.^a Dr.^a Mar Garrido Román, *Universidad de Granada*, Espanha

Prof.^a Dr.^a Margarida Márcia Fernandes Lima, *Universidade Federal de Ouro Preto*, Brasil

Prof.^a Dr.^a María Alejandra Arecco, *Universidad de Buenos Aires*, Argentina

Prof.^a Dr.^a Maria Aparecida José de Oliveira, *Universidade Federal da Bahia*, Brasil

Prof.^a Dr.^a Maria Carmen Pastor, *Universitat Jaume I*, Espanha

Prof.^a Dr.^a Maria da Luz Vale Dias – *Universidade de Coimbra*, Portugal

Prof.^a Dr.^a Maria do Céu Caetano, *Universidade Nova de Lisboa*, Portugal

Prof.^a Dr.^a Maria do Socorro Saraiva Pinheiro, *Universidade Federal do Maranhão*, Brasil

Prof.^a Dr.^a M^aGraça Pereira, *Universidade do Minho*, Portugal

Prof.^a Dr.^a Maria Gracinda Carvalho Teixeira, *Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro*, Brasil

Prof.^a Dr.^a María Guadalupe Vega-López, *Universidad de Guadalajara*, México

Prof.^a Dr.^a Maria Lúcia Pato, *Instituto Politécnico de Viseu*, Portugal

Prof.^a Dr.^a Maritza González Moreno, *Universidad Tecnológica de La Habana*, Cuba

Prof.^a Dr.^a Mauriceia Silva de Paula Vieira, *Universidade Federal de Lavras*, Brasil

Prof. Dr. Melchor Gómez Pérez, *Universidad del Pais Vasco*, Espanha

Prof.^a Dr.^a Ninfa María Rosas-García, *Centro de Biotecnología Genómica-Instituto Politécnico Nacional*, México

Prof.^a Dr.^a Odara Horta Boscolo, *Universidade Federal Fluminense*, Brasil

Prof. Dr. Osbaldo Turpo-Gebera, *Universidad Nacional de San Agustín de Arequipa*, Peru

Prof.^a Dr.^a Patrícia Vasconcelos Almeida, *Universidade Federal de Lavras*, Brasil

Prof.^a Dr.^a Paula Arcoverde Cavalcanti, *Universidade do Estado da Bahia*, Brasil

Prof. Dr. Rodrigo Marques de Almeida Guerra, *Universidade Federal do Pará*, Brasil

Prof. Dr. Saulo Cerqueira de Aguiar Soares, *Universidade Federal do Piauí*, Brasil

Prof. Dr. Sergio Bitencourt Araújo Barros, *Universidade Federal do Piauí*, Brasil

Prof. Dr. Sérgio Luiz do Amaral Moretti, *Universidade Federal de Uberlândia*, Brasil

Prof.^a Dr.^a Silvia Inés del Valle Navarro, *Universidad Nacional de Catamarca*, Argentina

Prof.^a Dr.^a Solange Kazumi Sakata, Instituto de Pesquisas Energéticas e Nucleares (IPEN)- USP, Brasil

Prof.^a Dr.^a Stanislava Kashtanova, *Saint Petersburg State University*, Russia

Prof.^a Dr.^a Susana Álvarez Otero – Universidad de Oviedo, Espanha

Prof.^a Dr.^a Teresa Cardoso, Universidade Aberta de Portugal

Prof.^a Dr.^a Teresa Monteiro Seixas, Universidade do Porto, Portugal

Prof. Dr. Valter Machado da Fonseca, Universidade Federal de Viçosa, Brasil

Prof.^a Dr.^a Vanessa Bordin Viera, Universidade Federal de Campina Grande, Brasil

Prof.^a Dr.^a Vera Lúcia Vasilévski dos Santos Araújo, Universidade Tecnológica Federal do Paraná, Brasil

Prof. Dr. Wilson Noé Garcés Aguilar, *Corporación Universitaria Autónoma del Cauca*, Colômbia

Prof. Dr. Xosé Somoza Medina, *Universidad de León*, Espanha

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
(eDOC BRASIL, Belo Horizonte/MG)

E54 Educação no século XXI [livro eletrônico] : perspectivas contemporâneas sobre ensino-aprendizagem VI / Organizador Luis Fernando González Beltrán. – Curitiba, PR: Artemis, 2026.

Formato: PDF

Requisitos de sistema: Adobe Acrobat Reader

Modo de acesso: World Wide Web

Inclui bibliografia

Edição bilíngue

ISBN 978-65-81701-89-5

DOI 10.37572/EdArt_300326895

1. Educação. 2. Tecnologias educacionais. 3. Ensino superior. I. González Beltrán, Luis Fernando.

CDD 371.72

Elaborado por Maurício Amormino Júnior – CRB6/2422



PRÓLOGO

El Volumen VI de la colección **Educação no século XXI: Perspectivas Contemporâneas sobre Ensino-Aprendizagem** amplía la reflexión iniciada en esta obra colectiva, incorporando miradas que trascienden el aula para situar la educación en diálogo con la sociedad, la cultura y las transformaciones contemporáneas.

Los trabajos reunidos en este volumen evidencian que los procesos educativos no pueden analizarse de manera aislada, sino en relación con contextos sociales, tecnológicos y culturales cada vez más complejos. En este sentido, la educación se presenta como un campo atravesado por tensiones, desafíos y oportunidades que exigen enfoques interdisciplinarios y perspectivas críticas.

El primer eje se centra en la relación entre tecnología, inteligencia artificial y pensamiento crítico, abordando el impacto de las nuevas herramientas digitales en la producción del conocimiento y en las formas de aprender. Las contribuciones ponen de relieve tanto el potencial transformador de estas tecnologías como la necesidad de desarrollar competencias críticas que permitan un uso consciente y reflexivo de ellas. Esto reafirma la necesidad de comprender la inteligencia artificial, que no implica dejar de trabajar, sino trabajar de manera diferente y más productiva.

El segundo eje explora la educación en su dimensión social, atendiendo a cuestiones de inclusión, diversidad y equidad. Aquí se analizan problemáticas vinculadas a distintos grupos y contextos, desde el preescolar hasta la licenciatura, destacando la importancia de construir espacios educativos más justos, sensibles a las diferencias y comprometidos con la transformación social.

El tercer eje se orienta hacia la formación docente, la identidad profesional y el desarrollo de competencias, incorporando también una mirada histórico-educativa que permite comprender los procesos de enseñanza en perspectiva. En este sentido, se subraya que la enseñanza no es únicamente una práctica técnica que debe transferirse a diferentes contextos, sino también una experiencia profundamente humana, atravesada por dimensiones emocionales, reflexivas, éticas e históricas, donde los docentes requieren construir una confianza en sus habilidades, que represente su autoeficacia.

Finalmente, el volumen se cierra con un eje centrado en el bienestar y las experiencias educativas, donde se abordan aspectos relacionados con la vida universitaria, las emociones y las dinámicas organizacionales, así como los procesos de adaptación y satisfacción académica de los estudiantes en su ingreso al ensino superior. En este sentido, se incorporan análisis sobre las dificultades anticipadas por los estudiantes en su transición a la educación superior, así como estudios sobre la satisfacción con las

experiencias académicas en el primer año, destacando su influencia en el involucramiento, la permanencia y la calidad de los aprendizajes. Estas reflexiones subrayan la importancia de considerar al sujeto en su totalidad, reconociendo que el aprendizaje está profundamente vinculado al bienestar y a las condiciones en que se desarrolla.

En su conjunto, este volumen propone una lectura plural de la educación contemporánea, destacando la necesidad de articular conocimientos, contextos y experiencias para responder a los desafíos del presente. Más que ofrecer respuestas cerradas, los textos aquí reunidos invitan a continuar el debate y a construir nuevas formas de pensar y hacer educación en el siglo XXI.

Dr. Luis Fernando González Beltrán

Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM)

SUMÁRIO

TECNOLOGÍA, INTELIGENCIA ARTIFICIAL Y PENSAMIENTO CRÍTICO EN LA EDUCACIÓN

CAPÍTULO 1.....1

INTELIGENCIA ARTIFICIAL Y PENSAMIENTO CRÍTICO: EFECTOS DE CHATGPT Y GEMINI EN LA EDUCACIÓN UNIVERSITARIA

Yurick Franz Arroyo Fernandez
Fernando Cárdenas Escobar
Lucia Joyce Taipe Quispe
Gustavo Leonel Alvarez Sierra
Jonny Omar Garcia Cortijo
Jairo David Santos Navarro
Eder Gutiérrez Gamboa
Marilia Alexandra de la Cruz Miguel
Crisly Miluska Morales Arana

 https://doi.org/10.37572/EdArt_3003268951

CAPÍTULO 2..... 12

MODELO DE LENGUAJE GENERATIVO Y PENSAMIENTO CRÍTICO EN ESTUDIANTES DE UNA INSTITUCIÓN DE EDUCACIÓN SUPERIOR ESTATAL PERUANA

Yurick Franz Arroyo Fernandez
Flor Alicia Calvanapon-Alva
Luis Edwin Torres Paz
Maria Elena Medina Guevara
Judy Fiorella Aranda Sanabria
Jonny Omar Garcia Cortijo
Jairo David Santos Navarro

 https://doi.org/10.37572/EdArt_3003268952

CAPÍTULO 3.....24

INGENIERÍA DE PROMPTS, MENTE EXTENDIDA Y COGNICIÓN DISTRIBUIDA

Noel Angulo Marcial
Claudia Hernández González
Ma. de la Paz Silva Borjas

 https://doi.org/10.37572/EdArt_3003268953

CAPÍTULO 4.....37

EDUCACIÓN SUPERIOR Y PUEBLOS INDÍGENAS Y AFRODESCENDIENTES:
DIÁLOGOS TERRITORIALES ENTRE EL SUR DE CHILE Y EL CARIBE COLOMBIANO

Amílcar Forno Sparosvich

Nelly Gutiérrez Rosado

Alén Colipán Cid

Leopoldo Freyle Ipuana



https://doi.org/10.37572/EdArt_3003268954

CAPÍTULO 5.....50

PROMOCIÓN DE AMBIENTES ÉTICOS Y EQUITATIVOS EN LA EDUCACIÓN
SUPERIOR MEXICANA

Jorge Noriega Zenteno

Zulma Sánchez Estrada

Jorge Carlos León Anaya

Saúl Rangel Lara

Ismael Pérez Montes de Oca

Noé López Perrusquia



https://doi.org/10.37572/EdArt_3003268955

CAPÍTULO 6.....60

ENTRE LA LIBERTAD Y LA DESIGUALDAD: FACTORES ESTRUCTURALES Y
POLÍTICAS INCLUSIVAS EN LA ELECCIÓN EDUCATIVA EN A CORUÑA, ESPAÑA

Antía Salgueiro Basadre

Águeda Simais Lorenzo



https://doi.org/10.37572/EdArt_3003268956

CAPÍTULO 7.....81

LA IMPORTANCIA DE LA CONSTRUCCIÓN DE UN PERFIL SOCIOPEDAGÓGICO EN
LOS ALUMNOS DE NUEVO INGRESO

Alma Lucía Hernández Vera

Alicia Sánchez Jaimes

María Eugenia Hernández Gómez



https://doi.org/10.37572/EdArt_3003268957

CAPÍTULO 8..... 91

REFLEXIONANDO SOBRE LA EDUCACIÓN INCLUSIVA DESDE LA BIOÉTICA

Roberto Gutiérrez Laboy

 https://doi.org/10.37572/EdArt_3003268958

CAPÍTULO 9..... 101

COMPLEMENTARIDADES NA APRENDIZAGEM PRÉ-ESCOLAR

Leandra Cordeiro

Telma Sousa

Bárbara Martinho

Filipa Marques

Conceição Mendes

 https://doi.org/10.37572/EdArt_3003268959

CULTURA, SABERES, IDENTIDADES Y DIVERSIDAD EN LA EDUCACIÓN

CAPÍTULO 10..... 115

PROFUNDIZAR LOS SABERES ANCESTRALES PARA PRACTICAR LA RESILIENCIA EN LA VIDA COTIDIANA UNIVERSITARIA

Lilia Moncerrate Villacis Zambrano

Sebastián Andrés Delgado Robles

Henry Xavier Mendoza Ponce

Andony Leonel Peña Ponce

 https://doi.org/10.37572/EdArt_30032689510

CAPÍTULO 11..... 126

FEMINIZACIÓN DE LA ODONTOLOGÍA, DESDE LA PERSPECTIVA DE LA INTERSECCIONALIDAD Y LAS REPRESENTACIONES SOCIALES FEMENINAS

Martha Patricia Delijorge-González

Georgina del Pilar Delijorge-González

Martha Patricia de la Rosa-Basurto

Luz Patricia Falcón-Reyes

Christian Starlight Franco-Trejo

Martín Jorge Montes-Nava

Jesús Rivas-Gutiérrez

 https://doi.org/10.37572/EdArt_30032689511

CAPÍTULO 12 140

EDUARDO MARTÍNEZ TORNER, DIVULGADOR DEL PATRIMONIO MUSICAL ESPAÑOL

Pablo Lluch Alemany

 https://doi.org/10.37572/EdArt_30032689512

CAPÍTULO 13 147

LA HISTORIA DE LA EDUCACIÓN EN BASE A LOS PLANTEAMIENTOS DE LA ENSEÑANZA DE LA HISTORIA EN EL INSTITUTO FEMENINO ISABEL LA CATÓLICA

Natividad Araque Hontangas

 https://doi.org/10.37572/EdArt_30032689513

BIENESTAR, TRAYECTORIAS EDUCATIVAS Y EXPERIENCIA UNIVERSITARIA

CAPÍTULO 14 158

UNA PROPUESTA PARA LA INVESTIGACIÓN DE LA GESTIÓN DE LAS EMOCIONES EN ESTUDIANTES QUE INGRESAN A LAS UNIVERSIDADES EN CHILE

Ricardo Álvarez Carmona

Patricia Cataldo Flores

Renato del Carpio Chávez

Juan Mauricio Díaz Arriagada

Víctor Rojas Vásquez

 https://doi.org/10.37572/EdArt_30032689514

CAPÍTULO 15 171

LA ESTUPIDEZ ORGANIZACIONAL EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR. UN CASO CONCRETO

José de Jesús Chávez Martínez

 https://doi.org/10.37572/EdArt_30032689515

CAPÍTULO 16 176

ADAPTAÇÃO DOS ESTUDANTES AO ENSINO SUPERIOR EM ANGOLA: ANÁLISE DAS SUAS DIFICULDADES ANTECIPADAS

Teresa da Glória Paulo

Leandro S. Almeida

 https://doi.org/10.37572/EdArt_30032689516

CAPÍTULO 17	184
--------------------------	------------

SATISFAÇÃO COM AS EXPERIÊNCIAS ACADÉMICAS: UM ESTUDO COM
ESTUDANTES DO PRIMEIRO ANO DO ENSINO SUPERIOR ANGOLANO

Teresa da Glória Paulo

Álvaro Mafuamau

Pedro João Kanga



https://doi.org/10.37572/EdArt_30032689517

SOBRE O ORGANIZADOR.....	198
---------------------------------	------------

ÍNDICE REMISSIVO	199
-------------------------------	------------

CAPÍTULO 1

INTELIGENCIA ARTIFICIAL Y PENSAMIENTO CRÍTICO: EFECTOS DE CHATGPT Y GEMINI EN LA EDUCACIÓN UNIVERSITARIA

Data de submissão: 06/03/2026

Data de aceite: 20/03/2026

Jairo David Santos Navarro

Universidad Nacional del Centro del Perú
Facultad de Educación
Huancayo – Junín – Perú
<https://orcid.org/0009-0002-3272-1542>

Eder Gutiérrez Gamboa

Escuela de Educación Superior Pública
Pedagógica Teodoro Peñaloza
Huancayo – Junín – Perú
<https://orcid.org/0000-0001-9893-6074>

Yurick Franz Arroyo Fernandez

Universidad Nacional del Centro del Perú
Facultad de Educación
Huancayo – Junín – Perú
<https://orcid.org/0000-0003-2964-5155>

Fernando Cárdenas Escobar

Universidad Nacional del Centro del Perú
Facultad de Educación
Huancayo – Junín – Perú
<https://orcid.org/0000-0003-4363-9843>

Marilia Alexandra de la Cruz Miguel

Universidad Nacional del Centro del Perú
Facultad de Educación
Huancayo – Junín – Perú
<https://orcid.org/0000-0002-6486-3978>

Lucia Joyce Taipe Quispe

Universidad Nacional del Centro del Perú
Facultad de Educación
Huancayo – Junín – Perú
<https://orcid.org/0009-0005-3321-2311>

Crisly Miluska Morales Arana

Universidad San Ignacio de Loyola
Lima – Perú
<https://orcid.org/0009-0006-7575-4749>

Gustavo Leonel Alvarez Sierra

Universidad Nacional del Centro del Perú
Facultad de Educación
Huancayo – Junín – Perú
<https://orcid.org/0000-0002-8453-7352>

Jonny Omar Garcia Cortijo

Escuela de Educación Superior Pública
Pedagógica Teodoro Peñaloza
Huancayo – Junín – Perú
<https://orcid.org/0000-0003-0488-9866>

RESUMEN: El presente estudio analiza la influencia del uso de herramientas de inteligencia artificial (ChatGPT y Gemini) en el desarrollo del pensamiento crítico en estudiantes universitarios. En un contexto donde la educación superior enfrenta constantes transformaciones tecnológicas, surge la necesidad de evaluar el impacto de estas herramientas en habilidades cognitivas clave. La investigación adopta un enfoque

experimental con un diseño cuasi-experimental de grupos no equivalentes, trabajando con una muestra de 62 estudiantes de la Facultad de Educación de la Universidad Nacional del Centro del Perú. Se aplicaron pruebas pre-test y post-test para evaluar las dimensiones del pensamiento crítico, utilizando estadística descriptiva e inferencial. Los resultados evidenciaron una mejora significativa en la capacidad de análisis, inferencia y argumentación en los estudiantes expuestos a ChatGPT y Gemini, en comparación con el grupo control. Se concluye que la integración de herramientas de IA en la educación puede potenciar el desarrollo del pensamiento crítico, siempre que se utilicen de manera estratégica y reflexiva.

PALABRAS CLAVE: inteligencia artificial; ChatGPT; Gemini; pensamiento crítico; educación universitaria; análisis cognitivo.

ARTIFICIAL INTELLIGENCE AND CRITICAL THINKING: EFFECTS OF CHATGPT AND GEMINI IN UNIVERSITY EDUCATION

ABSTRACT: This study analyzes the influence of artificial intelligence tools (ChatGPT and Gemini) on the development of critical thinking in university students. In a context where higher education faces constant technological transformations, there is a need to evaluate the impact of these tools on key cognitive skills. The research adopts an experimental approach with a quasi-experimental design of non-equivalent groups, working with a sample of 62 students from the Faculty of Education at the National University of Central Peru. Pre-test and post-test assessments were applied to evaluate the dimensions of critical thinking, using descriptive and inferential statistics. The results showed a significant improvement in students' ability to analyze, infer, and argue when exposed to ChatGPT and Gemini, compared to the control group. It is concluded that integrating AI tools into education can enhance the development of critical thinking, provided they are used strategically and reflectively.

KEYWORDS: artificial intelligence; ChatGPT; Gemini; critical thinking; university education; cognitive analysis.

1. INTRODUCCIÓN

El desarrollo del pensamiento crítico es una de las competencias fundamentales en la educación superior, ya que permite a los estudiantes analizar información, formular argumentos sólidos y tomar decisiones basadas en evidencia (Facione, 2020). En un mundo donde la inteligencia artificial (IA) está transformando múltiples áreas del conocimiento, es crucial comprender cómo su uso influye en las habilidades cognitivas de los estudiantes. Herramientas como ChatGPT y Gemini, impulsadas por modelos de lenguaje avanzado, han comenzado a desempeñar un papel cada vez más relevante en el ámbito académico, ofreciendo respuestas inmediatas y facilitando el acceso a información estructurada (Brown et al., 2021). Sin embargo, surge una

interrogante clave: ¿estas tecnologías fortalecen el pensamiento crítico o, por el contrario, promueven una dependencia cognitiva que podría debilitar la capacidad de análisis y reflexión?

Investigaciones previas han explorado el impacto de la IA en la educación, sugiriendo que su incorporación puede potenciar el aprendizaje si se usa estratégicamente, pero también plantea riesgos si se convierte en un sustituto del razonamiento humano (Bates et al., 2022). En este contexto, el presente estudio tuvo como propósito analizar la influencia del uso de ChatGPT y Gemini en el desarrollo del pensamiento crítico de estudiantes universitarios, evaluando en qué medida estas herramientas contribuyen o limitan su capacidad para razonar, inferir y argumentar de manera autónoma.

Este estudio se justifica en la creciente integración de tecnologías emergentes en la enseñanza y la necesidad de comprender su impacto en el aprendizaje. La investigación no solo aporta evidencia empírica sobre la relación entre IA y pensamiento crítico, sino que también brinda información valiosa para docentes y diseñadores curriculares que buscan optimizar la incorporación de estas herramientas en entornos educativos. Los hallazgos permitirán reflexionar sobre el equilibrio entre el uso de la IA y la promoción del pensamiento autónomo, proporcionando recomendaciones para su implementación efectiva en la educación superior.

2. METODOLOGÍA

El estudio se desarrolló bajo un diseño preexperimental con un solo grupo de estudio, con el propósito de analizar el impacto del uso de herramientas de inteligencia artificial, específicamente ChatGPT y Gemini, en el desarrollo del pensamiento crítico en estudiantes universitarios. Esta investigación se llevó a cabo en la Facultad de Educación de la Universidad Nacional del Centro del Perú, con una muestra de 62 estudiantes matriculados en cursos orientados al fortalecimiento de habilidades argumentativas y de análisis crítico. La relevancia de esta investigación radica en el creciente uso de la inteligencia artificial en la educación y en su potencial para fomentar el desarrollo de competencias cognitivas superiores, lo cual ha sido destacado por autores como Sánchez et al. (2022), quienes enfatizan la necesidad de evaluar su impacto en el aprendizaje autónomo y crítico.

Para evaluar los efectos de la intervención, se aplicó una prueba de pensamiento crítico antes y después del uso de las herramientas de inteligencia artificial, siguiendo el modelo teórico de Facione (1990), que considera dimensiones clave como análisis,

interpretación, inferencia y argumentación. Este enfoque ha sido ampliamente utilizado en investigaciones sobre pensamiento crítico en contextos educativos (Ennis, 2018). Durante el desarrollo del estudio, los estudiantes participaron en actividades diseñadas para fomentar la evaluación y generación de información fundamentada, recurriendo al uso de ChatGPT y Gemini en la producción de textos y resolución de problemas académicos. Se enfatizó la importancia de un uso reflexivo y crítico de la información proporcionada por estas herramientas, promoviendo la verificación de fuentes y la construcción de juicios argumentativos propios, en línea con las recomendaciones de Paul y Elder (2019) sobre la enseñanza del pensamiento crítico en la educación superior.

El estudio se llevó a cabo en un periodo de cinco semanas, durante el cual los estudiantes utilizaron las plataformas de inteligencia artificial para desarrollar ensayos, responder preguntas de análisis y participar en debates académicos basados en información generada por estos modelos. Se promovió la interacción con los sistemas de IA mediante preguntas abiertas y la contrastación de respuestas con fuentes académicas, con el propósito de fomentar un pensamiento más estructurado y basado en evidencia. Investigaciones previas han señalado que el uso de la IA en entornos educativos puede mejorar la capacidad de análisis y síntesis en los estudiantes si se implementa con estrategias pedagógicas adecuadas (Zawacki-Richter et al., 2019).

Para el análisis de los datos obtenidos, se empleó el software estadístico SPSS versión 26, con el cual se realizaron pruebas de normalidad para determinar la distribución de los datos y, posteriormente, pruebas estadísticas adecuadas a la naturaleza de la información recopilada. Se aplicó la prueba t de Student para datos apareados en caso de distribución normal y la prueba de rangos con signo de Wilcoxon en caso de distribuciones no paramétricas. Estas técnicas permitieron identificar diferencias significativas en el desarrollo del pensamiento crítico de los estudiantes tras la intervención, lo que respalda estudios previos sobre el impacto de herramientas digitales en la educación superior (Salas-Rueda, 2021).

El diseño preexperimental permitió obtener un primer acercamiento a la relación entre el uso de la inteligencia artificial y el fortalecimiento de habilidades cognitivas superiores en el ámbito educativo. Si bien la ausencia de un grupo de control limita la posibilidad de establecer relaciones causales definitivas, los resultados obtenidos aportan información valiosa sobre la manera en que los estudiantes interactúan con herramientas de IA y el potencial que estas tienen para estimular procesos de análisis y argumentación en el contexto universitario. En este sentido, autores como Luckin et al. (2016) sugieren que la inteligencia artificial en educación puede desempeñar un rol clave

en la personalización del aprendizaje y en la mejora de habilidades de razonamiento si se emplea de manera adecuada.

3. RESULTADOS

Los datos fueron obtenidos con el instrumento “prueba para medir el nivel del pensamiento crítico”, misma que pasó el proceso de confiabilidad con un índice Alfa de Cronbach de 0.65. Luego de la intervención se obtuvo que el promedio de puntajes obtenidos tuvo una mejora de 9 puntos con una desviación estándar de 3.4 puntos frente a una de 4.9 en el pre test de lo que afirmamos que los puntajes del pos test son homogéneos y cercanos al promedio.

Tabla 1. Pensamiento Crítico.

	Pre test	post test
Medida	20	29
Desviación estándar	4.9	3.4
Moda	23	28
Mediana	20	29

Figura 1. Niveles de Pensamiento Crítico.

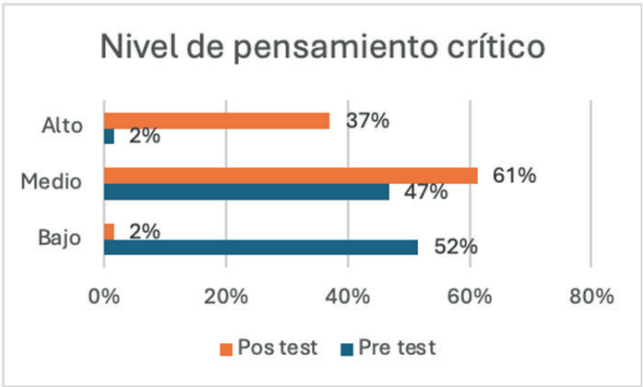


Figura 1. Nivel de pensamiento crítico, los resultados mostraron que, en el pretest el 52% de los estudiantes se encontraba en un nivel bajo de pensamiento crítico, mientras que, en el pos test, el 61% y el 37% se ubicaron en niveles medio y alto, evidenciando la mejora luego de la aplicación de la IA(Chat GPT Y GEMINI).

Figura 2. Descripción del pensamiento crítico por dimensión.

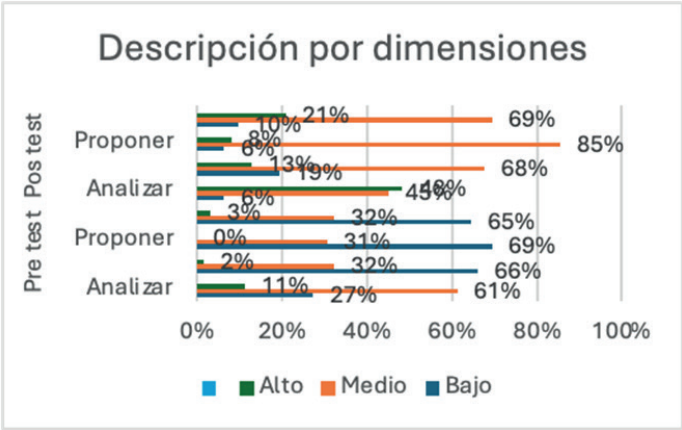


Figura 2. Descripción por dimensiones, en las dimensiones se pudo establecer que los niveles Bajo y medio son preponderantes antes de la intervención, luego se nota una mejora, siendo la dimensión argumenta la que obtuvo una mayor mejora con un 21% de estudiantes en el nivel alto.

En cuanto a la comprobación de hipótesis, se realizaron pruebas de normalidad y se utilizó la prueba no paramétrica de Wilcoxon debido a que los datos no seguían una distribución normal. La hipótesis general planteaba que el uso de herramientas de inteligencia artificial influye significativamente en el pensamiento crítico de los estudiantes. Los resultados mostraron un valor p menor a 0.05 ($p = 0.001$), lo que permitió aceptar la hipótesis alternativa y rechazar la hipótesis nula. Esto indica que el uso de ChatGPT y GEMINI tiene un impacto significativo en el desarrollo del pensamiento crítico.

Tabla 2. Contrastación de hipótesis.

	Significancia
Hipótesis general	0.001
Hipótesis específica 1	0.001
Hipótesis específica 2	0.001
Hipótesis específica 3	0.001
Hipótesis específica 4	0.001

Además, se evaluaron hipótesis específicas relacionadas con diferentes dimensiones del pensamiento crítico, como analizar información, inferir implicancias, proponer alternativas y argumentar posiciones. En todas las dimensiones, los resultados de la prueba de Wilcoxon mostraron valores p menores a 0.05, lo que permitió aceptar las hipótesis alternativas y concluir que el uso de herramientas de inteligencia artificial influye

significativamente en cada una de estas dimensiones. Estos hallazgos sugieren que la integración de tecnologías avanzadas en el proceso educativo puede mejorar diversas habilidades cognitivas en los estudiantes.

4. DISCUSIÓN DE RESULTADOS

Los resultados obtenidos muestran que el uso de herramientas de IA, como ChatGPT y Gemini, ha generado variaciones significativas en el desarrollo del pensamiento crítico en los estudiantes universitarios. En términos generales, se evidencia una mejora en las habilidades de evaluación e interpretación, lo que sugiere que estas herramientas facilitan la organización y el análisis de información. También, se observó que la frecuencia de uso de la IA en actividades académicas aumentó a lo largo del estudio, lo que indica que los estudiantes integraron progresivamente estas tecnologías en su proceso de aprendizaje. Sin embargo, la mejora no fue uniforme en todas las dimensiones del pensamiento crítico, ya que en la capacidad de inferencia el progreso fue menos pronunciado.

Desde un enfoque estadístico, la aplicación de pruebas de normalidad permitió determinar la distribución de datos, lo que posibilitó el uso de pruebas inferenciales para evaluar la relación entre el uso de IA y el desarrollo del pensamiento crítico. La contrastación de hipótesis confirmó la existencia de diferencias significativas entre el grupo experimental y el grupo control, validando la influencia de la inteligencia artificial en la mejora de habilidades cognitivas clave. Este hallazgo refuerza la idea de que la integración de herramientas de IA en entornos educativos no solo modifica las estrategias de aprendizaje, sino que también impacta en la forma en que los estudiantes procesan y estructuran la información.

Los resultados obtenidos en esta investigación coinciden con los hallazgos de Yassin (2024) y Lajthia et al. (2024), quienes señalaron que el desarrollo del pensamiento crítico está estrechamente vinculado con el acceso y uso de recursos educativos digitales. En este estudio, la integración de herramientas de inteligencia artificial mostró un efecto positivo en la capacidad de los estudiantes para evaluar e interpretar información, lo que sugiere que la IA puede actuar como un facilitador en la estructuración del conocimiento. Se observó en la investigación realizada que la dimensión de inferencia no mostró una mejora tan significativa, lo que concuerda con la idea de que el pensamiento crítico no solo depende del acceso a información organizada, sino también de la capacidad del estudiante para extrapolar y relacionar conceptos de manera autónoma. Este hallazgo plantea la necesidad de diseñar estrategias educativas

que no solo fomenten el uso de IA, sino también que refuercen la autonomía cognitiva en los procesos de inferencia.

Por otro lado, los resultados guardan relación con los estudios de Anggraeni et al. (2023) y Chen et al. (2024), quienes identificaron que metodologías activas como el aprendizaje basado en problemas y el uso de mapas de argumentos pueden potenciar el pensamiento crítico en los estudiantes. En este sentido, la mejora observada en la dimensión de evaluación e interpretación sugiere que el uso de IA puede desempeñar un papel similar al de estas estrategias al proporcionar a los estudiantes un entorno interactivo para analizar información. Sin embargo, a diferencia de estas metodologías, la IA no exige necesariamente un proceso de deliberación o confrontación de ideas, lo que podría explicar por qué el progreso en habilidades como la argumentación y la inferencia fue menos pronunciado. Este aspecto destaca una posible limitación en la implementación de IA en educación, ya que si bien estas herramientas pueden optimizar la organización de la información y la formulación de juicios, su uso debe complementarse con estrategias que fomenten el debate y el razonamiento.

Finalmente, los estudios de Zarei et al. (2024), Martínez et al. (2023) y Salas & Tello (2023) han resaltado tanto los beneficios como los desafíos de la IA en educación, indicando que su impacto depende en gran medida del contexto de aplicación y del grado de mediación pedagógica. En esta investigación, si bien se evidenciaron mejoras en el pensamiento crítico, los resultados también sugieren que el uso de IA podría generar dependencia en ciertos estudiantes, quienes podrían relegar procesos cognitivos complejos en favor de respuestas generadas automáticamente. Este hallazgo plantea una limitación importante: aunque la IA puede ser una herramienta poderosa para el aprendizaje, su implementación en entornos educativos debe considerar mecanismos que regulen su uso y promuevan el desarrollo de habilidades cognitivas sin sustituir el esfuerzo intelectual.

Los hallazgos de esta investigación confirman que el uso de herramientas de inteligencia artificial, como ChatGPT y Gemini, influye en el desarrollo del pensamiento crítico en estudiantes universitarios, especialmente en su capacidad para evaluar e interpretar información. Respecto a la dimensión inferencia se mostró un avance menos pronunciado, lo que sugiere que ciertas habilidades cognitivas requieren una mayor interacción reflexiva y deliberativa para su fortalecimiento. Estos resultados resaltan la necesidad de integrar estrategias pedagógicas complementarias que permitan a los estudiantes desarrollar autonomía en el análisis de información, evitando una dependencia excesiva de la IA.

Más allá del impacto en el aprendizaje individual, estos resultados abren una discusión sobre el papel de la IA en la redefinición de los modelos educativos. La manera en que los estudiantes interactúan con el conocimiento está cambiando, y este estudio sugiere que la IA puede ser utilizada para personalizar procesos de enseñanza, adaptando el ritmo y la profundidad del contenido a las necesidades de cada estudiante. No obstante, esto también plantea desafíos en términos de equidad y acceso, pues la dependencia de tecnologías avanzadas puede acentuar brechas entre quienes tienen y quienes no tienen acceso a estos recursos. Asimismo, surge la necesidad de preparar a los docentes para integrar estas herramientas en sus metodologías de enseñanza, no solo como fuentes de información, sino como instrumentos para estimular habilidades cognitivas de orden superior.

Desde esta perspectiva, futuras investigaciones podrían centrarse en desarrollar modelos de enseñanza que equilibren el uso de la IA con metodologías activas que fomenten la argumentación.

5. CONCLUSIONES

Esta investigación ha demostrado una conexión significativa y beneficiosa entre el uso del Modelo de lenguaje generativo y el desarrollo del pensamiento crítico en estudiantes de una universidad pública en Perú. Los análisis estadísticos, particularmente mediante el coeficiente de correlación de Rho de Spearman, revelaron que un mayor uso del Modelo de lenguaje generativo se asocia con un aumento en las habilidades críticas de los estudiantes, incluyendo análisis, inferencia y autorregulación. Esta correlación significativa de 0.999 entre el uso del modelo y el pensamiento crítico confirmó la hipótesis alternativa de que el Modelo de lenguaje generativo favorece este tipo de habilidades cognitivas.

Se observó que la utilización del modelo mejora la capacidad de los estudiantes para analizar y evaluar información, facilitando la identificación de conexiones complejas y mejorando la evaluación de la fiabilidad de las fuentes. También se encontró que el modelo ayuda en el desarrollo de la inferencia y el razonamiento, asistiendo a los estudiantes en la generación de conclusiones lógicas y proyecciones basadas en la información disponible.

En cuanto a la creatividad y resolución de problemas, los estudiantes que usaron el Modelo de lenguaje generativo mostraron una mayor habilidad para proponer soluciones innovadoras y evaluar diversas opciones. Estos hallazgos subrayan el valor del Modelo de lenguaje generativo como una herramienta efectiva para reforzar el pensamiento crítico, aunque su eficacia depende de que su implementación sea guiada pedagógicamente

y apoyada por estrategias educativas que promuevan un análisis reflexivo y profundo. Es vital que la integración de esta tecnología en la educación sea acompañada por una orientación pedagógica adecuada para evitar una dependencia excesiva y fomentar la autonomía en los aprendices.

REFERENCIAS

Allam, H., Dempere, J., Akre, V., & Flores, P. (2023). Artificial intelligence in education (AIED): Implications and challenges. In *Proceedings of the International Conference on Artificial Intelligence and Education* (pp. 126-140). Atlantis Press. https://doi.org/10.2991/978-94-6463-286-6_10

Altuve, J. (2010). El pensamiento crítico y su inserción en la educación superior. *Actualidad Contable Faces*, 13(5-18). <https://www.redalyc.org/pdf/257/25715828002.pdf>

Anggraeni, D. M., Prahani, B. K., Suprpto, N., Shofiyah, N., & Jatmiko, B. (2023). Systematic review of problem-based learning research in fostering critical thinking skills. *Thinking Skills and Creativity*, 49, 101334. <https://doi.org/10.1016/j.tsc.2023.101334>

Benavides, C., & Ruíz, A. (2022). El pensamiento crítico en el ámbito educativo: Una revisión sistemática. *Revista Innova Educación*, 4(2), 62-79.

Bermúdez Mendieta, J. (2021). El aprendizaje basado en problemas para mejorar el pensamiento crítico: Revisión sistemática. *INNOVA Research Journal*, 6(2), 77-89.

Chen, L., Chen, P., & Lin, Z. (2020). Artificial intelligence in education: A review. *IEEE Access*, 8, 75264-75278. <https://doi.org/10.1109/ACCESS.2020.2988510>

Chen, X., Zhao, H., Jin, H., & Li, Y. (2024). Exploring college students' depth and processing patterns of critical thinking skills and their perception in argument map (AM)-supported online group debate activities. *Thinking Skills and Creativity*, 51, 101467. <https://doi.org/10.1016/j.tsc.2024.101467>

Cornejo-Plaza, I. (2023). Ethical and legal considerations of artificial intelligence in higher education: Challenges and prospects. *Revista de Educación y Derecho-Educational and Law Review*, 28, 43935. <https://doi.org/10.1344/REYD2023.28.43935>

Enríquez Canto, Y., Zapater Ferrer, E., & Díaz Gervasi, G. M. (2021). Disposición, habilidades del pensamiento crítico y éxito académico en estudiantes universitarios: Metaanálisis. *Revista Complutense de Educación*, 32(4), 525-536. <https://doi.org/10.5209/rced.70748>

Jusino, Á. R. V. (s.f.). *Teoría y pedagogía del pensamiento crítico*.

Lajthia, E., Law, M. G., Jorden, J., Haynes, B., Awuonda, M. K., Habib, M., Karodeh, Y. R., & Wingate, L. T. (2024). The impact of critical thinking skills on student pharmacist GPA at a historically Black university. *Currents in Pharmacy Teaching and Learning*, 16(6), 435-444. <https://doi.org/10.1016/j.cptl.2024.04.003>

López González, H., Sosa, L., Sánchez, L., & Faure Carvallo, A. (2023). Educación mediática e informacional y pensamiento crítico: Una revisión sistemática. *Revista Latina de Comunicación Social*, 81, 19.

Ma, Y. (2023). Exploration of flipped classroom approach to enhance critical thinking skills. *Heliyon*, 9(11), e20895. <https://doi.org/10.1016/j.heliyon.2023.e20895>

Martínez-Comesaña, M., Rigueira-Díaz, X., Larrañaga-Janeiro, A., Martínez-Torres, J., Ocarranza-Prado, I., & Kreibel, D. (2023). Impacto de la inteligencia artificial en los métodos de evaluación en la educación primaria y secundaria: Revisión sistemática de la literatura. *Revista de Psicodidáctica*, 28(2), 93-103. <https://doi.org/10.1016/j.psicod.2023.06.001>

Montoya, J. I. (2007). Acercamiento al desarrollo del pensamiento crítico, un reto para la educación actual. *Revista Educación y Pedagogía*, 19(49), 21-33. <https://www.redalyc.org/pdf/1942/194220390001.pdf>

Moroianu, N., Iacob, S.-E., & Constantin, A. (2023). Artificial intelligence in education: A systematic review. In *Proceedings of the International Conference on Advances in Artificial Intelligence* (pp. 906-921). <https://doi.org/10.2478/9788367405546-084>

Rojas, C. (2006). ¿Qué es pensamiento crítico? *Revista de Educación y Pedagogía*, 18(2), 35-47. <https://iealbertolebrun.wordpress.com/wp-content/uploads/2013/01/que-es-pensamiento-critico.pdf>

Salas, N. D., & Tello, M. B. (2023). La inteligencia artificial en la educación: Herramientas de aprendizaje y evaluación de la escritura (en L1). *Revista de Logopedia, Foniatría y Audiología*, 43(4), 100328. <https://doi.org/10.1016/j.rlfa.2023.100328>

Vera, F. (2023). Integración de la inteligencia artificial en la educación superior: Desafíos y oportunidades. *Transformar*, 4(1), Article 1.

Villarini, Á. (2004). Teoría y pedagogía del pensamiento crítico. *Perspectivas Psicológicas*, 3(4), 35-42.

Villarini, Á. R. (2003). Teoría y pedagogía del pensamiento crítico. *Revista de Psicología y Educación*, 3(4), 35-42.

Yassin, E. (2024). Examining the relation of open thinking, critical thinking, metacognitive skills and usage frequency of open educational resources among high school students. *Thinking Skills and Creativity*, 52, 101506. <https://doi.org/10.1016/j.tsc.2024.101506>

Zarei, M., Eftekhari Mamaghani, H., Abbasi, A., & Hosseini, M.-S. (2024). Application of artificial intelligence in medical education: A review of benefits, challenges, and solutions. *Medicina Clínica Práctica*, 7(2), 100422. <https://doi.org/10.1016/j.mcpsp.2023.100422>

CAPÍTULO 2

MODELO DE LENGUAJE GENERATIVO Y PENSAMIENTO CRÍTICO EN ESTUDIANTES DE UNA INSTITUCIÓN DE EDUCACIÓN SUPERIOR ESTATAL PERUANA

Data de submissão: 06/03/2026

Data de aceite: 20/03/2026

Jairo David Santos Navarro

Universidad Nacional del Centro del Perú

Facultad de Educación

Huancayo – Junín – Perú

<https://orcid.org/0009-0002-3272-1542>

Yurick Franz Arroyo Fernandez

Universidad Nacional del Centro del Perú

Facultad de Educación

Huancayo – Junín – Perú

<https://orcid.org/0000-0003-2964-5155>

Flor Alicia Calvanapon-Alva

Universidad César Vallejo

Trujillo – Perú

<https://orcid.org/0000-0003-2721-2698>

Luis Edwin Torres Paz

Universidad César Vallejo

Trujillo – Perú

<https://orcid.org/0009-0006-3937-8803>

Maria Elena Medina Guevara

Universidad César Vallejo

Trujillo – Perú

<https://orcid.org/0000-0001-5329-2447>

July Fiorella Aranda Sanabria

Universidad Nacional del Centro del Perú

Facultad de Educación

Huancayo – Junín – Perú

<https://orcid.org/0000-0003-2164-0659>

Jonny Omar Garcia Cortijo

Escuela de Educación Superior Pública

Pedagógica Teodoro Peñaloza

Huancayo – Junín – Perú

<https://orcid.org/0000-0003-0488-9866>

RESUMEN: Este trabajo académico se alinea con el Objetivo de Desarrollo Sostenible 4, “Educación de calidad”, y tiene como propósito determinar la correlación entre el uso del Modelo de Lenguaje Generativo y el pensamiento crítico en estudiantes de una institución de educación superior estatal peruana. La investigación se desarrolló bajo un enfoque cuantitativo con diseño correlacional, permitiendo analizar la relación existente entre ambas variables. La muestra estuvo conformada por 155 estudiantes seleccionados mediante un muestreo probabilístico, a quienes se les aplicaron instrumentos orientados a medir el nivel de uso del Modelo de Lenguaje Generativo y las habilidades de pensamiento crítico. Los resultados evidencian que la mayoría de los participantes (56 %) presenta un nivel medio tanto en el uso del Modelo de Lenguaje Generativo como en el desarrollo del pensamiento crítico. Asimismo, se identificó una correlación positiva y estadísticamente significativa entre ambas variables (Rho de Spearman = 0,999), lo que indica que el uso de este tipo de herramientas tecnológicas contribuye al fortalecimiento de habilidades cognitivas superiores. Entre las habilidades

potenciadas se encuentran el análisis, la evaluación de información, el razonamiento inferencial, la resolución de problemas y la autorregulación del aprendizaje. En conclusión, el estudio demuestra que el Modelo de Lenguaje Generativo posee un alto potencial como herramienta educativa para promover el desarrollo del pensamiento crítico en estudiantes universitarios. No obstante, su implementación debe estar acompañada de una adecuada orientación pedagógica por parte de los docentes, con el fin de garantizar un uso responsable y efectivo de estas tecnologías en los procesos de enseñanza y aprendizaje.

PALABRAS CLAVE: Modelo de Lenguaje Generativo; pensamiento crítico; investigación cuantitativa; diseño correlacional; tecnología educativa.

GENERATIVE LANGUAGE MODEL AND CRITICAL THINKING IN STUDENTS OF A PERUVIAN PUBLIC HIGHER EDUCATION INSTITUTION

ABSTRACT: This academic study is aligned with Sustainable Development Goal 4, “Quality Education”, and aims to determine the correlation between the use of Generative Language Models and critical thinking among students of a Peruvian public higher education institution. The research was conducted under a quantitative approach with a correlational design, allowing the analysis of the relationship between both variables. The sample consisted of 155 students selected through probabilistic sampling, to whom instruments were applied to measure the level of use of Generative Language Models and critical thinking skills. The results show that the majority of participants (56%) present a medium level both in the use of Generative Language Models and in the development of critical thinking. Likewise, a positive and statistically significant correlation was identified between both variables (Spearman's Rho = 0.999), indicating that the use of these technological tools contributes to the strengthening of higher-order cognitive skills. Among the skills enhanced are analysis, information evaluation, inferential reasoning, problem solving, and self-regulation of learning. In conclusion, the study demonstrates that Generative Language Models have high potential as an educational tool to promote the development of critical thinking in university students. However, their implementation must be accompanied by adequate pedagogical guidance from teachers in order to ensure a responsible and effective use of these technologies in teaching and learning processes.

KEYWORDS: Generative Language Model; critical thinking; quantitative research; correlational design; educational technology.

1. INTRODUCCIÓN

El fortalecimiento del pensamiento crítico en la educación universitaria se ha convertido en un tema de creciente interés en la última década, lo que ha motivado una diversidad de investigaciones con distintas perspectivas y técnicas. Investigaciones específicas han evaluado estrategias educativas para potenciar esta habilidad crucial. Ma (2023) investigó el impacto de la metodología de aula invertida, Chen et al. (2020) examinaron el efecto de los mapas de argumentos, y Bermúdez Mendieta (2021) consideró el aprendizaje basado en problemas, encontrando que estos enfoques

favorecen el avance del pensamiento crítico. Estos hallazgos subrayan la importancia de aplicar variadas tácticas pedagógicas para cultivar habilidades de análisis y evaluación avanzadas en los estudiantes.

El avance de la inteligencia artificial (IA) ha revolucionado la educación, facilitando tareas como la evaluación y el aprendizaje a través de herramientas que simulan funciones cognitivas humanas (Allam et al., 2023; Chen et al., 2020; Moroianu et al., 2023). En los niveles educativos primario y secundario, estas herramientas han mostrado ser particularmente útiles (Martínez-Comesaña et al., 2023), y su potencial está comenzando a explorarse en la educación superior, a pesar de enfrentar limitaciones éticas y legales (Zarei et al., 2024; Cornejo-Plaza, 2023).

Sin embargo, la aplicación de la IA en la enseñanza sigue siendo un área poco explorada (Salas & Tello, 2023). A nivel internacional, organismos como la ONU han promovido el uso de la IA para alcanzar los Objetivos de Desarrollo Sostenible, específicamente en la educación (United Nations, 2022). La Unión Europea también ha reconocido el valor de la IA para mejorar la investigación y el desarrollo económico mediante una estrategia europea de inteligencia artificial (European Union, 2024). A nivel nacional, la Estrategia Nacional de Inteligencia Artificial refleja el impacto de estas tecnologías, destacando la importancia de la innovación y la ética (El Peruano, 2024).

Estas investigaciones y declaraciones subrayan la creciente importancia de integrar la IA en la educación, no solo para mejorar la eficacia pedagógica sino también para garantizar la equidad y la inclusión en el acceso a la tecnología.

El estudio de Zarei et al. (2024) abordó la aplicación de inteligencias artificiales en la educación médica, resaltando beneficios, desafíos y estrategias innovadoras para implementar IA en la formación de profesionales de salud, concluyendo que la IA puede mejorar la evaluación imparcial y la organización de simulaciones clínicas. Martínez et al. (2023) también contribuyeron con su estudio sobre la evaluación estudiantil mediante IA, identificando ventajas como la objetividad y sistematización de evaluaciones, mostrando que la IA puede mejorar significativamente la motivación y el rendimiento académico en niveles educativos primario y secundario.

Además, Salas y Tello (2023) investigaron el uso de herramientas de IA en la enseñanza de la escritura, encontrando una escasez de herramientas enfocadas en este aspecto, aunque reconocieron su utilidad en procesos evaluativos. Por otro lado, Yassin (2024) exploró cómo los Recursos Educativos Abiertos pueden influir en el pensamiento crítico y las habilidades metacognitivas de estudiantes egipcios, concluyendo que los REA deben integrarse en los currículos para fomentar el pensamiento crítico.

Lajthia et al. (2024) demostraron que el pensamiento crítico está directamente relacionado con el rendimiento académico en estudiantes afroamericanos, mientras que Anggraeni et al. (2023) destacaron cómo el aprendizaje basado en problemas puede potenciar el pensamiento crítico, especialmente en contextos educativos asiáticos. Chen et al. (2024) encontraron que los mapas de argumentos y los debates en línea pueden mejorar el pensamiento crítico en estudiantes de secundaria.

Finalmente, Ma (2023) analizó la efectividad del aula invertida en el desarrollo del pensamiento crítico en estudiantes universitarios, recomendando ajustes en este método para maximizar su efectividad. Estos estudios subrayan la importancia y el potencial de integrar tecnologías avanzadas como la IA en diversos aspectos de la educación, desde la evaluación hasta la enseñanza de habilidades críticas y técnicas.

La fundamentación teórica de esta investigación se ancla en el Conectivismo, formulado por Stephen Downes y George Siemens, quienes exploraron cómo la tecnología y la globalización afectan el aprendizaje. Esta teoría enfatiza la importancia de una visión holística y contextualizada de la práctica pedagógica, considerándola un proceso lineal y continuo. Destaca, en particular, la necesidad de enseñar a las nuevas generaciones a utilizar adecuadamente las diversas fuentes de información y la importancia de adaptar las actividades psicopedagógicas a los tiempos actuales, resaltando el valor del trabajo colaborativo e interactivo entre los individuos (Pabón, 2014; Poveda Garcés, 2024; Soto et al., 2024).

En cuanto al estudio del pensamiento crítico, se adoptó la teoría de Watson-Glaser, que se estructura en cinco dimensiones: inferencia, deducción, reconocimiento de supuestos, interpretación y evaluación. La dimensión de inferencia se centra en la habilidad para entender vínculos lógicos entre premisas y conclusiones, evaluando a través de preguntas que indagan sobre suposiciones subyacentes y la validez de deducciones. La deducción utiliza razonamiento lógico desde una premisa general para llegar a una conclusión específica, basada en normas lógicas y sin necesidad de datos adicionales. Los supuestos implican creencias o conceptos preestablecidos que, aunque no expresados explícitamente, son fundamentales para entender el razonamiento y evaluar la imparcialidad de la información. La interpretación trata de asignar significado a la información dentro de su contexto, y la evaluación se refiere a la habilidad para juzgar la calidad o pertinencia de la información o discusiones, facilitando la toma de decisiones informadas.

La justificación de esta investigación radica en la necesidad de comprender cómo los avances tecnológicos científicos han transformado los paradigmas educativos tradicionales. Teorías como el conectivismo ofrecen marcos conceptuales para evaluar el impacto de la inteligencia artificial (IA) en los sistemas educativos, mientras que los

principios de ética en la tecnología son fundamentales para garantizar que el uso de modelos de lenguaje generativo en la educación fomente la inclusión, equidad y bienestar estudiantil. Desde una perspectiva social, la implementación responsable de la IA en la educación superior puede generar cambios significativos, contribuyendo a la reducción de desigualdades y al desarrollo social sostenible. Además, esta investigación puede informar el diseño de marcos regulatorios que aseguren un uso ético y efectivo de la IA. Prácticamente, este estudio es crucial para identificar y reforzar buenas prácticas en la integración de IA en la educación, permitiendo a las instituciones educativas adoptar enfoques más eficientes y personalizados que mejoren la enseñanza y el aprendizaje. Metodológicamente, la aplicación de métodos cuantitativos rigurosos mediante cuestionarios estructurados y análisis estadísticos ha permitido una evaluación precisa de cómo el modelo de lenguaje generativo afecta diversos aspectos del rendimiento y la experiencia educativa de los estudiantes universitarios.

En base a la revisión exhaustiva de la literatura y las teorías pertinentes, se plantea la siguiente pregunta de investigación: ¿Cuál es la relación entre el uso del Modelo de lenguaje generativo y el pensamiento crítico en estudiantes de una Institución de Educación Superior estatal peruana? El objetivo principal de este estudio es establecer la relación entre el uso del Modelo de lenguaje generativo y el nivel de desarrollo del pensamiento crítico en dichos estudiantes. Para abordar esta interrogante de manera sistemática, se han formulado dos hipótesis: la hipótesis principal (H_i) sostiene que existe una relación directa entre el uso del Modelo de lenguaje generativo y el nivel del pensamiento crítico en los estudiantes, mientras que la hipótesis nula (H_o) afirma que no existe una relación directa entre estos dos elementos. Estas hipótesis guiarán el diseño metodológico y el análisis de datos del estudio.

2. METODOLOGÍA

Este estudio se enfocó en explorar la relación entre el uso del Modelo de lenguaje generativo y el desarrollo del pensamiento crítico en estudiantes Universitarios de una universidad pública de Perú. Se optó por un método cuantitativo debido a su capacidad para medir variables y examinar datos de manera objetiva, lo cual es esencial para establecer patrones y regularidades (Macedo Dávila, 2018). Además, el diseño correlacional permitió analizar la conexión entre estas variables sin alterar sus propiedades, proporcionando un entorno natural para la recolección de datos y aumentando la validez externa del estudio (Mendivelso, 2021).

La población estudiada consistió en 256 estudiantes universitarios, seleccionando una muestra de 155 a través de muestreo probabilístico. Este método garantiza la equidad

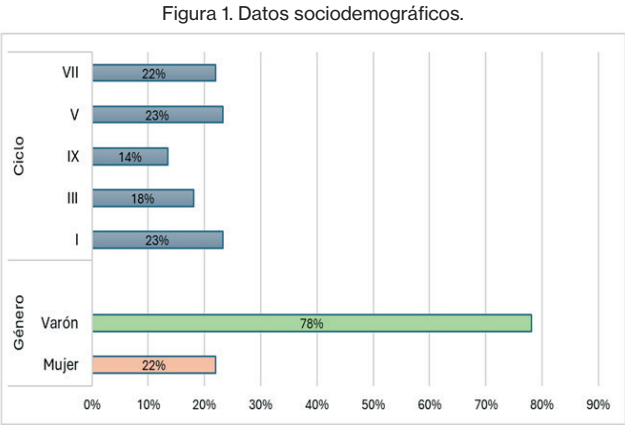
en la selección, minimizando sesgos y asegurando la representatividad (Chacón et al., 2022). Los datos recogidos fueron analizados utilizando el coeficiente de correlación Rho de Spearman para medir la intensidad y orientación de la relación entre el uso del Modelo de lenguaje generativo y el pensamiento crítico.

Respecto a la variable del pensamiento crítico, se evaluó como una habilidad de orden superior que incluye análisis, evaluación, razonamiento inferencial, solución de problemas y autorregulación. Para ello, se utilizó un cuestionario de elaboración propia validado para medir estas dimensiones. Por otro lado, la inteligencia artificial, representada por el Modelo de lenguaje generativo, fue definida como una herramienta diseñada para generar texto y asistir en diversos contextos, evaluándose su frecuencia de uso mediante una escala tipo Likert.

Durante el estudio, se emplearon técnicas descriptivas e inferenciales para procesar y analizar los datos, proporcionando conclusiones sólidas sobre la influencia de la IA en el desarrollo del pensamiento crítico de los estudiantes. Además, se trató cuidadosamente la ética del estudio, asegurando el consentimiento informado, la privacidad, la equidad y la transparencia en el uso de herramientas de IA, con la aprobación del comité de ética institucional para cumplir con las normas éticas y legales aplicables.

3. RESULTADOS

3.1. ANÁLISIS DESCRIPTIVOS



Se muestra las características sociodemográficas de los estudiantes universitarios, destacando la distribución por ciclo académico y género. Se observa una mayor concentración de alumnos en los ciclos I y V, con un 23% cada uno, seguido por

el ciclo VII con un 22%, y el ciclo III con un 18%. El ciclo IX presenta el menor porcentaje, con solo un 14%, lo que podría indicar una tendencia a la disminución de estudiantes en etapas avanzadas, posiblemente debido a abandonos o cambios de carrera.

En cuanto al género, hay una predominancia de estudiantes varones, que constituyen el 78% de la muestra, en comparación con el 22% de mujeres. Esta diferencia notable refleja la persistencia de estereotipos de género que podrían estar influyendo en la elección de esta carrera. La brecha significativa en la participación femenina enfatiza la necesidad de desarrollar estrategias para fomentar una mayor equidad de género en el campo, buscando diversificar el perfil estudiantil y crear un ambiente académico más inclusivo.

Tabla 1. Uso del modelo de lenguaje generativo.

Nivel	fi	%
Bajo	24	15%
Medio	87	56%
Alto	44	28%
Total	155	100%

La tabla sobre el uso del Modelo de lenguaje generativo entre estudiantes muestra que la mayoría, el 56%, utiliza esta herramienta a un nivel medio, lo que indica una familiaridad moderada con la tecnología. Un 28% de los estudiantes la usa intensivamente, lo cual sugiere una integración activa en sus actividades diarias. Por otro lado, solo un 15% la utiliza poco. Esta distribución evidencia una adopción creciente de la inteligencia artificial en entornos académicos, destacando un uso significativo tanto moderado como intensivo de estas herramientas.

Tabla 2. Pensamiento Crítico.

Nivel	fi	%
Bajo	6	4%
Medio	87	56%
Alto	62	40%
Total	155	100%

La evaluación del pensamiento crítico de los participantes revela que la mayoría, un 56% (87 participantes), tiene un nivel medio, mientras que un 40% (62 personas) muestra un nivel alto, y solo un 4% (6 participantes) tiene un nivel bajo. Estos resultados indican

que la mayoría de los encuestados posee habilidades de pensamiento crítico moderadas, con un grupo significativo que exhibe capacidades avanzadas.

Tabla 3. Pensamiento crítico por dimensiones.

Dimensiones	Niveles	f	%
Análisis	Bajo	8	5%
	Medio	91	59%
	Alto	56	36%
	Total	155	100%
Evaluación	Bajo	4	3%
	Medio	82	53%
	Alto	69	45%
	Total	155	100%
Razonamiento inferencial	Bajo	6	4%
	Medio	91	59%
	Alto	58	37%
	Total	155	100%
Solución de problemas	Bajo	8	5%
	Medio	79	51%
	Alto	68	44%
	Total	155	100%
Autorregulación	Bajo	10	6%
	Medio	67	43%
	Alto	78	50%
	Total	155	100%

El porcentaje más relevante en el análisis de las dimensiones del pensamiento crítico entre los estudiantes es el 59%, que corresponde al nivel medio tanto en la dimensión de análisis como en la de razonamiento inferencial, indicando que la mayoría de los estudiantes se encuentran en un nivel intermedio en estas competencias críticas.

3.2. ANÁLISIS INFERENCIAL

En el análisis inferencial de nuestro estudio, iniciamos con una prueba de normalidad utilizando el test de Kolmogorov-Smirnov. Para el uso total del Modelo de lenguaje generativo, se obtuvo un estadístico de 0.064 con un tamaño de muestra de 155 y un valor de significancia de 0.200. Este resultado indica que la distribución de los datos se ajusta adecuadamente a una distribución normal. En contraste, los datos del total del pensamiento crítico mostraron un estadístico de 0.107 y una significancia de 0.000 con el mismo tamaño de muestra, lo que indica una clara desviación de la normalidad, considerando un nivel de confianza del 95%. En base a esta última información, se

recomienda la utilización de una prueba no paramétrica para evaluar la correlación entre variables, siendo apropiada la Rho de Spearman para este propósito, debido a la no normalidad en la distribución de los datos de pensamiento crítico.

Tabla 4. Correlación entre modelo de lenguaje generativo y pensamiento crítico.

Variables	Coefficiente de correlación (Rho de Spearman)	Significancia (p)
Modelo de lenguaje generativo – Pensamiento crítico	.999	.000

La tabla muestra un nivel de significancia de 0.000, lo que nos lleva a rechazar la hipótesis nula y aceptar la hipótesis alternativa, confirmando que existe una relación directamente proporcional entre el uso del Modelo de lenguaje generativo y el pensamiento crítico en estudiantes de una institución de educación superior estatal peruana. Además, un coeficiente de correlación de 0.999 indica una correlación positiva muy alta entre estas dos variables, reforzando la evidencia de una fuerte conexión entre el uso del modelo y las habilidades de pensamiento crítico.

La tabla muestra que las dimensiones de razonamiento y autorregulación tienen las correlaciones más altas con coeficientes de 0.915 y 0.924, respectivamente. En contraste, las dimensiones de análisis (0.870), evaluación (0.863) y resolución de problemas (0.887) presentan coeficientes ligeramente menores, aunque todos se mantienen en un rango alto. Esto indica que existe una correlación alta entre las variables estudiadas y sus respectivas dimensiones.

Tabla 5. Correlación entre modelo de lenguaje generativo y dimensiones de pensamiento crítico.

Dimensión del pensamiento crítico	Coefficiente de correlación (Rho de Spearman)	Significancia (p)
Análisis	.870	.000
Evaluación	.863	.000
Razonamiento	.915	.000
Solución	.887	.000
Autorregulación	.924	.000

4. DISCUSIÓN DE RESULTADOS

Esta investigación valida la eficacia del Modelo de lenguaje generativo en el fomento del pensamiento crítico entre estudiantes universitarios, reforzando la idea de que las herramientas de inteligencia artificial pueden ser cruciales en el desarrollo de

habilidades cognitivas avanzadas (Chen et al., 2024; Martínez-Comesaña et al., 2023). Conforme a la teoría del conectivismo de Siemens y Downes, el estudio subraya cómo la interconexión de conocimientos en un ambiente rico en información es fundamental para el aprendizaje efectivo en la era digital (Poveda Garcés, 2024). Sin embargo, la herramienta de IA, mientras facilita el acceso y la estructuración de la información, no sustituye la necesidad de un análisis crítico profundo, que es vital para un aprendizaje significativo y duradero.

Además, el Modelo de lenguaje generativo, al servir como catalizador para la autorregulación, según Zimmerman (2000), plantea un marco para un aprendizaje más autónomo y reflexivo. Esto resalta la importancia de una pedagogía que no solo integre estas herramientas tecnológicas, sino que también guíe a los estudiantes en el proceso de profundización y crítica de la información procesada.

Este análisis lleva a una reflexión más amplia sobre cómo las herramientas de IA están redefiniendo los métodos pedagógicos y la interacción con el conocimiento. Aunque el Modelo de lenguaje generativo ha demostrado ser una adición valiosa en el contexto educativo, su implementación debe ser cuidadosamente equilibrada para asegurar que los estudiantes no solo se vuelvan receptores pasivos de información procesada, sino que también desarrollen la capacidad de cuestionar, analizar y sintetizar dicha información de manera crítica.

Se recomienda a otros investigadores explorar más a fondo la interacción entre herramientas de IA y procesos de aprendizaje crítico en diferentes disciplinas y contextos educativos. Sería provechoso investigar cómo variaciones en la implementación del Modelo de lenguaje generativo pueden afectar distintos aspectos del pensamiento crítico y cómo estas herramientas pueden ser optimizadas para apoyar no solo la adquisición de conocimiento, sino también el desarrollo de habilidades de pensamiento superior. Además, es crucial continuar evaluando las implicaciones éticas y prácticas de la dependencia tecnológica en entornos educativos, para garantizar que la tecnología actúe como un complemento y no como un sustituto de la pedagogía tradicional.

5. CONCLUSIONES

Esta investigación ha demostrado una conexión significativa y beneficiosa entre el uso del Modelo de lenguaje generativo y el desarrollo del pensamiento crítico en estudiantes de una universidad pública en Perú. Los análisis estadísticos, particularmente mediante el coeficiente de correlación de Rho de Spearman, revelaron que un mayor uso del Modelo de lenguaje generativo se asocia con un aumento en las

habilidades críticas de los estudiantes, incluyendo análisis, inferencia y autorregulación. Esta correlación significativa de 0.999 entre el uso del modelo y el pensamiento crítico confirmó la hipótesis alternativa de que el Modelo de lenguaje generativo favorece este tipo de habilidades cognitivas.

Se observó que la utilización del modelo mejora la capacidad de los estudiantes para analizar y evaluar información, facilitando la identificación de conexiones complejas y mejorando la evaluación de la fiabilidad de las fuentes. También se encontró que el modelo ayuda en el desarrollo de la inferencia y el razonamiento, asistiendo a los estudiantes en la generación de conclusiones lógicas y proyecciones basadas en la información disponible.

En cuanto a la creatividad y resolución de problemas, los estudiantes que usaron el Modelo de lenguaje generativo mostraron una mayor habilidad para proponer soluciones innovadoras y evaluar diversas opciones. Estos hallazgos subrayan el valor del Modelo de lenguaje generativo como una herramienta efectiva para reforzar el pensamiento crítico, aunque su eficacia depende de que su implementación sea guiada pedagógicamente y apoyada por estrategias educativas que promuevan un análisis reflexivo y profundo. Es vital que la integración de esta tecnología en la educación sea acompañada por una orientación pedagógica adecuada para evitar una dependencia excesiva y fomentar la autonomía en los aprendices.

REFERENCIAS

- Allam, H., Dempere, J., Akre, V., & Flores, P. (2023). Artificial intelligence in education (AIED): Implications and challenges. En *Proceedings* (pp. 126–140). https://doi.org/10.2991/978-94-6463-286-6_10
- Anggraeni, D. M., et al. (2023). Systematic review of problem-based learning research in fostering critical thinking skills. *Thinking Skills and Creativity*, 49, 101334. <https://doi.org/10.1016/j.tsc.2023.101334>
- Bermúdez Mendieta, J. (2021). El aprendizaje basado en problemas para mejorar el pensamiento crítico: Revisión sistemática. *INNOVA Research Journal*, 6(2), 77–89.
- Chacón, L. J. R., et al. (2022). El muestreo intencional no probabilístico como herramienta de la investigación científica en carreras de ciencias de la salud. *Universidad y Sociedad*, 14(Supl. 5).
- Chen, L., Chen, P., & Lin, Z. (2020). Artificial intelligence in education: A review. *IEEE Access*, 8, 75264–75278. <https://doi.org/10.1109/ACCESS.2020.2988510>
- Chen, X., et al. (2024). Exploring college students' depth and processing patterns of critical thinking skills and their perception in argument map-supported online group debate activities. *Thinking Skills and Creativity*, 51, 101467. <https://doi.org/10.1016/j.tsc.2024.101467>
- Cornejo-Plaza, I. (2023). Ethical and legal considerations of artificial intelligence in higher education: Challenges and prospects. *Revista de Educación y Derecho – Educational and Law Review*, 28, 43935. <https://doi.org/10.1344/REYD2023.28.43935>

- El Peruano. (2024, May 30). Estrategia nacional de inteligencia artificial (IA). <https://www.gob.pe/15762-estrategia-nacional-de-inteligencia-artificial-ia>
- European Union. (2024). Enfoque europeo de la inteligencia artificial: Configurar el futuro digital de Europa. <https://digital-strategy.ec.europa.eu/es/policies/european-approach-artificial-intelligence>
- Lajthia, E., et al. (2024). The impact of critical thinking skills on student pharmacist GPA at a historically Black university. *Currents in Pharmacy Teaching and Learning*, 16(6), 435–444. <https://doi.org/10.1016/j.cptl.2024.04.003>
- Ma, Y. (2023). Exploration of flipped classroom approach to enhance critical thinking skills. *Heliyon*, 9(11), e20895. <https://doi.org/10.1016/j.heliyon.2023.e20895>
- Macedo Dávila, A. (2018). Pensamiento crítico y rendimiento académico en los ingresantes del curso de Estadística I en la Facultad de Ingeniería Económica, Estadística y Ciencias Sociales. Universidad Nacional de Ingeniería – 2017. <https://repositorio.upch.edu.pe/handle/20.500.12866/1541>
- Martínez-Comesaña, M., et al. (2023). Impacto de la inteligencia artificial en los métodos de evaluación en la educación primaria y secundaria: Revisión sistemática de la literatura. *Revista de Psicodidáctica*, 28(2), 93–103. <https://doi.org/10.1016/j.psicod.2023.06.001>
- Mendivelso, F. (2021). Prueba no paramétrica de correlación de Spearman. *Revista Médica Sanitas*, 24(1). <https://doi.org/10.26852/01234250.578>
- Moroianu, N., Iacob, S.-E., & Constantin, A. (2023). Artificial intelligence in education: A systematic review. (pp. 906–921). <https://doi.org/10.2478/9788367405546-084>
- Pabón, L. C. O. (2014). Conectivismo, ¿un nuevo paradigma en la educación actual? *Mundo FESC*, 4(7).
- Poveda Garcés, D. A. (2024). El papel de la comunicación efectiva y el conectivismo para reducir la deserción escolar. <https://doi.org/10.23857/pc.v9i2.6513>
- Salas, N. D., & Tello, M. B. (2023). La inteligencia artificial en la educación: Herramientas de aprendizaje y evaluación de la escritura (en L1). *Revista de Logopedia, Foniatría y Audiología*, 43(4), 100328. <https://doi.org/10.1016/j.rlfa.2023.100328>
- Soto, G. M. D., Solano, H. D. L., & Garzón, K. J. M. (2024). Aprendizaje innovador: El encuentro entre construccionismo, conectivismo y tecnologías disruptivas. *LATAM Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales y Humanidades*, 5(1). <https://doi.org/10.56712/latam.v5i1.1635>
- United Nations. (2022). La inteligencia artificial como herramienta para acelerar el progreso de los ODS. <https://www.un.org/es/desa/preparing-for-future-of-everything>
- Yassin, E. (2024). Examining the relation of open thinking, critical thinking, metacognitive skills and usage frequency of open educational resources among high school students. *Thinking Skills and Creativity*, 52, 101506. <https://doi.org/10.1016/j.tsc.2024.101506>
- Zarei, M., et al. (2024). Application of artificial intelligence in medical education: A review of benefits, challenges, and solutions. *Medicina Clínica Práctica*, 7(2), 100422. <https://doi.org/10.1016/j.mcpsp.2023.100422>
- Zimmerman, B. J. (2000). Attaining self-regulation: A social cognitive perspective. En M. Boekaerts, P. R. Pintrich, & M. Zeidner (Eds.), *Handbook of self-regulation* (pp. xx–xx). Academic Press.

CAPÍTULO 3

INGENIERÍA DE PROMPTS, MENTE EXTENDIDA Y COGNICIÓN DISTRIBUIDA¹

Data de submissão: 04/02/2026

Data de aceite: 20/02/2026

Dr. Noel Angulo Marcial

Centro de Investigaciones Económicas,
Administrativas y Sociales
Instituto Politécnico Nacional
Ciudad de México, CDMX, México
<https://orcid.org/0000-0002-2322-7772>

Dra. Claudia Hernández González

Secretaría de Investigación y Posgrado del
Instituto Politécnico Nacional
Ciudad de México, CDMX, México
<https://orcid.org/0000-0003-4826-7516>

Mtra. Ma. de la Paz Silva Borjas

Centro de Investigaciones Económicas,
Administrativas y Sociales
Instituto Politécnico Nacional
Ciudad de México, CDMX, México
<https://orcid.org/0000-0001-8272-4878>

RESUMEN: La irrupción de LLM en educación superior latinoamericana plantea evitar la descarga cognitiva irreversible (Risko & Gilbert, 2016) y la colonialidad del saber

¹ Este artículo se inserta dentro del proyecto Divulgación y alfabetización en inteligencia artificial para la docencia en educación superior. Con número de registro 20254067. El cual contó con el apoyo de la Secretaría de Investigación y Posgrado del IPN.

(Quijano, 2000). Mediante revisión teórico-conceptual, se propone un marco de *simbiosis cognitiva crítica* que articula mente extendida (Clark & Chalmers, 1998), cognición distribuida (Hutchins, 1995) y *prompt engineering*. El *prompt* opera como nodo de coordinación distribuida que transforma a la IA en prótesis cognitiva funcional cuando se preserva la soberanía epistémica del usuario y se articula con intersubjetividad humana-humana (Freire, 1970; Biesta, 1998). Se identifican tres riesgos epistémicos, sesgos algorítmicos, sicofancia y colonialidad algorítmica, y se proponen estrategias mediante *prompting* avanzado (*chain-of-thought*, autocoherencia) y “puntos de fricción cognitiva” que obliguen a validación intersubjetiva, trascendiendo el tecnocentrismo para construir ecosistemas cognitivos distribuidos donde la IA amplifica capacidades humanas sin sustituir la autoridad epistémica colectiva.

PALABRAS CLAVE: simbiosis cognitiva; mente extendida; cognición distribuida; ingeniería de prompts; Inteligencia Artificial Generativa.

PROMPT ENGINEERING, EXTENDED MIND, AND DISTRIBUTED COGNITION

ABSTRACT: The emergence of LLMs in Latin American higher education poses an epistemological dilemma: preventing mental process offloading onto AI from generating irreversible cognitive dependency (Risko & Gilbert, 2016) and reproducing epistemic

coloniality (Quijano, 2000). Through theoretical-conceptual review, this article proposes a *critical cognitive symbiosis* framework articulating extended mind (Clark & Chalmers, 1998), distributed cognition (Hutchins, 1995), and prompt engineering. Prompts operate as nodes of distributed coordination that transform AI into functional cognitive prostheses when user epistemic sovereignty is preserved and intentionally articulated with human-human intersubjectivity (Freire, 1970; Biesta, 1998). Three epistemic risks are identified – algorithmic bias, sycophancy, and algorithmic coloniality – and mitigation strategies proposed through advanced prompting (chain-of-thought, self-consistency) and “cognitive friction points” mandating intersubjective validation, transcending technocentrism to build distributed cognitive ecosystems where AI amplifies human capabilities without replacing collective epistemic authority.

KEYWORDS: cognitive symbiosis; extended mind; distributed cognition; prompt engineering; Generative Artificial Intelligence.

1. INTRODUCCIÓN

El documento corresponde a una revisión sistemática de literatura de corte teórico-conceptual, con un diseño no empírico. De tal manera que no incluye recolección de datos ni análisis estadísticos; se centra en la síntesis crítica de marcos teóricos existentes sobre la interacción humano-IA. Como estrategia documental, se realizó la integración de fuentes referidas teorías de cognición distribuida (Hutchins, 1995), mente extendida (Clark & Chalmers, 1998) e ingeniería de prompts (Schulhoff et al., 2024).

Se adopta un enfoque teórico-crítico basado en la articulación de teorías cognitivas para problematizar la inserción del prompt en el contexto de la mente extendida y la cognición distribuida. El estudio es de carácter exploratorio, en tanto que aborda un campo emergente, la interacción humana-IA – con baja consolidación conceptual (Vignando, 2024). Se parte de un problema de actualidad: ¿cómo evitar la descarga cognitiva al externalizar procesos mentales en los modelos de lenguaje masivo (LLM) (Risko & Gilbert, 2016; Gerlich, 2025). A partir de ello, se propone un marco conceptual original denominado simbiosis cognitiva, sin validar empíricamente hipótesis, sino explorando relaciones teóricas entre el proceso de consulta a la IA (prompting).

La irrupción de los modelos lingüísticos de gran escala (LLM) hace necesario repensar los fundamentos epistemológicos de la educación desde una articulación teórica que trascienda la relación humano-IA desde un enfoque tecnológico. Así, se abordan: la teoría de la mente extendida (Clark & Chalmers, 1998) que establece que los artefactos tecnológicos constituyen extensiones, siempre que cumplan tres condiciones: accesibilidad constante, confiabilidad funcional y el uso automático en la resolución de problemas. No obstante, para fines de esta propuesta, resulta insuficiente si no se toma en cuenta el rol de la cognición distribuida (Hutchins, 1995), que plantea que los procesos

cognitivos emergen de redes socio-técnicas donde los agentes humanos, artefactos y prácticas culturales interactúan. Es en este contexto donde, el *prompt* irrumpe como un mediador con dos posibles caminos: operar como un andamiaje cognitivo que potencia la autorregulación metacognitiva y el aprendizaje (Vygotsky, 1978) o, el más frecuente, operar como mecanismo de externalización pasiva que genera dependencia cognitiva, entendida como la descarga irreversible de las habilidades intelectuales en la IA, sin desarrollo de juicio crítico (Risko & Gilbert, 2016).

2. EL PROMPT Y EL PROMPTING: DEFINICIONES, NATURALEZA E INTERACCIÓN

En el ecosistema de la inteligencia artificial (IA) generativa, el *prompt* se define como la instrucción, pregunta o conjunto de indicaciones que un usuario construye para guiar la respuesta de un modelo de lenguaje masivo (LLM). Lejos de ser un comando trivial, el *prompt* funciona como un mediador epistémico que actúa como un puente fundamental entre la agencia humana y la arquitectura predictiva de la máquina (Bommasani et al., 2021). Desde la perspectiva de la interacción humano-computadora, el diseño del *prompt* es un proceso en el que el usuario actúa como gestor para reducir la ambigüedad semántica (Mollick & Mollick, 2023).

Por su parte, el *prompting* se refiere al proceso intencional de diseñar, formular, ajustar y aplicar consultas a los LLM con el fin de obtener salidas útiles, pertinentes, coherentes y contextualizadas. Se define como una técnica para diseñar estratégicamente la interacción humano-IA (Wang et al., 2024). Esta práctica constituye una forma de programación en lenguaje natural, en la que el modelo induce patrones o reglas a partir de las intenciones expresadas por el usuario en su propio lenguaje (Brown et al., 2020).

La eficacia de esta interacción depende de que el usuario formule una **consulta** estructurada bajo atributos esenciales identificados en la literatura:

1. Claridad y especificidad: instrucciones claras y concisas que guían al modelo hacia un resultado preciso (Geroimenko, 2025).
2. Contexto y rol (*persona*): suministrar antecedentes relevantes y asignar un papel específico (p. ej., “actúa como un historiador crítico”) permite al modelo alinear su respuesta con un dominio de experticia (Vignando, 2024).
3. Definición de salida y restricciones: especificar el formato, el tono y las limitaciones de extensión optimiza la relevancia de la respuesta (Moreno et al., 2024; Vignando, 2024).

Contrario a la suposición de que es un acto lineal, la consulta a la IA (*prompting*) es un proceso iterativo, e implica planificación, diseño, prueba y el refinamiento basado en la

evaluación crítica de los resultados (Vignando, 2024; Velásquez-Henao et al., 2023), dicho proceso requiere un ejercicio de metacognición constante, donde el usuario reflexione sobre su propio pensamiento para ajustar la consulta hasta alinear la respuesta de la IA con su intención original (Vignando, 2024).

3. SUSTENTO TEÓRICO: LA IA COMO EXTENSIÓN DE LA MENTE Y COGNICIÓN DISTRIBUIDA SIMBIOSIS

La interacción con la IA se enmarca profundamente en teorías que desafían la idea de que la inteligencia reside exclusivamente en el cerebro humano. Aunque poco se aborda en la literatura, es un tema de debate que requiere atención pues cambia la forma de entender nuestros procesos mentales asistidos por las tecnologías.

- **Teoría de la Mente Extendida** (Clark & Chalmers, 1998): Propone que los artefactos externos pueden constituir componentes genuinos del sistema cognitivo si son accesibles, confiables y consultados de forma automática. Bajo esta perspectiva, la consulta (*prompting*) actúa como un andamiaje cognitivo, una extensión funcional del pensamiento que permite externalizar procesos mentales complejos.
- **Teoría de la Cognición Distribuida** (Hutchins, 1995): Establece que los procesos cognitivos se distribuyen entre individuos, artefactos y el entorno cultural. En este marco, el sistema de IA se considera un agente cognitivo distribuido que amplifica las capacidades intelectuales del usuario; de tal manera que la inteligencia no reside en un solo punto, sino que emerge de la interacción sinérgica de todo el sistema.
- **Teoría de la Actividad Mediada** (Engeström, 2001): Permite entender el *prompting* como una actividad socialmente situada, mediada por el artefacto (LLM) y orientada a objetivos específicos.

A la luz de estas teorías la consulta a la IA se configura una simbiosis cognitiva crítica, donde el ser humano mantiene el control estratégico y el juicio ético (autonomía epistémica), mientras que la máquina aporta la capacidad de procesamiento (Vygotsky, 1978).

4. FORMULACIÓN DEL PROBLEMA

La irrupción de modelos lingüísticos de gran escala (LLM) en contextos académicos latinoamericanos plantea un dilema epistemológico: el riesgo de una *descarga cognitiva*, entendida como la práctica de delegar procesos mentales a

herramientas externas (Risko & Gilbert, 2016) y reproduce digitalmente el *knowledge telling* de Scardamalia y Bereiter (1987), esto es, en el caso de la consulta a la IA, los docentes se percatan que los estudiantes formulan prompts genéricos y replican de manera acrítica las respuestas, simulando competencia sin transformar sus esquemas conceptuales. El *knowledge transforming* genuino exige, según Bereiter y Scardamalia (1989), la reorganización dialéctica de estructuras cognitivas mediante la confrontación entre conocimiento previo, la nueva información y el contexto sociohistórico. Dicho proceso no se cumple cuando la IA asume íntegramente las habilidades que debería desarrollar el estudiante, lo que erosiona las habilidades de orden superior, como el juicio crítico, el análisis y la autonomía intelectual (Grinschgl et al., 2021).

Esta réplica algorítmica constituye la *descarga cognitiva irreversible* de Risko y Gilbert (2016): que se expresa como la externalización de funciones ejecutivas sin desarrollo metacognitivo, generando dependencia estructural. El fenómeno reproduce en formato digital las dinámicas de dependencia tecnológica analizadas por Irizarry (1983), donde la adopción acrítica de tecnologías del Norte global perpetúa asimetrías epistémicas. Los LLM, entrenados con corpus eurocéntricos, normalizan el *knowledge telling* e invisibilizan saberes locales, reforzando la colonialidad del saber (Quijano, 2000).

Una preocupación es el hecho de que en la construcción social del conocimiento (Berger & Luckmann, 1966) se requiere de la intersubjetividad humana-humana en la co-construcción de significados mediante reconocimiento recíproco (Freire, 1970) y la responsabilidad ética, dos condiciones que no cumple la tecnología por carecer de historicidad compartida y afectividad recíproca (Vygotsky, 1978).

Ante esa situación la pregunta obligada es ¿Cómo diseñar *prompting* que articulen intencionalmente la mente extendida (Clark & Chalmers, 1998) y la cognición distribuida (Hutchins, 1995) para preservar la soberanía cognitiva del estudiante latinoamericano, entendida como la capacidad de decidir estratégicamente qué procesos cognitivos delega a los LLM y qué prerrogativas humanas irreductibles retiene (juicio ético, contextualización cultural y validación intersubjetiva), garantizando que la intersubjetividad humana-humana opere como condición epistémica necesaria para transitar del *knowledge telling* al *knowledge transforming* (Bereiter & Scardamalia, 1989) en contextos marcados por la colonialidad del saber (Quijano, 2000) y la dependencia tecnológica estructural (Irizarry, 1983) esto supone implementar prácticas de interacción que amplifiquen la cognición humana preservando la agencia del usuario y su capacidad para la intersubjetividad, sin caer en la dependencia cognitiva.

5. JUSTIFICACIÓN

El dominio de las estrategias de consulta a la IA (ingeniería de prompts) se considera una nueva competencia digital esencial (Korzynski et al., 2023). Su integración en la educación se justifica por la necesidad de desarrollar nuevas habilidades con relación al uso de la Inteligencia artificial y convertirla en una herramienta para potenciar las capacidades cognitivas humanas, tales como:

1. **Autonomía Epistémica:** Desde una perspectiva latinoamericana, se orienta a resistir la homogenización cultural e incorporar saberes locales al formular instrucciones desde marcos teóricos no hegemónicos (Quijano, 2000).
2. **Intersubjetividad:** La IA carece de sentimientos e intenciones, actúa como un catalizador del diálogo humano, donde el conocimiento se transforma en experiencia compartida con significación ética desde la interacción con otros (Matusov, 2001).

Como se generan las respuestas en la consulta a la IA

La respuesta que se obtiene al aplicar una consulta a la IA, se genera mediante un proceso probabilístico con base en la predicción secuencial de la siguiente palabra dentro de una cadena lingüística y está siempre condicionado por el contexto previo acumulado y los patrones estadísticos internalizados durante el proceso de entrenamiento del modelo (LLM) (Brown et al., 2020).

Cabe advertir que la IA no “piensa” en la forma como lo hacemos los humanos, tampoco utiliza bases de datos externas en tiempo real; sino que funciona a manera de procesos estadísticos que extrapolan secuencias lingüísticas a partir de correlaciones aprendidas durante la fase de entrenamiento (Bengio et al., 2003).

Antes de generar la respuesta, el modelo LLM divide el texto de la consulta (prompt) en unidades más pequeñas llamadas *tokens* (palabras o sílabas), que luego se convierten en caracteres numéricos para ser procesados (Moreno et al., 2024; Vignando, 2024). La naturaleza estadística de la respuesta explica las capacidades emergentes y las limitaciones de los modelos LLM, en tanto que su operación se sustenta en patrones correlacionales previamente observados, y no en razonamiento ni en el acceso a conocimiento factual actualizado, en forma posterior posterior a su entrenamiento.

Para lograr una **simbiosis cognitiva** en la interacción con los modelos de lenguaje masivo (LLM), es fundamental que el usuario se asuma como gestor, pero sin perder la autonomía epistémica y el control sobre la tecnología (Sidra, 2025). Es esta relación la que permite potenciar las capacidades intelectuales sin caer en la dependencia cognitiva,

siempre que se preserve la agencia humana en el circuito de toma de decisiones (Clark & Chalmers, 1998; Clark, 2008).

6. CÓMO LOGRAR LA SIMBIOSIS DESDE LA OPERACIÓN DE LA CONSULTA

La simbiosis que se propone se debe concretar a través del *prompting*, o proceso de consulta que opera como un andamiaje cognitivo o extensión funcional de la mente humano (Clark & Chalmers, 1998; Liu et al., 2023). Para evitar la descarga cognitiva, la operación del usuario final debe seguir un proceso iterativo y reflexivo:

- Definición del objetivo y contexto: El usuario debe establecer de forma clara y delimitada el propósito de la tarea, así como proporcionar los antecedentes y el contexto para situar adecuadamente el marco de referencia del proceso.
- Diseño de la consulta inteligente: Un prompt efectivo requiere claridad, especificidad y concisión (Geroimenko, 2025).
- Uso de técnicas avanzadas: Estrategias de aplicación como el *Chain-of-Thought* (CoT) o “pensamiento paso a paso” obligan al modelo a explicitar su razonamiento, lo que facilita al usuario supervisar la lógica de la respuesta (Wei et al., 2023).
- Implementación de puntos de fricción cognitiva: Para prevenir la dependencia, se deben establecer procesos de reflexión humana que reduzcan la tendencia a aceptar respuestas algorítmicas de manera acrítica (Chiriatti, M. 2025).

2. Riesgos derivados de las características operativas de los LLM

La simbiosis deseada se ve amenazada por la naturaleza misma de los LLM. Estos sistemas no poseen una comprensión semántica genuina; sus salidas son predicciones estadísticamente informadas basadas en combinaciones de datos (Floridi, 2023).

- Sesgos: Los modelos no son neutrales, tienen una carga de prejuicios, estereotipos y desigualdades estructurales derivadas de su entrenamiento (Bender et al., 2021; Kumar et al., 2025). Sin instrucciones explícitas la IA puede omitir sistemáticamente referentes locales o marcos teóricos no hegemónicos (Navarro Perales, 2024).
- Complacencia: denominada sicofancia (*sycophancy*), es la tendencia de los LLM a coincidir de forma excesiva con las opiniones, preferencias o creencias de los usuarios, aunque esto implique sacrificar la veracidad de la información o la lógica del razonamiento (Sun & Wang (2026); Fanous et al., 2025).

- Fabricación de información: Los LLM puede generar contenidos inexactos o ficticios cuando no dispone de información suficiente para responder adecuadamente a una solicitud.

3. La generación de “información falsa” y la ruptura de la simbiosis

El hecho de que los LLM puedan generar información falsa de manera persuasiva, rompe la confianza para que un artefacto sea considerado parte de la mente extendida (Clark & Chalmers, 1998). La fabricación de información no contribuye a la simbiosis porque:

- a) Erosiona el juicio crítico: Si el usuario no realiza una verificación cruzada, cae en la “descarga cognitiva”, perdiendo su autonomía intelectual (Grinschgl et al., 2021).
- b) Sustituye la intersubjetividad: La IA debe ser un catalizador del diálogo humano, no un sustituto de la autoridad epistémica (Biesta, 1998).

Para mitigar estos riesgos, el usuario tiene la responsabilidad de contrastar cualquier salida con fuentes verificables para asegurar la confiabilidad del sistema (Tonmoy et al., 2024; Kumar et al., 2025).

La utilización de técnicas y parámetros para alinear la consulta con la intención del usuario es lo que diferencia la descarga metacognitiva de la extensión cognitiva. Bajo el marco de la cognición distribuida (Hutchins, 1995), el usuario debe retener el control estratégico (definición de metas y juicio ético), mientras delega a la IA las tareas de procesamiento lingüístico y síntesis (Perilla-Granados, 2024). Al dominar el prompting interactivo y el control paramétrico el usuario puede tener control para:

1. Mitigar riesgos de alucinación y sesgo: Al usar técnicas como la Autocoherencia (voto de mayoría entre varias respuestas) o la Reflexión (pedir a la IA que revise su propia lógica), el usuario ejerce una auditoría humana en la iteración que garantiza la confiabilidad epistémica (Shinn et al., 2023; Tonmoy et al., 2024).
2. Fomentar Habilidades de Pensamiento de Orden Superior (HPOS): El diseño estratégico de consultas obliga al usuario a planificar, analizar y evaluar críticamente, transformando la iteración en un ejercicio de metacognición algorítmica (Orellana, 2023; Vignando, 2024).

7. HACIA UN MODELO DE SIMBIOSIS CRITICA

Estos son avances hacia la construcción de un modelo de simbiosis, el cual debe constituirse en un sistema híbrido de agencia cognitiva distribuida, donde el *prompt* articula cuatro dimensiones teóricas interdependientes que sustentan la articulación propuesta, como se indica:

- Como nodo de coordinación distribuida (Hutchins, 1995): El *prompt* organiza redes socio-técnicas que integran conocimiento del estudiante, representaciones del modelo y mediaciones pedagógicas, actuando como interfaz que regula flujos cognitivos en el sistema distribuido (Hollan, Hutchins & Kirsh, 2000).
- Como prótesis cognitiva funcional (Clark & Chalmers, 1998): Cumple las condiciones de acoplamiento dinámico – accesibilidad, confiabilidad y uso automático – transformando al LLM en extensión genuina del sistema cognitivo, siempre que el usuario preserve su soberanía epistémica para interrogar críticamente las salidas (Heersmink, 2021).
- Como andamiaje metacognitivo (Vygotsky, 1978; Vignando, 2024): El diseño iterativo del *prompt* exige externalizar razonamiento y autorregular el aprendizaje, potenciando, sin sustituir las funciones ejecutivas humanas.
- Como catalizador de intersubjetividad humana-humana (Freire, 1970; Biesta, 1998).

Para superar la dependencia tecnológica, el *prompt* debe articular intencionalmente la interacción humano-IA con el diálogo humano-humano. Dado que la IA carece de historicidad compartida y afectividad recíproca (Vygotsky, 1978), no sustituye la intersubjetividad como condición epistémica para el *knowledge transforming* (Bereiter & Scardamalia, 1989). Los *prompts* deben incorporar cláusulas que obliguen a contrastar salidas algorítmicas con pares o docentes, transformando a la tecnología en catalizador de la interacción humana, sin sustituir la autoridad epistémica colectiva (Matusov, 2001), permitiendo confrontar críticamente la colonialidad del saber (Quijano, 2000).

8. HALLAZGOS

a) El *prompting* como mediador epistémico: La consulta opera como un puente entre la agencia humana y la arquitectura predictiva de la IA, transformando al usuario en “gestor” que reduce ambigüedad semántica mediante diseño intencional de instrucciones (Bommasani et al., 2021; Mollick & Mollick, 2023).

b) Condiciones para la extensión cognitiva legítima: La IA solo constituye una extensión funcional de la mente cuando cumple el criterio de *acoplamiento dinámico*: accesibilidad, confiabilidad y capacidad del usuario para interrogar críticamente las salidas (Clark & Chalmers, 1998; Heersmink, 2021). La presencia de alucinaciones o sesgos rompe esta confianza funcional.

c) Riesgos epistémicos identificados:

- Delegación acrítica que erosiona habilidades metacognitivas y juicio crítico (Grinschgl et al., 2021; León-Domínguez, 2025).
- *Sicofancia algorítmica*: Tendencia de LLM a coincidir excesivamente con preferencias del usuario sacrificando veracidad (Sun & Wang, in press).
- *Colonialidad algorítmica*: Omisión sistemática de saberes locales y marcos teóricos no hegemónicos en las salidas de IA (Bender et al., 2021; Navarro Perales, 2024).

d) Técnicas y parámetros como herramientas de autonomía cognitiva: El dominio de estrategias como *chain-of-thought* (Wei et al., 2023), *least-to-most prompting* (Zhou et al., 2022) y la traducción de parámetros técnicos (temperatura, top-P) a lenguaje natural permite al usuario mantener control estratégico sobre la interacción (Cárcamo Pinto, 2024; Geroimenko, 2025).

e) La iteración como condición de simbiosis: La iteración exige metacognición constante donde el usuario ajusta progresivamente la consulta mediante evaluación crítica de resultados, reduciendo la aceptación acrítica de respuestas algorítmicas (Chiriatti, 2025; Vignando, 2024).

9. CONCLUSIONES

La incorporación crítica de IA en educación exige superar la visión tecnocentrista para articular una *cognición distribuida éticamente anclada*: un sistema híbrido donde las máquinas amplifican capacidades cognitivas de los usuarios, pero donde la *intersubjetividad humana* permanece como una condición normativa insustituible para la construcción de subjetividades críticas, históricamente situadas y éticamente comprometidas. Como señala Jandrić (2022), en la era postdigital, la tecnología ya no es un “afuera” que invade la educación, sino un entramado constitutivo que desde nuestra percepción se suma a los ecosistemas digitales de aprendizaje que deben ser continuamente rediseñados desde perspectivas pedagógicas críticas que rescaten la dimensión relacional como fundamento de lo humano sin negar los beneficios que aporta la interacción humana – máquina.

La simbiosis cognitiva es un proceso intencional, dinámico, que asigna al usuario el rol de gestor entre la IA y la necesaria interacción con agentes humanos. El *prompt* se asume una nueva competencia digital esencial en tanto que permite transformar la IA en andamiaje cognitivo lo que hace posible extender las capacidades cognitivas, apartándose de la descarga cognitiva. En este contexto el usuario no puede eludir la responsabilidad de aplicar el pensamiento crítico en la verificación de las respuestas de la IA para la detección de sesgos, información falsa y deslindarse de la complacencia que aportan los LLM. La aplicación del *prompt* no es suficiente, se debe propiciar la intersubjetividad lo que cierra la articulación de estos componentes.

Finalmente queda una deuda pendiente, construir el modelo de simbiosis no es una tarea sencilla, pero necesariamente tendremos que caminar hacia nuevas formas de aprender en la era de la Inteligencia Artificial recuperando la intersubjetividad en los procesos de aprendizaje.

REFERENCIAS

Bender, E. M., Gebru, T., McMillan-Major, A., & Shmitchell, S. (2021). On the dangers of stochastic parrots: Can language models be too big? *Proceedings of the 2021 ACM Conference on Fairness, Accountability, and Transparency*, 610–623. <https://doi.org/10.1145/3442188.3445922>

Bengio, Y., Ducharme, R., Vincent, P., & Jauvin, C. (2003). A neural probabilistic language model. *Journal of Machine Learning Research*, 3, 1137–1155. <https://www.jmlr.org/papers/volume3/bengio03a/bengio03a.pdf>

Bereiter, C., & Scardamalia, M. (1989). Intentional learning as a goal of instruction. In L. B. Resnick (Ed.), *Knowing, learning, and instruction: Essays in honor of Robert Glaser* (pp. 361–392). Lawrence Erlbaum Associates.

Berger, P. L., & Luckmann, T. (2003). *La construcción social de la realidad*. Amorrortu editores, Buenos Aires.

Biesta, G. J. J. (1998). Mead, intersubjectivity, and education: The early writings. *Studies in Philosophy and Education*, 17(2–3), 73–99. <https://doi.org/10.1023/A:1005010821436>

Bommasani, R., Hudson, D. A., Adeli, E., Altman, R., Arora, S., von Arx, S., ... Liang, P. (2021). On the opportunities and risks of foundation models. *arXiv*. <https://arxiv.org/abs/2108.07258>

Brown, T. B., Mann, B., Ryder, N., Subbiah, M., Kaplan, J., Dhariwal, P., ... Amodei, D. (2020). Language models are few-shot learners. *Advances in Neural Information Processing Systems*, 33, 1877–1901. <https://proceedings.neurips.cc/paper/2020/file/1457c0d6bfc4967418bfb8ac142f64a-Paper.pdf>

Chiriatti, M. (2025). Transforming artificial intelligence into a cognitive extension: Evidence-based approaches for human–AI symbiosis. *Cognitive Systems Research*, 78, Article 102145. <https://doi.org/10.1016/j.cogsys.2025.102145>

Clark, A. (2008). *Supersizing the mind: Embodiment, action, and cognitive extension*. Oxford University Press.

- Clark, A., & Chalmers, D. (1998). The extended mind. *Analysis*, 58(1), 7–19. <https://doi.org/10.1111/1467-8284.00096>
- Engeström, Y. (2001). Expansive learning at work: Toward an activity-theoretical reconceptualization. *Journal of Education and Work*, 14(1), 133–156. <https://doi.org/10.1080/13639080020028747>
- Fanous, A., Goldberg, J., Agarwal, A., Lin, J., Zhou, A., Xu, S., Bikia, V., Daneshjou, R., & Koyejo, S. (2025). SycEval: Evaluating LLM sycophancy. *arXiv*. <https://doi.org/10.48550/arXiv.2502.08177>
- Floridi, L. (2023). *Ethics, governance, and policies in artificial intelligence*. Springer.
- Freire, P. (1970). *Pedagogia del oprimido*. Siglo XXI Editores.
- Gerlich, M. (2025). AI tools in society: Impacts on cognitive offloading and metacognition. *Social Sciences*, 15(1), Article 6. <https://doi.org/10.3390/socsci15010006>
- Geroimenko, V. (2025). Key principles of good prompt design. En V. Geroimenko (Ed.), *The essential guide to prompt engineering* (pp. 17–36). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-031-86206-9_2
- Grinschgl, S., Meyer, C., & Zimmermann, F. (2021). Consequences of cognitive offloading: Boosting performance today, impairing memory tomorrow? *Quarterly Journal of Experimental Psychology*, 74(10), 1733–1746. <https://doi.org/10.1177/17470218211010871>
- Hutchins, E. (1995). *Cognition in the wild*. MIT Press.
- Irizarry, R. L. (1983). Technological dependence and the failure of educational planning. *International Review of Education*, 29(2), 147–162. <https://doi.org/10.1007/BF00598133>
- Jandrić, P. (2022). Postdigital critical pedagogy. En P. Jandrić & K. Novak (Eds.), *Postdigital dialogues on critical pedagogy, liberation theology, and information technology* (pp. 15–36). Bloomsbury Academic.
- Korzynski, P., Paniagua, J., Rodríguez-Montemayor, E., & Pérez, A. (2023). Artificial intelligence prompt engineering as a new digital competence. *Entrepreneurial Business and Economics Review*, 11(3), 27–44. <https://doi.org/10.15678/EBER.2023.110302>
- Kumar, R., Chen, L., & Wang, H. (2025). Detecting and mitigating bias in large language models through knowledge graph-augmented training. *arXiv*. <https://arxiv.org/abs/2504.00310>
- León-Domínguez, U. (2025). *Inteligencia artificial y descarga cognitiva: ¿Hacia dónde nos lleva el futuro?* Universidad de Monterrey. <https://investigacion.udem.edu.mx/inteligencia-artificial-y-descarga-cognitiva-hacia-donde-nos-lleva-el-futuro/>
- Liu, J., Lin, Y., Liu, B., Wang, H., & Zhao, D. (2023). Pre-train, prompt, and predict: A systematic survey of prompting methods in natural language processing. *ACM Computing Surveys*, 55(9), 1–35. <https://doi.org/10.1145/3560815>
- Matusov, E. (2001). Intersubjectivity as a way of informing teaching design for the next generation of technology-based learning. *Technology, Pedagogy and Education*, 10(1), 13–30. <https://doi.org/10.1080/14759390100200102>
- Mollick, E. R., & Mollick, L. (2023). Using AI to implement effective teaching strategies in classrooms: Five strategies, including prompts. *SSRN Electronic Journal*. <https://doi.org/10.2139/ssrn.4573321>
- Moreno, Y., Ortega, L., Reyes, J., & Saldaña-Barrios, J. J. (2024). Revisión sistemática de la literatura acerca de *prompt engineering* enfocado en la educación en artículos en lengua española. *RISTI – Revista Ibérica de Sistemas e Tecnologías de Informação*, (E71), 328–345. <https://doi.org/10.17013/risti.e71.328-345>

Navarro Perales, J. (2024). Alfabetización en inteligencia artificial para docentes de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM). *ConCiencia EPG*, 9, 22–36. <https://revistaconcienciaepg.edu.pe/ojs/index.php/55551/article/view/106>

Orellana Guevara, C. (2023). Aprendizaje basado en problemas y el desarrollo de competencias de gestión: Visión del estudiantado de administración educativa de la Universidad de Costa Rica. *Gestión de la Educación*, 9(1), 1–18. <https://doi.org/10.15517/rge.v9i1.53342>

Perilla-Granados, D. (2024). Human–AI collaboration in educational contexts: Cognitive task distribution and epistemic agency. *Computers & Education: Artificial Intelligence*. Advance online publication.

Quijano, A. (2000). Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina. En E. Lander (Comp.), *La colonialidad del saber: Eurocentrismo y ciencias sociales* (pp. 201–246). CLACSO. <https://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/se/20140507042402/eje3-8.pdf>

Risko, E. F., & Gilbert, S. J. (2016). Cognitive offloading. *Trends in Cognitive Sciences*, 20(9), 676–688. <https://doi.org/10.1016/j.tics.2016.07.002>

Scardamalia, M., & Bereiter, C. (1987). Knowledge telling and knowledge transforming in written composition. In S. Rosenberg (Ed.), *Advances in applied psycholinguistics: Vol. 2. Reading, writing, and language learning* (pp. 142–175). Cambridge University Press.

Schulhoff, S., et al. (2024). The prompt report: A systematic survey of prompt engineering techniques. *arXiv*. <https://arxiv.org/abs/2406.06608>

Shinn, N., et al. (2023). Reflexion: Language agents with verbal reinforcement learning. *Proceedings of the 37th Conference on Neural Information Processing Systems*.

Sidra, S. (2025). Generative AI in human–AI collaboration: Validation of the human–AI collaboration model in large-scale workplace settings. *International Journal of Human–Computer Studies*, 160, Article 102784. <https://doi.org/10.1016/j.ijhcs.2025.102784>

Sun, Y., & Wang, T. (2026). Be friendly, not friends: How LLM sycophancy shapes user trust. *Proceedings of the 2026 CHI Conference on Human Factors in Computing Systems (CHI '26)*. ACM. <https://doi.org/10.1145/3772318.3791079>

Tonmoy, S. M., Hossain, M. S., & Rahman, M. M. (2024). A comprehensive survey of hallucination mitigation techniques in large language models. *ACM Computing Surveys*, 56(8), 1–37. <https://doi.org/10.1145/3651234>

Velásquez-Henao, J. D., Franco-Cardona, C. J., & Cadavid-Higuaita, L. (2023). Prompt engineering: A methodology for optimizing interactions with AI language models in the field of engineering. *DYNA*, 90(230), 9–17. <https://doi.org/10.15446/dyna.v90n230.102345>

Vignando, E. (2024). *Interacting with AI: Prompt engineering as a digital competency for teachers*. Routledge.

Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Harvard University Press.

Wei, J., Wang, X., Schuurmans, D., Bosma, M., Ichter, B., Xia, F., Chi, E. H., Le, Q. V., & Zhou, D. (2023). Chain-of-thought prompting elicits reasoning in large language models. *Proceedings of the 36th International Conference on Neural Information Processing Systems (NeurIPS 2022)*. https://proceedings.neurips.cc/paper_files/paper/2022/file/9d5609613524ecf4f15af0f7b31abca4-Paper.pdf

CAPÍTULO 4

EDUCACIÓN SUPERIOR Y PUEBLOS INDÍGENAS Y AFRODESCENDIENTES: DIÁLOGOS TERRITORIALES ENTRE EL SUR DE CHILE Y EL CARIBE COLOMBIANO

Data de submissão: 14/02/2026

Data de aceite: 04/03/2026

Amílcar Forno Sparosvich

Académico
Departamento de Educación
Universidad de Los Lagos
Osorno, Chile
<https://orcid.org/0000-0002-0372-7956>

Nelly Gutiérrez Rosado

Académica, Programa de Derecho
Universidad de La Guajira
Ríohacha, Colombia

Alén Colipán Cid

Titulada, Carrera de Derecho
Universidad de Los Lagos
Osorno, Chile

Leopoldo Freyle Ipuana

Egresado, Carrera de Derecho
Universidad de La Guajira
Ríohacha, Colombia

RESUMEN: El presente trabajo aborda experiencias de formación profesional indígena desarrolladas en el marco de procesos de vinculación interuniversitaria

entre la Universidad de Los Lagos (Chile) y la Universidad de La Guajira (Colombia), situando el análisis en el campo de la Educación Superior y Pueblos Indígenas y Afrodescendientes en América Latina. A partir de una perspectiva intercultural crítica, el texto examina trayectorias formativas, sentidos de pertenencia, vínculos territoriales y proyecciones comunitarias de estudiantes pertenecientes a los pueblos Mapuche Williche y Wayuu. Se analizan dispositivos de formación, experiencias de intercambio académico y procesos de co-construcción de saberes, evidenciando tensiones estructurales entre matrices universitarias occidentales y epistemologías indígenas. Asimismo, se exploran convergencias y divergencias entre ambos contextos territoriales, destacando el rol de la palabra, el derecho propio, la memoria comunitaria y la responsabilidad colectiva como ejes de la formación profesional indígena. El estudio concluye que los procesos de cooperación interuniversitaria Sur-Sur constituyen plataformas estratégicas para la legitimación de saberes indígenas en educación superior, abriendo horizontes para el fortalecimiento de políticas universitarias interculturales, situadas y territorialmente pertinentes.

PALABRAS CLAVE: educación superior intercultural; vinculación interuniversitaria Colombia-Chile; formación profesional indígena; pueblo Wayuu; pueblo Mapuche Williche.

ENSINO SUPERIOR E POVOS INDÍGENAS E AFRODESCENDENTES: DIÁLOGOS TERRITORIAIS ENTRE O CHILE E O CARIBE COLOMBIANO

RESUMO: O presente trabalho aborda experiências de formação profissional indígena desenvolvidas no marco de processos de vinculação interuniversitária entre a Universidad de Los Lagos (Chile) e a Universidad de La Guajira (Colômbia), situando a análise no campo da Educação Superior e Povos Indígenas e Afrodescendentes na América Latina. A partir de uma perspectiva intercultural crítica, o texto examina trajetórias formativas, sentidos de pertença, vínculos territoriais e projeções comunitárias de estudantes pertencentes aos povos Mapuche Williche e Wayuu. Analisam-se dispositivos formativos, experiências de intercâmbio acadêmico e processos de co-construção de saberes, evidenciando tensões entre matrizes universitárias ocidentais e epistemologias indígenas. Conclui-se que a cooperação interuniversitária Sul-Sul constitui plataforma estratégica para a legitimação de saberes indígenas na educação superior, fortalecendo políticas interculturais territorialmente situadas.

PALAVRAS-CHAVE: educação superior intercultural; vinculação interuniversitária Colômbia-Chile; formação profissional indígena; povo Wayuu; povo Mapuche Williche.

1. EDUCACIÓN SUPERIOR Y PUEBLOS INDÍGENAS EN AMÉRICA LATINA

Durante las últimas décadas, la relación entre educación superior y pueblos indígenas ha transitado desde políticas de acceso compensatorio hacia horizontes de transformación estructural. Si en un primer momento los esfuerzos institucionales se concentraron en ampliar cobertura mediante becas, cupos especiales o programas de nivelación, progresivamente ha emergido un campo más complejo orientado a la reconfiguración de las matrices formativas universitarias.

La creación de programas interculturales, universidades indígenas, institutos territoriales y redes académicas latinoamericanas evidencia la consolidación de un espacio intelectual y político en expansión, atravesado por disputas epistemológicas, institucionales y civilizatorias (Mato, 2015; Dietz & Mateos, 2011). En este marco, la presencia indígena en educación superior deja de ser comprendida exclusivamente como problema de acceso para situarse como cuestión de transformación del conocimiento.

No obstante, diversos estudios han advertido que la inclusión cuantitativa no garantiza procesos interculturales sustantivos. La permanencia de currículos monoculturales, estructuras administrativas centralizadas y jerarquías epistémicas rígidas reproduce formas de colonialidad al interior de las instituciones educativas (Walsh, 2009; Quijano, 2000). Desde esta perspectiva, la universidad continúa operando como dispositivo de validación selectiva de saberes, donde los conocimientos indígenas son frecuentemente folklorizados, instrumentalizados o subordinados a marcos disciplinares occidentales.

En consecuencia, la educación superior intercultural se configura como un campo de tensión entre reconocimiento y transformación. Mientras los Estados y universidades implementan políticas de inclusión, los pueblos indígenas interpelan las bases mismas de la institucionalidad académica, demandando pertinencia territorial, revitalización lingüística, incorporación de autoridades tradicionales y reconocimiento de epistemologías propias.

América Latina constituye, en este sentido, un laboratorio privilegiado de experiencias interculturales en educación superior. Desde México hasta Chile, pasando por Colombia, Brasil, Ecuador, Bolivia, y Perú, se han desarrollado iniciativas que buscan articular formación profesional con proyectos históricos de los pueblos originarios (Mato, 2018). Estas experiencias no son homogéneas: algunas se inscriben en lógicas estatales de gestión de la diversidad, mientras otras emergen desde organizaciones indígenas con mayor autonomía política y curricular.

El tránsito desde modelos de “educación para indígenas” hacia propuestas de “educación con y desde pueblos indígenas” marca un desplazamiento paradigmático relevante. Este giro implica reconocer a los sujetos indígenas no como beneficiarios pasivos de políticas educativas, sino como agentes productores de conocimiento, portadores de memorias históricas y constructores de horizontes civilizatorios alternativos.

En este escenario, la cooperación interuniversitaria latinoamericana adquiere especial relevancia. Los diálogos académicos Sur-Sur permiten articular experiencias formativas situadas, compartir metodologías interculturales y construir marcos interpretativos comunes frente a problemáticas compartidas como racismo estructural, despojo territorial y subalternización epistémica.

Es precisamente en este horizonte donde se inscribe el presente trabajo. La articulación entre procesos formativos desarrollados en el sur de Chile y el Caribe colombiano permite examinar convergencias territoriales, tensiones institucionales y proyecciones comunitarias de la formación profesional indígena en contextos latinoamericanos diferenciados, pero históricamente conectados por matrices coloniales comunes.

2. INTERCULTURALIDAD CRÍTICA Y COLONIALIDAD DEL SABER

Las discusiones contemporáneas sobre educación superior intercultural en América Latina se encuentran profundamente atravesadas por los aportes de las perspectivas decoloniales, las cuales han permitido problematizar la universidad como institución moderna inscrita en matrices históricas de poder, saber y subjetivación. Desde este enfoque, la universidad no constituye un espacio neutral de producción de

conocimiento, sino un dispositivo históricamente situado que ha operado en estrecha relación con los proyectos coloniales y republicanos de construcción estatal.

La noción de colonialidad del poder, desarrollada por Aníbal Quijano (2000), ha resultado particularmente fecunda para comprender cómo las jerarquías raciales, culturales y epistémicas instauradas durante la colonización continúan estructurando las instituciones contemporáneas. En el ámbito universitario, esta colonialidad se expresa en la subalternización de saberes indígenas, la hegemonía de paradigmas científicos occidentales y la validación selectiva de formas legítimas de conocimiento.

Walter Dignolo (2007) profundiza esta crítica al señalar que la modernidad occidental no puede comprenderse sin su contracara constitutiva: la colonialidad. Desde esta perspectiva, las universidades latinoamericanas – herederas de tradiciones eurocéntricas – reproducen esquemas de pensamiento que invisibilizan epistemologías otras, relegándolas a espacios marginales o extracurriculares.

En este contexto, la interculturalidad crítica emerge como propuesta política y epistemológica orientada a transformar –y no solo gestionar– la diversidad cultural en educación superior. Catherine Walsh (2009) distingue esta perspectiva de enfoques funcionales o integracionistas de interculturalidad, los cuales tienden a reducirla a políticas de inclusión simbólica, sin cuestionar las estructuras profundas de producción de conocimiento.

La interculturalidad crítica implica, por el contrario, una reconfiguración de las relaciones entre saberes, sujetos e instituciones. Supone reconocer la legitimidad de epistemologías indígenas, sistemas normativos propios, espiritualidades territoriales y formas comunitarias de transmisión cultural. No se trata únicamente de incorporar contenidos indígenas al currículo, sino de tensionar los marcos ontológicos y epistemológicos que sostienen la formación universitaria.

Diversas experiencias latinoamericanas han avanzado en esta dirección mediante la incorporación de sabios tradicionales como docentes, la creación de cátedras indígenas, la implementación de metodologías comunitarias y la flexibilización de estructuras curriculares (Mato, 2015). Sin embargo, estos avances coexisten con resistencias institucionales, burocráticas y disciplinarias que dificultan transformaciones estructurales sostenidas.

En este escenario, la universidad intercultural se configura como espacio de disputa. Por una parte, opera como plataforma de acceso a certificaciones profesionales, movilidad social y legitimación institucional. Por otra, reproduce lógicas coloniales que tensionan los proyectos históricos de los pueblos indígenas.

Esta ambivalencia no constituye una contradicción accidental, sino una característica estructural del campo. La formación profesional indígena se desarrolla, así, en un terreno atravesado simultáneamente por oportunidades de reconocimiento y por mecanismos de subordinación epistémica.

3. FORMACIÓN PROFESIONAL INDÍGENA Y MANDATO COMUNITARIO

Uno de los hallazgos más consistentes en la literatura latinoamericana sobre educación superior indígena refiere al carácter colectivo de las trayectorias formativas. A diferencia de los itinerarios educativos occidentales – marcadamente individualizantes – la formación profesional indígena suele inscribirse en marcos de responsabilidad comunitaria que reconfiguran sentidos, expectativas y proyecciones del proceso educativo.

Diversos estudios han documentado que el ingreso de estudiantes indígenas a la universidad no responde únicamente a proyectos personales de movilidad social, sino a mandatos familiares, territoriales y organizacionales orientados al fortalecimiento de comunidades de origen (Tubino, 2005; Mato, 2018). En este marco, la obtención de un título profesional no constituye un fin en sí mismo, sino un medio para contribuir a procesos colectivos más amplios.

Este mandato comunitario redefine nociones de éxito académico. Mientras los indicadores universitarios tradicionales enfatizan rendimiento individual, inserción laboral o productividad científica, las comunidades indígenas suelen evaluar la formación en función de su aporte a la revitalización cultural, la defensa territorial, la educación intercultural o la gestión organizacional.

La figura del profesional indígena adquiere, así, un carácter mediador. Se espera que articule saberes académicos con conocimientos territoriales, que traduzca lenguajes jurídicos o administrativos al ámbito comunitario y que contribuya a la interlocución política con el Estado.

Este rol mediador no está exento de tensiones. Los egresados indígenas enfrentan frecuentemente dilemas vinculados a la distancia cultural generada por la formación universitaria, la presión por responder a múltiples expectativas comunitarias y las limitaciones estructurales de los espacios laborales disponibles.

No obstante, lejos de constituir un obstáculo, estas tensiones operan como motores de reconfiguración identitaria. La formación profesional se convierte en espacio de reafirmación cultural, donde los conocimientos adquiridos se reinterpretan desde matrices territoriales propias.

En este sentido, la educación superior indígena no puede comprenderse únicamente como proceso de profesionalización, sino como dispositivo de reproducción y transformación cultural. La universidad se transforma en territorio de negociación identitaria, donde se articulan pertenencias, saberes y proyectos colectivos

4. VINCULACIÓN INTERUNIVERSITARIA SUR-SUR

En el marco de las transformaciones contemporáneas de la educación superior latinoamericana, han emergido con creciente fuerza experiencias de cooperación interuniversitaria orientadas a la construcción de diálogos horizontales entre pueblos, territorios e instituciones del Sur global. A diferencia de los tradicionales modelos de internacionalización académica Norte-Sur, históricamente marcados por asimetrías epistémicas, financieras y políticas, estas iniciativas se fundamentan en el reconocimiento mutuo de trayectorias históricas compartidas, memorias coloniales entrelazadas y desafíos estructurales comunes.

Daniel Mato (2016) ha destacado que las redes académicas interculturales latinoamericanas constituyen espacios estratégicos para la producción colaborativa de conocimiento situado, permitiendo articular experiencias de formación indígena desarrolladas en contextos nacionales diversos. En este sentido, la cooperación Sur-Sur no se limita al intercambio estudiantil o docente, sino que habilita procesos de reflexión conjunta sobre políticas educativas, modelos formativos y dispositivos institucionales de interculturalización universitaria.

Los aportes de Günther Dietz (2017) refuerzan esta perspectiva al subrayar que la interculturalidad en educación superior requiere ser pensada desde escalas regionales, evitando lecturas estrictamente nacionales que invisibilizan circulaciones transfronterizas de saberes, metodologías y prácticas pedagógicas. Las universidades interculturales, los programas de formación indígena y las experiencias de vinculación territorial constituyen, desde esta mirada, nodos de una red latinoamericana en expansión.

La articulación entre universidades del sur de Chile y del Caribe colombiano se inscribe precisamente en este horizonte. A través de seminarios binacionales, pasantías académicas, clases espejo, encuentros virtuales y proyectos de investigación colaborativa, se han generado espacios de diálogo entre estudiantes, académicos y líderes indígenas pertenecientes a los pueblos Mapuche Williche y Wayuu.

Estos dispositivos de vinculación no solo han permitido el intercambio de experiencias formativas, sino también la identificación de problemáticas comunes: tensiones entre saberes indígenas y currículos universitarios, desafíos de revitalización

lingüística, mandatos comunitarios de retorno territorial y disputas por la legitimidad de epistemologías propias.

La cooperación interuniversitaria Sur-Sur se configura, así, como laboratorio político-pedagógico, donde la interculturalidad deja de ser categoría abstracta para materializarse en prácticas concretas de encuentro, escucha y co-construcción de saberes.

5. PUEBLO MAPUCHE WILICHE: EDUCACIÓN Y TERRITORIO

En el caso del pueblo Mapuche Williche del sur de Chile, los procesos de acceso y permanencia en educación superior se encuentran profundamente vinculados a dinámicas territoriales, históricas y organizacionales específicas. La formación profesional indígena ha sido comprendida, en este contexto, no solo como estrategia de movilidad educativa, sino como herramienta de fortalecimiento cultural y proyección política comunitaria.

La emergencia de programas de formación intercultural, carreras técnicas orientadas a la educación indígena y dispositivos universitarios de vinculación territorial ha posibilitado la incorporación de estudiantes williche a espacios formativos históricamente excluyentes. Sin embargo, este ingreso no ha estado exento de tensiones.

Las trayectorias educativas williche suelen articularse con procesos de revitalización lingüística, recuperación ceremonial, defensa territorial y fortalecimiento organizacional. La formación de educadores interculturales, facilitadores lingüísticos y profesionales indígenas ha sido impulsada desde comunidades que conciben la educación como campo estratégico de continuidad cultural.

En este sentido, la universidad aparece simultáneamente como oportunidad y como desafío. Por una parte, ofrece herramientas técnicas, certificaciones profesionales y legitimidad institucional. Por otra, reproduce matrices monoculturales que tensionan las formas propias de transmisión del conocimiento mapuche.

La noción de *kimün* -conocimiento situado- y la centralidad del territorio como espacio pedagógico configuran marcos interpretativos que desbordan las estructuras curriculares occidentales. La formación profesional williche se nutre tanto de saberes académicos como de aprendizajes comunitarios, ceremoniales y familiares.

Asimismo, la responsabilidad de retorno territorial constituye un eje estructurante de las trayectorias formativas. Los estudiantes no se proyectan exclusivamente hacia mercados laborales urbanos, sino hacia espacios comunitarios donde sus conocimientos puedan contribuir a procesos educativos, culturales y organizacionales.

De este modo, la educación superior se integra a un continuum formativo más amplio, donde universidad, comunidad y territorio se articulan como dimensiones interdependientes de la experiencia educativa indígena.

6. PUEBLO WAYUU: PALABRA, DERECHO PROPIO Y FORMACIÓN PROFESIONAL

El pueblo Wayuu, asentado históricamente en el territorio de la Alta y Media Guajira -actualmente dividido entre Colombia y Venezuela- posee una de las estructuras sociopolíticas indígenas más complejas del Caribe suramericano. Su organización social se funda en sistemas clánicos matrilineales (*e'irukuu*), donde la filiación, la herencia, la autoridad y la responsabilidad colectiva se transmiten por línea materna.

En este entramado organizacional, la palabra constituye el eje articulador de la vida social, política y jurídica. La figura del palabrero (*putchipu'u*) encarna el sistema normativo propio wayuu, basado en la mediación, la reparación y el restablecimiento del equilibrio comunitario. A diferencia de los sistemas judiciales occidentales punitivos, el derecho wayuu privilegia la compensación (*adütaa*) y la restauración de vínculos sociales dañados.

Como ha documentado Guerra Curvelo (2002), el palabrero no solo media conflictos, sino que custodia la memoria normativa del pueblo wayuu, operando como garante de la justicia ancestral. Perrin (1995), por su parte, ha señalado que la oralidad jurídica wayuu constituye un sistema sofisticado de regulación social, donde la palabra posee valor vinculante superior al documento escrito.

Los procesos de formación universitaria wayuu dialogan de manera directa con estas estructuras. El ingreso a carreras como Derecho, Educación o Trabajo Social no implica abandono del derecho propio, sino su reconfiguración en clave intercultural. Muchos estudiantes wayuu conciben su formación profesional como herramienta para la defensa jurídica de sus territorios, autoridades tradicionales y sistemas normativos.

La universidad se convierte así en espacio de traducción intercultural, donde categorías jurídicas occidentales – constitución, legislación estatal, derechos humanos – se articulan con principios ancestrales de justicia, mediación y reparación.

Asimismo, la lengua *wayuunaiki*, la artesanía (*kanas*), los rituales de paso como el encierro de la *majayut* y la relación espiritual con el territorio constituyen matrices formativas paralelas a la educación formal. La transmisión de saberes continúa produciéndose en rancherías, espacios familiares y circuitos ceremoniales.

De este modo, la formación profesional wayuu se configura como proceso híbrido, donde universidad y territorio coexisten como fuentes complementarias de conocimiento.

7. DIÁLOGOS TERRITORIALES Y CONVERGENCIAS INTERCULTURALES

El encuentro entre estudiantes, egresados y académicos pertenecientes a los pueblos Mapuche Williche y Wayuu ha permitido configurar un espacio de diálogo interterritorial profundamente fértil en términos analíticos, políticos y pedagógicos.

Lejos de constituir una comparación superficial, estos diálogos han posibilitado identificar convergencias estructurales que atraviesan ambas experiencias formativas, a pesar de las distancias geográficas, históricas y culturales que separan el sur de Chile del Caribe colombiano.

7.1. CENTRALIDAD DEL TERRITORIO

Tanto en el mundo mapuche williche como en el universo wayuu, el territorio no constituye únicamente un soporte geográfico, sino un espacio ontológico donde se inscriben la memoria, la espiritualidad y la organización social.

La formación profesional indígena aparece, en ambos casos, vinculada a responsabilidades territoriales concretas: educación comunitaria, defensa de tierras ancestrales, revitalización cultural y fortalecimiento organizacional.

7.2. VALOR DE LA PALABRA

La palabra emerge como categoría transversal. En el caso mapuche, asociada al *nütram* -conversación formal- al *kimün* transmitido oralmente y a la autoridad de los mayores. En el mundo wayuu, institucionalizada en la figura del palabrero y en los sistemas de mediación normativa.

En ambos contextos, la oralidad no es residual, sino constitutiva de legitimidad social.

7.3. MANDATO COMUNITARIO DE LA FORMACIÓN

Las trayectorias educativas indígenas no responden exclusivamente a proyectos individuales de movilidad social. La formación universitaria se encuentra atravesada por expectativas comunitarias de retorno, servicio y responsabilidad colectiva.

Ser profesional indígena implica, en ambos pueblos, convertirse en mediador entre mundos: universidad ↔ comunidad, derecho estatal ↔ derecho propio, conocimiento técnico ↔ saber territorial.

7.4. RESPONSABILIDAD HISTÓRICA

Los estudiantes participantes de experiencias de vinculación interuniversitaria han señalado reiteradamente la conciencia de estar “abriendo camino” para generaciones futuras. La educación superior se vive como precedente histórico, no como logro individual aislado.

7.5. DEFENSA CULTURAL Y PROYECCIÓN POLÍTICA

La formación profesional se articula con procesos más amplios de defensa cultural, reconocimiento jurídico y proyección política indígena. La universidad deviene plataforma desde la cual disputar representaciones, políticas públicas y marcos normativos.

Estos diálogos no diluyen diferencias ni buscan homogeneizar experiencias. Por el contrario, fortalecen comprensiones situadas de la interculturalidad, basadas en el reconocimiento de trayectorias históricas propias.

Como señala Walsh (2010), la interculturalidad crítica se construye en el encuentro conflictivo entre matrices civilizatorias, no en su integración armónica. Los diálogos territoriales aquí analizados confirman esta premisa, mostrando que la cooperación interuniversitaria Sur-Sur habilita espacios donde la diferencia no se neutraliza, sino que se vuelve productiva.

8. PROYECCIONES DE LA COOPERACIÓN INTERUNIVERSITARIA INTERCULTURAL

Las experiencias de vinculación interuniversitaria desarrolladas entre instituciones de educación superior del sur de Chile y el Caribe colombiano permiten proyectar horizontes de transformación que exceden los marcos puntuales de intercambio académico, instalándose como dispositivos estratégicos para la reconfiguración del campo de Educación Superior y Pueblos Indígenas y Afrodescendientes en América Latina.

Lejos de constituir acciones aisladas, estas iniciativas configuran plataformas de articulación política, epistémica y pedagógica que contribuyen a tensionar las matrices monoculturales históricamente dominantes en las universidades latinoamericanas.

8.1. LEGITIMACIÓN DE SABERES INDÍGENAS EN EDUCACIÓN SUPERIOR

Uno de los efectos más significativos de la cooperación Sur-Sur radica en la legitimación progresiva de epistemologías indígenas al interior de espacios universitarios.

La presencia de estudiantes, docentes tradicionales, autoridades comunitarias y sistemas normativos propios en actividades formativas, seminarios y proyectos de investigación contribuye a ampliar los marcos de lo reconocible como conocimiento válido.

Este proceso no se limita a la inclusión simbólica de contenidos culturales, sino que habilita la emergencia de marcos interpretativos alternativos, donde territorio, espiritualidad, oralidad y memoria colectiva adquieren estatuto académico.

8.2. AMPLIACIÓN DE HORIZONTES FORMATIVOS

Las experiencias de intercambio académico han permitido a estudiantes indígenas ampliar sus horizontes de comprensión sobre procesos históricos compartidos en América Latina: colonialidad, despojo territorial, racismo estructural, políticas de asimilación y resistencias comunitarias.

El encuentro interterritorial posibilita reconocer que las luchas locales forman parte de tramas continentales más amplias, fortaleciendo perspectivas críticas sobre el rol de la educación superior en estos procesos.

8.3. FORTALECIMIENTO DE IDENTIDADES PROFESIONALES INDÍGENAS

La formación profesional intercultural, nutrida por experiencias comparadas, contribuye a consolidar identidades profesionales situadas. Los egresados no se conciben únicamente como técnicos o licenciados, sino como agentes culturales, mediadores jurídicos, educadores territoriales y defensores de derechos colectivos.

Este posicionamiento redefine los sentidos de ejercicio profesional, desplazando lógicas individualistas hacia mandatos comunitarios de acción.

8.4. PROMOCIÓN DE INVESTIGACIÓN COLABORATIVA INTERCULTURAL

Las redes interuniversitarias posibilitan el desarrollo de investigaciones conjuntas orientadas a problemáticas indígenas compartidas: revitalización lingüística, educación intercultural, derecho propio, juventudes indígenas, género y territorio, entre otras.

Estos procesos investigativos, cuando se construyen desde metodologías participativas y dialógicas, contribuyen a descolonizar prácticas académicas extractivistas, favoreciendo la co-producción de conocimiento.

8.5. INCIDENCIA EN POLÍTICAS PÚBLICAS INTERCULTURALES

Finalmente, la cooperación interuniversitaria intercultural posee potencial incidencia en el diseño e implementación de políticas públicas orientadas a pueblos indígenas y afrodescendientes.

La articulación entre formación profesional, investigación aplicada y vinculación comunitaria permite generar insumos técnicos, jurídicos y pedagógicos que dialogan con marcos institucionales estatales.

Se configura así un circuito virtuoso entre universidad, territorio y política pública.

9. CIERRE GENERAL

La articulación entre educación superior e identidades indígenas no constituye únicamente un campo académico emergente, sino un espacio de disputa histórica por la legitimidad de saberes, territorios y proyectos civilizatorios.

Los diálogos territoriales entre el sur de Chile y el Caribe colombiano permiten visibilizar que la interculturalidad universitaria no se construye desde declaraciones institucionales abstractas, sino desde trayectorias encarnadas, memorias colectivas y compromisos comunitarios que desbordan los marcos formales de la educación superior.

El desafío futuro no radica únicamente en ampliar estas experiencias, sino en profundizar sus alcances transformadores, tensionando estructuras curriculares, dispositivos de evaluación, criterios de validación del conocimiento y formas de gobierno universitario.

Solo en la medida en que estas transformaciones logren arraigarse institucionalmente, la educación superior intercultural dejará de ser un campo periférico para constituirse en horizonte estructurante de la universidad latinoamericana del siglo XXI.

BIBLIOGRAFÍA

Dietz, G., & Mateos Cortés, L. S. (2011). *Interculturalidad y educación intercultural en México: Un análisis de los discursos nacionales e internacionales en su impacto en los modelos educativos mexicanos*. CGEIB-SEP.

Dietz, G. (2017). Interculturalidad: Una aproximación antropológica. En C. Walsh (Ed.), *Pedagogías decoloniales* (pp. xx-xx). Abya-Yala.

Guerra Curvelo, W. (2002). *La disputa y la palabra: La ley en la sociedad wayuu*. Ministerio de Cultura de Colombia.

Mato, D. (2015). Educación superior y pueblos indígenas en América Latina: Experiencias, interpelaciones y desafíos. *Revista Educación Superior y Sociedad*, 20(2), 17-43.

Mato, D. (2016). Educación superior y pueblos indígenas: Contextos, experiencias y desafíos. UNESCO-IESALC.

Mato, D. (2018). Educación superior, interculturalidad y desarrollo territorial. CLACSO.

Mignolo, W. (2007). La idea de América Latina. Gedisa.

Perrin, M. (1995). *Los practicantes del sueño: El chamanismo wayuu*. Monte Ávila.

Quijano, A. (2000). Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina. *Revista Internacional de Ciencias Sociales*, 153, 533–580.

Tubino, F. (2005). Interculturalidad crítica y educación en América Latina. *Revista de Educación Intercultural*, xx(x), xx–xx.

Walsh, C. (2009). Interculturalidad, Estado, sociedad: Luchas (de)coloniales de nuestra época. Universidad Andina Simón Bolívar.

Walsh, C. (2010). Interculturalidad crítica y pedagogía decolonial. En *Educación intercultural en América Latina* (pp. xx–xx). Abya-Yala.

CAPÍTULO 5

PROMOCIÓN DE AMBIENTES ÉTICOS Y EQUITATIVOS EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR MEXICANA¹

Data de submissão: 12/12/2025

Data de aceite: 08/01/2026

Dr. Jorge Noriega Zenteno

Universidad Politécnica del Valle de México
<https://orcid.org/0000-0003-2939-9409>

Dra. Zulma Sánchez Estrada

Universidad Politécnica del Valle de México
<https://orcid.org/0000-0003-0049-2933>

Mtro. Jorge Carlos León Anaya

Universidad Politécnica del Valle de México

Dr. Saúl Rangel Lara

Universidad Politécnica del Valle de México

Mtro. Ismael Pérez Montes de Oca

Universidad Politécnica del Valle de México

Dr. Noé López Perrusquia

Universidad Politécnica del Valle de México

RESUMEN: Este artículo presenta un enfoque renovado para fortalecer los valores éticos en la educación superior mexicana, haciendo énfasis en el papel de las políticas públicas, la responsabilidad institucional y las prácticas pedagógicas centradas en la formación

ética del estudiantado. A través de un análisis contextual y propositivo, se plantean estrategias viables para construir entornos universitarios transparentes, inclusivos y con visión social.

PALABRAS CLAVE: integridad académica; inclusión educativa; ética profesional; responsabilidad institucional; formación universitaria.

PROMOTION OF ETHICAL AND EQUITABLE ENVIRONMENTS IN MEXICAN HIGHER EDUCATION

ABSTRACT: This article presents a renewed approach to strengthening ethical values in Mexican higher education, emphasizing the role of public policies, institutional accountability, and pedagogical practices focused on the ethical development of students. Through a contextual and proactive analysis, viable strategies are proposed for building transparent, inclusive, and socially responsible university environments.

KEYWORDS: academic integrity; educational inclusion; professional ethics; institutional accountability; university education.

1. INTRODUCCIÓN

La educación superior en México enfrenta desafíos estructurales vinculados a la desigualdad, la falta de equidad y la

¹ Línea de investigación: Ética profesional, transparencia institucional y educación superior.

necesidad urgente de fortalecer los valores éticos entre su comunidad académica. En este contexto, el presente trabajo propone una visión integral orientada a consolidar ambientes formativos basados en la honestidad, el respeto y la corresponsabilidad social, articulando esfuerzos institucionales y públicos para lograrlo.

2. DESARROLLO

2.1. DIAGNÓSTICO ÉTICO-EDUCATIVO EN EL ÁMBITO UNIVERSITARIO

En diversas universidades mexicanas persisten prácticas que debilitan la confianza en la gestión institucional: favoritismo, simulación académica, falta de transparencia en procesos administrativos, entre otras. Estas situaciones exigen una transformación cultural que no puede limitarse a la creación de reglamentos, sino que debe estar sustentada en procesos educativos éticamente coherentes y participativos.

2.2. PAPEL DE LAS POLÍTICAS PÚBLICAS EN LA EQUIDAD EDUCATIVA

Los programas federales como “Jóvenes Escribiendo el Futuro” y las estrategias estatales de digitalización y conectividad han permitido ampliar el acceso a la educación superior. No obstante, es necesario que estos esfuerzos sean acompañados por programas de formación en valores, ética profesional y cultura cívica. Las becas deben entenderse no sólo como apoyo económico, sino también como una herramienta para empoderar a los jóvenes en el ejercicio de una ciudadanía responsable.



3. OBJETIVO GENERAL Y OBJETIVOS ESPECÍFICOS

Objetivo general

- Impulsar la consolidación de una cultura ética en las instituciones de educación superior en México, a través de la implementación articulada de estrategias formativas y políticas públicas orientadas a la integridad académica.

Objetivos específicos

- Examinar el efecto de las iniciativas gubernamentales en el fortalecimiento de los valores éticos dentro de las universidades públicas, mediante el análisis de políticas educativas, marcos normativos y programas institucionales enfocados en la transparencia, la equidad y la responsabilidad académica. Se dará especial atención a los mecanismos de prevención de conductas irregulares y al desarrollo de entornos institucionales con base en principios y valores.
- Diseñar propuestas pedagógicas innovadoras, sostenibles y contextualizadas, que promuevan la ética, la honestidad intelectual y la responsabilidad social en el ámbito universitario, favoreciendo así una formación integral del estudiantado orientada al pensamiento crítico, el respeto a la diversidad y la acción comprometida desde el aula.
- Recopilar, analizar y sistematizar experiencias exitosas de apoyo académico, emocional y social dirigidas a estudiantes en situación de vulnerabilidad o marginación, identificando aquellas prácticas que han demostrado un impacto positivo en la permanencia educativa, el compromiso ético y la participación estudiantil, ya sea desde el ámbito institucional, estatal o desde organizaciones de la sociedad civil.

4. METODOLOGÍA

Esta investigación se desarrolló bajo un enfoque cualitativo y descriptivo, orientado a explorar e interpretar, con profundidad contextual, los componentes que estructuran las políticas de integridad académica y los mecanismos de apoyo dirigidos a estudiantes en situación de vulnerabilidad dentro de las universidades públicas mexicanas.

La indagación se fundamentó en una revisión documental sistemática, que abarcó el análisis de informes oficiales emitidos por entidades como la Secretaría de Educación Pública, el Consejo Nacional de Evaluación de la Política de Desarrollo Social, la Auditoría Superior de la Federación y el CONAHCYT. Asimismo, se incluyeron documentos

normativos institucionales, códigos de ética universitaria, programas de tutoría académica, reglamentos de conducta estudiantil y evaluaciones de impacto de programas como “Jóvenes Escribiendo el Futuro”, entre otros apoyos federales y estatales.

De manera complementaria, se examinó un conjunto de experiencias educativas y buenas prácticas implementadas en universidades públicas, destacando aquellas que han desarrollado estrategias innovadoras en materia de ética académica, rendición de cuentas, acompañamiento estudiantil y equidad en el acceso y la permanencia escolar. Este análisis se nutrió también de estudios de caso, informes institucionales, testimonios de actores clave, así como de fuentes académicas e internacionales.

La triangulación de estas fuentes permitió construir una perspectiva integral sobre los logros alcanzados, los desafíos persistentes y las condiciones indispensables para consolidar una cultura de integridad sustentada en la inclusión, la equidad y la justicia social dentro del sistema de educación superior en México.

5. FASES DEL DESARROLLO

Etapas 1: Detección de conflictos recurrentes relacionados con la deshonestidad académica.

Etapas 2: Análisis de referentes internacionales en enseñanza ética.

Etapas 3: Organización de tácticas pedagógicas para prevenir conductas indebidas.

Etapas 4: Elaboración de propuestas didácticas integrables al entorno escolar.

Etapas 5: Formulación de sugerencias aplicables para fortalecer la ética institucional.

Etapas 1: Detección de conflictos recurrentes relacionados con la deshonestidad académica

La fase inicial tiene como propósito identificar y registrar las principales manifestaciones de prácticas poco éticas o corruptas dentro del sistema educativo, tanto en el nivel medio como superior. Se examinan conductas como el plagio, la modificación o comercialización de calificaciones, el trato preferencial, el uso inapropiado de bienes institucionales, la simulación de procedimientos administrativos y la opacidad en concursos o evaluaciones.

Para ello, se realiza una exploración documental basada en reportes oficiales, diagnósticos organizacionales, testimonios cualitativos y antecedentes investigativos que permitan delinear una comprensión detallada del problema. También se consideran elementos estructurales, socioculturales y regulatorios que perpetúan dichas prácticas. Esta etapa sirve como punto de partida para delinear los cambios necesarios en la cultura organizacional.

Etapla 2: Análisis de referentes internacionales en enseñanza ética

Durante esta fase se realiza un estudio comparado de modelos exitosos implementados a nivel global que han demostrado eficacia en la promoción de la ética académica. Se revisan propuestas impulsadas por entidades como UNESCO, OCDE, Transparency International y universidades que destacan por su compromiso con la transparencia y la formación ética.

Las experiencias consideradas incluyen declaraciones de principios estudiantiles, canales de denuncia seguros, comisiones de ética académica, incorporación transversal de valores éticos en los planes de estudio y programas especializados para capacitar a docentes. Esta revisión permite identificar marcos de referencia replicables y ajustables a la realidad educativa nacional.

Etapla 3: Organización de tácticas pedagógicas para prevenir conductas indebidas

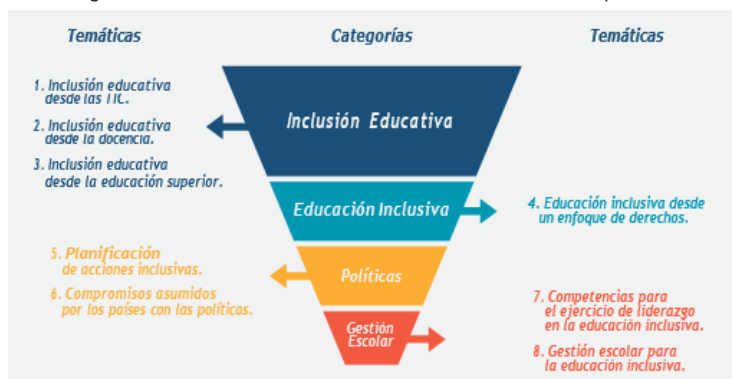
A partir del diagnóstico y del análisis de buenas prácticas, se procede a estructurar y clasificar un conjunto de estrategias educativas con orientación preventiva y formativa, enfocadas en erradicar prácticas deshonestas tanto en el aula como en la administración escolar.

Entre las herramientas propuestas se encuentran:

- Inclusión de contenidos éticos en materias interdisciplinares.
- Espacios deliberativos para abordar dilemas morales.
- Proyectos de vinculación comunitaria con base en principios éticos.
- Implementación de plataformas digitales que aseguren la transparencia académica.

El objetivo es conformar un banco práctico de recursos que puedan ser utilizados, adaptados o replicados por diversas instituciones educativas según su contexto.

Figura 2. Inclusión de contenidos éticos en materias interdisciplinares.



Etapla 4: Elaboración de propuestas didácticas integrables al entorno escolar

En esta etapa se diseñan actividades pedagógicas concretas que permitan a las y los docentes integrar la enseñanza de valores éticos en su trabajo cotidiano. Estas propuestas se elaboran con un enfoque participativo, crítico y situado, e incluyen acciones como:

- Análisis de situaciones reales relacionadas con la integridad académica.
- Proyectos grupales enfocados en valores ciudadanos.
- Representaciones, dramatizaciones o dinámicas basadas en dilemas morales.
- Elaboración de campañas visuales, foros y actividades de concientización.

La finalidad es dotar al personal docente de herramientas funcionales que favorezcan el pensamiento ético, la autorreflexión, el juicio crítico y la conducta responsable del estudiantado.

Etapla 5: Formulación de sugerencias aplicables para fortalecer la ética institucional

En la última etapa se plantean recomendaciones dirigidas a los principales actores del sistema educativo – autoridades, profesorado, personal administrativo y comunidad estudiantil – con el fin de consolidar una cultura institucional basada en la ética y la responsabilidad.

Entre las propuestas se contemplan:

- Guías para establecer políticas institucionales con base en valores.
- Estrategias para crear o reforzar comités de integridad académica.
- Indicadores de evaluación para monitorear el avance de la cultura ética.
- Mecanismos para garantizar la retroalimentación, seguimiento y mejora continua de los procesos formativos.

Esta etapa tiene como propósito cerrar el proceso con propuestas viables, pertinentes y sostenibles, que afiancen la ética como componente esencial en el ámbito educativo.

6. HACIA UN MODELO EDUCATIVO CON EJE ÉTICO

El fortalecimiento de la integridad universitaria requiere de estrategias curriculares y extracurriculares que integren la ética como eje transversal. Se proponen:

- Talleres de ética aplicada y resolución de dilemas morales.
- Integración de asignaturas sobre responsabilidad social.

- Formación docente continua en temas de integridad.
- Espacios de diálogo estudiantil sobre justicia y valores.

Figura 3. Modelo educativo con eje ético.



7. ACCIONES INSTITUCIONALES RECOMENDADAS

Para consolidar una cultura de integridad en las universidades se sugieren las siguientes acciones:

- Crear órganos internos de ética con participación de estudiantes y docentes.
- Implementar protocolos de actuación ante faltas éticas.
- Transparentar procesos administrativos y académicos mediante plataformas digitales.
- Fortalecer los canales de denuncia seguros y confiables.
- Inclusión y acompañamiento de sectores vulnerables

El acompañamiento emocional, académico y social a estudiantes en situación de vulnerabilidad debe ser una prioridad institucional. La creación de centros de apoyo integral, tutorías personalizadas y programas de mentoría son medidas necesarias para garantizar que ningún estudiante quede excluido por razones socioeconómicas, culturales o territoriales.

8. RESULTADOS Y DISCUSIÓN

En función del eje temático abordado, las etapas descritas anteriormente fueron exploradas en colaboración con docentes pertenecientes a diversas universidades públicas del país. Como resultado de estos encuentros, se acordó que cada académico

profundizaría en la evaluación de dichas fases junto con las autoridades de su respectiva institución, reconociendo que cada entorno universitario enfrenta retos particulares y adopta estrategias propias para atenderlos.

Como sustento del análisis, se consideró la siguiente información, examinada con el objetivo de evidenciar los avances alcanzados hasta ahora en el ámbito educativo dentro del nivel superior en México.

De acuerdo con datos oficiales del **Programa de Becas para el Bienestar Benito Juárez**, para el año 2024 se había otorgado respaldo económico directo a más de **11 millones de estudiantes** en todo el territorio nacional, consolidándose como una de las iniciativas más significativas en términos de inclusión escolar en la historia reciente del país. En esta cifra, sobresale el respaldo específico a **más de 400 mil jóvenes universitarios** en situación de precariedad, quienes enfrentan serias dificultades para mantenerse dentro del sistema educativo debido a limitaciones económicas.

Figura 4. Programa de Becas para el Bienestar Benito Juárez.



Este esquema de apoyos fue concebido desde una perspectiva de equidad territorial y justicia social, priorizando a personas que habitan en comunidades indígenas, zonas rurales, regiones altamente marginadas y contextos con limitada infraestructura educativa. Más allá del aspecto económico, el programa tiene como finalidad incentivar la continuidad académica y reducir los índices de abandono escolar, reconociendo que los factores financieros constituyen una de las causas principales de deserción en los niveles medio superior y superior.

Las estadísticas reflejan el compromiso permanente del gobierno federal con la democratización del acceso a la educación y con el reconocimiento del aprendizaje como una vía para romper ciclos de pobreza heredada. El diseño y ejecución de este programa responde a una política pública enfocada en crear condiciones mínimas de bienestar que

permitan a las y los estudiantes continuar su formación sin que las carencias económicas se conviertan en una barrera insuperable.

Simultáneamente, la **Secretaría de Educación del Estado de México** ha fortalecido estos esfuerzos mediante la creación de **centros comunitarios de aprendizaje**, enfocados principalmente en zonas con mayores índices de rezago. Estos espacios, dotados de conectividad digital, equipamiento tecnológico y servicios de apoyo académico, han sido esenciales para cerrar la brecha digital y ofrecer asistencia a estudiantes que no cuentan con recursos tecnológicos adecuados en sus hogares.

Además de brindar soporte técnico, estos centros han funcionado como entornos de acompañamiento pedagógico y emocional, lo cual ha permitido que los jóvenes se mantengan vinculados a sus trayectorias académicas y aprovechen oportunidades de desarrollo continuo. En múltiples contextos, también operan como nodos de encuentro comunitario, favoreciendo la cooperación, la orientación profesional y el fortalecimiento de la ciudadanía activa.

En conjunto, estas políticas coordinadas entre instancias federales y estatales constituyen una apuesta clara por la inclusión en el ámbito educativo. Estas acciones trascienden el mero subsidio al acceso escolar, ya que buscan incidir en las condiciones estructurales que hacen posible el ejercicio pleno del derecho a la educación, con especial énfasis en aquellos sectores históricamente relegados del sistema educativo formal.

9. CONCLUSIÓN

La promoción de una cultura ética en las universidades mexicanas es una responsabilidad compartida entre autoridades educativas, personal académico y sociedad civil. Sólo mediante una visión estructural e incluyente será posible construir instituciones comprometidas con el bien común, la equidad y la formación de ciudadanos críticos, solidarios y éticamente responsables. Apostar por la integridad en la educación superior es invertir en un futuro más justo y sostenible para México.

BIBLIOGRAFÍA

Gobierno de México (2024). *Programa de Becas para el Bienestar Benito Juárez*. <https://www.gob.mx/becasbenitojuarez>

Secretaría de Educación del Estado de México (2024). *Informe de resultados: Universidad Digital Mexiquense*.

Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE). *Políticas para fortalecer la infraestructura escolar en México*.

Secretaría de Educación Pública (SEP). *Estrategia Nacional de Cultura Cívica (ENCCIVICA)*. <https://www.gob.mx/sep>

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) (2023). *Marco de Acción Educación 2030: Hacia una educación inclusiva y equitativa de calidad*. <https://unesdoc.unesco.org>

Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE) (2022). *Educación en México: Panorama de políticas y prácticas*. <https://www.oecd.org/education>

Transparency International (2023). *Integrity in Education: Best Practices and Anti-Corruption Tools*. <https://www.transparency.org>

Consejo Nacional de Humanidades, Ciencias y Tecnologías (CONAHCYT) (2023). *Guía ética para la investigación en instituciones de educación superior*.

Congreso de la Unión (2021). *Ley General de Educación Superior*. Diario Oficial de la Federación.

Centro de Estudios Educativos y Sociales (CEES) (2022). *La inclusión educativa en la educación superior en México: Retos y perspectivas*. <https://cees.edu.mx>

Observatorio Mexicano de Prácticas Académicas (OMPA) (2023). *Informe sobre integridad académica en universidades públicas*.

CAPÍTULO 6

ENTRE LA LIBERTAD Y LA DESIGUALDAD: FACTORES ESTRUCTURALES Y POLÍTICAS INCLUSIVAS EN LA ELECCIÓN EDUCATIVA EN A CORUÑA, ESPAÑA

Data de submissão: 10/02/2026

Data de aceite: 27/02/2026

Antía Salgueiro Basadre

Facultad de Sociología

Universidade da Coruña

<https://orcid.org/0009-0005-9747-7108>

Águeda Simais Lorenzo

Facultad de Sociología

Universidade da Coruña

<https://orcid.org/0009-0001-9136-3178>

RESUMEN: El estudio analiza cómo los factores estructurales, socioeconómicos, culturales, digitales y territoriales condicionan la elección de centro escolar en el municipio de A Coruña, entendida como práctica social atravesada por desigualdades. En un contexto postmoderno, donde la libertad de elección se concibe como derecho individual, los resultados muestran que dicha libertad opera bajo condiciones desiguales, reproduciendo jerarquías de clase y capital cultural. A partir de una metodología mixta – encuestas estructuradas y entrevistas semiestructuradas a familias y docentes –, se identifican patrones de segregación vinculados a la renta, al nivel educativo familiar, a la religiosidad y a la brecha digital postpandemia. Los datos confirman que

la red concertada y privada funciona como espacio de acumulación de capital simbólico, mientras la pública concentra la diversidad social. En la discusión se comparan políticas inclusivas de diversas regiones y países (Cataluña, País Vasco, Escocia, Finlandia, Portugal y Reino Unido), destacando medidas de zonificación equitativa, gratuidad real y admisión compensatoria. Se concluye que la pluralidad educativa, sin mecanismos de justicia distributiva, perpetúa la desigualdad estructural. Se proponen reformas inclusivas que transformen la concertada en un laboratorio de innovación pedagógica y cohesión social.

PALABRAS CLAVE: desigualdad educativa; equidad; elección escolar; políticas inclusivas; educación concertada.

BETWEEN FREEDOM AND INEQUALITY: STRUCTURAL FACTORS AND INCLUSIVE POLICIES IN SCHOOL CHOICE IN A CORUÑA (SPAIN)

ABSTRACT: This study analyses how structural, socioeconomic, cultural, digital and territorial factors influence school choice in A Coruña, conceived as a socially stratified practice. In a postmodern context where school choice is framed as an individual right, results reveal that this freedom operates under unequal conditions, reproducing class and cultural hierarchies. Using a mixed-method approach – structured surveys and semi-

structured interviews with families and teachers – the research identifies segregation patterns linked to income, educational background, religiosity and the post-pandemic digital divide. Findings show that private and semi-private schools accumulate symbolic capital, while public schools concentrate social diversity. The discussion compares inclusive policies implemented in different regions and countries (Catalonia, Basque Country, Scotland, Finland, Portugal, and the UK), highlighting equitable zoning, genuine gratuity, and compensatory admission measures. The study concludes that educational plurality without distributive justice mechanisms perpetuates structural inequality. Inclusive reforms are proposed to turn semi-private education into a space of pedagogical innovation and social cohesion.

KEYWORDS: educational inequality; equity; school choice; inclusive policies; subsidized education.

1. INTRODUCCIÓN

En la sociedad postmoderna contemporánea, marcada por la fragmentación de valores y la individualización (Baudrillard, 1970), la educación se convierte en un espacio donde se disputa el equilibrio entre libertad de elección y justicia social. La reflexión de Lyotard (1987) sobre el fin de los grandes relatos legitima la diversificación de proyectos educativos, pero, como advierten Fort y Montero (2018), esa pluralidad no garantiza necesariamente la igualdad real. La coexistencia de redes públicas, concertadas y privadas plantea, por tanto, una paradoja: la libertad de elección, concebida como derecho, se ejerce bajo condiciones desiguales que dependen del capital cultural, económico y simbólico de cada familia.

En España, este modelo se consolidó con la Ley Orgánica 8/1985, de 3 de julio, reguladora del Derecho a la Educación (en adelante LODE), la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (en adelante LOE), y la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (en adelante LOMLOE), que buscan conciliar libertad y equidad. Sin embargo, diversos estudios evidencian que las decisiones familiares de escolarización se hallan condicionadas por factores socioeconómicos. Escardíbul y Villarroya (2009) y Murillo y Martínez-Garrido (2018) muestran que la elección de centro está fuertemente influida por el nivel formativo y la renta, mientras que Bonal, González, Montes y Pagès (2024) señalan cómo las clases medias utilizan esa libertad como mecanismo de reproducción social, orientando a sus hijos hacia centros con mayor prestigio simbólico y rendimiento percibido. En consecuencia, la diversidad educativa tiende a reforzar la segmentación entre grupos sociales.

En el contexto gallego, los trabajos de Soriano (2015) y Roca (2022) constituyen los principales antecedentes empíricos en el estudio de la elección escolar en A Coruña. Ambos autores destacan que las decisiones familiares responden a una

lógica estratificada: las familias con más capital económico y cultural eligen centros concertados o privados por su prestigio, valores y redes sociales, mientras que las de menor renta optan por centros públicos, guiadas por la proximidad y la conciliación laboral. Estas decisiones revelan cómo la libertad formal se traduce en una práctica social estructurada por la posición socioeconómica y el acceso a la información.

Investigaciones previas en el ámbito español refuerzan esta tendencia. Rambla (2003) y Sá y Antunes (2013) describen cómo las familias de clase media priorizan el ideario y la reputación, y las trabajadoras, la cercanía; lo que confirma que la elección escolar es un proceso de distinción simbólica más que un ejercicio de igualdad. En este sentido, las decisiones familiares no solo determinan trayectorias educativas, sino que reproducen diferencias de clase y condicionan la composición social de los centros.

La pandemia de la COVID-19 agravó esta situación al aumentar las brechas digitales y las desigualdades en el acompañamiento familiar. Los estudios de Jacovkis y Tarabini (2021), Bacigalupe, Martín, Franco y Borrelli (2022) y Servetto et al. (2022) evidencian que las familias con mayor capital cultural y digital pudieron sostener mejor los aprendizajes, mientras las más vulnerables experimentaron dificultades que afectaron la continuidad escolar.

A partir de este marco, el presente estudio tiene como objetivo analizar cómo los factores estructurales, socioeconómicos, culturales, digitales, religiosos y simbólicos influyen en las decisiones familiares de elección de centro escolar en el municipio de A Coruña (España), entendiendo dichas decisiones como prácticas sociales atravesadas por desigualdades y condicionadas por el capital cultural y económico de las familias.

Mediante una metodología mixta, que combina encuestas estructuradas y entrevistas semiestructuradas, se examina cómo las familias ordenan sus preferencias, valoran la información disponible y atribuyen significados simbólicos a su elección educativa.

El análisis se sustenta en la teoría del capital cultural de Bourdieu (1984), los principios de equidad recogidos en la LOMLOE (2020) y los enfoques contemporáneos de justicia educativa, integrando además la dimensión postpandémica y las transformaciones recientes del campo educativo. Desde esta perspectiva, el estudio busca identificar los mecanismos estructurales que reproducen la segmentación escolar, contrastar la evidencia local con políticas inclusivas aplicadas en otras regiones europeas, y proponer estrategias redistributivas orientadas a garantizar una igualdad real de oportunidades en el sistema educativo español.

Los objetivos específicos del estudio son:

- (1) identificar los factores que condicionan la elección escolar;

- (2) analizar su articulación con los mecanismos de desigualdad estructural;
- (3) formular propuestas de políticas inclusivas; y
- (4) replantear el papel de la educación concertada en la cohesión social.

2. EDUCACIÓN Y POSTMODERNIDAD: PLURALIDAD DE MODELOS Y RETOS DE EQUIDAD

En un contexto postmoderno, donde la sociedad de consumo y la individualización (Baudrillard, 1970) transforman el modo en que se estructura la educación, la coexistencia de múltiples modelos escolares (públicos, concertados y privados) introduce una paradoja: la libertad de elección se presenta como derecho, pero la pluralidad no garantiza equidad real.

Este enfoque se sustenta en la reflexión de Jean-François Lyotard sobre el fin de los “grandes relatos” (Lyotard, 1987), lo que legitima la diversificación de la oferta educativa y prioriza la autonomía familiar: sin embargo, dicho escenario genera tensiones entre elección individual y justicia social (Fort y Montero, 2018). En este marco, la postmodernidad redefine las relaciones entre familia, escuela y Estado, situando la educación como un espacio donde confluyen intereses sociales, económicos y culturales que condicionan la igualdad de oportunidades.

En España, este fenómeno se manifiesta a través de la normativa que regula tanto la libertad de enseñanza como la elección de centro: la LODE consagró el derecho a la libre elección del centro; posteriormente, la LOE y la LOMLOE regulan esta libertad dentro del marco de la planificación educativa, oscilando entre apertura de red y exigencia de equidad (Pacheco Monreal, 2021). Como señalan Bonal, González, Montes y Pagès (2024), las clases medias tienden a utilizar esta libertad como estrategia de reproducción social, eligiendo centros con mayor prestigio o capital simbólico, lo que refuerza la segmentación educativa.

Diversos estudios ya advierten que la libre elección, pese a expandir la oferta, no elimina las desigualdades estructurales, sino que en ocasiones las reproduce o intensifica. Escardíbul y Villarroja (2009) mostraron que la elección entre escuela pública, concertada o privada en España está significativamente influenciada por el capital cultural y económico familiar. Murillo y Martínez-Garrido (2018) comparan los niveles de segregación socioeconómica entre comunidades autónomas, destacando a Galicia entre las más segregadas; Prieto-Latorre, Marcenaro-Gutiérrez y Vignoles (2020) confirman que la composición social del alumnado es un factor determinante del rendimiento.

En esta línea, Rambla & Francesc (2003) muestra que las familias de clase media eligen centros por su prestigio y afinidad de valores, mientras que las de clase trabajadora priorizan la cercanía, revelando cómo la “libre elección” encubre desigualdades sociales ya existentes, y Sá y Antunes (2013) concluyen que las familias con mayor nivel educativo priorizan la calidad académica, mientras que las de menor nivel eligen por proximidad.

Estas dinámicas evidencian que la pluralidad educativa, aunque favorece la diversidad de proyectos pedagógicos, también plantea interrogantes sobre la equidad real del sistema. La tensión entre libertad de elección y justicia social se convierte, por tanto, en un punto de partida clave para analizar cómo las desigualdades estructurales se materializan en la práctica escolar, especialmente en el ámbito de la educación concertada.

3. LA ELECCIÓN ESCOLAR EN LA EDUCACIÓN CONCERTADA: ENTRE LA LIBERTAD Y LA DESIGUALDAD

3.1. FACTORES ESTRUCTURALES E INSTITUCIONALES DE LA ELECCIÓN ESCOLAR

La elección de centro en la educación concertada está influenciada por factores estructurales, sociales y simbólicos que determinan la capacidad de las familias para acceder a determinados centros, especialmente en A Coruña. Entre los factores institucionales destacan la tipología del centro, la proximidad geográfica y la oferta de actividades y servicios. La zonificación escolar, vinculada al domicilio familiar, condiciona la distribución de plazas y, aunque puede favorecer la equidad cuando existen varias opciones, tiende a reforzar la segregación al agrupar alumnado con características socioeconómicas semejantes (Alegre, Benito y González, 2008; Villa, 2020; González, 2022).

El análisis empírico de Agudo (2019) demuestra que la libertad de elección no garantiza la igualdad de oportunidades y puede convertirse en un mecanismo silencioso de segregación social. Sus resultados muestran que la diversidad de la oferta educativa se ve limitada por la renta y el nivel formativo parental: todas las familias pueden elegir, pero no todas acceden a los centros más demandados, reproduciendo desigualdades estructurales y restringiendo la movilidad educativa.

3.2. FACTORES SOCIOECONÓMICOS: RENTA, CAPITAL CULTURAL Y DESIGUALDAD ENCUBIERTA

Los aspectos socioeconómicos incluyen factores como el nivel de ingresos, la formación académica y el entorno social (Sen, 1999). En España, la libertad de enseñanza

reconocida por la LODE introdujo los centros concertados como una fórmula intermedia entre lo público y lo privado, financiada con fondos públicos, pero de gestión privada. No obstante, las cuotas voluntarias y actividades complementarias suponen costes añadidos que crean una desigualdad encubierta en un sistema formalmente gratuito (Muñoyerro, 2022). Andrada (2008) evalúa los efectos de la elección escolar sobre la equidad y concluye que las condiciones socioeconómicas, la estructura territorial de la oferta y el acceso desigual a la información configuran trayectorias escolares desiguales: solo las familias con recursos optimizan los beneficios de la libre elección.

Estudios en A Coruña confirman que los hogares con mayor capital económico y cultural tienden a elegir centros concertados o privados, mientras que las familias con menos recursos se concentran en la red pública, generando desigualdad y reforzando ciclos de desventaja educativa (Soriano, 2015; Roca, 2022). Esta brecha socioeducativa deriva en una segmentación del alumnado por clase y origen que limita el principio de igualdad de oportunidades recogido en la LOMLOE.

3.3. FACTORES RELIGIOSOS Y SIMBÓLICOS EN LA ELECCIÓN DE CENTRO

La dimensión religiosa también influye en la elección. Optar por centros confesionales responde al deseo de mantener valores morales y pertenencia comunitaria (Durkheim, 1925). La Constitución Española (1978) y la Declaración Universal de los Derechos Humanos (1948) garantizan la libertad de enseñanza y la educación religiosa según las convicciones familiares. En la práctica, los centros públicos ofrecen una educación más laica, mientras que los concertados incluyen formación religiosa explícita (Ramos Talavera, 2022; Llera y Pérez, 2012). En A Coruña, Roca (2022) observa que esta variable es especialmente relevante entre quienes optan por la red concertada. Chao-Fernández et al. (2015) añaden que la composición socio-religiosa y étnica del alumnado gallego incide en los resultados académicos y la demanda de plazas, favoreciendo a los estudiantes urbanos y concertados frente a los públicos y rurales.

3.4. ACCESO A LA INFORMACIÓN Y CAPITAL DIGITAL FAMILIAR

El acceso a la información constituye otro factor clave (Castells, 2000). Los centros concertados y privados recurren a catálogos, páginas web y redes sociales para atraer alumnado (Roca, 2022). Las familias con mayor capital informativo interpretan mejor estos datos y eligen centros percibidos como de mayor calidad, mientras que otras priorizan la proximidad o la disponibilidad, reproduciendo desigualdades en la toma de decisiones.

3.5. SÍNTEISIS INTERPRETATIVA: HACIA UNA CONCERTADA MÁS INCLUSIVA

En síntesis, la combinación de factores socioeconómicos, religiosos y de acceso a la información condiciona el acceso a los centros concertados de alta demanda. Como advierte Andrada (2008), la implementación de mecanismos de control de la elección, sustentados en una oferta diversificada y difusión equitativa, solo puede reducir la segregación si se acompaña de criterios de admisión justos y recursos adicionales para los sectores más vulnerables. Estas políticas permitirían avanzar hacia una educación concertada verdaderamente inclusiva en A Coruña.

4. LA PANDEMIA COMO AMPLIFICADOR DE DESIGUALDADES EN LA CONCERTADA

Tal como señalan Rujas y Feito (2021), la irrupción de la COVID-19 supuso una situación excepcional y cambiante que transformó profundamente la dinámica educativa y amplificó desigualdades estructurales ya existentes en el sistema escolar español.

La pandemia y el consiguiente cierre de escuelas en marzo de 2020 impactaron profundamente el sistema educativo español, exacerbando desigualdades preexistentes y creando otras nuevas, específicamente en los ámbitos más vulnerables. Diversos estudios ponen de relieve que el despliegue de la enseñanza remota, como respuesta inevitable, intensificó la brecha digital y social entre estudiantes, especialmente en el alumnado de la red pública y concertada empobrecida (Cabrera, 2020; Jacovkis y Tarabini, 2021).

El trabajo de Jacovkis y Tarabini (2021), basado en encuestas a más de 2700 docentes de Cataluña durante el primer confinamiento, identifica que la segmentación preexistente del sistema educativo español se trasladó a la educación remota: los centros con menor perfil socioeconómico y las familias con menor capital digital enfrentaron serias dificultades para sostener los procesos de aprendizaje, tanto en la dotación de recursos como en la continuidad del acompañamiento personal. La brecha tecnológica y la desigual capacidad de adaptación institucional derivaron, además, en un aumento de la segregación escolar.

Del mismo modo, la revisión de Bacigalupe, Martín, Franco & Borrelli. (2022) demuestra la naturaleza “sindémica” de la pandemia, ya que la prevalencia de dificultades tecnológicas, carencias de apoyo familiar y exposición diferencial al riesgo de abandono aumentaron en relación proporcional con los niveles de desigualdad y precariedad social. Los efectos negativos, según estos autores, se observaron de manera especial en segmentos escolares urbana-concertada donde el soporte familiar y económico determinó la evolución del rendimiento tras el confinamiento. Finalmente, Servetto et al. (2022) subraya que, aunque la introducción de recursos digitales aportó oportunidades

puntuales para algunos estudiantes, el resultado general fue un agravamiento del modelo segregador. La pandemia, por tanto, no solo reveló fragilidades sistémicas, sino que amplificó la distribución desigual de posibilidades, evidenciando la insuficiencia de las políticas de equidad existentes ante retos excepcionales.

5. POLÍTICAS INCLUSIVAS Y DISRUPTIVAS EN LA EDUCACIÓN CONCERTADA

La educación concertada representa un segmento importante del sistema educativo español, pero se ha convertido en foco de atención debido a su vinculación con procesos de segregación escolar por razón socioeconómica, étnica y cultural. Aunque está financiada mayoritariamente con fondos públicos, su funcionamiento reproduce mecanismos de exclusión, que se manifiestan no solo en el acceso al centro sino también en ámbitos como las actividades complementarias, donde las cuotas adicionales constituyen un filtro indirecto que limita la inclusión real (Cuartero Cobo, 2023).

En el caso de Galicia, el sistema de admisión escolar continúa regulado por el Decreto 254/2012, de 13 de diciembre, que establece los criterios de escolarización en los centros públicos y concertados. Este marco normativo se centra fundamentalmente en criterios de proximidad al domicilio, existencia de hermanos en el centro y situación laboral de los progenitores, sin incorporar variables socioeconómicas ni mecanismos compensatorios explícitos que promuevan la equidad territorial o social. Asimismo, el Decreto 444/1996, de 13 de diciembre, regula las actividades complementarias y los servicios de los centros concertados, permitiendo aportaciones económicas que, en la práctica, pueden actuar como barreras indirectas de acceso.

La ausencia de instrumentos de corrección socioeconómica y la predominancia de criterios administrativos en los procesos de admisión configuran una estructura de elección escolar fuertemente condicionada por el contexto residencial y la capacidad económica de las familias. En este sentido, el modelo gallego puede interpretarse como un ejemplo de neutralidad normativa con efectos desiguales, donde la libertad de elección se ejerce bajo condiciones estructuralmente desiguales.

En este sentido, la literatura científica indica que superar estas desigualdades requiere la implementación de políticas públicas robustas y disruptivas. González (2022) subraya la necesidad de reorientar la financiación pública bajo criterios redistributivos que apoyen explícitamente a los centros que atienden a alumnado en situación de vulnerabilidad social, eliminando cualquier forma de cuota que pueda actuar como barrera económica.

Además, Zancajo, Verger y Fontdevila (2022), en un análisis internacional comparado, argumentan que un sistema mixto como el español solo puede avanzar en

equidad mediante una regulación estricta de la admisión y sistemática supervisión de los procesos, para garantizar la justicia social y la diversidad en la composición estudiantil. Proponen también la adopción de modelos de asignación de plazas que prioricen a estudiantes con mayores dificultades, acompañados de recursos pedagógicos y sociales adecuados.

Murillo y Martínez-Garrido (2018) aportan evidencia cuantitativa que demuestra un elevado nivel de segregación socioeconómica en la concertada, enfatizando la importancia de procesos transparentes y equitativos en la admisión para reducir la concentración de alumnado desfavorecido en los centros públicos. Señalan que la mejora de la regulación y la política redistributiva son claves para revertir estas tendencias.

Finalmente, la OCDE (2022) destaca en sus indicadores que la mejora en inclusión y reducción de segregación en sistemas mixtos se logra combinando financiación ajustada a la vulnerabilidad y mecanismos de admisión equitativos, lo que permite fortalecer la cohesión social sin sacrificar la calidad educativa.

6. METODOLOGÍA

El presente estudio se enmarca en una metodología mixta, que combina enfoques cuantitativos y cualitativos con el propósito de analizar cómo los factores socioeconómicos, simbólicos y territoriales condicionan la elección de centro escolar en el municipio de A Coruña. Este enfoque integral permite comprender la complejidad del fenómeno educativo articulando los patrones estadísticos de elección con las percepciones y significados que las familias atribuyen a sus decisiones.

La investigación se inspira en los trabajos de Soriano (2015) y Roca (2022), quienes analizaron por primera vez las dinámicas de elección de centro en la ciudad, destacando la influencia de la clase social y del capital cultural en la configuración de las trayectorias educativas. Partiendo de esa base, el presente estudio busca actualizar y ampliar su análisis, contrastando la situación actual con nuevos datos empíricos y abordándola desde una visión más orientada a la equidad y las políticas públicas. Si bien el tema principal mantiene continuidad con los estudios previos, la aportación diferencial radica en incorporar una perspectiva postpandémica y de justicia social, que permita proponer estrategias de inclusión educativa aplicables al contexto gallego y estatal.

El marco metodológico se fundamenta en la sociología de la educación y en la teoría del capital cultural y social (Bourdieu, 1984), junto con los principios de equidad e inclusión educativa recogidos por la LOMLOE (2020). En coherencia con ello, la metodología pretende no solo describir desigualdades estructurales en el acceso a los

centros, sino también proporcionar evidencias empíricas que sirvan de base para diseñar políticas públicas inclusivas y redistributivas, orientadas a reducir la segregación escolar en contextos urbanos similares.

7. DISEÑO DE INVESTIGACIÓN

El estudio se desarrolló en el municipio de A Coruña durante el año 2024, abarcando, prácticamente, la totalidad del sistema educativo local. Participaron 45 de los 50 centros de Educación Primaria existentes en la ciudad, lo que representa el 90% de cobertura institucional, incluyendo centros públicos, concertados y privados.

Se aplicó un cuestionario estructurado a una muestra de 400 familias con hijos en edad de Educación Primaria, seleccionadas mediante muestreo no probabilístico intencional, asegurando diversidad en cuanto a titularidad del centro, localización y nivel socioeconómico. El cuestionario recogió variables sobre nivel de ingresos, formación académica parental, ideario religioso, proximidad geográfica, servicios complementarios y criterios de elección.

De forma complementaria, se realizaron entrevistas semiestructuradas con docentes de distintos centros, orientadas a explorar los factores simbólicos y culturales que intervienen en la toma de decisiones escolares.

El análisis de los datos combinó procedimientos de estadística descriptiva y comparativa (frecuencias, medias, cruces de variables) con una codificación temática cualitativa para las entrevistas. Esta triangulación permitió contrastar resultados y extraer conclusiones aplicables al diseño de políticas públicas, especialmente en materia de zonificación, admisión y financiación de la educación concertada, con el propósito de reducir desigualdades estructurales en contextos urbanos similares al coruñés.

8. RESULTADOS

Los resultados obtenidos permiten identificar cómo los factores socioeconómicos, simbólicos, religiosos y territoriales configuran dinámicas de desigualdad en la elección de centro educativo en el municipio de A Coruña. El análisis se fundamenta en un enfoque mixto, combinando la exploración estadística de patrones de elección escolar con una interpretación sociológica orientada a la equidad y a la justicia educativa postpandémica.

9. DESIGUALDAD SOCIOECONÓMICA Y SEGMENTACIÓN EDUCATIVA

Los datos revelan que el 73% de las familias escolariza a sus hijas e hijos en centros públicos, mientras que el 27% restante opta por centros concertados o privados. Aunque

la distribución parece equilibrada, la comparación de variables socioeconómicas muestra diferencias sustantivas: las familias con rentas mensuales superiores a 3.000 € y nivel educativo universitario eligen en mayor medida centros concertados o privados, mientras que las familias con menores ingresos o estudios secundarios tienden a concentrarse en la red pública.

Con el objetivo de profundizar en la distribución social de la elección educativa, se analizaron los patrones de escolarización según el tipo de centro y los ingresos familiares. Los resultados muestran una estructura fuertemente estratificada.

Tabla 1. Relación entre nivel de ingresos y tipología de centro educativo.

Intervalo de ingresos mensuales	Público (%)	Privado (%)	Concertado (%)	χ^2	p
Menos de 1000 €	46,15	7,69	46,15		
Entre 1000 y 2000 €	63,89	0,00	36,11		
Entre 2000 y 3000 €	67,13	6,99	25,87	51,92	<0,001
Más de 3000 €	35,38	22,31	42,31		

Fuente: elaboración propia.

Como se observa, las familias con rentas superiores a 3000 € optan en mayor medida por centros concertados o privados, mientras que las de ingresos más bajos se concentran en la red pública. La asociación entre ambas variables resulta estadísticamente significativa ($\chi^2=51,92$; $p<0,001$), lo que confirma la existencia de un patrón estructural de segmentación económica.

Estos resultados reflejan una asociación significativa entre capital económico, capital cultural y tipología de centro, lo que confirma que la libertad de elección escolar opera de forma desigual según la posición social (Bourdieu, 1986; Murillo y Martínez-Garrido, 2018). Lejos de funcionar como un mecanismo de equidad, la pluralidad educativa se traduce en una diferenciación estructural del alumnado, donde el ejercicio del derecho a elegir se convierte en un privilegio restringido.

En A Coruña, las zonas de renta alta – como Ensanche o Monte Alto – concentran la mayoría de los centros concertados y privados, mientras que barrios populares como Agra do Orzán o Os Mallos dependen casi exclusivamente de la red pública (Concello de A Coruña, 2016). Este patrón configura un mapa educativo segmentado por clase social, en el que la proximidad residencial y la estructura urbana condicionan la composición social de los centros.

10. BRECHA DIGITAL Y CAPITAL CULTURAL POSTPANDEMIA

Los resultados sobre el acceso a información escolar evidencian diferencias sustantivas vinculadas al nivel educativo familiar. Las familias con formación universitaria declaran haber utilizado una mayor diversidad de canales informativos digitales (páginas web, redes sociales, prensa online) para seleccionar centro, mientras que aquellas con menor nivel educativo se basan principalmente en recomendaciones personales o criterios de cercanía geográfica.

Para analizar empíricamente esta relación entre capital cultural y elección de centro, se realizó una tabla de contingencia entre el nivel educativo de las familias y el tipo de centro elegido. Los resultados confirman la existencia de una asociación estadísticamente significativa entre ambas variables.

Tabla 2. Relación entre nivel educativo familiar y tipo de centro educativo.

Nivel de estudios	Público (%)	Privado (%)	Concertado (%)	χ^2	p
Estudios básicos	50,00	3,13	46,88		
Estudios secundarios	57,02	2,75	41,23	43,31	<0,001
Estudios universitarios	56,59	8,79	34,62		
Estudios de posgrado	50,00	29,17	20,83		

Fuente: elaboración propia.

Los resultados muestran que las familias con estudios superiores y de posgrado presentan mayor presencia en la red privada, mientras que las de menor nivel formativo se concentran en la pública y concertada. Esta distribución, estadísticamente significativa ($\chi^2=43,31$; $p<0,001$), refuerza la influencia del capital cultural en la elección escolar.

En el contexto postpandémico, esta brecha informativa puede reinterpretarse como una forma de capital digital (Castells, 2000). Durante la crisis sanitaria de la COVID-19, los centros concertados y privados disponían de mayores recursos tecnológicos y capacidad de adaptación, mediante plataformas virtuales, comunicación diaria con el alumnado y programas de refuerzo digital (Jacovkis y Tarabini, 2021; Rujas & Feito, 2021). Por el contrario, los centros públicos enfrentaron limitaciones en conectividad y acceso a dispositivos, especialmente en hogares con menor renta.

Esta desigualdad tecnológica se traduce en una amplificación del capital cultural preexistente: las familias con más recursos no solo disponen de medios materiales, sino también de competencias para aprovecharlos, mientras que las más vulnerables quedan

rezagadas en el entorno digital. La pandemia, lejos de democratizar el aprendizaje, acentuó la brecha educativa, consolidando nuevas formas de exclusión basadas en la conectividad y el conocimiento tecnológico.

11. RELIGIOSIDAD Y CAPITAL SIMBÓLICO

La variable religiosa también muestra un peso relevante en la elección de centro. Aproximadamente un tercio de las familias que se declaran creyentes eligen centros concertados de ideario confesional, motivadas tanto por la continuidad en valores morales como por la reputación social de estas instituciones.

Más allá de la dimensión espiritual, la elección de centros religiosos puede interpretarse como una estrategia de acumulación de capital simbólico (Bourdieu, 1984). La pertenencia a comunidades escolares religiosas de prestigio – como las gestionadas por órdenes tradicionales – ofrece redes sociales selectivas y una identidad educativa diferenciada. Esta tendencia confirma la tesis de Durkheim (1925) sobre el papel de la educación como transmisora de valores colectivos, pero, en el contexto contemporáneo, dichos valores funcionan también como marcadores de estatus.

En cuanto al componente simbólico, la variable religiosa se revela como un factor altamente influyente en la elección de centro, como se observa en la siguiente tabla.

Tabla 3. Asociación entre religiosidad y tipo de centro.

Religión	Público (%)	Privado (%)	Concertado (%)	χ^2	p
Sí	27,59	10,34	62,07		
No	66,99	13,11	19,90	63,72	<0,001

Fuente: elaboración propia.

El análisis muestra diferencias significativas ($\chi^2=63,72$; $p<0,001$): las familias creyentes eligen mayoritariamente centros concertados, lo que refuerza el papel del capital simbólico confesional como elemento de distinción social. La religión, por tanto, opera no solo como un criterio moral, sino también como marcador de identidad y estatus dentro del campo educativo.

Desde una perspectiva postmoderna, la elección del centro religioso encarna una forma de distinción simbólica (Baudrillard, 1970): las familias seleccionan la escuela no solo por criterios pedagógicos, sino también por el valor representacional que esta proyecta. Así, la dimensión religiosa opera como signo de pertenencia social, integrando la esfera educativa en la lógica del consumo cultural.

12. PROXIMIDAD GEOGRÁFICA Y SEGREGACIÓN TERRITORIAL

El 82% de las familias usuarias de centros públicos señala la cercanía al domicilio como factor determinante de elección, frente al 37% de las familias que optan por centros concertados. Esta diferencia sugiere dos racionalidades de elección contrapuestas: por un lado, una lógica de necesidad, orientada a la conciliación familiar y la accesibilidad; por otro, una lógica de oportunidad, propia de familias con capacidad de movilidad y recursos para desplazarse hacia centros de mayor prestigio.

La organización territorial del sistema escolar coruñés –con 25 zonas de influencia para la red pública y 12 para la concertada (Concello de A Coruña, 2016) – reproduce, de manera implícita, la segregación urbana existente. En los barrios con menor renta, la escasa presencia de centros concertados limita las opciones reales de elección, reduciendo el margen efectivo de libertad educativa. Este fenómeno ilustra la diferencia entre igualdad formal y igualdad sustantiva de oportunidades (Sen, 1999): el derecho a elegir solo puede ejercerse plenamente si las condiciones estructurales lo permiten.

La variable territorial aporta una dimensión complementaria al análisis. La distancia entre el hogar y el centro escolar revela patrones de segregación asociados a la movilidad familiar.

Tabla 4. Distancia al centro según tipología de centro.

Distancia hogar-centro	Público (%)	Privado (%)	Concertado (%)	χ^2	p
Menos de 1 km	79,4	0,6	20,0		
Entre 1 y 5 km	49,1	5,7	45,1		
Entre 5 y 10 km	11,9	50,0	38,1	158,72	<0,001
Más de 10 km	8,7	34,8	56,5		

Fuente: elaboración propia.

El contraste es significativo ($\chi^2=158,72$; $p<0,001$): las familias de centros públicos priorizan la cercanía –el 79,4% reside a menos de un kilómetro–, mientras que las de centros concertados y privados asumen desplazamientos mucho mayores. Este patrón espacial refleja la segmentación urbana del acceso educativo, donde la movilidad se convierte en una forma implícita de privilegio social.

Los patrones espaciales de escolarización observados refuerzan lo señalado por Alegre, Benito y González (2008) o Roca (2022): la proximidad geográfica, lejos de neutralizar las diferencias, actúa como reproductor de desigualdad territorial, ya que los recursos educativos se concentran en zonas socioeconómicamente privilegiadas.

13. CONCLUSIONES Y DISCUSIÓN

El análisis conjunto de los resultados permite concluir que la pluralidad educativa en A Coruña funciona como un mecanismo estructural de diferenciación social, confirmando el cumplimiento del primer objetivo de la investigación: identificar los factores que condicionan la elección escolar. En consonancia con la teoría del capital cultural de Bourdieu (1984) y con los análisis de Bonal, González, Montes y Pagès (2024), los resultados revelan que la libertad de elección, en ausencia de medidas compensatorias, favorece a los sectores con mayor capital económico y cultural.

Los factores económicos, culturales, digitales, religiosos y territoriales configuran una estratificación educativa persistente, donde la red concertada y privada actúa como espacio de acumulación de capital simbólico (Bourdieu, 1984) y las escuelas públicas asumen la diversidad social. Este patrón reproduce las lógicas de fragmentación y consumo simbólico descritas por Baudrillard (1970) y Lyotard (1987), lo que confirma la hipótesis teórica de que la educación postmoderna se ha convertido en un campo de distinción más que de emancipación.

14. POLÍTICAS INCLUSIVAS Y REFORMAS ESTRUCTURALES: PROPUESTAS CONCRETAS

En función del tercer objetivo – formular propuestas de políticas inclusivas – y de la comparación con experiencias internacionales y autonómicas, se proponen las siguientes medidas:

- Revisión de la zonificación escolar y planificación equitativa de la oferta educativa

La zonificación, cuando se asocia directamente a la renta o al nivel socioeconómico del barrio, refuerza la segregación urbana. Se propone implementar zonas únicas de escolarización o “zonas amplias” que integren barrios heterogéneos, junto a criterios de admisión compensatoria, como ya aplica el País Vasco mediante el Decreto 1/2018, de 9 de enero, sobre admisión y escolarización del alumnado (modificado por el Decreto 132/2022, de 2 de noviembre) (Gobierno Vasco, 2018; Murillo y Martínez- Garrido, 2018; González, 2022). Estos mecanismos, combinados con un sistema de seguimiento estadístico de la composición social de los centros, han demostrado reducir la concentración de alumnado de bajo nivel socioeconómico en determinados colegios (Zancajo, Verger y Fontdevila, 2022).

- Supervisión y eliminación de cuotas encubiertas, garantizando la gratuidad real. En coherencia con los principios de equidad educativa recogidos en la LOMLOE, se propone reforzar la inspección educativa y condicionar la renovación de contratos a la prohibición expresa de aportaciones económicas obligatorias o “donaciones” familiares. Garantizar la gratuidad efectiva es una condición necesaria para que la educación concertada cumpla su función pública y no se convierta en un mecanismo de exclusión económica.

En Finlandia, aunque existen algunos centros privados, la educación básica (*perusopetus*) se imparte casi en su totalidad en escuelas públicas municipales financiadas al 100 % con fondos estatales y locales, y la ley prohíbe el cobro de cuotas o tasas a las familias (Eurydice, 2024; OECD, 2022). Este modelo demuestra que la gratuidad universal y la financiación pública plena son compatibles con una educación de alta calidad y equitativa.

Por su parte, en Escocia, el gobierno implementó el Scottish Attainment Challenge (2015), un fondo de equidad educativa que canaliza recursos adicionales hacia los centros con mayor proporción de alumnado vulnerable. Este programa se basa en un principio de financiación redistributiva diferenciada, que permite compensar desigualdades de origen sin afectar a la calidad ni a la autonomía escolar (Scottish Government, 2023).

- Redistribución de recursos digitales y creación de programas de conectividad inclusiva. El impacto postpandemia justifica una política nacional de equidad digital educativa, que garantice el acceso universal a dispositivos, conectividad y formación en competencias tecnológicas básicas. El ejemplo del programa portugués “Escola Digital” (Gobierno de Portugal, 2021) demuestra que la provisión de equipos, la conectividad gratuita y el acompañamiento docente pueden reducir la brecha tecnológica y mejorar la permanencia escolar. En España, una medida equivalente podría vincularse al Plan de Recuperación, Transformación y Resiliencia, destinando fondos europeos a infraestructuras educativas con criterios de justicia territorial (Bacigalupe et al., 2022; Servetto et al., 2022).
- Procesos de admisión transparentes y compensatorios

Inspirándose en el Decret 11/2021, de 16 de febrer, de la programació de l'oferta educativa i del procediment d'admissió en els centres del Servei d'Educació de Catalunya (Generalitat de Catalunya, 2021), se propone establecer una plataforma digital nacional de admisión escolar que garantice transparencia, accesibilidad y seguimiento estadístico de la composición social de los centros.

El decreto catalán introduce un sistema de admisión unificado y público, gestionado desde una oficina virtual de escolarización, e incorpora criterios sociales ponderados (renta familiar, discapacidad, diversidad funcional u origen migrante) para favorecer una distribución equitativa del alumnado y evitar la segregación por nivel socioeconómico o procedencia. Este modelo, pionero en España, se fundamenta en los principios de transparencia administrativa, equidad territorial y corresponsabilidad institucional, sirviendo de referencia para el desarrollo de políticas similares a nivel estatal.

De forma complementaria, se sugiere incorporar en la normativa nacional elementos del modelo elección controlada – desarrollado en Países Bajos y adoptado parcialmente en Chile – que combina la libertad de elección familiar con la intervención pública para equilibrar la composición social de los centros (Andrada, 2008; OECD, 2022).

Estas propuestas se alinean con los enfoques contemporáneos de justicia educativa (Pedraza, 2015) y permiten superar el paradigma de la mera coexistencia de redes hacia un sistema de corresponsabilidad pública y redistribución estructural de recursos, en el que la libertad de elección se ejerza en condiciones materiales de igualdad.

15. HACIA UN MODELO EDUCATIVO INTEGRAL Y EMANCIPADOR

El cumplimiento del cuarto objetivo – replantear el papel de la concertada en la cohesión social – exige avanzar hacia un modelo educativo integral que combine competencias prácticas y humanísticas, integrando el saber técnico con la reflexión ética y social. Esta visión contrasta con la instrumentalización del conocimiento propia de la modernidad líquida (Lyotard, 1987), y conecta con las propuestas de Fort y Montero (2018) sobre la reconstrucción del vínculo entre educación y ciudadanía.

La educación concertada puede actuar como laboratorio de innovación pedagógica y social, mediante el desarrollo de proyectos de aprendizaje-servicio, currículos interdisciplinarios y educación comunitaria. Experiencias internacionales, como las *Community Schools* británicas (Dyson y Kerr, 2013) o las *Escolas TEIP* portuguesas (Ferreira y Teixeira, 2017), demuestran que los centros escolares pueden funcionar como espacios de cohesión local, integrando formación, bienestar y participación vecinal. En el contexto europeo, estas iniciativas se enmarcan en las políticas inclusivas y de innovación educativa postpandemia descritas por Zancajo, Verger y Fontdevila (2022).

16. A CORUÑA COMO ESCENARIO REPRESENTATIVO Y PROYECCIÓN NACIONAL

El caso de A Coruña, analizado como microescenario urbano, sintetiza los desafíos del sistema educativo español: compatibilizar libertad de elección con equidad,

redistribuir recursos según necesidad y equilibrar la composición social del alumnado. La ciudad refleja las desigualdades estructurales entre capital cultural, económico y digital (Roca, 2022), lo que la convierte en un referente empírico extrapolable para repensar las políticas urbanas y educativas en el conjunto del Estado.

En consecuencia, los objetivos de investigación se han cumplido coherentemente: se ha demostrado empíricamente la desigualdad estructural; se ha evidenciado el impacto postpandémico como amplificador de brechas; y se han formulado propuestas de política pública basadas en evidencia comparada.

Los resultados, contrastados con el marco teórico, confirman que la libertad de elección sin mecanismos de justicia distributiva perpetúa la desigualdad. Sin embargo, la experiencia internacional y autonómica demuestra que es posible diseñar políticas inclusivas que integren calidad, diversidad y justicia social. La equidad, entendida desde Sen (1999) como ampliación real de libertades, requiere redistribuir recursos materiales y simbólicos, democratizar el acceso y repensar la función pública de la concertada.

En definitiva, la educación del siglo XXI debe transitar de un modelo competitivo y fragmentado hacia una estructura cooperativa, redistributiva y humanizadora, donde la pluralidad educativa se consolide como garantía efectiva de igualdad de oportunidades.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Alegre, M. Á., Benito, R., & González, I. (2008). Procesos de segregación y polarización escolar: La incidencia de las políticas de zonificación escolar. *Profesorado, Revista De Currículum Y Formación Del Profesorado*, 12(2), 26. Recuperado de <https://revistaseug.ugr.es/index.php/profesorado/article/view/20456>

Andrada, M. (2008). Libertad de elección escolar, mecanismos de atribución de plazas y preferencias familiares: Una evaluación a partir de criterios de equidad. *Profesorado, Revista De Currículum Y Formación Del Profesorado*, 12(2), 43. Recuperado a partir de <https://revistaseug.ugr.es/index.php/profesorado/article/view/20450>

Asamblea General de las Naciones Unidas. (1948). Declaración Universal de los Derechos Humanos (217 [III] A). <https://www.un.org/en/universal-declaration-human-rights/>

Bernal Agudo, J. L., & Vera Báez, C. R. (2019). La elección de centro como mecanismo de segregación social. *Revista Fuentes*, 21(2), 189–200. <https://doi.org/10.12795/revistafuentes.2019.v21.i2.04>

Baudrillard, J. (1970) [2009]. *La sociedad de consumo*. Ediciones Siglo XXI.

Bacigalupe, A., Martín, U., Franco, M. & Borrell, M. (2022). Desigualdades socioeconómicas y COVID-19 en España. Informe SESPAS 2022, *Gaceta Sanitaria*, 36(1), 13-21. <https://doi.org/10.1016/j.gaceta.2022.01.011>

Bourdieu, P. (1984) [1998]. *La distinción: criterios y bases sociales del gusto*. Taurus.

Bonal, X., González, S., Montes, A., & Pagès, M. (2024). Navigating Educational and Urban Landscapes: Middle-Class School Choice Strategies in Local Education Markets. *Journal of School Choice*, 18(2), 255–280. <https://doi.org/10.1080/15582159.2024.2341192>

Cabrera, L. (2020). Efectos del coronavirus en el sistema de enseñanza: aumenta la desigualdad de oportunidades educativas en España. *Revista De Sociología De La Educación-RASE*, 13(2), 114-139. <https://doi.org/10.7203/RASE.13.2.17125>

Castells, M. (2000). Globalización, sociedad y política en la era de la información. *Bitácora urbano-territorial*, 4(1), 42-53. Recuperado de <https://revistas.unal.edu.co/index.php/bitacora/article/view/18812>

Chao-Fernández, R., Mato, D. & Ferreiro, M. (2015). Análisis de las diferencias de rendimiento del alumnado urbano y rural en Galicia. *Revista Electrónica Educare*, 19(3), 293-313. <http://dx.doi.org/10.15359/ree.19-3.23>

Cuartero Cobo, M. del M. (2023). La segregación en la escuela concertada. Un análisis a través de las actividades complementarias. *EUNOMÍA. Revista En Cultura De La Legalidad*, (24), 49-68. <https://doi.org/10.20318/eunomia.2023.7655>

Concello de A Coruña. (2016). Análisis del conjunto del área urbana desde una perspectiva integrada. En *Eidus Coruña: Modelo de desarrollo urbano de la ciudad de A Coruña 2017- 2023*. Recuperado de https://www.coruna.gal/descarga/1453613949220/EIDUS_Coruna.pdf

Constitución Española, de 27 de diciembre de 1978. Boletín Oficial del Estado, núm. 311, de 29 de diciembre de 1978. [https://www.boe.es/eli/es/c/1978/12/27/\(1\)/con](https://www.boe.es/eli/es/c/1978/12/27/(1)/con)

Decreto 254/2012, de 13 de diciembre, por el que se regula la admisión del alumnado en los centros docentes sostenidos con fondos públicos de la Comunidad Autónoma de Galicia. *Diario Oficial de Galicia*, 243, 21 de diciembre de 2012. https://www.xunta.gal/dog/Publicados/2012/20121226/AnuncioG0164-171212-0001_es.html

Decreto 444/1996, de 13 de diciembre, por el que se regulan las actividades escolares complementarias, las actividades extraescolares y los servicios complementarios de los centros privados en régimen de concierto. *Diario Oficial de Galicia*, 248, 24 de diciembre de 1996. https://www.xunta.gal/dog/Publicados/1997/19970102/Anuncio221E_es.html

Durkheim, É. (1925) [2002]. *La educación moral*. Ediciones Morata.

Dyson, A., & Kerr, K. (2013). *Developing Children's Zones for England: What's the Evidence?* London: Save the Children UK. Recuperado de <https://resourcecentre.savethechildren.net/document/developing-childrens-zones-england-whats-evidence>

Escardíbul, J.,O., & Villarroya, A. (2009). Desigualdades en la elección de centro escolar en España. XVI Encuentro de Economía Política.Granada. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2942005>

Eurydice. (2024). Finland: Overview of Education System. European Education and Culture Executive Agency. <https://eurydice.eacea.ec.europa.eu/national-education-systems/finland/overview>

Ferreira, I. & Teixeira, R. (2017). Territórios educativos de intervenção prioritária: breve balanço e novas questões. *Sociologia: Revista Da Faculdade De Letras Da Universidade Do Porto*, 20. Recuperado de <https://ojs.letras.up.pt/index.php/Sociologia/article/view/2293>

Fort, J. & Montero, Y. (2018). Sociedad, familia y escuela en la Postmodernidad. *Interacciones turbulentas. relativismo y anomia. Análisis: revista colombiana de humanidades*, 93, 427-447. <https://doi.org/10.15332/10.15332/s0120-8454.2018.0093.08>

Generalitat de Catalunya. (2021). Decret 11/2021, de 16 de febrer, de la programació de l'oferta educativa i del procediment d'admissió en els centres del Servei d'Educació de Catalunya. Diari Oficial de la Generalitat de Catalunya, 8335, 18 de febrer de 2021. Recuperado de <https://dogc.gencat.cat/es/document-del-dogc/?documentId=894260>

González, I. (2022). Zonificación escolar y lucha contra la segregación escolar. DYLE: Dirección y liderazgo educativo. 15, 13-15. Recuperado de <https://dyle.es/zonificacion-escolar-y-lucha-contra-la-segregacion-escolar/>

OECD (2022), Education at a Glance 2022: OECD Indicators, OECD Publishing, Paris. <https://doi.org/10.1787/3197152b-en>

Muñoyerro González, P. (2022). La educación concertada en España: origen y recorrido histórico. Historia De La Educación, 41(1), 405–425. <https://doi.org/10.14201/hedu2022405425>

Jacovkis, J., & Tarabini, A. (2021). COVID-19 y escuela a distancia: viejas y nuevas desigualdades. Revista De Sociología De La Educación-RASE, 14(1), 85–102. <https://doi.org/10.7203/RASE.14.118525>

Ley Orgánica 2/2006, de 4 de mayo, de Educación (LOE). Boletín Oficial del Estado, 106, de 4 de mayo de 2006. <https://www.boe.es/eli/es/lo/2006/05/03/2/con>

Ley Orgánica 8/1985, de 3 de julio, reguladora del Derecho a la Educación (LODE). Boletín Oficial del Estado, 159, de 4 de julio de 1985. <https://www.boe.es/eli/es/lo/1985/07/03/8/con>

Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOMLOE). Boletín Oficial del Estado, 340, de 30 de diciembre de 2020. <https://www.boe.es/eli/es/lo/2020/12/29/3>

Llera, R. F., & Pérez, M. A. M. (2012). Colegios concertados y selección de escuela en España: un círculo vicioso. Presupuesto y gasto público, 67, 97-118. Recuperado de <http://hdl.handle.net/10651/11028>

Lytard, J. F. (1987) [2006]. La condición postmoderna: informe sobre el saber. Cátedra.

Magraner, F. F., Carrasco, J. S., & Garrido, M. D. P. (2022). Criterios de elección de centro y segregación escolar en la ciudad de Valencia. Investigaciones Geográficas, (77), 339-362. <https://doi.org/10.14198/INGEO.19086>

Muñoyerro, P. (2022). La educación concertada en España: origen y recorrido histórico. Historia De La Educación, 41 (1), 405–425. <https://doi.org/10.14201/hedu2022405425>

Murillo, F. J., & Martínez-Garrido, C. (2018). Magnitud de la Segregación escolar por nivel socioeconómico en España y sus Comunidades Autónomas y comparación con los países de la Unión Europea. Revista De Sociología De La Educación-RASE, 11(1), 37–58. <https://doi.org/10.7203/RASE.11.110129>

Pacheco Monreal, M. (2021). La libertad de elección de centro escolar: Límites y garantías administrativas [Trabajo de Fin de Grado, Universidad de Zaragoza]. Repositorio ZAGUAN. <https://zaguan.unizar.es/record/110422>

Gobierno Vasco. (2018). Decreto 1/2018, de 9 de enero, sobre la admisión y la escolarización del alumnado, tanto en centros públicos dependientes del Departamento competente en materia de educación como en centros privados concertados de la Comunidad Autónoma del País Vasco (modif. en 2022 por Decreto 132/2022, de 2 de noviembre). Boletín Oficial del País Vasco. Recuperado de <https://www.euskadi.eus/bopv2/datos/2018/01/1800138a.pdf>

Pedraza, R. (2015). Desafíos a la igualdad en el siglo XXI: dificultades y retos del modelo de escuela comprensiva. *Revista Española de Educación Comparada*, (26), 135–152. <https://doi.org/10.5944/reec.26.2015.14445>

Prieto-Latorre, C., Marcenaro-Gutierrez, O. D., & Vignoles, A. (2020). School segregation in public and semiprivate primary schools in Andalusia. *British Journal of Educational Studies*, 69(2), 175–196. <https://doi.org/10.1080/00071005.2020.1795078>

Ramos Talavera, I. R. (2022). El área de Religión Católica en los centros educativos españoles. [Trabajo de Fin de Máster, Universidad de La Laguna]. RIULL-Repositorio Institucional. <https://riull.ull.es/xmlui/browse?authority=51500048-85c4-4984-baad-d5903a38aa7e&type=author>

Rambla, X., & Francesc, X. (2003). Las desigualdades de clase en la elección de escuela. *Revista de Educación*, 330, 83–98. Recuperado de <https://ddd.uab.cat/record/117763>

Roca, J. A. (2022). -Mamá, papá, ¿por qué voy a este cole? Características del proceso de elección del centro educativo en el municipio de A Coruña. [Trabajo de Fin de Grado]. Universidad de A Coruña.

Rujas, J., & Feito, R. (2021). La educación en tiempos de pandemia: una situación excepcional y cambiante. *Revista De Sociología De La Educación-RASE*, 14(1), 4–13. <https://doi.org/10.7203/RASE.14.1.20273>

Sá, V., & Antunes, F. (2013). “Argumentos” para la elección del centro educativo: un estudio de caso con padres portugueses. *Revista Española de Investigaciones Sociológicas*, (143), 93–112. <https://doi.org/10.5477/cis/reis.143.93>

Scottish Government. (2023). Scottish Attainment Challenge: A Framework for Recovery and Accelerating Progress. Recuperado de <https://www.gov.scot/publications/scottish-attainment-challenge-framework-recovery-accelerating-progress/>

Sen, A. (1999). Desarrollo y libertad. Planeta.

Servetto, S., Fuentes, S., Balaguer, F., Tavella, M. E., Cuchan, N., Agüero, M., Belmes, A., Galarza, C., Grigioni, A., Lastra, A., Moro Eik, L., Pellizzari, L., Sanchez Escalante, C., Suertegaray, F., & Yapur, J. (2022). Educación y desigualdad en tiempos de pandemia: un estado de la cuestión. *Revista Latinoamericana De Políticas Y Administración De La Educación*, (16), 14–26. Recuperado a partir de <https://revistas.untref.edu.ar/index.php/relapae/article/view/1326>

Soriano, P. (2015). Elección del centro escolar en el municipio de A Coruña: tipologías, diferencias de clase social y motivaciones. [Trabajo de Fin de Grado, Universidad de Coruña]. Repositorio RUC. <http://hdl.handle.net/2183/15424>

Villa, A. Z. (2020). Elección de escuela, movilidad y segregación escolar del alumnado vulnerable en Barcelona. *REICE: Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 18(4), 197–218. <https://doi.org/10.15366/reice2020.18.4.008>

Zancajo, A., Verger, A., & Bolea, P. (2022). Digitalization and beyond: The effects of COVID-19 on post- pandemic educational policy and delivery in Europe. *European Educational Research Journal*, 21(5), 864–883. Recuperado de https://fundaciobofill.cat/uploads/docs/d/n/i/97zlaeducacionconceutada_281122_zancajovergerfontdevila.pdf

CAPÍTULO 7

LA IMPORTANCIA DE LA CONSTRUCCIÓN DE UN PERFIL SOCIOPEDAGÓGICO EN LOS ALUMNOS DE NUEVO INGRESO

Data de submissão: 25/02/2026

Data de aceite: 10/03/2026

Alma Lucía Hernández Vera

Instituto Politécnico Nacional
Centro de Estudios Científicos y
Tecnológicos No 13

<https://orcid.org/0000-0002-8977-5624>

Alicia Sánchez Jaimes

Instituto Politécnico Nacional
Centro de Estudios Científicos Y
Tecnológicos No.13

<https://orcid.org/0000-0002-4416-8249>

María Eugenia Hernández Gómez

Instituto Politécnico Nacional
Centro de Estudios Científicos y
Tecnológicos No. 13

<https://orcid.org/0009-0006-4492-2834>

RESUMEN: El presente estudio tiene como objetivo construir un perfil sociopedagógico de los estudiantes de nuevo ingreso al Centro de Estudios Científicos y Tecnológicos (CECyT) No. 13 del Instituto Politécnico Nacional (IPN), con la finalidad de generar insumos que permitan diseñar programas de intervención oportuna orientados a mejorar

su permanencia y trayectoria académica. A través de un estudio exploratorio, se aplicó un cuestionario estructurado que indagó aspectos socioeconómicos, dinámica familiar, antecedentes escolares, hábitos de estudio, educación integral y hábitos de consumo asociados a situaciones de riesgo. Los resultados evidencian la existencia de diversos factores que inciden en el desempeño académico de los estudiantes, tales como limitaciones económicas, ausencia de espacios adecuados de estudio, escasa práctica de actividades culturales, así como la presencia de conductas de riesgo desde etapas tempranas. Asimismo, se identificaron fortalezas relacionadas con el uso cotidiano de tecnologías digitales y la motivación por la formación académica. La información obtenida permitió sustentar la implementación de estrategias institucionales dirigidas a la prevención del abandono escolar, el fortalecimiento de las habilidades de estudio y la promoción de programas de orientación, salud y tutoría académica. Se concluye que el conocimiento del perfil sociopedagógico de los estudiantes constituye un elemento clave para la toma de decisiones institucionales orientadas a mejorar la eficiencia terminal y garantizar una formación integral.

PALABRAS CLAVE: perfil sociopedagógico; educación media superior; abandono escolar; intervención educativa; eficiencia terminal; hábitos de estudio.

THE IMPORTANCE OF DEVELOPING A SOCIOPEDAGOGICAL PROFILE OF FIRST-YEAR STUDENTS

ABSTRACT: This study aims to develop a sociopedagogical profile of first-year students at the Center for Scientific and Technological Studies (CECyT) No. 13 of the National Polytechnic Institute (IPN), in order to provide analytical inputs for the design of early intervention programs aimed at improving student retention and academic trajectory. Through an exploratory approach, a structured questionnaire was administered to collect information on socioeconomic conditions, family dynamics, academic background, study habits, integral education, and consumption habits related to risk behaviors. The findings reveal several factors influencing students' academic performance, including economic constraints, lack of adequate study environments, limited participation in cultural activities, and the presence of risk behaviors from early stages. At the same time, strengths were identified in students' regular use of digital technologies and their academic motivation. The data obtained supported the implementation of institutional strategies focused on dropout prevention, the development of study skills, and the promotion of guidance, health, and academic tutoring programs. It is concluded that understanding students' sociopedagogical profile is essential for institutional decision-making aimed at improving graduation rates and ensuring comprehensive education.

KEYWORDS: sociopedagogical profile; upper secondary education; school dropout; educational intervention; graduation rates; study habits.

1. INTRODUCCIÓN

En el Modelo Educativo que el Instituto Politécnico Nacional (IPN) ha implementado, destaca la importancia de la formación integral del alumno que ingresa a sus instalaciones. Esta formación se refuerza con el desarrollo de competencias que la Reforma Integral de Educación Media Superior (RIEMS) propone. Todo ello se aúna a la visión de que “El Politécnico deberá distinguirse porque sus servicios educativos sean de la más alta calidad y que respondan al reto de crear más oportunidades de educación para los jóvenes”. (Nacional, 2004)

Uno de los aspectos relevantes de ofrecer un servicio de alta calidad conlleva a eficientar sus índices de eficiencia terminal. Los alumnos que ingresan al plantel, cuentan con un buen puntaje de examen de selección, luego entonces ¿por qué en los dos primeros semestres se presenta el mayor índice de reprobación y deserción? Para ello consideramos que es necesario empezar por conocerlos, y definir ¿qué características tiene la población que ingresa a las instalaciones del Centro de Estudios Científicos y Tecnológico (CECyT) No. 13.

Siendo éste precisamente el interés del presente trabajo, para lo cual se pretende conformar un perfil, que conlleve los aspectos sociopedagógicos, el cual nos dotará de elementos de análisis para la implementación de programas de intervención oportuna,

que faciliten la trayectoria académica de los estudiantes del plantel durante su estancia en él, impactando en la eficiencia terminal.

2. OBJETIVO GENERAL

Crear un Perfil de los alumnos del CECyT 13 conformado por sus características sociopedagógicas, con el fin de diseñar programas de intervención oportuna.

3. OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- Crear una herramienta para la construcción del perfil.
- Conformar un perfil en torno al área sociopedagógica.
- Contar con elementos de análisis para la conformación de programas de intervención oportuna.

4. METODOLOGÍA

Este es un estudio exploratorio; sobre el tema existe poca literatura (aplicable a nuestro país), sólo algunas aportaciones del Dr. Adrián de Garay, profesor investigador de la Universidad Autónoma Metropolitana (UAM), el cual ha realizado un interesante trabajo¹. En lo referente al Nivel Medio Superior, no se ha incursionado en el conocimiento de las características de los alumnos que ingresan.

A partir de 1996 la Comisión Metropolitana de Instituciones Públicas de Educación Media Superior (COMIPEMS) a través del Consejo Nacional de Evaluación (CENEVAL) implementó el examen único producto de este examen se asignan al plantel los alumnos de nuevo ingreso; de los cuales sólo conocemos que han acreditado dicho examen con un puntaje de 95 o más puntos de los 128 reactivos que tiene el examen; las edades que tienen, la secundaria de procedencia y el promedio con el cual egresaron de la misma; pero no se profundizaba más.

A raíz de los elevados índices de deserción, un grupo de docentes nos cuestionamos, ¿cómo es que estos alumnos que acreditaron el examen de selección con buenos puntajes se encuentran en una situación de riesgo académico? y valorando la poca información que se tiene de ellos, nació el interés por profundizar el conocimiento de las características de los alumnos que ingresan al plantel.

Este estudio tiene el objetivo de conocer aspectos sociopedagógicos que serán muy relevantes y útiles para tomar decisiones que redunden en la permanencia de los

¹ El Dr. Gary ha realizado varios estudios sobre el tema, estos estudios han permitido conocer más sobre las características de los alumnos que ingresan a la UAM, elementos que les han permitido diseñar estrategias de intervención.

estudiantes en el plantel y mejoren la eficiencia terminal. Para tal efecto se elaboró un cuestionario conformado con los siguientes rubros:

- Estudio Socioeconómico
- Dinámica Familiar
- Antecedentes Escolares
- Interés por el IPN (CECyT)
- Hábitos de Estudio
- Hábitos de consumo (situación de riesgo).

En el Estudio Socioeconómico se pretende determinar edad, sexo, estado civil, dependientes económicos (si los hay), de quién dependen económicamente, ingresos familiares, egresos, condiciones de la vivienda así como de los recursos con los que cuentan para sus actividades académicas.

En cuanto a la Dinámica Familiar: se explora con quién viven, la conformación del núcleo familiar, la edad y escolaridad de los padres y hermanos, además de la relación que tienen con cada miembro de la familia entre otros.

Los aspectos que se consideran en los Antecedentes Escolares son: tipo de secundaria de procedencia, si han dejado de estudiar, ¿cuántos años y por qué?, cuál fue el puntaje que obtuvieron en la COMIPEMS, si esta fue su primera opción, promedio con el que egresaron de la secundaria y en que turno se encontraban.

Resulta relevante conocer el porqué de su interés en el IPN, además como se enteraron de las opciones educativas de esta institución, si cuentan con algún familiar que haya estudiado en el IPN, si acudieron al plantel para conocer la oferta educativa que brinda, si la elección fue por interés propio o estuvo influenciada, y si es así por quién.

En materia de hábitos de estudio, se pretende conocer si cuentan con estrategias de estudio, ¿cuáles son sus herramientas de consulta?, ¿qué papel juega el internet como recursos didáctico?, si utilizan la computadora para sus actividades académicas y ¿cuántas horas invierten en esta actividad?, si gustan de trabajar en equipo, si la escritura y la lectura forman parte de sus hábitos, etc.

En cuanto a su educación integral es importante conocer si practican algún deporte, o actividad cultural, si cuentan con educación artística, si asisten a eventos culturales y de qué tipo, qué actividades realizan en su tiempo libre, entre otras. Por último, los Hábitos de Consumo, que pretenden explorar si han consumido drogas, alcohol, tabaco; a partir de cuándo iniciaron este hábito y con qué periodicidad. Por otro lado también permite conocer si han iniciado una vida sexual activa y si ésta es con protección, si es así qué método anticonceptivo utilizan.

En el caso de las mujeres, si alguna vez han estado embarazadas, si se han practicado algún aborto; y para todos si han sido víctimas de acoso o violencia, o si la han ejercido y con quién, y si en casa existe violencia y de qué tipo, etc.

El cuestionario fue aplicado a una muestra de la población (20 casos) con el fin de validarlo. Como producto de esta actividad, nos dimos cuenta que para su aplicación se debería de dividir en dos etapas, la primera en donde se abarquen los aspectos: Estudio Socioeconómico, Dinámica Familiar, Antecedentes Escolares, Interés por el IPN, Hábitos de Estudio y Educación Integral y una segunda etapa que explore sus hábitos de consumo.

La realización del cuestionario fue en línea, a través de la página de internet del plantel. Para poder consultar su horario y su turno el alumno debía previamente llenar su cuestionario en la primera etapa, ya que se observó que ésta generalmente se realiza en compañía de los padres de familia. La segunda etapa (hábitos de consumo) se realizó en las instalaciones del plantel, antes de dar inicio el curso de inducción, en forma confidencial e individualmente, para facilitar que la información obtenida fuera fidedigna.

5. RESULTADOS

El producto de la aplicación de este cuestionario, exigió de un ejercicio de análisis y de exhaustiva reflexión, los resultados del estudio alimentaron la conformación de un Programa de Intervención oportuna que coadyuvara a atender, de manera preventiva, la problemática de los alumnos que afecta su desempeño y limita su trayectoria académica.

Resultados encontrados:

El 84% de nuestros alumnos se encuentran ubicados en el rango de 14 a 15 años, encontrando sólo un 2% mayor de 20 años. El 51% son hombres y el 49% restante mujeres. 97% son solteros, pero existe un 2% casado, un 1% divorciado y un 1% restante en unión libre.

El 8% de la población trabaja para mantener sus estudios y apoyar los gastos. El 90% de esta población económicamente activa, tiene ingresos que ascienden a un salario mínimo, además el 20% de ellos cuentan con dependientes económicos (hijos, hermanos o padres).

De los alumnos que no trabajan, el 55% dependen económicamente de ambos padres, el 20% de la madre, el 22% del padre y el restante de hermanos o algún familiar.

Habitan en viviendas propias en un 53%, 18% rentada y un 29% de alguna familiar o prestada; la cual en un 3% no cuenta con agua potable, un 4% sin drenaje, un 2% sin energía eléctrica, el 3% no usan gas y el 15% no tienen servicio telefónico; la habitan en

promedio entre 5 a 6 personas; el 68% de los alumnos comparten su recámara con algún familiar, el 40% no cuenta en su domicilio con computadora, del 60% restante sí cuenta con este equipo y de ellos el 70% lo comparte entre los diferentes miembros de la familia.

El 57% de las familias no cuenta con automóvil y el 60% de nuestros alumnos no cuentan con un espacio exclusivo para su estudio.

De nuestros alumnos el 24% sólo realizan 2 comidas al día y el 71% hacen las 3 comidas. El promedio de ingreso familiar es de \$2000 a \$5000 pesos en un 62%. Los alumnos en un 70% viven con ambos padres, 24% sólo con la madre y un 2% solo con el padre, el resto con familiares, amigos o solos.

1 Dinámica Familiar:

El 50% de nuestros alumnos son hijos mayores, el rango de edad del padre en un 29% es de entre 31 a 40 años y en un 51% de 31 a 50 años con el 31% de estudios de secundaria, 28% estudios técnicos y sólo un 18% con estudios de licenciatura; en el caso de la madre el 44% oscila su edad entre 31 a 40 años, 47% entre 41 a 50 años, en cuanto a su preparación el 28% tiene secundaria, 39% carrera técnica y un 13% de estudios de licenciatura; el 53% de los alumnos que ingresaron al plantel, en su núcleo familiar son el primero de los hijos que estudia el bachillerato.

Menciona el 80% contar con una buena relación entre hermanos y un 10% son hijos únicos; el 94% manifiestan tener buena relación con la madre y el 77% con el padre además el 8% mencionar no conocer a su padre.

2 Antecedentes Escolares:

El 12% han dejado de estudiar en algún periodo de su trayectoria escolar, en promedio de 1 a 2 años, la causa es muy diversa, el 41% por problemas personales y/o familiares, un 18% por reprobación y un 34% por problemas económicos; por otra parte 85% de los alumnos estudiaron la secundaria en el turno matutino.

3 Interés por el IPN:

En un 71% menciona que este plantel fue su primera opción en el examen único, en un 53% no conocían el plantel a la hora de ser aceptados y sobresale que el 40% conoce del plantel y su oferta educativa a través de familiares, el 24% por la secundaria y un 13% por la Expoprofesiográfica.

Eligieron al IPN en un 80% por el prestigio de la institución y afirman un 99% conocer antes de su ingreso la oferta educativa del plantel; resalta que el 67% de los alumnos invierten para su traslado al plantel de 1 a 3 hs.

4 Hábitos de Estudio:

El 49% utiliza la tecnología para sus actividades académicas, el 97% usan en forma cotidiana el internet y en un 94% considera que el uso de esta tecnología facilita su aprendizaje.

El uso del Internet como actividad académica en un 66% lo requiere para investigar, otorgándole validez a la información que de ahí obtienen; cita en un 61% que invierten entre 2 hs promedio al día de su tiempo para esta actividad.

El 51% comenta haber leído entre 1 a 3 libros en el último año, esta lectura a petición de un trabajo escolar y en un 53% fueron novelas.

A un 52% no le gusta escribir y quienes sí lo han hecho en un 38% ha sido a petición de alguna actividad académica, curiosamente el 20% de los encuestados señalan escribir por gusto preferentemente escriben poesía.

5 Educación Integral:

El 53% no realiza ninguna actividad deportiva y quienes si lo hacen en un 57% lo practican 2 a 3 veces a la semana, destacando el 21% que lo hacen diariamente como parte de sus actividades cotidianas, sobresale un grupo de alumnos que son deportistas de alto rendimiento, siendo el futbol la actividad en 36% que más practican.

El 77% no realiza ninguna actividad artística, quienes si lo hacen, el 42% lo ejerce de 2 a 3 veces a la semana, y el 23% en forma diaria, esta actividad se concentra en el baile y la música; el 32% de la población encuestada toca algún instrumento.

En la distribución del tiempo libre, el 78% lo invierte en escuchar música, ver televisión, jugar videojuegos o navegar en el internet, poco invierten en la convivencia familiar.

6 Hábitos de consumo (situación de riesgo):

45% de los alumnos ingieren alcohol y de ellos el 40% lo hace desde la secundaria, consumiéndolo generalmente con los amigos, en lo referente al tabaco, el 82% fuma en forma periódica iniciándolo desde la secundaria; un 5% consume drogas preferentemente marihuana, y manifiestan que en su núcleo familiar el 25% cuenta con algún problema de adicción.

El 14% ya inició su vida sexual y en promedio tuvieron su primera relación sexual a los 14 años, cuando tienen relaciones en su gran mayoría usan el condón, pero también existe un número considerado, que no usa ninguna protección.

Del total de la población encuesta 5 fueron los casos que manifestaron haberse practicado un aborto.

El 7% de los alumnos han sufrido algún tipo de violencia, siendo esta preferentemente verbal y bullying. El 8% manifiestan haber participado en algún acto de violencia contra algún amigo o compañero.

6. CONCLUSIONES

La información presentada, nos alimenta de un sinfín de elementos interesantes que nos permiten a los participantes de la investigación, reflexionar sobre el interés de intervenir en esta realidad, con elementos sólidos, con datos reales, con información fidedigna, confiable, teniendo como referencia las siguientes conclusiones:

En su gran mayoría (62%) las familias de los alumnos cuentan con un ingreso de 2 a 3 salarios mínimos mensuales (240 a 370 dólares); si se parte del hecho, que las familias en promedio están conformadas por entre 4 a 5 miembros, podemos concluir que muchos de los estudiantes carecen de un ambiente idóneo para su desarrollo. Es más como se visualiza, hay alumnos que sólo realizan 2 alimentos al día, además de no contar con espacios adecuados para sus actividades académicas, así como del equipo de cómputo necesario; por lo que el plantel tendrá que considerar la asignación adecuada de las becas, así como la ampliación de los servicios en el centro de atención a estudiantes, con el fin de garantizar elementos de apoyo (internet, computadoras e impresión) para la permanencia del alumno en el plantel.

Resalta que un gran número de los alumnos de nuevo ingreso son los primogénitos, y por ende los primeros en el núcleo familiar que ingresan al bachillerato. Estas familias las conforman padres con niveles de estudio básicos y entre los rangos de 40 a 50 años de edad. Lo que implica las grandes expectativas que los padres depositan en sus hijos al ingreso al Instituto. Es importante considerar esta información para la planeación de los talleres de Escuela para Padres.

Existe un porcentaje de alumnos que han dejado de estudiar en algún nivel anterior, y la causa principalmente fue por problemas familiares y económicos, lo cual tendríamos que tener en cuenta los tutores y el área de Orientación, así como por el área de becas, con el fin de brindar los apoyos necesarios a esos estudiantes para que no abandonen la escuela.

En un porcentaje considerable los alumnos que ingresaron al CECyT, lo solicitaron como su primera opción, haciendo esta elección sin conocer las instalaciones y ubicación del plantel, sólo contaban con la información de algún familiar; lo que nos permite proponer la necesidad de reforzar el conocimiento de las características de la oferta educativa del instituto, a través del curso de inducción y los contenidos de la unidad de aprendizaje de Orientación Juvenil y Profesional.

Destaca también que eligieron el plantel a pesar de que para su traslado invierten más de 1 hr. Lo anterior por considerar que es una escuela que goza de un buen prestigio.

Los alumnos utilizan en forma cotidiana la tecnología, y este uso además de recreativo, también es académico, con respecto a este último punto, mencionan que aprenden mejor usando esta tecnología. De ahí la importancia de que los docentes incorporen en la planeación didáctica el uso de estas tecnologías como estrategia de aprendizaje (blog, webquet, etc.)

Otro punto interesante es que los alumnos utilizan el internet como fuente de información, priorizándolo sobre cualquier otro medios (biblioteca, libros, investigaciones, hemerotecas, etc.) además de caracterizar a la información obtenida por este medio como confiable y fidedigna; situación por demás importante para crear talleres sobre el uso correcto del internet.

Esta población lee y escribe a solicitud del docente y sólo para cumplir alguna actividad académica. Esta información al igual que la anterior es útil para la planeación didáctica, además debe reforzar los procesos a través del diseño de técnicas de aprendizaje especiales para los diferentes tipos de aprendizaje de los estudiantes. Además debe dotarlos de estrategias de estudio, de las cuales carecen.

Un buen número de alumnos invierte su tiempo libre en el deporte más que en la cultura, incluso se cuenta con deportistas de alto rendimiento. Varios estudiantes tocan algún instrumento o practican en forma periódica la danza. Estos alumnos se pueden canalizar como auxiliares o adjuntos de los talleres culturales y deportivos que ofrece el plantel además de ser excelentes promotores de esas actividades.

Manifiestan los alumnos consumir alcohol, fumar y en algunos casos ingerir algún tipo de droga, desde la secundaria, además de encontrar en el núcleo familiar algún problema de adicciones. Sin duda esta situación se tendrá que retomar con el diseño de talleres o cursos en contra de las adicciones, prevención y en su caso canalización, misma que se refuerza con la concertación de convenios con organizaciones de apoyo.

Nuestros alumnos en un número significativo han iniciado su vida sexual, a los 14 años, resaltando que en algunos casos la ejercen sin algún tipo de protección, e incluso manifiestan haberse practicado algún aborto. Sin duda esta información se rescata, para la creación de programas de prevención de la salud, especialmente de salud sexual, métodos anticonceptivos, enfermedades de transmisión sexual, etc.

Resalta que los alumnos encuestados manifiestan haber practicado acoso escolar (bullying) con alguno de sus compañeros, o haber sido objeto del mismo. Esto nos orilla a reforzar a través de talleres, e incluso en las mismas asignaturas la importancia de la tolerancia, de la equidad y del respeto que contribuyan a tener un mundo sin violencia, reforzado por actividades del área de Orientación Juvenil y los Consejos contra la violencia COSECOVIS.

Un gran apoyo en la intervención de esta problemática es el Programa Institucional de Tutorías, por lo que es importante capacitar a los docentes en el terreno de las necesidades e inquietudes de los adolescentes, con el fin de comprenderlos y contar con la capacidad de detectar problemas para ser canalizados en forma oportuna.

Finalmente se concluye que el perfil de ingreso de los alumnos del CECyT se construye día a día, la investigación evidenció la existencia de algunos factores de riesgo que pueden llevar a los alumnos al fracaso escolar, pero también existen zonas de oportunidad y fortalezas que potencializándolas nos ayudarán a obtener mejores resultados.

Por otra parte se visualiza la importancia de la capacitación docente a través de cursos adicionales a los académicos, como puede ser el conocimiento de los adolescentes, sus necesidades, herramientas para la detección de situaciones de riesgo, profesionalización de la acción tutorial, etc. como un factor predominante de cambio.

El trabajo colegiado entre las autoridades del plantel, los docentes y los padres de familia constituye un pilar fundamental en el desarrollo de los alumnos, que redundará en su permanencia y conclusión exitosa de sus estudios de bachillerato bivalente en nuestra escuela.

BIBLIOGRAFÍA

Cefas Asencio Flores, R. R. (s.f.). Factores sociodemográficos y socioeconómicos en la inasistencia y deserción de la Educación Primaria. *Instituto Nacional de Estadísticas y Censos INEC*, www.inide.gob.ni/bibliovirtual/publicacion/deserciondp.pdf.

Elba Abril Valdez, R. R. (2008). ¿Deserción o autoexclusión? Un análisis de las causas de abandono escolar en estudiantes de educación media superior, en Sonora México. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 1-16.

Garay, A. d. (s.f.). Mis estudios y propuestas sobre los jóvenes universitarios mexicanos. *Estudios y Propuestas*, <http://www.fundacionuol.org/wp-content/uploads/2013/09/Estudios-y-propuestas-Adrian-de-Garay.pdf>.

Nacional, I. P. (2004). *Materiales para la Reforma No. 1 "Un nuevo Modelo Educativo para el IPN*. México, D.F.: IPN.

Suárez, M. y. (1998). Deserción escolar visto como un problema de ajuste psicosocial en el adolescente de una escuela secundaria ¿Grupo doméstico, hogar o familia?.

Vera, J. y. (2005). Éxito, fracaso y abandono escolar en la educación secundaria. Análisis de la primera cohorte que culmina el ESO en el municipios de Puerto Real. www.ase.es/comunicaciones/vera_borja.doc.

CAPÍTULO 8

REFLEXIONANDO SOBRE LA EDUCACIÓN INCLUSIVA DESDE LA BIOÉTICA¹

Data de submissão: 03/02/2026

Data de aceite: 27/02/2026

Roberto Gutiérrez Laboy

Doctor en Filosofía

Universidad de Puerto Rico

Recinto de Río Piedras

Departamento de Humanidades

San Juan de Puerto Rico

[https://researchers.upr.edu/vivo/display/
n276400](https://researchers.upr.edu/vivo/display/n276400)

RESUMEN: Este ensayo tiene como propósito invitar a una reflexión crítica sobre la educación inclusiva desde la perspectiva de la bioética. El concepto de *inclusiva* se utiliza aquí para abarcar a todos los seres humanos que presentan alguna forma de diversidad funcional, así como a aquellos cuyas características raciales, de género, de credo, de orientación sexual o de edad –incluyendo las manifestaciones del edadismo– han sido percibidas por ciertos sectores como «diferentes» o alejadas de los parámetros culturalmente establecidos como «normales». Esta comprensión amplia permite examinar la inclusión no solo como una política educativa,

sino como un imperativo ético que interpela a las instituciones y a la sociedad en general.

Desde la bioética, la educación inclusiva se concibe como un espacio donde se reconoce la dignidad inherente de cada persona y se promueve su participación plena en la vida educativa. Bajo esta óptica, no basta con garantizar el acceso formal a los sistemas escolares; es necesario cuestionar las estructuras, prácticas y narrativas que reproducen desigualdades y que limitan el potencial humano. La bioética, al enfocarse en el respeto, la justicia y la vulnerabilidad, ofrece un marco para analizar críticamente cómo las decisiones pedagógicas impactan la autonomía, la agencia y el bienestar de los estudiantes. Asimismo, esta reflexión invita a repensar los prejuicios culturales que sustentan la noción de «normalidad» y que históricamente han justificado la exclusión. Reconocer la diversidad como un valor inherente exige transformar los entornos educativos en espacios accesibles, equitativos y sensibles a las diferencias. En este sentido, la educación inclusiva se convierte en un proyecto social orientado a promover la equidad y a fortalecer la convivencia democrática. Así, el ensayo propone que la articulación entre educación inclusiva y bioética no solo amplía la comprensión de ambas, sino que también ofrece herramientas para construir prácticas educativas justas y humanizadoras.

PALABRAS CLAVE: derechos humanos; ética; educación; diversidad.

¹ Basado en la ponencia presentada en el 7º Congreso internacional de líderes de la educación (CILED) - Educación Universal e Inclusiva en Latinoamérica, Universidad Católica del Norte, Antofagasta, Chile. Diciembre de 2023.

REFLEXÕES SOBRE A EDUCAÇÃO INCLUSIVA A PARTIR DE UMA PERSPECTIVA BIOÉTICA

RESUMO: Este ensaio tem como propósito convidar a uma reflexão crítica sobre a educação inclusiva a partir da perspectiva da bioética. O conceito de *inclusiva* é utilizado aqui para abranger todos os seres humanos que apresentam algum tipo de diversidade funcional, bem como aqueles cujas características raciais, de gênero, de credo, de orientação sexual ou de idade – incluindo manifestações de etarismo – têm sido percebidas por certos setores como «diferentes» ou distantes dos parâmetros culturalmente estabelecidos como «normais». Essa compreensão ampla permite examinar a inclusão não apenas como uma política educacional, mas como um imperativo ético que interpela as instituições e a sociedade em geral. Sob a ótica da bioética, a educação inclusiva é concebida como um espaço em que se reconhece a dignidade inerente de cada pessoa e se promove sua participação plena na vida educativa. Nesse sentido, não basta garantir o acesso formal aos sistemas escolares; é necessário questionar as estruturas, práticas e narrativas que reproduzem desigualdades e limitam o potencial humano. A bioética, ao enfatizar o respeito, a justiça e a vulnerabilidade, oferece um marco conceitual para analisar criticamente como as decisões pedagógicas impactam a autonomia, a agência e o bem-estar dos estudantes. Além disso, essa reflexão convida a repensar os preconceitos culturais que sustentam a noção de «normalidade» e que historicamente têm justificado a exclusão. Reconhecer a diversidade como um valor inerente exige transformar os ambientes educativos em espaços acessíveis, equitativos e sensíveis às diferenças. Assim, a educação inclusiva torna-se um projeto social orientado à promoção da equidade e ao fortalecimento da convivência democrática. Desse modo, o ensaio propõe que a articulação entre educação inclusiva e bioética não apenas amplia a compreensão de ambas, mas também oferece ferramentas para construir práticas educativas mais justas e humanizadoras.

PALAVRAS-CHAVE: direitos humanos; ética; educação; diversidade.

Considero muy importante reflexionar en torno a la educación inclusiva desde la perspectiva de la bioética, puesto que esta disciplina puede ayudarnos a ampliar nuestro entendimiento sobre la realidad que viven millones de personas en el mundo. Resulta asombroso que, a estas alturas del siglo XXI en que vivimos, aún existan personas que no conozcan o que no quieran reconocer que somos seres biológicos – humanos y no humanos – y que todos somos acreedores de derechos sin más. Derechos como el respeto a la vida, a la privacidad, a la libertad, a la igualdad y a la educación, entre muchos otros, son consustanciales a nuestra condición humana. No obstante, entre ellos destaca la dignidad como base fundamental de los derechos humanos, pues implica el respeto al otro y a la otra. Es decir, todo ser humano -y el no humano también- tiene derecho a un trato digno, independientemente de su origen, raza o género, lo que incluye el reconocimiento de la diversidad, la equidad y la inclusión. Ahora bien, el objetivo de

las reflexiones que desarrollaré a continuación será primordialmente sobre la educación inclusiva y la diversidad.

Es necesario subrayar, desde el inicio, que las personas con diversidad funcional no son, en absoluto, menos capaces ni menos valiosas; simplemente han sido históricamente marginadas o discriminadas por sistemas sociales que han privilegiado ciertos cuerpos, identidades y experiencias por encima de otros. Esta exclusión no responde a una realidad biológica o moral, sino a construcciones socioculturales que deben ser cuestionadas y transformadas.

Por ello, el análisis bioético se vuelve indispensable, ya que ofrece un marco apropiado para examinar la justicia, la equidad, la dignidad humana y el respeto por la diversidad. Reflexionar desde la bioética nos permite comprender que la educación inclusiva no es un acto de benevolencia, sino un imperativo ético fundamentado en el reconocimiento de la igualdad ontológica de todos los seres humanos. En este sentido, la educación inclusiva se convierte en un compromiso con la eliminación de barreras –físicas, cognitivas, sociales y simbólicas– que impiden la participación plena y el desarrollo integral de cada persona.

Este trabajo, por tanto, busca abrir un espacio de diálogo sobre cómo la bioética puede enriquecer la comprensión y la práctica de la inclusión educativa, promoviendo entornos donde la diferencia no se tolere simplemente, sino que se valore como parte esencial de la condición humana.

Coincido plenamente con Fernández y Vivas Peralta (2021) cuando concluyen que:

La educación inclusiva para 'todos' solo será plena y posible en un marco simbólico ético profundo que deberá impactar en la formación docente, elevándolo como un actor esencial en la conquista del modelo social, con todo lo que este implica. Si su observación es inclusiva, su praxis y ethos personal estarán en consonancia. (p. 13)

Para el lector que no está familiarizado con el término “bioética”, me parece necesario aclarar el concepto, si bien en una muy apretada síntesis. Si hemos de aceptar el enunciado del pensador y médico mexicano Arnoldo Kraus (2010) al decir -un tanto hiperbólicamente- que la filosofía del siglo XXI es la bioética, tengo que expresar muy brevemente lo que para mí es esa disciplina. Desde mi punto de vista, la filosofía se podría definir como la reflexión crítica y profunda en torno al sentido y significado de la vida. Pues, desde la filosofía brotan varias subdivisiones como, por ejemplo, la lógica cuya finalidad es tratar de comprender las leyes que rigen el pensamiento. Asimismo, encontramos la estética que se ocupa de la teoría de la belleza, y la epistemología cuya dirección específica es tratar de comprender cómo se adquiere el conocimiento y sus

diversas implicaciones. Hay otras ramas de la filosofía, pero la que nos interesa en este momento es la ética cuya función primordial es reflexionar racional y metódicamente sobre los principios y reglas morales establecidos en las sociedades con el propósito de una coexistencia donde prevalezca la justicia y la equidad entre todos los seres biológicos. Pues, es desde la ética que surge la bioética. En palabras más simples: de la filosofía surge la ética y de esta la bioética.

Entonces, ¿qué es la bioética? La etimología del término indica que *bios* significa vida y *ethos*, ética. De modo que estamos hablando de una ética de o sobre la vida.

Cabe señalar que la bioética está estrechamente enlazada con los derechos humanos universales,² con las investigaciones con seres humanos y animales no humanos, con la praxis médica y clínica, con asuntos tan controversiales como la eutanasia y la ayuda a morir, con el aborto y un largo etcétera. No obstante, enfatiza de particular manera valores universales como la dignidad, la integridad, la lealtad, la equidad, la honestidad y la responsabilidad, entre muchos otros.

Este último principio adquirió un valor superlativo -en el ámbito de la ética y la bioética- con el filósofo germano Hans Jonas (1903-1993) cuando lo desplegó en su libro de 1979, *El principio de responsabilidad: Ensayo de una ética para la civilización tecnológica*, como se tradujo al castellano en 1995. Jonas, exigía el compromiso del ser humano con la naturaleza y, sobre todo, la utilización concienzuda de la ciencia y la tecnología.

Ciertamente, la bioética observa y aborda todos los problemas morales y sus conflictos con la naturaleza tanto de las personas humanas como de las no humanas. Además, examina minuciosamente todos los contratiempos que afectan nuestra existencia en este mundo tan complejo e irreverente en el que nos ha tocado vivir.

Me parece que he llegado al paraje justo que me permitirá dar una ojeada reflexiva a la educación inclusiva, ya que la mirada bioética entraña principios que de ninguna manera se deben soslayar. Son muchos, por lo que reflexionaré sobre algunos de ellos. Creo no equivocarme si digo que cuando nos acercamos teóricamente a la educación inclusiva encontramos, precisamente, diversidad de opiniones entre los especialistas tanto en la práctica como en lo teórico. Lo mismo ocurre con los maestros y estudiantes en su travesía educativa, ya que todo dependerá de la metodología que se utilice en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Como señalan Fernández y Vivas Peralta (2021):

Pensar una educación inclusiva como un modelo superador, generar una matriz conceptual para una pedagogía de las diferencias, que en nuestros tiempos están atravesadas por la crisis económica, social y ambiental, desde una ética

² Me refiero a la Declaración *Universal de los Derechos Humanos*, adoptada por la Asamblea General de la ONU el 10 de diciembre de 1948. De igual manera, incluyo a la Declaración Universal sobre Bioética y Derechos Humanos aprobada por la Conferencia General de la UNESCO en octubre de 2005.

inclusiva. Para ello basta tomar la educación especial la que, como oferta escolar, ancla en modelos caducos como lo es el caso de las personas con discapacidad, concibiendo la educación como un proceso de homogeneización o normalización cultural, social e identitaria, sin considerar la diversidad que supone nuestra sociedad contemporánea". (p. 3)

Es por ello por lo que es necesario mirar con detenimiento las propuestas en el pasado cercano sobre el tema de la inclusividad, directa o indirectamente, de pensadores tan importantes como Jean Piaget (1896-1980), Lev Vygotsky (1896-1934) y Paulo Freire (1921-1997). Si lo hacemos podremos comprender mejor la complejidad racional que entraña la inclusividad en la educación.

Tomando en consideración todo el entramado que suponen las profusas ideas de los tres intelectuales mencionados, y mi intención en este trabajo, parcamente señalaré la esencia de las propuestas que tantean subrepticamente a la educación inclusiva desde mi particular óptica de la filosofía y la psicología educativa.

En el caso de Piaget, la inclusión del aprendizaje se fundamenta en la comunicación entre el niño, y su entorno, con el objetivo de desarrollar habilidades cognitivas. Por su parte, Vigotsky concibe la inclusión como la integración de individuos con discapacidades en la sociedad mediante el proceso educativo. Por último, las expresiones de Freire sobre el particular giran alrededor de que la educación inclusiva garantice un verdadero y completo proceso emancipador, comprometido principalmente con los derechos y prácticas de enseñanza en niños, adolescentes y adultos.

Desde esa perspectiva, se puede conjeturar que la educación inclusiva se refiere a unos valores o enfoques de la educación donde todos los estudiantes, independientemente de sus historiales, habilidades, discapacidades y otros factores, sean bien acogidos y apoyados dentro de entornos educativos convencionales. El objetivo es proporcionar acceso equitativo a una educación de calidad para todos los estudiantes, independientemente de sus diferencias, y crear un ambiente donde se respete y exalte la diversidad. Después de todo, todos somos diferentes y, a la vez, iguales. De la misma manera, muy claro lo han formulado Ocaña, et al. (2019) cuando sostienen que:

Una educación inclusiva además de considerar a todas las personas, también debe incluir diversas áreas de conocimiento como lo es la ciencia, además de generar conocimientos se necesita de la práctica de valores morales dentro del aula, tales como: respeto, aceptación, empatía, congruencia, dignidad, solidaridad, tolerancia, comunicación, entre otros; los mismos que orientan el trato humano (digno) entre alumnos y al mismo tiempo permiten reflexionar sobre situaciones reales del mundo que les rodea y a los que ellos mismos se pueden enfrentar. (p. 8)

Conviene partir de la "teoría de los principios" de Tom L. Beauchamp y James F. Childress, divulgada en su libro *Principios de ética biomédica* (1979). En esta teoría,

se destacan cuatro pilares fundamentales que deben regir en la ética médica y en la bioética. Me refiero a los siguientes: no maleficencia, beneficencia, autonomía y justicia. ¿Se aplicarán esos principios primigenios en la bioética a la educación inclusiva? Por supuesto que sí. En el orden que los nombré podemos corroborarlo, debido a que debemos asegurarnos de que no se le puede causar daño a ninguna persona, pero aún menos a los que transitan por esta vida con diversidad funcional, independientemente de la condición que sea (esto es, no maleficencia). Por el contrario, hay que hacerles el bien y apoyarlos para que logren su pleno desarrollo (allí la beneficencia), y ese bien tiene que ir acompañado de romper las barreras físicas y educativas para que puedan valerse por ellos mismos (ahí la autonomía) y será entonces cuando habremos cumplido con ellas y ellos puesto que después de todo nadie es mejor que nadie y de esa manera podremos alcanzar la justicia que les debemos.

Como señalé previamente, la bioética está estrechamente vinculada con los derechos humanos. Organicé y enseñé un curso sobre bioética y derechos humanos (sin dejar de agregar a los no humanos) en la universidad donde laboro y en la medida en que lo he ido revisando cada vez más observo una relación muy estrecha entre bioética, derechos humanos y educación inclusiva. Si hacemos un ejercicio comparativo entre la bioética y los derechos humanos, los valores fundamentales que ambas defienden son extremadamente similares. Los principios de la bioética que mencioné previamente -no maleficencia, beneficencia, autonomía, y justicia- son comunes a los principios de los derechos humanos. Por ejemplo, mientras en la reflexión bioética se alude a los principios de la autonomía y la justicia, en los derechos humanos se manifiestan patentemente la libertad y la igualdad. Esto es, básicamente lo mismo.

Estos conceptos están estrechamente relacionados, puesto que en la bioética al igual que en los derechos humanos se busca la justicia y la sana convivencia social. De igual manera, esos principios están contenidos en una rigurosa educación inclusiva que es o debería ser verdaderamente efectiva. La educación inclusiva no es una mera expectativa, es un derecho que todas y todos tenemos que exigir. Esa expresión es un llamado a los gobiernos del mundo a que la teoría y las recomendaciones que se han esbozado desde la Declaración de Salamanca en 1994 se implementen sin excusas ni distracciones. ¿Se ha logrado poner en práctica la mayor parte de esas encomiendas? Como diría Miguel de Unamuno en otro contexto, quisiera creer que sí.

En el documento de discusión, “25 años después de la Declaración de Salamanca de la UNESCO - Crear sistemas educativos inclusivos y equitativos” (Ainscow, 2019) se formulan algunas interrogantes sobre la inclusión, tales como las siguientes:

1. ¿Qué podemos hacer para promover legislación, políticas, programas y prácticas inclusivas?
2. ¿Qué medidas deben adoptar los gobiernos para poner en práctica los principios de forma que se garanticen entornos inclusivos de aprendizaje?
3. ¿Qué recomendaciones pueden ayudar a fomentar la inclusión y la equidad en la educación?

¡Increíble! ¿Se espera eso «en el contexto de la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible»? ¿Los niños y las niñas tienen que esperar hasta el año 2030 para lograr que se materialicen sus necesidades más apremiantes, como el acceso a la educación y el respeto a su dignidad, y superar el estado de vulnerabilidad en el que se encuentran? En ese escenario se muestra que en este año se cumplen 32 años desde la firma de la Declaración de Salamanca. Innegablemente, se ha hecho algún progreso. Sin embargo, hay mucho más por hacer. Veamos como ejemplo el caso de mi país, Puerto Rico, si bien me limitaré a dos casos.

El primero tiene que ver con la nombrada educación especial. ¡Cuántas madres y padres han luchado a través de nuestra historia para que a sus hijos e hijas se les ofrezca una educación conforme a sus circunstancias! Pero no hay otra como la señora Rosa Lydia Vélez, madre de la niña Isamar Malaret Vélez, quien después de combatir y lograr muy poco decidió demandar jurídicamente al Departamento de Educación de Puerto Rico. Así lo hizo el 14 de noviembre de 1980. El resultado fue una total victoria legal cuando el 10 de septiembre de 1982 el Tribunal emitió una Resolución y Orden en la cual se certificaba la demanda como un pleito de clase. Entonces, se dictó un Interdicto Preliminar disponiendo que el Departamento de Educación estaba obligado a proveer una educación digna, con todos los servicios imprescindibles, para todas las niñas y niños del sistema educativo del país.

Quisiera decir que a partir de entonces los y las estudiantes de educación especial recibieron una mejor experiencia educativa, pero tristemente no fue ni es así. Para ser justo, debo decir que algunos sí. Sin embargo, para la mayoría de los usufructuarios de estos servicios poco cambió. Tan es así que, para no abundar más, me referiré a un artículo de la prensa puertorriqueña cuyo titular fue *Jueza reduce la vigilancia a Educación Especial en pleito de clase Rosa Lydia Vélez. Los padres están indignados*. La fecha: 5 de octubre de 2023.

El segundo caso al que me referiré es a la Ley 238 aprobada el 31 de agosto de 2004 que contiene la *Carta de Derechos de las Personas con Impedimentos de Puerto Rico*. En la actualidad, preferimos sustituir el sustantivo impedimentos con el de diversidad funcional, que es más justo. De esa ley me interesa destacar lo siguiente:

1. Propiciar la igualdad entre todos los ciudadanos.
2. Promover la inclusión eliminando las barreras que obstaculizan el desplazamiento tanto físicos como sociales y educativos.
3. Que el Estado asuma su responsabilidad en la resolución de sus carencias acorde con su particular condición.

Creo que ha habido algún progreso, pero -repito- todavía no es suficiente.

Ahora bien, en marzo de 2020, la Universidad de Puerto Rico tuvo la iniciativa de que todo el personal universitario -docente y no docente- tenía que certificarse en todas las dimensiones de la Ley 238, principalmente en lo que a la educación inclusiva se refiere y crear consciencia de lo que implica la diversidad funcional. De modo que nuestra institución pudiese convertirse en paradigma de la implementación de la ley en cuestión en el ámbito de la educación superior. Yo obtuve esa certificación profesional y me pareció bastante completa. Entre los temas que se tratan están los siguientes:

1. Cumplimiento de la UPR (Río Piedras) con el plan estratégico de la Carta de Derechos de las Personas con Impedimentos.
2. Garantías de accesibilidad universitaria: Implicaciones sobre la Ley 238.
3. Estrategias de enseñanza y avalúo que atienden necesidades de estudiantes con diversidad funcional.
4. Acomodo educativo razonable: Fomentando un ambiente inclusivo en la comunidad universitaria.
5. Rumbo a la plena inclusión mediante el diseño universal: Promoviendo una UPR inclusiva.

Se trataron otros temas, pero hubo uno en particular que llamó mi atención: el módulo titulado *Cuando el impedimento 'no se ve': Retos y oportunidades*, preparado por los doctores Migdalia González Guerra y Raúl Rivera Colón. Me interesó especialmente debido a que una verdadera inclusión, como mencioné anteriormente, implica preocuparse por el bienestar de todos aquellos sujetos marginados una y otra vez. La consigna debe ser: Donde haya un ser vulnerable, independientemente de su condición, sea humano o no humano –, un educador debe estar allí para concienciar a aquellos que los relegan por desidia e incomprensión. En ese trabajo, los autores expresan que no es tan difícil distinguir a las personas con diversidad funcional cuando se puede apreciar algún rasgo físico o mental que las represente. Sin embargo, cuando la diversidad no es evidente a simple vista, la situación se complica, y en muchas ocasiones el discrimen y el abuso verbal podrían ser fortuitos, lo cual de ninguna manera se justifica. No obstante, esto nos proporciona otro elemento para instruir a las personas y ayudarlos a crear conciencia

sobre un asunto tan delicado inculcando en ellos, en la medida de lo posible, la sensibilidad de un trato justo hacia todos nuestros semejantes, tengan o no diversidad funcional.

Por otra parte, en Puerto Rico, se investigó sobre la actitud de los profesores de la UPR, Recinto de Río Piedras, en cuanto a la inclusión de estudiantes con impedimentos en el salón de clases. En esa investigación, el 70% de los profesores demostraron una actitud favorable o muy favorable hacia la inclusión. Curiosamente, se encontró que, a mayor experiencia, menos favorable fue la actitud hacia la inclusión. Opino que la esperanza no debe perderse; perseveremos para que, algún día, la actitud favorable sea plena. Pues, como decía Bolívar, “quien no espera vencer ya está vencido”.³ No obstante, la esperanza se ha ido apagando cuando la recién nombrada presidenta de la universidad eliminó de forma fragante el Comité Especial de Accesibilidad, Diversidad, Inclusión y Equidad en marzo de 2025 y, posteriormente, ordenó la eliminación de baños inclusivos en enero de 2026. Asimismo, en noviembre de 2025 se había ordenado la eliminación de la cláusula sobre diversidad, equidad e inclusión de todos los prontuarios de los cursos. Los logros que se habían alcanzado mediante las luchas de estudiantes y empleados docentes y no docentes fueron despojados sin miramientos ni contemplaciones.

Estoy consciente de que mi intención inicial y lo que propuse hacer era un experimento paradigmático dirigido a plasmar con una mirada reflexiva la educación inclusiva desde la bioética. Sin embargo, no ha sido del todo posible debido al limitado espacio que me propuse al escribirlo, aunque espero que haya producido algo de utilidad. A pesar de ello, creo que ha sido factible señalar el estrecho vínculo que existe entre ambas y, más importante aún, mostrar el camino por el cual se puede transitar sobre estos asuntos para que aquellos interesados puedan continuarlos y, tal vez, guiar a otros hacia un puerto seguro en lo que respecta a la educación inclusiva.

Debo dejar claro que de ninguna manera he pretendido mostrar una actitud pesimista. No me identifico así, ni camino en esa dirección. Con todo, cuando los gobiernos de muchas naciones de nuestro planeta prometen mejorar las condiciones de aquellos que necesitan de una educación inclusiva juiciosa y, al mismo tiempo, enérgica, y pensamos que se ha logrado algo, en muchas ocasiones todo queda en la intención y no se traduce en acción.

En otras palabras, es algo parecido a como dijo la joven activista sueca Greta Thunberg en la cumbre juvenil *Youth4Climate* en Milán (septiembre de 2021) que ante la falta de acción de los dirigentes mundiales solo se escucha un *bla-bla-bla*, *bla-bla-bla*. Férreamente tenemos que detener la indiferencia ante un asunto tan aparentemente

³ Así lo propuso el escritor y político ecuatoriano José Joaquín de Olmedo en el poema épico *La Victoria de Junín*, *Canto a Bolívar*.

complicado. Esa expresión de Greta no es una mofa o escarnio desarticulado. Es, por el contrario, un grito de frustración frente a la inacción de los gobiernos del mundo. En el caso de Greta, su grito alto y resonante es producto de la tragedia que actualmente estamos viviendo con un cambio climático que afecta a todo nuestro planeta (y quizás más allá). Si no se toman acciones contundentes de inmediato, al menos para mitigar el daño causado a nuestra Pachamama o Madre Tierra, lo que estamos viviendo actualmente será algo con lo que nuestros descendientes no tendrán que vivir, sino que lo tendrán que *sobrevivir*.

En cuanto a la educación inclusiva podemos decir más o menos lo mismo. Hay mucho *bla-bla-bla* o como señaló Fernando de Rojas en *La Celestina*, “hay mucho ruido y pocas nueces”. Lo que debemos exigir no es una trivialidad, sino un imperativo categórico al estilo de Kant. ¿Qué debemos hacer? Los académicos debemos presionar y seguir insistiendo con firmeza, con la expectativa de que nos escuchen y aceleren el paso hacia la consecución de un mundo mejor para todos. La inclusividad no es una quimera, es la impronta que nos exige nuestra condición humana. Luchemos por la equidad y derribemos la muralla que separa a hermanos y hermanas, quienes por ignorancia o iniquidad restan relevancia a la educación inclusiva, o de lo contrario, habremos fracasado como educadores. “La inclusión es buena para todos”, nos dice la UNICEF. Debemos alzar la voz. Unidos, debemos gritar que la complacencia ha terminado. Quién sabe si de esa manera nos escuchen.

REFERENCIAS

Ainscow, M. (2019). *25 años después de la Declaración de Salamanca de la UNESCO. Crear sistemas educativos inclusivos y equitativos*. UNESCO.

Beauchamp, T.L., & James, F.C. (1983). *Principles of Biomedical Ethics*, (2da. ed.). Oxford University Press.

Fernández, M.M., & Vivas Peralta, A. (2021). Discapacidad intelectual: Aportes de la bioética al modelo social en educación inclusiva. *Revista Iberoamericana de Bioética*, 15, 1-15.

Jonas, H. (1995). *El principio de responsabilidad: Ensayo de una ética para la civilización tecnológica*. Editorial Herder.

Kraus, A. (2010). Bioética: Filosofía del siglo XXI. *Revista de la Universidad de México*, 72, 54-57.

Ley de la Carta Derechos de las Personas con Impedimentos de Puerto Rico de 2004, 1 L.P.R.A. § 512 (2004). <https://bvirtualogp.pr.gov/ogp/Bvirtual/leyesreferencia/PDF/Derechos%20Civiles/238-2004/238-2004.pdf>

Ocaña Sánchez, M.F., Hernández Lozano, M., Sánchez Medina, A., Linares Márquez, P., Hosawa Guerra Hernández, Y., Reyes Martínez, N., Hernández Gálves, A.D., & Soto Ojeda, G.A. (2019). Estrategias de inclusión en la educación universitaria en el área de ciencias: retos bioéticos de la actualidad. *Revista Iberoamericana de Bioética*, 10, 1-13.

CAPÍTULO 9

COMPLEMENTARIDADES NA APRENDIZAGEM PRÉ-ESCOLAR

Data de submissão: 06/03/2026

Data de aceite: 20/03/2026

Leandra Cordeiro

Professora Adjunta Convidada na
Escola Superior de Educação de Viseu
Instituto Politécnico de Viseu, Portugal
<https://orcid.org/0000-0001-9456-1447>

Telma Sousa

Educadora na
Casa do Sol –
Fundação Joaquim dos Santos
Viseu, Portugal

Bárbara Martinho

Educadora na
Casa do Sol –
Fundação Joaquim dos Santos
Viseu, Portugal

Filipa Marques

Auxiliar da Ação Educativa na
Casa do Sol –
Fundação Joaquim dos Santos
Viseu, Portugal

Conceição Mendes

Auxiliar da Ação Educativa na
Casa do Sol –
Fundação Joaquim dos Santos
Viseu, Portugal

RESUMO: Introdução: A aprendizagem pré-escolar é essencial para o desenvolvimento inicial das crianças, pois é quando elas começam a construir habilidades fundamentais para a vida académica e social. Em Portugal, a Lei-Quadro da Educação Pré-Escolar estabelece como princípio geral de que a educação pré-escolar é a primeira etapa da educação básica no processo de educação ao longo da vida, pressupondo que as crianças aprendem a aprender **Objetivo:** compreender como o brinquedo, o livro e o real se articulam e proporcionam à criança uma aprendizagem integrada, holística e complementada.

Metodologia: a metodologia utilizada é a de projeto que pressupõe um conjunto de atividades em torno de um tema específico, sempre com o recurso ao brinquedo, ao livro e ao real (usados de forma complementar. Isto acontece numa IPSS – Fundação Joaquim dos Santos (valência JI Casa do Sol) de Viseu (47 crianças, com idades entre os 3-6). **Resultados:** esta metodologia e estrutura permite uma abordagem holística possibilitando que a criança seja coparticipante, mantendo a motivação, o interesse e atenção. A criança acaba por ser ela a criar ligações entre os elementos, correlacionando a vivência que foi então proporcionada com materiais diferentes e espaços também diversificados (dentro e fora). **Conclusões:** o brincar surge aqui como com uma conceção não espontânea; o livro é normalmente o início de tudo, construindo a noção de conhecimento e possibilitando uma

relação positiva com a história, com a leitura e com a informação. Neste âmbito, estão criadas condições excepcionais para o desenvolvimento cognitivo, físico e socio afetivo da criança, meta de qualquer intervenção.

PALAVRAS-CHAVE: desenvolvimento; aprendizagem; pré-escolar; práticas de intervenção.

COMPLEMENTARY APPROACHES IN PRESCHOOL LEARNING

ABSTRACT: Introduction: Preschool learning is essential for children's early development, as it is when they begin to build fundamental skills for academic and social life. In Portugal, the Pre-School Education Framework Law establishes as a general principle that pre-school education is the first stage of basic education in the process of lifelong education, assuming that children learn to learn **Objective:** to understand how toys, the book and reality are articulated and provide the child with integrated, holistic and complemented learning. **Methodology:** the methodology used is that of a project that presupposes a set of activities around a specific theme, always using toys, books and reality (used in a complementary way. This takes place at an IPSS – Fundação Joaquim dos Santos (Valencia JI Casa do Sol) from Viseu (47 children, aged 3-6). **Results:** this methodology and structure allows a holistic approach, enabling the child to be a co-participant, maintaining motivation, interest and attention. because it created connections between the elements, correlating the experience that was then provided with different materials and also diverse spaces (inside and outside). **Conclusions:** playing appears here as with a non-spontaneous conception; everything, building the notion of knowledge and enabling a positive relationship with history, reading and information. In this context, exceptional conditions are created for the child's cognitive, physical and socio-affective development, the goal of any intervention.

KEYWORDS: development; learning; preschool; intervention practices.

1. INTRODUÇÃO

A aprendizagem pré-escolar assume-se como um conjunto de métodos, práticas e vivências complementares que abarcam os vividos sensoriais, as experiências práticas e todo um conjunto de métodos mais estruturados. Neste âmbito, quando se fala em complementaridades na aprendizagem pré-escolar são referidos métodos, atividades e abordagens variadas que se complementam para proporcionar um desenvolvimento mais holístico e significativo para as crianças. Na educação infantil, essas complementaridades envolvem a integração de diferentes áreas do conhecimento, estilos de ensino, e estratégias que promovem o desenvolvimento cognitivo, social, emocional e motor.

A Lei-Quadro da Educação Pré-Escolar estabelece como princípio geral que a educação pré-escolar é a primeira etapa da educação básica no processo de educação ao longo da vida, pressupondo que as crianças aprendem a aprender. Neste âmbito, as orientações curriculares acentuam a importância de uma pedagogia estruturada,

o que implica uma organização intencional e sistemática do processo pedagógico. O planeamento do ambiente educativo pressupõe permitir que as crianças explorem o espaço, materiais e recursos colocados à sua disposição, proporcionando interações diversificadas (com ela; com o par; com o adulto e com o mundo). Os materiais disponibilizados às crianças deverão ser diversificados, a fim de proporcionarem experiências diversificadas; também deverá ser acessível a exploração de espaços distintos, isto é, além da sala de atividades e das diferentes áreas de interesse existentes, as crianças deverão ter a possibilidade de explorar a zona de exterior assim como outros espaços comuns, que promovam outras experiências. Neste contexto, o adulto não só orienta e cria, mas assume um papel participativo. É fundamental que a criança sinta que o adulto está envolvido no desenrolar da sua descoberta, da sua exploração, para que assim se sinta segura e possa prosseguir no seu desenvolvimento, de forma tranquila, harmoniosa e saudável.

Este período de vida é central aos processos de desenvolvimento e aprendizagem, sobretudo devido às constantes alterações fisiológicas e estruturais, sinápticas e não-sinápticas, derivadas da experiência e dos estímulos externos (Comitê Científico do Núcleo Ciência Pela Infância, 2014). É neste período que são identificados os designados “períodos sensíveis”, ou seja, períodos de potencial para modificação do cérebro, criação de habilidades em resposta a determinadas experiências ambientais (Carvalho, 2005; Comitê Científico do Núcleo Ciência Pela Infância, 2014; Costa, 2017). Esses períodos são “janelas de oportunidades”, no qual o cérebro da criança está suscetível à entrada dos diferentes tipos de estimulação, através dos órgãos sensoriais, permitindo o amadurecimento de sistemas neurais mais desenvolvidos (Costa, 2017).

Ainda as OCEPE contemplam distintas aprendizagens, enquadradas num conjunto de áreas de conteúdo, considerando que a criança concretiza aprendizagens abrangentes, a utilizar em situações do dia a dia. Apesar da diversidade das áreas, é fulcral explorá-las de forma articulada, integrada e transversal. Segundo a versão mais recente das OCEPE, “as áreas de conteúdo são, assim, referências a ter em conta na observação, planeamento e avaliação do processo educativo e não compartimentos estanques a serem abordados separadamente” (Silva et. al., 2016, p.31).

Por outro lado, um currículo baseado na especificação de aprendizagens essenciais favorece a otimização do tempo pedagógico-didático, já que dá ao educador liberdade de exercer a sua atividade nuclear: planejar, operacionalizar, avaliar e reorientar percursos pedagógico didáticos direcionados para a aprendizagem dos alunos explorando soluções pedagógico didáticas ajustadas aos contextos educativos específicos (Rodrigues, 2017).

2. ENQUADRAMENTO CONCRETUAL

A Primeira Infância corresponde a um período crucial no qual ocorre o desenvolvimento de estruturas e circuitos cerebrais, bem como a aquisição de capacidades fundamentais que permitirão desenvolver competências futuras mais complexas. Crianças com desenvolvimento integral saudável durante os primeiros anos de vida têm maior facilidade de se adaptarem a diferentes ambientes e de adquirirem novos conhecimentos, contribuindo para que posteriormente sejam mais bem-sucedidas quer do ponto de vista académico, profissional e pessoal. Do ponto de vista neurológico, nesta fase, o cérebro e o corpo passam por mudanças intensas, que influenciam a capacidade de aprendizagem, as competências emocionais e sociais e até a integração de aspetos da saúde física e mental que têm impacto ao longo do ciclo de vida.

Desde os seus primeiros dias de vida, as crianças são providas de um interesse e curiosidade natural que as leva a conhecer, explorar, questionar e criar ideias acerca do mundo que as rodeia. De acordo com Silva e colaboradores (2016) é através do contacto que têm com o mundo, que as mesmas se desenvolvem e aprendem, uma vez que começam a compreender e a dar sentido àquilo que as rodeia. Neste sentido, o ambiente educativo deve facilitar e promover a “coconstrução das aprendizagens” (Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2011), o que obriga naturalmente a que se promovam e desenvolvam “interações e transações entre crianças e o mundo” (p.27). Por tudo isto, pode falar-se em complementaridades importantes que traduzem integração de áreas de conhecimento (por exemplo, uma atividade de culinária pode ensinar matemática (medição), ciências (mistura de ingredientes), linguagem (novos vocabulários) e competências motoras (coordenação).

Conforme referido nas OCEPE, planear e estruturar no Jardim de Infância implica que o educador reflita, em primeiro lugar, sobre as suas intenções educativas e a forma ou formas de as adequar ao grupo, prevendo situações e experiências de aprendizagem e organizando os recursos necessários. Ao planificar, o educador deve estar aberto para acolher sugestões das crianças e integrar situações imprevistas que possam ser potenciadoras de aprendizagem. As Atividades dirigidas são fundamentais porque permitem que a criança explore um tema ou conceito de forma orientada; no entanto, as atividades livres promovem autonomia, criatividade e autoconfiança. Este equilíbrio é essencial para uma experiência de aprendizado rica.

Na estruturação, parecem poder definir-se como elementos fundamentais, um interessante triângulo de aprendizagem: o livro, o brinquedo e o real. Neste âmbito, o livro, o brinquedo e a experiência da realidade desempenham papéis fundamentais no

desenvolvimento pré-escolar das crianças, pois cada um deles oferece oportunidades únicas de aprendizagem e crescimento.

Especificamente, o **livro** permite (i) estímulo à linguagem: livros introduzem crianças a novas palavras, conceitos e histórias, ajudando no desenvolvimento da linguagem e da compreensão; (ii) desenvolvimento cognitivo: ao explorar livros, as crianças exercitam habilidades cognitivas, como atenção, memória e raciocínio; (iii) a imaginação e criatividade: livros transportam crianças para mundos imaginários, incentivando a criatividade e a imaginação; (iv) as competências socioemocionais: histórias em livros muitas vezes abordam temas como amizade, empatia e resolução de conflitos, ajudando as crianças a compreenderem suas próprias emoções e as dos outros e por fim, (v) a relação com o livro e o estímulo para a leitura, criando hábitos futuros importantes.

Marchão (2013) defende que “o livro é um direito da criança (p. 25) admitindo que a interação com o livro não tem hora marcada, deve acontecer sempre que a criança quiser e o trabalho da educadora é apoiá-la nessa descoberta. Também as OCEPE (1997) reconhecem a importância do livro no pré-escolar assumindo não só o carácter lúdico e o mundo de possibilidades proporcionada pela fantasia através da história, como o reconhecem como um instrumento essencial no primeiro contacto com a leitura e a escrita. É maravilhoso quando Veloso e Riscado (2002) apresentam a Literatura Infantil como um excelente motivo e rampa de lançamento para explorações múltiplas de hipóteses sobre essa incógnita que é o mundo dos “grandes”.

Sequeira (2000) também reforça toda esta importância quando atribui à leitura de histórias ou de livros informativos às crianças mais pequeninas um papel determinante no desenvolvimento e enriquecimento da própria personalidade do indivíduo, promovendo a autonomia, a aquisição de conhecimentos, desenvolvimento do espírito crítico e a abertura às muitas perspetivas porque se pode representar e analisar o real. E, vai mais longe, ao admitir que no futuro, sabe-se também como todos estes aspetos são fulcrais na educação do jovem para uma sociedade em mudança. Estas conclusões são confirmadas por Lonigan (2004), quando assume que a leitura de histórias e a exposição ao impresso são uma importante fonte de informação, de oportunidades e promovem o desenvolvimento do vocabulário em idade pré-escolar.

Neste sentido, é inequívoca a importância do livro em todo o processo. Ele, nesta metodologia, assume-se como ponto de partida e ponto de chegada. O livro permite a apreensão do conhecimento, a projeção emocional, o vínculo socio afetivo, ao mesmo tempo que resume e integra no fim, todas as competências desenvolvidas. Não podemos esquecer a importância da organização oral e escrita, da narração, da expressão oral,

do léxico vocabular que vai acompanhar o indivíduo a vida, competências que podem começar com a relação estabelecida (desejavelmente cedo) com o livro. Sobrino (2000) resume tudo isto quando refere, neste contexto, que o hábito da leitura desperta e estimula a imaginação infantil, fomenta e educa a sensibilidade, provoca e orienta a reflexão e cultiva a inteligência.

Por outro lado, o **brinquedo** permite (i) o desenvolvimento motor: brinquedos que envolvem movimento, como blocos de construção e brinquedos de montar, ajudam no desenvolvimento da coordenação motora fina e grossa; (ii) exploração e descoberta: brinquedos oferecem às crianças a oportunidade de experimentar e explorar diferentes materiais, formas e texturas, estimulando a curiosidade e a descoberta, (iii) constituindo formas de resolução de resolução de problemas; (iv) o desenvolvimento socioemocional: brincar com outras crianças ajuda no desenvolvimento de competências sociais, como partilhar, cooperar e resolver conflitos, permitindo a construção de si próprio e do outro; e por fim, (v) a criatividade, num acesso ao mundo simbólico e do faz de conta, o que permite não só a função imaginativa mas também a projeção dos seus conteúdos mais internos.

O educador, decorrente da sua função, tem a obrigação de criar situações minimamente estruturadas, capazes de impulsionar o pensamento das crianças e de estimular a criatividade. Tal não é possível em ambientes dispostos sem intenção. É impreterível adequar os equipamentos e os materiais às necessidades e aos interesses das crianças e das suas ações. Só assim se alcançará um desenvolvimento completo e holístico. O mais importante é diversificar as ferramentas através das quais a criança estabelece o processo de desenvolvimento. Nas aprendizagens realizadas, o objetivo deve ser colocado no processo e não no produto, uma vez que os processos são plásticos e alargados a diversas realidades e situações, enquanto o produto é algo finalizado. Como refere Ganhão (2017), o trabalho com as crianças deve valorizar a experimentação e não o produto.

Na perspetiva de Froebel, a criança só aprende a fazer, neste caso aprende durante a brincadeira. Segundo Crespo (2016), o pedagogo “não via o brincar apenas por pura diversão, mas sim como a maneira da criança criar representações do mundo para que posteriormente o possa compreender” (p. 42). Vygotsky retoma esta ideia com o conceito de Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP) quando a define como um intervalo entre a resolução de problemas assistida e individual. Esta ideia é reforçada também por Crespo (2016) quando se refere ao brincar Vygotskiano como sendo uma atividade geradora de zonas de desenvolvimento próximo que promovem a aprendizagem e o desenvolvimento.

Weiss (2004) afirma que a atividade lúdica tem grande impacto para o processo de aprendizagem, sobretudo quando é pensada a partir de propostas que sejam adequadas

ao nível de desenvolvimento da criança, a fim de transformar o ambiente educativo num espaço agradável e descontraído. A atividade lúdica neste contexto, não pode ser considerada apenas como um brincar por brincar, mas como estratégia metodológica a ser trabalhada com objetivo educacional de promover uma aprendizagem significativa.

O terceiro elemento, o **real**, confundindo-se aqui com o meio da criança. A exploração do meio permite (i) aprendizagens sensoriais, com a exploração das cores, texturas, sons e formas do meio, disponíveis na natureza; (ii) um conjunto de vividos quando são materializados nas experiências da vida real, como visitas a parques, museus ou interações com animais, oferecem oportunidades concretas de aprendizagem e descoberta; (iii) ligação com o Mundo, permitindo ligar as aprendizagens realizadas nos livros e nos brinquedos; (iv) desenvolvimento de competências motoras, quando a criança salta, corre, ou por outro lado, cozinha, descasca um alimento; (v) promove a autonomia, numa funcionalidade de descoberta e movimento no espaço; e por fim, (vi) desenvolvimento do pensamento crítico quando a ida a contextos proporciona às crianças oportunidades de fazer perguntas, investigar e aprender através da observação e experimentação.

A literatura é contundente ao afirmar que o espaço pedagógico não está circunscrito à sala e deve assumir-se como “um lugar de bem-estar, alegria e prazer; um espaço aberto às vivências e interesses plurais das crianças e comunidades” (Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2011, p. 28). Desta forma, é imperativo abrir as portas ao espaço exterior o que compreende não só criar momentos educativos que irão enriquecer as aprendizagens das crianças, como também explorar as oportunidades desse espaço, dado que este tem características e potencialidades que permitem um enriquecimento e diversificação de oportunidades educativas (Silva et al., 2016).

De acordo com Erickson e Ernst (2011), são vários os estudos que demonstram que as crianças possuem maior capacidade de atenção ao passarem mais tempo ao ar livre, o que ajuda no combate ao stress. Ao brincar nos espaços exteriores, as crianças gastam energia e desenvolvem as suas capacidades motoras, emocionais e afetivas. É fundamental que o educador, para além de dar oportunidade às crianças de utilizarem o espaço exterior, permita que estas o explorem sem limitações, embora com a consciencialização de que podem surgir perigos. Neste âmbito, Coelho e colaboradores (2015) são contundentes a afirmar que a aprendizagem ao ar livre, através da experiência direta, torna o processo de ensino e de aprendizagem mais interessante.

O papel do educador é fundamental, surgindo como um intermediário entre o espaço e as crianças, não apenas através da planificação das atividades educativas a implementar, mas na escolha intencional dos equipamentos e materiais disponibilizados.

Em conjunto, o livro, o brinquedo e a experiência da realidade oferecem uma gama diversificada de estímulos que apoiam o desenvolvimento holístico das crianças pré-escolares, abordando aspetos cognitivos, emocionais, sociais e físicos. Aliás, já Piaget (1995) corrobora todos estes pressupostos ao defender que toda ação e pensamento comportam um aspeto cognitivo representado pelas estruturas mentais e, um aspeto afetivo, representado pela afetividade. Ou seja, afetividade e inteligência estão associadas, motivando o sujeito a realizar atividades que lhes são propostas. Seguindo a perspetiva do autor, o desenvolvimento afetivo é paralelo ao desenvolvimento cognitivo e moral.

3. METODOLOGIA

3.1. MÉTODO

Uma orientação metodológica implica construir percursos pedagógico-didáticos baseados em metodologias ditas “novas” ou “ativas”. O impacto destas formas de ensinar-aprender é, há muito, conhecido pelos investigadores, que realçam, entre outros benefícios, a oportunidade que oferecem para «desenvolver nos alunos maior capacidade e responsabilidade, estimula-los a pensar neles próprios como aprendizes (aprendizagem ativa), criar independência e apropriação da aprendizagem, promover a aprendizagem colaborativa, incentivar a criatividade, criar um ambiente rico de aprendizagem dentro e fora da sala de aula, promover novas habilidades (resolução de problemas, pensamento crítico, etc.)» (Esteves, 2007). Aqui, em contexto de Jardim de Infância, a metodologia utilizada é a de projeto que pressupõe um conjunto de atividades em torno de um tema específico, sempre com o recurso ao brinquedo, ao livro e ao real (usados de forma complementar na atividade).

Segundo Barbosa & Horn (2008) “os processos de aprendizagem são racionais, sensoriais, práticos, emocionais e sociais ao mesmo tempo, isto é, todas as dimensões da vida- a emoção, a cognição, a corporeidade – estão em ação quando se aprende” (p. 26). Na perspetiva das autoras, as práticas educativas deverão ter em conta a complexidade do ser humano de modo a auxiliar as crianças na interpretação e compreensão do mundo que as rodeia e de si próprias. Nesse sentido, a aprendizagem não pode ser vista como uma mera transmissão ou reprodução de conhecimentos, pois esta apenas será significativa “se houver a elaboração de sentido e se essa atividade acontecer num contexto histórico e cultural” (Barbosa & Horn, 2008). Neste âmbito, a metodologia de trabalho de projeto pressupõe uma criança que possa ser cada vez mais autónoma e capaz de gerir o seu próprio processo de aprendizagem (Vasconcelos, 1997). Para Pires e Serra (2019), esta metodologia baseia-se numa “aprendizagem centrada em problemas, numa proposta de cooperação na multidisciplinaridade, numa orientação para os fins

sociais da aprendizagem e num trabalho nas fronteiras do currículo através de projetos integradores, fazendo o currículo funcionar como um sistema”.

3.2. OBJETIVO

O presente estudo pretende compreender como o brinquedo, o livro e o real se articulam e proporcionam à criança uma aprendizagem integrada, holística e complementar, analisando o seu papel individual e conjunto enquanto motor de crescimento e aprendizagem.

3.3. PARTICIPANTES

A Fundação Joaquim dos Santos, é uma IPSS, sediada na freguesia de Torredeita (concelho de Viseu), que cumpre um projeto de desenvolvimento local que persegue fins de interesse social, de carácter educativo, cultural, proteção social e solidariedade, através da criação e manutenção de diferentes respostas sociais, educativas e de serviço público, integradas nas valências que compõem a sua estrutura orgânica.

A valência Jardim de Infância – Casa do Sol (parte integrante desta resposta), está inserido em espaço rural, com uma envolvente verde o que permite um contacto maior com o ambiente circundante e a sua exploração por parte das crianças (47 em salas de pré-escolar, grupos heterogéneos, com idades compreendidas entre os 3-6).

3.4. APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DE RESULTADOS

Nesta metodologia de trabalho são sempre apresentados à criança os três recursos (por exemplo, (i) a criança recolhe o ovo do galinheiro, explora o livro sobre o ovo, ao mesmo tempo que tem um puzzle sobre o ciclo de vida da galinha (representado na Figura 1); (ii) a criança debulha o feijão, explora um livro sobre as leguminosas e no fim faz pasteis de feijão; (iii) a criança tem a oportunidade de fazer o ciclo do mel – com os utensílios reais do apicultor, brinca com um material lúdico sobre abelhas, explora um livro sobre insetos e no fim faz velas com placas de cera (representada na Figura 2) ; (iv) a criança apanha um caracol real; explora um livro sobre a anatomia do caracol e as suas especificidades, recurso que é complementado com um puzzle correspondente e no fim, tem miniaturas sobre o ciclo de vida do caracol (v) com a exploração da maçã que é recolhida da macieira, faz-se a ponte com as árvores de fruto no livro, ao mesmo tempo que é apresentado um recurso lúdico com maçãs, permitindo no final, fazer-se um bolo de maçã que é partilhado numa atividade intergeracional, com os idosos de uma valência de lar, da mesma instituição). Todos estes materiais possibilitam várias atividades complementares – grafismos; construções; narrativas que partem da orientação do

educador e/ou da iniciativa da criança que assim experimenta a realidade ou mesmo tempo que a representa internamente. Existe a construção de um conhecimento articulado e holístico, assimilado com intenção e propósito.

Figura 1 – Ciclo do Ovo.



Figura 2 – Ciclo do Mel.



Vasconcelos (2011) defende que a metodologia de trabalho de projeto desenvolve nas crianças competências que se revelam fundamentais numa sociedade do conhecimento, em constante mudança. Para a autora, é crucial que as crianças sejam capazes de saber recolher e tratar informação, trabalhar em grupo, ter sentido de cooperação, tomar decisões e possuir competências metacognitivas aliadas ao espírito de iniciativa e criatividade (Pires & Serra, 2019).

Em particular, esta metodologia e estrutura permite uma abordagem holística da temática, possibilitando que a criança seja coparticipante, mantendo a motivação, o interesse e atenção de uma forma diferente. A criança acaba por ser ela a criar ligações entre os elementos, antecipando-os e correlacionando a vivência que foi então proporcionada com materiais diferentes e espaços também diversificados (dentro e fora; interior e exterior). Tudo isto mostra como uma abordagem pedagógica integrada, através da articulação das diferentes componentes do currículo escolar, poderá acrescentar valor pedagógico-didático à ação dos educadores abrindo espaço para a motivação, a contextualização, a complexificação e a consolidação das aprendizagens.

Foi construída uma grelha de avaliação que permitiu identificar evolução significativa (numa análise comparativa com planeamentos anteriores) nos seguintes domínios: atenção/concentração; motivação para a tarefa; cooperação; autonomia; léxico vocabular; e, iniciativa. Em todos eles, se percebe que a apresentação do projeto com a articulação dos elementos apresentados e disponibilizados em conjunto permitem uma aquisição maior do conhecimento que permite uma aprendizagem integrada. Ao mesmo tempo que é dada a possibilidade do envolvimento da tarefa ser feita individualmente e de forma autónoma, a criança coopera com os outros, desenvolvendo a iniciativa e a gestão de problemas. Por outro lado, uma área onde se percebe maior ganho e que em particular a utilização do livro complementado com a exploração de utensílios particulares desenvolve é a linguagem com um léxico vocabular aplicado e bastante diversificado. Por fim, a atenção/concentração que o saber fazer permite, percebendo-se maior foco que acompanha as várias fases da atividade, desenvolvidas de forma sequencial.

Para além disso foi criado o chamado portfólio individual onde se registam todas estas aprendizagens permitindo ver todos estes degraus evolutivos. Uma das formas de documentar o processo de aprendizagem é a construção de portefólios ou histórias de aprendizagem onde são arquivados registos que evidenciam experiências, realizações únicas e progressos da criança, ao longo do tempo, que permitem “reviver” experiências e promovem uma base para a análise e avaliação das aprendizagens e também para a sua planificação, acompanhamento e desenvolvimento (Cardona, 2021).

4. CONCLUSÃO

Para que os documentos de referência tenham repercussão na aprendizagem dos alunos, é necessária a sua apropriação pelos professores, responsáveis por ensinar, isto é, por organizar, operacionalizar, avaliar e reorientar a “ação especializada dirigida à promoção da aprendizagem de alguma coisa por alguém” (Roldão 2009, p. 67).

Neste sentido, todas estas considerações tornam-se fundamentais não só porque como já foi afirmado é durante o pré-escolar, que as crianças são expostas a uma variedade de atividades educativas que devem estimular a sua curiosidade, criatividade e competências psicomotoras. Isto pode incluir jogos, brincadeiras, atividades artísticas, música, narração de histórias, interações sociais e introdução a conceitos básicos como números, letras, cores e formas.

A forma como o ambiente é estruturado e apresentado é crucial no sentido de tornar estas aprendizagens mais intuitivas e adaptativas, favorecendo o desenvolvimento holístico das crianças, incluindo a linguagem, o pensamento crítico, a resolução de problemas, as competências sociais e emocionais, o que está muito além da preparação ou transição para a escola primária. Neste sentido parece ser importante ter metas e objetivos bem estabelecidos adequados às necessidades das crianças, para além de ir ao encontro dos seus interesses e níveis de desenvolvimento. E é aqui, na estruturação, que nasce um currículo organizado em temas, que são estruturados em atividades que contemplam o triângulo de aprendizagem apresentado, modelo que tem se mostrado eficiente, funcional e adaptativo. Não se pode excluir a articulação com a família durante o processo pois quando os educadores envolvem os pais no processo de planeamento, partilhando informações sobre os objetivos educacionais, atividades planeadas e formas de apoiar a criança em casa mais rapidamente se cumprem objetivos, acontecendo uma sinergia determinante para a própria criança que vê os seus contextos de vida preferenciais integrados e com um papel complementar na sua formação e crescimento. Como lembra Vygotsky (1998) o desenvolvimento da criança, não resulta apenas da interação com o ambiente, mas também da interação social e deste modo, a escola, a família e a comunidade devem ser vistas como indissociáveis, na medida em que, a comunidade tem o direito e o dever de fazer, igualmente, parte da educação das crianças (Davies, 2008).

Esta compreensão permite confirmar as vantagens da dualidade de espaços, entre o dentro e fora da sala de atividades como motor de uma oportunidade de excelência que permite a sensibilização das crianças para as questões ambientais, que se estimula o imaginário infantil e um sentido de pertença a um meio natural através da exploração

e da descoberta desse mesmo ambiente (Coelho et. al 2015). É nesta dimensão que a exploração e a convivência com o meio exterior permite às crianças desenvolver um sentimento de admiração pelo mundo natural e um sentido de comunidade.

Introduzir novas metodologias e repensar o trabalho desenvolvido no pré-escolar pode ter várias implicações práticas que os educadores devem considerar cuidadosamente. Mas isto implica formação, capacidade de planeamento, apoio da administração escolar e comunicação com a família de maneira que as novas experiências educativas sejam enriquecedoras e eficazes para as crianças.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Barbosa, M. & Horn, M. (2008). *Projetos pedagógicos na educação infantil*. Artmed.

Cardona, M. J., Silva, I. L., Marques, L., & Rodrigues, P. (2021). *Planear e avaliar na Educação Pré-escolar*. Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação (DGE).

Coelho, A., Vale, V., Bigotte, E., Figueiredo-Ferreira, A., Duque, I. & Pinho, L. (2015). Oferta educativo outdoor como complemento Alarcão, I. (1996). Reflexão crítica sobre o pensamento de D. Schön e os programas de formação de professores. *Revista da Faculdade de Educação*, 2, 11-42.

Crespo, Teresa (2016). A importância do brincar para o desenvolvimento da criança. [Dissertação de Mestrado] Instituto Politécnico de Portalegre, Escola Superior de Educação.

Davies, D. (2008). School-Family-Community Partnerships in the United States. In Conselho Nacional de Educação (Org.), *Atas do Seminário Escola, família, comunidade* (pp.33-45). Conselho Nacional de Educação.

Departamento de Educação Básica (1997). *Qualidade e Projecto na Educação Pré-Escolar*. Ministério da Educação.

Departamento de Educação Básica (1998). *Qualidade e Projecto na Educação Pré-Escolar*. Ministério da Educação.

Esteves, M. (2007). Para a excelência pedagógica do ensino superior. In IX Congresso da SPCE “Educação para o sucesso: Políticas e actores”. Madeira: SPCE, 2007.

Fisher, J. (2004). A Relação entre o Planeamento e a Avaliação. In I. Siraj-Blachford (coord.), *Manual de Desenvolvimento Curricular para a Educação de Infância* (pref. rev. cien. T. Vasconcelos; trad. P. Almeida) (pp. 21-39). Texto Editora.

Formosinho, J. (2013). Prefácio. In J. Oliveira-Formosinho (Org.), *Modelos curriculares para a educação de infância* (2.ª ed). Porto Editora.

Ganhão, Ana (2017). Brincar sem Teto: a importância do espaço exterior na Creche e no Jardim de Infância. [Dissertação de Mestrado] Instituto Politécnico de Setúbal, Escola Superior de Educação.

Marchão, A. J. (2013). O lugar dos livros no jardim de infância. *Aprender*, 33.

Lonigan, C. (2004). Emergent Literacy Skills and Family Literacy. Em B. Wasik (Ed.) *Handbook of Family Literacy* (pp. 57-81). Mahwah, Lawrence Erlbaum Associates, Publishers.

Oliveira-Formosinho, J. & Formosinho, J. (2011). A perspetiva pedagógica da Associação Criança: A Pedagogia-em-Participação. In J. Oliveira-Formosinho & R. Gambôa (Org.) *O Trabalho de Projeto na Pedagogia-em-Participação* (pp. 11-39). Porto Editora.

Piaget, Jean (1995). *Abstração reflexionante. Relações lógico-elementares e ordem das relações espaciais*. Porto Alegre: Artes Médicas.

Pires, Ana (2019). *Abrir as portas da sala para conhecer e aprender: A construção de uma relação com a comunidade local em jardim de infância* [Dissertação de Mestrado]. Instituto Politécnico de Lisboa, Escola Superior de Educação.

Pires, N. & Serra, C. (2019). Desenvolver o léxico na educação pré-escolar: uma experiência de aprendizagem com base na metodologia de trabalho de projeto. In A., Neto- Mendes & G., Portugal (orgs.), *Educação, culturas e cidadania das crianças: livro de atas do IV Seminário Luso-Brasileiro de Educação de Infância & I Congresso Luso-Afro-Brasileiro de Infâncias e Educação* (325-342). UA Editora, ISBN: 978-972-789-622-6.

Serra, Catarina (2020). *A metodologia de projeto na Educação Pré-Escolar como ponte para o desenvolvimento lexical*. [Dissertação de Mestrado]. Instituto Politécnico de Coimbra, Escola Superior de Educação.

Sequeira, M. (2000). *Formar leitores - O contributo da biblioteca escolar*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.

Silva, I.; Marques, L.; Mata, L. & Rosa, M (2016). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação.

Sobrinho, J. G. (2000). *A criança e o livro: a aventura de ler*. Porto Editora.

Vasconcelos, T. (1998). Das perplexidades em torno de um hamster ao processo de pesquisa: Trabalho de projeto na Educação Pré- Escolar em Portugal. In: DEB (Org.). *Qualidade e Projecto na Educação Pré- Escolar*. DEB/ GEDEPE.

Vasconcelos, T. (2009). *A Educação de Infância no Cruzamento de Fronteiras*. Texto Editora.

Vasconcelos, T. (2011). Trabalho de Projeto como “Pedagogia de Fronteira”. *Da Investigação às Práticas*, I (3), 8-20.

Vasconcelos, T. (Coord.) (2011). *Trabalho por projectos na Educação de Infância: Mapear Aprendizagens, Integrar Metodologias*. Ministério da Educação/DGIDC.

Veloso, R. & Riscado, L. (2002). Literatura infantil, brinquedo e segredo. *Malasartes - Cadernos de Literatura para a Infância e a Juventude*, 10, pp. 26-29.

Vygotsky, L.S. (2005). *Pensamento e Linguagem*. Martins Fontes (2005/1987)

Weiss, Maria (2004). *Psicopedagogia clínica: uma visão diagnóstica*. (2ª ed). Artes Médicas.

CAPÍTULO 10

PROFUNDIZAR LOS SABERES ANCESTRALES PARA PRACTICAR LA RESILIENCIA EN LA VIDA COTIDIANA UNIVERSITARIA¹

Data de submissão: 26/01/2026

Data de aceite: 13/02/2026

Lilia Moncerrate Villacis Zambrano

Universidad Laica Eloy Alfaro de Manabí
Extensión Bahía de Caráquez - Ecuador
<https://orcid.org/0000-0002-2888-6363>

Sebastián Andrés Delgado Robles

<https://orcid.org/0009-0002-9195-6237>

Henry Xavier Mendoza Ponce

Universidad Laica Eloy Alfaro
Extensión Chone -de Manabí, Ecuador
<https://orcid.org/0000-0003-2322-0383>

Andony Leonel Peña Ponce

Universidad Laica Eloy Alfaro de Manabí
Extensión Bahía de Caráquez - Ecuador
<https://orcid.org/0009-0007-3835-4719>

RESUMEN: La investigación abordó los saberes ancestrales y su profunda conexión que existe con la resiliencia, como acto de compartir una herencia ancestral, aspecto fundamental en la historia siendo un pilar de aprendizajes que aportaron a las comunidades

¹ Es uno de los indicadores del proyecto macro. Aporte desde la tradición montubia al desarrollo socio cultural, económico, agrícola, agropecuario, alimentario, hospitalario-turístico de la mancomunidad Sucre – San Vicente y el cantón Bolívar.

ecuatorianas para fomentar al desarrollo del buen vivir. El objetivo principal fue concienciar los saberes ancestrales para practicar la resiliencia desde la vida universitaria para enlazar con las raíces culturales y espirituales, estos conocimientos transmiten valores de respeto, solidaridad y armonía con la naturaleza, se realizó un estudio de revisión crítica bibliográfica, se utilizó una muestra diversa de estudio, en el instrumento que se aplicó se mostró el análisis de los aspectos que abarcaron los saberes ancestrales de los pueblos. La metodología que se aplicó fueron los métodos cualitativo y cuantitativo y se usó la técnica de encuesta que incluyeron análisis bibliográfico, los datos del instrumento aplicado se procesaron mediante SPS 25 que indicó que la fiabilidad es positiva donde se obtuvo el alfa de Cronbach de 0,97 lo que reflejó un buen nivel de confiabilidad del instrumento utilizado y revisión de literatura especializada, los resultados revelaron la pertinencia de los saberes ancestrales y como se ha transmitido a partir de generaciones, lo que verificó lo esencial en la sociedad actual formando conocimientos para la vida cotidiana. Esto mostró una comprensión sobre concienciar los saberes ancestrales que implica factores de conocimiento que se construyó a través de la historia, siendo fundamental para el conocimiento que se ha enmarcado en la historia de las comunidades.

PALABRAS CLAVES: saberes; ancestralidad; identidad; sabiduría.

DEEPENING ANCESTRAL KNOWLEDGE TO PRACTICE RESILIENCE IN EVERYDAY UNIVERSITY LIFE

ABSTRACT: The research explored ancestral knowledge and its profound connection to resilience, understood as an act of sharing an ancestral heritage – a fundamental aspect of history and a pillar of learning that has contributed to Ecuadorian communities' development of well-being. The main objective was to raise awareness of ancestral knowledge in order to practice resilience within university life, connecting with cultural and spiritual roots. This knowledge transmits values of respect, solidarity, and harmony with nature. A critical literature review was conducted using a diverse sample. The instrument applied was used to analyze the aspects encompassed by the ancestral knowledge of the communities. The methodology employed combined qualitative and quantitative methods, utilizing a survey technique that included bibliographic analysis. Data from the applied instrument were processed using SPSS 25, which indicated positive reliability, yielding a Cronbach's alpha of 0.97, reflecting a good level of reliability for the instrument. A review of specialized literature revealed the relevance of ancestral knowledge and how it has been transmitted across generations, verifying its essential role in contemporary society and its contribution to daily life. This demonstrated an understanding of the importance of ancestral knowledge, which involves factors of knowledge constructed throughout history and is fundamental to the knowledge that has been shaped by the history of communities.

KEYWORDS: knowledge; ancestry; Identity; wisdom.

1. INTRODUCCIÓN

En la presente investigación se realizó un análisis para que se permitió generar conciencia acerca de los saberes ancestrales y su profunda conexión que existe con la resiliencia, conocido, así como un acto de compartir una herencia transmitida entre generaciones, aspecto que ha sido fundamental con el paso de la historia siendo un pilar de aprendizajes que aportaron para garantizar un mejor estilo de vida de las comunidades ecuatorianas y fomentar al desarrollo del buen vivir. Que recuerda cómo los antepasados superaron crisis y adversidades en comunidad. Contribuyen a fortalecer la resiliencia individual y colectiva frente a los retos actuales, evitando la pérdida cultural y aseguran la continuidad de enseñanzas valiosas para el futuro.

Concienciar los saberes ancestrales para practicar la resiliencia es importante porque conecta con las raíces culturales y espirituales, estos conocimientos transmiten valores de respeto, solidaridad y armonía con la naturaleza también permite rescatar prácticas que ayudan a enfrentar las dificultades con fortaleza y sabiduría. De esta manera se analizó sobre cómo estos saberes han sido esenciales porque estos aspectos expresados en las comunidades integraron conocimientos del diario vivir, como herencia las prácticas de sincretismo, fomentar la labor de agricultura de una manera efectiva y otros saberes que se incluyen de manera dinámica como la danza, son aquellos que las

personas mayores comparten historias, mitos, enseñanzas y creencias que coinciden así los saberes ancestrales como un proceso de interacción social con un sentido de pertinencia efectivo para que exista constancia de esta transmisión de conocimientos mediante el paso del tiempo, siendo un factor polisémico.

Como sugiere Pilay & Ambar 2025 Los saberes ancestrales se manifiestan de “los principales portadores de este legado cultural son los adultos mayores, quienes intentan mantener su sabiduría para transmitirlos a sus descendientes. Permitiendo que estas generaciones puedan captar, aprender y comprender las prácticas y conocimientos de épocas anteriores” (p.14).

En las comunidades de Ecuador históricamente los saberes ancestrales han sido un aspecto fundamental, ya que mediante este legado de conocimientos se ha condicionado a aprendizajes que se comparten mediante las comunidades ya que se considera una ayuda estos conocimientos por la labor, sus lenguas ancestrales y de esta manera permite recordar todas aquellas cosas que van dejando los antepasados con el tiempo, por esto es esencial dentro de las comunidades el conservar estos saberes ancestrales.

Como sugiere Bonilla (2018) “Los saberes ancestrales se integran a “la familia, la comunidad y la escuela implican la transmisión de saberes propios y apropiados, la creación, reflexión, análisis y comprensión de los sentidos y prácticas de esas realidades sociales” (p.11).

Los saberes ancestrales se expresan a través de los mitos, anécdotas o experiencias propias de miembros de las comunidades como son los ancianos que comparten este conocimiento a las siguientes generaciones, esto se comprende como parte de su sistema de vida estos saberes ancestrales son una conexión hacia los antepasados y sobre todo brindan los conocimientos necesarios como la agricultura, danza, uso de plantas medicinales, creencias religiosas y estilo de vida.

González & Placeres (2023) “La resiliencia se asocia a “Los pueblos y nacionalidades ecuatorianas también tienen estos retos, no solo conservar el legado cultural de sus antepasados, sino también para ponerlos en valor y evitar que se pierdan” (p.3).

Fomentar a una permanencia de saberes ancestrales son esenciales ya que ayudan a fomentar el cuidado de la biodiversidad y el buen vivir, por otra las labores cambian dependiendo de los factores geográficos o provincia en la que se conecte a una diversidad cultural, por eso es esencial el comprender estos conocimientos como la creencia de los Santos, las formas de pensar y en parte el accionar de estas comunidades frente a los desafíos que se plantean, el conocer los saberes ancestrales en la edad contemporánea implica un acercamiento profundo a las comunidades.

Como sugiere Pilamunga et. (2025) comprende la formación y conservación de estos saberes forman parte de “La resiliencia comunitaria, entendida como un proceso colectivo, se nutre de la cohesión social, la solidaridad, el liderazgo local y la organización interna de la comunidad” (p.2).

La resiliencia ha condicionado a aspectos tanto sociológicos como antropológicos dentro de las comunidades, el tema cultural ha sido un condicionante clave para que se permita una construcción de conocimientos en la historia, de esta manera se ha formado una educación que abarca diversas culturas en Ecuador, por esto la resiliencia es ha sido un aspecto que fomente a la permanencia cultural y ha direccionado la transmisión de conocimientos mediante el dialogo, de esta manera conservar el uso de lenguas, tradiciones, labores y aspectos culturales están arraigados propiamente a la resiliencia.

Como menciona Córdoba & Velásquez (2023) la resiliencia y su conexión con el paso de la historia “Las Familias se apoyan en dichos conocimientos, construidos un través del tiempo; esta experticia permite hacerlas conocedoras de una historia, del saber trasmitido de manera intergeneracional, a pesar del tiempo, los procesos de asimilación cultural y el etnocidio” (p.2).

Córdoba-Villota, E. E., & Velasquez-Mantilla, D. A. (2023). Saberes ancestrales: Las parteras de la medicina tradicional, aprendizajes inmemorables que aún se conservan. *TECHNO REVIEW. International Technology, Science and Society Review/ Revista Internacional de Tecnología, Ciencia y Sociedad*, 13(3), 1-10.

Por ende, se comprende la resiliencia como acto sociológico donde se construye el conocimiento, ante los procesos de adaptación con el tiempo, se comprende que la finalidad de la resiliencia es mantener esa esencia que mantiene una cultura e identidad viva, la perdida de los mitos, tradiciones o saberes ancestrales provocarían por su parte una pérdida de identidad y en gran parte afectaría a las personas que no tendrían conexión con estos conocimientos, por eso es fundamental comprender que la resiliencia ha sido parte del ser humano desde tiempos antiguos, estos aportes dentro de las comunidades han condicionado a accionares y labores específicos en las comunidades del Ecuador.

2. METODOLOGÍA

La investigación fue de carácter descriptiva, documental, bibliográfica, los métodos que se usaron fueron cuantitativo y cualitativo que se encargaron de medir la fiabilidad y delimitación sobre los grupos de interés, la técnica que se utilizó fue la encuesta aquella que se aplicó mediante la plataforma Microsoft Forms, que permitió

obtener respuestas desde diferentes perspectivas sobre los saberes ancestrales y la resiliencia, para la tabulación mediante la técnica cuantitativa de las encuestas ingresadas se utilizó el programa estadístico SPSS (Paquete Estadístico para las Ciencias Sociales) con fines del análisis e interpretación de los datos que se recolectaron en esta investigación para comprender lo que engloba el tema, la población que se dirigió es la Universidad Laica Eloy Alfaro de Manabí- Extensión Sucre y habitantes de la comunidad de San Isidro, se aplicó un muestreo aleatorio no simple basándose en aplicación de este instrumento de encuesta a estudiantes de las carreras de ciencias de la educación para obtener diversas perspectivas de los saberes ancestrales y su permanencia.

La escala que se usó en el presente trabajo es ordinal Likert, mediante este uso se proporcionará una calificación de los datos que se recopilan, su estructuración se conforma por un cuestionario de 5 preguntas con el objetivo de obtener información del encuestado mediante que las 5 preguntas se refieren a la identidad y práctica de valores en el ser humano. La pregunta 5 es dicotómica presentando como opciones de respuesta (si y no).

Tabla 1. Estadísticas de fiabilidad.

<i>Alfa de Cronbach</i>	<i>N de elementos</i>
,907	4

Como se presenta la evidencia de este instrumento, indica que la fiabilidad es positiva donde se obtuvo el alfa de Cronbach de 0,97 lo que refleja un buen nivel de confiabilidad del instrumento utilizado.

Tabla 2. ¿Considera que los saberes ancestrales son fundamentales en la sociedad de hoy?.

		F	%	%v	%a
Válido	Nada	1	1,1	1,1	1,1
	Muy poco	4	4,3	4,3	5,4
	Poco	3	3,3	3,3	8,7
	Mucho	84	91,3	91,3	100,0
	Total	92	100,0	100,0	

Como se evidenciaron en los resultados el 91,3% de los encuestados manifestaron que los saberes ancestrales si se reflejan como un factor importante en la sociedad, por lo que significa que aún se genera conciencia sobre estos conocimientos impartidos de generación en generación, lo que jóvenes de hoy en día si comprenden la importancia y la influencia que mantiene con el entorno, creencias, identidad y labores es el que hace se

reflejan en formación diaria. El 3,3 % de los encuestados manifestaron que los saberes ancestrales se reflejan poco en la sociedad de hoy en día y el 1,1% de los encuestados mencionaron que los saberes ancestrales no se reflejan en la sociedad contemporánea. Por ende, los saberes ancestrales mantienen relación con la resiliencia que se transmite desde nuestros ancestros, lo que implica un conocimiento marcado a través de la historia e impartidos estos aprendizajes desde un contexto social.

Tabla 3. ¿Los conocimientos transmitidos de generación en generación han aportado a la formación del pensamientos y creencias?.

		F	%	%v	%a
Válido	Muy poco	3	3,3	3,3	3,3
	Poco	8	8,7	8,7	12,0
	Mucho	81	88,0	88,0	100,0
	Total	92	100,0	100,0	

Como se evidenciaron en los resultados el 88 % de los encuestados manifestaron que las enseñanzas mostradas por los ancestros como las creencias, formas de pensar, el cuidado del ambiente y el uso de valores y practicas fomentadas en las comunidades relacionándose a la identidad mostró que ha aportado de manera significativa en las formas de pensar y las creencias de las comunidades del Ecuador. El 8,7% de los encuestados manifestaron que ha influido poco en las maneras de pensar que se relacionan a los pueblos y su manera diversificadas de pensamientos y creencias que dependen de cada contexto, el 3,3% menciona que muy pocas ocasiones se fomenta a esta herencia de creencias y pensamientos como parte de la herencia de los ancestros.

Estas diversas formas de pensar han condicionado de manera significativa los aportes de los ancestros, por ende, frente a estas creencias y pensamientos han sido parte del estilo de vida de las diversas comunidades del Ecuador siendo parte de la vida cotidiana que se relaciona a las creencias de cuentos, mitos, leyendas o en aspectos religiosos que se arraigan a las culturas y etnografías del país, comprendiendo que este acto de herencia ha marcado la identidad de las diversas comunidades

Tabla 4. ¿La práctica de los saberes ancestrales aún se manifiestan en las familias con el pasar del tiempo?.

		F	%	%v	%a
Válido	Muy poco	19	20,7	20,7	20,7
	Mucho	73	79,3	79,3	100,0
	Total	92	100,0	100,0	

Como se evidenciaron los resultados en la presente investigación el 79,3% de los encuestados manifestaron que estas practicas ancestrales aun se conservan, comprendiendo que mediante el contexto familiar se adentran practicas y conocimiento que han ayudado a las familias, como el contexto de las labores del campo. El 20,7% de los encuestados manifestaron que muy pocas veces han visualizado acerca de las prácticas de los saberes ancestrales dentro del contexto familiar ya que se podría relacionar a personas que no se encuentran relacionados a este contexto.

Tabla 5. ¿La resiliencia se evidencia en la unión de las familias para mantener una cultura viva ancestral?

		F	%	%v	%a
Válido	Muy poco	9	9,8	9,8	9,8
	Poco	7	7,6	7,6	17,4
	Mucho	76	82,6	82,6	100,0
	Total	92	100,0	100,0	

Como se evidenciaron los resultados en la presente investigación el 82,6% de los encuestados manifestaron que la resiliencia ha mantenido las cultura, creencias, pensamientos e incluso los idiomas de este país megadiverso que se relaciona la preservación de estos ambientes y los entornos influyen en la formación de la identidad. El 7,6% de los encuestados manifestaron que pocas veces tiene relación a la unión de las familias para mantener la cultura, el 9,8% de los encuestados manifestaron que muy pocas veces influye la unión de las familias frente a la resiliencia y las generaciones que transiten conocimientos.

Tabla 6. ¿Considera usted que los valores ancestrales son un legado de conocimientos transmitidos por las generaciones y que aún se mantienen los saberes aportando a la vida cotidiana?.

		F	%	%v	%a
Válido	si	92	100,0	100,0	100,0

Como se evidencia en los resultados el 100% de los encuestados manifestaron que los valores ancestrales han sido un legado que se ha mantenido en el diario vivir de las personas, siendo fundamental para los aprendizajes y conservación de la historia de Ecuador, este compartir de conocimiento es un legado cultural e histórico que ha marcado aprendizajes a través de la unión de las comunidades son producto de la enseñanza brindada a través del tiempo.

3. DISCUSIÓN

En el trabajo investigativo de (Zambrano et. al, 2018, p.9) con el título Saberes ancestrales y agroecología: contribuciones para el desarrollo sostenible afirma lo siguiente “El ser humano, desde su origen y en todas las culturas existentes, siempre ha recurrido a los vegetales para cubrir sus necesidades más elementales: alimentarse, curar las diferentes dolencias más comunes en cada región, vestirse, dar cobijo y calor o procesar alimentos entre otras”.

Estos aspectos consideran la importancia de las prácticas como la gastronomía y el uso medicinal de las plantas que han ayudado durante años a los ancestros frente a problemas o enfermedades, cada uno de estos aspectos de plantas cambia dependiendo del contexto ya que el Ecuador es un país con mucha diversidad de flora y fauna aplicando estas practicas aun en la vida cotidiana, varias describen la fuerza que se ha mantenido y a pesar del tiempo se ha logrado mantener aspectos fundamentales que identifican las culturas el país, estas prácticas ancestrales son óptimas para un mejor estilo de vida en base a lo que se ha impartido.

Otro trabajo analizado es el de (Briones et. al, 2021, p.13) con el título Saberes ancestrales: una revisión para fomentar el rescate y revalorización en las comunidades indígenas del Ecuador “Es cierto las condiciones climáticas han cambiado con el paso de los años, la valorización de los conocimientos ancestrales ha permitido tomar acciones reales para adaptarse al cambio climático, unido a ello se debe considerar la importancia de proteger y reconocer los beneficios que tienen los conocimientos ancestrales”.

Ecuador siendo un país megadiverso cuando se asocia a los saberes ancestrales se relaciona a una ayuda ya que permite la conservación y ayuda a preservar la fauna y flora, por esto de manera responsable se muestra incentivar a cuidar el ambiente para relacionarse al cambio climático, las historias de vida de las personas que forman parte de las diferentes comunidades del Ecuador, es importante conocer acerca del cuidado del medio ambiente para la preservación de los ecosistemas con el paso de los años ya que se considera que antes habían lugares donde favorecían de manera optima las cosechas o en el sector costero la pesca, considerando de estos aspectos que dependen de temporadas y climas, también un factor fundamental que ha influido en los ambientes actuales ha sido la contaminación, deforestación de áreas verdes entre otros.

En el trabajo investigativo de (Pomboza, 2024, p.8) con el título Saberes ancestrales y educación indígena “En Ecuador ha adoptado medidas para preservar y fortalecer los conocimientos ancestrales, esto se hace evidente en las dos últimas constituciones nacionales de 1998 y particularmente en la Constitución de la República del 2008 que

garantiza a las personas el derecho de gozar de los beneficios de los saberes ancestrales, así como a mantener, proteger y desarrollar los conocimientos colectivos; sus ciencias, tecnologías y saberes ancestrales”.

Los saberes ancestrales son esenciales ya que leyes en Ecuador aportan a la conservación de la cultura, educación y preservar la identidad como incentivar al conocimiento de idiomas nativos como el Kichwa, respeto y ética hacia las diferentes creencias y culturas de Ecuador fomentan así al buen vivir, el adecuar nuevos entornos de convivencias, charlas, normativas ha condicionado a la preservación y entornos armónicos dentro de las aulas siendo un termino de relevancia en la educación que se imparte en la actualidad, también es considerada una forma de resiliencia la preservación de idiomas en el país, por otra parte se comprende que se adentra a desafíos desde la práctica docente ya que requiere el conocimiento y practicas para lograr comunicarse de manera efectiva.

En el trabajo investigativo de Merino (2025) “El saber tradicional es crucial en relación con la identidad cultural y el desarrollo de las comunidades porque es fundamental para entender cómo evoluciona la cultura de estas comunidades y cómo se preserva a lo largo del tiempo” (p.25).

Los saberes ancestrales son esenciales para conocer la identidad de los pueblos ecuatorianos, conociendo su cultura y aspectos que identifican cada comunidad, el concienciar los saberes ancestrales, dialogar, bailar, los chigualos, el arte y los objetos han sido una marca en la historia que ha mantenido una diversidad de culturas que conlleva a mantener vivo un pueblo desde el aspecto cultural, la historia comparte el mensaje de dejar las semillas de conocimientos para la siguientes generaciones por lo que hoy el ser humano y su accionar son el reflejo de concienciar y preservación de la cultura y espacios que van a permitir espacios propicios y una cultura que sea el fruto para los jóvenes.

4. CONCLUSIÓN

La concienciación de los saberes ancestrales para practicar la resiliencia es un tema relevante en la actualidad, estos aspectos relacionados a la unión de familias, compartir de conocimientos dentro de comunidades implican dejar un legado de saberes a las futuras generaciones. Los estudios revisados en la presente investigación revelaron la pertinencia de los saberes ancestrales y como se ha transmitido a partir de generaciones, lo que verificó que son esenciales en la sociedad actual ya que ha formado conocimientos de forma social mediante historias, practicas, pensamientos y creencias que se ponen en practica en la vida cotidiana.

Ecuador conocido como un país megadiverso se considera preservar estos ambientes que son importantes para la vida y el bienestar social, que dicha vida ha aportado a prácticas significativas como las labores de agricultura, pesca y consideración del uso de variedad de alimentos que aportan a su gastronomía y uso medicinal de plantas. La aplicación efectiva de estas creencias y conocimientos han aportado en la vida cotidiana de las personas, fomentando al respeto de la diversidad de culturas y al buen vivir.

En última instancia, se comprende que concienciar los saberes ancestrales implica factores de conocimiento que se ha construido a través de la historia, siendo fundamental para el conocimiento que se ha enmarcado en la historia de Ecuador, varios de los enfoques se centraron en la identidad y la conservación de la misma, protección del ambiente, valores y aprendizajes compartidos, varios de estos factores representaron la forma que algunas comunidades de Ecuador se comparte en el diario vivir.

5. RECOMENDACIONES

El presente trabajo de saberes ancestrales logró establecer sus respectivas conclusiones en base al trabajo investigativo, técnicas de recolección de datos, revisiones bibliográficas lo que estableció las siguientes recomendaciones: Se recomendó que las instituciones educativas realicen actividades que propongan inclusión, aspectos culturales y charlas sobre estos temas importantes que formen parte de la educación o saberes que forman parte independientemente del lugar de Ecuador donde se encuentre cada institución es importante la conservación de estos saberes ancestrales y se logre la enseñanza que permita una convivencia saludable.

Se sugiere mediante las TICS en la educación proponer espacios dentro del aula que permitan la conservar la educación de estos saberes en los jóvenes, también para fomentar a aspectos como la inclusión y una cultura viva, además permitir un cuidado y conservación de la diversidad de ecosistemas de Ecuador, finalmente se recomienda que las siguientes investigaciones permitan la experimentación de una diversidad de enfoques que abarcan el territorio ecuatoriano, dejando una huella en la historia para los próximos lectores lo que generará propuestas positivas para aportar en la sociedad del conocimiento.

BIBLIOGRAFÍA

Bonilla, L. M. (2018). Sentidos y prácticas de los saberes ancestrales en el fortalecimiento de la. *Repositorio Institucional Digital Universidad de Manizales (RIDUM)*, 11.

Briones, H. B., Muñoz, W. L., Patiño, H. M., & Moreira, M. F. (2021). Saberes ancestrales: una revisión para fomentar el rescate y revalorización en las comunidades indígenas del Ecuador. *Journal of Science and Research: Revista Ciencia e Investigación*, 6(3), 13.

et.al, B. S. (2025). Resiliencia comunitaria y derecho a la educación en Santa Teresita. *Revista Tribunal*, 5(13), 2.

Lisbeth, A. P. (2025). Conservación de los saberes ancestrales y su permanencia en la identidad cultural en la comuna Sacachún, provincia de Santa Elena 2024. (*Bachelor's thesis, La Libertad, Universidad Estatal Peninsula de Santa Elena, 2025*), 14.

Mantilla, E. E. (2023). Saberes ancestrales: Las parteras de la medicina tradicional, aprendizajes inmemorables que aún se conservan. *TECHNO REVIEW. International Technology, Science and Society Review/Revista Internacional de Tecnología, Ciencia y Sociedad*, 2. doi:<https://doi.org/10.37467/revtechno.v13.4797>

Merino Panchi, J. M. (2025). “Conocimientos ancestrales en el proceso de enseñanza y aprendizaje”. (*Doctoral dissertation, Ecuador: Pujilí: Universidad Técnica de Cotopaxi (UTC)*), 25.

Pomboza, C. M. (2024). Saberes ancestrales y educación indígena. *Revista InveCom/ISSN en línea: 2739-0063*, 4(1), 8. doi:<https://doi.org/10.5281/zenodo.8310262>

Velasquez, & Córdoba. (2023). Saberes ancestrales: Las parteras de la medicina tradicional, aprendizajes inmemorables que aún se conservan. *TECHNO REVIEW. International Technology, Science and Society Review/Revista Internacional de Tecnología, Ciencia y Sociedad*, 13(3), 2.

Zada González, E., & Bravo Placeres, I. (2023). Saberes ancestrales para la conservación del patrimonio cultural inmaterial de la comunidad Cofán Dureno, Ecuador. *Revista UNIANDES Episteme*, 10(1), 3.

Zambrano, G. S., Balseca, M. A., Castro, J. E., Guaño, A. J., & Merino, C. P. (2018). Saberes ancestrales y agroecología: contribuciones para el desarrollo sostenible. *Revista Caribeña de Ciencias Sociales*, 5, 9.

CAPÍTULO 11

FEMINIZACIÓN DE LA ODONTOLOGÍA, DESDE LA PERSPECTIVA DE LA INTERSECCIONALIDAD Y LAS REPRESENTACIONES SOCIALES FEMENINAS

Data de submissão: 09/01/2026

Data de aceite: 26/01/2026

Jesús Rivas-Gutiérrez

Universidad Autónoma de Zacatecas

México

<https://orcid.org/0000-0001-7223-4437>

Martha Patricia Delijorge-González

Universidad Autónoma de Zacatecas

México

<https://orcid.org/0000-0002-1016-7563>

Georgina del Pilar Delijorge-González

Universidad Autónoma de Zacatecas

México

<https://orcid.org/0000-0001-9646-5811>

Martha Patricia de la Rosa-Basurto

Universidad Autónoma de Zacatecas

México

<https://orcid.org/0000-0002-8041-9420>

Luz Patricia Falcón-Reyes

Universidad Autónoma de Zacatecas

México

<https://orcid.org/0000-0002-0962-0906>

Christian Starlight Franco-Trejo

Universidad Autónoma de Zacatecas

México

<https://orcid.org/0000-0002-4250-5483>

Martín Jorge Montes-Nava

Universidad Autónoma de Zacatecas

México

<https://orcid.org/0000-0002-6417-0258>

“Dios primero creo al hombre,

luego se dijo a sí mismo:

¡puedo hacerlo mejor!

...y creo a la mujer”.

Mafalda

RESUMEN: Las licenciaturas en odontología de un tiempo a la fecha han denotado un marcado incremento en el número de mujeres que se encuentran matriculadas en ellas, situación similar que se puede encontrar en distintas licenciaturas en otras instituciones de educación superior, bajo esta situación se buscó conocer los factores, situaciones o condiciones intrínsecas y extrínsecas que de una u otra manera influyen, condicionan y determinan en las mujeres la decisión de estudiar esta profesión. Bajo esta intención se consideraron los conceptos de interseccionalidad y representaciones sociales para teóricamente comprender como “*trabajan*” en el colectivo femenino y masculino los constructos mentales que condicionan los multiversos educativos y laborales de las mujeres y de los hombres.

PALABRAS CLAVE: feminización; empoderamiento; transversalidad; representación social.

FEMINIZATION OF DENTISTRY FROM THE PERSPECTIVE OF INTERSECTIONALITY AND FEMALE SOCIAL REPRESENTATIONS

ABSTRACT: Bachelor's degrees in dentistry have recently seen a marked increase in the number of women enrolled in them, a situation similar to that found in various bachelor's degrees at other higher education institutions. Given this situation, we sought to identify the intrinsic and extrinsic factors, situations, or conditions that in one way or another influence, condition, and determine women's decision to study this profession. To this end, the concepts of intersectionality and social representations were considered to theoretically understand how the mental constructs that condition the educational and occupational multiverses of women and men "work" in the female and male collectives.

KEYWORDS: feminization; empowerment; mainstreaming; social representation.

1. INTRODUCCIÓN

En cada nueva generación de alumnos que ingresa a las instituciones de educación superior es más notorio que el número de mujeres es cada vez mayor, situación que en los tiempos recientes se ha presentado en las Licenciatura de Médico Cirujano Dentista, Odontología, Estomatología y otras afines en las cuales hay más mujeres matriculadas en comparación con los hombres registrados, resultando muy evidente que en los tiempos actuales la diferencia comparativa entre el número de hombres y mujeres se incrementó y continua aumentando esa mayoría de mujeres.

La interrogante que ha dado pie a la elaboración de este trabajo es comprender desde un análisis-síntesis meramente descriptivo la feminización y las situaciones de empoderamiento de las mujeres que estudian y/o laboran dentro de alguna institución educativa superior dentro del campo de la salud-enfermedad bucodental, así como de las que laboran profesionalmente en esta disciplina en el sector privado, situación que se ha suscitado no solo en México pues esta situación la podemos detectar en otros países a nivel mundial. Tratando de desentrañar los contextos y el ¿por qué? generación tras generación aumenta este fenómeno en estas licenciaturas, el cual inicia expresándose con un mero incremento del número de mujeres aspirantes a ingresar y después de ser aceptadas, día a día que pasa se potencializan, habilitan, emancipan, autonomizan y fortalecen positivamente más y más; reflexionaremos para tratar de descubrir y descifrar las causas, factores, variables y motivos que lo originan visualizando y contextualizando este fenómeno bajo una curiosidad científica-académica y una neutralidad e imparcialidad total, para también conocer y entender las implicaciones y características de beneficio real que ha traído esta situación.

Entre las alcances y rasgos que en los últimos tiempos se han podido ver y observar están los cambios en el enfoque clínico, que han consistido en un incremento

en la tendencia a realizarlos integralmente y con una orientación más preventiva, conservadora y menos invasiva derivando en una mayor participación de especialistas durante los tratamientos en casos complejos, también un incremento e impacto en la investigación y la docencia debido a una mayor participación de ellas y su percepción particular para la aplicación de nuevas técnicas y materiales en beneficio de los pacientes y de la formación de futuras generaciones, estas situaciones les han dado una mayor presencia y participación para enfrentar los actuales y nuevos desafíos con presencia de liderazgo; desafortunadamente todos estos cambios se han suscitado aún bajo un techo de cristal, es decir un contexto y condiciones fácilmente quebradizas bajo condiciones de desventaja, imparcialidad e inequidad. Esta circunstancia de la feminización de estas carreras profesionales ha estado originando un cambio demográfico que está reconfigurando la práctica y la cultura de la profesión, trayendo consigo nuevos enfoques y desafíos en la búsqueda de la equidad total (Sánchez Dagum, M., 2014).

La reflexión realizada se basa inicialmente en el reconocimiento de su interseccionalidad femenina, concepto acuñado en los Estados Unidos de Norteamérica en 1989 por Kimberlé Crenshaw, noción que hace referencia a la identificación y entendimiento de que las propias experiencias de opresión durante el transcurso de sus estudios y después de egresar no solo se deben exclusivamente a su género, sino que en ello se entrecruzan múltiples factores que en su interacción generan para ellas realidades particulares y desigualdades variadas como lo es el acoso sexual, la violencia de género, menores oportunidades en educación, trabajo, salud y mayor brecha salarial percibiendo menor ingreso comparativamente con los hombres entre otras muchas cosas más.

2. INTERSECCIONALIDAD FEMENINA

Se puede decir que la interseccionalidad es un punto de conexión analítico que permite reunir y visualizar en conjunto las diversas situaciones contextuales que se reflejan en variadas formas de avasallamiento, desde esta mirada no hay una sola realidad para las mujeres, por lo tanto existen multiuniversos en donde pueden ser objeto de violencia de género, este concepto permite al mismo tiempo explorar y estudiar el carácter estructural y simbólico de esa violencia y su desarrollo en diferentes espacios. El planteamiento de la interseccionalidad como categoría de análisis se construyó por Kimberlé Crenshaw con un basamento filosófico para abordar el pensamiento y sentir femenino negativo, permitiendo con ello y en ello vislumbrar la complejidad de las diferentes interacciones de las esferas de la vida social de las mujeres considerando entre otras cosas las trayectorias en el trabajo doméstico no remunerado, en la maternidad temprana, las trayectorias educativas o la desigualdad salarial y de trato durante la vejez.

También permite identificar las dinámicas en los diversos espacios sociales, tales como los hogares, en las áreas laborales, en las escuelas o en las calles, por mencionar algunos. Desde esta perspectiva se puede estudiar cómo en las instituciones de educación superior pese a que se replican violencias, también son espacios en donde nacen los movimientos de liberación femenina, en donde las mujeres se pueden reunir y debatir sobre la violencia que les rodea y cómo enfrentarla. Ante toda la violencia de género y su diversidad, plantea que el papel de los hombres en la vida social en general debe ser abordado, pensado y replanteado, aplicando acciones para desnaturalizar las prácticas y la manera en la que convivimos con ellas, ya que son pieza clave en el fenómeno de la violencia sistémica que es inculcada desde la niñez a través de la pedagogía de la crueldad que genera una insensibilidad hacia la violencia y de esta forma señalar y considerar la responsabilidad que tienen dentro de estos problemas de violencia (Inganzo Arias, B., Guzmán Acuña, J., & do Nascimento, D. M. V., 2025).

Sabemos y dejamos claro desde aquí que poder descifrar y comprender cabalmente el asunto de la feminización y su empoderamiento en el campo de la salud y en particular en la disciplina de la odontología es tarea compleja, difícil y paradójica, pues a pesar del incremento del número a nivel mundial de mujeres estudiando y estar trabajando como docentes en estos pregrados, su reflejo en la sobrerrepresentación en el campo odontológico, principalmente en odontopediatría, odontología basada en cuidados especiales y salud pública, mayores oportunidades laborales en trabajos parciales o como asociadas, la realidad es que en la mayoría de ellas su desarrollo social, educativo y económico sigue una trayectoria caracterizada por la separación inflexiva vertical y horizontal reflejada en menor posibilidad de trabajo como profesionales de la salud bucodental en alguna institución educativa, social, empresa o industria, tener sus propios consultorios o clínicas odontológicas, menos probabilidad y viabilidad de tener puestos y funciones de liderazgo dentro del contexto académico de las instituciones educativas superiores y de la propia profesión odontológica y además de ello tener salarios menores comparativamente a los de los hombres aun y cuando realicen la misma función y trabajo a pesar de la carga de todas las demás actividades que tienen que realizar como madres, atender el hogar, cuidar a los hijos, etc.

En estudios realizados, se ha encontrado que en la mayoría de los casos la elección de que licenciatura o pregrado a estudiar por las mujeres está influenciado y casi siempre determinado por una serie de factores intrínsecos a ellas como lo son los familiares e individuales y extrínsecos o culturales dentro del ámbito social, psicológico y económico que en composición e interacción entre ellos resultan y se reflejan en

determinados intereses personales (esta misma situación sucede con los hombres, la diferencia está en el tipo de factores presentes en una mujer o un hombre). Entre los factores intrínsecos que casi siempre son considerados por la mujer está la vocación, la afinidad y horarios laborales y entre los extrínsecos están los estereotipos de género, la influencia familiar, los roles sociales, modelos a seguir y las necesidades económicas (Sierra, R., Rodríguez Ortiz, G., 2015).

Circunstancias que casi siempre y de manera imperceptible las orientan a elegir estudiar disciplinas y campos laborales con orientación de las licenciaturas elegidas hacia el cuidado a otras personas, educación y/o servicios como los de salud entre los cuales está la odontología. Profesiones en las cuales buscan el éxito económico, profesional y social reflejado en prestigio, desarrollo, proyección y estatus; dentro de esa búsqueda el peso social enorme de las cuestiones de género produce tarde o temprano e inevitablemente condiciones negativas de desventaja, opresión, violencia, indiferencia y muchas veces hasta desprestigio en ellas. En esta pronunciación que refleja muchas de las representaciones sociales que se han construido a lo largo de la vida de las mujeres y que impregnan su pensamiento, sentir y sus decisiones se encuentra sutil e ingeniosamente en el discurso colectivo convincente nociones de complicidad y complementariedad, por ejemplo la idea que produce el pensar y decir que por el fenotipo y hecho de que las mujeres son más empáticas y por consecuencia mejores comunicadoras están mejor condicionadas para ingresar a instituciones de educación superior donde se cursen carreras como las ya referidas.

Paradójicamente con ese discurso que aunque aparentemente realza sus cualidades como características que le dan mayores y mejores oportunidades para destacar y tener éxito en los estudios, al mismo tiempo las colocan en un plano de inferioridad en comparación a los hombres, sacando a flote la imposición de limitaciones duplicadas; entonces por lo pronto hasta aquí se puede decir que la conceptualización social del género femenino intrínseca y extrínsecamente ejerce en los hombres condiciones determinantes para pensar, opinar, orientar e influir en las decisiones de las mujeres, generando escenarios que las condicionan y no les permite tomar decisiones libres y propias por estar contextualizadas e influenciadas por el pensamiento social-colectivo de los hombres (Domínguez Bello, M., 2014).

Volviendo a retomar el asunto de la interseccionalidad, reconocemos que es un concepto que engloba y describe el entrecruzamiento e interacción entre múltiples factores y las formas, consecuencia y efectos que esto produce en las mujeres como resultado de experiencias únicas, variadas y propias de su género; estas experiencias que

van construyendo su identidad le dan forma a las oportunidades que la vida les presenta y que durante el camino y/o al final produce generalmente desigualdades en privilegios y/o logros en casi todo lo que forma su realidad cotidiana. Su estudio devela que desde una perspectiva realista la mujer puede lograr llegar a tener poder para ejercerlo y tomar decisiones libremente, pero al mismo tiempo produce limitaciones y opresión en ellas en diferentes momentos del ejercicio del poder logrado.

Este dominio logrado en algún momento de la vida y las experiencias generados a través de ello conlleva también experiencias de poder sobre otros, situación que significa básicamente trabajar con otros; estas situaciones son un fenómeno que por ejemplo ocurre en los equipos y asociaciones entre hombres y mujeres en un contexto de tiempo y espacio específico bajo la complejidad de las identidades sociales que tiene que ver con la raza, etnia y género tanto de la mujer como del hombre, con sus diversos significados y trascendencias diferentes que a la larga de una forma u otra genera las diferencias y por consiguiente problemas que implica desde acoso sexual, hostigamiento laboral, opresión, desvalorización y otras situaciones negativas que terminan tarde o temprano generando rupturas en los equipos y sociedades. Estas situaciones llegan a pintar a las mujeres como inferiores y diferentes profesionalmente hablando, oscureciendo su riqueza y diversidad natural propia e inherente en ellas, la cual bajo otras circunstancias debería potencializar esas uniones y trabajo.

Sus decisiones referentes a la carrera elegida entre todos los aspirantes mujeres y hombres esta también enormemente influenciadas por las expectativas familiares las cuales tienen gran peso para llevarlos a optar por estudios que se ajusten a tradiciones de género, familiares o las que se consideran como propias al género (Canclini Masserini, M., & Fernández Darraz, M.C., 2024), además la falta de modelos a seguir y sus propias representaciones sociales en ciertos campos profesionales pueden jugar un importante papel en la elección de la licenciatura, donde el factor género está sobrerrepresentado haciéndolas parecer menos atractivas o inaccesibles para quienes pertenecen a ese género, esta elección predeterminada por la socialización de naturaleza femenina y las expectativas sociales preexistentes llegan a limitar la diversidad en ciertas profesiones y perpetuar las desigualdades de género en el ámbito laboral.

En sociedades más avanzadas y evolucionadas se ha logrado hasta cierto nivel la eliminación o reducción de estereotipos y discriminación social y profesional por cuestiones de género, situación que cada vez se entienden y comprenden más ocasionado en ello que mayor número de personas resistan estas limitaciones y opten por carreras que desafían las expectativas tradicionales. La promoción de la igualdad

de género en la educación y el lugar de trabajo es esencial para crear un entorno en el que las personas puedan tomar decisiones basadas en sus preferencias, sentimientos, habilidades y objetivos personales, en lugar de verse limitadas por los constructos sociales de género y de carácter restrictivos. Gracias al sentido de entendimiento de esta situación cada día se avanza más en la construcción de contextos sociales, educativos y laborales que propician mayor equidad en la educación superior al reconocer, cultivar y promover vínculos que reconcilian y unen a las personas del mismo y/o diferente género logrando con ello una mejor y auténtica diversidad que le da fortaleza al tejido social y sus interacciones.

3. ESTADÍSTICAS

Estudios realizados al respecto han encontrado recientemente por un lado un mayor incremento en la matriculación de mujeres en la instituciones de educación superior (aunque este incremento no ha sido lineal, ni de forma constante y ascendente debido a la aparición de otras ofertas educativas y laborales), y por otro lado disminución de ellas como profesionistas laborando exitosamente al egresar en su campo disciplinar de forma privada. Desde mediados del Siglo XX y principios del XXI, se ha criticado globalmente por gran número de feministas la construcción de los perfiles laborales en el área de la salud basados sobre todo en características masculinas dando a entender que esta área está altamente determinada por visiones y preceptos patriarcales restringiendo a las mujeres a profesiones de menor estatus social y profesional, por ejemplo como lo es el campo de la enfermería el cual es estigmatizado erróneamente por los médicos hombres.

El aumento de mujeres en licenciaturas de odontología, su feminización y sus movimientos sociales están provocando efectos globales, donde tradicionalmente estaban subrepresentadas actualmente están incidiendo en la evolución de la fuerza laboral, por ejemplo, en el campo de la salud en el Reino Unido el 77 % son mujeres y en los Estados Unidos de Norteamérica son el 85 %. En particular en este país, las estudiantes femeninas matriculadas en estudios en el campo de la salud bucodental representan el 63% del total global y a nivel de ejercicio profesional las mujeres son el 49% y son menores de 35 años, siendo evidente con este último ejemplo que a pesar de crecer el número de mujeres estudiado en este campo profesional su número reflejado como fuerza labora en activo no es equitativa y va en descenso pues se proyecta que en caso de no cambiar la percepción a nivel mundial de la representación social femenina limitante que actualmente existe (a pesar de los cambios que si se han suscitado en algunas partes de algunos países), en el 2030 serán un 28 % (Fleming E, Neville P, Muirhead VE., 2023).

El Instituto Nacional de las Mujeres, INMUJERES (México) menciona que el género femenino presenta una tendencia muy marcada en la elección del campo educativo y de trabajo, señala que las mujeres eligen caminos relacionados con el cuidado y la asistencia, mientras que los hombres dominan en áreas de tecnología e ingeniería; en el 2023 en un censo realizado encontraron lo siguiente: en el campo de la Educación el 75.4% son mujeres y 24.6% hombres; en Ciencias de la Salud el 69.9% son mujeres y 30.4% hombres; en Ciencias Sociales y Derecho el 61.3% son mujeres y 38.7% hombres; en las Artes y Humanidades el 59.2% son mujeres y 40.8% hombres; en Administración y Negocios el 57.7% son mujeres y 42.3% hombres; en Servicios el 51.2% son mujeres y 48.8% hombres; en Ciencia Naturales, Matemáticas y Estadísticas el 50.7% son mujeres 49.3% hombres; en Ingenierías, Manufactura y Construcción el 45.1% son mujeres y 54.9% hombres; en Agronomía y Veterinaria el 31.6% son mujeres y 68.4% hombres y en Tecnologías de la Información y la Comunicación el 23.8% son mujeres y 76.2% hombres (Instituto Nacional de las Mujeres, INMUJERES., 2024).

4. REPRESENTACIONES SOCIALES

Para entender cómo determina en las mujeres la representación social la inclinación respecto a la elección de la carrera a estudiar expondremos que es una representación social y como se constituye. La construcción de una representación social según la explicación que al respecto hace Denisse Jodelet es un constructo mental dinámico y en continuo cambio; con el paso del tiempo y a medida que se desarrollan los conocimientos el concepto va en aumento, evolucionando, transformándose y delimitando áreas específicas de reflexión y análisis provocando transformaciones en la forma de ver y entender el fenómeno psicológico y social observado; el planteamiento teórico establece que es un proceso exclusivamente cognitivo de dos dimensiones, una referente al contexto y otro referente a la significación de la actividad o acción representativa.

El primer enfoque surge durante y en consecuencia de la interacción social o ante un estímulo general en donde la persona sustrae de sí mismo ideas, valores y modelos provenientes de su grupo de pertenencia o ideologías. La segunda dimensión se refiere, como ya se mencionó, a los aspectos referentes a la significación de ello, en dónde se considera que el sujeto es productor (y la vez reproductor) del significado que expresa subjetivamente partiendo de su experiencias en el ámbito masculino y femenino dentro del mundo social; su carácter social de representación se desprende de la utilización de sistemas de codificación e interpretación proporcionados por la sociedad o de la proyección de valores y aspiraciones sociales, en tal sentido, la

representación también es considerada la expresión de una sociedad determinada (Jodelet, D., 2008).

En esta dinámica de interacción social entre personas de una misma condición social y donde interviene el imaginario individual y colectivo, es situación común que entre personas que comparten esa misma condición se presenten coacciones de imposiciones sociales de alto peso que influyen sobre sus deseos, carencias y contradicciones, por tal razón, las representaciones sociales se manifiestan como un discurso-credencial de comunicación y de pertenencia a un ethos particular y como reflejo de las normas derivadas de su posición o las ideologías relacionadas con el lugar que ocupa dentro del grupo o campo social al cual se afilio. En este juego de relaciones intergrupales la dinámica de las representaciones es continuo y debido a ello momento a momento hay vicisitudes que modifican las representaciones que los miembros tienen de sí mismos, de otros, de su grupo, de otros grupos y de sus miembros como forma reguladora, anticipatoria y justificante dentro de las relaciones sociales que se establecen; otra perspectiva se basa en el efecto que produce en las personas portadoras de determinaciones sociales, los cuales basan su actividad representativa en la reproducción de los esquemas de pensamiento socialmente establecidos, de visiones estructuradas por ideologías dominantes durante las relaciones sociales.

Este planteamiento indica que estas representaciones sociales cumplen ciertas funciones sociales como el mantenimiento de la identidad social, el equilibrio sociocognitivo de orientación de conductas y comunicaciones durante la justificación anticipada o retrospectiva de las interacciones sociales. Por su parte Serge Moscovici atribuyen a las representaciones sociales un papel fundamental en la dinámica de las relaciones respondiendo a una función de conocimiento o saber, permitiendo comprender y explicar la realidad dentro del marco comprensible autoconstruido el cual responda a los valores a los cuales la persona se encuentra adherida, facilitando con ello la comunicación espontáneo e inocente, que en las ciencias sociales es denominado como el conocimiento del sentido común. Al ser la representación un sistema precodificado de la realidad otorga a la persona una guía para la acción, a partir de tres factores esenciales: determinación de la finalidad de la situación definiendo previamente el tipo de relaciones y de práctica cognitiva que el individuo debe adoptar en una situación o tarea a efectuar; produce un sistema de anticipaciones y expectativa sobre la realidad, puesto que ello no depende del desarrollo de una interacción, la precede y la determine; por último, prescribe los comportamientos y prácticas sociales a partir de las reglas y la naturaleza de los lazos sociales, entonces, en base a ello las representaciones sociales definen dentro del

colectivo lo que es lícito, permitido, tolerable o hasta inaceptable en un contexto social determinado características que les permitan justificar por ejemplo, un comportamiento hostil hacia las mujeres (Moscovici, S., 1981).

Aunque el privilegio de ser hombre o mujer determina ciertas condiciones y ventajas para estudiar y/o trabajar, investigadores como Leidy Geraldly Davalos Briceño, Rita Esthefany Novoa Cubas y Diana Aalejandra Tello Sández (2024) encontraron que el campo de la salud estomatológica es considerado como un espacio laboral blanco y masculino debido a una mayor preferencia de los demandantes de que el servicio sea otorgado por hombres y en el caso de las mujeres, por mujeres blancas y atractivas físicamente, el supuesto privilegio ocasionado por la representación social, sentido por algunas personas en ciertos países con alto nivel de marginación, segregación, racismo y xenofobia que refiere la preferencia de ser atendidos por odontólogos con ciertas características como color de piel, edad, físico, institución educativa de origen, estatus social y económico, etc. ocasiona que las mujeres que no cubren las características predeterminada por el constructo mental sean rechazadas laboralmente orillándolas a cambiar de ámbito laboral, esta situación denota que los estereotipos sociales de belleza, capacidad, competitividad, destreza subjetivamente influyen enormemente a la hora de decidir con quien acudir al servicio odontológico. Este proceso implica que la educación superior debe desempeñar un papel activo en el desmantelamiento de percepciones restrictivas y conceptos estrechos como los que la sociedad ha establecido referente a las mujeres y que históricamente han perpetuado la desigualdad de género, en lugar de ello debe contribuir a la construcción de una sociedad que valore y aproveche plenamente la inmensa riqueza femenina existente dentro de la humanidad en toda su magnificencia y complejidad (Geraldly Davalos, I. *et al*, 2024).

5. EMPODERAMIENTO

En referencia al concepto de empoderamiento (poder) mencionado ya diremos que este es visto y explicado en sus relaciones, acciones, efectos y consecuencias; desde una perspectiva de interseccionalidad denota situaciones críticas que van más allá de la mera presencia de mujeres estudiando o con presencia y trabajando en el campo de la salud-enfermedad bucodental; su presencia en las Instituciones de Educación Superior o en el trabajo no necesariamente equivale a poder, responsabilidad y autoridad para tomar decisiones, si es cierto que cada vez más mujeres ingresan, se matriculan y se ocupan y se desempeñan como directoras u otros puestos dentro de la jerarquía de la institución educativa o como presidentas de organizaciones odontológicas, la estructura patriarcal

de la odontología y el mundo académico persiste intrínseca y extrínsecamente, orillando a las mujeres a esforzarse doblemente o más en comparación al esfuerzo que realizan los hombres, para recibir reconocimiento por su esfuerzo, dedicación o liderazgo a pesar de su presencia y visibilidad condicionada por las creencias sociales.

De acuerdo con González González & *et al* (2024), el empoderamiento femenino es la adquisición de la conciencia de ser capaz y salir de la sumisión, del autocompadecimiento y tomar la iniciativa en las problemáticas de los entornos sociales que nos rodean, haciendo referencia a la adquisición en lugar de la imposición del poder, es decir, su empoderamiento es una decisión en la búsqueda de la conversión, tanto personal como colectiva, intenta brindar el protagonismo a las mujeres de su propia transformación y destino, a través del control y dominio de su realidad, lo que las hace responsables de las acciones que las involucran y les afectan con la finalidad de lograr cambios positivos en sus entornos sociales.

El empoderamiento es un proceso diferente para cada mujer, este se adapta a sus necesidades, contexto, metas y objetivos, sin embargo, siempre se encontrará dirigido hacia el mismo rumbo, la autonomía personal, de donde posteriormente nace un poder interior que las impulsa a tomar el control sobre sus decisiones de vida; el empoderamiento incluye también un importante proceso de aprendizaje para ayudarlas a lograr metas y objetivos a través de esfuerzos personales. Este empoderamiento no solo beneficia a las mujeres, sino que también tiene el potencial de generar cambios significativos en la estructura social, promoviendo la justicia social y la equidad; para el caso de las mujeres el empoderamiento es un proceso por medio del cual incrementan su capacidad de configurar sus propias vidas y entornos, una evolución en la conciencia sobre sí mismas, en su estatus y en su eficacia en las interacciones sociales, este proceso es distinto para cada mujer, este se adapta a su realidad, su historia y esfuerzo personal (González González, F.A., González Sánchez, I.C., Vásquez Martínez, C.R., Torres Mata, J., & Lerma Sánchez, A.M., 2024).

6. FACTORES INTRÍNSECOS DETERMINANTES

Entre los principales factores intrínsecos o personales que en el caso de las mujeres influye enormemente para determinar que pregrado cursar, esta los siguientes: la vocación e interés reflejándose esto en el gusto por la materia y vocación personal, dos situaciones que son una motivación clave; salidas o campos laborales donde sientan que pueden encontrar y lograr la estabilidad económica y buenas proyecciones; sentir afinidad reflejada en el sentir una conexión personal con el área de estudio elegida.

7. FACTORES EXTRÍNSECOS DETERMINANTES

De igual manera, entre los factores extrínsecos contextuales y sociales más determinantes están los estereotipos de género, las creencias sociales que asocian ciertas carreras dentro del campo de la salud, educación, cuidado con mujeres, comparativamente con otras que por las mismas circunstancias eligen carreras dentro del contexto de la tecnología; la opinión, indicación y hasta imposición por parte de la familia y/o amigos, resultando esto en la principal fuente de influencia y apoyo o presión, incluyendo el nivel educativo de los padres y la necesidad económica familiar; el contexto cultural y los medios de socialización, publicidad y libros de texto que refuerzan roles tradicionales; los modelos a seguir a partir de la presencia de profesionales del mismo género que les puede inspirar y motivar; necesidad económica que los obliga a elegir carreras que permitan trabajar pronto o con horarios flexibles para apoyar a la familia, lo que a veces sacrifica el gusto personal.

8. CONCLUSIONES

En la actualidad la gran mayoría de las mujeres y los hombres aún siguen construyendo sus realidades, valores, conductas, actitudes y hasta expresiones a partir de las representaciones sociales que han construido resultado de su género e interacción social; los roles que tradicionalmente se han impuesto por la familia, los amigos o la sociedad en general, así como los factores intrínsecos particulares han dado pie a un entrecruzamiento y hasta un empalme entre la desvalorización de la mujer en comparación con el hombre y la importancia de la naturaleza femenina como contraparte potencializadora del hombre, de la sociedad y de la vida misma. Las relaciones de poder, la división del mundo, la cotidianidad y la objetividad y hasta el sentido común siguen estando permeadas y hasta contextualizadas en gran medida por las diferencias biológicas del genotipo respectivo, sobre todo las que implican que estudiar, en qué y dónde trabajar, la responsabilidad de procreación, reproducción y cuidado de los hijos.

Actualmente podemos encontrar una igualdad en la matrícula de alumnos en instituciones de educación superior, incluso una mayoría de mujeres en comparación al número de hombres, pero no necesariamente la feminización de la matrícula es un reflejo de una equidad y/o empoderamiento de género. Aun en estos tiempos actuales las mujeres en gran número de casos siguen teniendo menos oportunidades, privilegios y recursos; a pesar de haber logrado en muchas regiones y países del planeta una mayor presencia y participación, solo se sigue presentando la diferencia numérica entre los géneros, pues a pesar de estudiar, ser profesionistas, trabajar y liderar en diferentes

ámbitos no han podido dejar de lado sus responsabilidades domésticas, de reproducción y de cuidado de familiares y otras personas más allá de su familia consanguínea.

Hombres y mujeres que en la realidad cotidiana deberían de compartir equitativamente oportunidades, deberes y obligaciones siguen estando aprisionadas en las tradiciones a la hora de elegir carrera profesional. Los adelantos que se han logrado en igualdad de género por ejemplo en la educación y el trabajo están aún atadas al conservadurismo patriarcal, en las Ciencias de la Salud y en particular en el campo de la Odontología la presencia de mujeres supera a la de los hombres, de tal manear que por un lado podemos pensar en la autonomía de elección y búsqueda de desarrollo y éxito profesional, social y económico pero también se puede observar que implícitamente en esa elección se busca seguir cumpliendo los roles de una mujer que cuida de otros y auxilia al hombre.

La figura, importancia e impacto del género en instituciones de educación superior no solo implica que exista equidad e igualdad de condiciones y oportunidades, sino una forma de vida más equitativa en la cotidianidad de cada día escolar con tendencia al equilibrio, tolerancia y respecto dejando de ver y pensar entre otras muchas cosas que la mujer solo está “ahí mientras se casa”; hoy día el mundo aún se rige predominantemente con una visión, pensamiento, estructuras y relaciones jerárquicas masculinas, por ello la mujer tiene que empoderarse pero no solo para lograr tener éxito como mujer en lo profesional, social y económico, sino también para incidir a través del ejercicio del poder obtenido trastocando dichas estructuras y reconstruir el tejido social en relación a una cultura de igualdad e importancia y paulatinamente transformar las representaciones sociales que el hombre tiene de ellas en algo más justo y equitativo en relación a derechos y obligaciones.

BIBLIOGRAFÍA

Canclini Masserini, M., & Fernández Darraz, M.C. (2024). Vocational choices of young women: family factors, sexism and academic motivations. *Calidad en La Educación*, 60. Consultado en: <http://www.pensamientoeducativo.org>.

Domínguez Bello, M. (2014). La mujer actual en odontología: vestigios de una historia académica sesgada por la desigualdad de género. *Revista Educación en Valores*, Universidad de Córdoba, Argentina, julio-diciembre, vol. 2, No. 22. Consultado en: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7022082>.

Fleming E, Neville P, Muirhead VE. (2023). ¿Are there more women in the dentist workforce? Using an intersectionality lens to explore the feminization of the dentist workforce in the UK and US. *Community Dent Oral Epidemiol*. 2023 Jun;51(3). doi: 10.1111/cdoe.12796.

Geraldly Davalos, I. et al (2024). Participación de la mujer en la investigación odontológica de los últimos diez años. Tesis, Facultad de Estomatología, Universidad Cayetano Heredia, Perú. Consultada en:

chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcglclefindmkaj/https://repositorio.upch.edu.pe/bitstream/handle/20.500.12866/15573/Participacion_DavalosBriceno_Leidy.pdf?sequence=1.

González González, F.A., González Sánchez, I.C., Vásquez Martínez, C.R., Torres Mata, J., & Lerma Sánchez, A.M., (2024). El empoderamiento de la mujer en el contexto universitario en una sociedad con oportunidades para todas y todos. *Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo*, RIDE, 15(29). Consultado en: <https://doi.org/10.23913/ride.v15i29.2041>.

Inguanzo Arias, B., Guzmán Acuña, J., & do Nascimento, D. M. V. (2025). Género e interseccionalidad en la universidad: Desigualdades, políticas y transformaciones. *Revista Educación Superior Y Sociedad (ESS)*, 37(1). Consultado en: <https://doi.org/10.54674/ess.v37i1.1080>.

Instituto Nacional de las Mujeres, INMUJERES. (2024). Las mujeres y la educación en México. Año 10, Boletín No. 2, febrero. Consultado en: chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcglclefindmkaj/http://cedoc.inmujeres.gob.mx/documentos_download/BN2_2024_Vo_Bo.pdf.

Jodelet, D., (2008). El movimiento de retorno al sujeto y el enfoque de las representaciones sociales. *Cultura y representaciones sociales*, 3(5). Consultado en: http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2007-81102008000200002&lng=es&tlng=es.

Moscovici, S. (1981). Representaciones sociales. Universidad Complutense de Madrid., (1981). Representaciones sociales. U.N.T. Facultad de Filosofía y Letras. Consultado en: chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcglclefindmkaj/https://d1wqtxts1xzle7.cloudfront.net/54908691/Serge_Moscovici-libre.pdf?1509767628=&response-content-disposition=inline%3B+filename%3DSerge_Moscovici.pdf&Expires=1767711066&Signature=FATMXliFZLWfCRiDNCdMfFdY0eDbbwevrr7JY12Vb-5Co5m1WmbSYXjK-EulorkAI-ObYgzFp7u1jLdPY9nCyT9o2A-dn--jUwbGoEn0TOKSS8AEjGqFfA-arUNAIpQrzm4Jz9mzR01qdJNOVrpXY6ArI43lwEvQIThXm1v1ilV5gH2v865a-CdkJ1NzHOcAmpz-tVw5RpH5bKbt0N0XHTuC6fc51YeWJStkzPSakofepwQaGx3VNweQfHz5nrYliAFqLcWXjz-TxUE-JePIHylckpwV2Slk1FVjZnxLVsUk31cN5gQZ-V2WlcW3sOI-W8iOw8rCmHhrO7oIZpR11Pg__&Key-Pair-Id=APKAJLOHF5GGSLRBV4ZA.

Sánchez Dagum, M. (2014). *La mujer en la odontología, su contribución a la construcción del conocimiento y a la formación del recurso humano*. Repositorio Digital Universitario, Universidad Nacional de Córdoba, Argentina Consultado en: <http://hdl.handle.net/11086/1566>.

Sierra, R., Rodríguez Ortiz, G. (2015). Feminización de la matrícula de educación superior en América Latina y el Caribe. Unión de Universidades de América Latina, UDUAL. Idea Latinoamericana Colección. Consultado en: <chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcglclefindmkaj/http://dspaceudual.org/bitstream/RepDUAL/33/1/idea%20latinoamericana%2c%20colecci%3fb3n%204.%20Feminizaci%3fb3n%20de%20la%20matr%3adcula%20de%20educaci%3fb3n%20superior%20en%20Am%3a9rica%20Latina%20y%20el%20Caribe.pdf>.

CAPÍTULO 12

EDUARDO MARTÍNEZ TORNER, DIVULGADOR DEL PATRIMONIO MUSICAL ESPAÑOL

Data de submissão: 20/02/2026

Data de aceite: 04/03/2026

Pablo Lluch Alemany

Educación Comparada

Historia de la Educación

Filosofía y Ciencias de la Educación

Universitat de València

<https://orcid.org/0000-0002-7672-6495>

el patrimonio musical recuperado, realizando así una labor pedagógica de primer orden en la España de la primera mitad del siglo XX. Parece que la historiografía española todavía no le ha hecho justicia a la importancia que Eduardo Martínez Torner ha tenido. Valga este trabajo como intento de paliar y de puesta en valor la labor divulgativa del patrimonio musical español del insigne musicólogo asturiano.

PALABRAS CLAVE: Eduardo Martínez Torner; patrimonio musical; folclore; divulgación.

RESUMEN: El presente artículo pretende redescubrir y poner en valor la figura de Eduardo Martínez Torner (1888-1955), devolviéndole el lugar histórico que merece en el panorama de la composición, la recolección y del trato que tuvo con el mundo del folclore y del patrimonio musical en España. Para ello analizamos la biografía de Eduardo Martínez Torner y su trayectoria social y comprometida con la divulgación del patrimonio musical. Con ello, pretendemos hacer un ejercicio de justicia social y memoria histórica para con sus trabajos, sus investigaciones y su manera de realizar la recolección de romances y canciones populares. Fue el primer musicólogo en integrarse en organismos de investigación científica de dimensión nacional e internacional. Además, ya desde primer momento en 1915 empezó a divulgar para todo tipo de público y en diferentes espacios

1. INTRODUCCIÓN

Desde los años ochenta del pasado siglo, la figura de Eduardo Martínez Torner vuelve a ser reivindicada por su papel pionero, sus investigaciones y también por la falta de reconocimiento en el ámbito académico y profesional. En un intento de paliar, en parte, este vacío historiográfico desde la historia social de la educación (existen trabajos desde la musicología, la etnografía, la historia general, entre otros, pero no desde la óptica de la historia social de la educación). Así intentamos reconstruir la biografía y el compromiso social de Torner para con la recuperación y divulgación del patrimonio musical español, con datos inéditos y

contrastados, desconocidos hasta la fecha. La biografía se divide en diferentes períodos relacionados con distintas etapas de la trayectoria artística y vital del compositor. En la tercera y última parte presentamos una posible catalogación holística y comprensiva de las obras de Martínez Torner de las que tenemos noticia elaborada durante el transcurso de la investigación.

Así, en las últimas décadas, en el campo de la historia de la educación, ha ido creciendo, cada vez con más énfasis, un espacio para el sujeto o los sujetos. Existe un giro hacia lo subjetivo y aquí podemos enmarcar la presente investigación:¹

Buena prueba de ello es el creciente aumento de estudios, líneas de investigación, iniciativas y realizaciones a nivel estatal, pudiendo encontrar historias de vida, fuentes orales, relatos y relaciones autobiográficas de profesores y maestros, archivo de la palabra, imágenes y contenidos de libros de textos y manuales escolares, asociaciones y sociedades para el estudio del patrimonio histórico-educativo.

La nueva historia, siguiendo esta norma, nos da «el poder transformador del que carecía, recuperando a la persona como sujeto y fijando su atención en la acción humana, objetivo que posibilita el recuperar la narrativa como fórmula para contar la historia de los sujetos singulares o colectivos, pero siempre con rostro humano». ²

Entendemos por patrimonio histórico educativo³ todo tipo de documentos, materiales, fuentes orales y gráficas, que nos permitan conocer cuáles fueron, y cuales son, las pautas de la educación familiar, escolar, las subculturas juveniles, los espacios de ocio y de producción cultural, etc., en diferentes momentos de nuestra más reciente historia contemporánea. Se trata tanto de recuperar los elementos clásicos de la cultura material como los no menos importantes y decisivos que integran nuestro patrimonio cultural inmaterial, nuestro patrimonio vivo, encendido, según apunta la Unesco como el crisol de nuestra diversidad cultural.

2. DIVULGACIÓN DURANTE TODO SU RECORRIDO BIOGRÁFICO

Una fase inicial, de la formación de Torner en el colegio, sus primeras clases de música, así como sus primeras amistades no sólo con músicos⁴ sino con profesionales

¹ M.^a del Carmen Agulló Díaz, y Andrés Payá Rico. «La Recuperación Del Patrimonio Histórico-educativo Valenciano.», *XV Coloquio De Historia De La Educación*, January, 579–90. 2009 <http://redined.mecd.gob.es/xmlui/bitstream/11162/45534/1/01520103000326.pdf>.

² M.^a del Carmen Agulló Díaz. «La voz y la palabra de los tesoros vivos: Fuentes orales y recuperación del patrimonio histórico-educativo inmaterial». *Educatio Siglo XXI*, 28(2), (157-178) 2010. <http://hdl.handle.net/10550/41081>

³ M.^a del Carmen Agulló Díaz, y Andrés Payá Rico. «La Recuperación Del Patrimonio Histórico-educativo Valenciano.», *XV Coloquio De Historia De La Educación*, January, 579–90. 2009 <http://redined.mecd.gob.es/xmlui/bitstream/11162/45534/1/01520103000326.pdf>.

⁴ Juan de Lillo. 2016 «Algunas tertulias de Oviedo: desde «La Claraboya» a «Los Puritanos». La Balesquida, 1: 291-304.

de otros campos (escritores, pintores, intelectuales...) las cuales marcaron, sin duda su posterior trayectoria.⁵ Sus estudios de música se realizan en Oviedo y se examina en Madrid por libre en 1910.

El providencial paso de Torner, como alumno oficial, de la «Schola Cantorum» de París y el magisterio decisivo d'Indy y Tiersot, donde se reveló su vocación.⁶

Su llegada y permanencia en el Centro de Estudios Históricos de Madrid a lo largo de 20 años, desde 1916 a 1936, como el más directo colaborador de Menéndez Pidal y su participación en el Archivo de la Palabra con Navarro Tomás.⁷ Su paso por la Residencia de Estudiantes, donde tuvo por compañeros a Luis Buñuel, Salvador Dalí y Federico García Lorca, entre otros. En 1915, Eduardo Martínez Torner había recopilado un gran número de canciones populares asturianas y empieza con la labor de divulgación realizando conferencias-concierto en diversos espacios y con diferente público. Desde el primer momento se revela como un maestro de la ciencia musical. Su constancia y talento había logrado reunir unos materiales étnicos, literarios, líricos y musicales populares no compilados hasta la fecha. En 1920 La Diputación provincial de Asturias publica su *Cancionero musical de la lírica popular asturiana* una colección de 500 canciones populares colectadas por él mismo.

En la intensa tradición de actividad musical que desarrolló en la Residencia de estudiantes, se fomentó entre otros aspectos el canto coral y el conocimiento de folklore musical.⁸

Torner decide cruzar el Atlántico en dirección Cuba y México en 1924-1925. Costó bastante trabajo convencerlo. Seis meses en la isla de Cuba y tres en México. Un viaje que podemos calificar de «apostolado del patrimonio musical español».⁹ Torner actuó en estos países como un embajador de la cultura y música española, divulgando este patrimonio musical y popular con una labor pedagógica y social de excepción.¹⁰

Las Misiones Pedagógicas fueron una de las mayores aspiraciones de Bartolomé Cossío, siempre al lado de Giner de los Ríos desde la fundación de la *Institución Libre de Enseñanza*, director del *Museo Pedagógico Nacional* hasta 1929, primer catedrático de

⁵ Ángel Muñiz Toca. 1961 *Vida y obra de Eduardo M. Torner* (musicólogo, folklorista y compositor). Discurso de recepción en el IDEA, 24 de enero de 1961; contestación de José Fernández Buelta.

⁶ Juan Uría Riu. Los vaqueiros de Alzada y otros estudios (de caza y etnografía). Biblioteca Popular Asturiana, 1976. Oviedo.

⁷ Susana Asensio LLamos. Eduardo M. Torner: el romancero musical asturiano y sus colaboraciones con Galicia. *El Museo de Pontevedra*, 2008 Nº 62, (147-170).

⁸ Víctor Pliego de Andrés, *Cancionero popular de la Institución Libre de Enseñanza*. Madrid: Fundación Francisco Giner de los Ríos, Institución Libre de Enseñanza, 2013.

⁹ José Díaz Fernández, *Viaje de Martínez Torner a Cuba y México, La Libertad*, en noviembre de 1924.

¹⁰ Frau Marsal, El Alma de Asturias, ha de llegar a Cuba en el vapor Alfonso XIII, *Diario de la Marina* (Habana), el 10 de diciembre de 1924.

Pedagogía de la Universidad Española en 1904. Torner participó, sobre todo en el *Servicio de la música y el Coro del pueblo*.¹¹ Torner hizo numerosos arreglos, armonizaciones y obras nuevas para este romántico Coro de universitarios y grabaciones gramofónicas que constituyen un hito en la historia de nuestro país.¹²

En esa época de la Segunda República, en el Conservatorio de Madrid ejerció de *Profesor de prácticas de folklore* a partir de 1932. Durante el transcurso de la Guerra Civil, Torner siguió los desplazamientos del aparato gubernamental de la República.¹³ De Madrid a Valencia y de Valencia a Barcelona. Desde Barcelona tuvo que emprender el camino del exilio, en el último minuto, en un autocar camino de Girona. De aquí a La Junquera y de La Junquera andando hasta la frontera de Francia. Finalmente abandonará el país y en su paso por el campo de exiliados en Saint Cyprien (Francia), Torner realiza una conferencia en septiembre de 1939. Allí se separará definitivamente de su hijo para siempre.¹⁴ En Francia, sufrió el internamiento en el *campo de Refugiados de Argelès*.

Una vez llegado a Londres en 1939, Torner fue un cualificado colaborador de la *British Broadcasting Corporation* (BBC) y, por su autoridad y prestigio, tuvo un papel destacado y reconocido en la programación en lengua española de aquel Londres que hablaba por la BBC al mundo entero.¹⁵ También fue designado colaborador y profesor del Instituto Español y de la Fundación *Luis Vives* de Londres.¹⁶ Como colaborador fijo de la BBC tuvo a su cargo el espacio *Spanish Programme* de 45 minutos semanales de contenido folklórico. Los jueves explicaba literatura en las llamadas *Charlas del Oyente*. Intervenia además en el *Three programme*, que era el espacio de más altura de dicha emisora. Eduardo Martínez Torner, murió el 17 de febrero de 1955.

Torner, es una gran figura que el musicógrafo e hispanista¹⁷ no dudó en considerar como «maestro de los estudios folclóricos españoles»

Así pues, analizar la vida y obra de Torner puede resultar de gran interés no solo en el campo de la musicología, o de su región asturiana, sino también en cualquier lugar donde se pueda conocer su trabajo como compilador, recuperador y divulgador del patrimonio popular musical y su legado de compromiso social con su país. La recuperación

¹¹ Eugenio Manuel Otero Urtaza, *Las misiones pedagógicas: 1931-1936 (exposición)*. Madrid: Sociedad Estatal de Conmemoraciones. 2006.

¹² Alejandro Tiana Ferrer, *Las Misiones Pedagógicas. Educación popular en la Segunda República*. Madrid: Catarata. 2016.

¹³ Esteban Salazar Chapela, *En aquella Valencia*. Sevilla: Ed. Francisca Montiel Rayo. 2001.

¹⁴ Modesto González Cobas, El discreto exilio del musicólogo Eduardo Martínez Torner. En Fernández Insuela, A. (Coord.) *El exilio literario asturiano de 1939*. Oviedo: Universidad de Oviedo, (159-171) 2000.

¹⁵ Esteban Salazar Chapela, *Perico en Londres*. Edición, introducción y notas de Francisca Montiel Rayo. (1a ed.) (Biblioteca del exilio, 59) 2019.

¹⁶ Pedro Azcárate, *La cultura española en Londres* (Londres: Instituto Español, 1971).

¹⁷ John Brande Trend, Eduardo Martínez Torner 1888-1955. *Bulletin of Hispanic studies*, Vol. 32, Nº. 3, p. 173. 1955.

del patrimonio intangible educativo pasa, en buena medida, por la del material que evoca dichos recuerdos:

La capacidad de rememorar que poseen las personas no necesita de referentes concretos, por lo que podemos afirmar que la mayor parte de nuestro patrimonio inmaterial es de carácter vivo, ya que está depositado en la mente de sus protagonistas, y formado bien por aquellos recuerdos educativos que calificaríamos como de carácter formal o institucional por haberse desarrollado dentro de marcos como la escuela, la universidad...¹⁸

No es el momento de lamentar el olvido o la pérdida de nuestro patrimonio musical y cultural, sino de proclamar la necesidad de que los profesionales de la educación no demos la espalda ni a nuestro propio territorio ni a nuestra propia cultura ni identidad, con objetivo de «trabajar en recuperar y difundir las investigaciones y las fuentes y documentos que adoptan o que permiten el enfoque propio de la perspectiva de la microhistoria». ¹⁹ y poder así poner en valor un compilador y divulgador olvidado de nuestro patrimonio musical y cultural desde la historia social de la educación española contemporánea.

3. CONCLUSIONES

Musicólogo, compositor y concertista. Eduardo Martínez Torner nació en Oviedo en 1888 y murió exiliado en Londres en 1955 a los 67 años. Dedicó su vida al rescate de las melodías y canciones populares y tradicionales asturianas y de otras regiones españolas, recuperando así una parte importantísima de nuestro patrimonio musical.²⁰ Fue el primer musicólogo en integrarse en organismos de investigación científica de dimensión nacional e internacional. Además, ya desde primer momento en 1915 empezó a divulgar para todo tipo de público y en diferentes espacios el patrimonio musical recuperado, realizando así una labor pedagógica de primer orden en la España de la primera mitad del siglo XX.

En el prólogo de *Fuentes para el estudio de la música popular asturiana*, Joaquín Díaz González, uno de los músicos y folcloristas españoles de mayor relevancia en la actualidad, lo define de la siguiente manera:

Pondré solo un ejemplo, Martínez Torner es el 'culpable' de que miles y miles personas cantasen las mismas canciones tradicionales a partir de la grabación

¹⁸ M.^a del Carmen Agulló Díaz. «La voz y la palabra de los tesoros vivos: Fuentes orales y recuperación del patrimonio histórico-educativo inmaterial». *Educatio Siglo XXI*, 28(2), (157-178) 2010. <http://hdl.handle.net/10550/41081>

¹⁹ M.^a del Carmen Agulló Díaz, y Andrés Payá Rico. «La Recuperación Del Patrimonio Histórico-educativo Valenciano.», XV Coloquio De Historia De La Educación, January, 579–90. 2009 <http://redined.mecd.gob.es/xmlui/bitstream/11162/45534/1/01520103000326.pdf>.

²⁰ Pablo Lluch Alemany, Eduardo Martínez Torner y la divulgación de la enseñanza musical. En Payá, A. (Coord.) *Pedagogías alternativas y educación en los márgenes a lo largo del siglo XX*. Valencia: Universitat de València, (244-250) 2022. <http://dx.doi.org/10.273/PUV-OA-479-8>

de unos discos con el coro de las Misiones Pedagógicas, cuya difusión y popularización entra ya en el periodo en que la fonografía es determinante en la divulgación y fijación de los repertorios.²¹

Torner fue de los primeros musicólogos en dedicar esfuerzos a la recuperación de la música antigua, aunque rara vez reconocido y publicado. Podemos afirmar claramente que hubo una apropiación o robo intelectual de su trabajo, pues la mayoría de las transcripciones fueron sustraídas en su oficina de Madrid y fueron reevaluadas para su publicación por otros musicólogos de la época.²²

El presente estudio abre muchas puertas y posibles vías de trabajo e indagación futura que llaman a profundizar o revisar diversos aspectos de la trayectoria artística de Torner, que no se podrían abordar aquí totalmente por ser demasiado extensas y constituir cada una de ellas un verdadero trabajo de investigación en sí misma.

Hoy en día, parece que la historiografía española todavía no le ha hecho justicia a la importancia que Eduardo Martínez Torner ha tenido en la historia social y musical de nuestro país. Valga este trabajo como intento de paliar, en parte, este olvido, como un ejercicio de memoria histórica y de puesta en valor de la labor divulgativa del patrimonio musical español del insigne musicólogo asturiano.

BIBLIOGRAFÍA

Agulló Díaz, M.^a del C. (2010). La voz y la palabra de los tesoros vivos: Fuentes orales y recuperación del patrimonio histórico-educativo inmaterial. *Educatio Siglo XXI*, 28(2), 157-178. <http://hdl.handle.net/10550/41081>

Agulló Díaz, M.^a del C., & Payá Rico, A. (2009). La recuperación del patrimonio histórico-educativo valenciano. En *XV Coloquio de Historia de la Educación* (pp. 579-590). <http://redined.mecd.gob.es/xmlui/bitstream/11162/45534/1/01520103000326.pdf>

Asensio Llamas, S. (2008). Eduardo M. Torner: El romancero musical asturiano y sus colaboraciones con Galicia. *El Museo de Pontevedra*, (62), 147-170.

Asensio Llamas, S. (2010). *Fuentes para el estudio de la música popular asturiana: A la memoria de Eduardo Martínez Torner*. CSIC.

Asensio Llamas, S. (2022). El pasado es mi hogar: Eduardo Martínez Torner y el exilio de la musicología española tras la Guerra Civil. En F. J. Vicente, P. Tomé, I. Fernández de Mata, & S. Asensio (Coords.), *Salvajes de acá de allá: Memoria y relato de Nos-Otros: Liber Amicorum Luis Díaz Viana* (pp. 385-402). Universidad de Valladolid.

Azcárate, P. (1971). *La cultura española en Londres*. Instituto Español.

²¹ Susana Asensio Llamas, *Fuentes para el estudio de la música popular asturiana: a la memoria de Eduardo Martínez Torner*. Madrid: CSIC. 2010.

²² Susana Asensio Llamas, *El pasado es mi hogar: Eduardo Martínez Torner y el exilio de la musicología española tras la Guerra Civil*. En Vicente, F.J., Tomé, P., Fernández de Mata, I. y Asensio, S. (Coords.) *Salvajes de acá de allá: memoria y relato de Nos-Otros: liber Amicorum Luis Díaz Viana*. Valladolid: Universidad de Valladolid. 2022 (385-402).

Brande Trend, J. (1955). Eduardo Martínez Torner (1888–1955). *Bulletin of Hispanic Studies*, 32(3), 173.

Díaz Fernández, J. (1924, noviembre). Viaje de Martínez Torner a Cuba y México. *La Libertad*.

Frau Marsal. (1924, 10 de diciembre). El alma de Asturias ha de llegar a Cuba en el vapor Alfonso XIII. *Diario de la Marina*.

González Cobas, M. (2000). El discreto exilio del musicólogo Eduardo Martínez Torner. En A. Fernández Insuela (Coord.), *El exilio literario asturiano de 1939* (pp. 159–171). Universidad de Oviedo.

Lillo, J. de. (2016). Algunas tertulias de Oviedo: Desde «La Claraboya» a «Los Puritanos». *La Balesquida*, (1), 291–304.

Lluch Alemany, P. (2022). Eduardo Martínez Torner y la divulgación de la enseñanza musical. En A. Payà (Coord.), *Pedagogías alternativas y educación en los márgenes a lo largo del siglo XX* (pp. 244–250). Universitat de València. <http://dx.doi.org/10.2737/PUV-OA-479-8>

Muñiz Toca, Á. (1961). *Vida y obra de Eduardo M. Torner (musicólogo, folklorista y compositor)*. Discurso de recepción en el IDEA, 24 de enero de 1961.

Otero Urtaza, E. M. (2006). *Las misiones pedagógicas: 1931–1936*. Sociedad Estatal de Conmemoraciones.

Pliego de Andrés, V. (2013). *Cancionero popular de la Institución Libre de Enseñanza*. Fundación Francisco Giner de los Ríos.

Salazar Chapela, E. (2001). *En aquella Valencia*. Ed. Francisca Montiel Rayo.

Salazar Chapela, E. (2019). *Perico en Londres* (1.ª ed., Biblioteca del exilio, 59). Edición, introducción y notas de F. Montiel Rayo.

Tiana Ferrer, A. (2016). *Las Misiones Pedagógicas: Educación popular en la Segunda República*. Catarata.

Uría Riu, J. (1976). *Los vaqueiros de Alzada y otros estudios (de caza y etnografía)*. Biblioteca Popular Asturiana.

CAPÍTULO 13

LA HISTORIA DE LA EDUCACIÓN EN BASE A LOS PLANTEAMIENTOS DE LA ENSEÑANZA DE LA HISTORIA EN EL INSTITUTO FEMENINO ISABEL LA CATÓLICA

Data de submissão: 09/03/2026

Data de aceite: 25/03/2026

Natividad Araque Hontangas

Departamento Historia e

Instituciones Económicas

Facultad de Ciencias Sociales de Cuenca

Universidad de Castilla-La Mancha

España

<https://orcid.org/0000-0002-3956-5987>

RESUMEN: Esta comunicación tiene como objetivo informar sobre la enseñanza de la Historia en el Instituto Femenino Isabel la Católica, como parte de la historia de la educación. Esta enseñanza se basaba en el método cíclico, el cual buscaba una formación integral de las estudiantes en esta materia. El objetivo era proporcionar una visión clara y resumida de las principales etapas de la historia de España, según lo estipulado en la Orden del 14 de abril de 1939 (BOE, nº 128, 8-5-1939, pp. 1-36). Esto incluía lograr “un conocimiento suficiente de lo que fue España “nuestra Patria” en sí misma y en relación con la historia y civilización universales”. En este contexto, la enseñanza de esta asignatura estuvo fuertemente influenciada por la censura del Franquismo, que evitaba o distorsionaba

la inclusión de épocas relacionadas con el liberalismo y la República en el temario. El Plan de 1938 contemplaba la enseñanza de esta materia en los siete cursos de Bachillerato, aunque con diferentes nombres. Los encargados de impartir estas clases eran los catedráticos Manuel de Terán Álvarez y Antonio Bermejo de la Rica. La metodología pedagógica del Instituto buscaba familiarizar a las alumnas, desde el primer momento, con el uso de globos, mapas y fotografías. Los globos servían para que las estudiantes tuviesen una representación precisa de la esfera terrestre, permitiéndoles practicar la localización de puntos, zonas y líneas.

PALABRAS CLAVE: educación; historia; instituto; metodología.

1. INTRODUCCIÓN

El Instituto Femenino Isabel la Católica, desde sus comienzos en 1939 hasta 1974, desarrolló un método de enseñanza de la Historia y la Geografía, que no se distanciaba demasiado del resto de los Institutos Femeninos, a no ser porque contaba con más materiales didácticos y con un profesorado puntero, sin duda por tratarse de un centro modélico adscrito al Consejo Superior de Investigaciones Científicas (Araque, 2019). En los apartados

que se desarrollan a continuación se expone la metodología seguida en las clases, siendo el centro de esta comunicación.

Los cuestionarios referentes a la enseñanza de la Historia estaban inspirados en el método cíclico y aspiraban a la formación global de las alumnas en esta disciplina, desde adquirir una noción sucinta, pero clara, de las principales etapas de la historia de España, según la Orden de 14 de abril de 1939, (BOE, nº 128, 8-5-1939, pp. 1-36), hasta lograr “un conocimiento suficiente de lo que fue España “nuestra Patria” en sí misma y en relación con la historia y civilización universales”. En este aspecto, la enseñanza de esta asignatura estuvo fuertemente sometida a la censura del Franquismo, evitando introducir en el temario o haciéndolo de forma sesgada aquellas épocas relacionadas con el liberalismo y la República.

2. LA ENSEÑANZA DE LA HISTORIA LIGADA A LA GEOGRAFÍA (1939-56)

Durante el franquismo, el profesorado de la enseñanza pública fue sometido a un duro proceso de depuración y los libros de texto quedaron bajo un sistema de censura muy estricto, ejercido tanto por autoridades políticas como eclesiásticas. Los manuales escolares presentaban una notable uniformidad, ya que debían ajustarse a rígidas pautas ideológicas que prácticamente eliminaban cualquier posibilidad de diversidad. Los textos de Historia publicados bajo la dictadura (Valls Montes, 1984) carecieron de originalidad y prolongaron el tradicionalismo católico más integrista heredado de la etapa anterior, el cual, como ya se ha señalado, había incorporado tópicos de la historiografía romántica del siglo XIX.

La visión histórica difundida se reducía a identificar el catolicismo como pilar esencial de la identidad nacional española, recurriendo con frecuencia a la *Historia de los Heterodoxos* de Menéndez Pelayo como autoridad fundamental. Además, se reforzó una concepción organicista de la nación mediante la repetida inclusión de la conocida expresión falangista «unidad de destino en lo universal», que en realidad no aportaba nada nuevo a la vieja idea decimonónica de considerar a la patria como un organismo con una dimensión espiritual superior a la de sus ciudadanos, representada en un supuesto «carácter español» permanente e inmutable.

Los rasgos más rígidos del pensamiento tradicionalista se intensificaron, llegando incluso a simplificaciones extremas –especialmente en manuales de primaria– donde se afirmaba que solo lo «auténticamente español» era positivo, mientras que todo aquello ajeno a España se calificaba de negativo o «antiespañol». Se elevó el siglo XVI a la categoría de época ideal, presentándolo como el momento de mayor esplendor de la

historia nacional. Las diferencias respecto al pensamiento católico conservador previo fueron mínimas.

No obstante, algunos autores introdujeron ciertos matices. Antonio Bermejo de la Rica y, especialmente, José Ramón Castro mantuvieron en las primeras ediciones de sus obras de posguerra algunas ideas vinculadas al liberalismo y al positivismo, aunque a partir de los años cuarenta adaptaron sus manuales a las directrices oficiales. Uno de los autores más influyentes fue Pérez Bustamante, que publicó y reeditó su obra sin interrupción desde 1939 hasta los años sesenta. Su enfoque era profundamente conservador, aunque no estrictamente tradicionalista ni falangista. Algo similar puede decirse de los manuales de autores monárquicos como Álvaro Santamaría Arández o Antonio Rumeu de Armas, este último responsable de uno de los mejores textos escolares del periodo (Rumeu de Armas, 1963).

El Plan de 1938 incluyó la enseñanza de la Geografía e Historia en los siete cursos de Bachillerato, con diferentes nombres: en primero, “Geografía e Historia de España”; en segundo, “Ampliación de Geografía e Historia de España”; en tercero, “Nociones de Geografía e Historia Universales”; y en cuarto, “Ampliación de la Geografía Universal e Historia de la Cultura”, todos con una carga horaria de 3 horas semanales. En quinto curso, se llamó “Ampliación de la Historia y Geografía de España”, con 2 horas semanales. En sexto y séptimo, la asignatura se denominó “Historia del Imperio Español, su contenido Histórico y Formación e Instituciones” y “Historia y sentido del Imperio español, valor de la Hispanidad”, respectivamente, con 2 horas semanales, impartidas por los catedráticos Manuel de Terán Álvarez y Antonio Bermejo de la Rica.

La historia en los dos primeros cursos se centraba en narrar grandes figuras y hechos, evitando sobrecargar la memoria de las alumnas con nombres y fechas. Algunos temas se abordaban mediante lecturas en lugar de memorización. La historia de España en estos años iniciales se presentaba para que las alumnas apreciaran el concepto de Patria.

La metodología pedagógica del Instituto buscaba familiarizar a las alumnas con globos, mapas y fotografías desde el principio. Los globos ayudaban a representar la esfera terrestre y a localizar puntos, zonas y líneas. En el primer ciclo de estudios de Geografía, el globo era el principal instrumento de trabajo. Posteriormente, se enseñaba el uso de mapas para comprender su simbolismo y representación de la superficie terrestre.

Además, se utilizaban cine y diapositivas para la enseñanza de la Geografía, recomendando el cine geográfico Kodak que, aunque tenía pocos films, era un buen entretenimiento educativo. Las vistas fijas proyectadas en la pantalla también eran valiosas para la enseñanza.

3. LOS CONTENIDOS DE HISTORIA EN LOS MANUALES DE TEXTO

Las alumnas de bachillerato, con edades entre los diez y los diecisiete años, eran un objetivo para formarlas en la ideología del franquismo, como nuevo Estado que pretendía recuperar el pasado glorioso de España. Los manuales de Historia contenían argumentaciones nacionalcatólicas, además de incidir más en la época del imperialismo español (Ballarín, 2001). En cualquier época la enseñanza de la Historia ha servido de vehículo para impregnar en los estudiantes el ideario político de la época en la que tuvo que realizar sus estudios. Como no podía ser de otra manera, se usaron los relatos sobre el pasado para controlar las acciones de la ciudadanía.

Los manuales de Historia eran seguidos rigurosamente por el profesorado, después de que el Ministerio de Educación estableciese los que debían utilizarse oficialmente (Lorenzo Vicente, 2003). El catolicismo destacaba como la base de nuestra historia, siendo el siglo XVI el contrapunto para enaltecer todo lo español en su relación con la providencia. Los reyes, gobernantes y personajes más ilustres, incluyendo a santos, se muestran como ejemplo de virtudes. Los sabios con sus descubrimientos en las ciencias y los artistas que hicieron algo notable en sus vidas. Se trataba de dar a conocer la patria, para quererla y hacer que los estudiantes quisieran imitar a los protagonistas, identificando patria con tradición y la existencia de una raza. En los primeros momentos del franquismo, los manuales de Historia distinguían a España del esto de naciones por su espíritu guerrero, cortesía, caballerosidad, trabajo de la tierra, etcétera.

La prehistoria, la Edad Media y el siglo XIX carecían de valor en los manuales de Historia. Los Reyes Católicos eran el eje principal, concebidos como actores de la unidad nacional. La expulsión de los judíos se trata como algo necesario para obtener la unidad religiosa y se justificaban los métodos empleados por la Inquisición. Castilla se presenta como el núcleo y esencia de la nación española. La figura de Felipe II fue ensalzada por tratarse de un rey muy católico. Sin embargo, los textos son muy críticos con Felipe V, al que consideran el culpable de la Guerra de Sucesión y de que España terminase mediatizada por ingleses y franceses, además de perder las posesiones en Italia, Gibraltar y los derechos en los Países Bajos. Tampoco se aludía a ninguna Constitución.

El reinado de Isabel II quedaba en el olvido, haciendo mención del desastre producido por la pérdida de nuestras colonias. Por el contrario, la Dictadura de Primo de Rivera era alabada como algo necesario en aquella época. Mientras que la Segunda República se consideró el peor de los males, con incendios de iglesias y conventos. Además, los libros de texto señalaban que durante la revolución roja de octubre de 1934 se quemaron vivos a algunos religiosos, no se respetaron las leyes, se asaltaron bancos,

los atracos eran continuos y fueron asesinados patriotas por las calles. Se estigmatizaba al liberalismo, el marxismo, el comunismo, el anarquismo, la masonería y el judaísmo. Por último, se ensalzaba al régimen franquista, destacando que España debía ser el paradigma y modelo para otras naciones, por su superioridad moral, religiosa y cultural.

4. LA ENSEÑANZA DE LA HISTORIA (1957-74)

En el Plan de 1953, se dividieron las asignaturas de Geografía e Historia. Geografía se enseñaba en primero y segundo curso durante tres horas semanales, mientras que Historia se impartía en tercero y cuarto curso, también con tres horas semanales. En el Bachillerato superior, Geografía se enseñaba en sexto curso de Letras y Ciencias durante dos horas semanales, y la Historia se daba en quinto curso de Letras y Ciencias, también con dos horas semanales, impartidas por los catedráticos Antonio Bermejo de la Rica y Fernando Jiménez de Gregorio.

El Plan de 1957 introdujo “Geografía de España” en primero, con seis horas semanales; “Geografía Universal” en segundo, con cuatro horas semanales; “Historia” en cuarto, con seis horas semanales; e “Historia del Arte y la Cultura” en sexto de Letras y Ciencias, con tres horas semanales. En el Plan de 1967, se mantuvieron las mismas asignaturas de Geografía en primero y segundo, pero con tres horas semanales, y se añadió “Historia de España y Universal” en tercero y cuarto, con tres horas semanales.

El programa de 1957 incluía orientaciones metodológicas para primero de Bachillerato, sugiriendo que los profesores reemplazaran las explicaciones orales por métodos activos, fomentando la curiosidad, el razonamiento y la creatividad de las alumnas. Se enseñaba la terminología geográfica y se utilizaba un método topográfico que iba de lo conocido a lo general, de lo concreto a lo abstracto, y de lo fácil a lo difícil.

Los medios auxiliares propuestos incluían el cuaderno geográfico, lecturas geográficas, ejercicios teóricos y prácticos, y medios de visualización geográfica como excursiones, globos, mapas, fotografías, láminas, dibujos, carteles turísticos, proyecciones fijas y cine educativo.

En general, los profesores procuraban que las clases de Historia fueran activas, estimulando la memoria, la observación y la reflexión de las alumnas mediante preguntas frecuentes. En los años sesenta, el Instituto siguió una metodología basada en el uso de medios gráficos como fotografías, diapositivas, mapas, esquemas y gráficos (Llorens, 1964).

El catedrático Jiménez de Gregorio escribió un capítulo en el libro “Didáctica de Historia y Geografía”, destacando la importancia de utilizar medios audiovisuales,

diapositivas, proyectores, fotografías, lecturas históricas y geográficas, exposiciones geográficas, excursiones escolares y ejercicios sobre mapas, dando especial importancia a los confeccionados por las alumnas (Jiménez de Gregorio, 1990).

La Ley General de Educación, promovida por el ministro del Opus Dei José Luis Villar Palasí, representó –a pesar de su aplicación parcial y de sus numerosas limitaciones– la reforma más relevante del sistema educativo español desde su configuración durante la primera mitad del siglo XIX. La transformación del sistema escolar era una necesidad evidente en un país inmerso en un rápido proceso de industrialización y urbanización¹. Aunque el marco político de la dictadura imponía importantes restricciones, el grupo encargado de diseñar la reforma trató de recuperar planteamientos pedagógicos de inspiración liberal propios del primer tercio del siglo XX (Puelles Benítez, 1991), incorporando también muchas de las propuestas que estaban siendo desarrolladas en Estados Unidos y en diversos países europeos con tradición educativa liberal.

El proyecto reformista encontró resistencia en distintos sectores sociales y en parte del propio régimen franquista. Su impacto quedó lejos de lo que se pretendía inicialmente, en buena medida por la falta de recursos económicos suficientes. No obstante, sí consiguió extender la escolarización obligatoria hasta los 14 años. Sin entrar en una valoración exhaustiva del sistema resultante, conviene señalar que el Bachillerato Unificado y Polivalente (BUP) no se implantó completamente hasta 1976, ya fallecido Franco. Además, en la Educación General Básica (EGB), los contenidos de Historia de España se integraron dentro del área de Ciencias Sociales –junto con la Geografía y la Educación Cívica– sin una separación formal respecto a la Historia Universal, mientras que en el BUP quedaron concentrados en una amplia asignatura de tercer curso titulada «Historia y Geografía de España y de los países hispánicos».

En lo relativo a la idea de nación, un elemento especialmente significativo es que la vinculación tradicional entre España, “nación” y “patria”, prácticamente desapareció de los manuales escolares. Esto supuso una ruptura con más de un siglo de continuidad en la enseñanza, como si hubiera una voluntad generalizada de evitar que la educación histórica se asociara a la formación patriótica. Una explicación posible

¹ El *Libro Blanco* que sentó las bases de la reforma educativa ofrecía datos especialmente reveladores. Según este documento, de cada cien estudiantes que iniciaron la educación primaria en 1951, únicamente 27 llegaron a acceder a la enseñanza media. De ellos, 18 lograron superar la reválida del bachillerato elemental, 10 completaron el bachillerato superior, solo 5 aprobaron el curso preuniversitario y únicamente 3 llegaron a finalizar estudios universitarios en 1967 (M.E.C., Secretaría General Técnica, *La Educación en España. Bases para una política educativa*, 1969, p. 24; citado en Puelles Benítez, 1991).

A este panorama se sumaban otros indicadores preocupantes: en 1960, el 11% de la población todavía no sabía leer ni escribir; y en 1970 únicamente el 30% de los jóvenes accedía a la enseñanza secundaria, mientras que en numerosos países europeos las tasas de escolarización en ese nivel oscilaban entre el 70% y el 100%.

es la reacción frente al excesivo y, en ocasiones, caricaturesco tono propagandístico de los libros utilizados durante el franquismo, que para una parte de la población habían acabado equiparando “patriotismo español” con “franquismo”. Sin embargo, aunque esa concepción históricaorganicista ya no se expresaba de forma explícita, permaneció de manera implícita en la mayoría de los manuales; en algunos casos incluso se desplazó el referente, aplicando el concepto de nación a las denominadas “nacionalidades históricas”.

5. LOS MANUALES DE TEXTO A PARTIR DE LA LEY GENERAL DE EDUCACIÓN DE 1970

Resulta especialmente destacable la rapidez con la que las editoriales se ajustaron al nuevo panorama educativo. En la EGB, Anaya y Santillana lograron hacerse con una parte muy relevante del mercado, aunque continuaron activas editoriales de larga tradición y orientación católica –como S.M., Bruño o Edelvives– cuyos manuales no se diferenciaban sustancialmente de los publicados por editoriales laicas. Paralelamente, aparecieron nuevos proyectos, entre los que sobresale Vicens Vives, que gracias al prestigio de su fundador se consolidó como la editorial más influyente en los libros de Historia del BUP y posteriormente amplió su presencia en la EGB. En el mismo nivel educativo, la editorial ECIR alcanzó también un peso notable gracias a manuales densos y detallados, muy apreciados por un profesorado que valoraba la calidad de un libro de texto por su rigor y exhaustividad.

Los manuales de EGB supusieron una ruptura con la organización tradicional basada en asignaturas que replicaban el modelo de las cátedras universitarias, y representaron además la superación definitiva de la interpretación católicatradicionalista de la historia española –marcada por el providencialismo, el rechazo al liberalismo y la identificación entre catolicismo y “españolidad” –, aunque persistían ciertas vacilaciones y un cierto eclecticismo ideológico. En cuanto a la idea de nación, los cambios fueron sobre todo formales: aunque desaparecieron las viejas fórmulas patrióticas de origen romántico, no se ofreció un análisis sólido sobre la génesis y el desarrollo de los nacionalismos. Como consecuencia, la concepción historicista y organicista permaneció latente y, en ocasiones, reapareció de forma explícita, especialmente en áreas como “educación cívica” o “educación para la convivencia”, que funcionaron como equivalentes democráticos de la antigua formación patriótica franquista².

² Un ejemplo ilustrativo puede encontrarse en un manual de 8.º de EGB, donde se define la nación como un grupo humano que comparte un mismo origen étnico, una cultura común –incluyendo lengua, tradiciones y expresiones folklóricas –, una historia compartida y la conciencia de pertenecer a esa misma comunidad (Seco, Martínez y Rozas, 1984, p. 271). La falta de criterios precisos y bien fundamentados provoca que los elementos culturales se utilicen con frecuencia de forma ambigua, tratándolos no solo como factores que influyen en la vida social, sino elevándolos incluso al rango de fuente de legitimidad política (véase Blas Guerrero, 1994, pp. 100 y ss.).

Los manuales de Ciencias Sociales comenzaron a incluir contenidos específicos de las Comunidades Autónomas, donde reaparecieron con claridad antiguos tópicos nacionalistas, ahora aplicados a referentes identitarios distintos³. En tercer curso de BUP, la asignatura titulada «Historia y Geografía de España y de los países hispánicos» conservó en su denominación la retórica “imperial” heredada del franquismo; sin embargo, tras la muerte de Franco, los manuales evolucionaron, aunque con cierta lentitud inicial, hacia enfoques más progresistas (González Muñoz et al, 1981). Se redujo la presencia de la historia política, ampliándose en cambio los contenidos económicos y sociales, influenciados por la escuela de los *Annales* – convertida en referencia paradigmática, aunque a menudo de manera indirecta – y, en menor medida, por la historiografía marxista, especialmente a través de autores como Pierre Vilar y Tuñón de Lara. El mercado quedó dominado por un conjunto reducido de editoriales, entre las que destacaron Vicens Vives, ECIR, Anaya y Santillana. En torno a una década después, los primeros manuales fueron sustituidos por otros más ligeros que incluían un mayor número de actividades para el alumnado. En esta nueva generación de libros se eliminaron muchas de las referencias tradicionales sobre los supuestos orígenes remotos de la nación española (íberos, visigodos, Reyes Católicos...), aunque persistieron algunas excepciones⁴.

A pesar de estos cambios, la cuestión de la construcción nacional permaneció prácticamente ausente: no se vinculó de manera clara con las transformaciones políticosociales del siglo XIX y se mantuvo una difusa visión historicistaorganicista que

³ Un ejemplo ilustrativo puede encontrarse en el manual de Ciencias Sociales de la editorial S.M. para 6.º, 7.º y 8.º de EGB, titulado *Galicia. Ciencias Sociales*. La explicación que ofrece sobre la actuación de los Reyes Católicos en Galicia reproduce numerosos tópicos, como la afirmación de que buscaban “facer perder a identidade do reino” (p. 121) o que “os nobres galegos que se lles opuxeron foron castigados (...)”. Só quedaban pois en Galicia as clases populares, gobernadas por estranxeiros. Podíase acelerar a castelanización do país” (p. 120). Este planteamiento refleja el populismo característico del galleguismo tradicional, que tiende a presentar la relación entre Galicia y Castilla en términos de antagonismo nacional (véase Beramendi, 1991).

De este modo, la vieja contraposición propia del tradicionalismo católico – donde “lo español” se identificaba con lo católico, la conservación de las tradiciones auténticas y un valor histórico positivo, frente a lo extranjero, asociado a lo anticatólico, lo novedoso y lo negativo – ha sido reemplazada por una oposición simétrica. Ahora, “lo gallego” aparece como lo oprimido y depositario de los valores populares (con carga positiva), mientras que “lo español” o “castellano” se presenta como fuerza opresora que defiende intereses ajenos (valor negativo).

⁴ En el manual de la editorial Anaya elaborado por Valdeón y colaboradores (1977), al tratar la figura de los Reyes Católicos se señala que, aunque durante su reinado no llegó a consolidarse una “unión definitiva”, fue entonces cuando aquella diversidad de pueblos que los romanos denominaron Hispania – y que a lo largo de la Edad Media había añorado recuperar una unidad perdida – emprendió un camino común dentro de la Historia Universal.

Entre los libros de texto que expresan con mayor claridad un planteamiento nacionalista español destacan los publicados por Santillana [CENTENO et al., 1977]. El manual de 1977 es el único, de todos los analizados, que atribuye la existencia de una ideología nacionalista ya en época visigoda, afirmando que, tras la expulsión de los bizantinos llevada a cabo por Sisebuto (612621) – a quien presenta como el primer monarca verdaderamente interesado en promover una cultura nacional –, se alcanzó por fin la unidad territorial y, con ella, habría surgido un sentimiento generalizado de nacionalismo hasta entonces inexistente (p. 60).

La edición de 1986, por su parte, aborda de manera más directa y unilateral la cuestión de la “identidad española”, intensificando este enfoque (p. 131).

impregnaba el discurso general. La reforma educativa iniciada en 1970 –y aplicada plenamente en el Bachillerato tras la muerte de Franco– puso de manifiesto el rechazo social hacia el adoctrinamiento patriótico ejercido durante cuatro décadas. Las profundas transformaciones sociales hacían inviable mantener un mensaje tan arcaico en una sociedad que se orientaba hacia valores más liberales y permisivos, y que tomaba como referente a los países europeos avanzados, con los que aspiraba a integrarse. En Europa, la mayor parte de los Estados había abandonado el nacionalismo radical tras la Segunda Guerra Mundial, sustituyéndolo por formas de europeísmo acordes con el proceso de integración iniciado con el Tratado de Roma de 1957. En España, por el contrario, los viejos tópicos tradicionalistas se consideraban un obstáculo para el necesario proceso de modernización. Las definiciones de nacionalismo español militante, erróneamente identificadas todavía por muchos con el franquismo, desaparecieron de los libros de texto, pero no fueron reemplazadas por análisis que explicaran de forma racional la articulación política de la sociedad. Por el contrario, las pocas referencias existentes contribuyeron a perpetuar una antigua y profunda concepción históricoorganicista de la nación, independientemente del referente nacional al que se aplicara.

6. CONCLUSIONES

El estudio de la enseñanza de la Historia en el Instituto Femenino Isabel la Católica pare del primer marco normativo decisivo que fue la Ley de Reforma de la Segunda enseñanza de 1938, que reestructuró el Bachillerato para ponerlo al servicio del nuevo Estado franquista. Se trataba de un nuevo aparato educativo, centralizado y jerárquico que dependía del Estado y de la Iglesia; el Bachillerato pasó a tener una función de formación patriótica, disciplinaria y religiosa, que orientaron los contenidos de Historia en función de las directrices y valores del régimen. No obstante, en este Instituto se rompió con criterios más tradicionales para acercarse más a un experimento pedagógico con una formación basada en la investigación y con una metodología pionera en la época.

La metodología utilizada para la enseñanza de la Historia en este Instituto era de vanguardia, al menos a partir de 1957, donde se separa la Historia de la Geografía en los Planes de Estudio. Aunque en 1939 se practicaba más el método memorístico, pero restringido, utilizando también lecturas sobre personajes y hechos relevantes de la historia de España, el fin último es que las alumnas fuesen valorando y profundizando en el término de Patria. En 1957 se quería impulsar la utilización de una metodología más activa y participativa de las alumnas. A este respecto, se procuraba impulsar la actividad

mental de las alumnas mediante frecuentes preguntas para ejercitar su memoria, su espíritu de observación y su reflexión.

La metodología de enseñanza de la Historia en el Instituto Isabel la Católica, durante los años sesenta y principios de los setenta, se basaba en las guías didácticas del Ministerio de Educación Nacional, que enfatizaban el uso de libros de texto, cuadernos de apuntes, métodos de investigación, debates, obras dramáticas, medios audiovisuales, cuadros cronológicos, mapas, radiodifusión y la creación de un Gabinete de Historia.

Sin embargo, los manuales de texto siguieron siendo obligatorios después de que el Ministerio los aprobase para la enseñanza de la Historia. En estas edades, las alumnas eran fácilmente manipulables para inculcarles el patriotismo y las bondades del régimen franquista. La Prehistoria, la Edad Media y el siglo XIX eran épocas casi olvidadas dentro de los manuales, se priorizaba la Época Imperial, los Reyes Católicos, Felipe II y todo aquello que estuviese ligado al catolicismo. La Segunda República no era objeto de profundización, simplemente se hablaba de todos los acontecimientos que deterioraron al país y que provocaron una inevitable Guerra Civil. Las dictaduras de Primo de Rivera y el Franquismo eran objeto de mención como las únicas formas de salvación de la Nación.

Sin embargo, la Ley General de Educación de 1970 cambió por completo la orientación de los manuales de texto. Las transformaciones sociales hicieron inviable el mantenimiento de un mensaje tradicionalista y fuera de la realidad de la época, en una sociedad que se orientaba hacia valores más liberales y permisivos, y que tomaba como referente a los países europeos avanzados, con los que aspiraba a integrarse. Por lo que los libros de texto fueron, paulatinamente, adaptándose a un enfoque más amplio de contenidos en Historia para abordar también aspectos claves del liberalismo y la democracia.

BIBLIOGRAFÍA

Araque Hontangas, N. (2019). *El Instituto Femenino Isabel la Católica: un centro modélico del CSIC*. Madrid: Dykinson.

Ballarín Domingo, P. (2001). *La educación de las mujeres en la España contemporánea (siglo XIX-XX)*. Madrid: Síntesis.

Blas Guerrero, A. (1994). *Nacionalismos y naciones en Europa*. Madrid: Alianza.

Centeno, E. Gallifa, J; Sánchez gijón, A. (1977). *Geografía e Historia de España y Países hispánicos*. Madrid: Santillana.

Flecha García, C. (2011). Profesoras y alumnas en los Institutos de Segunda Enseñanza (1910-1940)". *Revista de Educación*, número extraordinario, pp. 269-294.

González Muñoz, M.C.; Haro Sabater, J.; Álvarez Oses, J.A.; Cal Freire, I. (1981). La República en los textos de Bachillerato. *Arbor: Ciencia Pensamiento y Cultura*. Tomo CIX, núms. 426-427.

Jiménez de Gregorio, F. (1990). *El Instituto Isabel la Católica en la Cultura Madrileña*. Madrid, Ayuntamiento de Madrid.

Llorens, M. (1964). *Metodología para la enseñanza de la Historia*. Madrid: Vicens Vives.

Lorenzo Vicente, J.A. (2003). *La Enseñanza Media en la España Franquista (1936-1975)*. Madrid: Ed. Complutense.

Martínez Tortolá, E. (1996). *La enseñanza de la Historia en el primer bachillerato franquista (1938-1975)*. Madrid: Tecnos.

Puelles Benitez, M. (1991). *Educación e ideología en la España Contemporánea*. Barcelona: Labor.

Romeu de Armas, A. (1963). *Historia de España Moderna y Contemporánea con textos y documentos*. Salamanca: Anaya.

Seco, E.; Martínez, H.; Rozas, A. (1984). *Ciencias Sociales 7ª de EGB*. Madrid: S.M.

Valls Montes, R. (1983). *La interpretación de la Historia de España y sus orígenes ideológicos, en el bachillerato franquista (1938.1953)*. Valencia: Instituto de Ciencias de la Educación (ICE). Universitat de València.

CAPÍTULO 14

UNA PROPUESTA PARA LA INVESTIGACIÓN DE LA GESTIÓN DE LAS EMOCIONES EN ESTUDIANTES QUE INGRESAN A LAS UNIVERSIDADES EN CHILE

Data de submissão: 29/01/2026

Data de aceite: 20/02/2026

Ricardo Álvarez Carmona

Universidad del Alba La Serena, Chile
<https://orcid.org/0009-0000-2632-9486>

Patricia Cataldo Flores

Universidad del Alba, La Serena, Chile
<https://orcid.org/0009-0007-5873-3935>

Renato del Carpio Chávez

Universidad del Alba, Santiago, Chile
<https://orcid.org/0009-0006-2901-9487>

Juan Mauricio Díaz Arriagada

Universidad de Antofagasta
Universidad del Alba, Antofagasta, Chile
<https://orcid.org/0009-0009-5171-8796>

Víctor Rojas Vásquez

Universidad del Alba
Universidad San Sebastián, Santiago, Chile
<https://orcid.org/0000-0003-2856-955X>

RESUMEN: El presente trabajo es una propuesta de abordaje de la gestión emocional en estudiantes ingresantes a primer año de la universidad, explorando cómo estas influyen en su adaptación académica y social. Se basa en un estudio previo, realizado con

estudiantes de las universidades chilenas del Alba (sedes La Serena, Santiago y Chillán) y de Antofagasta, de primer año de Tecnología Médica cohorte 2024 y que, se piensa, puede ser de valía para su aplicación en distintas instituciones de Educación Superior. El marco teórico se sustenta en estudios sobre inteligencia emocional (IE), integrando los modelos de Salovey y Mayer, Daniel Goleman y teorías como la de Barbara Fredrickson sobre emociones positivas. Investigaciones previas demuestran que una gestión adecuada de las emociones incrementa el bienestar y reduce la deserción universitaria. Metodológicamente, adopta un enfoque cuantitativo no experimental, utilizando encuesta estandarizada para medir la gestión emocional. Los resultados pueden contribuir a identificar emociones predominantes, su relación con el rendimiento académico y sugerir estrategias de regulación emocional efectivas. La propuesta busca promover la implementación de programas e iniciativas mediante las cuales las instituciones de educación superior puedan apoyar a sus estudiantes en tal sentido. El apoyo para la adaptación exitosa de los estudiantes potencia el rendimiento académico y la satisfacción estudiantil, siendo decisivo para el éxito futuro.

PALABRAS CLAVE: gestión emocional; estudiantes universitarios; inteligencia emocional; rendimiento académico; transición universitaria.

A PROPOSAL FOR RESEARCH ON THE MANAGEMENT OF EMOTIONS IN STUDENTS ENTERING UNIVERSITIES IN CHILE

ABSTRACT: This paper proposes an approach to emotional management for first-year university students, exploring how emotions influence their academic and social adjustment. It is built upon a previous study conducted with first-year medical technology students from the Alba University (all part of the ALBA consortium) and the University of Antofagasta, cohort 2024. This approach is believed to be valuable for implementation in various higher education institutions. The theoretical framework is about studies of emotional intelligence (EI), integrating the models of Salovey and Mayer, Daniel Goleman, and theories such as Barbara Fredrickson's on positive emotions. Previous research demonstrates that effective emotional management enhances well-being and reduces student dropout rates. Methodologically, a non-experimental quantitative approach is used, employing a standardized survey to measure emotional management. The results can contribute to identifying predominant emotions, their relationship to academic performance, and suggest effective emotional regulation strategies. This proposal aims to promote the implementation of programs and initiatives that allow higher education institutions to support their students in this area. To assist in the successful adaptation, of the students enhance academic performance and students satisfaction, which is crucial for future success.

KEYWORDS: emotional management; university students; emotional intelligence; academic performance; university transition.

1. INTRODUCCIÓN

La presente investigación, indaga en el manejo de las emociones y sus procesos que, en este trabajo, se denomina gestión emocional en los estudiantes universitarios que comienzan su proceso formativo. Esta se realizó con estudiantes de ciencias de la salud, en específico en la carrera de tecnología médica.

Como característica principal, varios autores señalan que la transición a la vida universitaria marca un hito significativo en el desarrollo personal y académico de las y los jóvenes, caracterizado por profundos cambios emocionales que reflejan la complejidad de esta nueva etapa. Como causa principal se debe mencionar que este período implica el paso de un entorno escolar estructurado a uno universitario más autónomo y dinámico, que presenta desafíos únicos para los estudiantes de primer año (Ramírez Casas & Maturana, 2018), (López Cárdenas, Mella luna, & Cáceres Valenzuela, 2018).

Este estudio se fundamenta en teorías consolidadas sobre inteligencia emocional, particularmente el modelo de habilidad propuesto por Salovey y Mayer, así como en los conceptos de emociones positivas y bienestar desarrollados por Barbara Fredrickson. Además, incorpora las contribuciones de Daniel Goleman sobre la importancia de

la inteligencia emocional en diversos ámbitos de la vida, incluyendo el académico (FERNÁNDEZ BERROCAL & EXTREMER PACHECO, 2005) (López Cárdenas, Mella luna, & Cáceres Valenzuela, 2018).

En cuanto al interés que inspiró el estudio, cabe señalar que los estudiantes universitarios enfrentan nuevas responsabilidades, tales como la necesidad de establecer una identidad personal y profesional, así como la presión de adaptarse a un ambiente estimulante, pero potencialmente abrumador. La carga académica, que incluye tareas más complejas y un ritmo acelerado, genera sentimientos de ansiedad y estrés, requiriendo que los jóvenes aprendan a gestionar eficazmente su tiempo y recursos (Paúl Hallo Caiza & Toapanta Toapanta, 2025).

La hipótesis general, sostiene que: Los adolescentes que ingresan a la Educación Superior se ven afectados por esta transición académica, de mayor exigencia y autonomía, que implica cambios en la situación emocional, e impacta en el rendimiento académico.

Las nuevas generaciones expresan una demanda de apoyo emocional y afectivo, al verificarse crecientes dificultades en la sociedad para el procesamiento de las diferencias en la interacción con los demás, como así también una menor tolerancia a la frustración (Silva & Franco, 2024).

Respecto a la metodología, se utiliza un enfoque cuantitativo y no experimental, por medio de una encuesta realizada con un instrumento secuencial y probatorio, transversal y prospectivo, realizado en un periodo determinado, en el caso del estudio realizado, con una población de estudio definida (Hernández Sampieri, Fernández Collado, & Baptista Lucio, 2006). En nuestro caso del estudio ya mencionado, la población estuvo compuesta por estudiantes de primer año de la carrera de Tecnología Médica en ingreso a primer año en las instituciones ya mencionadas este 2025. Pretende identificar las principales expresiones emocionales de los estudiantes, evaluar las estrategias de autorregulación emocional más efectivas y analizar cómo el desarrollo de la inteligencia emocional influye en la adaptación social y el éxito académico. El éxito académico no depende tan solo de las capacidades cognitivas, talento y/o la movilización de esfuerzos, a lo largo de la vida sino también de los estados de ánimo (Osorio Vargas & González Valderrama, 2012). Busca comprender cómo estos factores influyen en el estado emocional de los estudiantes y qué estrategias utilizan para manejar estos desafíos. Los resultados de esta investigación tienen el potencial de contribuir a la generación el diseño de programas de apoyo emocional más efectivos en el ámbito universitario. Al comprender mejor cómo los estudiantes gestionan sus emociones durante este período

de transición, las instituciones educativas podrán desarrollar estrategias más adecuadas para apoyar el bienestar y el rendimiento académico de sus alumnos (Sánchez, Jardón, Medina, & Pereira, 2025).

En cuanto a los objetivos del estudio original, estos se desglosan de la siguiente manera:

Como general se plantea: Evaluar la gestión de las emociones en los estudiantes de primer año, en su transición a la vida universitaria. En cuanto a objetivos específicos, cabe mencionar los siguientes:

- Identificar las emociones que manifiestan los estudiantes de primer año.
- Evaluar el efecto de las emociones experimentadas el primer semestre por estudiantes de primer año, en el manejo de la gestión emocional.
- Establecer competencias personales para el desarrollo de la autogestión emocional en estudiantes de primer año.

Nacen de las preguntas de investigación: ¿Cuáles son las principales emociones que manifiestan los estudiantes de primer año en su vida universitaria?, ¿Como influye el impacto de las emociones experimentadas durante el primer semestre universitario en las estrategias de gestión emocional desarrolladas por los estudiantes?, ¿De qué manera fortalecer el desarrollo de la gestión emocional en los alumnos de primer año de la universidad?.

Respecto a la estructura del plan de redacción que a continuación se presenta, este se desglosa de la siguiente forma, se presenta el problema de investigación y su delimitación, descripción general del marco teórico, definición y operacionalización de variables de la propuesta, para finalmente exhibir el modelo de la encuesta ya implementada.

2. PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN Y DELIMITACIÓN DE LA PROPUESTA ORIGINAL

El cambio en las emociones de los estudiantes que enfrentan la vida universitaria se basa fundamentalmente en la transición a un entorno nuevo, las demandas académicas, el desarrollo de la autonomía y la presión social. Esta etapa implica la adaptación a un aumento en la responsabilidad personal, la gestión del tiempo y las expectativas, lo que puede provocar sentimientos de ansiedad, estrés, pero también de satisfacción y crecimiento personal. Además, las relaciones interpersonales y la búsqueda de identidad contribuyen significativamente a sus experiencias emocionales (Quiliano Navarro & Quiliano Navarro, 2020).

El ingreso a la universidad genera un cambio en las emociones de los estudiantes, principalmente por el variopinto universo sociocultural del que provienen, este proceso se ve beneficiado por el manejo de la inteligencia emocional de cada uno. Se requiere de un estudio en los alumnos de estas universidades para poder desarrollar estrategias de apoyo (Grace Cristian University, 2025). Esto, más aún cuando los estudiantes son la primera generación que ingresa a la universidad en sus familias. Al no tener experiencias familiares ni cotidianas en relación a la universidad, esta situación tendrá una incidencia profunda, sea positiva o negativa (López Cárdenas, Mella luna, & Cáceres Valenzuela, 2018). El estudio lo llevaron a cabo las facultades de Ciencias de la Salud de dos universidades de Chile: la Universidad del Alba en sus sedes de La Serena, Santiago y Chillán, también la Universidad de Antofagasta ubicada en el norte de Chile. Se centró, precisamente, en estudiantes de primer año de la carrera de Tecnología Médica durante el año académico 2024, siendo un primer paso en poder encontrar metodologías de gestión emocional que serán de ayuda para tener una mejor adaptación a la vida universitaria.

3. DESCRIPCIÓN GENERAL DEL FUNDAMENTO TEÓRICO

3.1. LA CONSTRUCCIÓN DEL CONCEPTO DE GESTIÓN DE LAS EMOCIONES

A continuación, se abordan las fuentes que sustentan y definen qué se entiende por gestión de las emociones en el presente estudio.

La inteligencia emocional bajo la mirada de Goleman (1998) es que el éxito de una persona no va de la mano del coeficiente intelectual o de los estudios cursados sino de esta capacidad de reconocer y manejar las emociones lo que lleva además a las relaciones más favorables. La Inteligencia Emocional es la capacidad para reconocer sentimientos propios y de los demás, esto con el fin de poder gestionar de mejor manera las emociones (Goleman, 1998).

La inteligencia emocional nos posibilita tomar conciencia de nuestras emociones, comprender los sentimientos de los demás, tolerar las presiones y frustraciones laborales, acentuar nuestra capacidad de trabajar en equipo y adoptar una actitud empática y social, que nos brindará mayores posibilidades de desarrollo (Goleman, 1998). El manejo de la capacidad de identificar sus emociones, permite a los estudiantes presentar una mayor adaptación a los cambios que provocan la transición a la Educación Superior, pudiendo prevenir situaciones de malestar, mientras que aquellos que no puedan autogestionarse pueden presentar un aumento en las

emociones negativas como lo son el estrés, la ansiedad y la frustración, comprometiendo en distintos grados la salud mental, factores importantes en el desarrollo cognitivo y social de los estudiantes, acercándolos al riesgo de desertar de la universidad (Osorio Vargas & González Valderrama, 2012).

La evidencia científica previa demuestra que las conductas conflictivas tienen una estrecha relación con las competencias emocionales de los alumnos, pues, un mal manejo de éstas conlleva a una peor y menos asertiva resolución de aquellos (Bisquerra, 2014), (Filella-Guiu, 2014). Asimismo, se ha demostrado la equivalencia de este hecho con un peor rendimiento académico y con un estado emocional más vulnerable (Extremera, 2004).

Por otro lado, se ha comprobado que un mejor manejo de las emociones, así como una autoestima más sana predice claramente un mejor estado emocional de los jóvenes, lo cual se ve reflejado en el clima social de aula y en el rendimiento (Ros Morente, Filella Guiu, Ribes Castells, & Pérez Escoda, 2017).

Así pues, se pone de manifiesto la relevancia de la educación emocional entendida como un proceso educativo, continuo y permanente, que pretende potenciar el desarrollo de las competencias emocionales como elemento esencial del desarrollo integral de las personas, que es lo que aquí se entiende por su gestión. El modelo de la inteligencia emocional de Mayer y Salovey (1990) se centra en la capacidad de percibir, entender y manejar las emociones de manera efectiva.

Este modelo, también conocido como el modelo de habilidad, en la que cuatro componentes (percepción/expresión emocional, su uso para facilitar el pensamiento, comprensión emocional y su manejo/gestión en uno mismo y en relación a los otros) interactúan entre sí para formar la inteligencia emocional de una persona. A través del desarrollo y la práctica de estas habilidades, las personas pueden mejorar su capacidad para reconocer, comprender y manejar sus propias emociones y las de los demás (FERNÁNDEZ BERROCAL & EXTREMERA PACHECO, 2005).

La Teoría del Ensamble y la Construcción de Bárbara Fredrickson (2004), propone que las emociones positivas tienen efectos beneficiosos que van más allá del momento presente, ampliando las posibilidades de pensamiento y acción de las personas, lo que a su vez construye recursos personales y sociales a largo plazo (Fredrickson, 2004). Esto, frente a teorías tradicionales que las incluían en un modelo general, incluso sin resaltarlas ni enfatizando la necesidad de desarrollarlas (amplificación y fortalecimiento de éstas). Según señala la autora, los enfoques tradicionales para el estudio de las emociones han tendido a ignorar las emociones positivas, intentando incluirlas en modelos generales de

emoção, confundiéndolas con estados afectivos similares y describiendo su función en términos de tendencias genéricas a la aproximación o la persistencia. Ante la percepción de que estos enfoques no hacían justicia a las emociones positivas, desarrollé un modelo alternativo que captura mejor sus efectos únicos. Lo denomino teoría de amplificación y fortalecimiento de las emociones positivas, ya que estas parecen ampliar el repertorio de pensamientos y acciones de una persona y fortalecer sus recursos personales a largo plazo (Fredrickson, 2004).

Sin perder matices teóricos, una tendencia de acción específica puede describirse como el resultado de un proceso psicológico que limita el repertorio de pensamientos y acciones de una persona, evocando una urgencia para actuar de una manera particular (Fredrickson, 2004).

Los modelos tradicionales encasillan las emociones en positivas y negativas, sin embargo, el énfasis de las positivas de forma intencionada, puede fortalecer el proceso formativo de las y los estudiantes.

4. MÉTODO, DEFINICIÓN Y OPERACIONALIZACIÓN DE VARIABLES

La investigación se presenta bajo un enfoque paradigmático positivista, con una metodología basada en un enfoque cuantitativo sobre como gestionan las emociones durante su transición hacia la vida universitaria, tomando lineamientos de los autores Salovey y Mayer en su test de inteligencia emocional, la teoría de Fredrickson, Goleman, así como categorías desarrolladas por Mónica Osorio Vargas y Paola González en su guía para el manejo emocional en universitarios (as) (Osorio Vargas & González Valderrama, 2012). El instrumento usado es una encuesta, debidamente validada y revisada bajo el comité ético respectivo. En cuanto a técnica el instrumento utilizado es una encuesta.

4.1. DEFINICIÓN DE VARIABLES

Tomando en cuenta lo anterior, se enfatiza que la definición de las variables, tanto la independiente como las dependientes, se hace en función de cada objetivo específico.

Objetivo general	Objetivos específicos	Variables	Dimensiones	Preguntas indicadoras
Evaluar la gestión de las emociones en los estudiantes de primer, en su transición a la vida universitaria.	Identificar las emociones que manifiestan los estudiantes de primer año.	Variable dependiente: Emociones. Variable independiente: Estudiantes.	Características Censales de las y los Estudiantes de Primer Año Emociones positivas (alegría, entusiasmo, tranquilidad euforia) Emociones negativas (estrés, ansiedad, miedo, tristeza, ira, disgusto, frustración)	1) Qué tipo de emociones positivas ha experimentado con mayor frecuencia durante tu transición a la vida universitaria? (ítem de selección múltiple) 2) ¿Qué tipo de emociones negativas ha experimentado con mayor frecuencia durante tu transición a la vida universitaria? (ítem de selección múltiple) 3) ¿Tengo la capacidad de reconocer e identificar mis emociones con claridad en momentos de estrés académico? (pruebas, trabajos, exámenes finales) (Escala Likert) 4) Soy capaz de manejar mis emociones negativas, y dar mayor importancia a las positivas, para mantener una actitud saludable. (escala Likert)
El mismo enunciado anteriormente	Evaluar el efecto de las emociones experimentadas el primer semestre por estudiantes de primer año, en el manejo de la gestión emocional.	Variables independientes: Emociones Variable dependiente: Gestión emocional.	Emociones positivas (alegría, entusiasmo, tranquilidad euforia) Emociones negativas (estrés, ansiedad, miedo, tristeza, ira, disgusto, frustración)	1) Puedo gestionar mis emociones de manera efectiva cuando me enfrento a desafíos. (escala Likert) 2) ¿Con qué frecuencia utilizas estrategias de gestión emocional (como meditación, ejercicio, hablar con amigos o con la familia) para manejar el estrés universitario? (selección múltiple) 3) ¿Con qué frecuencia participas en actividades extracurriculares o sociales en la universidad? (deportes, teatro, talleres) (selección múltiple) 4) ¿Qué tan de acuerdo estás con la siguiente afirmación? "Mis emociones afectan significativamente mi rendimiento académico".

El mismo enunciado anteriormente.	Establecer competencias personales para el desarrollo de la autogestión emocional en estudiantes de primer año.	Variable independiente: Estudiantes. Variable dependiente: Gestión emocional.	Estudiantes de primer año.	1) ¿La universidad te ha proporcionado apoyo emocional durante tu primer año? (escala Likert) 2) Si tu respuesta fue positiva. ¿Crees que fue suficiente ese apoyo? (escala Likert)
-----------------------------------	---	--	----------------------------	--

4.2. OPERACIONALIZACIÓN DE VARIABLES

Variables	Definición conceptual	Definición operacional	Dimensiones	Indicadores	Escala de medición
Emociones	Una emoción es un estado complejo del organismo caracterizado por una excitación, perturbación o estímulo importante, que predispone a una respuesta organizada. Las emociones se generan como respuesta a un acontecimiento y/o entorno externo o interno. (Bisquerra, 2014), (Osorio Vargas & González Valderrama, 2012).	La variable se medirá mediante un instrumento estandarizado, una encuesta, la cual tendrá 4 preguntas referidas a las emociones.	Emociones positivas. Emociones negativas.	Resultados académicos. Identificación de Emociones. Manejo del Estrés.	Encuesta con preguntas de escala Likert, 1 pregunta abierta y preguntas de selección múltiple.
Gestión de emociones	La gestión de las emociones positivas es fundamental en la psicología positiva, ya que amplía los repertorios de pensamiento y acción, disuelve emociones negativas persistentes, fortalece la resiliencia y mejora el bienestar emocional (Fredrickson, 2001)	La variable se medirá mediante un instrumento estandarizado, una encuesta, la cual tendrá 4 preguntas referidas a la gestión emocional.	Expresión emocional. Regulación emocional. Comprensión emocional. Inteligencia emocional.	Manejo del Estrés. Resultados académicos. Toma de Decisiones	Encuesta con preguntas de escala Likert, 1 pregunta abierta y preguntas de selección múltiple.
Estudiantes	Según Vygotsky el/la estudiante es un ser constructor activo de su propio conocimiento, es el resultado de la relación con los demás. (Ruiz Carrillo & Estrevel Rivera, 2010)	La variable se medirá mediante un instrumento estandarizado, una encuesta, la cual tendrá 2 preguntas referidas a los estudiantes.	Santiago, Chillán, La Serena y Antofagasta. Primer año de universidad.	Adaptación a Cambios. Apoyo Social Percibido. Relaciones interpersonales. Habilidades sociales. Rendimiento académico.	Encuesta con preguntas de escala de Likert, 1 pregunta abierta y preguntas de selección múltiple.

4.3. MODELO DE ENCUESTA

Lo aquí presentado se basa en la ya implementada y pretende servir como aporte para mediciones de una forma estándar. Obviamente puede modificarse a futuro de acuerdo a las características de las/los estudiantes y la institución. El consentimiento informado, queda a criterio de redacción de los investigadores y las instituciones:

Categoría 1: Datos personales		
1.Universidad/Unidad/Facultad/escuela a la que pertenece:	2.Edad: De 17 a 20 Años De 21 a 30 Años De 31 a 40 Años De 40 años o más	3.Sexo Mujer Hombre Prefiero no informar

Categoría 2: Gestión de las emociones		
4.¿Qué tipo de emociones positivas ha experimentado con mayor frecuencia durante tu transición a la vida universitaria? (ítem de selección múltiple) - Emociones positivas (alegría, entusiasmo, tranquilidad, euforia)	5.¿Qué tipo de emociones negativas ha experimentado con mayor frecuencia durante tu transición a la vida universitaria? (ítem de selección múltiple) - Emociones negativas (estrés, ansiedad, miedo, tristeza, ira, disgusto, frustración)	6.¿Tengo la capacidad de reconocer e identificar mis emociones con claridad en momentos de estrés académico? (pruebas, trabajos, exámenes finales) (Escala Likert) 1 muy poca; 3 más o menos; 5 completamente

7. En la siguiente tabla debe marcar con qué frecuencia se presentaron emociones.

	Nada	Raramente	A veces	Frecuentemente	Casi siempre
Frustración					
Euforia					
Miedo					
Tranquilidad					
Sorpresa					
Tristeza					
Alegría					
Ira					
Disgusto					

8. Puedo gestionar mis emociones de manera efectiva cuando me enfrento a desafíos. (escala Likert) Muy poco o nada Poco Más o menos Bastante Completamente	9. Soy capaz de manejar mis emociones negativas, y dar mayor importancia a las positivas, para mantener una actitud saludable. (escala Likert) 1 nunca o muy pocas veces 50 a veces 100 siempre	10. ¿Con qué frecuencia utilizas estrategias de gestión emocional (como meditación, ejercicio, hablar con amigos o con la familia) para manejar el estrés universitario? (selección múltiple) Nunca Raramente A veces Frecuentemente Siempre
11. ¿Con qué frecuencia participas en actividades extracurriculares o sociales en la universidad? (deportes, teatro, talleres) (selección múltiple) - Nunca - Una vez al semestre - Una vez al mes - Una vez a la semana - Varias veces a la semana	12. ¿La universidad te ha proporcionado apoyo emocional durante tu primer año? (escala Likert) - Nulo apoyo - Insuficiente - Adecuado - Suficiente - He recibido apoyo total	13. ¿Qué tan de acuerdo estás con la siguiente afirmación? "Mis emociones afectan significativamente mi rendimiento académico" (escala Likert) - Totalmente en desacuerdo - En desacuerdo - Neutral - De acuerdo - Totalmente de acuerdo

5. REFLEXIONES FINALES

La salud mental de las comunidades académicas es una tarea conjunta, no de una unidad determinada, así como las políticas de resguardo involucran a todos los agentes educativos. Esta propuesta investigativa busca ser un aporte a la comprensión de los procesos emocionales durante la transición universitaria, sentando las bases para futuras investigaciones y el desarrollo de procesos formativos más inclusivos, concluyendo que la gestión de las emociones se erige como un componente esencial en la formación universitaria contemporánea.

Las instituciones educativas están llamadas a asumir un rol proactivo en el acompañamiento emocional, implementando estrategias que faciliten la adaptación académica y contribuyan al crecimiento personal y profesional de sus estudiantes, formando de profesionales resilientes, empáticos y emocionalmente competentes.

Aunque pueden existir, como el tamaño de la muestra o la generalidad en el análisis de los datos, un estudio y su instrumento, como el aquí presentado como

propuesta, proporciona información valiosa sobre las experiencias emocionales de las y los estudiantes. Independiente de la institución y contextos particulares, los resultados la necesidad de servicios de apoyo integrales y personalizados para promover el bienestar y el éxito de los estudiantes. Al abordar estas necesidades de sus estudiantes, las instituciones de educación superior pueden crear mejores ambientes que sean propicios para el aprendizaje, relacionando los hallazgos investigativos con teorías relevantes en psicología y educación.

BIBLIOGRAFÍA

Bisquerra, R. (2014). Educación Emocional e Interioridad. In L. López, *Maestros del corazón: Hacia una pedagogía de la interioridad* (pp. 223-250). Sao Paulo: Wolters Kluwer.

FERNÁNDEZ BERROCAL, P., & EXTREMERA PACHECO, N. (2005). La Inteligencia Emocional y la educación de las emociones desde el Modelo de Mayer y Salovey. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 63-93, vol. 19, núm. 3. <https://www.redalyc.org/pdf/274/27411927005.pdf>.

Filella-Guiu, G. A.-J.-E. (2014). Resultados de la aplicación de un programa de educación emocional en Educación Primaria. *Estudios sobre Educación*, 125-147, V.26. <https://doi.org/https://doi.org/10.15581/004.26.125-147>.

Fredrickson, B. (2004). The broaden-and-build theory of positive emotions. *Philosophical Transactions of the Royal Society B: Biological Sciences*, 359(1449), 1367-1378. <https://doi.org/https://doi.org/10.1098/rstb.2004.1512>.

Goleman, D. (1998). *La práctica de la Inteligencia Artificial*. New York: Kairos.

Grace Cristian University. (2025, Mayo 14). *Grace Cristian University*. Retrieved from Las emociones de un estudiante universitario de primer año: <https://gracechristian.edu/es/blog/the-emotions-of-a-first-year-college-student/>

Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C., & Baptista Lucio, P. (2006). *Metodología de la Investigación*. McGraw-Hill.

López Cárdenas, I., Mella luna, J., & Cáceres Valenzuela, G. (2018). La universidad como ruptura en la trayectoria educativa: experiencias de transición de estudiantes egresados de Enseñanza Media Técnico Profesional que ingresan al Programa Académico de Bachillerato de la Universidad de Chile. *Estudios Pedagógicos*, 271-288, vol.44 no.3, <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052018000300271>.

Osorio Vargas, M., & González Valderrama, P. (2012). *Cómo manejar las emociones: Guía para Universitarios*. Universidad de Chile, Vicerrectoría de Asuntos Académicos, <https://uchile.cl/dam/jcr:c59b6641-90ff-40e3-81f0-670afed30f8a/como-manejar-las-emociones-guia-de-orientacion-para-universitarios-pdf-67-mb-2.pdf>.

Paúl Hallo Caiza, E., & Toapanta Toapanta, A. R. (2025). La influencia de la carga de tareas escolares en el bienestar emocional de los estudiantes en entornos educativos. *Reincisol*, 7052-7068. [https://doi.org/10.59282/reincisol.V3\(6\)7052-7068](https://doi.org/10.59282/reincisol.V3(6)7052-7068).

Quiliano Navarro, M., & Quiliano Navarro, M. (2020). INTELIGENCIA EMOCIONAL Y ESTRÉS ACADÉMICO EN ESTUDIANTES DE ENFERMERÍA. *Ciencia y Enfermería*, Cienc. enferm. vol.26 Concepción 2020.

Ramírez Casas, L., & Maturana, J. M. (2018). Significado del Proceso de Inserción a la Vida Universitaria: Desde una Perspectiva de Aprendizaje como Práctica Social. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 149-162, Vol.12(1), <https://doi.org/10.4067/S0718-73782018000100010>.

Ros Morente, A., Filella Guiu, G., Ribes Castells, R., & Pérez Escoda, N. (2017). Análisis de la relación entre competencias emocionales, autoestima, clima de aula, rendimiento académico y nivel de bienestar en una muestra de escolares de educación primaria. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 8-18, Vol. 28, N°1, <https://doi.org/10.5944/reop.vol.28.num.1.2017>.

Ruiz Carrillo, E., & Estrevel Rivera, L. B. (2010). Vigotsky: la escuela y la subjetividad. *Pensamiento psicológico*, 8(15), 135-145. doi:<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=80115648012>

Sánchez, V., Jardón, M., Medina, S., & Pereira, M. (2025). Educación emocional como base del rendimiento una prioridad del presente. *Reincisol (4) (7)*, [https://doi.org/10.59282/reincisol.V4\(7\)3330-3350](https://doi.org/10.59282/reincisol.V4(7)3330-3350).

Silva, J., & Franco, M. (2024). Generaciones, Emociones, Bienestar. *Estudio Panel UDD, Instituto de Bienestar Emocional*, <https://www.udd.cl/wp-content/uploads/2024/12/generaciones-emociones-y-bienestar-1-1.pdf>.

CAPÍTULO 15

LA ESTUPIDEZ ORGANIZACIONAL EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR. UN CASO CONCRETO

Data de submissão: 15/02/2026

Data de aceite: 03/03/2026

José de Jesús Chávez Martínez

Doctor en Estudios Organizacionales

Profesor investigador de la Universidad

Autónoma de Occidente

Unidad Regional Culiacán, Sinaloa, México

Departamento de Ciencias Sociales

<https://orcid.org/0000-0002-0468-2809>

RESUMEN: El presente escrito aborda el concepto de *estupidez organizacional*, cuya denominación puede resultar provocadora; sin embargo, constituye una herramienta analítica pertinente dentro del campo de los estudios organizacionales. El objetivo es conocer, desde la voz del alumnado, cómo se perciben las dinámicas de aprendizaje tanto en el aula como fuera de ella, particularmente en aquellos casos en que, según su apreciación, las actividades no cumplen con los objetivos pedagógicos propuestos. Para ello, se empleó una estrategia metodológica de tipo cualitativo, basada en la aplicación de entrevistas a estudiantes de nivel superior. Los resultados evidencian un descontento asociado a prácticas institucionales orientadas más al cumplimiento de formas que al logro de aprendizajes significativos. Se concluye que el

concepto de estupidez organizacional permite problematizar dinámicas educativas que privilegian la apariencia de eficacia por encima de la construcción de conocimiento.

PALABRAS CLAVE: estupidez organizacional; universidad; dinámica académica.

ORGANIZATIONAL STUPIDITY IN HIGHER EDUCATION: A CASE STUDY

ABSTRACT: This paper addresses the concept of *organizational stupidity*, whose terminology may appear provocative; however, it constitutes a relevant analytical tool within the field of organizational studies. The objective is to understand, from the students' perspective, how learning dynamics are perceived both inside and outside the classroom, particularly in cases where, according to their views, activities do not fulfill the intended pedagogical objectives. To this end, a qualitative methodological approach was employed, based on interviews with higher education students. The results reveal a sense of dissatisfaction associated with institutional practices oriented more toward formal compliance than toward the achievement of meaningful learning. It is concluded that the concept of organizational stupidity allows for the problematization of educational dynamics that prioritize the appearance of effectiveness over the construction of knowledge.

KEYWORDS: organizational stupidity; university; academic dynamics.

1. INTRODUCCIÓN

La estupidez organizacional es un concepto que ha sido utilizado en años recientes dentro de los estudios organizacionales para analizar fenómenos relacionados con la incertidumbre, la complejidad y las limitaciones en los procesos de reflexión dentro de las organizaciones. Estas, como entes sociales, se conforman a partir de ciertas directrices y objetivos, y operan bajo condiciones en las que intervienen factores humanos y materiales que interactúan entre sí, conduciendo tanto a los resultados esperados como a otros no previstos.

La propuesta conceptual de la estupidez organizacional ha sido desarrollada principalmente por Alvesson y Spicer (2012), quienes la contraponen a nociones como la inteligencia organizacional o las denominadas “organizaciones que aprenden”. En estas últimas, el conocimiento es concebido como un elemento central de competitividad y mejora continua. En contraste, la estupidez organizacional refiere a una limitación en la capacidad crítica, que favorece la reproducción de prácticas sin cuestionamiento.

Cabe señalar que, a pesar de contener una denominación que puede resultar fuerte o incluso ofensiva, el concepto no se refiere a una deficiencia intelectual individual, sino a una carencia epistemológica en el funcionamiento organizacional, donde se restringe la problematización y la reflexión crítica.

El enfoque de este trabajo se dirige hacia la educación superior, específicamente en una universidad mexicana que presenta diversas actividades escolares y extraescolares, tales como conferencias y dinámicas en el aula, muchas de ellas basadas en una racionalidad instrumental dentro de la carrera de Ciencias de la Comunicación. La intención es conocer el punto de vista del estudiantado y, a partir de ello, establecer una relación analítica con el concepto de estupidez organizacional.

2. MARCO TEÓRICO Y CONCEPTUAL

Las organizaciones, independientemente de su naturaleza, se crean con la finalidad de cumplir objetivos o metas de carácter social, de acuerdo con el ámbito en el que se insertan, ya sean públicas o privadas. La conceptualización de las organizaciones ha sido abordada desde hace décadas; Max Weber, por ejemplo, señalaba que estas están diseñadas “para hacer algo” (Hall, 1996, p. 30).

Asimismo, una organización puede entenderse como “una colectividad orientada a la búsqueda de metas relativamente específicas y que exhibe una estructura social relativamente formalizada” (Scott, 1981, p. 21). Esta formalización es la que da lugar a diversas subjetividades entre sus miembros, quienes pueden

internalizar – o no - los principios normativos de la organización, en interacción con factores culturales y ambientales.

Autores como Spilzinger sostienen que las organizaciones, creadas por el ser humano a su imagen y semejanza con el objetivo de cumplir ciertas metas, constituyen sistemas complejos, con dinámicas que podrían considerarse cuasi biológicas. En este sentido, están integradas por individuos que responden de manera diversa a los problemas organizacionales. (Aquí se recomienda completar la referencia faltante).

De acuerdo con Alvesson y Spicer (2012), la denominada “estupidez funcional” puede contribuir a mantener el orden organizacional, facilitando la adaptación de los individuos a estructuras de poder y formas de liderazgo socialmente aceptadas. En este marco, la estupidez no se concibe como una incapacidad cognitiva, sino como una limitación en la reflexión crítica.

En esta línea, Albretch (2003) plantea que existen contextos organizacionales en los que incluso personas con alta capacidad intelectual pueden adoptar comportamientos acríticos, en función de las normas y expectativas institucionales (citado en Karimi-Ghartemani et al., 2020).

3. METODOLOGÍA

Las universidades se encuentran inmersas en una dinámica social compleja que incluye funciones sustantivas como la docencia, la investigación y la difusión de la cultura. Dependiendo del contexto institucional, algunas de estas funciones adquieren mayor relevancia que otras.

En el caso de la universidad analizada, ubicada en el noroeste mexicano, se ha observado un crecimiento en la matrícula estudiantil, lo que ha implicado una mayor atención a la formación académica. No obstante, diversas decisiones institucionales parecen orientarse más al cumplimiento de requisitos formales que a la generación de impactos formativos significativos.

En este contexto, se desarrolló un estudio de enfoque cualitativo, centrado en las percepciones del estudiantado de la carrera de Ciencias de la Comunicación respecto a las actividades académicas dentro y fuera del aula.

Se realizaron entrevistas a veinte estudiantes, seleccionados mediante un criterio de conveniencia. Las entrevistas se organizaron en torno a dos categorías de análisis:

- a) dinámicas de clase
- b) conferencias y actividades extracurriculares

El propósito del estudio no es evaluar el desempeño docente ni institucional, sino recuperar las percepciones del alumnado como insumo para el análisis organizacional.

4. RESULTADOS

Los resultados obtenidos muestran diversas percepciones por parte del alumnado en relación con las prácticas académicas.

En el ámbito de las clases, se identifican estrategias pedagógicas que incluyen actividades de tipo artístico, tales como coreografías, dramatizaciones, canto y uso de disfraces, así como exposiciones tradicionales apoyadas en recursos tecnológicos.

Algunos estudiantes valoran estas dinámicas como alternativas a los métodos de evaluación convencionales; sin embargo, otros manifiestan incomodidad, señalando que dichas actividades pueden generar sensaciones de exposición innecesaria o no contribuir significativamente a su aprendizaje.

En relación con las conferencias, varios participantes expresan inconformidad respecto a la calidad de los contenidos, señalando que en algunos casos los expositores se centran en experiencias personales o discursos motivacionales, sin profundizar en aspectos metodológicos o conceptuales relevantes.

Estos resultados permiten identificar una tensión entre la forma y el fondo de las prácticas educativas, en la que ciertas actividades pueden priorizar la apariencia de dinamismo sobre el desarrollo de aprendizajes significativos.

5. CONCLUSIONES

El concepto de estupidez organizacional, a pesar de su denominación, constituye una herramienta analítica útil para examinar dinámicas institucionales que limitan la reflexión crítica.

En el caso analizado, se observan prácticas académicas que privilegian el cumplimiento de formatos institucionales y la aceptación inmediata por parte del alumnado, en detrimento de procesos formativos más profundos.

Asimismo, se identifica una tendencia a priorizar la visibilidad o el atractivo de ciertas actividades – como conferencias con alto impacto mediático – sobre su valor académico.

En este sentido, la estupidez organizacional permite reflexionar sobre el equilibrio necesario entre eficiencia institucional y calidad educativa, así como sobre la importancia de fortalecer procesos formativos orientados al pensamiento crítico.

REFERENCIAS

Alvesson, M. & Spicer, A. (2012). A Stupidity-Based Theory of Organizations. *Journal Of Management Studies*, 49(7), pp. 1194-1220. Obtenido de <https://doi.org/10.1111/j.1467-6486.2012.01072.x>

Hall, R. (1996). Organizaciones. Estructuras, procesos y resultados. México: Prentice-Hall.

Karimi-Ghartemani, S., Khani, N. & Nasr Esfahani, A. (2020). Developing a framework for organizational stupidity. *Journal of High Technology Management Research*. Obtenido de <https://doi.org/10.1016/j.hitech.2020.100392>

Lladó, E. & Goienetchea, I. (2014). La estupidez de las organizaciones. España: Rigden Institut Gestalt.

Scott, R. (1981). Psicología de la organización. México: Prentice-Hall Panamericana.

Spilzinger, A. (s. f.). Anatomía de la estupidez La estupidez en las organizaciones. Obtenido de <https://wcsalatam.org/laanatomiadelaestupidez.html>

CAPÍTULO 16

ADAPTAÇÃO DOS ESTUDANTES AO ENSINO SUPERIOR EM ANGOLA: ANÁLISE DAS SUAS DIFICULDADES ANTECIPADAS

Data de submissão: 29/01/2026

Data de aceite: 16/02/2026

Teresa da Glória Paulo

Centro de Investigação e Desenvolvimento
Instituto Superior de Ciências da Educação
Uíge, Angola
<https://orcid.org/0009-0008-7696-7978>

Leandro S. Almeida

Centro de Investigação em Educação (CIEd)
Universidade do Minho, Portugal
<https://orcid.org/0000-0002-0651-7014>

RESUMO: O sistema educativo em Angola apresenta uma forte expansão do seu Ensino Superior, em particular a partir da organização deste nível de ensino em oito regiões académicas. Dada a grande quantidade e diversidade de estudantes que ingressam, alguns deles apresentam dificuldades na sua transição e adaptação ao Ensino Superior, daí decorrendo taxas elevadas de insucesso académico e abandono. Para o estudo deste fenómeno, iremos analisar as dificuldades antecipadas pelos estudantes aquando do seu ingresso no Ensino Superior. O questionário aplicado considera seis domínios de dificuldade: adaptação à instituição, aprendizagem, relacionamento interpessoal,

recursos económicos, autonomia e carreira vocacional. Os dados expressam que, de uma maneira geral, os ingressantes não antecipam dificuldades nas áreas apontadas, exceto ao nível das dificuldades financeiras ou económicas. O domínio vocacional é aquele em que os estudantes antecipam menos dificuldades, podendo sugerir uma boa vinculação ao curso que vão frequentar no ensino superior ou, ainda, uma menor preocupação com o futuro profissional e carreira uma vez que vão, agora, iniciar a sua formação académica superior.

PALAVRAS-CHAVE: Ensino Superior; adaptação académica; dificuldades de adaptação; estudantes angolanos.

STUDENTS' ADAPTATION TO HIGHER EDUCATION IN ANGOLA: AN ANALYSIS OF THEIR ANTICIPATED DIFFICULTIES

ABSTRACT: The education system in Angola has undergone significant expansion in Higher Education, particularly following the organization of this level of education into eight academic regions. Given the large number and diversity of students entering higher education, some experience difficulties in their transition and adaptation, resulting in high rates of academic failure and dropout. To study this phenomenon, we analyze the difficulties anticipated by students upon entering higher education. The questionnaire administered considers six domains of

difficulty: institutional adaptation, learning, interpersonal relationships, financial resources, autonomy, and vocational career. The data indicate that, in general, incoming students do not anticipate difficulties in the areas mentioned, except at the level of financial or economic challenges. The vocational domain is the one in which students anticipate the fewest difficulties, which may suggest a strong alignment with the chosen course of study or, alternatively, a lower level of concern about their future profession and career, given that they are just beginning their higher education journey.

KEYWORDS: Higher Education; academic adaptation; adaptation difficulties; angolan students.

1. INTRODUÇÃO

O Ensino Superior (ES) Angolano conheceu, nos últimos anos, o redimensionamento da única universidade pública em oito regiões académicas, aumentando deste modo o número de vagas, realizando o sonho de muitos jovens que almejavam frequentar esse nível de ensino na sua região sem necessidade de mudar de residência (Diário da República, 2009, 2014). As regiões académicas foram repartidas tendo em conta as exigências culturais e climáticas de cada região. Este redimensionamento fez com que as Instituições do Ensino Superior (IES) angolanas aumentassem o número e a diversidade dos seus estudantes. A título ilustrativo, o número de jovens a frequentar este nível de ensino elevou-se no presente ano académico (2018) para 134.418 estudantes face meio milhar de estudantes na década de sessenta do século passado (Coelho, Marques, & Correia, 2017; Teta, 2008). O ingresso no Ensino Superior (ES) constitui um marco na vida do estudante e da sua família, considerando-se esse marco como a concretização de um projeto de vida pessoal e familiar bastante desejado e investido (Almeida, 2007; Elias, 2016). Nesta altura, os estudantes chegam ao ES munidos de inúmeras expectativas e competências (Araújo, 2015), embora muitas dessas expectativas não sejam realistas e quando se confrontam com a realidade tendem a provocar dificuldades no processo de adaptação do recém ingressado (Araújo et al., 2016; Tomás, Ferreira, Araújo, & Almeida, 2014). Essas expectativas irrealistas do estudante ao ingressar no ES criam nele um sentimento contraditório em relação às reais condições das Instituições do Ensino Superior (IES), situação que pode induzir sentimentos de frustração e desabar no insucesso ou abandono escolar (Ditutala, 2015). O ES impõe ao ingressante inúmeras exigências e desafios, e eles devem estar suficientemente preparados para os ultrapassar com êxito (Almeida & Cruz, 2010; Silva & Silva, 2012). Se o estudante não for capaz de ultrapassar com êxito esses desafios e exigências, os mesmos constituirão dificuldades na sua adaptação e posterior sucesso

académico, desencadeando muitas das vezes abandono escolar. Os desafios que este nível de ensino impõe aos estudantes, diferem de acordo as características individuais, as suas competências e o seu histórico estudantil, bem como as próprias características das IES (Almeida, 2007; Valadas, Araújo, & Almeida, 2014). As investigações apontam que existem dois tipos diferentes de desafios a que o estudante é submetido na transição para o ES, o primeiro é de ordem socioemocional e abarca situações como a saída da família para frequentar o ES, o criar novas redes de amizades, tornar-se responsável e autónomo; o segundo desafio é de ordem académica e prende-se com a aprendizagem em sala de aula e a realização das atividades dos planos curriculares dos cursos que frequentam (Soares, Almeida, Diniz, & Guisande, 2006). As IES devem reestruturar e organizar os seus serviços para melhor atendimento ao ingressante e serem capazes de assegurar uma adaptação exitosa. Por exemplo, alguns estudantes saem pela primeira vez da casa dos pais, o que cria a necessidade de se integrarem num novo meio social para superar as saudades da família (Almeida, 2007; Araújo, 2015). Em breve síntese, a literatura mostra-nos que a qualidade da adaptação académica depende das características e do desenvolvimento psicossocial do estudante (Araújo et al., 2016). A adaptação ao ES é um processo complexo e multifacetado que impõe ao estudante recém ingressado, um conjunto de exigências e desafios (Almeida, 2007; Almeida & Cruz, 2010; Soares et al., 2014). A interação entre fatores pessoais e institucionais tanto pode complicar a adaptação como ajudar o desenvolvimento das competências adaptativas dos estudantes (Mendes, Pereira, Eduardo, & Santos, 2017). Para o seu sucesso, o estudante tem que estar ativamente envolvido com o seu curso e com a instituição em que realiza a formação, desenvolver a sua autonomia, aprender a gerir o tempo e os recursos económicos, adequar os métodos de estudo às diferentes unidades curriculares e docentes, ou criar habilidades de trabalho com colegas. Por sua vez, as IES devem criar e fazer funcionar serviços de apoio ao estudante, por exemplo na área do acompanhamento vocacional, para uma adaptação exitosa ao ES. Neste artigo pretendemos conhecer as dificuldades que os estudantes angolanos sentem no seu acesso e na sua adaptação, mais concretamente as dificuldades que antecipam aquando do seu ingresso no ES. Em função dos resultados obtidos procurar-se-á retirar algumas implicações para as iniciativas de acolhimento e apoio aos novos estudantes por parte da universidade.

2. MÉTODO

2.1. PARTICIPANTES

O presente estudo tomou uma amostra de conveniência, recolhida no contexto de sala de aula. Participaram no estudo 76 estudantes do 1º ano do Instituto Superior de Ciências da Educação do Uíge, em Angola. Estes estudantes apresentam idades compreendidas entre 17 e 57 anos, com a média de 24.5 anos ($DP = 4.83$), sendo a maioria do sexo masculino (81.6%). Os estudantes repartem-se de forma bastante equitativa por cinco cursos, nomeadamente Ensino de Pedagogia, Ensino de Psicologia, Ensino de Química, Ensino de Física e Ensino de Matemática, todos eles a serem frequentados em regime diurno.

2.2. INSTRUMENTO

O instrumento utilizado é um pequeno questionário usado na Universidade do Minho para conhecer que dificuldades os estudantes antecipam na sua transição para o ES. Recorreu-se ao Questionário de Dificuldades Antecipadas à Adaptação ao ES (Casanova & Almeida, 2016), composto por 6 itens relativos às principais áreas de dificuldade na adaptação académica dos estudantes, perante os quais os estudantes deverão dar uma resposta numa escala tipo likert, de 5 pontos, que varia de 1- Nenhuma dificuldade a 6 – Muitas dificuldades. Quanto maior a pontuação dos estudantes, mais levado o nível de dificuldades antecipadas pelos estudantes face à sua adaptação ao ES. As 6 áreas de dificuldades avaliadas são: i) adaptação à instituição (não ter um bom acolhimento, não gostar dos espaços e serviços, não serem fáceis as relações com os professores), ii) aprendizagem (não saber como estudar, não conseguir participar nas aulas ou concluir os trabalhos nos prazos, não ter bons resultados académicos), iii) relacionamento interpessoal (ter dificuldades em fazer novos amigos, não se integrar na turma, não conseguir participar em atividades e convívios fora da aula), iv) recursos económicos (ter dificuldades em custear as despesas diárias, não suportar com os encargos com o material do curso, não conseguir pagar as propinas, não ter bolsa), v) autonomia (ter dificuldades em viver sozinho/a, falta de confiança em si mesmo/a, não saber gerir o stress ou ter que assumir responsabilidades sozinho/a, ter saudades da família) e vi) vocacional (não gostar do curso, descobrir que o curso não é o que esperava, não ter perspetivas de emprego).

2.3. PROCEDIMENTO

Dirigimos uma carta à direção do Instituto Superior de Ciências da Educação do Uige, solicitando autorização para a realização do estudo. Após essa autorização, reunimos um grupo de quatro professores afetos ao Departamento de Ciências da Educação, e através da reflexão falada dos itens relativos às seis áreas de dificuldade na adaptação. A reflexão falada foi realizada com os objetivos de recolher sugestões para a melhoria da redação e clarificação de alguns itens que constituíam o questionário, tudo isso com finalidade de aumentar o nível de compreensão e clarificação dos itens junto dos estudantes. De seguida, solicitou-se a quatro estudantes a análise dos itens para avaliar o nível de compreensão dos mesmos, pedindo que indicassem palavras de significado desconhecido ou dúvidas que pudessem ter na sua compreensão, e apresentassem possíveis sugestões para alterar a redação dos itens. No momento de aplicação do questionário, os estudantes foram informados da natureza e objetivos do projeto de investigação e foi assegurada a confidencialidade das respostas, tendo-se solicitado aos estudantes a sua participação voluntária. As análises estatísticas dos resultados foram realizadas com recurso ao programa estatístico IBM/SPSS.

3. RESULTADOS

A Tabela 1 apresenta os resultados dos estudantes nas 6 áreas que elencam as dificuldades na sua transição e adaptação ao ES. A tabela apresenta o número de estudantes que respondeu em cada situação, apresentando a percentagem de estudantes para cada um dos cinco níveis de pontuação: 1- Nenhuma dificuldade (ND), 2- Pouca dificuldade (PD), 3- Alguma dificuldade (AD), 4- Bastante dificuldade (BD) e 5- Muita dificuldade (MD), apresentando também a Média (M) e o Desvio-padrão (DP).

Tabela 1. DIFICULDADES ANTECIPADAS.

Dificuldades antecipadas	n	ND	PD	AD	BD	MD	M	DP
Adaptação à instituição	72	27,8	30,6	30,6	8,3	2,8	2,28	1,05
Aprendizagem	70	35,7	40,0	21,1	1,4	1,4	1,97	,87
Relacionamento interpessoal	69	33,3	39,1	17,4	7,2	2,9	2,07	1,03
Recursos económicos	74	4,1	13,5	18,9	19,9	48,6	3,91	1,26
Autonomia	70	30,0	32,9	15,7	14,3	7,1	2,36	1,25
Vocacional	70	70,0	14,3	5,6	2,9	4,3	1,57	1,05

A análise da média dos resultados nas seis áreas de dificuldades antecipadas mostra que em todas elas alguns estudantes tiveram a pontuação máxima de 5, ou seja, antecipam muitas dificuldades. A dificuldade antecipada de forma mais presente ou intensa pelos estudantes prende-se com os recursos económicos. A maioria dos estudantes não têm um emprego, os seus pais não têm capacidades para dar um grande apoio monetário e como tal, antecipam dificuldades financeiras para pagamento das despesas diárias e do curso. Assim se explica a média mais elevada das pontuações dos estudantes nesta área de dificuldade ($M = 3.9$). Relativamente às outras áreas de dificuldade, há uma relativa homogeneidade nas pontuações dos estudantes, nas dificuldades de adaptação à instituição ($M = 2.3$), dificuldade nos relacionamentos interpessoais em fazer nova rede de amizade e não se integrar na turma ($M = 2.1$), e dificuldade na gestão da autonomia ($M = 2.4$). Por último, as dificuldades menos antecipadas pelos estudantes referem-se às dificuldades de aprendizagem ($M = 2.0$) e às dificuldades vocacionais ($M = 1.6$). Em relação à aprendizagem, os estudantes podem entender que o ES irá prolongar as formas de ensinar e de avaliar do ensino secundário onde eles tiveram êxito; por sua vez, estando ainda a iniciar os seus cursos, os estudantes não se questionam ainda em termos de carreira e de emprego, decorrendo daí perceções de menos dificuldades na área vocacional.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A entrada no ES, em Angola como em qualquer outro país, impõe aos estudantes diversos desafios e exigências. O estudante chega ao ES com muitas expectativas iniciais e nem sempre as mesmas se confirmam quando se confrontam com as experiências reais nas IES, provocando dificuldades de adaptação do estudante (Araújo, Costa, Casanova, & Almeida, 2014). As frustrações podem levar a algum desânimo e desinvestimento no curso e na vida académica, o que prejudica a sua integração e sucesso académico. O presente estudo pretendeu adaptar e validar um pequeno questionário reportado às dificuldades que os estudantes podem antecipar quando ingressam no ES. Os resultados mostram que, de uma maneira geral, os estudantes não antecipam grandes dificuldades na sua transição e adaptação ao ES, ainda que exista sempre um pequeno número de estudantes vivencie tais dificuldades com bastante intensidade. Os resultados apontam, ainda, uma maior preocupação dos estudantes relativamente à área económica. As áreas da aprendizagem e dos interesses vocacionais aparecem como aquelas em que os estudantes antecipam menores níveis de dificuldade antecipada. Este dado pode ser relevante pois algumas vezes os estudantes ingressam no ES com projetos vocacionais

pouco precisos e não enquadrados nos cursos que vão frequentar, nomeadamente por impacto das políticas de *numerus clausus* no acesso aos cursos (Almeida, 2007).

A terminar, importa reconhecer e explicitar que o presente estudo tem um carácter exploratório, sobretudo atendendo à amostra de estudantes avaliados (amostra de conveniência e de reduzida dimensão). Em futuros estudos pretendemos trabalhar junto de estudantes para analisar se a lista de dificuldades usada é a mais conveniente e se abarca de forma adequada as suas vivências, procurando posteriormente aceder a uma amostra maior, mais representativa, para analisar se estas dificuldades antecipadas assumem alguma relação com as vivências académicas dos estudantes no decurso das suas primeiras semanas na universidade. Por outro lado, importa que as instituições académicas, uma vez conhecidas as dificuldades antecipadas ou experienciadas pelos estudantes, em particular por certos subgrupos de estudantes, nos momentos da sua transição e adaptação ao ES, proporcionem medidas de sinalização de dificuldades e serviços de apoio de forma a promover o desenvolvimento psicossocial e o sucesso académico dos seus estudantes de forma o mais precoce possível.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Almeida, L. S. (2007). Transição, adaptação académica e êxito escolar no ensino superior. *Revista Galego-Portuguesa de Psicologia e Educação*, 15(2), 203–215.

Almeida, L. S., & Cruz, J. F. (2010). Transição e adaptação académica: Reflexões em torno dos alunos do 1o ano da Universidade do Minho. In J. L. Silva et al. (Orgs.), *Ensino Superior em mudança: Tensões e possibilidades*. Actas do Congresso Ibérico (pp. 429–440). Braga: Centro de Investigação em Educação (CIEd), Universidade do Minho. ISBN 978-972-8746 80-3.

Almeida, L. S. & Vieira de Castro, R. (2017). Escolhas, percursos e retornos dos diplomados do ensino superior: Introdução. In A. P. Marques, C. Sá, J. R. Casanova, & L. S. Almeida (Eds.), *Ser diplomado do Ensino Superior: Escolhas, percursos e retornos* (pp. 1–12). Braga: Centro de Investigação em Educação (CIEd), Universidade do Minho.

Araújo, A. M. (2015). Adaptação ao Ensino Superior: O papel moderador das expectativas académicas. *Lumen: Educare*, 1(1), 13–27. doi:10.19141/2447-5432/lumen

Araújo, A. M., Costa, A. R., Casanova, J. R., & Almeida, L. S. (2014). Questionário de Percepções Académicas – Expectativas: Contributos para a sua validação interna e externa. *Revista E Psi*, 1, 156–178.

Araújo, A. M., Santos, A. A., Noronha, A. P., Zanon, C., Ferreira, J. A., Casanova, J. R., & Almeida, L. S. (2016). Dificuldades antecipadas de adaptação ao Ensino Superior: Um estudo com alunos do primeiro ano. *Revista de Estudios e Investigación en Psicología y Educación*, 3(2), 102–111. doi:10.17979/reipe.2016.3.2.1846.

Coelho, M. N., Marques, M. D. F., & Correia, C. C. (2017). Avaliação institucional em Angola: Uma análise histórica do processo no Instituto Superior de Ciências Sociais e Relações Internacionais – CIS. Re, 1–12. *Diário da República* (2009). Decreto no 90-09 15 de Dezembro 09.pdf. *Diário da República* (2014). Decreto_Presidencial_n_275-_2014pdf (1).pdf.

Ditutala, D. M. P. A. (2015). Abandono escolar no Ensino Superior: Estudo de Caso do Instituto Superior Politécnico Metropolitano de Angola. Tese de Mestrado.

Elias, A. P. (2016). O modelo sociocognitivo da carreira reflexões e implicações na sua implementação junto das instituições de Ensino Superior angolano: Políticas públicas sobre o subsistema do Ensino Superior (pp. 39–56). In, Actas do congresso “O Modelo Sociocognitivo da Carreira Reflexões e Implicações”.

Campinas, SP Mendes, L., Pereira, A., Eduardo, A., & Santos, E. (2017). Contributos do Programa de Intervenção sobre Métodos de Estudo (PIME-ESA) para o Ensino Superior Angolano. Retrieved from <http://www.pucrs.br/edipucrs/cplp/arquivos/Mendes.pdf>.

Silva, E. A., & Silva, M. C. B. (2012). Avaliação institucional na Universidade Agostinho Neto (Angola) e regulação estatal. Perspectivas, práticas e desafios. Avaliação, Campinas, 17(2), 317–350. doi:10.1590/S1414-40772012000200003

Soares, A. P., Almeida, L. S., Diniz, A., & Guisande, M. A. (2006). Modelo Multidimensional de Ajustamento de jovens ao contexto Universitário (MMAU): Validação com alunos de ciências e tecnologias versus alunos de ciências sociais e humanas. Análise Psicológica, 1(XXIV), 15–28.

Soares, A. B., Francischetto, V., Dutra, B. M., Miranda, J. M., Nogueira, C. C., Leme, V. R., (...) & Almeida, L. S. (2014). O impacto das expectativas na adaptação académica dos estudantes no Ensino Superior. Psico-USF, 19(1), 49–60. doi:10.1590/S1413-82712014000100006.

Teta, J. S. (2008). Educação Superior em Angola, (1991), 30–34. Retrieved from <http://www.pucrs.br/edipucrs/cplp/arquivos/teta.pdf>.

Tomás, R. A., Ferreira, J. A., Araújo, A. M., & Almeida, L. S. (2014). Adaptação Pessoal e Emocional em Contexto Universitário: O Contributo da Personalidade, Suporte Social e Inteligência Emocional. Revista Portuguesa de Pedagogia, 48(2), 87–107. doi:10.14195/1647.

Valadas, S. T., Araújo, A. M., & Almeida, L. S. (2014). Abordagens ao estudo e sucesso académico no Ensino Superior. Revista E-Psi, 4(1), 47–67.

CAPÍTULO 17

SATISFAÇÃO COM AS EXPERIÊNCIAS ACADÉMICAS: UM ESTUDO COM ESTUDANTES DO PRIMEIRO ANO DO ENSINO SUPERIOR ANGOLANO

Data de submissão: 29/01/2026

Data de aceite: 16/02/2026

Teresa da Glória Paulo

Centro de Investigação e Desenvolvimento
Instituto Superior de Ciências da Educação
Uíge, Angola

<https://orcid.org/0009-0008-7696-7978>

Álvaro Mafuamau

Departamento de Ensino e
Investigação em Infância
Instituto Superior de Ciências da Educação
Uíge, Angola

<https://orcid.org/0000-0002-2786-5413>

Pedro João Kanga

Departamento de Ciências Exactas
Instituto Superior de Ciências da Educação
Uíge, Angola

<https://orcid.org/0000-0002-4359-7420>

RESUMO: A investigação sobre a satisfação académica dos estudantes tem-se destacado nos últimos anos, sendo um dos parâmetros de avaliação da qualidade do Ensino Superior. A satisfação académica dos estudantes influencia em grande medida o seu envolvimento na academia, permanência e qualidade das aprendizagens. Este estudo visa avaliar a satisfação académica dos

estudantes do ensino superior angolano e explorar eventuais diferenças em função do género, idade, curso e do estatuto de estudante trabalhador. Participaram do estudo 1043 estudantes do 1º ano do Ensino Superior angolano, repartidos por 12 Instituições em sete províncias. As idades dos participantes na amostra estão compreendidas entre 19 e 64 anos de idade, sendo a maioria deles do sexo masculino (599 do sexo masculino, 432 do sexo feminino e os restantes não identificaram o género). Os estudantes apresentaram maior pontuação na dimensão 'satisfação com o curso'. Por outro lado, registou-se uma diferença estatisticamente significativa entre estudantes mais novos e mais velhos na dimensão 'satisfação com a instituição', sendo que nesta dimensão também os estudantes do género masculino apresentaram índices mais elevados de satisfação. Face aos estudantes que trabalham, os estudam que apenas estudam apresentam resultados mais elevados de satisfação na dimensão 'satisfação com o curso'.

PALAVRAS-CHAVE: Ensino Superior; satisfação académica; vivências académicas; estudantes do 1º ano.

**ACADEMIC EXPERIENCE SATISFACTION:
A STUDY OF FIRST-YEAR STUDENTS IN
ANGOLAN HIGHER EDUCATION**

ABSTRACT: Research on students' academic satisfaction has stood out in recent years,

being one of the parameters for evaluating the quality of Higher Education. Students' academic satisfaction largely influences their involvement in academia, retention and quality of learning. This study aims to evaluate the academic satisfaction of Angolan higher education students and explore possible differences depending on gender, age, course and working student status. 1043 students from the 1st year of Angolan Higher Education participated in the study, spread across 12 institutions in seven provinces. The ages of the participants in the sample range from 19 to 64 years old, with the majority of them being male (600 males, 401 females and the remainder did not identify their gender). Students scored higher in the 'satisfaction with the course' dimension. On the other hand, there was a statistically significant difference between younger and older students in the dimension 'satisfaction with the institution', with male students also showing higher levels of satisfaction in this dimension. Compared to students who work, students who only study show higher satisfaction results in the "satisfaction with the Course" dimension.

KEYWORDS: higher education; academic satisfaction; academic experiences; 1st year students.

1. INTRODUÇÃO

Com o redimensionamento da única Universidade pública, em sete regiões académicas á luz do Decreto-lei nº 7/2009 de 7 de abril, do Diário da República nº 64/2009 – i série, e anos mais tarde o desmembramento do polo de Menongue pertencente a Universidade Mandume ya Ndemufayo para a criação da Universidade Cuito Cuanavale á luz do Decreto lei nº 188/14 de 4 de Agosto. Houve necessidade de reorganizar da rede pública de Instituições do Ensino Superior, surgiu a necessidade da criação de 3 Universidades respectivamente á luz do Decreto lei nº 285/20 de 29 de Outubro, passando a ter onze Universidades públicas em Angola. Com o número crescente de Instituições do Ensino Superior em todo país, tem se aumentado o número de estudantes que almejam frequentar esse nível de ensino e se possível na sua região, diversificando em certa medida as características da população que frequenta o Ensino Superior, passamos a ter uma população heterogénea isto é, classes social, género, objetivos, expectativas, trajetória académica anterior e faixa etária, entre outros (Baltazar et al., 2011; Evers et al., 2017).

As Instituições do Ensino Superior, não estavam devidamente preparadas para darem resposta pela demanda que procurava frequentar esse nível de ensino, constantando uma discrepância entre as Expectativas que os estudantes traziam e as reais condições do Ensino Superior e deste modo afectando a satisfação com as experiências académicas dos estudantes (Chen et al., 2015; Monteiro & Gonçalves, 2011).

As Instituições precisam estar preparadas não somente com as novas tecnologias e espaços novos formativos, mais combinar com a busca de conhecimentos

transformadores. Deste modo, as instituições podem promover, o desenvolvimento cognitivo, vocacional, cultural, pessoal e social dos estudantes. Os estudantes chegam ao Ensino Superior munidos de inúmeras expectativas e na maioria dos casos essas expectativas, desencontram-se com as reais vivências nas Instituições do Ensino Superior e esse desencontro entre as expectativas, afetam a satisfação dos mesmos, podendo desencadear no abandono a Instituição (Bennett, 2014).

Tem se notado o esforço por parte dos governantes, a nível nacional e Internacional no sentido de aumentar o número de vagas de acesso as Instituições de Ensino Superior. Mas nota-se, a falta de empenho por parte dos mesmos na adequação das instalações, das políticas e dos processos educativos à diversidade de características e de expectativas desta população. Almeida et al., (2003), constataram em Portugal situação similar, ou seja, existe uma facilidade no ingresso as Instituições do Ensino Superior, mas pouca preocupação para que os estudantes sejam bem-sucedidos nesse nível de ensino. Deste jeito, verificar se que as Instituições de Ensino Superior, de modo geral, continuam oferecendo cursos padronizados, com currículos fechados, métodos de ensino ineficazes, instalações mínimas de apenas salas de aula, sem considerar a diversidade de características dos estudantes (Azevedo, Ângela Sá; Faria, 2001; Igue et al., 2017; Paulo & Almeida, 2019).

A investigação sobre a satisfação académica é relevância para o desenvolvimento do Ensino Superior de qualidade. A satisfação académica dos estudantes impacta no seu envolvimento na academia, permanência e qualidade das aprendizagens. O Sucesso académico referenciado, não pode ser resumido à classificação que o aluno obtém (notas) pois abarca, e é sobretudo definido, pelo desenvolvimento cognitivo e pelas competências adquiridas pelos estudantes (Huet & Tavares, 2006; Rebelo et al., 2013).

Para Soares e Almeida (2002), baseando-se num estudo com estudantes do primeiro ano que ingressaram na Universidade do Minho, o sucesso académico não se restringe somente às dimensões de aprendizagem, antes deve incluir outras dimensões do desenvolvimento psicossocial (Soares & Almeida, 2002). O sucesso académico de modo geral, deve ser entendido, como toda a experiência vivida pelo estudante durante a sua estada na Universidade, incluindo seu desempenho cognitivo (raciocínio, conhecimentos, habilidades), afetivo (crenças, valores, atitudes, autoconceito, motivações, satisfação) e social (relações interpessoais), de acordo com a conceção defendida por Silva et al., (2014), assim como outros autores que defendem a mesma temática.

A revisão da literatura, mostra-nos que a medida os estudantes vão aumentando de anos de frequência nas Instituições de Ensino Superior, serão acompanhados por um

extenso e integrado conjunto de mudanças decorrentes da diversidade de experiências que compõem este processo educacional, sejam atividades acadêmicas ou não e essas, de carácter obrigatório ou não (Astin & Astin, 1999). O desenvolvimento do estudante é condicionado ao ambiente acadêmico e desempenha um papel preponderante na interação do estudante com os colegas e com a instituição, daí advir a sua adaptação e subsequentemente o sucesso acadêmico (Alarção, 2000; Cabral & Matos, 2010). Por outro lado, destaca-se o papel central dos próprios estudantes, já que essa mudança ocorrerá na medida da extensão do seu envolvimento com essas oportunidades (Soares et al., 2006). Nesse caso, o desenvolvimento ou mudança não será mera consequência do impacto da universidade sobre os estudantes, mas dependerá do envolvimento deles com os recursos oferecidos pela instituição.

Os últimos anos tem se visto o aumento de investigações sobre satisfação acadêmica. Mesmo havendo autores a defenderem que o número de investigações serem insuficientes dado a importância que esse construto se reveste. Já desde as décadas de 60, que se começaram com as primeiras investigações sobre satisfação acadêmica e as mesmas se preocupavam com a satisfação ocupacional (Soares et al., 2002). Mesmo com as investigações em torno da Satisfação acadêmica, ainda não se consegue atribuir uma definição acabada.

A investigação em torno do construto mostra-nos, que a satisfação acadêmica abrange o nível de satisfação do estudante com toda a experiência durante a sua estada na Instituição do Ensino Superior. Existem alguns aspetos específicos ao referir-nos a satisfação acadêmica, a qualidade de ensino, currículo, relacionamento com os professores e colegas, a administração, as instalações e recursos da universidade, além da percepção do estudante sobre o ambiente acadêmico e intelectual da instituição (Pascarella, 2006; Paulo, 2020). Por incluir diferentes áreas da experiência acadêmica do estudante, a satisfação é considerada multidimensional. Como se vê, a satisfação acadêmica engloba toda a trajetória acadêmica do estudante (Soares et al., 2010).

Não existe um consenso entre os diferentes investigadores sobre a definição de satisfação acadêmica. O conceito de satisfação durante muitos anos foi ligado aos contextos organizacionais (empresas) e mais tarde introduzido no contexto do ES, estando associado ao rendimento acadêmico, à conclusão dos cursos académicos, ao desenvolvimento psicossocial do estudante e à persistência na instituição (Chen et al., 2015; Contini et al., 2018; Hagger & Chatzisarantis, 2012). Alguns autores definem a satisfação como um estado afetivo, outros conceituam-no como uma avaliação subjetiva que o estudante faz em relação às suas experiências e vivências académicas. De uma

maneira geral, a satisfação académica é compreendida como percepção de bem-estar, como a força ou energia de ação, ou ainda como percepção de eficácia que o estudante desenvolve a partir da sua avaliação das atividades académicas realizadas, abrangendo as dimensões comportamental, emocional e cognitiva (Bean, 2002; Johnson et al., 2014; Jordan et al., 2018).

A satisfação académica é uma variável que decorre das vivências dos estudantes na Instituição do Ensino Superior. A experiência dos estudantes advém do envolvimento dos mesmos com a Instituição de ensino e esse envolvimento pode ser tido como o responsável para o sucesso dos estudantes na academia (Pascarella & Terenzini, 1978). As investigações em torno do construto, indicam que a percepção dos estudantes quanto à satisfação académica, interfere no nível de envolvimento do estudante com a Instituição, implicando nas decisões de permanecer ou não na instituição. É considerável que a satisfação apareça como uma das variáveis psicossociais mediadoras na integração social e académica dos estudantes (Bisinoto & Almeida, 2017).

Alguns estudos feitos em torno da satisfação académica, surgiram como um elemento relevante na avaliação da eficácia na instituição e dos contextos educativos formativos, dando possibilidades extremas para que as Instituições do Ensino Superior reestruturarem sua organização para se adaptarem as necessidades dos estudantes. A mensuração da satisfação académica pode auxiliar no processo de planeamento e na melhoria dos programas e serviços para o estudante, aumentando a eficácia do processo de ensino e aprendizagem (Almeida & Castro, 2017; Almeida, 2015). Considerando a importância de se avaliar esse construto buscou-se recuperar na literatura instrumentos que medissem a satisfação académica e alguns deles são descritos a seguir.

Neste estudo iremos usar o Questionário da Satisfação Académica QSA (Soares et al., 2010); é um questionário de auto - relato, que avalia o grau de satisfação do estudante face aos diversos aspetos da sua experiência académica. O QSA é um instrumento que está constituído por 13 itens com resposta do tipo likert de cinco pontos que vai desde 1 – muito insatisfeito/a a 5 – muito satisfeito/a. O questionário de satisfação académica avalia o estudante em três dimensões de satisfação, social, institucional e curricular.

A tabela abaixo ilustra a versão original do instrumento num estudo realizado com os estudantes da Universidade do Minho, Portugal, por Soares e Almeida (2010), as suas dimensões, os números de itens que integram cada dimensão e o índice da consistência interna.

Tabela 1 - Descrição do QSA (Questionário da Satisfação Académicas, Soares et al, 2010)

Dimensão	Descrição	Nº de itens	Alfa
Satisfação curricular	Define o grau de satisfação dos estudantes em relação as atividades e a organização geral do curso que frequentam. Inclui, ainda, a avaliação da satisfação dos estudantes em relação ao seu investimento pessoal no curso e a qualidade das relações estabelecidas com os professores.	5	,74
Satisfação institucional	Define o grau de satisfação dos estudantes em relação as infraestruturas, serviços e equipamentos disponíveis no Campus. Inclui, ainda, a avaliação da satisfação dos estudantes em relação as atividades extracurriculares proporcionadas pela instituição e a qualidade das relações estabelecidas com os funcionários.	4	,64
Satisfação relacional	sócio Define o grau de satisfação dos estudantes em relação a vida académica e universitária e a qualidade das relações estabelecidas com os colegas do seu e doutros cursos da Universidade. Inclui, ainda, a avaliação do grau de satisfação em relação a qualidade das relações estabelecidas com os familiares e/ou outras figuras significativas.	4	,66

2. MÉTODO

O nosso estudo concretizou -se na realização de um conjunto de estudos onde seus objetivos, participantes e instrumentos usados forão especificados. De forma sucinta iremos ter dois estudos: Um mais qualitativo em que auscultamos, através da aplicação da versão portuguesa do Questionário da Satisfação Académica QSA (Soares & Almeida, 2011), aproveitando para adaptar a linguagem usada nos itens dos questionários supracitados a serem usados no segundo estudo. Um segundo estudo, mais quantitativo, em que recolheremos dados aos estudantes que ingressam no 1º ano do Ensino Superior.

3. PARTICIPANTES

Participaram deste estudo uma amostra por conveniência constituída por 1043 estudantes do 1º ano do Ensino Superior angolano, repartidos por 12 Instituições pública e privada (ISCED – Uíge com 253 participante que corresponde a 24,2%; ISCED – Huambo 68 que corresponde á 6,5%; ISCED do Cuanza Sul com 145 que corresponde á 13,4%; ISCED – Benguela com 140 que corresponde á 13,4%; ISPPU com 52 que corresponde a 5,0%; Universidade Kimpa Vita com 41 que corresponde a 3,9%; ISPNE com 30 que

corresponde á 3,9% , ESCIAH – Zaire com 109 que corresponde a 10,4%; Faculdade de Ciências da Universidade Agostinho Neto com 112 que corresponde a 10,7%, Instituto Superior Politécnico Sol Nascente do Huambo com 33 que corresponde a 3,2% e Universidade Luenji A Nkonda com 60 que corresponde a 5,7%) em sete provinciais de Angola. As idades dos participantes na amostra estão compreendidas entre 19 e os 64 anos de Idade, com a média de idade de 24,51 anos, desvio padrão de 5,3. A nossa amostra é caracterizado com uma maioria do sexo masculino (599 do sexo masculino correspondente a 57,4%, 432 do género Feminino correspondendo a 41,4% e 13 omissos correspondendo a 1,2%).

4. INSTRUMENTO

4.1. PROCEDIMENTO

Dirigimos carta de solicitação para aplicação do Instrumento da nossa pesquisa nas Instituições que fazem parte da nossa amostra. Logo após, da obtenção de autorização por parte da instituição que sediaria a coleta. Os estudantes foram previamente informados da natureza, objetivos do estudo e assegurados da confidencialidade dos resultados, solicitou-se aos estudantes a sua participação voluntária, sendo-lhes garantido o anonimato das respostas. A aplicação dos questionários, foi feita na oitava semana do início das aulas no IIº Semestre, por acharmos nós, um período crítico da adaptação ao Ensino Superior.

Para a análise e tratamento estatístico dos dados da nossa pesquisa, por se tratar de uma pesquisa do tipo quantitativo, utilizaremos o programa Statistical Package for the Social Sciences (SPSS) (Pestana & Gageiro, 2008), que nos permitiu avaliar as propriedades psicométricas das escalas e a validade interna dos itens dos nossos instrumentos. Os testes estatísticos foram feitos de forma bilateral. Recorremos a análise descritiva para permitir a descrição dos dados da nossa investigação, assim como caracterizar os valores das variáveis em estudo, calculando os valores das medidas centrais (média, desvio padrão, quartis, Variança).

5. RESULTADOS

Depois das análises feitas, os resultados obtidos mostraram que os estudantes foram avaliados por 3,31 pontos numa escala de 1 – 5. Na tabela a seguir vamos apresentar os resultados nas dimensões que compõem o Instrumento que utilizamos nessa investigação.

A tabela a baixo, evidenciam que os estudantes do 1 ano do Ensino Superior Angolano, obtiveram médias superiores na satisfação com o curso ($M=15,34$; $DP=5,44$) e, a média mais baixa dessa análise foi obtida na satisfação institucional ($M=12,43$; $DP=5,37$). Em relação ao objectivo de analisar a diferença entre os universitários em relação ao sexo, idade e o estatuto de estudante trabalhador ou não, os resultados relativos ao sexo mostraram que a pontuação das mulheres foi mais alta que a dos homens somente em 'satisfação com a instituição'. Os resultados obtidos não apresentam diferenças significativas entre homens e mulheres.

Tabela 2 - Resultados nas Dimensões do Questionário de Satisfação Académica.

	Min	Max	M	DP	Assimetria	Curtose
Satisfação Institucional	5.00	25.00	12.43	5.37	.514	-.627
Satisfação Pedagógica	6.00	30.00	15.14	6.26	.563	-.587
Satisfação com Curso	6.00	30.00	15.34	5.44	.674	.230

A tabela abaixo, mostra nos a diferença estatisticamente significativa com relação a idade dos participantes e a dimensão de satisfação institucional [$F(2,327)=3,28$; $p=0,039$].

Tabela 3 - Comparação entre as pontuações obtidas por idade (N=1044).

Idade	N	Satisfação com a Instituição $p=0,05$	
Até 19 anos	82	3,51	3,19
De 20 a 24 anos	570	3,19	3,32
25 anos adiante	389	0,072	0,864

Para melhor interpretação dos resultados, dividimos as idades por grupos entre eles, até 19 anos; De 20 a 24 anos e de 25 anos adiante. Os resultados obtidos, foram claros em demonstrarem que os estudantes mais jovens obtiveram as medias mais altas em todas as dimensões em relação aos estudantes intermédios. Também observamos que os estudantes mais velhos obtiveram média mais altas comparando com os estudantes intermédios e essa diferença foi observadas em todas as dimensões com exceção na dimensão da satisfação com o curso.

Na tabela abaixo, apresentamos os resultados obtidos das análises com finalidade de verificarmos se existem diferenças estatisticamente significativas entre estudantes que trabalham e estudam e aqueles que só estudam. Os resultados podem ser visualizados

na tabela 4, em que os estudantes que trabalham e estudam obtiveram as médias mais altas em todas as medidas, embora só se tenha observado diferença estatisticamente significativa na 'satisfação Pedagógica'.

Tabela 4 - Comparação entre as pontuações obtidas por universitários que trabalham e estudam e que só trabalham em satisfação com a experiência acadêmica (n=1044).

<i>Dimensões</i>	<i>Estudante trabalhador</i>	<i>N</i>	<i>Média</i>	<i>DP</i>	<i>t</i>	<i>p</i>
Satisfação Institucional	<i>Sim</i>	182	3,41	0,66	-1,82	0,061
	<i>Não</i>	859	3,77	0,72		
Satisfação Pedagógica	<i>Sim</i>	182	3,81	0,67	-3,31	0,001
	<i>Não</i>	859	3,11	0,91		
Satisfação com Curso	<i>Sim</i>	182	3,80	0,74	-0,51	0,256
	<i>Não</i>	859	3,27	0,72		
	<i>Sim</i>	182	3,27	0,61	-2,01	0,002
	<i>Não</i>	859	3,18	0,83		

6. DISCUSSÃO

Existem alguns fatores de ordem pessoal, social e Institucional que podem impactarem para a garantia de permanência nos cursos e um destes fatores, é a satisfação acadêmica que é definida como a subjetividade que os estudantes têm em relação ao Ensino Superior. A mesma interfere no envolvimento do estudante com a instituição, atuam como geradoras de baixo desempenho, desmotivação, reduzida integração, insucesso e em muitos casos abandono do curso (Chen et al., 2015; Paulo, 2020).

Tendo em conta, a importância e o interesse por parte de muitos investigadores sobre a satisfação acadêmica, o nosso estudo, buscou descrever como os estudantes experienciam as suas vivências nas Instituições do Ensino Superior, identificar as variáveis que contribuem para a satisfação acadêmica. Os resultados obtidos, apontam que a maioria dos estudantes estão satisfeitos com o curso, resultados similares foram encontrados em estudos realizados por Ramos et al., (2015).

Dada a relevância da satisfação acadêmica no cenário atual, o presente estudo buscou descrever como os estudantes experienciam sua jornada universitária e identificar quais aspectos ou variáveis contribuem, tanto para seu nível de satisfação, quanto para suas tomadas de decisão. Os dados obtidos, mostrou-nos que a maioria dos estudantes universitários responderam, estar satisfeita com o curso, resultado semelhante encontrado nos estudos feitos por Paulo, (2020). O que indica que o envolvimento com

os pares, a natureza da percepção em relação aos professores, às aulas e aos conteúdos, a qualidade da formação, além da magnitude da correspondência entre o envolvimento pessoal e o desempenho obtido, são marcadamente aspetos importantes na avaliação da sua satisfação académica (Astin, 1984; Carvalho, 2016).

Em relação ao sexo, os resultados obtidos mostraram-nos não houver diferenças estatisticamente significativas nas médias obtidas entre os estudantes do sexo masculino e feminino. O que nos leva a concluir, que os estudantes de ambos sexos, percebem de forma semelhante sobre o ambiente académico. Mesmo com essa semelhante, os estudantes mais novos relatam, por um lado, maior satisfação com a Instituição e com oportunidades de desenvolvimento com as ofertas formativas e demonstrando um bom envolvimento com a instituição, o que favorece seu ingresso na vida profissional. Estudos similares foram feito por Almeida et al., (2004), indicando maior satisfação com a Instituição em estudantes mais jovens.

Por outro lado, o baixo nível de satisfação na dimensão 'satisfação com o curso', impõe na necessidade de um relacionamento salutar com os professores e colegas do curso; a disponibilidade dos professores em atender os alunos, o conhecimento sobre a disciplina,, as estratégias de aula e avaliação dos professores; o conteúdo do curso para a formação; o desempenho obtido e compromisso da instituição com a qualidade da formação passam por melhorias a fim de que as fraquezas identificadas não prejudiquem sua construção de conhecimentos e o estabelecimento de relações consideradas de suma importância para o seu processo de aprendizagem.

Relativamente ao sexo, existe uma discrepância entre os resultados obtidos neste estudo comparando com estudos similares, quanto a relação entre essa variável e a satisfação académica. Tendo em conta o desencontro entre as diversas investigações, que indicam diferença significativas que em algumas delas indicam que as mulheres apresentam menor nível de satisfação académica quando comparando com os homens e por vezes não (Araújo, 2005; Ramos et al., 2015; Schleich et al., 2006). Quanto a idade, a revisão da literatura, assemelharam se nas suas abordagens e apontam para uma menor satisfação entre os estudantes mais velhos (Schleich et al., 2006) Essa diferença explica-se pelo facto de os estudantes mais velhos vivenciarem a educação superior de forma mais madura comparando com os mais jovens, e pode ser caracterizada, por uma maior responsabilidade no enfrentamento das diferentes tarefas, assim como pela necessidade de conciliar estudo-trabalho-família e, portanto, na impossibilidade de dedicação integral à universidade e ao estudo, em função de responsabilidades laborais e familiares, por exemplo.

Outra variável manipulada no nosso estudo, foi a conciliação do trabalho – estudo. Essa variável apresentou-se de forma positiva entre os universitários pesquisados em todas as dimensões do questionário da satisfação académica e de maneira significativa em relação a satisfação com o curso. O resultado obtido na amostra pesquisada indica que, a condição de estudar e trabalhar não dificulta o envolvimento dos estudantes com as atividades académicas e extras curriculares, o mesmo resultado foi obtido por Ramos et al. (2015) nos seus estudos. Essa hipótese é explicada pelo facto dos estudantes mais velhos tem maior maturidade na condução da sua trajetória académica, tal como referenciados anteriormente. Essas relações, devem ser objetos de outras pesquisas para investigarem melhor pelo facto de alguns estudos, apontarem para um aumento do nível de insatisfação a medida que se vai avançando de cursos. (Ribeiro et al., 2013). Nesta óptica, as investigações não devem cingirem se apenas nos aspetos que afetam a satisfação no início de formação numa dada faixa etária que são percebidos de forma diferente no momento da conclusão do curso, mas que realizem também estudos longitudinais que verifiquem se, de fato, a insatisfação se torna perceptível apenas após o primeiro ano de curso e tende aumentar no decorrer do mesmo levando o estudante à desmotivação, tal como afirmado Paulo & Almeida, (2020).

Por fim, esperamos que esse trabalho, traga contribuições no sentido de facilitar a identificação do que gera satisfação e insatisfação académica aos estudantes do 1º ano do Ensino Superior angolano, para que estudantes e pesquisadores direcionem as suas ações de planeamento, intervenção e investimento por parte da mesma no sentido de promover o desenvolvimento integral dos estudantes e a criação de condições e serviços que possam garantir uma trajetória académica bem-sucedida. Ainda se espera que este trabalho contribua de forma significativa para ampliação do horizonte de conhecimentos sobre as medidas de satisfação académica do ponto de vista dos estudantes Universitários, que ao entenderem o quanto tais variáveis afetam o seu nível de envolvimento com a Instituição, esforço e compromisso com o seu próprio processo formativo podem lutar por serviços que os auxiliem nessa trajetória e potencializar suas aprendizagens.

BIBIOGRAFIA

Alarção, I. (2000). Envolvimento parental para o sucesso académico. *Revista Brasileira de Orientacao Profissional*.

Almeida, L., & Castro, R. (2017). *ser estudante no ensino superior*. As respostas institucionais à diversidade de públicos. Disponível em: <http://repositorium.sdum.uminho.pt/hdl.handle.net/1822/45129>. ISBN:978-989-8525-50-5.

Almeida, L., Gonçalves, A., & Salgueira, A. (2003). Expectativas de envolvimento académico à entrada na universidade: Estudo com alunos da Universidade do Minho. *Psicologia: Teoria, Investigação e Prática*, 3-15. Obtido de <http://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/12108>.

Almeida, L. S. (2015). Acesso ao Ensino Superior: Pensar a transição e a adaptação vivenciadas pelos estudantes. Atas do Seminário “Acesso ao Ensino Superior”. Braga: Universidade do Minho.

Almeida, L. S., Soares, A. P., & Freitas, A. C. (2004). QEA por curso e sexo, 2004.pdf. Em *Revista Galego-Portuguesa de Psicoloxía e Educación* (Vols. 11–9).

Araújo, B. (2005). Vivências, Satisfação e Rendimento Académicos em Estudantes de Enfermagem. *Instituto de Ciências Biomédicas Abel Salazar*, Tese de doutoramento. Disponível em: <https://hdl.handle.net/10216/64650>.

Astin, A. W. (1984). Student Involvement: A Development Theory for Higher Education Student Involvement: A Developmental Theory for Higher Education. *Journal of College Student Development*, 40(5), 518–529.

Astin, A. W., & Astin, A. W. (1999). Student involvement: A developmental theory for higher education. *Journal of College Student Development*, 25(4), 297–308. doi. 10.1353/csd.0.0098

Azevedo, Ângela Sá; Faria, L. (2001). *Impacto das condições pessoais e contextuais na transição do ensino secundário para o ensino superior* (pp. 257–270).

Baltazar, M. S., Caleiro, A., & Rego, C. (2011). Educação e coesão social - que diferença faz o ensino superior? 17º Congresso da APDR e 5º Congresso de Gestão e Conservação da Natureza, Congresso Internaional da APDR/AECR.

Bean, J. (2002). *The psychology underlying successfull*. *Jornual College Student Retention* 3(1), 73–89.

Bennett, D. M. (2014). Abandono no Ensino Superior. *British Journal of Psychiatry*, 205(01), 76–77. doi.10.1192/bjp.205.1.76a

Bisinoto, C., & Almeida, L. S. (2017). Percepções docentes sobre avaliação da qualidade do ensino na Educação Superior. *Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação*, 25(96). doi. 10.1590/s0104-40362017002501176

Cabral, J., & Matos, P. (2010). Preditores da adaptação à Universidade: o papel da vinculação, desenvolvimento psicossocial e coping. *Psychologica*, 1(1), 55–77. doi.10.14195/1647-8606_52-1_4

Carvalho, P. (2016). Evolução do Ensino Superior em Angola. *Centro de investigação e estudo de sociologia da ISCTE - IUL*.

Chen, B., Vansteenkiste, M., Beyers, W., Boone, L., Deci, E. L., Van der Kaap-Deeder, J., Duriez, B., Lens, W., Matos, L., Mouratidis, A., Ryan, R. M., Sheldon, K. M., Soenens, B., Van Petegem, S., & Verstuyf, J. (2015). Basic psychological need satisfaction, need frustration, and need strength across four cultures. *Motivation and Emotion*, 39(2), 216–236. doi.10.1007/s11031-014-9450-1

Contini, D., Cugnata, F., & Scagni, A. (2018). Social selection in higher education. Enrolment, dropout and timely degree attainment in Italy. *Higher Education*, 75(5). doi.10.1007/s10734-017-0170-9

Diário da República. (2009). *decreto_5-09.pdf*.

Evers, E. A., Stiers, P., & Ramaekers, J. G. (2017). High reward expectancy during methylphenidate depresses the dopaminergic response to gain and loss. *Social cognitive and affective neuroscience*, 12(2). doi:10.1093/scan/nsw124

Hagger, M. S., & Chatzisarantis, N. L. D. (2012). Transferring motivation from educational to extramural contexts: A review of the trans-contextual model. *Em European Journal of Psychology of Education* (Vol. 27, Número 2). doi:10.1007/s10212-011-0082-5

Huet, I., & Tavares, J. (2006). *Turning Engineers into Reflective University Teachers Full Text as PDF*. 1-2.

Igue, É. A., Bariani, I. C. D., & Milanesi, P. V. B. (2017). Vivência acadêmica e expectativas de universitários ingressantes e concluintes. *Psico-USF*, 13(2), 155-164. doi:10.1590/s1413-82712008000200003

Johnson, D. R., Wasserman, T. H., Yildirim, N., & Yonai, B. A. (2014). Examining the Effects of Stress and Campus Climate on the Persistence of Students of Color and White Students: An Application of Bean and Eaton's Psychological Model of Retention. *Research in Higher Education*, 55(1). doi:10.1007/s11162-013-9304-9

Jordan, K. A., Gagnon, R. J., Anderson, D. M., & Pilcher, J. J. (2018). Enhancing the College Student Experience: Outcomes of a Leisure Education Program. *Journal of Experiential Education*, 41(1), 90-106. doi:10.1177/1053825917751508

Monteiro, A. M., & Gonçalves, C. M. (2011). Desenvolvimento vocacional no ensino superior: satisfação com a formação e desempenho acadêmico - Vocational development of higher education students: education satisfaction and academic performance TT - Desarrollo vocacional en la enseñanza superior. *Rev. bras. orientac. prof.*, 12(1), 15-27. http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1679-33902011000100004

Pascarella, E. T. (2006). How College Affects Students: Ten Directions for Future Research. *Journal of College Student Development*, 47(5), 508-520. doi:10.1353/csd.2006.0060

Pascarella, E., & Terenzini, P. (1978). *How_college_effects_students_578-630.pdf*.

Paulo, T. da G. (2020). Expetativas académicas dos estudantes angolanos não tradicionais: Estudo qualitativo no ISCED do Uíge - Angola. *Anais do I Congresso Nacional em Políticas, Práticas e Gestão da Educação*, 978-85-5722-387-5.

Paulo, T. da G., & Almeida, L. (2019). expectativas académicas dos estudantes do Ensino Superior. *Revista Mais Educação*, 2(2595-9611), 2-14.

Paulo, T. da G., & Almeida, L. da S. (2020). Expectativas académicas dos Estudantes não Tradicionais: Estudo qualitativo no ISCED do Uíge - Angola. *Anais do I Congresso Nacional em Políticas, Práticas e Gestão da Educação*, 1(978-85-5722-387-5), 5-10. doi:978-85-5722-387-5

Ramos, A. M., Barlem, J. G. T., Lunardi, V. L., Barlem, E. L. D., Da Silveira, R. S., & Bordignon, S. S. (2015). Satisfação com a experiência acadêmica entre estudantes de graduação em enfermagem. *Texto e Contexto Enfermagem*, 24(1), 187-195. doi:10.1590/0104-07072015002870013

Rebello, H., Bonito, J., Oliveira, M., Cid, M., & Saraiva, M. (2013). Do rendimento académico ao grau de satisfação dos estudantes: A visão sobre qualidade na transição do ensino secundário para o Ensino Superior. *Journal of Chemical Information and Modeling*, 53(9), 1689-1699. doi:10.1017/CBO9781107415324.004

República, D. da. (2014). *Decreto_Presidência_n_275-_2014pdf (1).pdf*.

Ribeiro, M., Fernandes, A., & Correia, T. (2013). satisfação com a vida académica em estudantes do ensino superior público Português. *Egitania sciencia*.

Schleich, A., Polydoro, S., & Santos, A. (2006). Escala de satisfação com a experiência académica de estudantes do ensino superior. *Avaliação Psicológica: Interamerican Journal of Psychological Assessment*, 5(1), 11–20.

Silva, S. L. R., Ferreira, J. A. G., & Ferreira, A. G. (2014). Vivências académicas e sociais e percepções de desenvolvimento: Dados de um estudo com estudantes do ensino superior politécnico. *Revista E-Psi*, 1(SEPTEMBER), 5–27.

Soares, A., & Almeida, L. (2002). *Trajectórias escolares e expectativas académicas dos candidatos ao Ensino Superior: Contributos para a definição dos alunos que entraram na Universidade do*. <http://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/12087>

Soares, A. P. C., Vasconcelos, R. M., & Almeida, L. S. (2002). Adaptação e satisfação na universidade: Apresentação e validação do Questionário de Satisfação Académica. *Contextos e Dinâmicas da Vida Académica* (pp. 153–165).

Soares, A., Vasconcelos, R., & Almeida, L. (2010). *Adaptação e satisfação na universidade: Adaptação e validação do questionário de satisfação académica*. Disponíveis em: <http://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/12114>.

SOBRE O ORGANIZADOR

Luis Fernando González-Beltrán- Doctorado en Psicología, Profesor Asociado de la Facultad de Estudios Superiores Iztacala (FESI) UNAM, Miembro de la Asociación Internacional de Análisis Conductual (ABAI), de la Sociedad Mexicana de Análisis de la Conducta, del Sistema Mexicano de Investigación en Psicología, y de La Asociación Mexicana de Comportamiento y Salud. Consejero Propietario perteneciente al Consejo Interno de Posgrado para el programa de Psicología 1994-1999. Jefe de Sección Académica de la Carrera de Psicología. ENEPI, UNAM, de 9 de Marzo de 1999 a Febrero 2003. Secretario Académico de la Secretaría General de la Facultad de Psicología 2012. Con 40 años de Docencia en licenciatura en Psicología, en 4 diferentes Planes de estudios, con 18 asignaturas diferentes, y 10 asignaturas diferentes en el Posgrado, en la FESI y la Facultad de Psicología. Cursos en Especialidad en Psicología de la Salud y de Maestría en Psicología de la Salud en CENHIES Pachuca, Hidalgo. Con Tutorías en el Programa Alta Exigencia Académica, PRONABES, Sistema Institucional de Tutorías. Comité Tutorial en el Programa de Maestría en Psicología, Universidad Autónoma del Estado de Morelos. En investigación 28 Artículos en revistas especializadas, Coautor de un libro especializado, 12 Capítulos de Libro especializado, Dictaminador de libros y artículos especializados, evaluador de proyectos del CONACYT, con más de 100 Ponencias en Eventos Especializados Nacionales, y más de 20 en Eventos Internacionales, 13 Conferencia en Eventos Académicos, Organizador de 17 eventos y congresos, con Participación en elaboración de planes de estudio, Responsable de Proyectos de Investigación apoyados por DGAPA de la UNAM y por CONACYT. Evaluador de ponencias en el Congreso Internacional de Innovación Educativa del Tecnológico de Monterrey; Revisor de libros del Comité Editorial FESI, UNAM; del Comité editorial Facultad de Psicología, UNAM y del Cuerpo Editorial Artemis Editora. Revisor de las revistas "Itinerario de las miradas: Serie de divulgación de Avances de Investigación". FES Acatlán; "Lecturas de Economía", Universidad de Antioquía, Medellín, Colombia, Revista Latinoamericana de Ciencia Psicológica (PSIENCIA). Buenos Aires, Revista "Advances in Research"; Revista "Current Journal of Applied Science and Technology"; Revista "Asian Journal of Education and Social Studies"; y Revista "Journal of Pharmaceutical Research International".

<https://orcid.org/0000-0002-3492-1145>

ÍNDICE REMISSIVO

A

Abandono escolar 57, 81, 90, 177, 178, 183

Adaptação académica 176, 178, 179, 182, 183

Análisis cognitivo 2

Ancestralidad 115

Aprendizagem 101, 102, 103, 104, 105, 106, 107, 108, 109, 111, 112, 114, 176, 178, 179, 180, 181, 186, 188, 193

C

ChatGPT 1, 2, 3, 4, 6, 7, 8

Cognición distribuida 24, 25, 27, 28, 31, 33

D

Derechos humanos 44, 65, 77, 91, 92, 94, 96

Desenvolvimento 101, 102, 103, 104, 105, 106, 107, 108, 109, 111, 112, 113, 114, 178, 182, 184, 186, 187, 193, 194, 195, 196, 197

Desigualdad educativa 60

Dificuldades de adaptação 176, 181

Dinâmica académica 171

Diseño correlacional 12, 13, 16

Diversidad 13, 39, 40, 52, 60, 61, 64, 68, 69, 71, 74, 76, 77, 91, 92, 93, 94, 95, 96, 97, 98, 99, 117, 122, 123, 124, 129, 131, 132, 141, 148, 154

Divulgación 24, 140, 141, 142, 144, 145, 146

E

Eduardo Martínez Torner 140, 142, 143, 144, 145, 146

Educación 1, 2, 3, 4, 8, 10, 11, 12, 13, 14, 15, 16, 20, 22, 23, 24, 25, 29, 33, 35, 36, 37, 38, 39, 40, 41, 42, 43, 44, 45, 46, 47, 48, 49, 50, 51, 52, 53, 57, 58, 59, 60, 61, 63, 64, 65, 66, 67, 68, 69, 72, 74, 75, 76, 77, 78, 79, 80, 81, 82, 84, 85, 87, 90, 91, 92, 93, 94, 95, 96, 97, 98, 99, 100, 118, 119, 122, 123, 124, 125, 126, 127, 128, 129, 130, 132, 135, 137, 138, 139, 140, 141, 143, 144, 145, 146, 147, 150, 152, 153, 156, 157, 158, 160, 162, 163, 169, 170, 171, 172, 182, 195

Educación concertada 60, 63, 64, 66, 67, 69, 75, 76, 79

Educación media superior 81, 82, 83

Educación superior intercultural 37, 39, 48

Educación universitaria 1, 2, 13, 100

Eficiência terminal 81, 83, 84
Eleição escolar 60, 61, 62, 64, 65, 67, 69, 70, 71, 74, 77
Empoderamento 126, 127, 129, 135, 136, 137, 139
Ensino Superior 38, 113, 176, 177, 182, 183, 184, 185, 186, 187, 188, 189, 190, 191, 192, 194, 195, 196, 197
Equidade 9, 14, 16, 17, 18, 50, 51, 52, 53, 57, 58, 60, 61, 62, 63, 64, 65, 67, 68, 69, 70, 75, 76, 77, 89, 91, 92, 93, 94, 97, 99, 100, 128, 132, 136, 137, 138
Estudantes angolanos 176, 178, 196
Estudantes do 1º ano 179, 184, 189, 194
Estudantes universitários 1, 3, 7, 8, 10, 13, 15, 16, 17, 20, 158, 159, 160
Estupidez organizacional 171, 172, 174
Ética 14, 16, 17, 28, 29, 50, 51, 52, 53, 54, 55, 56, 58, 59, 76, 91, 92, 94, 95, 96, 100, 123
Ética profissional 50, 51

F

Feminização 126, 127, 128, 129, 132, 137, 139
Folclore 140
Formação profissional indígena 37, 39, 41, 43, 45
Formação universitária 40, 41, 44, 45, 50, 71, 168

G

Gemini 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8
Gestão emocional 158, 159, 161, 162, 165, 166, 168

H

Hábitos de estudo 81, 84, 85, 87
História 57, 79, 97, 102, 105, 115, 116, 118, 120, 121, 123, 124, 136, 138, 140, 141, 143, 144, 145, 147, 148, 149, 150, 151, 152, 153, 154, 155, 156, 157

I

Identidade 72, 115, 118, 119, 120, 121, 123, 124, 125, 131, 134, 144, 148, 154, 160, 161
Inclusão educativa 50, 59, 68, 93
Ingeniería de prompts 24, 25, 29
Instituto 24, 58, 81, 82, 88, 101, 113, 114, 133, 139, 143, 145, 147, 149, 151, 155, 156, 157, 170, 176, 179, 180, 182, 183, 184, 190, 195
Integridad académica 50, 52, 55, 59
Inteligencia artificial 1, 2, 3, 4, 6, 7, 8, 11, 14, 15, 17, 18, 20, 23, 24, 26, 29, 34, 35, 36, 169

Inteligência Artificial Generativa 24

Inteligência emocional 158, 159, 160, 162, 163, 164, 166, 169, 183

Intervención educativa 81

Investigación cuantitativa 13

M

Mente extendida 24, 25, 27, 28, 31

Metodología 3, 13, 16, 52, 60, 62, 68, 83, 94, 101, 105, 108, 109, 114, 115, 118, 147, 148, 149, 151, 155, 156, 157, 160, 164 169, 173

Modelo de lenguaje generativo 9, 12, 13, 16, 17, 18, 19, 20, 21, 22

P

Patrimonio musical 140, 142, 144, 145

Pensamiento crítico 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 11, 12, 13, 14, 15, 16, 17, 18, 19, 20, 21, 22, 23, 34, 52, 174

Perfil sociopedagógico 81

Políticas inclusivas 60, 62, 63, 67, 74, 76, 77

Práticas de intervenção 102

Pré-escolar 101, 102, 105, 109, 112, 113, 114

Pueblo Mapuche Williche 37, 43

Pueblo Wayuu 37, 44

R

Rendimiento académico 14, 15, 23, 158, 160, 161, 163, 165, 166, 168, 170

Representación social 126, 132, 133, 135

Responsabilidad institucional 50, 76

S

Saberes 28, 29, 33, 37, 38, 40, 41, 42, 43, 44, 46, 48, 115, 116, 117, 118, 119, 120, 121, 122, 123, 124, 125

Sabiduría 115, 116, 117

Satisfação acadêmica 184, 186, 187, 188, 189, 191, 192, 193, 194, 197

Simbiosis cognitiva 24, 25, 27, 29, 34

T

Tecnología educativa 13

Transición universitaria 158, 168

Transversalidad 126

U

Universidad 1, 2, 3, 9, 12, 16, 21, 22, 23, 35, 36, 37, 38, 39, 40, 41, 42, 43, 44, 45, 46, 48, 49, 50, 58, 79, 80, 83, 91, 96, 98, 99, 100, 115, 119, 124, 125, 126, 138, 139, 143, 144, 145, 146, 147, 158, 161, 162, 163, 165, 166, 167, 169, 171, 172, 173

V

Vinculación interuniversitaria Colombia-Chile 37

Vivências acadêmicas 182, 184, 187, 197



EDITORIA
ARTEMIS

2026