



ARTÍCULOS DE INVESTIGACIÓN

Profesiograma y discriminación laboral de los Licenciados en Educación en el Estado de México

Dante Escarraman Fuentes y Alejandra Magali Torres Velázquez

Obstáculos y prácticas efectivas en la enseñanza de habilidades socioemocionales en educación primaria

Armando Gómez Villalpando y Lázaro Uc Mas

Perspectivas estudiantiles sobre el uso de la Inteligencia Artificial en el Módulo 16 de Prepa en Línea SEP

Miriam López Carmona, María Elena Chávez Solís, Esther Labrada Martínez, Erik Carbajal Degante y José Antonio Santiago Lastra

Barreras de acceso a la educación de grupos históricamente vulnerados

Eska Daniela Sierra Solano

Sentido de pertenencia y control psicológico docente como predictores de la motivación autónoma

Jaime Ramírez Chávez y Manuel De Jesús Mejía Carrillo

Conocimiento del médico familiar sobre Algoritmo Terapéutico de Hipertensión Arterial Sistémica antes y después de una intervención educativa

Claudia Teresa Torres Agama, Irma Aidé Barranco Cuevas, Misael Flores Zamora, María Inés Torres Hernández, Felix Israel Lezama Avila y Estefanya Romero Ruiz

ENSAYOS ACADÉMICOS

Las y los jóvenes en la escuela: poder, arbitrariedad y subjetivación

Israel Castilla Domínguez

Enfoque etnográfico crítico con estudiantes migrantes en Chile. Horizontes para la investigación educativa

Roberto Ramos Cartaya

Editora

Sonia Yadira Águila Camacho

Campus Universitario Siglo XXI

Estado de México, México

Consejo

Eduwiges Zarza Arizmendi

Campus Universitario Siglo XXI

Estado de México, México

Alfredo Gordillo González

Campus Universitario Siglo XXI

Estado de México, México

Ricardo Rodríguez Marcial

Universidad Autónoma del Estado
de México

Facultad de Economía

Estado de México, México

María del Rosario Guerra González

Instituto de Estudios Sobre la Universidad

Universidad Autónoma del Estado

de México

Estado de México, México

Comité

Álvaro José Montiel Jarquín

Centro Médico Nacional

Manuel Ávila Camacho

Puebla, México

Elsa López Arriaga

Departamento de Letras Hispánicas

Universidad de Guanajuato

Guanajuato, México

Erick Cajigal Molina

Universidad Autónoma del Carmen

Campeche, México

Gabriel José Horta Baas

Hospital General Regional Número 1

“Lic. Ignacio García Téllez”

Instituto Mexicano del Seguro Social

Yucatán, México

Hilda Carmen Vargas Cancino

Instituto de Estudios Sobre la Universidad

Universidad Autónoma del Estado

de México

Estado de México, México

Jenry Salazar Garcés

Instituto de Investigación y

Formación Profesional Luminus Dei

Lima, Perú

Jhony A. De la Cruz Vargas

Instituto de Investigación

en Ciencias Biomédicas

Universidad Ricardo Palma

Lima, Perú

José Miguel Hernández Mansilla

Centro San Rafael-Nebrija de Ciencias

de la Salud

Madrid, España

Julio Juan Villalobos Colunga

Instituto Superior de Ciencias

de la Educación

del Estado de México, México

Leticia Villamar López

Instituto de Estudios Sobre

la Universidad

Universidad Autónoma del Estado

de México

Estado de México, México

María Leticia Galeana Reyes

Universidad INACE

Ciudad de México, México

Marco Antonio Urdapilleta Muñoz

Facultad de Humanidades

Universidad Autónoma del Estado

de México

Estado de México, México

María del Socorro Romero Figueroa

Centro de Investigación en Ciencias

de la Salud

Universidad Anáhuac Campus Norte

Estado de México, México

Directorio

Martha Cecilia Nájera Cedillo

Benemérita y Centenaria Escuela

Normal de Jalisco

Guadalajara, México

Mónica Ivonnee Córdoba Camargo

Universidad Albert Einstein

Estado de México, México

Nancy Caballero Reynaga

Instituto de Estudios Sobre la Universidad

Universidad Autónoma del Estado

de México

Estado de México, México

Ramón Ortega Lozano

Centro Universitario San Rafael-Nebrija

Universidad Nebrija

Madrid, España

Sara Ferreira Lago

Universidad Complutense de Madrid

Madrid, España

Yair Gerardo Hernández Vidal

Instituto de Investigaciones Sobre la

Universidad y la Educación

Universidad Nacional Autónoma

de México

Ciudad de México, México

***D'perspectivas siglo XXI*, volumen 13, número 25 es una publicación semestral editada por Campus Universitario Siglo XXI, S.C.**

Calzada de Barbabosa No. 150

San Antonio Buenavista,

Zinacantepec. C.P. 51350

Tel.: 722-218-3084

Sitio web: <https://www.dperspectivas.mx/sistemaOJS/index.php/dperspectivas>

Correo electrónico: dperspectivas@cus21.edu.mx

Editora responsable: Sonia Yadira Águila Camacho.

ISSN (electrónico): 2448-6566

Número de Reserva: 04-2023-120714011700-102

Expedidos por el Instituto Nacional del Derecho de Autor.

DOI: <http://doi.org/10.53436/xKFW9V46>

Responsable de la última actualización de este número: Sonia Yadira Águila Camacho.

Edición realizada por el Departamento Editorial de Campus Universitario Siglo XXI. Calzada de Barbabosa No. 150, San Antonio Buenavista, Zinacantepec, C.P. 51350. Tel.: 722-318-3008.

Este número se terminó de editar el 23 de febrero de 2026.

***D'perspectivas siglo XXI*, revista científica especializada en educación, se dirige a la comunidad académica interesada en estudiar temas educativos desde distintas áreas del saber. Las opiniones expresadas por los autores no necesariamente reflejan la postura de la revista. Se autoriza la reproducción y utilización de los materiales haciendo uso de la fuente.**

Contenido

Presentación	5
<i>Sonia Yadira Águila Camacho</i>	

ARTÍCULOS DE INVESTIGACIÓN

Profesiograma y discriminación laboral de los Licenciados en Educación en el Estado de México	6
<i>Dante Escarraman Fuentes y Alejandra Magali Torres Velázquez</i>	
Obstáculos y prácticas efectivas en la enseñanza de habilidades socioemocionales en educación primaria	22
<i>Armando Gómez Villalpando y Lázaro Uc Mas</i>	
Perspectivas estudiantiles sobre el uso de la Inteligencia Artificial en el Módulo 16 de Prepa en Línea SEP	40
<i>Miriam López Carmona, María Elena Chávez Solís, Esther Labrada Martínez, Erik Carbajal Degante y José Antonio Santiago Lastra</i>	
Barreras de acceso a la educación de grupos históricamente vulnerados	61
<i>Eska Daniela Sierra Solano</i>	
Sentido de pertenencia y control psicológico docente como predictores de la motivación autónoma	74
<i>Jaime Ramírez Chávez y Manuel De Jesús Mejía Carrillo</i>	
Conocimiento del médico familiar sobre Algoritmo Terapéutico de Hipertensión Arterial Sistémica antes y después de una intervención educativa	93
<i>Claudia Teresa Torres Agama, Irma Aidé Barranco Cuevas, Misael Flores Zamora, María Inés Torres Hernández, Felix Israel Lezama Avila y Estefanya Romero Ruiz</i>	

ENSAYOS ACADÉMICOS

Las y los jóvenes en la escuela: poder, arbitrariedad y subjetivación	103
<i>Israel Castilla Domínguez</i>	
Enfoque etnográfico crítico con estudiantes migrantes en Chile. Horizontes para la investigación educativa	116
<i>Roberto Ramos Cartaya</i>	

Presentación

Una de las posibilidades de la educación es que la persona en formación sea libre, tanto para aprender como para ser, tomar decisiones, asumir obligaciones, darse sus principios y construir su identidad. El cambio que se exige de fondo es un giro de la heteronomía a la autonomía; al docente le corresponderá guiar ese proceso, al estudiante diseñar, estructurar y descubrir sus propios objetivos, recursos, métodos, etcétera. Implica un trabajo personal, consciente y deliberado; es un ejercicio en el que intervienen diversas capacidades y habilidades: elegir, decidir, justificar, racionalizar, desear, sentir, emocionarse, reevaluar, responsabilizarse, entre otras. También requiere evaluación constante acerca de quién se es, qué se desea, cuáles son los intereses fundamentales, qué se debe priorizar o qué tanto esfuerzo se pone en los fines trazados.

En este número se presentan escritos que tratan del dominio de las instituciones sobre los estudiantes, hecho que marca su formación, pero que también impacta en sus aspiraciones y planes personales y profesionales. Cuestionan el concepto homogéneo de la población estudiantil que se ha instalado en las escuelas sin considerar la diversidad cultural, social, cognitiva y de incapacidades físicas. En conjunto invitan a motivar la autonomía, dadas las revoluciones sociales y tecnológicas por las que se atraviesa, pues ante estas se requiere personas reflexivas, autodidactas, críticas, con capacidad de regulación y automotivación. El papel del docente y del estudiante cambian, de la dependencia se transita a la independencia. Se exige del alumno que sea activo, curioso, con criterio, auténtico, con lo cual será capaz de plantearse sus propios caminos para aprender.

Dra. en Hum. Sonia Yadira Águila Camacho

Profesiograma y discriminación laboral de los Licenciados en Educación en el Estado de México

Professiogram and labor discrimination of Graduates in Education in the State of Mexico

Artículo de Investigación



Este es un documento de acceso abierto bajo la licencia
Creative Commons 4.0 Atribución-No Comercial
(CC BY-NC 4.0 Internacional)



Dante Escarraman Fuentes

Maestro en Humanidades

Instituto Superior de Ciencias de la Educación del Estado de México

Toluca, Estado de México

ORCID: <https://orcid.org/0009-0001-8597-7202>

Correo electrónico: dante.escarraman@isceem.edu.mx

Alejandra Magali Torres Velázquez

Doctora en Ciencias Sociales

Instituto Superior de Ciencias de la Educación del Estado de México

Toluca, Estado de México

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8545-3222>

Recibido: 10/11/2025

Aceptado: 30/01/2026

DOI: <https://doi.org/10.53436/WVFK649X>

D'perspectivas siglo XXI, Volumen 13, Número 25, Año 2026. Enero-Junio

ISSN(e): 2448-6566

Resumen

El presente artículo tiene por objetivo analizar cualitativamente y desde una perspectiva documental e histórica, la función del profesiograma en el marco de la política pública aplicable a tensiones vigentes en torno a los procesos de aceptación e ingreso al servicio profesional docente en escuelas primarias del Estado de México. Por medio de un análisis evolutivo de coyuntura, basado en los referentes teóricos de la historia del tiempo presente y acotando el universo muestral al de los documentos aplicables al caso de los egresados de la Licenciatura en Educación de una universidad pública estatal durante los periodos lectivos vigentes entre los años 2023 y 2025, se advierte cómo la figura del profesiograma actúa de manera discriminatoria con respecto a la prospectiva laboral de los profesionales en cuestión, al pauperizar y coartar sus condiciones materiales de trabajo, a través de las limitantes de las normativas específicas. El texto expone como pendiente principal, la necesidad de realizar un análisis de mayor detalle con respecto a las fuentes documentales primarias de la problemática para buscar alternativas políticas de empleabilidad para los Licenciados en Educación.

Palabras clave: discriminación profesional, Licenciados en Educación, política pública, profesiograma.

Abstract

This article aims to qualitatively analyze, from a documentary and historical perspective, the role of the *profesiograma* within the framework of public policy as it relates to ongoing tensions surrounding the processes of acceptance and entry into the professional teaching service in primary schools in the State of Mexico. Through an evolutionary and conjunctural analysis grounded in the theoretical references of the history of the present, and by defining the sample universe as the set of documents applicable to graduates of the Bachelor's Degree in Education from a public state university during the academic periods in force between 2023 and 2025, the sources consulted reveal how the figure of the *profesiograma* operates in a discriminatory manner with respect to the labor prospects of these professionals, impoverishing and constraining their material working conditions through the limitations imposed by specific regulations. The text identifies as a principal pending task the need to conduct a more detailed analysis of the primary documentary sources related to this issue to seek policy alternatives that enhance employability for graduates holding a bachelor's degree in education.

Keywords: Professional discrimination, Education Graduates, public policy, profesiogram.

I. Introducción

La figura del profesiograma, concebida originalmente como un documento e instrumento regulatorio de carácter orientativo, ha cobrado especial relevancia en los últimos años a partir de las políticas públicas educativas de selección e ingreso al servicio profesional docente al interior del Estado de México. En el marco de las tensiones existentes y posibilidades de los Licenciados en Educación para formar parte del gremio magisterial del sector primaria, se exponen situaciones históricas de exclusión hacia los egresados de este plan de estudios.

La tesis central del artículo sostiene que la instrumentalización del profesiograma ha funcionado por medio de una normativa política de discriminación al limitar las oportunidades laborales de los egresados de la Licenciatura en Educación en el Estado de México, cambiar y condicionar de manera repentina y directa la prospectiva de sus trayectorias profesionales.

En este sentido, se menciona que el objetivo medular del estudio es analizar, desde una perspectiva documental e histórica, la función del profesiograma, misma que se aplica a las tensiones vigentes en torno a los procesos de aceptación e ingreso al servicio profesional docente en escuelas primarias del Estado de México, durante los periodos lectivos transcurridos entre el 2023-2025.

Desde una perspectiva integrativa, la relevancia de este tipo de trabajo radica en la necesidad de comprender cómo un recurso de carácter administrativo y orientativo se transforma en un filtro normativo discriminatorio. En lugar de garantizar o regular la repartición equitativa de oportunidades, reproduce condiciones estructurales de desigualdad al discriminar perfiles académico-profesionales bajo criterios vagos o inexistentes, con lo que coarta el desarrollo laboral de los interesados.

Dicha reflexión no resulta de carácter menor si se considera que el profesigramas, como parte de la política, repercute de manera directa en los egresados de universidades e instituciones tanto públicas como privadas, mismos que suelen enfrentar un campo laboral pauperizado, en el que la docencia pública del sector básico suele ser parte de las escasas oportunidades laborales, mismas que implican posibilidades de acceso a la estabilidad económica, a la seguridad social y al reconocimiento institucional formal.

Como medida teórico-conceptual seleccionada para atender la descripción del fenómeno estudiado, se ha adoptado de sustento a los referentes de la historia del tiempo presente, perspectiva disciplinar que permite situar los procesos sociales y educativos en su inmediatez histórica, como parte de problemáticas vigentes, con lo cual se posibilita retomar fuentes documentales válidas, entre ellas: los archivos sometidos a procesos y fenómenos contemporáneos recuperados de reglamentos, archivos digitales, memorias institucionales y convocatorias de ingreso.

En cuanto al tipo de estudio, el texto refiere un estudio de caso cualitativo centrado en el análisis histórico de las políticas que afectaron a miembros de la Licenciatura en Educación de una universidad pública estatal (UAEMéx) como un fenómeno evolutivo coyuntural y estructural.

Aunque el sustento se centra en la documentación profesigráfica aplicable a los egresados de la Licenciatura en Educación (LED); cabe señalar que las normativas y políticas atendidas son ajustables tanto para los egresados de esta licenciatura, provenientes de instituciones públicas, como para sus homólogos de demás centros educativos privados que comparten la misma línea terminal de grado en la región mexiquense.

Se reitera el periodo de estudio, que va de 2023 a 2025, selección temporal significativa para el fenómeno, coincidente con la puesta en marcha de profesigramas, normativas que incluyen o excluyen explícitamente a la LED como perfil profesional aceptado para concursar por plazas estatales de docencia en primaria.

Además, se refiere que las fuentes empleadas corresponden principalmente a los acuerdos oficiales del sistema educativo estatal, profesigramas devenidos y lineamientos planteados para el servicio profesional docente, robustecidos por la indagatoria teórica correspondiente al concepto de profesigramas, las profesiones y las políticas históricas de control de ingreso a la educación básica. En la Tabla 1 se presentan los principales documentos analizados:

Tabla 1

Síntesis de archivos y fuentes documentales consultadas

Archivo/Documento de consulta
1. Acuerdo que contiene disposiciones, criterios e indicadores para la admisión en Educación Básica, ciclo escolar 2023-2024, 2024-2025 y 2025-2026
2. Convocatoria estatal de admisión al magisterio en Educación Primaria, 2023-2024, 2024-2025 y 2025-2026
3. Cuadros profesigráficos oficiales de perfiles elegibles 2023-2024, 2024-2025 y 2025-2026.
4. Constancia de registro al proceso de admisión en Educación Básica

-
5. Consulta de resultados individuales del proceso de admisión 2024-2025
 6. Constancia de no cumplimiento del proceso de admisión 2025-2026
 7. Ley General del Servicio Profesional Docente
 8. Acuerdo nacional para la modernización de la educación de la educación
-

Fuente: Elaboración propia.

II. Disertación teórica

En el tenor de nutrir el sustento teórico del estudio, se menciona que el acercamiento tanto a la historia del tiempo presente como al propio análisis conceptual profesiográfico dirigido a los Licenciados en Educación (LED) se enmarcan en un evento detonante que expone la situación problemática atendida. Luego de haber iniciado y tomar parte formal del proceso de admisión para el magisterio en primaria, para el periodo escolar 2025-2026, diversos egresados vieron coartadas sus posibilidades de ingreso.

Una vez que los aspirantes a ocupar plazas magisteriales se registraron, la Unidad del Sistema para la Carrera de las Maestras y los Maestros (USICAMM), en su calidad de órgano administrativo desconcentrado adscrito a la Secretaría de Educación Pública del Estado de México (SEP), dio por terminado el proceso para los Licenciados en Educación, incluso sin haber presentado el examen de conocimientos docente, en virtud de no haber aprobado el medio de verificación documental requerido.

En atención a que, en ese momento, la convocatoria había sido presentada para las mismas instancias con complicaciones mínimas en los dos periodos inmediatos anteriores (ciclos 2023-2024 y 2024-2025), quedó expuesta una política de discriminación laboral entre el gremio de estos profesionistas para el periodo 2025-2026. A continuación, se presenta el desglose teórico-documental de la problemática en cuestión.

III. Sobre la profesión y el profesiograma

Cuando se alude al concepto de profesión, el abanico de posibilidades que se abre para su interpretación es infinito, ya que no existe un consenso sobre las caracterologías o atributos que lo definan. Por tanto, y de acuerdo con Freidson (2001), al haber tanta ambigüedad en sus acotaciones, es necesario asumir que es un concepto contextual, esto es, su definición no es neutral, ni universal; más bien, es necesario entenderlo como una categoría construida socialmente a raíz de la coyuntura política y educativa de un determinado escenario.

Para iniciar la discusión, se recupera la visión de Parsons (1951), quien concebía a las profesiones como aquellos roles institucionalizados que transmiten valores sociales y universalmente reconocidos, orientados al servicio y a la competencia técnica, a través de la legitimidad normativa. En este sentido, se entiende que son mecanismos de integración social, ya que el profesional actúa desde un rol institucionalizado, que decanta en un patrón de conductas socialmente reconocidas y éticamente reguladas.

Con lo anterior, se alude a que, desde la visión de Parsons, las profesiones no provienen solo de la adquisición o instrucción de un conocimiento técnico, sino más bien del reconocimiento y aplicación de dichos saberes, cuya orientación debe tener fines colectivos y regulados éticamente. Por tanto, la profesión adquiere autoridad legítima cuando su rol o ejercicio está vinculado a códigos axiológicos. En consecuencia, las profesiones están ligadas a la aplicación del conocimiento especializado en un servicio público o social.

Para Durkheim (1992), las profesiones son entidades intermedias que fortalecen la cohesión social y legitiman las normas colectivas de organización del trabajo; así cumplen con una función moral y estabilizadora en la sociedad. Desde la noción de este autor, las profesiones son entidades morales que actúan como mediadoras entre el individuo y el Estado, a través de: a) la cohesión social, ya que permiten reunir a un grupo de individuos que comparten valores, saberes y prácticas dentro de una comunidad; b) la transmisión de normas colectivas, es decir, establecen códigos de conducta, reglas éticas y estándares profesionales que definen la actuación de sus integrantes; y c) la limitación de la competencia egoísta, dado que imponen criterios de justicia, servicio y deber. En este sentido, las profesiones ocupan un papel regulador de la sociedad.

Por otro lado, en las contribuciones de Freidson (2001) se observan dos posturas que, desde su visión, son insuficientes, dado que no reconocen su historicidad y la variabilidad contextual de sus propiedades. En primera instancia, están aquellas definiciones atributivas que conciben a las profesiones como un tipo distinguible de ocupación y que engloban ciertas características particulares. En segundo lugar, están aquellos enfoques que las ubican como el resultado de un proceso de profesionalización, esto es, como el estatus que se alcanza luego de culminar un proceso educativo.

Llamar ocupación a las profesiones no solo es por distintivo técnico, ya que también refiere a un acto político con efectos tangibles sobre un estatus económico, privilegios y poder. Así, al hablar de profesión, se determinan los accesos a los mercados laborales y se organizan las divisiones del trabajo; por tanto, limitar el concepto de profesión a ocupación, no solo clasifica los campos de conocimiento, también reproduce jerarquías sociales (Abbott, 1988).

El concepto de profesión para el artículo expuesto se entiende como una construcción histórica, política y coyunturalmente situada que distribuye privilegios y legitima la construcción del saber y del poder social, en tanto que a partir de ella se precisan los roles sociales, políticos e institucionales de las disciplinas académicas.

El profesiograma surge como un instrumento político-administrativo a fin de operacionalizar los perfiles, saberes, conocimientos y criterios de lo que se reconoce como socialmente válido de una profesión. De acuerdo con Rodríguez (2015), el profesiograma es un documento técnico que sirve para describir y analizar de manera sistemática los puestos de trabajo y las características que los trabajadores deben poseer para ocuparlo. En términos genéricos, su objetivo es definir las relaciones entre los requisitos ideales de un puesto laboral contra el perfil real del profesional.

A partir de la conceptualización anterior y continuando con Rodríguez (2015), el profesiograma se integra de dos dimensiones fundamentales: 1) el diseño de puestos de trabajo, que se asocia a la

descripción detallada de las responsabilidades, funciones y atribuciones orientadas al desempeño de una labor profesional, y 2) el perfil del postulante, el cual hace referencia a la valoración objetiva de las capacidades, habilidades y conocimientos que un profesionista debe poseer para ocupar un cargo. Así, el profesiograma es una orientación documentada técnicamente que describe el puesto de trabajo y la evaluación del trabajador, a fin de garantizar que los conocimientos, competencias, habilidades y aptitudes de un aspirante respondan a las necesidades, requisitos y riesgos del cargo.

Para efectos del texto aquí presentado, se entiende como profesiograma la materialización política y administrativa de las profesiones, mismas que se han construido históricamente y se han jerarquizado de manera social. En este sentido, los profesiogramas no solo cumplen con un objetivo técnico o funcional, sino también con uno de corte ético-político, pues a través de él se cuestionan los lineamientos normativos y las desigualdades estructurales que regulan el acceso a la ocupación de plazas docentes en la educación básica mexiquense.

Las profesiones legitiman quién o quiénes pueden, a través de la formación disciplinar, ejercer un determinado tipo de trabajo y bajo qué códigos teóricos, epistemológicos, metodológicos, éticos y axiológicos. En este caso, el profesiograma se convierte en la herramienta que el Estado utiliza para operacionalizar tal legitimidad, a través de convocatorias, concursos o políticas públicas. El profesiograma sirve para identificar quiénes son reconocidos como los profesionistas idóneos para ocupar un puesto y quiénes quedan fuera de ese perfil. Por tanto, para el presente texto los profesiogramas son un objeto de análisis para identificar las tensiones entre inclusión y discriminación que atraviesan los LED para ocupar plazas docentes de educación básica en el Estado de México.

Para el caso de los Licenciados en Educación del Estado de México, el profesiograma aparece como un elemento contradictorio de las políticas aplicadas a los acuerdos y convocatorias revisadas, ya que transforma la formación profesional en una barrera de acceso. Así, en lugar de cohesionar y fortalecer la estructura educativa de nivel básico, se generan fragmentaciones y exclusiones laborales. Es en este punto en donde los profesiogramas aplicados a los concursos de ingreso al servicio profesional docente funcionan como brechas de discriminación.

Como elemento normativo del Estado, el profesiograma cumple una doble función: mientras que, por un lado, legitima las profesiones, ofreciendo coherencia entre el perfil laboral y el puesto de trabajo; por otro, se vuelca en un dispositivo de poder que regula y condiciona las trayectorias no solo profesionales, sino también formativas, obstaculizando el ingreso de los LED al magisterio estatal.

IV. La política de evaluación, perspectiva histórica para el ingreso al magisterio estatal

Durante la mayor parte del siglo XX, el ingreso a la docencia en primarias mexicanas, en particular en el Estado de México, estuvo controlado por las escuelas normales. Como instituciones estatales, fueron concebidas para ser un espacio exclusivo para la formación del magisterio de nivel básico. Desde la década de 1920, formaron con perspectiva centralizada para uniformar la enseñanza en primaria y fortalecer los proyectos educativos nacionales, los egresados de estas escuelas se ca-

racterizaron por su continuo soporte y relación con diferentes políticas gubernamentales a lo largo de la historia. En otras palabras, los distintos proyectos educativos y de nación han coincidido en mayor o menor grado, en otorgar a las escuelas Normales la legitimación y regulación de la formación del magisterio de educación básica en México (Hernández, 2024).

Bajo ese estandarte y como un subproducto de la relación Estado-Normal, el 30 de diciembre de 1943, se creó el Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación (SNTE), que, en alianza con las autoridades federales y estatales, reforzó a las unidades académicas normales, como únicos centros escolares formadores de profesores. La obtención de plazas para primaria se cristalizó como un derecho reservado a quienes ostentarían un título normalista.

Sin embargo, no fue sino hasta la firma de un acuerdo nacional, publicado el 23 de marzo de 1984, que la educación normalista en México, fue elevada con el grado académico de licenciatura, como el resto de los programas de formación superior (Medrano *et al.*, 2018). Este hito histórico marcó un punto de inflexión dentro de la organización estatal del magisterio; se enfocó particularmente en la ordenación del proceso de formación de los maestros de las primarias. A partir de ese momento, la educación normalista pasó de ser una profesión, como cualquier otra, a ser una profesión del Estado (Hernández, 2024). Con la profesionalización de la docencia básica normalista, se advierten los precedentes de una configuración política que formula directrices acerca de quién o bajo qué parámetros podía ser profesor de primaria.

Tal hegemonía implicaba que los profesionales de la educación no normalistas se encontraran en desventaja estructural y sistemática para ingresar a plazas en educación básica.

Aunque al principio el proyecto educativo parecía estar brindar resultados importantes con respecto a problemáticas centrales como índices de alfabetización, el crecimiento demográfico nacional experimentado durante las décadas de 1980 y 1990 se tradujo en una demanda de maestros insostenible para las Normales.

Esta circunstancia representó un momento laboral de inflexión en donde profesionistas de otras áreas comenzaron a figurar en el proceso de contratación docente para primarias, lo que provocó una fisura en el dominio normalista de antaño. Licenciados en ciencias de la educación, ciencias sociales, ingenieros, abogados y demás profesionales fueron contratados e integrados al servicio docente.

Hacia 1992, se realizó la firma del Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica (ANMEB), quedó como un hito histórico educativo, que descentralizó la función del Estado en materia educativa para otorgarle mayor peso administrativo a las entidades federativas. Bajo esa función, se introdujo la figura de los concursos de oposición como mecanismo para el otorgamiento de plazas. Aunque seguían prevaleciendo las prácticas privilegiadas para la ocupación normalista, el Estado de México comenzó a publicar convocatorias abiertas en las que podían participar egresados de normales y también profesionistas de carreras afines a la educación primaria. Bajo esta política descentralizada, el sistema renovó el currículo, produjo nuevos materiales e implantó programas compensatorios de evaluación (Zorrilla, 2002).

En este punto se origina la semilla del profesiograma, que, aunque aún no estaba constituido como parte de la política educativa, ya tomaba forma bajo listas de perfiles afines, que intentaban ordenar y legitimar los procesos de asignación de plazas por medio de evaluaciones profesionales. La formalización del proceso de evaluación y asignación de plazas refiere a la realización del examen de oposición. Para el año 2008, con la firma de la Alianza por la Calidad de la Educación entre la Secretaría de Educación Pública y el Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación, se estableció de manera obligatoria un examen de asignación nacional para ingresar al servicio docente en el que cualquier profesional, normalista o no, podía participar.

Aunque los normalistas defendieron un proceso de selección y exclusividad, los profesionistas formados en otros centros educativos encontraron una vía de acceso formal al magisterio. Con la creación del Servicio Profesional Docente (SPD) en 2013 y, luego con las reformas educativas del 2016, los concursos de oposición se convirtieron en el único medio válido para la obtención de plazas en el nivel básico.

La Ley General del Servicio Profesional Docente posibilitó que profesiones con perfiles educativos se incorporaran a las tareas magisteriales en preescolar y primaria mediante evaluaciones de su desempeño en pruebas y valoración del perfil profesional. La nueva disposición legislativa daba por sentada la homologación de los perfiles de maestros normalistas y egresados de licenciaturas en pedagogía o educación (Cordero, 2018).

Los cimientos establecidos para el profesiograma, parte de las políticas públicas de participación del magisterio, se consolidaron sobre un argumento de regulación, orden y calidad para los postulantes del magisterio en nivel primaria. Este contexto se sostuvo y reforzó con la reforma educativa del 2019 aún vigente. Con la creación de la Unidad del Sistema para la Carrera de Maestras y Maestros, el proceso de admisión continúa mediado por acuerdos federales y convocatorias públicas estatales. No obstante, se observa una lógica de selección de perfiles marcada por la desigualdad y la discriminación profesional.

Existe entonces una conexión histórica de privilegio entre la formación normalista y el Estado no superada. Se citan las políticas de evaluación profesional para la asignación de plazas primarias vigentes, mientras que los egresados de escuelas normales públicas reciben una ponderación de 15/100 (el máximo posible); el resto de los profesionales son tasados en una relación de 10/100 (USICAMM, 2025-2026).

En la UAEMéx, así como en otras universidades, la Licenciatura en Educación enfrenta un contexto de incertidumbre política-educativa, atrapada entre transformaciones profesiográficas y las reestructuraciones curriculares-laborales que estas implican. De acuerdo con el último proceso de concurso, la LED no solo no tuvo las mismas consideraciones evaluativas que sus similares normalistas, sino que ni siquiera fue tomada en cuenta por el profesiograma del último proceso de asignación de plazas para primaria. El documento expone la necesidad de realizar un acercamiento tanto histórico como teórico a la figura política del profesiograma en el marco de la discriminación profesional.

V. Metodología

En consideración al objetivo planteado, el texto se circunscribe de manera directa con el enfoque cualitativo de la generación del conocimiento. En tal sentido, Salazar-Escorcia (2020) indica cómo los acercamientos de tipo cualitativo permiten el abordaje de las realidades subjetivas e intersubjetivas como objetos legítimos de conocimiento científico. Cabe señalar que la función histórica de los profesiogramas requiere de un entendimiento en profundidad estructurado desde una postura metodológica bien cimentada con respecto al objeto de estudio, pero flexible en cuanto a la descripción y razón de los efectos devenidos de la problemática, equilibrio alcanzado bajo la pauta cualitativa del estudio.

Conforme la directriz metodológica, se alude a una lógica histórico-documental; si bien se reconoce que el trabajo archivístico y de reflexión puede ser sujeto de diferentes propuestas discursivas o de investigación, la orientación histórica es la que permite un mejor acercamiento con respecto a la evolución segmentada de un fenómeno establecido a lo largo de un periodo específico vigente, como es el caso de la descripción de la figura del profesiograma como eje articulador de una política pública de selección de candidatos docentes para ejercer en educación primaria.

Al respecto, Sánchez y Murillo (2021) refieren cómo la labor del investigador requiere de diferentes acciones para recopilar datos a través de diversas fuentes, esto es, obtener el conocimiento histórico, para luego validar o rechazar sus hipótesis con respecto a una problemática concreta o un hecho histórico y así elaborar el discurso con sentido y objetividad.

Se parte del supuesto de que los profesiogramas actúan como una medida política discriminatoria, aplicable a los procesos históricos de selección del profesorado de educación primaria, el escrito busca la descripción y el análisis de los acuerdos y cuadros profesiográficos en el marco de las tensiones que tuvieron lugar en el acontecer de búsqueda de las plazas docentes durante los periodos escolares transcurridos entre el 2023-2025 y que hoy en día, siguen mostrando repercusiones. A partir del razonamiento anterior, es necesario dilucidar que la propuesta teórica-conceptual que sustenta el estudio se enmarca en el tenor de la historia del tiempo presente, perspectiva histórica que, por sus características categóricas y epistémicas, posibilita el análisis documental descriptivo de reglamentos, testimonios, publicaciones en medios digitales, convocatorias, políticas públicas y legislaciones recientes o incluso vigentes como fuentes ya registradas.

Para Sánchez (2025) la historia del tiempo presente, como perspectiva documental, permite superar las limitaciones metodológicas y teóricas de la historia tradicional a través de la combinación de aportes procedentes de los estudios sobre memoria (reglamentos, acuerdos, convocatorias, repositorios digitales) y de otras fuentes más conservadoras, pues se identifican cambios significativos en lo que parece un *continuum* entre el fenómeno y el objeto de estudio. En este cuadro, la historia del tiempo presente se comporta como una forma de análisis histórico de la realidad social vigente, que comparte una relación de coetaneidad entre la historia vivida y el desarrollo, es decir, la escritura de esa misma historia (Cuesta, 1993).

Se menciona que, en la selección archivística para el escrutinio documental, el estudio ha retomado como fuente principal a los profesiogramas y acuerdos oficiales del sistema educativo estatal. El análisis se acota a las políticas aplicables a los procesos de selección docente en escuelas primarias del Estado de México, que corresponden a la normatividad aplicable entre 2023 y 2025.

En atención a una primera aproximación, la noción de profesiograma se describe como parte de una política pública de regulación laboral; luego entonces, la historia del tiempo presente permite a las reglamentaciones, aun en su carácter reciente, adoptar la cualidad de ser tratadas como fuentes documentales.

En otras palabras, por medio del abordaje principal de las fuentes primarias –acuerdos, marcos normativos y leyes vigentes–, la historia permite trabajarlas y complementarlas en un diálogo que posibilita cubrir los silencios y espacios inherentes a múltiples problemáticas sociales (Crescen-
tino y Vitón, 2020). La Historia siempre analiza transformaciones y continuidades de los seres humanos en el tiempo (Allier *et al.*, 2021). Así, el análisis de las fuentes seleccionadas se afianza como un archivo histórico valioso y necesario para la descripción del fenómeno en cuestión.

VI. Análisis y resultados: acuerdos federales, convocatorias y proceso de discriminación, el profesiograma en disputa

Como base documental y preámbulo del análisis de la información, el texto ratifica cómo los acuerdos desarrollados por la Secretaría de Educación Pública, a través de la Unidad del Sistema para la Carrera de las Maestras y los Maestros, han actuado como una política de orden federal mayor que define las directrices retomadas por las autoridades estatales para el proceso de admisión para la docencia en la educación básica. La figura del profesiograma se ha cristalizado en un vehículo de aceptación o discriminación profesional que delimita desde una perspectiva normativa inflexible, el reconocimiento de la legitimidad de la carrera en educación para formar parte del magisterio en primaria.

De acuerdo con la USICAMM (2022, 2023 y 2024), se advierte que las políticas públicas de selección docente establecen una agenda estructural marcada por la estabilidad normativa, recurrente en todo el periodo estudiado. Para efectos de este análisis, se menciona la siguiente clasificación del proceso dispuesto en la convocatoria:

1. Fundamentación y organización normativa: periodo que incluye la difusión del Acuerdo con las disposiciones, criterios e indicadores para la realización del proceso de admisión en educación primaria y la convocatoria aplicable al respectivo año lectivo. Aquí se establece el profesiograma, las reglas de operación y las condiciones de participación para los interesados.
2. Registro y verificación documental: corresponde al periodo en el que, por medio de una plataforma digital, se asigna una fecha de examen de conocimientos a los aspirantes, para después corroborar su afinidad profesiográfica con la plaza a la que se postulan, además entregan su documentación probatoria impresa.

3. Capacitación profesional: fase destinada a homologar habilidades mínimas requeridas para práctica docente en primaria en materia de habilidades digitales y pedagógicas.
4. Evaluación-entrega de resultados: donde se evalúa el desempeño del docente con respecto a pruebas escritas y otros elementos a evaluar, se emiten resultados y, en suma, se asignan resultados y plazas según la capacidad de las primarias para su recepción.

A partir de la clasificación propuesta, el documento identifica cómo la función del profesigramas, de los últimos tres periodos lectivos, ha abonado hacia la conformación de una estructura uniforme y consolidada, que debería traducirse en un estándar de operación sólido para todas las carreras que figuran en las listas proporcionadas año con año por la USICAMM. Aunque es consistente en términos generales, se ha identificado un punto de quiebre histórico para la Licenciatura en Educación en el periodo 2025-2026.

La USICAMM, como autoridad responsable del proceso de participación y selección, proporciona seguimiento individual de cada aspirante al servicio profesional docente de primaria a través de su plataforma digital. Expide en el proceso diversos documentos administrativos, entre ellos: constancias de registro, reportes de seguimiento, constancias de no cumplimiento (luego de la revisión profesigráfica), comprobantes de conclusión o consultas de resultados que, como productos del proceso iniciado con los acuerdos y consolidado en los medios oficiales de la SEP, corresponden a una fuente primaria de información que da cuenta del contexto de discriminación profesional de los Licenciados en Educación.

En el artículo, aun cuando se ha logrado recabar de medios digitales (redes sociales y portales de internet) dicha reserva archivística, se ha optado solo por citar y no incluir de manera directa los documentos por motivos de derechos de autor, protección de datos personales y criterios temporales de citación. No obstante, y luego de la revisión documental de los dos primeros periodos analizados, el escrutinio confirma que los LED, como miembros de la política profesigráfica en ese entonces vigente (USICAMM, 2022) formaron parte del proceso completo para integrarse al magisterio estatal, resultado, en algunos casos, acreedores a plazas docente en primarias estatales.

Las tensiones y contradicciones encontradas entre los distintos concursos que comprende el contexto histórico atendido se reconocen y sustentan a través de la identificación de un comportamiento normativo y político del proceso de selección discriminatorio entre los aspirantes egresados de la LED, de acuerdo con el documento: Consulta de resultados por la persona participante, emitido por la plataforma oficial de USICAMM (2023), los egresados de la Licenciatura en Educación de la universidad pública estatal seleccionada (UAEMéx) o privadas, no solo solventaron cada una de las diferentes fases del proceso de selección, sino que las propias autoridades del sector de educación básica estatal otorgaron una evaluación concluyente de su desempeño.

El documento expone el puntaje general sobre una escala de 100 y el desglose de los elementos con los que se evaluó al participante; los más representativos fueron los correspondientes a apreciación de conocimientos y aptitudes, y formación docente pedagógica (USICAMM, 2023), mientras que el primero indica el rendimiento del aspirante en el examen de conocimientos (un índice

de respuestas correctas mayor al 60 %), el segundo indica la afinidad profesiográfica con la que la Licenciatura en Educación fue valorada y aceptada en dicho periodo.

En contraste, los aspirantes de la LED para el concurso 2025-2026 no pudieron registrarse para presentar su examen de conocimientos. De acuerdo con nuevos criterios de evaluación, los egresados de la carrera fueron cesados de manera directa del proceso de selección magisterial. Lograron el registro, pero no solventaron el proceso de verificación documental, ya que los cuadros profesiográficos referidos por la autoridad excluyeron a los licenciados a partir de la fase 2. Se enmarca un episodio discriminatorio, porque los Licenciados en Educación recibieron una constancia de no cumplimiento. El archivo indica:

No cubre el perfil profesiográfico con la licenciatura que se acredita para participar y que sea afín al área de conocimiento del nivel, servicio o materia educativa al que aspira. Se da por concluida su participación en el proceso de admisión en educación básica, ciclo escolar 2025–2026, toda vez que incumplió con alguno de los requisitos de participación. (USICAMM, 2025)

La documentación revisada de los periodos de 2023-2024 y 2024-2025 indica que la Licenciatura en Educación, aunque como el resto de las carreras no normalistas se encontraba en desventaja con respecto a la valoración de la formación profesional, figuró sin mayores complicaciones tanto en la normativa establecida en los acuerdos de la USICAMM como en las convocatorias públicas estatales; solventó la metodología de recepción y validación de documentos y los registros dentro de la plataforma interna de la Secretaría de Educación Pública, y llegó así a la instancia de asignación de evaluación final.

Los casos documentados de participación o discriminación dentro de los periodos lectivos revisados y el escrutinio de los perfiles profesiográficos proporcionados por la normativa permiten identificar a los egresados de la LED como perfiles profesionales teóricamente elegibles, hasta el último concurso, donde fueron excluidos sin previo aviso o mayores referentes curriculares que justificaran los cuadros profesiográficos excluyentes. En todo caso, las referencias al incumplimiento profesiográfico referido por las constancias emitidas para los Licenciados en Educación son apuntes inacabados, configurados como un dispositivo de discriminación formativa y laboral sin el suficiente fundamento.

VII. Discusión y conclusiones

A partir del análisis documental realizado, se asume una mirada crítica respecto al profesiograma, vislumbrándolo no solo como un instrumento de regulación administrativa, sino también como una expresión concreta del poder institucional dentro de las políticas públicas educativas actuales del Estado mexicano. En ese sentido, la perspectiva metodológica que permitió el acercamiento con los afectados y la ausencia indagatoria con la voz institucional (USICAMM) deja entrever una línea de investigación futura y complementaria para otros estudios.

Desde la lógica de la historia del tiempo presente, en los acontecimientos transcurridos entre el 2023 y 2025 en torno al acceso de los Licenciados en Educación al servicio profesional docente en el

Estado de México, se hace evidente la persistencia de una situación de exclusión históricamente construida. Lo que reitera la existencia de alianzas estructurales entre las escuelas normalistas y el aparato estatal, mismo que ha operado como un mecanismo de legitimación profesional a razón de ciertos perfiles académicos, pero en contra de otros cuya formación comparte funciones, alcances y prácticas similares.

En la coyuntura actual, la política profesigráfica que se enuncia en los acuerdos establecidos por la USICAMM, plantea una continuidad discursiva que, bajo los argumentos de contribuir a la calidad educativa, reproduce la jerarquización de trayectorias y saberes formativos. Así, el profesigrama se convierte en un dispositivo de poder facultativo que regula el proceso de inclusión – exclusión dentro del magisterio, lo que genera identidades profesionales precarias. Esto es, a pesar de que los Licenciados en Educación egresados de una universidad pública estatal o de sus homólogas privadas cuentan con las competencias, saberes, conocimientos y habilidades pedagógicos y docentes compatibles con los que pide la convocatoria y reglas de operación de la USICAMM, son situados fuera de los marcos normativos legales, lo que constituye una forma de discriminación laboral, mediada y encubierta por criterios en apariencia neutrales.

Dicha situación alude a lo que Bourdieu (1997) refiere como la reproducción de un campo profesional cerrado, en donde los mecanismos de acceso se definen por la pertenencia histórica más que por la formación real y la evaluación legítima de capacidades. Ante esto, se deduce que la docencia de la educación básica en el Estado de México se mantiene como un espacio simbólicamente protegido por los egresados de las normales y por las autoridades educativas, quienes han consolidado una hegemonía no solo disciplinar, también sindical respecto a la función pública de la profesión. De esta manera, la figura del profesigrama regula el acceso y, además, determina el valor social del conocimiento y la posición de los actores dentro del campo educativo.

El análisis enfatiza en las contradicciones entre el discurso de equidad del sistema educativo y la práctica desigual de las condiciones normativas. Mientras los programas y reformas educativas se declaran inclusivas y democráticas, la selección docente aplica criterios que vulneran los derechos académicos y laborales de los aspirantes a ocupar una plaza en el magisterio. Esta disyuntiva entre el discurso y la práctica institucional tiene consecuencias directas y tangibles en la movilidad social de los egresados de licenciaturas afines a la educación, quienes enfrentan una doble marginación: 1) institucional, generada por el reconocimiento normativo limitado, y 2) social, vinculada a la precarización del trabajo educativo fuera del magisterio estatal.

En este tenor, el profesigrama es un reflejo de la burocratización de la profesión docente que, en lugar de constituir un instrumento para la mejora educativa; se vuelca en un aparato de control que, bajo criterios técnicos, define quién puede o no ser docente de educación básica, aun cuando cumpla con los requisitos formativos y disciplinarios óptimos. Tal como señala Freidson (2001), el control del conocimiento profesional es también una forma de opresión del trabajo y del poder social; en este caso, el profesigrama es un filtro estructural que impide la democratización del ejercicio docente.

El análisis histórico planteado permite comprender que la exclusión de los LED no es un acontecimiento aislado en el Estado de México, es la culminación de una trayectoria de políticas que,

desde la profesionalización de las normales en 1984, se ha consolidado un modelo de profesión magisterial estatal, que continúa determinando la validez de los ingresos a la docencia.

De tal análisis se desprende la necesidad de replantearse la política profesiográfica que regula el ingreso al servicio profesional docente, a fin de fomentar condiciones más equitativas para ocupar plazas magisteriales de manera justa y democrática. En tanto que se vuelve prioritario promover una revisión técnica de la normativa aplicada al profesiograma a través de procesos éticos que incluyan a las autoridades educativas, a las instituciones formadoras y a especialistas en política educativa, para garantizar que los criterios de elegibilidad se fundamenten en parámetros acordes con los principios de igualdad y derecho al trabajo que orienta la carta magna mexicana.

Con los postulados anteriores, el texto expuesto contribuye a visibilizar un problema estructural que trasciende a la educación del Estado de México: la necesidad de democratizar la profesión docente. Así, al superar la discriminación laboral, el profesiograma se puede repensar ya no como un instrumento de poder, sino como uno de reconocimiento laboral, que posibilite construir una política educativa coherente con los principios de justicia social y con el derecho de todos los profesionales de la educación para participar en igualdad de condiciones frente al servicio docente.

Referencias

- Abbott, A. (1988). *The system of professions: An essay on the division of expert labor*. University of Chicago Press.
- Allier, E., Vilchis, C., y Ferro, L. (2021). La historia del tiempo presente en México: desafíos y construcción de un campo. *Tempo e Argumento*, 13(esp.), e0101. <https://doi.org/10.5965/21751803ne2021e0101>
- Bourdieu, P. (1997). *Razones prácticas: sobre la teoría de la acción*. Anagrama.
- Cordero, G., y Jiménez, J. A. (2018) La política de ingreso a la carrera docente en México: Resultados de una Supuesta Idoneidad. *Archivos analíticos de Políticas Educativas*, 26(5), pp. 1-22. <https://doi.org/10.14507/epaa.26.3463>
- Crescentino, D. S., y Vitón, G. (2020). Historia del tiempo presente: La triple frontera entre pasado, presente y futuro. Un análisis a partir de la historia oral y de los marcos normativos. *Historia de la Historiografía: Revista Internacional de Teoría e Historia de la Historiografía*, 13(33), pp. 273-308. <https://doi.org/10.15848/hh.v13i33.1529>
- Cuesta, J. (1993). *Historia del presente*. Eudema.
- Durkheim, E. (1992). *La división del trabajo social*. Akal.
- Freidson, E. (2001). La teoría de las profesiones: Estado del arte. *Perfiles Educativos*, 23(93), pp. 28-43. <https://www.iisue.unam.mx/perfiles/articulo/2001-93-la-teoria-de-las-profesiones-estado-del-arte.pdf>

- Hernández, M. (2024). Escuelas normales y formación inicial: una trama social, histórica y compleja. *Alternancia - Revista De Educación E Investigación*, 6(11), pp. 123-134. <https://doi.org/10.37260/alternancia.v6n11.9>
- Medrano, V., Ángeles, E., & Morales, M. A. (2018). La educación Normal en México. Elementos para su análisis. *Perfiles Educativos*, 40(160), pp. 192-208. <https://doi.org/10.22201/iisue.24486167e.2018.160.58781>
- Parsons, T. (1951). *The social system*. Glencoe, IL: Free Press.
- Rodríguez, J. R. (2015). Los profesiogramas, su aplicación en las instituciones de educación superior. *Ciencia y Tecnología Revista Científica Multidisciplinar*, 2(10), pp. 26-41. <https://doi.org/10.47189/rcct.v2i10.61>
- Salazar-Escorcía, L. (2020). Investigación Cualitativa: Una respuesta a las Investigaciones Sociales Educativas. *CIENCIAMATRIA*, 6(11), pp. 101-110. <https://doi.org/10.35381/cm.v6i11.327>
- Sánchez, P. (2025). Historia del tiempo presente, estudios sobre memoria e historia conceptual.: Bases críticas para una agenda de investigación combinada. *Historia y Gráfica*, (65), pp. 95-143. <https://doi.org/10.48102/hyg.vi65.569>
- Sánchez, A., y Murillo, A. (2021). Enfoques metodológicos en la investigación histórica: cuantitativa, cualitativa y comparativa. *Debates por la Historia*, 9(2), pp. 159-176. <https://portal.amelica.org/ameli/jatsRepo/303/3032344006/html>
- Unidad del Sistema para la Carrera de las Maestras y los Maestros (USICAMM). (2025-2026). *Acuerdo que contiene las disposiciones, criterios e indicadores para la realización del proceso de admisión en Educación Básica* [Acuerdo]. http://usicamm.sep.gob.mx/usicamm_dsk08/2025-2026/compilacion/EB/Acuerdo_Admision_EB.pdf
- Unidad del Sistema para la Carrera de las Maestras y los Maestros (USICAMM). (2025). *Constancia de no cumplimiento: Proceso de admisión en educación básica, ciclo escolar 2025–2026* [Documento administrativo no publicado]. Secretaría de Educación Pública del Estado de México.
- Unidad del Sistema para la Carrera de las Maestras y los Maestros (USICAMM). (2023). *Consulta de resultados por la persona participante: Proceso de admisión en educación básica, ciclo escolar 2023–2024* [Documento administrativo no publicado]. Secretaría de Educación Pública del Estado de México.
- Unidad del Sistema para la Carrera de las Maestras y los Maestros (USICAMM). (2022). *Acuerdo que contiene las disposiciones, criterios e indicadores para la realización del proceso de admisión en educación básica, ciclo escolar 2023-2024*. Unidad del Sistema para la Carrera de las Maestras y los Maestros http://usicamm.sep.gob.mx/usicamm_dsk08/2023-2024/compilacion/EB/Acuerdo_Admision_EB.pdf

- USICAMM. (2023). *Acuerdo que contiene las disposiciones, criterios e indicadores para la realización del proceso de admisión en educación básica, ciclo escolar 2024-2025*. Unidad del Sistema para la Carrera de las Maestras y los Maestros. http://usicamm.sep.gob.mx/usicamm_dsk08/2024-2025/compilacion/EB/Acuerdo_Admision_EB.pdf
- USICAMM. (2024). *Acuerdo que contiene las disposiciones, criterios e indicadores para la realización del proceso de admisión en educación básica, ciclo escolar 2025-2026*. US http://usicamm.sep.gob.mx/usicamm_dsk08/2025-2026/compilacion/EB/Acuerdo_Admision_EB.pdf
- Zorrilla, M. (2002). Diez años después del Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica en México: Retos, tensiones y perspectivas. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 4(2), pp. 1-19. <https://redie.uabc.mx/redie/article/view/63/114>

Obstáculos y prácticas efectivas en la enseñanza de habilidades socioemocionales en educación primaria

Obstacles and effective practices in teaching socio-emotional skills in primary education

Artículo de Investigación



Este es un documento de acceso abierto bajo la licencia
Creative Commons 4.0 Atribución-No Comercial
(CC BY-NC 4.0 Internacional)



Armando Gómez Villalpando

Universidad Pedagógica Nacional, Unidad 111

Guanajuato, México

Correo electrónico: argovi52@yahoo.com.mx

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9568-3080>

Lázaro Uc Mas

Escuela Primaria Pedro González

Guanajuato, México

ORCID: <https://orcid.org/0009-0008-4525-2179>

Recibido: 06/10/2025

Aceptado: 19/12/2025

DOI: <https://doi.org/10.53436/VFKWx649>

D'perspectivas siglo XXI, Volumen 13, Número 25, Año 2026. Enero-Junio

ISSN(e): 2448-6566

Resumen

Este estudio describe y analiza las dificultades y los procedimientos que utilizan 197 docentes de educación primaria en México para enseñar habilidades socioemocionales (HSE). Mediante un formulario en Google Forms se recabó información sobre perfil profesional, barreras encontradas, estrategias exitosas y requerimientos de formación. El análisis combinó estadística descriptiva y cruces de contingencia que pusieron de relieve patrones diferenciales según años de experiencia y grado académico. Los resultados evidencian que la falta de apoyo familiar, los problemas de conducta y la sobrecarga curricular son los principales obstáculos; en contraste, el trabajo cooperativo, las dinámicas lúdicas y la reflexión guiada destacan como prácticas efectivas. Se observa un gradiente formativo: los docentes novatos privilegian entornos emocionalmente seguros y juegos colaborativos, mientras que los veteranos enfatizan la autoevaluación, las evaluaciones diagnósticas y la capacitación continua. Las conclusiones subrayan la urgencia de diseñar programas de desarrollo profesional diferenciados, crear bancos de recursos compartidos y establecer instrumentos de evaluación validados culturalmente. Estos hallazgos aportan insumos para alinear políticas educativas, formación docente y prácticas escolares en torno a la enseñanza de las HSE como palanca de equidad y mejora del rendimiento académico en la educación primaria.

Palabras clave: educación primaria, habilidades socioemocionales, formación de docentes.

Abstract

This study describes and analyses the difficulties and strategies used by 197 Mexican primary-school teachers to foster social-emotional skills (SES). Data were gathered through a Google Forms questionnaire covering professional profile, perceived barriers, successful practices and training needs. Descriptive statistics and cross-tabulations revealed differentiated patterns according to teaching experience and academic degree. Lack of family support, behavioural issues and curriculum overload emerged as the main obstacles, whereas cooperative work, play-based dynamics and guided reflection were identified as effective practices. A developmental gradient was observed: novice teachers prioritise emotionally safe environments and collaborative games, while veteran teachers emphasise self-assessment, diagnostic evaluation and ongoing professional development. Findings highlight the need for tiered training programmes, shared resource repositories and culturally validated assessment tools. The results provide evidence to align educational policy, teacher education and school practices around SES instruction as a lever for equity and academic improvement in primary education.

Keywords: primary education, socioemotional skills, teacher training.

Introducción

El desarrollo intencionado de las habilidades socioemocionales (HSE) en la educación primaria ha dejado de ser un tema periférico para convertirse en un eje estratégico de la calidad educativa. La evidencia empírica acumulada durante las dos últimas décadas muestra que las competencias emocionales –autoconocimiento, autorregulación, empatía, habilidades sociales y toma responsable de decisiones– guardan una relación positiva y robusta con variables clásicas del rendimiento escolar, tales como la comprensión lectora, la resolución de problemas y la permanencia del alumnado en la escuela (CASEL, 2023). La literatura específica que los programas formales de educación socioemocional pueden incrementar los promedios académicos entre 10 y 13 puntos percentiles y reducir hasta en 30 % las conductas disruptivas (Durlak *et al.*, 2011). Estos hallazgos adquieren particular relevancia en sistemas educativos como el mexicano, donde la deserción y el rezago continúan afectando a los sectores más vulnerables y donde los docentes reportan una saturación curricular que limita la implementación de prácticas innovadoras.

Frente a esta evidencia, el presente estudio se propuso explorar las percepciones, las dificultades y los procedimientos didácticos que maestros de primaria emplean para enseñar HSE, con el fin de identificar áreas críticas de formación y actualización docente. El trabajo parte del supuesto teórico de que las oportunidades y los obstáculos para la enseñanza de las HSE no se distribuyen de forma homogénea entre los docentes, sino que se modulan por factores como la experiencia profesional y el nivel de escolaridad alcanzado, variables que a su vez influyen en la selección de estrategias pedagógicas y en la percepción de barreras contextuales.

Contexto y justificación

En México, la Nueva Escuela Mexicana y los Planes y Programas de Estudio 2022 subrayan la necesidad de una educación centrada en el bienestar integral que priorice el desarrollo socioemocional como catalizador del aprendizaje académico y la convivencia democrática. Sin embargo,

estudios recientes identifican una brecha entre la política curricular y la práctica cotidiana: el 68 % de los maestros declara sentirse inseguro al evaluar competencias emocionales y un 54 % reconoce haber recibido capacitación principalmente teórica en la materia (Bulás *et al.*, 2022). La situación se complica en zonas de alta marginación, donde los docentes deben equilibrar carencias de infraestructura, sobrepoblación de aulas y falta de acompañamiento familiar.

Los datos analizados en este trabajo –196 cuestionarios autoadministrados mediante Google Forms, posteriormente sistematizados en Excel– ofrecen un panorama actualizado de la realidad docente. El 75 % de los participantes posee licenciatura y un 20 % cuenta con estudios de posgrado; la edad media se ubica en 41 años y la experiencia laboral va de un año a más de cuatro décadas. Este mosaico generacional aporta matices valiosos: mientras los maestros noveles enfatizan la carencia de modelos prácticos y la resistencia inicial del alumnado, los docentes veteranos reportan mayor preocupación por la evaluación de los avances socioemocionales y por la coherencia entre objetivos curriculares y evidencia de aprendizaje.

Objetivos del artículo

A la luz de lo anterior, el artículo que se perfila con esta introducción persigue tres objetivos específicos:

1. Describir el perfil sociodemográfico y profesional de los docentes de primaria encuestados, poniendo énfasis en su experiencia y grado académico.
2. Analizar el tipo y la frecuencia de las dificultades que enfrentan al enseñar HSE, así como los procedimientos considerados más exitosos, diferenciando por años de servicio y nivel de escolaridad.
3. Proponer lineamientos de formación continua y acompañamiento pedagógico que atiendan las brechas detectadas y potencien el impacto de las HSE en el rendimiento académico.

Con estos propósitos, se adoptó un enfoque mixto secuencial: primero, un análisis cuantitativo descriptivo y de asociación (tablas de contingencia, visualizaciones apiladas), y después una interpretación cualitativa orientada a la toma de decisiones. Se espera que los resultados contribuyan a la consolidación de una cultura escolar que integre, de forma sistemática y evaluable, el desarrollo socioemocional al currículo, que favorezca aprendizajes significativos y contextos de convivencia basados en la empatía y la responsabilidad. Al abordar tanto las barreras como las prácticas exitosas, el estudio brinda una hoja de ruta para potenciar la formación inicial y continua de los docentes de primaria, en consonancia con los retos sociales y educativos del siglo XXI.

Marco teórico

Se efectuó una revisión selectiva de la literatura, misma que se consigna a continuación.

Referirse al aprendizaje socioemocional (ASE) en la escuela primaria implica reconocer que las aulas ya no pueden limitarse a la transmisión de contenidos cognoscitivos. El ASE se concibe,

desde la definición de Oberle *et al.* (2026), como un proceso social que brinda a la niñez oportunidades sistemáticas para aprender, practicar y consolidar competencias afectivas y relacionales que les ayuden a llevar una vida plena. Esta perspectiva transforma la misión escolar al situar la dimensión emocional en el mismo plano de relevancia que la académica. Así, la pregunta rectora no es solo *qué aprenden los estudiantes, sino cómo se sienten y se relacionan mientras aprenden*.

En esta línea, los criterios de CASEL (2018) y los planteamientos de Mayer *et al.* (2008) destacan que las competencias socioemocionales se desarrollan sobre todo a través de prácticas pedagógicas explícitas y contextos formativos intencionales; el aula es su laboratorio natural. De aquí se deriva una responsabilidad directa para el profesorado: pasar de ser mero transmisor de contenidos a diseñador de experiencias que potencien la autorregulación, la empatía y la toma de decisiones responsable.

El panorama latinoamericano ofrece claroscuros; por un lado, se multiplican las reformas curriculares que incluyen el ASE como eje transversal de la educación básica; por otro, existe una brecha persistente entre la norma y la práctica, alimentada por la falta de formación docente específica, la sobrecarga horaria y la escasez de materiales contextualizados (Huerta, 2019).

En el ámbito de la investigación, Hernández *et al.* (2022) demuestran que un ambiente emocionalmente positivo y los programas de intervención en ASE mejoran la convivencia, el bienestar y la calidad de vida de estudiantes y docentes. Sin embargo, estas autoras también alertan sobre la todavía limitada presencia de la educación socioemocional en la formación inicial del profesorado. El desajuste entre la relevancia del tema y la oferta formativa efectiva se vuelve un punto crítico: si los actores clave no se sienten competentes para evaluar, planificar e intervenir, las políticas corren el riesgo de no llevarse a la práctica.

Román y Mendoza (2025), al revisar la literatura científica centrada en primaria, confirman la escasez de estudios que examinen el ASE desde la práctica docente, ellas consideraron variables metodológicas, curriculares y organizativas del contexto mexicano. Este vacío evidencia la urgencia de generar conocimiento situado que oriente la innovación pedagógica y refleje la diversidad cultural de las aulas del país.

La educación emocional, resalta Ramírez *et al.* (2023), potencia simultáneamente el rendimiento académico y el clima en el aula, por lo que su transversalización curricular en primaria no es un lujo, sino una condición para la equidad educativa. En la misma línea, Castro y Cortés (2023) argumentan que la inteligencia emocional funge como motor de las habilidades sociales y, por ende, favorece la adaptación escolar y los logros académicos. Esta convergencia entre la evidencia internacional y los hallazgos locales legitima la necesidad de priorizar la formación afectiva en las políticas públicas y en los programas de desarrollo profesional docente.

Más aún, resultados recientes de Zevallos *et al.* (2024) corroboran que estudiantes con mejor repertorio socioemocional muestran mayor calidad educativa y desempeño integral. Este dato ilumina un círculo virtuoso: las HSE no solo suavizan la experiencia escolar, sino que amplifican el aprendizaje disciplinar. Por ello, *enseñar a ser y convivir resulta condición sine qua non para enseñar a saber*.

La función socializadora de la escuela, tal como subraya Santos (1988), demanda programas específicos que fortalezcan la competencia relacional, prevengan desajustes y potencien la motivación y el rendimiento, sin embargo, sin sistemas de seguimiento y evaluación claros estos programas pierden eficacia. De allí la preocupación de organismos internacionales por desarrollar indicadores y herramientas de medición culturalmente válidas y comparables que permitan monitorear avances y ajustar estrategias sobre la marcha (Huerta, 2019).

Frente a este mosaico, el presente trabajo se posiciona en el cruce entre teoría y práctica: parte de reconocer que el ASE no es un añadido periférico, sino el corazón de una escuela centrada en la persona; propone, además, examinar cómo el profesorado comprende, implementa y evalúa las competencias socioemocionales, se identifican facilitadores, obstáculos y oportunidades de mejora. Sirva como hilo conductor la convicción de que toda reforma educativa solo cobra vida en las decisiones cotidianas que los maestros toman dentro del aula y que, por tanto, empoderarlos con saberes, recursos y acompañamiento es la llave para traducir el discurso en acción transformadora.

En resumen, la revisión selectiva realizada de la literatura arrojó los hallazgos puntualizados que se presentan a continuación:

1. Centralidad del ASE. Las competencias socioemocionales constituyen un pilar indisociable del éxito escolar; descuidarlas afecta no solo la convivencia, sino la eficacia académica global del sistema.
2. Docencia como eje motor. El aula es el escenario privilegiado para el desarrollo de las HSE; de ahí que la profesionalización docente en este ámbito sea un imperativo estratégico.
3. Brecha teoría-práctica. Persisten carencias formativas: los maestros demandan modelos aplicados, materiales contextualizados y tiempos curriculares realistas para trabajar el ASE de manera sostenida.
4. Necesidad de investigación situada. Escasean estudios que analicen la enseñanza socioemocional desde la práctica docente mexicana; profundizar en esta línea permitirá diseñar intervenciones culturalmente pertinentes.
5. Evaluación como garante de calidad. La falta de instrumentos confiables limita el seguimiento de programas; urge consolidar sistemas de evaluación que midan progreso, impacto y fidelidad de implementación.
6. Sinergia bienestar-aprendizaje. Un clima emocional positivo y maestros competentes generan bienestar y, simultáneamente, mejores resultados académicos creando un círculo virtuoso para la comunidad escolar.
7. Política y práctica coherentes. Integrar el ASE al currículo exige alineación entre lineamientos oficiales, formación inicial y continua, y condiciones escolares que faciliten su puesta en marcha.
8. Visión eco-sistémica. La mejora de las HSE requiere la implicación de familia, comunidad y actores institucionales; la escuela sola no puede sostener el cambio.

9. Compromiso de largo aliento. El ASE no se logra con acciones aisladas; demanda procesos sistemáticos, monitoreo constante y una cultura escolar que valore la dimensión emocional.
10. Horizonte transformador. Potenciar las HSE en primaria no solo impacta la trayectoria académica inmediata, sino que sienta las bases para ciudadanos capaces de interactuar ética y empáticamente en sociedades complejas.

Estas primeras conclusiones reafirman la importancia de avanzar hacia una escuela emocionalmente competente, donde el docente sea agente de cambio, el estudiante protagonista de su desarrollo integral y la comunidad educativa una red de apoyo que viabilice la promesa de un aprendizaje pleno y humanizante.

Metodología

En esta investigación se recurrió a un diseño descriptivo-correlacional de corte transversal con el propósito de explorar, en un solo momento de recogida de datos, las percepciones y prácticas de los docentes de primaria en torno a la enseñanza de habilidades socioemocionales (HSE). La metodología se seleccionó porque permite obtener un panorama amplio de creencias, dificultades y estrategias empleadas, además de identificar patrones diferenciales según variables demográficas y profesionales.

Diseño del instrumento

El cuestionario se diseñó para capturar, de forma comparable, tanto condiciones de contexto como decisiones didácticas vinculadas a la enseñanza de HSE. Los reactivos se organizaron por dominios (perfil, barreras, prácticas efectivas, necesidades de formación e impacto percibido), se combinaron formatos cerrados y un reactivo abierto para recuperar matices. El uso de Google Forms facilitó el acceso, redujo omisiones y permitió estandarizar el registro de respuestas.

Se elaboró un formulario en Google Forms específicamente para este estudio. El cuestionario, de carácter anónimo y voluntario, incluyó preguntas cerradas de respuesta única, ítems de selección múltiple y un reactivo abierto para profundizar en la dificultad más importante. Los temas abordados fueron:

1. Datos demográficos y de carrera: edad, sexo, grado máximo de escolaridad, años de experiencia como maestro de primaria y/o preescolar, grado(s) que imparte.
2. Dificultades enfrentadas al enseñar HSE (lista amplia, priorización de tres y selección de la más importante).

Para identificar las dificultades al enseñar HSE, se solicitó a cada docente elaborar primero una lista amplia de obstáculos experimentados durante la implementación (por ejemplo, tiempo insuficiente, resistencia estudiantil, falta de capacitación, presión curricular, clima escolar, apoyo directivo limitado, carga administrativa, escasa participación familiar, y carencia de materiales). Posteriormente, el docente priorizó tres y seleccionó la más importante, se pidió que justificara brevemente su elección.

3. Procedimientos considerados exitosos (lista amplia y priorización de tres).

En relación con los procedimientos exitosos, se pidió a los docentes describir, a partir de su experiencia, un repertorio amplio de estrategias que han generado mejores resultados en el aula al trabajar HSE (por ejemplo, acuerdos de convivencia, mediación de conflictos, círculos de diálogo, modelado docente, rutinas de autorregulación, trabajo colaborativo, retroalimentación socioemocional y actividades de empatía). Después, priorizaron tres procedimientos explicando criterios de eficacia y frecuencia de uso.

4. Procedimientos que el docente desearía aprender.

Para explorar necesidades de formación, se indagó qué procedimientos específicos desearían aprender los docentes para fortalecer su enseñanza de HSE. La pregunta se orientó a técnicas aplicables en condiciones reales del aula, incluyendo herramientas de intervención breve, manejo de crisis emocionales, estrategias para grupos con conductas disruptivas, evaluación práctica de avances socioemocionales y comunicación con familias. Las respuestas se registraron como demandas formativas concretas, vinculándolas con situaciones escolares recurrentes.

5. Impacto percibido de la enseñanza de HSE en su propio desempeño.

Se examinó el impacto percibido de la enseñanza de HSE en el desempeño profesional del docente, considerando cambios de su gestión en el aula, comunicación con estudiantes, manejo del conflicto y sensación de autoeficacia. Se pidió que describieran efectos observables en su práctica cotidiana (por ejemplo, mayor paciencia, claridad en límites, mejor escucha, reducción de desgaste, o mayor capacidad para intervenir oportunamente). Esta dimensión se capturó como autovaloración reflexiva del rol docente.

6. Duración observada de la mejoría en las relaciones interpersonales dentro del aula.

Finalmente, se recabó información sobre la duración observada de la mejoría en las relaciones interpersonales en el aula tras implementar acciones de HSE. Se preguntó cuánto tiempo se mantenían los cambios (días, semanas, bimestres o ciclos), y bajo qué condiciones se sostenían o se diluían (continuidad de rutinas, seguimiento, consistencia de normas, cambios de grupo o eventos escolares críticos). Con ello, se estimó la estabilidad temporal del efecto percibido.

Participantes

Se contó con 197 docentes de educación primaria de distintos estados del país, en una muestra de participación voluntaria y no probabilística. Se incluyeron únicamente formularios completos, lo que asegura consistencia en los análisis comparativos. La heterogeneidad en edad, grado académico y años de servicio aporta variabilidad suficiente para explorar patrones diferenciales entre tramos de experiencia y niveles de escolaridad, sin perder el foco en la práctica cotidiana.

El cuestionario fue aplicado a 197 maestros de educación primaria distribuidos en distintos Estados del país. Todos los encuestados aceptaron la invitación y completaron el formulario íntegramente, lo que garantizó una tasa de respuesta del 100 %.

Procedimiento de recolección

La recolección se efectuó mediante difusión digital de la liga del formulario por canales institucionales y grupos privados de mensajería. Se estableció una ventana de respuesta de dos semanas y, antes de iniciar, se presentó una explicación breve del propósito del estudio, el carácter anónimo y el uso académico de los datos. El consentimiento informado se recabó en el propio formulario, para minimizar riesgos y favorecer la participación informada.

La liga para acceder se difundió mediante correos institucionales y grupos privados de mensajería instantánea dirigidos a colectivos docentes. Se otorgó un plazo de dos semanas para contestar. Antes de iniciar, cada participante dio su consentimiento informado de manera digital.

Estrategia de análisis

Para el análisis se siguió un flujo de trabajo en dos niveles. En el primero se realizó depuración, codificación y cálculo de frecuencias y porcentajes para describir tendencias generales. En el segundo se construyeron tablas de contingencia para explorar asociaciones entre escolaridad o experiencia y las barreras o estrategias reportadas. La respuesta abierta se categorizó por temas para enriquecer la interpretación.

Los datos se exportaron a Excel y se depuraron para eliminar inconsistencias tipográficas. Posteriormente se generaron:

- Distribuciones de frecuencia y medidas de tendencia central para los ítems generales.
- Cruces de contingencia entre variables clave (escolaridad, dificultades, escolaridad, procedimientos, años de experiencia, dificultades, años de experiencia, procedimientos).
- Tablas interpretativas que combinan recuentos absolutos y observaciones cualitativas del equipo de investigación.

Consideraciones éticas y rigor metodológico

El estudio se condujo bajo principios de consentimiento informado, voluntariedad y confidencialidad: no se recabaron nombres, centros escolares ni datos que permitieran identificación directa. La base se resguardó con acceso restringido y se empleó exclusivamente con fines académicos. Para fortalecer el rigor, se documentaron criterios de depuración, se contrastaron resultados descriptivos con cruces de contingencia y se utilizó el reactivo abierto como triangulación interpretativa de los hallazgos.

Resultados y Discusión

En este apartado se presentan los hallazgos derivados del análisis cuantitativo y cualitativo, así como su contraste con la literatura previa. Cada subsección comienza con un párrafo que enmarca el propósito específico del apartado, seguido de la interpretación de los datos y su discusión teórica. El objetivo es articular la evidencia empírica con implicaciones prácticas para la formación docente en habilidades socioemocionales.

Perfil general de los participantes

Antes de examinar dificultades y éxitos pedagógicos, resulta crucial trazar el retrato de quienes respondieron. Estos datos de contexto permiten ponderar la representatividad y detectar posibles sesgos de experiencia, género o formación académica.

La edad media fue de 41 años; 91 % se identificó como mujer. Tres de cada cuatro cuentan con licenciatura y uno de cada cinco con posgrado, mientras que la experiencia muestra un patrón bimodal: un núcleo de docentes noveles (≤ 5 años) y otro de veteranos (≥ 15 años). Este “doble pico” anticipa diferencias en percepción y manejo de las HSE. Este perfil heterogéneo es pertinente para analizar gradientes de práctica docente, tal como sugiere la literatura que advierte que la implementación del aprendizaje socioemocional depende de condiciones profesionales y organizativas, no solo de prescripciones curriculares (Oberle *et al.*, 2016; Huerta, 2019).

Dificultades generales para enseñar HSE

Este bloque sintetiza las barreras más mencionadas –tanto en la lista amplia como en la priorización de tres dificultades– para comprender qué obstaculiza el trabajo socioemocional desde la perspectiva del docente.

Falta de apoyo familiar, Problemas de conducta y Falta de tiempo dominan el panorama. La convergencia entre los dos primeros temas revela que la gestión de la disciplina se percibe indisolublemente ligada al respaldo del hogar, mientras que el tiempo refleja presiones curriculares sobrecargadas. La primacía de barreras extra-aula y de gestión conductual coincide con diagnósticos que señalan brechas entre el mandato curricular y las condiciones reales de implementación, especialmente cuando faltan apoyos familiares, tiempo instruccional y formación aplicada para el profesorado (Huerta, 2019; Hernández *et al.*, 2022).

Procedimientos exitosos reportados

Haber analizado las prácticas que los maestros consideran efectivas permitió vislumbrar un capital pedagógico existente y, al mismo tiempo, identificar tendencias metodológicas, prevalecen: Trabajo en equipo, Dinámicas lúdicas y Reflexión guiada. La presencia simultánea de estrategias lúdicas y reflexivas sugiere que los docentes combinan experiencias vivenciales con momentos de metacognición para consolidar las HSE. Este repertorio es coherente con el enfoque de aprendizaje socioemocional que enfatiza prácticas explícitas, oportunidades de práctica guiada y climas emocionalmente seguros como condiciones para consolidar competencias (CASEL, 2018; Mayer *et al.*, 2008).

Escolaridad, experiencia docente y eficacia y dificultades de enseñanza

A continuación, se presentan cuatro análisis referentes a los cruces entre grado máximo de escolaridad y dificultades; grado máximo de escolaridad y procedimientos exitosos; dificultades según años de experiencia; y procedimientos exitosos según años de experiencia.

1. Grado máximo de escolaridad y dificultades

Este análisis busca establecer si el nivel académico del docente se relaciona con la naturaleza de las barreras percibidas, lo que informaría planes de formación diferenciada.

Tabla 1

Grado máximo de escolaridad y dificultades

Escolaridad	Dificultad más citada	Comentario
Licenciatura ($\approx 75\%$)	Encabeza Falta de apoyo familiar ($\approx 60\%$ de este grupo); le siguen Problemas de conducta y falta de tiempo	El énfasis en variables externas (familia, tiempo) sugiere que estos docentes perciben barreras contextuales más que técnicas
Posgrado (especialidad/maestría/doctorado) ($\approx 20\%$)	Lidera Problemas de conducta, casi empatado con Falta de apoyo familiar	Al tener formación más alta, el foco vira a la gestión directa del aula; reportan además la Falta de materiales, más que el resto
Bachillerato o menos ($< 5\%$)	Escasez de estrategias didácticas y Falta de tiempo	Mencionan menos la familia y más la necesidad de recursos pedagógicos concretos

Fuente: Elaboración propia.

Los licenciados enfatizan la Falta de apoyo familiar; los posgraduados, los Problemas de conducta y la Escasez de materiales; quienes tienen bachillerato o menos (es el caso de los educadores comunitarios de CONAFE) señalan Falta de estrategias didácticas. El patrón apunta a que mayor formación académica se asocia con una mirada más centrada en la gestión interna del aula, mientras que la menor escolaridad evidencia necesidades metodológicas básicas.

2. Grado máximo de escolaridad y procedimientos exitosos

Este análisis busca establecer si el nivel académico del docente se relaciona con los procedimientos exitosos, lo que informaría acerca de los que habría que potenciar. Explorar la relación entre formación académica y estrategias efectivas permite inferir cómo los saberes formales influyen en la elección metodológica.

Tabla 2

Grado máximo de escolaridad y procedimientos exitosos

Escolaridad	Procedimiento más exitoso	Comentario
Licenciatura	Dinámicas lúdicas ($\approx 55\%$) y Trabajo en equipo	Prefieren estrategias participativas, sencillas de implementar y que no demanden material costoso
Posgrado	Reflexión guiada / discusión estructurada ($\approx 50\%$)	Valoran enfoques metacognitivos; también destacan <i>role-playing</i> para modelar conductas
Bachillerato o menos	Canciones y juegos motrices	Optan por recursos muy concretos y fáciles de aplicar sin planificación extensa

Fuente: Elaboración propia.

Docentes con licenciatura prefieren dinámicas lúdicas y trabajo en equipo; los de posgrado destacan reflexión guiada y *role-playing*; el grupo con menor escolaridad recurre a canciones y juegos motrices. Se observa un gradiente de complejidad creciente en las estrategias conforme avanza el nivel académico. La progresión desde recursos concretos hacia estrategias metacognitivas y de modelamiento resulta consistente con planteamientos que describen la inteligencia emocional como un conjunto de habilidades que se fortalecen mediante instrucción deliberada, retroalimentación y evaluación formativa, más que por exposición incidental (Mayer *et al.*, 2008; Ramírez *et al.*, 2023).

Implicaciones para la formación docente

Lo mostrado sobre la relación entre el grado máximo de escolaridad y las dificultades y procedimientos exitosos de enseñanza de las HSE, orienta las posibles mejoras que podrían implementarse en cuanto a la formación docente: estas directrices son consistentes con la recomendación de transitar de capacitaciones declarativas hacia entrenamiento procedimental y evaluación formativa de HSE, atendiendo la brecha documentada en la formación socioemocional docente (Hernández *et al.*, 2022; Huerta, 2019).

1. Diseño diferenciado de capacitaciones

- Licenciados: módulos sobre vinculación familia-escuela y gestión del tiempo curricular.
- Posgraduados: talleres avanzados de psicología del comportamiento y creación de materiales didácticos propios.
- Bachillerato o menos (el caso de los educadores comunitarios de CONAFE, quienes son habilitados como docentes, porque la poca paga disponible no atrae a docentes con mayor formación): capacitación básica en diseño de estrategias lúdicas y guías paso a paso.

2. Banco común de recursos

- Crear repositorio donde los posgraduados compartan materiales y rúbricas de reflexión guiada; los licenciados aporten guías de dinámica lúdica contextualizada; y los de menor escolaridad reciban plantillas fáciles de adaptar.

3. Mentorías cruzadas

- Parear docentes de posgrado con licenciados para transferir técnicas de gestión de conducta; y con bachillerato para fortalecer diseño pedagógico y reflexivo.

3. Dificultades según años de experiencia

Aquí se indaga si la trayectoria profesional modula las barreras identificadas, lo que resulta clave para diseñar apoyos escalonados según la etapa de la carrera docente.

Tabla 3

Dificultades según años de experiencia

Rango de experiencia	Dificultades más frecuentes	Lectura clave
1-5 años	① Falta de apoyo familiar ② Capacitación predominante-mente teórica ③ Currículo saturado	Los docentes noveles sienten carencia de respaldo externo y demandan formación práctica
6-10 años	① Falta de apoyo familiar ② Capacitación teórica ③ Falta de materiales	Continúa el énfasis en apoyo familiar, pero surge la necesidad de recursos concretos
11-15 años	Distribución baja y dispersa; destacan Desinterés estudiantil y Falta de herramientas de evaluación.	La experiencia intermedia reduce la percepción de grandes barreras, aunque persiste la preocupación por motivación y evaluación
16-20 años	① Falta de apoyo familiar ② Capacitación teórica ③ Desconexión entre actividades y resultados	Aparece inquietud sobre la pertinencia del currículo frente al impacto real
21-25 años	① Falta de apoyo familiar ② Desinterés estudiantil ③ Currículo saturado	Se reactiva la queja de tiempo vs. contenido y la resistencia del alumnado
26-30 años y +	① Falta de apoyo familiar (aunque menor) ② Falta de herramientas de evaluación ③ Desconexión entre objetivos y resultados	Los veteranos se centran en medir progreso y alinear objetivos con evidencias

Fuente: Elaboración propia.

La Falta de apoyo familiar es transversal, pero los noveles añaden Capacitación teórica y Currículo saturado; los veteranos se centran en la evaluación y coherencia curricular. Se perfila, así, una transición desde necesidades de recursos tangibles hacia inquietudes de calidad y alineación pedagógica. De este modo, las tendencias generales se pueden puntualizar así: el desplazamiento hacia preocupaciones por evaluación y coherencia curricular en docentes veteranos dialoga con la advertencia de que, sin instrumentos culturalmente válidos, el seguimiento del progreso socioemocional queda difuso y la intervención pierde direccionalidad (Huerta, 2019; Santos, 1988).

Falta de apoyo familiar se mantiene como la barrera transversal en todos los tramos, con picos en 1-10 y 21-25 años. Los menos experimentados reportan más carencias de capacitación práctica y materiales; los más experimentados se preocupan por la evaluación y la coherencia curricular. El desinterés o resistencia estudiantil emerge sobre todo a mitad de la carrera (11-25 años), cuando el clima de aula se vuelve más complejo.

4. Procedimientos exitosos según años de experiencia

Este cruce examina la evolución de las estrategias pedagógicas efectivas a lo largo de la trayectoria docente, revelando cómo la experiencia modifica el repertorio metodológico.

Tabla 4

Procedimientos exitosos según años de experiencia

Rango de experiencia	Procedimientos más citados	Lectura clave
1-5 años	① Diseño de entornos emocionalmente seguros ② Aprendizaje cooperativo ③ Colaboración escuela-familia	Se priorizan climas afectivos y trabajo grupal para ganar control emocional y vincular a los padres
6-10 años	① Entornos seguros ② Aprendizaje cooperativo ③ Juegos colaborativos	Consolidación de las dinámicas activas; crece el uso de ludificación
11-15 años	① Capacitación docente continua ② Autoevaluación y reflexión ③ Entornos seguros	Interés en profesionalizarse y fomentar la metacognición en los estudiantes
16-20 años	① Entornos seguros ② Aprendizaje cooperativo ③ Autoevaluación y reflexión	Equilibrio entre clima emocional y estrategias de reflexión
21-25 años	① Colaboración escuela-familia ② Evaluaciones diagnósticas ③ Juegos colaborativos	Se potencian los lazos con la familia y la medición de competencias
26-30 años y +	① Autoevaluación y reflexión ② Capacitación continua ③ Evaluaciones diagnósticas	Mayor sofisticación: medición y mejora continua, menos dependencia de juegos

Fuente: Elaboración propia.

Los primeros diez años se caracterizan por entornos emocionales seguros y aprendizaje cooperativo; entre los 11-20 años emergen autoevaluación y reflexión; más allá de 20 años se consolidan evaluaciones diagnósticas y formación continua. El hallazgo ilustra un progresivo paso de estrategias vivenciales a prácticas de metacognición y medición sistemática. De este modo, las tendencias generales se pueden puntualizar así: en términos de implementación escolar, esta secuencia sugiere una maduración desde acciones de clima y participación hacia prácticas sistemáticas de evaluación y mejora continua, alineada con marcos de implementación a nivel escuela que recomiendan progresar de estrategias universales a dispositivos de seguimiento institucional (Oberle *et al.*, 2016; CASEL, 2018).

Entornos emocionalmente seguros y Aprendizaje cooperativo dominan los primeros diez años, indicando estrategias base para la gestión socio-emocional. A partir de los 11 años de carrera crece la metacognición (auto-evaluación/reflexión) y la actualización profesional. En la franja 21-25 años resurgen las iniciativas de escuela-familia y se incluyen evaluaciones diagnósticas para ajustar la intervención. Docentes veteranos (26-40 años) ponen foco en la evaluación sistemática y la formación continua, mostrando madurez profesional.

Implicaciones prácticas

Tras analizar los cruces, resulta pertinente traducir la evidencia en lineamientos de acción para instituciones formadoras y responsables de desarrollo profesional. Desde una perspectiva de implementación, este tipo de traducción a acciones escalonadas coincide con marcos que proponen enfoques sistémicos y graduales para consolidar el ASE en la escuela, incluyendo repositorios de recursos y dispositivos de seguimiento (Oberle *et al.*, 2016; CASEL, 2018).

1. Formación escalonada

- Noveles (≤ 10 años): ofrecer talleres de diseño práctico de actividades y kits de materiales; estrategias concretas para involucrar a las familias.
- Intermedios (11-20 años): generar módulos de evaluación formativa y motivación del alumnado; espacios de reflexión sobre coherencia curricular.
- Veteranos (≥ 21 años): asesorar para la actualización en métricas de competencias socio-emocionales y prácticas de liderazgo pedagógico para acompañar a colegas más jóvenes.

2. Mentoría inversa

- Parear docentes veteranos (evaluación y diagnóstico) con noveles (dinámicas lúdicas y tecnología) para intercambio bilateral de buenas prácticas, que favorezcan el intercambio intergeneracional.

3. Fortalecer el vínculo familia-escuela

- Diseñar programas focales para todos los rangos, pero especialmente críticos en 1-10 y 21-25 años donde la percepción de falta de apoyo es máxima.

Finalmente, se puede resaltar que la evidencia confirma lo siguiente: el contexto familiar, la gestión de aula y los recursos pedagógicos son los tres ejes críticos para avanzar en HSE. La formación docente debe transitar de lo declarativo a lo procedimental, con acompañamiento diferenciado y herramientas de evaluación válidas. Con ello, se fortalecerá el vínculo entre bienestar emocional y rendimiento académico, cumpliendo la promesa de una escuela que educa no solo mentes, sino también corazones.

En conjunto, los hallazgos empíricos respaldan la idea de que fortalecer HSE puede traducirse en mejoras simultáneas de clima y aprendizaje, tal como reportan revisiones y metaanálisis de programas escolares de educación socioemocional (Durlak *et al.*, 2011; Ramírez *et al.*, 2023). Asimismo, la demanda docente por mediación de conflictos y *mindfulness* apunta a necesidades de capacitación procedimental, coherentes con la brecha teoría-práctica documentada en estudios regionales sobre práctica docente y ASE en primaria (Román & Mendoza, 2025; Hernández *et al.*, 2022).

Interpretaciones resumidas de las respuestas al formulario

Con vistas a sintetizar brevemente los hallazgos encontrados, se presentan estas puntualizaciones:

- ¿Cuántos años tienes?: la edad media de los encuestados es 41 años (mediana = 40); el rango abarca de 23 a 61 años, con ligera concentración en los 30-40.
- Sexo: predominio femenino claro (91 %), con 8 % masculino y <1 % que prefirió no responder.
- Grado máximo de escolaridad: más de tres cuartas partes poseen licenciatura; los posgrados (especialidad, maestría o doctorado) suman casi una quinta parte.
- Años de experiencia como maestro de primaria: distribución bimodal; grupo numeroso con ≤ 5 años y otro con ≥ 15 años, media ≈ 11 años.
- Grado(s) que imparte (primaria): los grados 1.º y 2.º son los más atendidos; muchos docentes cubren varios grados simultáneamente.
- Principales dificultades enfrentadas (lista amplia): las tres más citadas fueron: Falta de apoyo familiar, Problemas de conducta y Falta de tiempo en clase.
- Tres dificultades prioritarias: las mencionadas siguen a la cabeza; destacan la convergencia entre Falta de apoyo familiar y Problemas de conducta como necesidades clave de capacitación.
- Dificultad más importante (respuesta abierta): la mayoría copia textualmente variantes de manejo de la conducta y la disciplina en el aula.
- Procedimientos exitosos (lista amplia): sobresalen Trabajo en equipo, Dinámicas lúdicas y Reflexión guiada como estrategias más usadas.
- Tres procedimientos más exitosos: confirman la popularidad de las dinámicas lúdicas y la reflexión grupal; aparece además *role-playing* como táctica efectiva.
- Procedimientos que urge aprender: los docentes desean capacitación principalmente en Manejo de emociones, Mediación de conflictos y *Mindfulness*.

- Impacto percibido en el desempeño docente: más del 80 % afirma que la enseñanza de habilidades socio-emocionales ha mejorado “mucho” su práctica. Este resultado es congruente con la evidencia que vincula programas de ASE con mejoras en bienestar y desempeño académico, especialmente cuando se sostienen en prácticas consistentes y evaluables (Durlak *et al.*, 2011; Zevallos *et al.*, 2024).
- Duración de la mejoría de las relaciones: la mayor parte reporta efectos duraderos (≥ 6 meses); solo una minoría señala efectos temporales (< 3 meses). La percepción de efectos duraderos es consistente con la noción de que las habilidades socioemocionales requieren práctica reiterada y condiciones de seguimiento para consolidarse, más que intervenciones aisladas (CASEL, 2018; Oberle *et al.*, 2016).

Conclusiones

Las conclusiones puntualizadas de este trabajo, son las siguientes:

1. Centralidad pedagógica de las HSE. Las habilidades socioemocionales (HSE) inciden positivamente en el rendimiento académico, la permanencia escolar y el clima de aula, por lo que su enseñanza deja de ser un añadido y se convierte en un componente estructural del currículo de primaria.
2. Brecha entre política y práctica. Aunque los marcos normativos mexicanos promueven el desarrollo socioemocional, persisten obstáculos –sobrecarga curricular, capacitación excesivamente teórica y escaso apoyo familiar– que limitan su implementación efectiva.
3. Diferenciación de necesidades formativas. Los cruces de datos revelan que los docentes noveles requieren recursos didácticos concretos y acompañamiento para la gestión de aula, mientras que los docentes con más trayectoria demandan instrumentos de evaluación y espacios de reflexión profesional.
4. Estrategias pedagógicas graduadas. Se observa un tránsito, a medida que aumenta la experiencia, de dinámicas lúdicas y cooperativas hacia técnicas metacognitivas, evaluación diagnóstica y formación continua; ello sugiere diseñar rutas de desarrollo profesional escalonadas.
5. Articulación escuela-familia. La falta de apoyo familiar es la dificultad transversal más citada; fortalecer la corresponsabilidad hogar-escuela resulta clave para consolidar aprendizajes socioemocionales.
6. Necesidad de sistemas de seguimiento. La carencia de instrumentos de medición válidos y culturalmente pertinentes limita la evaluación del impacto de programas de HSE; urge incorporar indicadores fiables para retroalimentar la práctica docente y las políticas públicas.

Referencias

- Bulás Montoro, M. M., Teutli Mellado, K. M., & Roldán Hernández, G. (2022). Estudio exploratorio de las competencias emocionales en docentes durante la pandemia por COVID-19. *Revista Internacional de Educación Emocional y Bienestar*, 2(2), pp. 15-36. <https://doi.org/10.48102/riieb.2022.2.2.36>
- Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning, CASEL. (2018, July). SEL Trends (Vol. 2): Empowering youth voice. *CASEL* <https://casel.s3.us-east-2.amazonaws.com/SEL-Trends-Youth-Voice.pdf>
- Castro Cabrera, D. M., & Cortés Polania, R. (2023). Influencia de la inteligencia emocional y habilidades sociales en contextos escolarizados. Revisión sistemática. *Ciencia Latina*. 7(1), pp. 9342-9359. https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v7i1.5133
- Durlak, J. A., Weissberg, R. P., Dymnicki, A. B., Taylor, R. D., & Schellinger, K. B. (2011). The Impact of Enhancing Students' Social and Emotional Learning: A Meta-Analysis of School-Based Universal Interventions. *Child Development*, 82(1), pp. 405-432. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2010.01564.x>
- Hernández Aguirre, A., Cervantes Arreola, D. I., & Anguiano Escobar, B. (2022). Las habilidades socioemocionales en la educación: una revisión sistemática de la literatura existente sobre el tema, *Revista Electrónica Científica de Investigación Educativa*, 6(e1611), pp. 1-13. <https://cathi.uacj.mx/bitstream/handle/20.500.11961/25712/Hern%C3%A1ndez%2C%20et%20al%2C%202022.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Huerta, M. del C. (2019). Evaluación de habilidades socioemocionales y transversales: Un estado del arte. *DIALOGAS*. <https://scioteca.caf.com/bitstream/handle/123456789/1419/Evaluaci%C3%B3n%20de%20habilidades%20socioemocionales%20y%20transversales%20un%20estado%20del%20arte.pdf?isAllowed=y&sequence=1>
- Mayer, J. D., Roberts, R. D., & Barsade, S. G. (2008). Human Abilities: Emotional Intelligence. *Annual Review of Psychology*, 59, pp. 507-536. <https://doi.org/10.1146/annurev.psych.59.103006.093646>
- Oberle, E., Domitrovich, C. E., Meyers, D. C., & Weissberg, R. P. (2016). Establishing systemic social and emotional learning approaches in schools: A framework for schoolwide implementation. *Cambridge Journal of Education*, 46(3), pp. 277-297. <https://doi.org/10.1080/0305764X.2015.1125450>
- Ramírez Delgado, N., Bermúdez-Torres, C., Conde, C., & Jiménez-Vicioso, J. R. (2023). La educación emocional en primaria: una revisión sistemática desde 2015 hasta 2017. *E-Motion: Revista de Educación, Motricidad e Investigación*, (20), pp. 57-74. <https://doi.org/10.33776/remo.vi20.7379>

- Román-de la Vega, M., & Mendoza-González, B. (2024). Revisión sistemática: Aprendizaje socioemocional y práctica docente en educación primaria. *Revista de Investigación Educativa RedCA* (Número extraordinario 0), pp. 417-440. <https://revistaredca.uaemex.mx/article/view/25894>
- Santos Rego, M. A. (1988). Escuela y fortalecimiento de habilidades sociales: una revisión de técnicas y procedimientos. *Revista Española de Pedagogía*, 46(181), pp. 499-521. <https://www.jstor.org/stable/23765490>
- Zevallos Apaza, J., Chuquimia Castillo, M. J., Vilca Jove, N. E., & Dávila Rojas, O. M. (2024). Factores motivacionales para el logro de aprendizajes: Una revisión sistemática. *Horizontes. Revista de Investigación en Ciencias de la Educación*, 8(35), pp. 2610-2624. <https://doi.org/10.33996/revistahorizontes.v8i35.891>

Perspectivas estudiantiles sobre el uso de la Inteligencia Artificial en el módulo 16 de Prepa en Línea SEP

Student perspectives on the use of Artificial Intelligence in module 16 of SEP Online High School

Artículo de Investigación



Este es un documento de acceso abierto bajo la licencia
Creative Commons 4.0 Atribución-No Comercial
(CC BY-NC 4.0 Internacional)



Miriam López Carmona

Universidad Nacional Rosario Castellanos, Ciudad de México

ORCID: <https://orcid.org/0009-0004-8234-4233>

Correo electrónico: miriamlc1401@gmail.com

María Elena Chávez Solís

Universidad Nacional Rosario Castellanos, Ciudad de México

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5743-3008>

Esther Labrada Martínez

Universidad Nacional Autónoma de México, Ciudad de México

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4743-9710>

Erik Carbajal Degante

Universidad Nacional Autónoma de México, Ciudad de México

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1532-9322>

José Antonio Santiago Lastra

Universidad Intercultural de Chiapas, Chiapas, México

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4692-0035>

Recibido: 10/11/2025

Aceptado: 17/01/2026

DOI: <https://doi.org/10.53436/KFWVx649>

D'perspectivas siglo XXI, Volumen 13, Número 25, Año 2026. Enero-Junio

ISSN(e): 2448-6566

Resumen

La integración de la inteligencia artificial (IA) en la educación en línea está transformando el proceso de enseñanza-aprendizaje, está generando tanto oportunidades como desafíos éticos y pedagógicos. La investigación analiza las perspectivas de la comunidad estudiantil del nivel medio superior inscrita en el Módulo 16 "Evolución y sus repercusiones sociales" de la Prepa en Línea SEP respecto al uso de herramientas de IA en su formación académica, basada en el método cuantitativo de tipo descriptivo-analítico mediante una encuesta digital, cuyos resultados fueron procesados con estadística descriptiva. Los hallazgos muestran que el 55 % de los estudiantes no utilizan la IA,

principalmente porque consideran que no la necesitan y por desconfianza hacia la información generada. Entre quienes sí la emplean, destacan usos relacionados con la búsqueda de información y la elaboración de materiales académicos. Aunque reconocen ventajas como la rapidez y el acceso a la información, también expresan preocupaciones sobre la confiabilidad, la disminución del aprendizaje autónomo, la dependencia tecnológica y la integridad académica. Si bien la IA es percibida como una herramienta con potencial positivo para la educación, se identifican desigualdades en el acceso a esta tecnología y riesgos que pueden limitar el pensamiento crítico. Estos resultados evidencian la necesidad de fortalecer la alfabetización digital crítica, establecer marcos normativos institucionales, impulsar la capacitación docente y diseñar estrategias pedagógicas que integren la IA de manera ética, responsable y contextualizada al entorno educativo mexicano.

Palabras clave: inteligencia artificial, ciencias experimentales, educación en línea, percepciones estudiantiles.

Abstract

The incorporation of artificial intelligence (AI) in online education is transforming teaching and learning processes, is generating both opportunities and ethical and pedagogical challenges. This study analyzes the perceptions of upper secondary students enrolled in Module 16 “Evolution and Its Social Implications” of SEP On line High School regarding the use of AI tools in their academic training. A quantitative descriptive-analytical methodology was applied through a digital survey, and the results were processed using descriptive statistics. The findings indicate that 55% of the students do not use AI, mainly because they consider it unnecessary and due to distrust the information it generates. Among those who do use it, notable uses include information search and the creation of academic materials. Although they recognize advantages such as speed and access to information, they also express concerns about reliability, the decline of autonomous learning, technological dependence, and academic integrity. While AI is perceived as a tool with positive potential for education, inequalities in access to this technology and risks that may hinder critical thinking are identified. These findings highlight the need to strengthen critical digital literacy, establish institutional regulatory frameworks, promote teacher training, and design pedagogical strategies that integrate AI in an ethical, responsible, and contextually relevant manner within the Mexican educational environment.

Keywords: artificial intelligence, online education, experimental sciences, student perceptions.

1. Introducción

La educación en línea está experimentando una profunda transformación en los procesos de enseñanza y aprendizaje, debido a la creciente incorporación de tecnologías emergentes, particularmente de la inteligencia artificial (IA). Específicamente, la comunidad de Prepa en Línea SEP ha señalado la relevancia del uso de la IA tanto para estudiantes como para asesores educativos que interactúan en entornos virtuales (Prepa en Línea SEP, 2025), con aplicaciones para la personalización del aprendizaje, la retroalimentación automática, las herramientas de diagnóstico, la gamificación, los sistemas de recomendación y la minería de datos. En contraposición, algunos autores

identifican riesgos importantes como la falta de integridad académica y los resultados sesgados por un mal entrenamiento de los modelos de la IA en la toma de decisiones (Ocaña-Fernández *et al.*, 2019; Posada, 2024; Tramallino y Zeni, 2024).

En cuanto al vertiginoso crecimiento del uso de la IA entre estudiantes de distintos niveles académicos, el caso de Prepa en Línea SEP aporta evidencia empírica sobre las perspectivas estudiantiles de su utilización; sus percepciones en relación a los beneficios y riesgos, así como respecto a su impacto en el fortalecimiento del pensamiento crítico y el aprendizaje de las ciencias experimentales.

Las respuestas son un factor clave para diseñar intervenciones pedagógicas más efectivas y equitativas, especialmente por la ausencia de directrices institucionales claras para el uso de la IA en las comunidades estudiantiles y académicas. Este estudio puede ser valioso para el desarrollo de estrategias pedagógicas que integren la IA de manera ética, crítica y contextualizada, ya que aborda la percepción de los estudiantes respecto al uso de la IA y aporta información precisa para este fin. Tal como ya tratan Velázquez (2025) y Zepeda *et al.* (2024), sobre el apoyo de procesos educativos mediante búsquedas inteligentes de información, gamificación, entre otras herramientas formativas que favorecen el procesamiento y adquisición del conocimiento.

2. Marco teórico

2.1. La IA en la educación en línea

La IA tiene un papel preponderante en la educación en línea, por medio de la utilización de herramientas que favorecen la autonomía del estudiante y la interacción tanto síncrona como asíncrona—elementos principales del proceso formativo. En entornos virtuales, de acuerdo con Luo *et al.* (2025) y Romero *et al.* (2025), la IA puede mejorar la accesibilidad, la personalización del aprendizaje, la retroalimentación automática, el acompañamiento académico y el desarrollo de competencias digitales avanzadas. No obstante, se han identificado riesgos asociados que pueden generar dependencia tecnológica, superficialidad en el aprendizaje y amenazas a la integridad académica (Bećirović *et al.*, 2025). La literatura reciente enfatiza que los beneficios de la IA dependen, en gran medida, de las condiciones de implementación, el diseño pedagógico y la alfabetización digital (Chan & Hu, 2023; García-Peñalvo *et al.*, 2024)

2.2. Contexto: Prepa en Línea SEP y las ciencias experimentales

El programa: Prepa en Línea, de la Secretaría de Educación Pública (SEP), se sustenta en un paradigma constructivista por competencias y, desde su creación en 2014, se concibe con un enfoque conectivista y de aprendizaje social. Su plan de estudios contempla cinco campos disciplinares: comunicación, ciencias sociales, humanidades, matemáticas y ciencias experimentales (DOF, 2014). El presente estudio se centra en el campo de las ciencias experimentales, por lo que integra las perspectivas de estudiantes del módulo 16 “Evolución y sus repercusiones sociales”. El propósito de dicho módulo es:

Analizar las diversas teorías de la evolución, la reproducción celular y patologías relacionadas, así como las repercusiones sociopolíticas de la manipulación genética, considerando los

contextos socio-históricos para establecer un proyecto personal del cuidado de su salud y una sexualidad responsable. (SEP, 2023, p. 1)

El contenido temático integra aspectos relacionados con la evolución, la migración, el ciclo celular, las mutaciones genéticas, la reproducción y la sexualidad, los cuales podrían abordarse con estrategias pedagógicas adecuadas que incorporen la IA. Cabe mencionar que la plataforma virtual ofrece recursos didácticos multimodales y evalúa los aprendizajes esperados por medio de actividades integradoras y foros que presentan oportunidades para diseñar intervenciones mediadas por la IA; favorecer la comprensión conceptual y la reflexión crítica sobre los temas del módulo.

2.3. Fundamento pedagógico: IA y constructivismo

El aprendizaje significativo fundamentado en teorías socioconstructivistas, que es la base del modelo pedagógico de Prepa en Línea SEP, podría mejorar si se utilizan diversas herramientas de IA. Autores como Martínez-Alvarez y Martínez-López (2024) señalan que la IA favorece la personalización del aprendizaje, pues integran la mediación humana y el diálogo crítico, además conforman un andamiaje cognitivo para la construcción del conocimiento y la autonomía del estudiante. Por su parte, Jaakkola (2025) propone un modelo pedagógico basado en el constructivismo para la alfabetización en IA; enfatiza la importancia de la relación del estudiante con la tecnología y el papel de las herramientas de IA en la formación de competencias. Bajo este enfoque, la IA no sustituye a los docentes, sino que, por medio de un esquema constructivista, puede fortalecer la autonomía del estudiante y el pensamiento reflexivo mediante el uso adecuado de sus aplicaciones y funcionalidades.

2.4. Alfabetización digital crítica y competencias en IA

En la actualidad, el desarrollo de competencias digitales orientadas al uso de la IA es indispensable, ya que se requiere tanto del manejo técnico de las herramientas como de la capacidad crítica para valorar sus implicaciones éticas y sociales. En este marco, Bećirović *et al.* (2025) y Tinmaz *et al.* (2022) definen la literacidad digital crítica como la habilidad de acceder, evaluar y crear información mediante tecnologías digitales de manera estratégica, crítica y reflexiva.

En entornos virtuales como Prepa en Línea SEP, la alfabetización en IA se convierte en una competencia clave, pero se debe tomar en cuenta la heterogeneidad de las habilidades digitales de la comunidad estudiantil, por eso es necesario un análisis diferenciado de sus percepciones, expectativas y limitaciones (Alpizar y Martínez, 2024). En esta línea, Buitrago *et al.* (2024) proponen un marco para la alfabetización en IA con seis dimensiones: cognitiva-crítica, lenguaje y programación, ética, emocional, interacción-participación y creatividad e innovación, de tal manera que los egresados puedan manejar la IA de forma crítica, responsable y ética.

2.5. Integridad académica y uso responsable de la IA

El uso de ChatGPT y otras herramientas de IA generativa, en este caso para elaborar actividades y tareas en las aulas virtuales, ha incrementado en los últimos años, por eso Camacho *et al.* (2025)

advierten sobre la importancia de concientizar a la comunidad estudiantil respecto a la necesidad de preservar la integridad académica y evitar la pereza mental derivada de la dependencia tecnológica. En esta misma línea, la UNESCO (2021) insta a que la integración de la IA en la educación debe regirse bajo principios de transparencia, responsabilidad y equidad. Cabrera-Fuentes *et al.* (2025) destacan la relevancia de contextualizar la capacitación en tecnologías emergentes, que favorezcan la equidad educativa mediante marcos éticos adaptados a pedagogías críticas locales.

2.6. Personalización y aprendizaje adaptativo

La personalización en el entorno educativo consiste en el diseño de experiencias que se adaptan a las preferencias, necesidades y ritmos individuales de aprendizaje (para cada estudiante), mientras que el aprendizaje adaptativo implica el uso de tecnologías que se modifican en tiempo real, que ajusta contenidos, nivel de dificultad y retroalimentación según el desempeño estudiantil, y se apoya en la incorporación de los aprendizajes esperados (Bolaño-García y Duarte-Acosta, 2024; Kabudi *et al.*, 2021; Romero *et al.*, 2025).

En este sentido, Hariyanto *et al.* (2025) destacan que los sistemas basados en Machine Learning y en el análisis multimodal permiten adaptar los recursos educativos en tiempo real, con lo cual, mejora la formación del estudiante. Así mismo, Pelánek (2025) señala que los entornos adaptativos favorecen la equidad al responder a estilos de aprendizaje diversos. En el contexto de Prepa en Línea SEP, Pinela (2024) menciona que la IA puede facilitar trayectorias formativas diferenciadas promoviendo la autonomía y el pensamiento crítico. Romero *et al.* (2025) complementan estas ideas, subrayan que los sistemas adaptativos basados en IA permiten una retroalimentación más precisa y oportuna, lo que mejora la motivación y el compromiso estudiantil. Estas estrategias, cuando se integran con un diseño pedagógico ético y contextualizado, pueden contribuir a una educación más equitativa y significativa, siempre que se acompañen de alfabetización digital crítica para evitar sesgos y dependencia tecnológica.

3. Justificación y objetivos

Si bien, el uso de la IA entre la comunidad estudiantil de ciencias experimentales ha crecido en los últimos años, aún no existen evidencias suficientes sobre su aplicación y su impacto en los procesos de aprendizaje. Más aún, se carece de evidencia suficiente sobre cómo estas tecnologías contribuyen al pensamiento crítico y al ejercicio ético de la ciencia en entornos virtuales. Por lo tanto, el análisis de estos aspectos es relevante para diseñar intervenciones pedagógicas eficaces y equitativas, orientadas a regular normativamente el uso de la IA.

La presente investigación responde a la necesidad de analizar cómo los estudiantes del área de ciencias experimentales van evaluando la incorporación de las herramientas de IA. La relevancia de este estudio radica en sostener que, la IA no solamente debería ser útil para buscar información o solicitar la elaboración y resolución de actividades didácticas; además, el estudio puede servir como apoyo para evaluar retos éticos, pedagógicos, de equidad digital y de uso responsable de las tecnologías emergentes.

Con base en lo anterior, el objetivo general de este estudio es revisar las perspectivas de estudiantes del nivel medio superior inscritos en el Módulo 16 “Evolución y sus repercusiones sociales” de Prepa en Línea SEP respecto al uso de herramientas de IA en su formación académica. Los objetivos específicos se centran en identificar las ventajas y desventajas percibidas en el uso de la IA y examinar las percepciones sobre la formación académica y el aprendizaje de las ciencias experimentales.

4. Métodos

El estudio adoptó un enfoque cuantitativo de tipo descriptivo-analítico, mediante la aplicación de una encuesta en línea por medio de Google Forms y distribuida por correo electrónico a estudiantes del Módulo 16 del área de ciencias experimentales de Prepa en Línea SEP. El instrumento de recolección de datos consistió en un cuestionario estructurado con 34 preguntas con los siguientes apartados: 1) Datos sociodemográficos, conformado por tres preguntas de opción múltiple; 2) Aplicación de la IA en la ciencias experimentales, integrado por tres preguntas abiertas y siete de opción múltiple; 3) La Percepción del uso de la IA en aulas virtuales, compuesto por diez preguntas en la escala Likert, y 4) La IA en el proceso de aprendizaje de las ciencias experimentales, conformado por 10 preguntas en la escala Likert.

También se incluyó un apartado de consentimiento informado, pues se aplicó de manera anónima, voluntaria y sin fines de lucro, durante el período de enero a junio de 2025. Con un nivel de confianza del 90 % y un margen de error no mayor del 5 %, se determinó una muestra por conveniencia integrada por 116 estudiantes de un total de 200 convocados, lo que representa una tasa de respuesta del 58 %.

La validación del cuestionario se realizó mediante un piloteo con un reducido número de estudiantes y la revisión de tres expertos en el área de educación. El diseño del cuestionario buscó equilibrar la cuantificación de tendencias generales con la recogida de información cualitativa complementaria, lo que fortaleció la validez del análisis y ofreció una visión completa de las perspectivas estudiantiles. La consistencia interna del instrumento se evaluó con la prueba alfa de Cronbach, obteniendo un valor de $\alpha = 0.95$, indicador de una alta fiabilidad de los datos. Los resultados fueron analizados por medio de estadísticas descriptivas (cálculo de frecuencias, porcentaje, medias, etcétera) con el programa Excel (Camacho *et al.*, 2015; Santiago, 2018).

5. Resultados

5.1. Caracterización sociodemográfica

Los resultados muestran un perfil estudiantil diverso en edad, género y procedencia geográfica. En la categoría de edad, predominan los estudiantes que tienen entre 31 y 40 años de edad (46.2 %), después se encuentra el rango de 41 a 50 años (19.7 %), seguido del grupo de entre 20 y 30 años (18.8 %), el resto son menores de veinte años o mayores de 50 años. En cuanto al género, destaca una predominancia femenina con 71.8 %. Respecto a la procedencia geográfica, la comunidad estudiantil radica principalmente en el Estado de México (32.5 %) y en la Ciudad de México (29.1 %); la parte restante de estudiantes se ubica en diversos Estados de la República Mexicana.

5.2. Aplicación de la IA en las ciencias experimentales

El análisis de la información indica que el 55 % de la muestra no usa la IA en la realización de sus actividades académicas, lo cual puede estar relacionado con el desconocimiento de su utilidad o potencial, a la vez que, institucionalmente no se recomienda el uso de la IA en la elaboración de actividades o tareas. En contraste, el 22 % de estudiantes menciona que sí la utiliza y el 23 % que tal vez sí la utiliza.

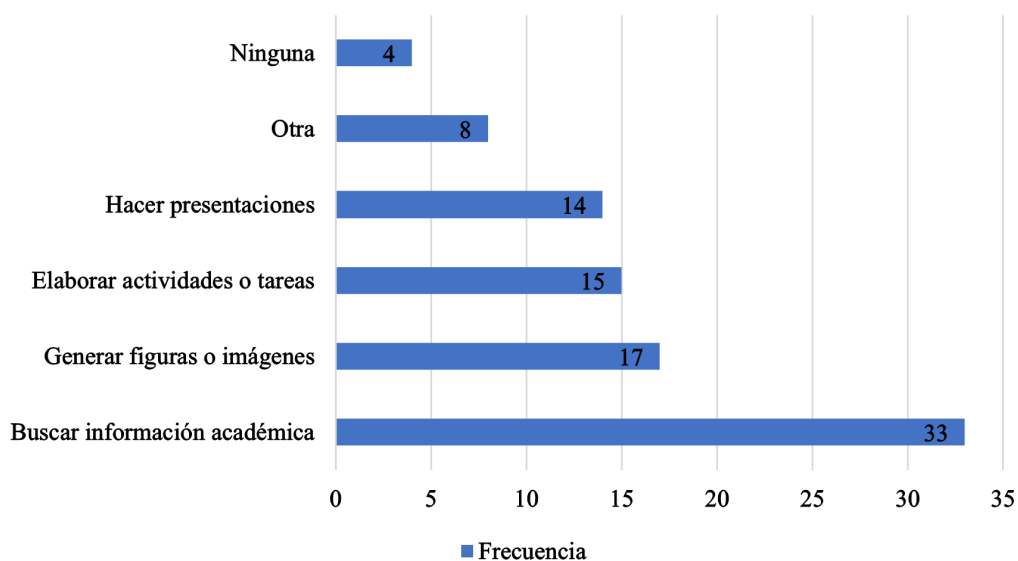
Las principales razones para no utilizar la IA en las actividades educativas se relacionan con las percepciones de necesidad, confianza y pertinencia. La respuesta de mayor frecuencia con 35 % es “no la necesito” y de menor frecuencia con 13 % “se considera plagio” y “no sé cómo usarla”.

5.2.1. Aplicaciones de la IA en las actividades escolares

La información obtenida a partir de la pregunta “¿Para qué utilizas la IA en tus actividades escolares?” muestra que 33 estudiantes la emplean para la búsqueda de información, esto se relaciona con lo indicado en los espacios abiertos de aprendizaje sobre la ubicación de fuentes académicas confiables, para analizar contenidos y realizar resúmenes y paráfrasis que contribuyan a la resolución de las actividades integradoras y del proyecto integrador. En segundo lugar, la IA se ha utilizado para generar figuras e imágenes, esto no es requerido en las actividades del Módulo, ya que toda información e imágenes deben provenir de fuentes de información confiables. Finalmente, 15 de los encuestados utilizan la IA en la elaboración de actividades y de presentaciones, lo cual se considera inapropiado, de acuerdo con las especificaciones de integridad académica de Prepa en Línea SEP. Estos datos se muestran en la Figura 1.

Figura 1

Utilización de la IA en actividades escolares



Fuente: Elaboración propia.

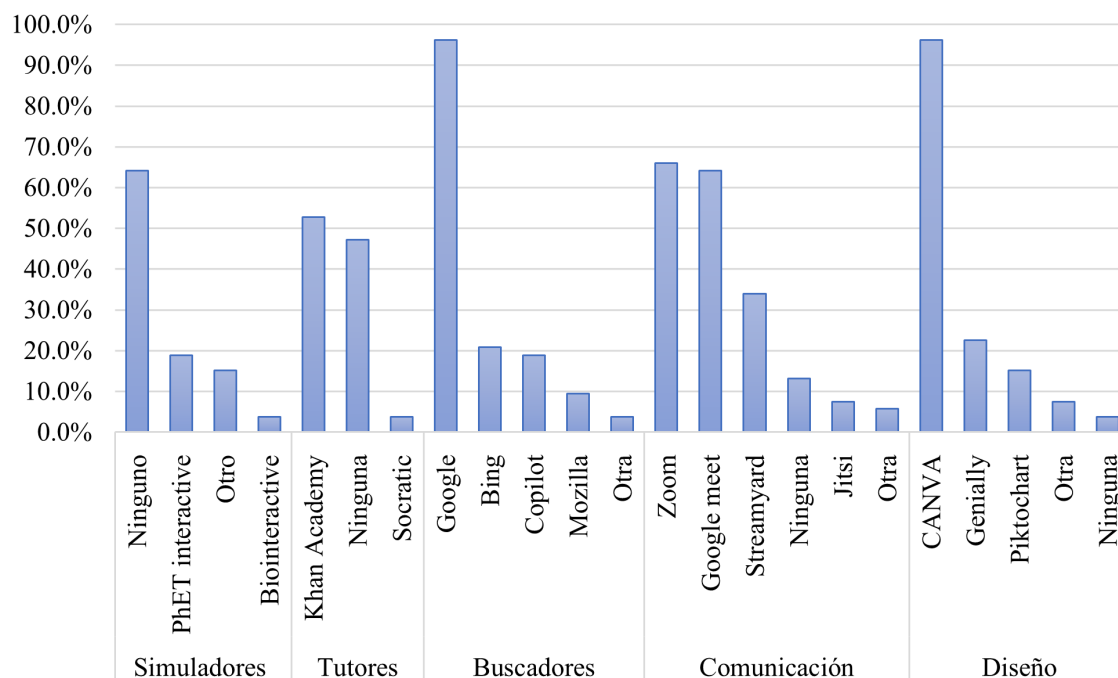
5.2.2. Herramientas tecnológicas utilizadas

En la Figura 2 se observan las herramientas tecnológicas más utilizadas por la comunidad estudiantil. En el uso de simuladores o laboratorios virtuales para el aprendizaje de las ciencias, el 64.2 % de comunidad estudiantil mencionó que no usa ninguno, el 18.9 % emplea PhET Interactive Simulations y el resto indicó que otros. Respecto a las IA que se utilizan en el aprendizaje de las ciencias experimentales, el 52.8 % se sirven de Khan Academy y 47.2 % no utiliza ninguna.

Sobre los recursos de búsqueda y referencia utilizados para realizar actividades del módulo 16, el 96.2 % mencionó a Google, aunque también utilizan Bing con 28.8 %, Copilot con 18.9 % y Mozilla con 9.4 %. En cuanto a las herramientas de comunicación y colaboración utilizadas se encuentran Zoom (66 %), Google Meet (64.2 %), Streamyard (34 %), ninguna (13.2 %), Jitsi (7.5 %), otra (5.7 %). Las herramientas que incluyen IA para el diseño de recursos visuales más usadas incluyen CANVA con 96.2 %, Genially (22.6 %), Piktochart (15.1 %), ninguna (3.8 %) y otra (7.5 %).

Figura 2

Herramientas de IA utilizadas por los estudiantes



Nota: Los estudiantes seleccionaron más de una opción en estas preguntas; por ello la suma de los porcentajes excede al 100 %.

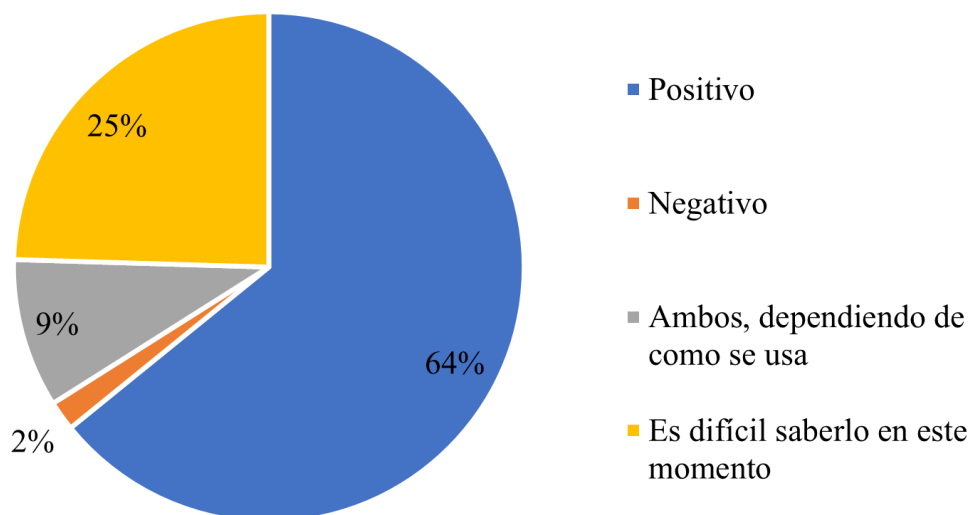
Fuente: Elaboración propia.

5.2.3. Impacto de la IA en la educación

Los resultados obtenidos sobre la percepción de la comunidad estudiantil y el impacto de la IA en la educación indican que el 64 % lo considera positivo, mientras que para el 25 % comentó que es difícil saberlo en este momento, el 9 % señaló que puede ser ambos dependiendo del uso que se dé a la tecnología, y solo el 2 % mencionó que el impacto es negativo, lo cual se muestra en la Figura 3.

Figura 3

Impacto de la IA en la educación



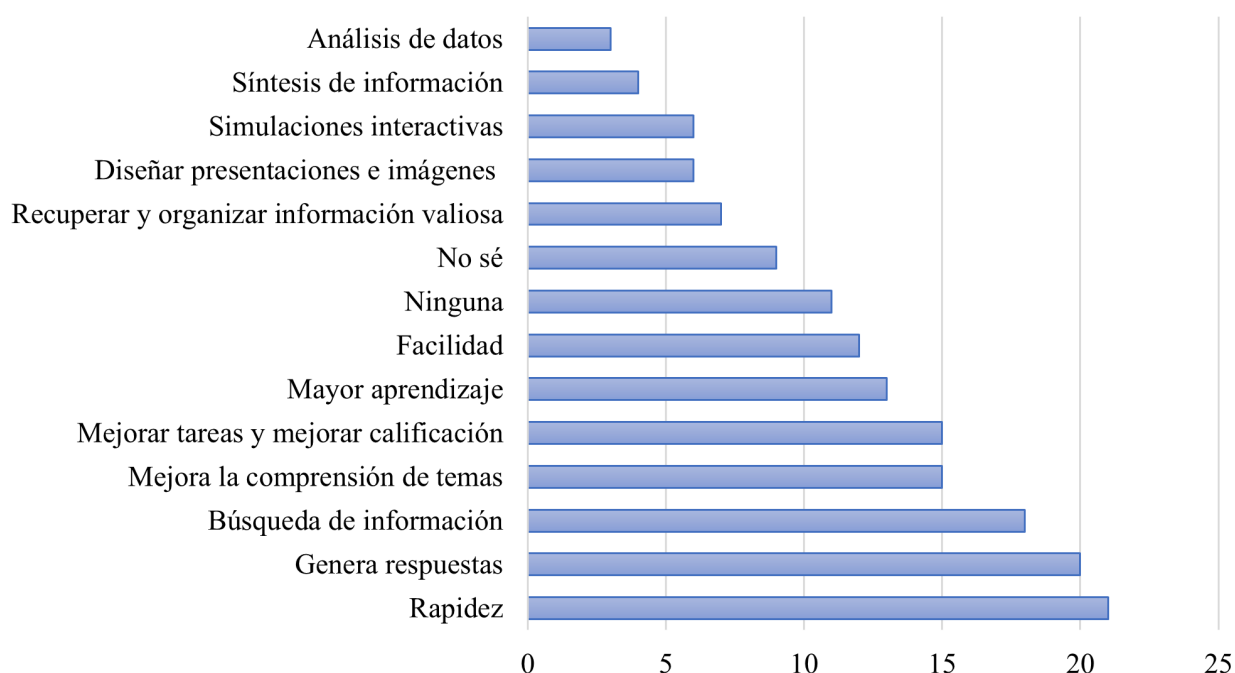
Fuente: Elaboración propia.

5.2.4. Ventajas y desventajas de la IA

Se identificaron 14 ventajas distintas (Figura 4), las cuales fueron categorizadas y cuantificadas de acuerdo con la frecuencia de respuesta: 1) *Funcionalidad inmediata y operativa*, agrupando “rapidez” y “generación de respuestas”. 2) *Acceso y procesamiento de la información*, que incluyen “búsqueda de información”, “recuperar y organizar información valiosa”, “síntesis de la información” y “análisis de datos”. 3) *Impacto en el aprendizaje y desempeño académico*, integrando “mejora la comprensión de temas”, “mejorar tareas y calificaciones”, “mayor aprendizaje” y “facilidad”. 4) *Aplicaciones creativas y multimodales*, se encuentran “diseñar presentaciones e imágenes” y “simulaciones interactivas”. 5) *Ausencia de ventajas*, descritas por “ninguna” o “no sé”, indican que algunos estudiantes aún no tienen beneficios en este tipo de tecnologías.

Figura 4

Ventajas de la IA



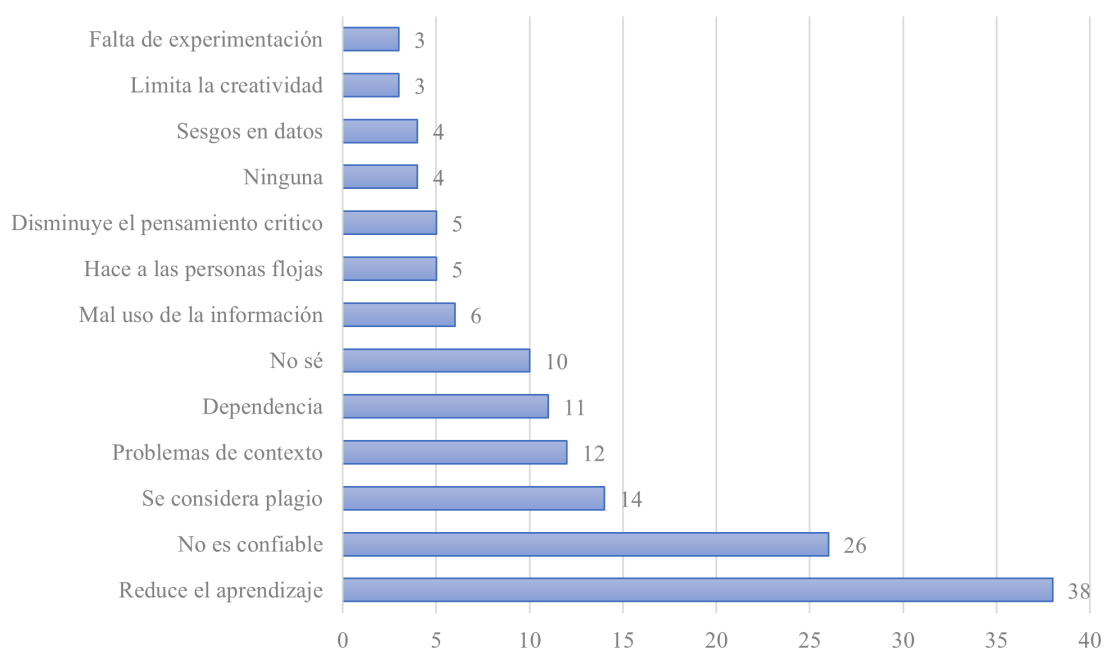
Nota: Los valores indican la frecuencia con la que los estudiantes mencionaron cada ventaja; los participantes podían seleccionar más de una opción.

Fuente: Elaboración propia.

En la Figura 5 se presentan los resultados obtenidos de los estudiantes sobre las desventajas de la IA, quienes indicaron 13 aspectos, los cuales pueden categorizarse en 6 ejes principales: 1) *Fiabilidad de la información* que incluye a “no es confiable”. 2) *Impacto en el aprendizaje autónomo*, se menciona “reduce el aprendizaje”, “disminuye el pensamiento crítico”, “limita la creatividad” y “falta de experimentación”. 3) *Riesgos de dependencia*, indica que puede generar “dependencia” y “disminuye el esfuerzo personal”. 4) *Problemas éticos y de integridad académica* se describen “se considera plagio”, “mal uso de la información” y “hace a las personas flojas”. 5) *Contexto*, según las condiciones del entorno del estudiante se presentan “problemas de contexto”, que incluyen la falta de infraestructura, equipamiento y alfabetización digital. 6) *Desconocimiento*, en el que se menciona “no sé” o “ninguna”.

Figura 5

Desventajas de la IA



Nota: Los valores representan la frecuencia con la que los estudiantes mencionaron cada desventaja y podían elegir más de una opción.

Fuente: Elaboración propia.

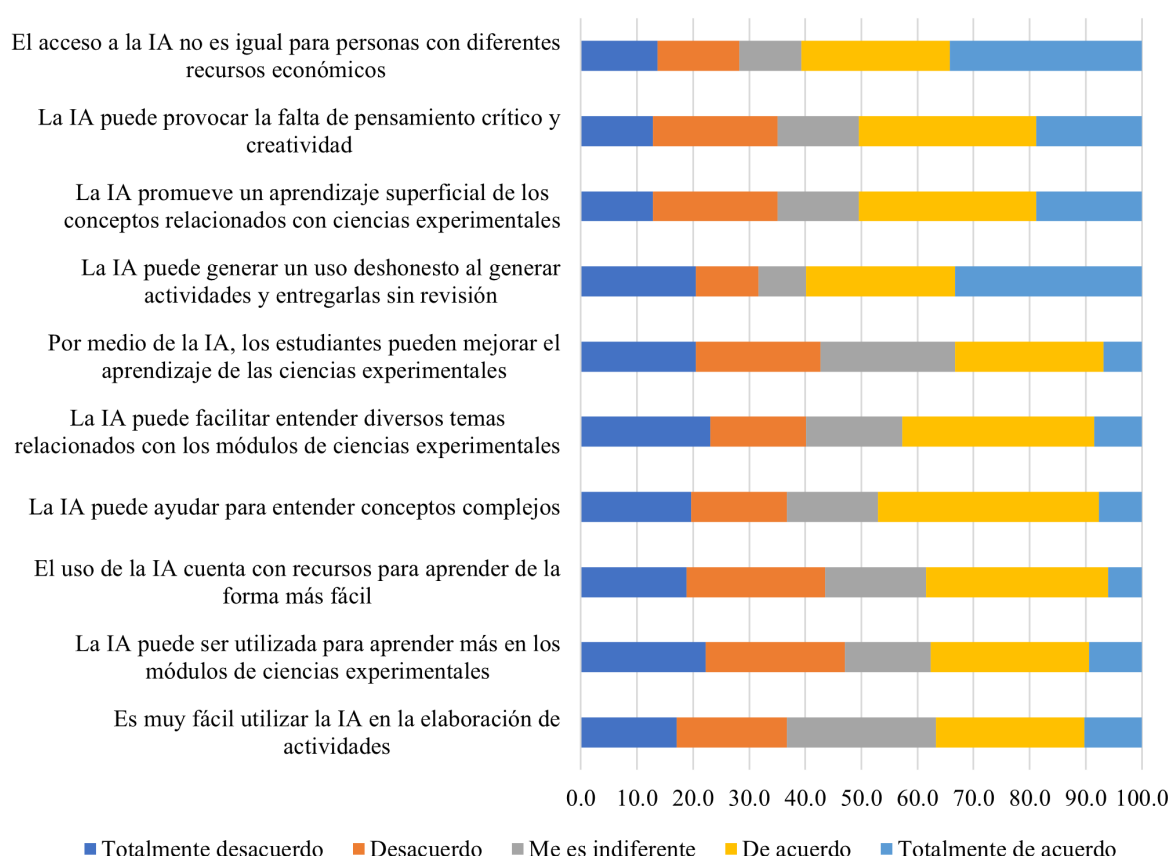
5.3. Percepción del uso de la IA en aulas virtuales

La Figura 6 muestra que la comunidad estudiantil del módulo 16 expresó percepciones mixtas sobre el uso de la IA en aulas virtuales. Predominan las opiniones “de acuerdo” y “totalmente de acuerdo” en afirmaciones que destacan los beneficios de la IA, como facilitar la comprensión de conceptos complejos (47 %), apoyar el aprendizaje de las ciencias experimentales (42.7 %) y permitir el trabajo autónomo (33.3 %).

Al mismo tiempo, se identifican preocupaciones relevantes: la mayoría coincide en que el acceso a la IA no es equitativo (60.7 %), que puede fomentar un aprendizaje superficial (50.4 %) y afectar el pensamiento crítico (50.4 %). También se reconoce que su uso indebido puede derivar en prácticas deshonestas (59.8 %).

Figura 6

Percepción del uso de la IA en aulas virtuales



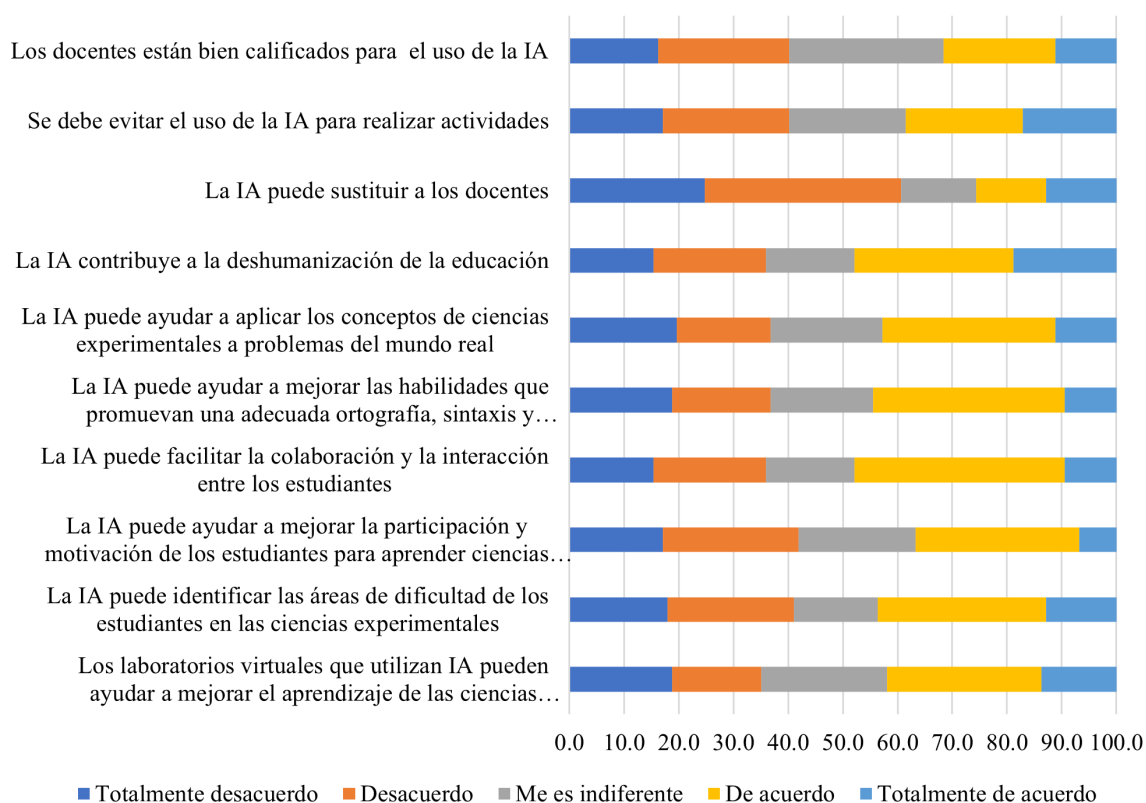
Fuente: Elaboración propia.

5.4. La IA en el proceso de aprendizaje de las ciencias experimentales

En la Figura 7 se muestran los resultados obtenidos sobre las opiniones del papel de la IA en la enseñanza y el aprendizaje de las ciencias experimentales, esos reflejan opiniones positivas para el uso de laboratorios virtuales (41.9 %), diagnóstico de dificultades (43.6 %), motivación y participación (36.7 %), colaboración e interacción (47.9 %), habilidades comunicativas (44.4 %), aplicación a problemas reales (42.7 %). Respecto a los riesgos y preocupaciones, existieron varias menciones sobre estar de acuerdo con que la IA contribuye a la deshumanización en la educación (47.9 %); hubo desacuerdo con la sustitución de los docentes (60.7 %). Se resaltan aspectos como evitar el uso de la IA en actividades, en el que 38.5 % está de acuerdo y 40.2 % muestra su desacuerdo; y respecto a que los docentes están capacitados, el 31.3 % está de acuerdo y el 40.1 % están en desacuerdo.

Figura 7

La IA como apoyo para la enseñanza y aprendizaje de las ciencias experimentales



Fuente: Elaboración propia.

6. Discusión

En esta investigación resulta importante señalar que, aunque la IA comienza a tener presencia en el ámbito académico, su adopción aún es incipiente y desigual en las ciencias experimentales, dado que el aprendizaje no se trata de soluciones rápidas sino de resultados verdaderos y confiables. El contraste observado entre quienes manifiestan no usarla y quienes la utilizan activamente, aunque con incertidumbre, refleja una diversidad de perfiles tecnológicos, así como una insuficiente formalización didáctica de estas herramientas en los procesos formativos. Así mismo, las políticas institucionales y los discursos públicos sobre la IA influyen en la aceptación o resistencia de los estudiantes al uso de la IA, aunque algunos autores mencionan que la formación en competencias digitales favorece una apropiación crítica y equilibrada con una disminución de los problemas éticos por el uso de estas tecnologías (Bauer *et al.*, 2025; Chen *et al.*, 2020; García-Peñalvo, 2023).

Este panorama coincide con la postura de Prepa en Línea SEP (2025) que considera importante evitar el uso de la IA para elaborar las actividades integradoras y el proyecto integrador sin un proceso reflexivo que contribuya a lograr los aprendizajes esperados, por lo cual, es importante regular y orientar la incorporación de la IA en el aprendizaje. La institución reconoce que esta tecnología puede ser un recurso valioso en las estrategias didácticas, pero advierte sobre riesgos, como el plagio, la dependencia tecnológica y la falta de pensamiento crítico (Prepa en Línea SEP, 2025; Sanabria y Regil-Vargas, 2024).

La comunidad estudiantil que no utiliza IA demuestra cierta resistencia a hacerlo, esto puede deberse a una combinación de factores éticos, pedagógicos y de alfabetización digital. La razón: “no la necesito”, que con mayor frecuencia se menciona, podría indicar que muchos estudiantes no han identificado las posibilidades de la IA para mejorar el proceso de aprendizaje (Bolaño-García y Duarte-Acosta, 2024).

En las respuestas se observa cierta desconfianza sobre la calidad y veracidad de la información generada por la IA, esto coincide con los hallazgos de Ugalde (2024), quien destaca que la confianza en estas herramientas depende de la transparencia de sus procesos y la formación crítica de los usuarios para evaluar sus resultados. Otro aspecto mencionado es “se considera plagio”, asociado a la ética y aspectos de deshonestidad académica que aún están pendientes de resolver en la institución, en donde se necesita generar una guía para el uso de la IA en las actividades didácticas (Prepa en Línea SEP, 2025). La manifestación de no saber utilizar la IA indica la necesidad de capacitar a la comunidad educativa en general para su adecuado uso, por medio de una implementación estratégica, que permita fortalecer las competencias digitales y la apropiación crítica de esta tecnología (Buitrago *et al.*, 2024; Carbajal-Degante, 2025).

En el uso que le da la comunidad estudiantil a la IA predomina la búsqueda de información y la elaboración de materiales académicos, esto coincide con lo reportado por Vieriu y Petrea (2025), quienes describen el uso de estas tecnologías como mediadores de acceso y organización de contenidos, así como apoyo a la productividad estudiantil. Es importante mencionar que la capacitación docente y estudiantil no avanza al mismo ritmo que la disponibilidad de nuevas herramientas didácticas impulsadas por IA, esto genera riesgos para asegurar la integridad de los

productos académicos (Microsoft, 2025). En este sentido, se recomienda que, aunque la IA puede apoyar en la organización del trabajo, la gestión y desempeño de la información, se requieren normas y acuerdos institucionales que permitan orientar a la comunidad estudiantil y académica para evitar que el uso de la IA sustituya los procesos cognitivos, el desarrollo del pensamiento crítico y las decisiones éticas para el logro de los aprendizajes esperados (Chávez *et al.*, 2023; Vieriu y Petrea, 2025).

Al analizar los resultados respecto a las herramientas IA de simuladores y laboratorios virtuales se identificó una baja utilización por parte de la comunidad estudiantil. Chen *et al.* (2020) destacan que estas herramientas permiten experimentar los fenómenos naturales de manera segura y flexible, esto aumenta la motivación y la retención del conocimiento. Por el contrario, se observó que los estudiantes con interés en plataformas como Khan Academy acceden a la tutoría personalizada. Recursos como Google para la búsqueda de información y la plataforma Zoom para comunicación y colaboración fueron de los más mencionados, los resultados coinciden con investigaciones recientes de Bolaño-García y Duarte-Acosta (2024); Cabrera-Fuentes *et al.* (2025); De Souza *et al.* (2023), y Martínez-Comesaña *et al.* (2023).

Por otro lado, Jiménez-García *et al.* (2024) describen que la integración efectiva de estas herramientas depende del diseño instruccional y la capacitación docente, además proponen la rueda pedagógica con la integración de estas herramientas en las estrategias didácticas para lograr las competencias y los aprendizajes esperados.

La mayoría de los estudiantes perciben que la IA tiene un impacto positivo en la educación, y varios autores coinciden en que se han reportado diversos beneficios, entre los que se encuentran: personalización, retroalimentación automatizada, soporte a la enseñanza, analítica en la toma de decisiones y mencionan el aumento de herramientas generativas, aunque la literatura subraya que los beneficios dependen de las condiciones de implementación y la evaluación de los mismos (Ayuso-del Puerto y Gutiérrez-Esteban, 2022; Bolaño-García y Duarte-Acosta, 2024; García-Peñalvo *et al.*, 2024; Ugalde, 2024).

En las ventajas percibidas por los estudiantes predominan las percepciones de eficiencia e inmediatez, las cuales, de acuerdo con investigaciones recientes, pueden tener beneficios cognitivos que surgen cuando la IA se inserta en actividades guiadas y multimodales. A la vez, se menciona que se requiere de una alfabetización de los diversos actores educativos y de un diseño instruccional adecuado para conseguir aprendizajes significativos (Bauer *et al.*, 2025; Chan & Hu, 2023; Kim *et al.*, 2025).

Las desventajas revelan que la comunidad estudiantil es consciente de las limitaciones de la IA. Al respecto, Bauer *et al.* (2025) mencionan que la confianza en la IA depende de la capacidad de la comunidad estudiantil de evaluar críticamente la información y de la transparencia de los sistemas para revelar sus limitaciones. A su vez, Chan & Hu (2023) consideran que la comunidad estudiantil tienen nociones sobre los riesgos de dependencia y aprendizaje superficial, ya que el uso indiscriminado y acrítico de la IA impactan en el aprendizaje autónomo, por tanto, sugieren la promoción de la reflexión y la metacognición. También existe preocupación por el uso deshonesto de la IA, como entregar actividades sin revisión, lo cual coincide con lo reportado por Chan & Hu (2023).

y Slimi *et al.* (2025), quienes mencionan que deben existir políticas institucionales que regulen el uso honesto de la IA.

Respecto a la problemática de contexto y las brechas digitales, Torres (2023) describe que la adopción de herramientas y tecnologías para el aprendizaje no es homogénea y depende de las condiciones socioeconómicas del entorno del estudiante, esto constituye un reto para lograr la equidad en el acceso a la educación.

Las percepciones positivas de la comunidad estudiantil sobre el uso de laboratorios virtuales con IA y la aplicación de conceptos a problemas reales, coinciden con lo mencionado por diversos autores quienes sostienen que dichas tecnologías facilitan la comprensión de conceptos complejos y apoyan el aprendizaje, ya que pueden contribuir al mejoramiento de los procesos cognitivos, cuando se integran en entornos de aprendizaje bien diseñados, ya que la IA contribuye a la visualización y modelado de fenómenos científicos y favorece la comprensión conceptual (Bauer *et al.*, 2025; Bolaño-García y Duarte-Acosta, 2024; Granda *et al.*, 2024).

La opinión positiva respecto al uso de laboratorios virtuales con IA y la capacidad de aplicar conceptos a problemas reales, coincide con lo reportado por algunos autores como Bhardwaj *et al.* (2022) y Erümit y Sarıalioğlu (2025), quienes indican que los entornos de simulación apoyados por IA permiten la experimentación en condiciones seguras y favorecen la práctica y observación de fenómenos naturales. Así mismo, los resultados obtenidos reflejan que la IA puede favorecer el desarrollo de habilidades transversales como la comunicación escrita y la interacción entre pares por medio del diseño de actividades colaborativas mediadas por IA (Bauer *et al.*, 2025). Por otro lado, se perciben riesgos como la deshumanización y la sustitución docente; sin embargo, varios autores coinciden en mencionar que el rol humano sigue insustituible para guiar los procesos críticos, éticos y socioemocionales (Chan & Hu, 2023; Garzón *et al.*, 2025; Macías *et al.*, 2020).

7. Conclusiones

La baja información obtenida sobre el instrumento de medición respecto de la poca utilización de la IA por la comunidad estudiantil no necesariamente indica rechazo tecnológico, sino que puede ser un indicio de la poca alfabetización digital, a pesar de que la modalidad de aprendizaje es en línea, por lo cual, resulta conveniente diseñar entornos formativos que integren la IA de manera pedagógica, ética y confiable.

Con la finalidad de regular el uso de herramientas de IA entre estudiantes y agentes educativos es indispensable generar una normativa que permita su uso en las aulas virtuales en procesos pedagógicos que favorezcan los procesos cognitivos, la generación de pensamiento crítico y la integridad académica.

Las herramientas de aprendizaje más utilizadas por comunidad estudiantil tienen que ver con la búsqueda de información, la tutoría estructurada, la comunicación y el diseño visual, mientras que los simuladores y laboratorios virtuales son subutilizados, por lo cual es necesario impulsar del uso de estas últimas herramientas para la visualización virtual de fenómenos naturales.

Aunque los impactos de la IA se perciben como positivos, es importante que la integración de la IA se realice mediante un diseño metodológico, responsable y ético, por medio de la capacitación de estudiantes y agentes educativos que incluyan las ventajas y desventajas percibidas por los estudiantes para ser integradas a planeaciones didácticas acordes con la temática, al contexto estudiantil y la disponibilidad de herramientas digitales.

Respecto a las percepciones de los estudiantes, quienes indican que la IA tiene potencial para facilitar la comprensión de conceptos complejos y apoyar el aprendizaje por medio de laboratorios virtuales, diagnóstico de dificultades de aprendizaje y la motivación estudiantil, emergen preocupaciones sobre el aprendizaje superficial, deshonestidad académica, pérdida de pensamiento crítico, desigualdad en el acceso a las herramientas de IA, deshumanización, sustitución docente y falta de capacitación, lo que requiere estrategias pedagógicas claras, diseño instruccional adecuado, marcos éticos y de integridad académica adaptados al entorno virtual, estrategias de equidad y alfabetización digital.

Finalmente, es importante resaltar que la institución debe buscar opciones para convertir los riesgos en oportunidades, por medio de la aplicación de políticas claras sobre el uso de la IA entre estudiantes y asesores virtuales, además de promover la alfabetización digital en el uso de la IA, de tal manera, que se pueda permitir el uso de la IA cuando aporte evidencia de aprendizaje y limitarla cuando sustituya procesos cognitivos o ponga en riesgo la integridad académica; esta forma de implementación puede potencializar los aprendizajes esperados.

Agradecimiento

El presente trabajo se desarrolló en el marco de los estudios del Doctorado en Ambientes y Sistemas de Educación Multimodal de la Universidad Nacional Rosario Castellanos para la obtención del grado.

Referencias

- Alpizar, L. O., y Martínez, H. (2024). Perspectiva de estudiantes de nivel medio superior respecto al uso de la inteligencia artificial generativa en su aprendizaje. *RIDE Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo*, 14(28). <https://doi.org/10.23913/ride.v14i28.1830>
- Ayuso-del Puerto, D., y Gutiérrez-Esteban, P. (2022). La Inteligencia Artificial como recurso educativo durante la formación inicial del profesorado. *RIED. Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 25(2), pp. 347-362. <https://doi.org/10.5944/ried.25.2.32332>
- Bauer, E., Greiff, S., Graesser, A. C., Scheiter, K., & Sailer, M. (2025). Looking Beyond the Hype: Understanding the Effects of AI on Learning. *Educational Psychology Review*, 37(2), 45. <https://doi.org/10.1007/s10648-025-10020-8>

- Bećirović, S., Polz, E., & Tinkel, I. (2025). Exploring students' AI literacy and its effects on their AI output quality, self-efficacy, and academic performance. *Smart Learning Environments*, 12(1), 29. <https://doi.org/10.1186/s40561-025-00384-3>
- Bhardwaj, A., Kishore, S., & Pandey, D. K. (2022). Artificial Intelligence in Biological Sciences. *Life*, 12(9), 1430. <https://doi.org/10.3390/life12091430>
- Bolaño-García, M., y Duarte-Acosta, N. (2024). Una revisión sistemática del uso de la inteligencia artificial en la educación. *Revista Colombiana de Cirugía*, 39(1), pp. 51-63. <https://www.redalyc.org/journal/3555/355577357005/html/>
- Buitrago, Á., Martín, A., y Torres, L. (2024). La alfabetización en inteligencia artificial: Propuesta articulada de dimensiones e indicadores. *Communication Papers. Media Literacy and Gender Studies*, 13(27), pp. 118-139. https://doi.org/10.33115/udg_bib/cp.v13i27.23086
- Cabrera-Fuentes, A., Martínez, D. Z., y Rementeria, J. J. (2025). Avances, Retos Éticos y Perspectivas de la Inteligencia Artificial (IA) en la Educación de América Latina. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 9(4), pp. 1370-1382. https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v9i4.18603
- Camacho, G. L., Jordán, A. E., y Contreras, G. A. (2015). *Metodología de la investigación educativa*. Editorial Académica Universitaria. <https://es.scribd.com/document/490761748/Metodologia-de-La-Investigacion-Educacional-CAMACHO-JORDAN-CONTRERAS>
- Camacho, M. R., Pérez, J., Cárdenas, J., y Adaile, N. T. (2025). Implicaciones éticas del uso de Inteligencia Artificial en educación superior. *Emerging Trends in Education*, 8(15), pp. 122-139. <https://doi.org/10.19136/etie.v8n15.6343>
- Carbajal-Degante, E. (2025). De la UNESCO a la UNAM: adaptación de un marco de competencias docentes en inteligencia artificial para la educación. *Revista Mexicana de Bachillerato a Distancia*, 17(33), pp. 1-11. <https://revistas.unam.mx/index.php/rmbd/article/view/90977>
- Chan, C. K. Y., & Hu, W. (2023). Students' voices on generative AI: perceptions, benefits, and challenges in higher education. *International Journal of Educational Technology in Higher Education*, 20, 43. <https://doi.org/10.1186/s41239-023-00411-8>
- Chávez, M. E., Labrada, E., Carbajal-Degante, E., Pineda, E., y Alatríste, Y. (2023). Inteligencia artificial generativa para fortalecer la educación superior. *LATAM Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales y Humanidades*, 4(3), pp. 767-784. <https://doi.org/10.56712/latam.v4i3.1113>
- Chen, L., Chen, P., & Lin, Z. (2020). Artificial Intelligence in Education: A Review. *IEEE Access*, 8, pp. 75264-75278. IEEE Access. <https://doi.org/10.1109/ACCESS.2020.2988510>

- DOF. (2014). ACUERDO número 09/09/14 por el que se establece el Plan de Estudios del Servicio Nacional de Bachillerato en Línea, Prepa en Línea-SEP. *Diario Oficial del Federación*. https://dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5361362&fecha=24/09/2014#gsc.tab=0
- Erümit, A. K., & Sarıalioğlu, R. Ö. (2025). Artificial intelligence in science and chemistry education: A systematic review. *Discover Education*, 4, 178. <https://doi.org/10.1007/s44217-025-00622-3>
- García-Peñalvo, F. J. (2023). La percepción de la Inteligencia Artificial en contextos educativos tras el lanzamiento de ChatGPT: disrupción o pánico. *Education in the Knowledge Society (EKS)*, 24, 9. <https://doi.org/10.14201/eks.31279>
- García-Peñalvo, F. J., Llorens-Largo, F., & Vidal, J. (2024). The new reality of education in the face of advances in generative artificial intelligence. *RIED-Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 27(1). <https://www.redalyc.org/journal/3314/331475280002/html/>
- Garzón, J., Patiño, E., & Marulanda, C. (2025). Systematic Review of Artificial Intelligence in Education: Trends, Benefits, and Challenges. *Multimodal Technologies and Interaction*, 9(8), 84. <https://doi.org/10.3390/mti9080084>
- Granda, M. F., Muncha, I. J., Guamanquispe, F. V., y Jácome, J. H. (2024). Inteligencia Artificial: Ventajas y desventajas de su uso en el proceso de enseñanza aprendizaje. *MENTOR Revista de investigación educativa y deportiva*, 3(7) pp. 202-224. <https://doi.org/10.56200/mried.v3i7.7081>
- Hariyanto, Kristianingsih, F. X. D., & Maharani, R. (2025). Artificial intelligence in adaptive education: A systematic review of techniques for personalized learning. *Discover Education*, 4, 458, pp. 1-18. <https://doi.org/10.1007/s44217-025-00908-6>
- Jaakkola, M. (2025). Operationalizing positive-constructive pedagogy to artificial intelligence: The 3E model for scaffolding AI technology adoption. *Frontiers in Communication*. <https://doi.org/10.3389/fcomm.2025.1610111>
- Jiménez-García, E., Orenes-Martínez, N., y López-Fraile, L. A. (2024). Rueda de la Pedagogía para la Inteligencia Artificial: adaptación de la Rueda de Carrington. *RIED-Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 27(1), pp. 87-113. <https://doi.org/10.5944/ried.27.1.37622>
- Kabudi, T., Pappas, I., & Olsen, D. H. (2021). AI-enabled adaptive learning systems: A systematic mapping of the literature. *Computers and Education: Artificial Intelligence*, 2, 100017. <https://doi.org/10.1016/j.caeai.2021.100017>
- Kim, J., Klopfer, M., Grohs, J. R., Eldardiry, H., Weichert, J., Cox, L. A., & Pike, D. (2025). Examining Faculty and Student Perceptions of Generative AI in University Courses. *Innovative Higher Education*, 50, pp. 1281-1313. <https://doi.org/10.1007/s10755-024-09774-w>

- Luo, J., Zheng, C., Yin, J., & Teo, H. H. (2025). Design and assessment of AI-based learning tools in higher education: A systematic review. *International Journal of Educational Technology in Higher Education*, 22, 42. <https://doi.org/10.1186/s41239-025-00540-2>
- Macías, E. J., López Pinargote, J. A., Ramos León, G. T., y Lozada Armendáriz, F. E. (2020). Los entornos virtuales como nuevos escenarios de aprendizaje: el manejo de plataformas online en el contexto académico. *ReHuSo: Revista de Ciencias Humanísticas y Sociales*, 5(3), pp. 62-69. <https://doi.org/10.33936/rehuso.v5i3.2603>
- De Souza Z., Bueno J., A., & Sato, J. (2023). Applications of Artificial Intelligence Models in Educational Analytics and Decision Making: A Systematic Review. *World*, 4, pp. 288-313. <https://doi.org/10.3390/world4020019>
- Martínez-Alvarez, N., y Martínez-López, L. (2024). Sinergia Piaget, Vygotsky y la inteligencia artificial en la educación universitaria. *Vinculatégica EFAN*, 10(4), pp. 70-84. <https://doi.org/10.29105/vtga10.4-948>
- Martínez-Comesaña, M., Rigueira-Díaz, X., Larrañaga-Janeiro, A., Martínez-Torres, J., Ocarranza-Prado, I., y 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), pp. 93-103. <https://doi.org/10.1016/j.psicod.2023.06.001>
- Microsoft. (2025). *2025 AI in Education: A Microsoft Special Report* (p. 43). <https://cdn-dynmedia-1.microsoft.com/is/content/microsoftcorp/microsoft/bade/documents/products-and-services/en-us/education/2025-Microsoft-AI-in-Education-Report.pdf>
- Ocaña-Fernández, Y., Valenzuela-Fernández, L. A., y Garro-Aburto, L. L. (2019). Inteligencia artificial y sus implicaciones en la educación superior. *Propósitos y Representaciones*, 7(2), pp. 536-568. <https://doi.org/10.20511/pyr2019.v7n2.274>
- Pelánek, R. (2025). Adaptive Learning is Hard: Challenges, Nuances, and Trade-offs in Modeling. *International Journal of Artificial Intelligence in Education*, 35, pp. 304-329. <https://doi.org/10.1007/s40593-024-00400-6>
- Pinela, R. A. (2024). Análisis de los Sistemas de Aprendizaje Personalizado Impulsados por Inteligencia Artificial y su Implementación en Contextos Educativos. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 8(5). pp. 9758-9768 https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v8i5.14358
- Posada, J. (2024). *El impacto y las implicaciones del uso de la inteligencia artificial en las instituciones de educación superior: Un análisis crítico*. <https://doi.org/10.5281/zenodo.10523397>
- Prepa en Línea SEP. (2025). *La inteligencia artificial en la educación*. Secretaría de Educación Pública. <https://prepaenlinea.sep.gob.mx/la-inteligencia-artificial-en-la-educacion/>

- Romero, R., Araya, K., y Reyes, N. (2025). Rol de la Inteligencia Artificial en la personalización de la educación a distancia: una revisión sistemática. *RIED-Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 28(1), pp. 9-36. <https://doi.org/10.5944/ried.28.1.41538>
- Sanabria, G., y Regil-Vargas, L. (2024). Inteligencia artificial para la recomendación de recursos en educación en línea. *Apertura*, 16(2), pp. 6-21. <https://doi.org/10.32870/ap.v16n2.2542>
- Santiago, L. J. A. (2018). *Estadísticas con manzanas*. Editorial Fray Bartolomé de las Casas. Universidad Intercultural de Chiapas.
- SEP. (2023). *Plan de estudios Prepa en Línea—SEP*. Prepa en Línea SEP. <https://prepaenlinea.sep.gob.mx/nuestro-programa/plan-de-estudios/>
- Slimi, Z., Benayoune, A., & Alemu, A. E. (2025). Students' Perceptions of Artificial Intelligence Integration in Higher Education. *European Journal of Educational Research*, 14(2), pp. 471-484. <https://doi.org/10.12973/eu-jer.14.2.471>
- Tinmaz, H., Lee, Y.-T., Fanea-Ivanovici, M., & Baber, H. (2022). A systematic review on digital literacy. *Smart Learning Environments*, 9(21). <https://doi.org/10.1186/s40561-022-00204-y>
- Torres, P. (2023). *Educación media superior en línea y las brechas digitales en el Servicio Nacional de Bachillerato en Línea, Prepa en Línea Sep* [Tesis de Doctorado, Universidad Pedagógica Nacional, Unidad 092]. Repositorio Institucional. <http://rixplora.upn.mx/jspui/bitstream/RIUPN/144640/2/3178%20-%20UPN092DPPSETOPA2023.pdf>
- Tramallino, C. P., y Zeni, A. M. (2024). Avances y discusiones sobre el uso de inteligencia artificial (IA) en educación. *Educación*, 33(64), pp. 29-54. <https://doi.org/10.18800/educacion.202401.m002>
- Ugalde, F. S. (2024). Los Retos de la Inteligencia Artificial (IA) en la Educación de México. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 8(5). https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v8i5.13723
- UNESCO. (2021). *Recomendación sobre la Ética de la Inteligencia Artificial—Legal Affairs*. UNESCO. <https://www.unesco.org/es/legal-affairs/recommendation-ethics-artificial-intelligence>
- Velázquez, A. D. (2025). Uso de herramientas de gamificación para motivar la participación en el bachillerato a distancia. *Revista Mexicana de Bachillerato a Distancia*, 33(17). <https://doi.org/10.22201/cuaieed.20074751e.2025.33.90984>
- Vieriu, A. M., & Petrea, G. (2025). The Impact of Artificial Intelligence (AI) on Students' Academic Development. *Education Sciences*, 15(3), 343. <https://doi.org/10.3390/educsci15030343>
- Zepeda, M. E., Cardoso, E. O., y Cortés, J. A. (2024). Influencia de la inteligencia artificial en la educación media y superior. *RIDE. Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo*, 14(28). <https://doi.org/10.23913/ride.v14i28.1949>

Barreras de acceso a la educación de grupos históricamente vulnerados

Barriers to access to education for historically disadvantaged groups

Artículo de Investigación

Eska Daniela Sierra Solano

Especialista en Accesibilidad Universal

Instituto de Estudios sobre la Universidad de la UAEMéx

ORCID: <http://orcid.org/0009-0009-4892-2673>

Correo electrónico: eskasierra@gmail.com



Este es un documento de acceso abierto bajo la licencia
Creative Commons 4.0 Atribución-No Comercial
(CC BY-NC 4.0 Internacional)



Recibido: 28/11/2025

Aceptado: 26/01/2026

DOI: <https://doi.org/10.53436/VxWFK496>

D'perspectivas siglo XXI, Volumen 13, Número 25, Año 2026. Enero-Junio

ISSN(e): 2448-6566

Resumen

La educación ha sido un derecho protegido desde décadas atrás, desde el ámbito local hasta el internacional, sin embargo, la realidad en el contexto mexicano aún no es el deseable, pues en el acceso a este derecho existen barreras tanto visibles como invisibles que hacen más agudo el problema que se plantea en la presente investigación: el libre acceso a la educación para todos sin discriminación. Desde este punto, se plantea la dificultad que tienen grupos históricamente vulnerados, pues diferentes factores coexisten e interactúan para hacer más propensa la experiencia de desigualdad e incluso de discriminación. Dichos factores pueden ser enunciativos, más no limitativos: el género, el origen o descendencia étnica, la orientación sexual o expresión de género diversa y la edad. Si bien esta última es la más común e incluso la más estudiada, no se descartan otros elementos que pueden sumarse y crear un ambiente aún más hostil para quien lo experimenta. En el caso de los organismos de educación superior, a pesar de contar con una legislación a nivel federal que dicta los principios y criterios para la educación, la inclusión está muy alejada. Este trabajo busca exponer las barreras que enfrentan algunas personas respecto al derecho a la educación, por medio de un análisis documental cualitativo, mismo que muestra la persistencia de actitudes discriminatorias dentro de los organismos de educación superior.

Palabras clave: discriminación, educación, grupos históricamente vulnerados, organismos de educación superior.

Abstract

Education has been a protected right for decades, from the local to the international level. However, the reality in Mexico is still not ideal, as there are both visible and invisible barriers to accessing this right, which exacerbate the problem addressed in this research: free access to education for all without discrimination. From this point, the difficulty faced by historically vulnerable groups is highlighted, as different factors coexist and interact to make the experience of inequality and even discrimination more likely. These factors may include, but are not limited to: gender, ethnic origin or descent, sexual orientation or diverse gender expression, and age. While the latter is the most common and even the most studied, other elements that can add up and create an even more hostile environment for those who experience it are not ruled out. In the case of higher education institutions, despite federal legislation that dictates the principles and criteria for such education, inclusion is still a long way off. This paper seeks to expose the barriers that some people face with regard to the right to education, through a qualitative documentary analysis, which shows the persistence of discriminatory attitudes within higher education institutions.

Keywords: discrimination, education, historically disadvantaged groups, higher education institutions.

Introducción

La educación como derecho se protege en el marco jurídico mexicano desde su concepción en la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos (CPEUM), en su artículo 3, donde se menciona que esta deberá ser obligatoria, así como también entabla la responsabilidad del Estado de concientizar sobre su importancia y el compromiso del mismo para velar por dicho derecho (CPEUM, 2025), por tanto, un problema principal de los organismos de educación superior debe ser el acceso, la permanencia y el egreso de estudiantes pertenecientes a algún grupo de atención prioritaria. La problemática que aquí se plantea también se alinea con los principios y criterios establecidos en la Ley General de Educación Superior, LGES (2021), en cuanto a la accesibilidad, la inclusión y el respeto a la interculturalidad en las universidades e instituciones de educación superior (IES).

Por lo anterior, es fundamental que en la presente investigación se expongan conceptos que ayuden a comprender la problemática planteada, en primer lugar, el de *interseccionalidad*, trabajada por Crenshaw (1989). Con él la autora expone cómo los factores generan opresión, y si varios de ellos se cruzan, multiplican las desventajas, entonces la discriminación se convierte en el resultado por excelencia. Otro concepto clave es la *accesibilidad universal* como principio aplicado a servicios, diseño y entornos, pues esta idea sirve de enfoque para el estudio desde otras dimensiones como bien puede ser el espacio, la norma y la cultura.

El objetivo principal de esta investigación es exponer las barreras, tanto físicas (visibles) como actitudinales (invisibles), que experimentan grupos históricamente vulnerados en el acceso al derecho a la educación superior. Se desarrolla mediante el estudio y análisis documental cualitativo, con la recopilación de artículos científicos publicados en revistas indexadas, debido al rigor

y exigencia de estas. El trabajo se limita a revisar los grupos vulnerables siguientes: mujeres y diversidad sexual, adultos mayores y personas de origen étnico o afrodescendientes, mismos que llegan a experimentar las barreras que se señalan más adelante, dentro de los espacios académicos.

Marco referencial

La inclusión hoy en día se ha convertido en un discurso sumamente abordado, sin embargo, no existe una delimitación sobre qué se entiende cuando se habla de ella. En el campo de la educación superior se suele entender como una herramienta que funciona para fomentar la participación de toda la comunidad universitaria, sin importar ningún factor (De Avila *et al.*, 2013). No obstante, siguen existiendo barreras que impiden el acceso libre, sin discriminación, especialmente para ciertos sectores.

Para comprender las desigualdades que se experimentan dentro de los organismos de educación superior, se incorpora la teoría de la interseccionalidad, con esta se muestra cómo la discriminación se intensifica dependiendo de factores como género, edad o etnia. Cabe mencionar que, de acuerdo con la Organización Mundial de la Salud (OMS, 2025), algunos de los grupos históricamente vulnerados son las mujeres, los migrantes, los pueblos indígenas, personas con discapacidad y grupos LGBT. Sin embargo, al ser un organismo de la Organización de Naciones Unidas (ONU) especializada en el ámbito médico, la perspectiva de vulnerabilidad para estos sectores se acota a ese mismo ámbito. México, por su parte, ha identificado otros grupos vulnerables como las personas adultas mayores, niños y personas privadas de su libertad. Debido a este reconocimiento se contextualiza la inclusión desde la óptica nacional (CNDH, 2022).

En este mismo sentido, resulta factible analizar la problemática desde la teoría de la intersección creada y abordada por Kimberle Crenshaw (1989), debido a que, si bien existen factores que agudizan la desigualdad, se vuelve aún más complejo cuando dos o más convergen en un mismo individuo y en una misma situación. Es decir, el escenario no es el mismo para una mujer de origen étnico dentro del espacio académico, en comparación con el de una mujer con discapacidad y de origen étnico, también dentro de un organismo de educación superior.

Por otro lado, los estudios sobre educación inclusiva deben abordar uno de los alcances pedagógicos que se ha desarrollado en los últimos años: el diseño universal para el aprendizaje (DUA), un enfoque que busca analizar y diversificar métodos, evaluaciones, materiales, e incluso, planes de estudio que atiendan las diferentes formas de aprendizaje, y de esta manera, proporcionar las oportunidades equitativas para los estudiantes (Lagos, 2019, p. 258). Esta estrategia, aunque representa un gran avance en el discurso, aún enfrenta enormes brechas.

En la aplicación del DUA, como bien se menciona, se contemplan materiales accesibles, recursos digitales, actividades en colaboración y evaluaciones flexibles, sin embargo, planearlas equivale a horas de trabajo no remunerado para el docente, se sujeta a recursos limitados al capital de los organismos de educación superior y a las barreras administrativas (por ejemplo, el estricto rigor académico en los planes de estudios o en las formas de evaluación), por tanto, se muestran limitaciones para la correcta implementación y aplicación del DUA dentro de las escuelas.

Otra idea previa para el estudio de las barreras de los grupos vulnerables en el espacio académico son los ajustes razonables, entendidos como aquellas medidas individualizadas o colectivas que permiten a los estudiantes con algún factor que propicia la discriminación o la vulnerabilidad ejercer su derecho a la educación de manera libre, gratuita y sin condiciones. Estos mismos no son solo físicos, también se justifican los pedagógicos que satisfagan el interés superior del estudiante.

De ahí que se debe atender y velar por una nueva visión del docente; que reciba capacitaciones continuas y permanentes que lo ayuden a crear un espacio inclusivo dentro del aula. Esto último, en la cotidianidad, se suele ver como responsabilidad exclusiva del docente, además de exigirle únicamente el dominio de una disciplina específica, sin contemplar herramientas tecnológicas o pedagógicas para el ejercicio de sus funciones. Pues bien, el alcance de la nueva formación docente tiene un doble efecto: fortalecer la calidad educativa al diversificar los materiales didácticos y contribuir en la formación de futuros profesionales con una visión social comprometida con la inclusión.

En la escuela tradicional persisten ideas o posturas que recalcan la importancia del docente y su responsabilidad con el grupo; lo reconocen como máxima autoridad frente al grupo, y le atribuyen como tarea principal la de transmitir sus conocimientos. A lo anterior se le suma el hecho de creer que todos los estudiantes aprenden de una misma forma, por eso, implementar nuevas prácticas se vuelve un escenario complejo, por la resistencia al cambio que presentan docentes y administrativos. Lo anterior es una respuesta natural, dado que se modifica el *statu quo* de una comunidad.

A nivel conceptual, el cambio se ve reflejado en el plan de la Nueva Escuela Mexicana (NEM), implementado a partir de los ciclos 2021-2022, cuando en diferentes países de América Latina la educación humanista ya era una realidad desde principios del siglo (Labarca, 2016). El hecho de que México apenas esté adoptando los principios de la escuela humanista es un reflejo de cómo la sociedad, y específicamente los docentes, conciben la educación y rechazan la idea de empoderar al alumno.

La resistencia también se refleja en aspectos físicos como el mobiliario inflexible o el diseño del aula donde las estructuras simbolizan jerarquía, un ejemplo son los salones con plataformas elevadas para el profesor. La postura crítica hacia la NEM, por parte de la comunidad, es el resultado de la renuncia a cualquier alteración. Córlica (2020) sostiene que el rechazo se manifiesta cuando los docentes o cualquier persona involucrada carecen de interés en la modificación del modelo educativo e incluso cuando tratan de disminuir su colaboración. Asimismo, se comprende que, para los maestros dicha alteración puede resultar incómoda e inusual, ya que fueron adoctrinados en un sistema de trabajo donde el poder, la autoridad y la responsabilidad recaían en ellos (Córlica, 2020, p. 257).

Finalmente, como se establece en la LGES (2021) y en el plan de la Nueva Escuela Mexicana (SEP, 2019), la inclusión debe atender, especialmente, a los grupos que viven rezago educativo por circunstancias de vulnerabilidad, misma que pueden relacionarse con el género, el origen étnico, la orientación sexual o la edad.

Metodología

La metodología de esta investigación es el análisis cualitativo de documentos, especialmente artículos de revistas indexadas, debido al rigor y exigencia para la publicación en las mismas. Se incluyen únicamente artículos publicados en revistas latinoamericanas, ya que el contexto de la situación de los grupos vulnerables es muy distinto en comparación, por ejemplo, con países europeos. Además, abarca un rango específico de máximo cinco años de antigüedad, ya que la principal problemática abordada en esta investigación es una temática anteriormente trabajada, pero resulta novedosa en cuanto a los hallazgos que se muestran.

Análisis y resultados

La desigualdad dentro de los espacios académicos es una realidad en el contexto mexicano, a continuación, se desarrollarán tres factores esenciales para el estudio: el género, la edad y el origen étnico, sobre los que se reproduce dicho fenómeno en el entorno educativo, específicamente en la educación superior.

1. El género como factor de desigualdad en la educación

Butler, en *Los cuerpos que importan* (2002) menciona los roles que culturalmente se han aceptado y catalogado con base en el sexo, es decir, desde un fundamento enteramente fisiológico; a este se le debe que, en la sociedad se adjudiquen prácticas, ideologías y creencias tanto al hombre como a la mujer, mismas que establecen los estigmas y estereotipos.

Dentro de los organismos de educación superior se retoma este factor como causa de exclusión, debido a que aún persisten discursos sexistas dentro de las carreras, y su normalización crea estereotipos. Un ejemplo es la licenciatura en psicología, ya que, al ser una carrera enfocada al manejo de emociones se piensa que su estudio corresponde a las mujeres, y que, por otro lado, el de las áreas físico-matemáticas le competen al hombre, por ser ciencias duras.

A pesar de no contar con una estadística contundente, donde se analice la presencia de las mujeres en cada una de las carreras ofertadas dentro de los planteles académicos, si se cuenta con un Observatorio Laboral, estudio que pertenece a la Secretaría del Trabajo y Prevención Social (STPS). En él se menciona que las carreras universitarias donde la mayor ocupación corresponde a las mujeres, son aquellas relacionadas con la formación docente, la enfermería, la literatura, la psicología y el diseño, mientras que, en el caso de los hombres, ellos ocupan mayormente las carreras de criminología, negocios y lenguas extranjeras (OLA, 2025).

El problema de la desigualdad de género dentro de los espacios académicos se agudiza en el nivel de educación superior, Vázquez *et al.* (2023) señalan que solamente el 35 % de las mujeres, a nivel mundial están inmersas en áreas de ciencia, tecnología o ingeniería. Lo anterior refleja la premisa de que, socialmente se ha construido un estereotipo cultural que sectoriza las carreras con base en el género del individuo. Además, cabe mencionar que la cuestión no está presente

únicamente en México, sino que es una problemática actual en América Latina. Por tanto, resulta relevante garantizar la inclusión en esas carreras por medio de prácticas educativas equitativas (Castillo *et al.*, 2024).

Otro estereotipo que funciona como barrera de acceso es el que adjudica a la mujer la tarea de mantener a la familia, el cuidado de las personas adultas mayores y la educación de los hijos. Es decir, aquella mujer que se proyecte como profesionista, además de enfrentarse a las barreras actitudinales, si es de su interés estudiar una carrera pensada para hombres, debe considerar las tareas del hogar adicionales como las que se apuntaron atrás. Lo anterior provoca que ellas mismas prioricen el cuidado del núcleo familiar antes que las oportunidades de estudiar o trabajar (Castillo *et al.*, 2024).

Se suma que las desigualdades poco se atienden con base en la identidad o expresión de género diversa, ya que comúnmente se toma el estudio de género como aquel que exclusivamente estudia las desigualdades hacia la mujer, por eso, las últimas décadas han sido esenciales para la lucha y el respeto de los derechos de los grupos LGBT a nivel mundial. Específicamente en el área de la educación superior, existe una aceptación, que si bien es de ayuda para el reconocimiento de la diversidad, no llega a ser el cambio que tanto se ha exigido.

Ortega-Ferreira *et al.* (2023) mencionan cinco variables con las que puede medirse la diversidad dentro de los organismos de educación superior: la cultural, la socioeconómica, la sexual o de género, la etaria y las necesidades educativas especiales. En sus resultados se refleja un predominio de actitudes positivas hacia la diversidad a las que hace mención, sin embargo, la mayor complejidad se encuentra en el área relacionada con la diversidad etaria y a la sexual y de género, pues los porcentajes de su estudio concluyen una percepción negativa de la diversidad sexual, relacionadas con las expresiones públicas de afecto y a las identidades no heteronormativas. Estos hallazgos permiten comprender que la discriminación no se manifiesta únicamente de manera explícita, sino también a través de prácticas sutiles de exclusión que inciden en la vida universitaria.

Por su parte, Nava (2024), dentro de su análisis, resalta la presencia y las experiencias del grupo LGBT en los organismos de educación superior, revela que existen tensiones y contradicciones respecto a la inclusión de estos grupos. Como se ha mencionado, las últimas décadas, han sido fundamentales para el movimiento LGBT, pues realza su identidad y reconoce sus derechos en distintos ámbitos de la vida cotidiana. Es así que, en lo educativo la presencia de estos grupos se ha vuelto cada vez más común, y aunque las universidades se presumen como espacios de inclusión, los estudios, como el de Nava (2024), muestran la presencia de prácticas discriminatorias sutiles que afectan los avances del movimiento LGBT. Los resultados destacan que los estudiantes perciben múltiples manifestaciones de violencia simbólica y exclusión estructural, entre ellos: bromas, comentarios alusivos a su orientación y la ausencia de protocolos de actuación frente a prácticas discriminatorias, que se propician dentro de los institutos de educación superior (Nava, 2024). De igual forma, las estructuras curriculares reflejan un sesgo heteronormativo y sexista, caracterizado por la escasa presencia de perspectivas LGBTIQ+ en los contenidos académicos, lo cual limita la posibilidad de construir una educación verdaderamente diversa y representativa.

Además, en infraestructura esta vulneración hacia los grupos LGBT se reflejan con la falta de baños binarios, pues al no reconocer la orientación o identidad de género, diversa, se invisibiliza el reconocimiento a estos grupos.

Como se puede observar, la inclusión dentro de la educación superior ha avanzado pero persisten prácticas discriminatorias y estereotipos que sirven como barrera para la igualdad plena. Factores como el género y la diversidad sexual, siguen siendo diferenciadores para la experiencia universitaria. No obstante, la universidad puede ser un espacio para transformar estas desigualdades en un escenario de igualdad estructural, donde se reconozca y se valore la diversidad mediante políticas, prácticas pedagógicas y un cambio sustancial en los espacios físicos.

2. La edad como factor de desigualdad en la educación

El edadismo como discurso discriminatorio resulta relevante dentro del estudio de la educación inclusiva. Esta postura, sostiene Butler (1969), hace alusión a los estereotipos, prejuicios y discriminación que se producen dentro de la sociedad con base en la edad, por tanto, esta teoría presta atención, a las personas adultas mayores. Como ya se mencionó, el estudio de Ortega-Ferreira *et al.* (2023) muestran que, tanto la diversidad sexual como la etaria son los factores más complejos, en cuanto a la medición de la diversidad en los espacios académicos, entonces al relacionarlo con la teoría del edadismo de Butler, resulta entendible, más no aceptable, que dentro de estos espacios exista una discriminación por razón de la edad.

A pesar de que son pocas las personas estudiantes adultas mayores en el nivel superior, esto no debe ser un argumento para seguir exteriorizando discursos sobre los que se capacite al sujeto por razón de la edad, entonces tienen que contemplarse los ajustes razonables para eliminar las barreras en el acceso al derecho a la educación.

Una limitante es la tecnológica que los docentes reproducen dentro del aula al pretender que un adulto mayor sepa, maneje y conozca plataformas, aplicaciones o cualquier herramienta tecnológica a la par que un estudiante promedio; simboliza la poca sensibilización al problema. Otra es el idioma; en los últimos años se le ha dado mucha importancia a la adquisición de una segunda lengua (Castro *et al.*, 2016), pues su manejo en la educación superior responde a necesidades sociales que mayormente son consecuencia de la globalización. Por lo anterior, en México, el dominio del inglés se ha vuelto esencial, y si bien, no es visto como un problema cuando se generaliza en estudiantes que oscilan entre los 18 y 25 años de edad, cuando los estudiantes superan los 60 años la exigencia de este segundo idioma se vuelve una barrera para el aprendizaje.

Las estrategias para el aprendizaje que se utilizan dentro de las aulas también pueden funcionar como un factor de segregación, como bien se mencionó anteriormente, un ejemplo es el manejo de plataformas digitales educativas que, además de lo mencionado, no consideran las necesidades o los requerimientos que con la edad se van adquiriendo, como puede ser la vista cansada, los problemas de audición o la fatiga.

Una más es la adaptación de los métodos de enseñanza que, si bien se piensa en la accesibilidad de los estudiantes jóvenes, estas adaptaciones pueden funcionar como una barrera, pues es evidente

que existe una brecha generacional cuando los estudiantes y el mismo docente desarrollan un lenguaje propio de las generaciones nuevas, es decir, el lenguaje académico se piensa y se diseña para jóvenes, por lo que desde el lenguaje académico, adaptado a los jóvenes, se vislumbra una práctica sutilmente discriminatoria (Chéves *et al.*, 2017), incluso para los adultos mayores dentro de los organismos de educación superior.

A lo ya mencionado se le suma un elemento relevante: la escasa voluntariedad de los docentes para migrar de la educación tradicional a una nueva educación inclusiva. Se debe comprender que las personas de grupos históricamente vulnerados necesitan ajustes que creen escenarios accesibles para todos. Un ajuste razonable para incluir a este grupo puede ser extender tiempos de evaluación o permitir formatos alternativos de entrega, sin embargo, en ocasiones más que entenderlo como un ajuste razonable, se entiende como un privilegio, y, por tanto, no existe apertura para su realización.

Otro modo de incluirlos reside en planificar espacios y rutas que sean favorables para la movilidad de personas adultas mayores. La cadena de accesibilidad es importante dentro de los inmuebles académicos, ya que facilita la deambulación dentro de ellos, no solamente para las personas adultas mayores, sino que es de gran utilidad para cualquier persona. Como se mencionó anteriormente, la fatiga o el cansancio son factores que se van agudizando conforme a la edad, por tanto, se debe pensar en esto cuando en la matrícula se cuenta con personas adultas mayores (Lopez *et al.*, 2024).

La ubicación de las aulas también es relevante, pues dentro de los principios de accesibilidad lo idóneo es que los accesos no cuenten con desniveles, que tengan pisos antiderrapantes, así como la cercanía con los sanitarios, que cumplan con las medidas deseables, rampas con inclinación adecuada o materiales de construcción como guías podotáctiles, y mapas hápticos. Todo lo anterior con base en la teoría del diseño universal centrado en el usuario (Debo, 2024).

Lo mencionado anteriormente se vuelve un fenómeno real y persistente en los organismos de educación superior donde, además, las personas adultas mayores pueden tener la sensación de no pertenencia. Por su parte, la perspectiva de los estudiantes jóvenes es crucial en el estudio de este fenómeno, ya que el entorno repite patrones de exclusión y estos, a su vez, refuerzan el estereotipo de que las personas adultas mayores no tienen cabida en las aulas y, por tanto, esto explica que sigan existiendo prácticas que limiten su desarrollo académico.

Asimismo, estos estereotipos capacitantes generan un entorno donde la edad juega un papel similar a la discapacidad. Comúnmente se entiende que las personas adultas mayores deben ser asistidas o sobreprotegidas, lo anterior se traduce en actitudes infantilizantes que discriminan al sujeto, es decir, la asistencia no pedida o apelar a los sentimientos frente a las personas adultas mayores producen la idea errónea de que la edad es una limitación o incluso una discapacidad, por tanto, se debe apoyar que el sujeto a pesar de esa (supuesta) limitación tenga el propósito de superarse académicamente.

Aunque las estadísticas muestren un porcentaje muy bajo de personas adultas mayores dentro de espacios académicos (UAEMéx, 2024), lo anterior, no debe dar pauta a que sigan reproduciéndose

prácticas discriminatorias o a seguir diseñando la educación superior para jóvenes y adultos jóvenes. La educación inclusiva implica igualdad de circunstancias que reduzcan la generalidad de la educación centrada en personas jóvenes, expertos en tecnologías y capaces de adaptarse a nuevos métodos de enseñanza, esto conduce a avances en la educación donde ni los materiales, ni el lenguaje, ni las estrategias excluyan a persona alguna.

3. El origen étnico como factor de desigualdad en la educación

Bourdieu en *Capital cultural, escuela y espacio social* (2024) menciona que el sistema educativo legitima un determinado capital que comúnmente está asociado con la cultura dominante, por tanto, sanciona las expresiones culturales que se alejan de este mismo, como bien puede ser desde el idioma o el origen racial. Como es sabido, el acceso, pero, sobre todo, la permanencia de los estudiantes de origen étnico o afrodescendientes en la educación superior, está marcada por un conjunto de barreras culturales que repercuten en violencia simbólica y desigualdad en el ámbito educativo. Debido a lo anterior, en México se han impulsado protocolos y políticas que reconocen la multiculturalidad del país, así como el respeto a sus saberes y prácticas (LGES, 2021). Sin embargo, la realidad en los centros académicos es muy distinta, ya que operan bajo una visión que privilegia el conocimiento hegemónico.

Por lo anterior, la principal barrera para este grupo vulnerable son los contenidos, ya que los programas educativos son diseñados comúnmente bajo una óptica occidental, por lo que deja de lado las propias formas de conocimiento de culturas aledañas. En este sentido, los planes de estudios no reconocen la diversidad cultural ni mucho menos se adaptan los currículos para satisfacer las necesidades de estas comunidades (Mancinelli, 2021).

Debido a la falta de adaptación que se menciona, los estudiantes de comunidades afromexicanas e indígenas no generan una conexión con su experiencia educativa, sino más bien, surge un sentimiento de no pertenencia, lo que repercute a su vez en su permanencia dentro de los espacios académicos. De acuerdo con Walsh (2005), la interculturalidad no es únicamente la coexistencia de culturas, sino que implica una transformación de las estructuras de poder en los organismos de educación superior.

Si bien, las formas explícitas de discriminación no se toleran dentro del ámbito académico, siguen existiendo actitudes y prácticas que reflejan dicha discriminación y que, al ser tan sutiles, parecieran no existir, pero sus consecuencias siguen reforzando los estereotipos que impactan negativamente en los estudiantes de origen étnico (Ocoro & Mazabel, 2021). Los ejemplos que se citan respecto a lo anterior van desde la burla a sus tradiciones, lenguaje o vestimenta, hasta la duda de la capacidad intelectual. Dichas actitudes atacan directamente la autoestima de la persona, lo que genera una sensación de no pertenencia y por tanto, puede llegar a la deserción escolar.

En México, los organismos de educación superior han sido espacios caracterizados por la desigualdad; en ellos se reproducen prácticas discriminatorias, con ello, el acceso a las universidades también propaga la desigualdad, pues se condiciona por factores económicos, así como culturales e incluso geográficos, es decir, se excluye a sectores amplios de la población como los pueblos indígenas, que comúnmente no están cerca de la metrópoli.

En este escenario, México, a inicios del siglo XXI, creó una alternativa que busca modificar la relación entre el conocimiento y la cultura. Las universidades interculturales son espacios que representan un esfuerzo donde se reconoce la multiculturalidad del país, sin embargo, como mencionan Padilla y Anguiano (2018) la creación de estas instituciones, responde a una demanda social, así como a una política con múltiples contradicciones. El contexto de su origen fue principalmente la reforma constitucional, donde se reconoce a México, como una nación pluricultural (CPEUM, 2025), además de los acuerdos de San Andrés Larráinzar donde se señala el compromiso del Estado mexicano con la promoción de los derechos culturales (Samano *et al.*, 2001). El principal problema de las universidades interculturales es que el discurso de la exclusión sigue latente. No se puede hablar de una inclusión si se crean espacios diseñados exclusivamente para un sector de la población. En este sentido, las universidades interculturales siguen siendo una forma de segregación para los pueblos originarios. También, es importante mencionar que las barreras simbólicas son determinantes en la educación superior (Kaplan & de los Angeles, 2021). Las IES se conciben como espacios ajenos para las comunidades indígenas, pues como Bourdieu (2024) apunta: la idea del éxito académico se asimila a la cultura dominante.

Por todo lo mencionado se evidencia que las barreras que experimentan, y a las que se enfrentan los estudiantes de origen étnico o afrodescendientes, no son aisladas sino estructurales, y superarlas implica cuestionar las jerarquías culturales y modificar los modelos pedagógicos donde se reconozca la multiculturalidad del país. De esta forma es posible construir una educación inclusiva, donde los sujetos sean reconocidos con pleno derecho.

Conclusiones

El análisis que se ha presentado permite vislumbrar las barreras que se enfrentan algunos grupos históricamente vulnerados dentro de los organismos de educación superior, mismos que no son hechos aislados ni excepciones, sino que son manifestaciones estructurales arraigadas a prácticas y discursos institucionales. Hay esfuerzos por la protección y atención del marco jurídico mexicano, mismo que reconoce la educación como un derecho fundamental y cuyos principios establece en su ley general, pero no hay evidencia que se traduzca plenamente en políticas y prácticas que garanticen el libre, acceso y la permanencia incondicional en igualdad de condiciones.

El primer hallazgo es la persistencia de los estereotipos con base en el género que condicionan la interacción dentro de las aulas e incluso el reconocimiento de las mujeres e identidades de género diversas. Los discursos sexistas que se han normalizado demuestran la discriminación que se produce de forma sutil y explícita dentro de los espacios académicos y que afectan la experiencia educativa. En este sentido, los organismos de educación superior siguen siendo espacios que privilegian discursos hegemónicos, lo que exige repensar las prácticas pedagógicas y asegurar que los espacios sean inclusivos.

Por otro lado, el análisis evidencia que las personas adultas mayores experimentan múltiples barreras, tanto físicas como actitudinales e incluso tecnológicas y pedagógicas, que dificultan y limitan su integración en los organismos académicos. El edadismo como discurso es una forma de discriminación sutil, la cual reproduce la idea de que los espacios han sido diseñados exclusivamente

para jóvenes. Además, la infraestructura inaccesible, las limitaciones tecnológicas y la falta de ajustes razonables demuestran la urgencia de que los organismos de educación superior reconozcan su compromiso para la comunidad estudiantil.

Finalmente, respecto al origen étnico de los estudiantes, se advierte una falta de reconocimiento a sus saberes y prácticas, que reproducen una forma de exclusión al limitar la igualdad en el ámbito educativo. La cultura dominante, vigente en los planes de estudio y en la persistencia de estigmas o prejuicios, genera brechas que vulneran el desarrollo académico de los estudiantes indígenas.

En conjunto, los hallazgos muestran que las barreras físicas se entrelazan con las barreras actitudinales que producen la discriminación. Por lo anterior, se confirma la urgencia de fortalecer la formación del docente desde una perspectiva humanista, así como la atención de los ajustes razonables de manera transversal para responder a la diversidad dentro de las universidades.

La inclusión no puede entenderse únicamente como un discurso aspiracional, sino que debe observarse como un compromiso social, político y ético, que oriente la actuación de los organismos de educación superior y así pueda garantizarse el acceso y la permanencia de los grupos históricamente vulnerados en la educación superior, pues solo así es posible hablar de universidades igualitarias y respetuosas de los derechos humanos.

Referencias

- Bourdieu, P. (2024). *Capital cultural, escuela y espacio social*. Siglo Veintiuno.
- Butler, J. (2002). *Los cuerpos que importan: Sobre los límites materiales y discursivos del "sexo"*. Paidós.
- Butler, R. (1969). El edadismo: otra forma de intolerancia. *The Gerontologist*, 9(4), pp. 243-246. https://doi.org/10.1093/geront/9.4_Part_1.243
- Castillo Hernandez, J., Villagran-Pecina, N., & Leal-Salas, N. (2024). Relación entre equidad de género, no discriminación y practicas educativas, su contribución en educación superior. *Interconectando Saberes*, 18, pp. 189-205. <https://doaj.org/article/1b90ae68bad945fbae9c9ba1de80cef9>
- Castro Durand, M., Abreus, A., y Hernández, P. (2016). Perspectivas para la enseñanza del Inglés en las Instituciones de Educación Superior (IES) en Ecuador.[Memorias del segundo Congreso Internacional de Ciencias Pedagógicas: Por una educación innovadora, para un desarrollo humano sostenible]. pp. 1859-1868. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7199791>
- Chéves, F., Astudillo, M., & Artavia, A. (2017). El lenguaje docente como una forma de exclusión educativa en las aulas universitarias. *Folios*, (46), pp. 97-104. <https://doi.org/10.17227/01234870.46folios97.104>

- Comisión Nacional de Derechos Humanos, CNDH. (2022). *Grupos en situación de vulnerabilidad y otros temas*. <https://informe.cndh.org.mx/menu.aspx?id=23>
- Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, CEPUM. Promulgada el 5 de febrero de 1917. DOF 15-04-2025. <https://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/CPEUM.pdf>
- Corica, J. (2020). Resistencia docente al cambio: Caracterización y estrategias para un problema no resuelto. *RIED. Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 23(2), 255-272. <https://doi.org/10.5944/ried.23.2.26578>
- Crenshaw, K. (1989). *Interseccionalidad*. s/d.
- De Avila, J., García, y Zapata, M. (2013). Inclusión social y equidad en las Instituciones de Educación Superior de América Latina. *ISEES: Inclusión Social y Equidad en la Educación Superior*, (13), pp. 129-146. <https://www.fundacionequitas.cl/isees-inclusion-social-y-equidad-en-la-educacion-superior-13/>
- Debo Flores, G. (2024). Diagnóstico de accesibilidad universal en el Parque de la Ciencia Fundadores, de Toluca. *Revista de Estudios Interdisciplinarios del Arte, Diseño y la Cultura*, (Número especial), pp. 178-203. <https://masam.cuautitlan.unam.mx/seminarioarteydiseno/revista/index.php/reiadc/article/view/326>
- Kaplan, C., & Sulca, E. (2021). La inclusión educativa de los pueblos indígenas. Tensiones hacia un giro intercultural. *Revista Faro*, 1(33), pp. 82-94. <https://revistaschilenas.uchile.cl/handle/2250/218136>
- Labarca, C. (2016). Educación humanista Latinoamericana: propuesta para el desarrollo social. *Espacio Abierto*, 25(1), pp. 109-120. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5410611>
- Lagos, O. (2019). Diseño universal para el aprendizaje: una experiencia innovadora en el aula matemática de octavo año básico. *Revista de Estudios y Experiencias en Educación*, 18(36), pp. 257-267. <https://revistas.ucsc.cl/index.php/rexe/article/view/660>
- Ley General de Educación Superior, LGES. (2021). Nueva Ley publicada en el Diario Oficial de la Federación. https://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/LGES_200421.pdf
- Lopez Vicent, P., Martinez de Miguel, S., & Salmeron Aroca, J. (2024). Los ODS y la inclusión social de las personas mayores: una experiencia de innovación educativa con TIC en educación superior. *Revista Lusófona de Educação*, 61(61), pp. 175-191. <https://doi.org/10.24140/issn.1645-7250.rle61.11>
- Mancinelli, G. (2021). Las luchas de los pueblos indígenas y afrodescendientes de América Latina en la Educación Superior. *Educación Superior y Sociedad*, 33(1), pp. 115-136. <https://doi.org/10.54674/ess.v33i1.377>

- Nava Cruz, R. (2024). Estudiantes LGBTIQ+ en Instituciones de Educación Superior: hallazgos y tendencias. *Revista Veritas Et Scientia*, 13(2), 319-328. <https://doi.org/10.47796/ves.v13i2.1143>
- Ocoro, A., & Mazabel, M. (2021). Racismo en la educación superior: un análisis desde la perspectiva de los pueblos indígenas y afrodescendientes en Colombia. *Universidades*, 72(87), pp. 15-33. <https://doi.org/10.36888/udual.universidades.2021.87.521>
- OLA. (2025). *Carreras con mayor número de ocupados*. OBSERVATORIO LABORAL. https://www.observatoriolaboral.gob.mx/static/estudios-publicaciones/Tendencias_empleo.html
- OMS. (2025). *Vulnerabilidad y poblaciones vulnerables*. ORGANIZACIÓN MUNDIAL DE LA SALUD. <https://wkc.who.int/our-work/health-emergencies/knowledge-hub/community-disaster-risk-management/vulnerability-and-vulnerable-populations>
- Ortega-Ferreira, S., Mejía Corredor, C., Patiño Prieto, J., & Senior Mesa, P. (2023). Medición de Diversidad: actitudes y situaciones de discriminación: Estudio en una Institución de Educación Superior Colombiana. *Revista Prisma Social*, (4)1, pp. 4-26. <https://revistaprismasocial.es/ps/article/view/4971>
- Padilla, A., & Anguiano, H. (2018). Las universidades interculturales en México. Educación superior y neoliberalismo. *Reencuentro. Universidad e Interculturalidad*, 30(75), pp. 13-34. <https://reencuentro.xoc.uam.mx/index.php/reencuentro/article/view/953>
- Samano, M., Durand, C., & Gomez, G. (2001). Los Acuerdos de San Andrés Larraínzar en el Contexto de la Declaración de los Derechos de los Pueblos Americanos. En Ordoñez, J. (Coord.), *Análisis interdisciplinario de la Declaración Americana de los Derechos de los Pueblos Indígenas. X Jornadas Lascasianas* (pp. 102-120). Instituto de Investigaciones Jurídicas, UNAM. <https://archivos.juridicas.unam.mx/www/bjv/libros/1/1/1.pdf>
- SEP. (2019). *La Nueva Escuela Mexicana*. <https://dfa.edomex.gob.mx/sites/dfa.edomex.gob.mx/files/files/NEM%20principios%20y%20orientacio%C3%ADn%20pedago%C3%ADgica.pdf>
- UAEMéx. (2024). *4° Informe de actividades*. https://www.uaemex.mx/images/informes/2021-2025/4oinforme2125/pdf/4IA_CEBD.pdf
- Vásquez Aguilar, D., Llamuca Baque, G., Morales Román, G., & Vélez Vélez, S. (2023). Educación superior libre de discriminación direccionado a estudiantes del tercer nivel. *RECIMUNDO, Revista científica de la Investigación y el Conocimiento*, 7(1), pp. 288-296. [https://doi.org/10.26820/recimundo/7.\(1\).enero.2023.288-296](https://doi.org/10.26820/recimundo/7.(1).enero.2023.288-296)
- Walsh, C. (2005). *La interculturalidad en la Educación*. https://centroderecursos.cultura.pe/sites/default/files/rb/pdf/La%20interculturalidad%20en%20la%20educacion_0.pdf

Sentido de pertenencia y control psicológico docente como predictores de la motivación autónoma

Sense of belonging and psychological control as predictors of autonomous motivation

Artículo de Investigación



Este es un documento de acceso abierto bajo la licencia
Creative Commons 4.0 Atribución-No Comercial
(CC BY-NC 4.0 Internacional)



Jaime Ramírez Chávez

Doctor en Investigación Educativa

Universidad Pedagógica de Durango, Durango

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-6085-0934>

Correo electrónico: jaime.ramirez.chavez.18@gmail.com

Manuel De Jesús Mejía Carrillo

Universidad Pedagógica de Durango, Durango

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3023-3211>

Recibido: 25/09/2025

Aceptado: 17/12/2025

DOI: <https://doi.org/10.53436/VKxFW964>

D'perspectivas siglo XXI, Volumen 13, Número 25, Año 2026. Enero-Junio

ISSN(e): 2448-6566

Resumen

La motivación autónoma ha sido una de las variables más estudiadas en las últimas décadas; diversos estudios la posicionan como una variable determinante en el logro de los aprendizajes y el éxito académico. No obstante, no todos los estudiantes muestran niveles deseados de automotivación. El presente estudio analiza la relación entre el control psicológico docente, el sentido de pertenencia y la motivación autónoma en estudiantes de educación secundaria en la región Lagunera de Durango, México. Mediante un enfoque cuantitativo y un diseño ex post facto de corte transversal, se aplicaron instrumentos validados a 366 estudiantes. Para los análisis estadísticos de los datos recabados se utilizaron pruebas paramétricas: descriptivas, correlacionales, predictivas y comparativas. Los resultados evidencian una correlación positiva entre el sentido de pertenencia y la motivación autónoma, así como una relación negativa entre el control psicológico docente y esta última. Además, se identificó que el sentido de pertenencia es un predictor significativo de la motivación autónoma, mientras que el control psicológico actúa como factor inhibitorio. Se concluye que fortalecer los vínculos afectivos del estudiante con la escuela resulta más efectivo para fomentar la motivación que disminuir prácticas docentes controladoras. El estudio aporta evidencia empírica para la mejora del clima escolar desde una perspectiva psicoeducativa.

Palabras clave: clima escolar, sentido de pertenencia, educación secundaria, práctica docente, psicología educativa.

Abstract

Autonomous motivation has been one of the most extensively studied variables in recent decades; numerous studies position it as a key determinant of learning achievement and academic success. However, not all students exhibit desirable levels of self-motivation. The present study examines the relationship between teachers' psychological control, sense of school belonging, and autonomous motivation among secondary school students in the Lagunera region of Durango, Mexico. Using a quantitative approach and a cross-sectional ex post facto design, validated instruments were administered to a sample of 366 students. Parametric statistical analyses were conducted on the collected data, including descriptive, correlational, predictive, and comparative tests. The results reveal a positive correlation between sense of school belonging and autonomous motivation, as well as a negative relationship between teachers' psychological control and autonomous motivation. Furthermore, sense of school belonging was identified as a significant predictor of autonomous motivation, whereas psychological control functioned as an inhibiting factor. It is concluded that strengthening students' affective bonds with the school is more effective in fostering motivation than reducing controlling teaching practices. This study provides empirical evidence to support the improvement of school climate from a psychoeducational perspective.

Keywords: school climate, sense of belonging, secondary education, teaching practice, educational psychology.

Introducción

Comprender la forma en cómo los estudiantes se conducen frente a las actividades escolares ha sido uno de los temas más estudiados en las últimas décadas. Su nivel de involucramiento en las dinámicas académicas y los factores que influyen en este han sido motivo de múltiples trabajos que pretenden explicar el éxito académico y reducir el índice de abandono escolar (Rodríguez & Valdivieso, 2008; Rogero, 2014; Sánchez & Dávila, 2022). El sentido de pertenencia y la motivación autónoma son dos variables que poco a poco se han integrado no solo al acervo educativo, sino también a nivel profesional, pues especialistas de diversas áreas asociadas con la educación sostienen que gran parte del desempeño de un individuo depende de la motivación, por lo que se le considera el motor de la conducta humana (Carrillo *et al.*, 2009; Polanco, 2005).

En el área educativa, ambas variables aparecen como elementos determinantes en el interés de los estudiantes por los aprendizajes, así como por las dinámicas que los dirigen hacia estos, se destaca que promover la motivación autónoma y el sentido de pertenencia brinda diversos beneficios, tanto para los maestros como para los alumnos (Herrera & Zamora, 2014; Polanco, 2005; Sunkel, 2008). Con respecto a los últimos, la motivación autónoma se ha asociado con un mejor desempeño académico y una mayor satisfacción académica (Vergara-Morales *et al.*, 2019; Cuevas, *et al.*, 2018), aumento en el cumplimiento de tareas (Sellan, 2017), incremento de la dedicación y esfuerzo en las actividades escolares (Álvarez *et al.*, 2007), facilidad para aprender (Martely *et al.*, 2018) y potenciación de sus habilidades y capacidades (Zamarripa *et al.*, 2016).

Por su parte, el sentido de pertenencia se ha vinculado al compromiso escolar (Quaresma y Zamorano, 2016; Fernández-Menor, 2023), mejores resultados académicos (Rodríguez-Garcés *et al.*,

2021), aumento de la autoestima y la salud mental (Sanmarco *et al.*, 2020; Castillo *et al.*, 2018), reduce sensaciones como la soledad, ansiedad y depresión (Barnes y Cardona, 2021; Gimenez, 2020) y disminuye el riesgo de ingerir sustancias nocivas para su salud y conductas violentas (Quintero, 2013).

Sin embargo, a pesar de los numerosos estudios sobre la motivación autónoma, aún persisten interrogantes sobre los factores que influyen en su desarrollo, entre ellos: el papel de los docentes, las estrategias pedagógicas más efectivas, los estilos de enseñanza y las características de los maestros. Además, sigue siendo relevante analizar las características de los maestros que favorecen este tipo de motivación, porque la ausencia de un consenso asociado a estas variables complica el diseño y la ejecución de estrategias generales en los salones de clase. Estudios recientes afirman que las experiencias educativas positivas y el sentimiento de orgullo respecto a su escuela son factores fundamentales (González, 2022; Xipell & Méndiz, 2024; Palacio, 2017), mientras que otros destacan una enseñanza centrada en las necesidades e intereses de los estudiantes (Cuevas *et al.*, 2018; Martínez & Ramírez, 2009).

El presente estudio tiene como objetivo explorar la relación entre el control psicológico docente, el sentido de pertenencia y la motivación autónoma en estudiantes de educación secundaria de la región Lagunera de Durango, considerando la motivación autónoma como variable de contraste. Se busca analizar si el control psicológico docente actúa como mediador en la relación entre el sentido de pertenencia y la motivación autónoma. Además, se pretende comparar el nivel de sentido de pertenencia en estudiantes con alta y baja percepción de control psicológico, para determinar si existen diferencias estadísticamente significativas. Con ello, se destaca la importancia de la labor docente en la implementación de estrategias pedagógicas que fomenten un ambiente escolar positivo, que promuevan experiencias educativas enriquecedoras para los estudiantes.

Con base en el análisis de la literatura y de los diversos enfoques teóricos y metodológicos, emerge la necesidad de definir la forma en cómo se relacionan el estilo controlador del docente, el sentido de pertenencia y la motivación autónoma en alumnos de nivel secundaria. Esta inquietud tiene su fundamento en la importancia de la motivación autónoma asociada a la salud emocional, el compromiso y el rendimiento académico.

Se pretende analizar la manera en cómo impactan aspectos del contexto escolar, específicamente los estilos docentes y el sentido de pertenencia que perciben los estudiantes con la motivación autónoma. Con base en lo anterior, surgen estas preguntas que orientan y dan sentido a la investigación: ¿el sentido de pertenencia y el control psicológico docente ejercen una influencia significativa en el desarrollo de la motivación autónoma en estudiantes de nivel secundaria?, ¿cuál de estos dos constructos ejerce mayor influencia sobre la motivación autónoma?, ¿existen asociaciones entre el sentido de pertenencia, control psicológico docente y la motivación autónoma?, ¿existe alguna diferencia estadísticamente significativa de género (entre hombres y mujeres) con respecto a la percepción del sentido de pertenencia, el estilo controlador del maestro y la motivación autónoma?, ¿el sentido de pertenencia percibido por los estudiantes y el estilo controlador del docente son variables predictivas de la motivación autónoma?

Si bien existen una cantidad importante de investigaciones relacionadas con la motivación autónoma en entornos académicos, sobre todo cimentadas desde la teoría de la autodeterminación, aún prevalecen diversos huecos fundamentales en función a los aspectos escolares que influyen directamente en su progreso. Aunque las comunidades epistémicas reconocen los estilos docentes como variables predictivas de la motivación estudiantil, el estilo controlador del maestro ha sido una variable poco estudiada, especialmente en sectores educativos básicos como la secundaria, donde los factores socioemocionales y pedagógicos son trascendentales. La mayor parte de la literatura revisada se enfoca en los niveles medio superior y superior específicamente en el área de educación física, por lo que analizar los efectos del control psicológico docente en estudiantes de edades más tempranas y en un entorno académico pueden aportar información significativa a la literatura, la cual tiene sus mayores contribuciones en el nivel universitario.

Asimismo, se ha identificado el sentido de pertenencia como otro de los aspectos que promueven la motivación escolar y el compromiso académico. No obstante, su relación directa con la motivación autónoma sigue siendo un tema en desarrollo. Finalmente, los estudios sobre las variables control psicológico docente, el sentido de pertenencia y la motivación autónoma, han sido estudiados por separado, sin analizar las posibles asociaciones existentes entre ellas. En consecuencia, se cuenta con pocos trabajos que determinan si el control psicológico docente actúa como mediador entre el sentido de pertenencia y la motivación, lo cual dificulta la generación de estrategias pedagógicas que se adapten a las necesidades e intereses de los estudiantes.

Ante las limitadas investigaciones nacionales —sobre todo, en la región Lagunera de Durango— es esencial desarrollar estudios que permitan conocer con profundidad las conexiones entre el ambiente escolar, la percepción de los estudiantes en función a las prácticas pedagógicas de sus maestros y su vínculo con la motivación autónoma.

Sentido de pertenencia

El sentido de pertenencia se define como la percepción de los estudiantes de ser aceptados, valorados e integrados dentro de su comunidad educativa, lo que influye en su bienestar emocional y rendimiento académico (Goodenow, 1993; Osterman, 2000). En este contexto, sentirse parte de un entorno escolar seguro y de apoyo promueve la motivación y la implicación en las actividades académicas (PISA, 2019).

Estudios recientes indican que cuando los estudiantes perciben aceptación y respeto por parte de sus pares y docentes, muestran una mayor disposición a participar en el aprendizaje y a esforzarse en su desempeño académico (Chura *et al.*, 2021). Asimismo, el sentido de pertenencia se ha relacionado con niveles elevados de disfrute en la escuela, percepción de utilidad de los conocimientos adquiridos e implicación activa en el aprendizaje (González, 2024).

Control psicológico docente

El control psicológico docente se define como un conjunto de estrategias coercitivas empleadas por los maestros para influir en el pensamiento, emociones y comportamiento de los estudiantes,

esto restringe su autonomía y autodeterminación (Bartholomew *et al.*, 2011). Este tipo de control se manifiesta a través de la manipulación emocional, se hace promoviendo sentimientos de culpa, dependencia y presión para que los alumnos adopten perspectivas alineadas con la forma de ser, sentir y pensar del docente (Moreno-Murcia *et al.*, 2018). Regularmente, estas conductas son sutiles e invasivas, utilizando amenazas implícitas o el retiro del apoyo emocional como mecanismos de regulación del comportamiento (Joseph *et al.*, 2015). Además, se ha demostrado que este estilo de enseñanza afecta negativamente el bienestar estudiantil, ya que interfiere con la satisfacción de sus necesidades psicológicas básicas, como la autonomía, la competencia y la relación con los demás (Moreno-Murcia *et al.*, 2020; Valero-Valenzuela *et al.*, 2020; Granero-Gallegos *et al.*, 2021).

Motivación autónoma

La motivación autónoma se construye sobre una causa interna, los sujetos realizan tareas ligadas al aprendizaje por considerarlas interesantes y gratificantes, lo cual supone un interés genuino de los estudiantes por llegar a los objetivos al considerarlos útiles (Cobo-Rendón *et al.*, 2022). Dicho constructo se sustenta bajo la Teoría de la Autodeterminación (TAD) propuesta por Ryan & Deci (2000) la cual sugiere que el grado de participación de un individuo está en función de su tipo de motivación (Oliveira *et al.*, 2016; Castillo *et al.*, 2010). Asimismo, la TAD propone la satisfacción de las necesidades psicológicas básicas como elementos fundamentales para la autorregulación de la motivación las cuales se dividen en tres ejes (Mosqueda & López, 2022). La autonomía refiere a la necesidad de saberse responsables y conductores de su propio comportamiento (Moreno *et al.*, 2008). La competencia consiste en que los individuos se sienten capaces de desarrollar habilidades y superar retos (Cuevas *et al.*, 2018). Finalmente, la relación se asocia a los vínculos afectivos positivos del sujeto con quienes lo rodean (Cuevas *et al.*, 2015).

Método

Se utilizó un enfoque cuantitativo para evaluar la relación entre la motivación autónoma, el control psicológico docente y el sentido de pertenencia. El diseño de la investigación es de carácter *ex post facto* de carácter transversal, basado en métodos descriptivos, comparativos y predictivos. Se aplicaron encuestas a estudiantes de diversas instituciones de educación secundaria para recolectar datos sobre sus percepciones y experiencias (Cohen *et al.*, 2000). Los resultados fueron analizados utilizando técnicas estadísticas avanzadas para identificar patrones y correlaciones significativas (Bryman, 2016).

Participantes

En el estudio participaron 366 estudiantes de seis escuelas secundarias públicas ubicadas en diferentes regiones del estado de Durango del ciclo escolar 2022-2023. Concretamente, 183 (50 %) estudiantes son hombres y 183 (50 %) son mujeres. Sus edades oscilan entre los 10 y 13 años ($M = 12.88$, $DE = 1.52$). Del total, 132 (36.1 %) cursaba el primer año, 142 (38.8 %) el segundo año y 92 (25.1 %) el tercer año de secundaria. El método de selección de la muestra fue no probabilístico, ya que todos los estudiantes tenían mismas posibilidades de participar en el estudio. El criterio de la selección de la muestra fue, por tanto, no probabilístico. Se consideraron a estudiantes que cursaran la educación secundaria en los tres grados, con edades en un rango de 10 a 15 años y pertenecientes al sistema educativo público.

Instrumentos

Sentido de pertenencia

Para medir el sentido de pertenencia se realizaron ajustes a *La Escala de Sentido de Pertenencia a la Universidad* (Alonso & Ortiz, 2024) posterior al uso de métodos inductivos y deductivos (Hinkin, 1995; DeVellis, 2017; Osterveld, 1996) durante el proceso de generación de ítems. Asimismo, se siguieron las recomendaciones para la generación y validez de escalas en el campo de las ciencias sociales, la focalización de las variables, la construcción de reactivos y su evaluación (Kelly-Ann, 2020; Kelly-Ann *et al.*, 2021; Kelly-Ann *et al.*, 2022). El instrumento está compuesto por 15 ítems los cuales fueron valorados con una escala tipo Likert en un rango de respuesta de 1 = totalmente en desacuerdo, a 5 = totalmente de acuerdo. Se realizó un análisis factorial exploratorio para evaluar la validez de constructo. Los resultados presentaron adecuaciones de la muestra ($KMO = .908$) y una prueba de esfericidad de Bartlett estadísticamente significativa ($\chi^2 = 2603.244$, $p < .000$). El análisis trasluce una estructura unidimensional que explicó el 61 % de la varianza total explicada, con cargas factoriales que oscilan entre .945 y .227. Estos resultados respaldan la validez factorial del instrumento en población de educación secundaria (ver tabla 1). El instrumento arrojó un índice de alfa de .904 y un omega de .906, lo que sugiere confiabilidad en las respuestas obtenidas.

Tabla 1

Cargas factoriales del instrumento de Sentido de Pertenencia

Ítem	Descripción	Carga factorial
SP1	Me siento parte del grupo en mi salón de clases.	.694
SP2	Tengo una relación cercana con mis maestros y compañeros.	.561
SP3	Creo que mis compañeros y maestros se preocupan por mí.	.788
SP4	Mis compañeros me ven como una persona valiosa para ellos.	.945
SP5	Mis compañeros me ofrecen ayudan cuando creen que la necesito.	.729
SP6	Mis compañeros me aceptan tal cual soy.	.700
SP7	Mis compañeros me invitan a sus fiestas y reuniones.	.412
SP8	Mis compañeros y yo solemos lunchar juntos	.227
SP9	Mis compañeros y maestros piensan como yo en muchas cosas.	.283
SP10	Mantengo una relación cercana con el personal de la escuela.	.753
SP11	Siento la confianza de hablar con alguien de la escuela sobre mis problemas o cosas que me preocupan.	.530
SP12	Cuando hay alguien nuevo (estudiantes, maestros, etc.) en la escuela, me gusta hacerlos sentirse cómodos y bienvenidos.	.726
SP13	Ofrezco ayuda a mis compañeros, maestros o a quien la necesite, incluso si no me la piden.	.760
SP14	Busco mantener una buena relación con mis maestros y compañeros.	.701
SP15	Apoyo a mis compañeros en lo que necesiten.	.666

Nota: Método de extracción: máxima verosimilitud. Rotación: Promax.

Fuente: Elaboración propia.

Control psicológico docente

Para evaluar la percepción de control psicológico docente se adaptó las escalas *Homework control* (Trautwein *et al.*, 2006), *Psychologically Controlling Teaching* (Soens *et al.*, 2012) y *Perceived Teacher Control* (Jang *et al.*, 2016) posterior al uso de métodos inductivos y deductivos (Hinkin, 1995; DeVellis, 2017; Osterveld, 1996) durante el proceso de generación de ítems. Asimismo, se siguieron las recomendaciones para la generación y validez de escalas en el campo de las ciencias sociales, la focalización de las variables, la construcción de reactivos y su evaluación (Kelly-Ann, 2020; Kelly-Ann *et al.*, 2021; Kelly-Ann *et al.*, 2022). El instrumento lo conforman siete ítems evaluados con una escala tipo Likert en un rango de respuesta de 1 = totalmente en desacuerdo, a 5 = totalmente de acuerdo. La validez de constructo de la escala se evaluó mediante un análisis factorial exploratorio con el método de máxima verosimilitud y rotación Promax. El índice de adecuación de la muestra KMO fue de .785 y la prueba de esfericidad de Bartlett resultó significativa ($\chi^2 = 892.464$, $p < .000$), indicando condiciones adecuadas para el análisis factorial. El análisis mostró una estructura unidimensional que explicó el 64 % de la varianza del constructo de control psicológico docente en el contexto de educación secundaria (ver tabla 2). El instrumento mostró un coeficiente de alfa de .806 y un omega de .795, los cuales se encuentran dentro de los parámetros aceptables para su validación (Oviedo & Campo-Arias, 2005).

Tabla 2

Cargas factoriales del instrumento de Control Psicológico Docente

Ítem	Descripción	Carga factorial
CPD1	Si no he terminado lo que se indica en clase, sé que tendré problemas con mis maestros.	.976
CPD2	Si no termino lo que se me indica en clase, mis maestros se enojan.	.585
CPD3	Si no termino mis trabajos y tareas sé que habrá consecuencias.	.447
CPD4	Cuando me equivoco en las clases, mis maestros me dicen cosas que me hacen sentir vergüenza y miedo.	.776
CPD5	Si decepciono a mis maestros haciendo mal mis actividades de clase, ellos son estrictos conmigo.	.598
CPD6	Cuando no les gustan mis trabajos y actividades, mis maestros me hacen sentir culpable.	.916
CPD7	Mis maestros me presionan mucho con mis trabajos y tareas.	.526

Nota: Método de extracción: máxima verosimilitud. Rotación: Promax.

Fuente: Elaboración propia.

Motivación autónoma

Basado en el trabajo de realizado por Katz y Buzukashvily (2011), se elaboró una escala para definir el nivel de motivación autónoma en estudiantes de educación secundaria en la región Lagunera de Durango, México. La escala la componen siete ítems en los que se consideran dimen-

siones como el interés, compromiso y disfrute por la tarea ($\alpha = .826$; $\omega = .829$). Se siguieron las recomendaciones para la generación y validez de escalas en el campo de las ciencias sociales, la focalización de las variables, la construcción de reactivos y su evaluación (Kelly-Ann, 2020; Kelly-Ann *et al.*, 2021; Kelly-Ann *et al.*, 2022). Se utilizó una escala de tipo Likert con un rango de respuesta de 1 a 5 (1 = totalmente en desacuerdo; 5 = totalmente de acuerdo). Para analizar la validez de constructo de la escala de motivación autónoma, se realizó un análisis factorial exploratorio utilizando el método de máxima similitud con rotación oblicua Promax. Los resultados mostraron un índice KMO de .868 y una prueba de esfericidad de Bartlett estadísticamente significativa ($\chi^2 = 779.849$, $p < .000$), lo que indicó una adecuada correlación entre los ítems. Se identificó una estructura unidimensional que explicó el 49 % de la varianza total explicada, con cargas factoriales ubicadas entre .705 y .544. Estos resultados respaldan la validez factorial de la escala para evaluar la motivación autónoma en estudiantes de educación secundaria (ver tabla 3).

Tabla 3

Cargas factoriales del instrumento de Motivación Autónoma

Ítem	Descripción	Carga factorial
MA1	Pongo atención en clase porque para mí es importante aprender.	.705
MA2	Hago mis actividades escolares porque sé que me ayudan a aprender.	.664
MA3	Pongo atención en clase porque me gusta aprender cosas nuevas.	.705
MA4	Voy a la escuela porque es importante para mí y mi futuro.	.598
MA5	Pongo atención en clase porque me siento bien cuando lo hago.	.626
MA6	Estudio porque considero que es importante para mi futuro.	.667
MA7	Estudio porque considero que es mi responsabilidad.	.544

Nota: Método de extracción: máxima verosimilitud. Rotación: Promax.

Fuente: Elaboración propia.

Procedimiento

El Comité de Ética del Instituto Tecnológico de Sonora aprobó la realización de la investigación. Luego, se enviaron invitaciones a las autoridades de diversas escuelas secundarias en varios municipios del Estado de Durango para que participaran en el estudio. Tras la aceptación de algunas de estas escuelas, se envió una carta de consentimiento a los padres para que autorizaran la participación de sus hijos. Solo se incluyeron aquellos estudiantes cuyos padres firmaron el consentimiento informado, a quienes se les explicó detalladamente el proyecto y la naturaleza de su participación voluntaria. Se garantizó la confidencialidad tanto para los padres y tutores como para los estudiantes participantes.

Técnicas de análisis de datos

Para el análisis estadístico se utilizó el software SPSS versión 26. En primer lugar, se realizó un análisis descriptivo (media, desviación estándar, curtosis y asimetría) para categorizar la muestra

y comprender el modo en el que se distribuyen las variables. Además, se hizo un análisis de frecuencias para las variables categóricas (género y grado escolar). En segundo lugar, se elaboró un análisis de correlación bivariado para establecer las principales relaciones entre los constructos. Finalmente, se ejecutó un comparativo para observar si existen diferencias estadísticamente significativas entre hombres y mujeres en función al sentido de pertenencia, control psicológico docente y motivación autónoma.

Resultados

Se ejecutaron los estadísticos descriptivos para los ejes sentido de pertenencia, control psicológico docente y motivación autónoma. En la tabla 4 se observan los coeficientes asociados a la media, desviación estándar, asimetría y curtosis para cada constructo.

Tabla 4

Estadísticos descriptivos

	N	Media	Desviación	Asimetría	Curtosis
Sentido pertenencia	366	57.6585	11.34591	-.668	.128
Control	366	17.0792	5.41350	.385	.128
Motivación autónoma	366	31.9645	3.18323	-1.136	.128
N válido (por lista)	366				

Fuente: Elaboración propia.

El sentido de pertenencia presentó una media de 57.66 (DE = 11.35), con una ligera asimetría negativa (-0.668), lo que indica una tendencia hacia puntuaciones altas. El control psicológico docente obtuvo una media de 17.08 (DE = 5.41) y una asimetría positiva (0.385), sugiriendo que la mayoría de los estudiantes perciben un nivel bajo de control por parte del docente. Por otro lado, la motivación autónoma mostró una media de 31.96 (DE = 3.18), con una asimetría negativa más pronunciada (-1.136), reflejando una alta motivación en la mayoría del alumnado. En todos los casos, los valores de asimetría y curtosis se encuentran dentro de los rangos aceptables, lo que permite asumir una distribución aproximadamente normal y aplicar análisis estadísticos paramétricos en etapas posteriores.

Correlaciones

Se aplicó el coeficiente de correlación de Pearson para examinar la relación entre el sentido de pertenencia, el control psicológico docente y la motivación autónoma (ver tabla 5). Los resultados revelan una correlación positiva moderada entre sentido de pertenencia y motivación autónoma ($r = .332, p < .01$), lo que indica que los estudiantes con mayor percepción de pertenencia escolar tienden a mostrar niveles más altos de motivación autónoma.

Tabla 5

Correlaciones

		Sentido pertenencia	Control	Motivación autónoma
Sentido pertenencia	Correlación de Pearson	1	-.113*	.332**
	Sig. (bilateral)		.030	.000
	N	366	366	366
Control	Correlación de Pearson	-.113*	1	-.229**
	Sig. (bilateral)	.030		.000
	N	366	366	366
Motivación autónoma	Correlación de Pearson	.332**	-.229**	1
	Sig. (bilateral)	.000	.000	
	N	366	366	366

Nota: *. La correlación es significativa en el nivel 0,05 (bilateral).

Nota: **. La correlación es significativa en el nivel 0,01 (bilateral).

Fuente: Elaboración propia.

Se identificó una correlación negativa débil entre sentido de pertenencia y control psicológico docente ($r = -.113$, $p < .05$), así como entre control psicológico docente y motivación autónoma ($r = -.229$, $p < .01$). Esto sugiere que, a mayor percepción de control por parte del docente, menor sentido de pertenencia y motivación autónoma en los estudiantes.

Comparativo

Se realizaron pruebas t de Student para muestras independientes con el fin de identificar diferencias en las variables principales según el género de los estudiantes (ver tabla 6). Los resultados no mostraron diferencias estadísticamente significativas en el sentido de pertenencia ($t(364) = -1.38$, $p = .169$) ni en el control psicológico docente ($t(364) = .80$, $p = .424$), lo que indica percepciones similares entre hombres y mujeres en estas variables.

Tabla 6

Comparación por género en las variables del estudio

Variable	N	t (gl)	p	Dif. de medias	IC 95 %
Sentido de pertenencia	366	-1.38 (364)	.169	-1.63	[-3.96, 0.69]
Control psicológico	366	0.80 (364)	.424	0.45	[-0.66, 1.57]
Motivación autónoma	366	-2.16 (364)	.031*	-0.72	[-1.37, -0.06]

Fuente: Elaboración propia.

En contraste, se encontró una diferencia estadísticamente significativa en la motivación autónoma ($t(364) = -2.16, p = .031$), donde las mujeres reportaron niveles más altos que los hombres. La magnitud de la diferencia, aunque pequeña, sugiere una posible tendencia en la forma en que cada género experimenta la motivación en el contexto escolar.

Regresión lineal múltiple

Se ejecutó un análisis de regresión lineal múltiple para definir el impacto predictivo del sentido de pertenencia y el control psicológico docente sobre la motivación autónoma. Los resultados observados en la tabla 7 indicaron un nivel de significancia estadísticamente aceptable $F(2, 363) = 31.51, p < .001$, explicando el 14.8 % de la varianza en la motivación autónoma ($R^2 = .148$).

Tabla 7

Regresión lineal múltiple

Variable	β	Error estándar	t	p	Beta estandarizado
(Constante)	26.24	1.25	20.99	<.001	—
Sentido de pertenencia	0.129	0.019	6.79	<.001	.338
Control psicológico	-0.089	0.025	-3.56	<.001	-.178

Nota: $R^2 = .148$, R^2 ajustado = .143

Nota: $F(2, 363) = 31.51, p < .001$

Fuente: Elaboración propia.

El modelo indica que el sentido de pertenencia es una variable que predice positivamente la motivación autónoma ($B = 0.129, \beta = .338, p < .001$), aspecto que sugiere que los estudiantes que perciben una mayor integración en el entorno escolar tienden a mostrar mayores niveles de motivación autónoma. Por el contrario, el control psicológico docente fue un predictor negativo significativo ($B = -0.089, \beta = -.178, p < .001$), indicando que, a mayor percepción de control por parte del docente, menor motivación autónoma.

Discusión

El presente estudio tuvo como propósito analizar la relación entre el sentido de pertenencia, el control psicológico docente y la motivación autónoma en estudiantes de educación secundaria de la región Lagunera de Durango. Los hallazgos evidencian una relación positiva moderada y significativa entre el sentido de pertenencia y la motivación autónoma, lo cual coincide con estudios previos (Pino-Vera *et al.*, 2018; Corona, 2020), que resaltan el impacto de experiencias educativas agradables en la permanencia y en el interés genuino por aprender. Estos resultados refuerzan el papel de las instituciones escolares como espacios de construcción de lazos emocionales y

vínculos sociales que, a través de mecanismos de gestión escolar adecuados, pueden promover la participación activa, la satisfacción de necesidades e intereses estudiantiles y, en consecuencia, una mayor motivación.

En contraste, se encontró una relación negativa significativa entre el control psicológico docente y la motivación autónoma, lo cual respalda lo planteado por la Teoría de la Autodeterminación (Ryan & Deci, 2000), que sostiene que los estilos docentes autoritarios o controladores limitan la autonomía del alumnado y afectan su compromiso. Este hallazgo también concuerda con investigaciones recientes que destacan altos niveles de desconexión emocional, baja autorregulación y escasa satisfacción de necesidades psicológicas básicas (Valero-Valenzuela *et al.*, 2020; Diloy-Peña *et al.*, 2021). Además, se detectó una asociación negativa significativa entre el control psicológico y el sentido de pertenencia, lo que reafirma el efecto perjudicial de este estilo docente sobre el bienestar y la integración escolar, aunque con un peso predictivo menor en comparación con la motivación autónoma.

El análisis de regresión lineal permitió confirmar que el modelo estadístico fue significativo y explicó aproximadamente un 14.8 % de la varianza en la motivación autónoma, siendo el sentido de pertenencia el predictor con mayor peso. Este hallazgo sugiere que fortalecer los vínculos afectivos y sociales del estudiante con la escuela puede ser más efectivo que simplemente reducir las prácticas docentes de control. Pino-Vera *et al.* (2018) ya advertían sobre la necesidad de centrar las prácticas pedagógicas en el fortalecimiento emocional del estudiantado, como eje para favorecer el compromiso y la permanencia escolar.

Es importante precisar que, aun cuando el modelo muestra un porcentaje modesto, este puede considerarse congruente dada la naturaleza compleja y multifactorial de la variable. Es decir, el grado de motivación que presentan los estudiantes de educación secundaria también depende de factores internos, familiares y contextuales, por lo que no es exclusivo de aspectos pedagógicos o relacionales. En esta misma línea, constructos como la autoeficacia académica, las metas de logro, el apoyo familiar, las expectativas parentales, el clima en el aula, así como factores socioemocionales y económicos, podrían aportar elementos que aumenten el porcentaje de explicación de la motivación autónoma de los estudiantes.

Por lo anterior, los resultados del presente estudio no deben interpretarse como una limitación sustantiva, sino como una prueba de que el control psicológico docente y el sentido de pertenencia son elementos fundamentales –aunque no los únicos– dentro de un constructo complejo compuestos por una multiplicidad de variantes motivacionales. Futuros estudios podrían integrar variables individuales, familiares y escolares que profundicen en el análisis de la motivación autónoma.

Finalmente, el análisis comparativo por género reveló diferencias significativas únicamente en la motivación autónoma, siendo más elevada en mujeres. Aunque esta diferencia fue pequeña, sugiere diferencias de percepción y vivencia del entorno escolar según el género, lo que podría deberse tanto al contexto como al área disciplinar. Este hallazgo contrasta con estudios del ámbito de la Educación Física (Granero & Gómez, 2020), donde los varones mostraron niveles más altos de autodeterminación. En este sentido, Vargas (2021) señala que los resultados sobre género y moti-

vacación en contextos escolares siguen siendo escasos y, en muchos casos, ambiguos, lo que refuerza la necesidad de seguir explorando esta dimensión. No obstante, diversos estudios en el contexto mexicano sugieren que tales diferencias pueden explicarse, en parte, a procesos de adaptación más efectivos en las mujeres, especialmente en la parte social, en la aceptación de normas escolares, constancia en sus estudios y una percepción más positiva asociada a la institución educativa tanto personal, como profesional (Lechuga *et al.*, 2018; Cerva, 2017).

Conclusión

El análisis desarrollado en este estudio permite sostener que la experiencia escolar del alumnado de educación secundaria está estrechamente vinculada con procesos relacionales y emocionales que inciden de manera directa en su motivación para aprender. En particular, los hallazgos confirman que la percepción de pertenencia a la comunidad escolar constituye un elemento central para el desarrollo de formas de motivación más autónomas, mientras que las prácticas docentes de carácter psicológico controlador tienden a debilitar dicho proceso.

Estos resultados refuerzan la idea de que la motivación autónoma no emerge de manera aislada ni depende exclusivamente de factores individuales, sino que se construye a partir de interacciones cotidianas dentro del entorno escolar. Sentirse aceptado, valorado y reconocido en la escuela favorece que los estudiantes internalicen los objetivos académicos y otorguen sentido personal a sus aprendizajes, lo cual resulta especialmente relevante en una etapa formativa marcada por cambios emocionales y sociales como la adolescencia.

Asimismo, el estudio pone de manifiesto que las prácticas docentes basadas en la presión, la culpa o la restricción de la autonomía pueden interferir en la relación del estudiante con la escuela y con el aprendizaje, aun cuando no constituyan el principal determinante de la motivación. En este sentido, los resultados sugieren que fortalecer los vínculos afectivos y el clima relacional del aula puede resultar más efectivo para promover la motivación autónoma que centrar los esfuerzos únicamente en la reducción de estilos pedagógicos controladores.

Finalmente, la identificación de diferencias de género en la motivación autónoma invita a considerar la diversidad de experiencias escolares y a profundizar en cómo los procesos de socialización, las expectativas académicas y el contexto cultural influyen en la forma en que los estudiantes se relacionan con el aprendizaje. En conjunto, el estudio aporta evidencia empírica que contribuye a la comprensión del papel del clima escolar y de las prácticas docentes en la motivación autónoma, ofreciendo insumos relevantes para el diseño de intervenciones educativas orientadas al bienestar, la permanencia y el aprendizaje significativo en la educación secundaria.

Referencias

- Alonso, M. & Ortiz, A. (2024). Validación de la Escala de Sentido de Pertenencia a la Universidad de España. *Revista Iberoamericana de Diagnóstico y Evaluación – e Avaliação Psicológica*, 3(73), pp. 5-7. <https://doi.org/10.21865/RIDEP73.3.01>

- Álvarez, B.; González, C. & García, N. (2007). La motivación y los métodos de evaluación como variables fundamentales para estimular el aprendizaje autónomo. *Revista de Docencia Universitaria*, 5(2), pp. 1-12. <https://doi.org/10.4995/redu.2007.6275>
- Barnes, M., Amina, F., & Cardona-Escobar, D. (2021). Developing capital and a sense of belonging among newly arrived migrants and refugees in Australian schools: a review of literatura (El desarrollo de capital y del sentido de pertenencia entre los migrantes y refugiados recién llegados en las escuelas australianas: una revisión de literatura). *Culture and Education*, 33(4), pp. 633-650. <https://doi.org/10.1080/11356405.2021.1973221>
- Bartholomew, K., Ntoumanis, N., & Thøgersen-Ntoumani, C. (2011). Self-determination theory and the darker side of athletic experience: The role of interpersonal control and need thwarting. *Sport & Exercise Psychology Review*, 7(2), pp. 23-27. https://www.researchgate.net/profile/Cecilie-Thogersen-Ntoumani/publication/216352315_Self-determination_theory_and_the_darker_side_of_athletic_experience_The_role_of_interpersonal_control_and_need_thwarting/links/0912f50c5aaae69140000000/Self-determination-theory-and-the-darker-side-of-athletic-experience-The-role-of-interpersonal-control-and-need-thwarting.pdf
- Beloki, N., Alonso, I., Kerexeta, I., & Remiro, A. (2021). *Redes para la inclusión social y educativa*. Graó.
- Bryman, Alan (2016). *Social research methods (Fifth edition)*. United Kingdom, Oxford University Press.
- Carrillo, M., Padilla, J., Rosero, T., & Villagómez, M. (2009). La motivación y el aprendizaje. ALTERIDAD. *Revista de Educación*, 4(2), pp. 20-30. <https://dspace.ups.edu.ec/handle/123456789/8123>
- Castillo, V., Rodríguez, C., & Escalona, J. (2018). Participación, vida democrática y sentido de pertenencia según tipo de establecimiento educativo en Chile. *Páginas de Educación*, 11(2), pp. 108-129. <https://doi.org/10.22235/pe.v11i2.1630>
- Castillo, I., Molina, J., & Álvarez, O. (2010). Importancia de la percepción de competencia y de la motivación en la salud mental de deportistas universitarios. *Salud pública de México*, 52(6), pp. 517-523. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3356936>
- Cerva, D. (2017). Desafíos para la institucionalización de la perspectiva de género en instituciones de educación superior en México. Una mirada a los contextos organizacionales. *Revista Punto Género*, (8), pp. 20-38. <https://doi.org/10.5354/2735-7473.2017.48399>
- Chura, G., Calderón, S., Castro, M., & Verástegui, A. (2021). Procrastinación académica: un estudio descriptivo con estudiantes de secundaria. *Revista de Investigación Apuntes Universitarios*, 11(4), pp. 40-59. <https://doi.org/10.17162/au.v11i4.759>

- Cobo-Rendón, R., López-Angulo, Y., Sáez-Delgado, F., & Mella-Norambuena, J. (2022). Compromiso, motivación académica y ajuste de estudiantado universitario. *Revista Electrónica Educare*, 26(3), pp. 1-19. <https://dx.doi.org/10.15359/ree.26-3.15>
- Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2000). *Research Methods in Education*. London, Routledge.
- Corona, A. (2020). El sentido de pertenencia, una estrategia de mejora en el proceso formativo en las artes. Estudio de caso en Danza en una universidad mexicana. *Páginas de Educación*, 13(2), pp. 59-79. <https://doi.org/10.22235/pe.v13i2.2172>
- Cuevas, R., García, T.; González, J., & Fernández, J. (2018). Necesidades psicológicas básicas, motivación y compromiso en educación física. *Revista de Psicología del Deporte*, 27(1), pp. 97-104. <https://digibug.ugr.es/handle/10481/57720>
- Cuevas, R., García-López, L., & Contreras, O. (2015). Influencia del modelo de Educación Deportiva en las necesidades psicológicas básicas. *Cuadernos de Psicología del Deporte*, 15(2), pp. 155-162. <https://dx.doi.org/10.4321/S1578-84232015000200017>
- Oliveira, L., Nascimento, J., Vissoci, J., Ferreira, L., Silva, P., & Vieira, J. (2016). Motivación autodeterminada y estrategias de afrontamiento en futbolistas: Un estudio con jugadores en diferentes fases de desarrollo deportivo. *Revista de Psicología del Deporte*, 25(2), pp. 261-269. <https://ddd.uab.cat/record/164079>
- DeVellis, Robert F. (2017). *Scale development: Theory and applications (4th ed.)*. Sage Publications.
- Diloy-Peña, S., García-González, L., Sevil-Serrano, J., Sanz-Remacha, M., & Abós, Á. (2021). Motivating teaching style in Physical Education: how does it affect the experiences of students? *Apunts. Educación Física y Deportes*, (144), pp. 44-51. [https://doi.org/10.5672/apunts.2014-0983.es.\(2021/2\).144.06](https://doi.org/10.5672/apunts.2014-0983.es.(2021/2).144.06)
- Fernández, I.(2023). El enganche y sentido de pertenencia escolar en Educación Secundaria: conceptos, procesos y líneas de actuación. *Revista de Investigación en Educación*, 21(2), pp. 156-171. <http://hdl.handle.net/2183/38939>
- Gimenez, Y. (2020). Fortalecimiento del Sentido de Pertenencia en Función de la Convivencia Escolar. [Tesis de Licenciatura]. Universidad Siglo 21. <https://repositorio.21.edu.ar/handle/ues21/19437>
- González, A. (2022). El impacto del Clima Social Escolar en el sentido de pertenencia desde la perspectiva del estudiante. *Revista Liminales. Escritos Sobre Psicología y Sociedad*, 11(21), pp. 129-157. <https://doi.org/10.54255/lim.vol11.num21.559>

- González, S.(2024). *Buenas prácticas universitarias para la mejora del compromiso educativo y social*. Dykinson.
- Goodenow, C. (1993). The psychological sense of school membership among adolescents: Scale development and educational correlates. *Psychology in the Schools*, 30(1), 79-90. [https://doi.org/10.1002/1520-6807\(199301\)30:1<79::AID-PITS2310300113>3.0.CO;2-X](https://doi.org/10.1002/1520-6807(199301)30:1<79::AID-PITS2310300113>3.0.CO;2-X)
- Granero, A. & Gómez, M. (2020). La motivación y la inteligencia emocional en secundaria. Diferencias por género. *Revista INFAD de Psicología*, 1(1), pp. 101-110. <https://doi.org/10.17060/ijodaep.2020.n1.v1.1766>
- Granero, A., Jorquera, J., Carrasco, M., & Gómez, M. (2022). Estilo personal controlador y motivación en Educación Física: una revisión sistemática. *Revista de Ciencias del Deporte*, 18(3), pp. 257-270. <http://hdl.handle.net/10662/16599>
- Granero, A., Hortigüela-Alcalá, D., Hernando-Garijo, A., & Carrasco-Poyatos, M. (2021). Estilo docente y competencia en educación superior: mediación del clima motivacional. *Educación XXI*, 24(2), pp. 43-64. <https://doi.org/10.5944/educXX1.28172>
- Herrera, J., & Zamora, N. (2014). ¿Sabemos realmente que es la motivación? *Correo Científico Médico*, 18(1), pp. 126-128. <https://revcocmed.sld.cu/index.php/cocmed/article/view/1168>
- Hinkin, T. (1995). A Review of Scale Development Practices in the Study of Organizations, *Journal of Management*, 21(5), pp. 967-988. <https://doi.org/10.1177/014920639502100509>
- Jang, H., Joo, K., & Reeve, J. (2016). Why students become more engaged or more disengaged during the semester: A self-determination theory dual-process model. *Learning and Instruction*, 43(1). <https://psycnet.apa.org/doi/10.1016/j.learninstruc.2016.01.002>
- Joseph, P., Belando, N., & Moreno-Murcia, J. (2015). Efecto del estilo docente en la motivación de mujeres practicantes de ejercicio físico. *Acción Psicológica*, 12(1), pp. 57-64. <https://doi.org/10.5944/AP.12.1.13977>
- Katz, I., Kaplan, A., & Buzukashvily, T. (2011). The role of parents' motivation in students' autonomous motivation for doing homework. *Learning and Individual Differences*, 21(4), pp. 376-386. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2011.04.001>
- Kelly-Ann, A. (2020). *The Psychology of Belonging* (1st ed.). Routledge.
- Kelly-Ann, A., DeLeon, G., Baumeister, R., & Mark, L. (2022). The Need to Belong: a Deep Dive into the Origins, Implications, and Future of a Foundational Construct. *Educational Psychology Review*, 34, pp. 1133–1156. <https://doi.org/10.1007/s10648-021-09633-6>

- Kelly-Ann, A., Gökmen, A., Heather C., Sedigheh, A., Ameneh Y., & Sharif Nia, H. (2021). The psychometric evaluation of the sense of belonging instrument (SOBI) with Iranian older adults. *BMC Geriatrics*, 21(211), pp. 1-8. <https://doi.org/10.1186/s12877-021-02115-y>
- Lechuga, J., Ramírez, G., & Guerrero, M. (2018). Educación y género. El largo trayecto de la mujer hacia la modernidad en México. *Economía UNAM*, 15(43), pp. 110-139. <https://doi.org/10.22201/fe.24488143e.2018.43.387>
- Martely, L., Toledo, A., & Acosta, T. (2018). El desarrollo de la motivación autónoma hacia el estudio en la carrera Licenciatura en Educación Español-Literatura. *Varona. Revista Científico Metodológica*, 67. <http://revistas.ucpejv.edu.cu/index.php/rVar/article/view/615>
- Martínez, R., & Ramírez, M. (2009). La motivación y el clima organizacional en la Facultad de Contaduría Pública de la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla. *Revista Internacional Administración & Finanzas*, 1(3), pp. 39. https://papers.ssrn.com/sol3/papers.cfm?abstract_id=1674599
- Moreno, J., González-Cutre, D., Chillón, M., & Parra, N. (2008). Adaptación a la educación física de la escala de necesidades psicológicas básicas en el ejercicio. *Revista Mexicana de Psicología*, 25(2), pp. 295-303. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=243016308009>
- Moreno-Murcia, J., Huéscar, E., Andrés-Fabra, J., & Sánchez-Latorre, F. (2020). Adaptación y validación de los cuestionarios de apoyo a la autonomía y estilo controlador a la educación física: relación con el feedback. *Revista Ciencias de la Actividad Física*, 21(1), pp. 1-16. <https://doi.org/10.29035/rcaf.21.1.3>
- Moreno-Murcia, J., Pintado, R., Huéscar, E., & Marzo, J. (2018). Estilo interpersonal controlador y percepción de competencia en educación superior. *European journal of education and psychology*, 11(1), pp. 33-45. <https://doi.org/10.30552/ejep.v11i1.184>
- Mosqueda, S. & López-Walle, J. (2022). Climas motivacionales, necesidades psicológicas básicas y motivación en deportistas de una institución privada. *Sinéctica*, 59, pp. 1-13. [https://doi.org/10.31391/s2007-7033\(2022\)0059-003](https://doi.org/10.31391/s2007-7033(2022)0059-003)
- Oosterveld, P. (1996). Questionnaire design methods, [Tesis posdoctoral], Nijmegen, Universidad de Amsterdam. <https://research.vu.nl/en/publications/questionnaire-design-methods/>
- Osterman, K. F. (2000). Students' Need for Belonging in the School Community. *Review of Educational Research*, 70(3), pp. 323-367. <https://doi.org/10.3102/00346543070003323>
- Oviedo, H., & Campo-Arias, A. (2005). Aproximación al uso del coeficiente alfa de Cronbach. *Revista Colombiana de Psiquiatría*, 34(4), pp. 572-580. http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0034-74502005000400009&lng=en&tlng=es

- Palacio, J.(2017). Plan de mejoramiento del ambiente escolar priorizando sentido de pertenencia e interés por el aprendizaje en el Colegio Cumbres. [Bachelor's tesis], Chía, Universidad de la Sabana (Colombia). <https://intellectum.unisabana.edu.co/entities/publication/7bdf9f5e-47ac-52b7-e053-7e0910accd73>
- Pino-Vera, T., Cavieres-Fernández, E., & Muñoz-Reyes, J. (2018). Los factores personales e institucionales en el sentido de pertenencia de estudiantes chilenos a lo largo de sus estudios superiores. *Revista iberoamericana de educación superior*, 9(25), pp. 24-41. <https://doi.org/10.22201/iisue.20072872e.2019.25.337>
- PISA. (2019). *Programa para la Evaluación Internacional de los Estudiantes. Informe Español*, Ministerio de Educación y Formación Profesional.
- Polanco, A. (2005). La motivación en los estudiantes universitarios. *Revista Electrónica Actualidades Investigativas en Educación*, 5(2), pp. 1-13. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=44750219>
- Quaresma, M., & Zamorano, L. (2016). El sentido de pertenencia en escuelas públicas de excelencia. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 21(68), pp. 275-298. http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1405-66662016000100275&lng=es&tlng=es
- Quintero, I. (2013). Sentido de pertenencia desde una perspectiva social y escolar en los países de México y Alemania. *Revista de educación, cooperación y bienestar social*, (2), pp. 79-87. <https://old.revistadecooperacion.com/numero2/02-06.pdf>
- Ribeiro, L. (2001). *Conciencia de causa y educación*. CIIDET.
- Rodríguez, R., & Valdivieso, A.(2008). El éxito escolar de alumnos en condiciones adversas. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos (México)*, 37(1-2), pp. 81-106. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=27012437005>
- Rodríguez, C., Padilla, G., Espinosa, D. (2021). Sentido de pertenencia escolar entre niños, niñas y adolescentes en Chile: perfiles e itinerarios mediante árboles de clasificación. *Revista Colombiana de Educación*, (81), pp. 103-121. <https://doi.org/10.17227/rce.num81-10256>
- Rogero, J. (2014). Éxito escolar – Éxito social y los excluidos de éxito. *Revista de Educación Inclusiva*, 7(2), pp. 36-52. <https://revistaeducacioninclusiva.es/index.php/REI/article/view/144>
- Ryan, R. & Deci, E. (2000). La Teoría de la Autodeterminación y la Facilitación de la Motivación Intrínseca, el Desarrollo Social, y el Bienestar. *American Psychologist*, 55(1), pp. 68-78. https://www.selfdeterminationtheory.org/SDT/documents/2000_RyanDeci_SpanishAmPsych.pdf

- Sánchez, E., & Dávila, O. (2022). Apoyo emocional de la familia y éxito escolar en los estudiantes de educación básica. *Revista Estudios Psicológicos*, 2(1), pp. 7-29. <https://doi.org/10.35622/j.rep.2022.01.001>
- Sellan, M. (2017). Importancia de la motivación en el aprendizaje. *Sinergias Educativas*, 2(1), pp. 13-19. <https://sinergiaseducativas.mx/index.php/revista/article/view/20>
- Soenens, B., Sierens, E., Vansteenkiste, M., Dochy, F., & Goossens, L. (2012). Psychologically controlling teaching: Examining outcomes, antecedents, and mediators. *Journal of educational psychology*, 104(1), pp. 108-120. <http://hdl.handle.net/1854/LU-2125316>
- Sunkel, G. (2008). Sentido de pertenencia en la juventud latinoamericana; identidades que se van y expectativas que se proyectan. *Pensamiento iberoamericano*, (3), pp. 183-202. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2781565>
- Trautwein, U., Lüdtke, O., Schnyder, I., & Niggli, A. (2006). Predicting Homework Effort: Support for a Domain-Specific, Multilevel Homework Model. *Journal of Educational Psychology*, 98(29), pp. 438-456. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1037/0022-0663.98.2.438>
- Valero-Valenzuela, A., Merino-Barrero, J., Manzano-Sánchez, D., Belando-Pedreño, N., Fernández-Merlos, J., & Moreno-Murcia, J. (2020). Influencia del estilo docente en la motivación y estilo de vida de adolescentes en educación física. *Universitas psychologica*, 19, pp. 1-11. <https://doi.org/10.11144/Javeriana.upsy19.iedm>
- Vargas, S. (2021). La motivación de los estudiantes universitarios en la unidad de aprendizaje Estudios de Cultura y Género. Resultados del estudio de campo. *Dilemas Contemporáneos. Educación, Política y Valores*, 8(2). <https://doi.org/10.46377/dilemas.v8i2.2552>
- Sanmarco, J., Camplá, X., Marcos, V., & Novo, M. (2020). El efecto mediador del ajuste psicológico en la relación entre la victimización por acoso escolar y el sentido de pertenencia escolar. *Publicaciones*, 50(1), pp. 43-59. <https://doi.org/10.30827/publicaciones.v50i1.9416>
- Vergara-Morales, J., Del Valle, M., Díaz, A., Matos, L., & Pérez, M. (2019). Efecto mediador de la motivación autónoma en el aprendizaje. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 21(e37), pp. 1-10. <https://doi.org/10.24320/redie.2019.21.e37.2131>
- Xipell, P., & Méndiz, A. (2024). Vocación docente: relación con el sentido de pertenencia y el apoyo de la dirección. *Profesorado, Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 28(2), pp. 47-69. <http://dx.doi.org/10.30827/profesorado.v28i2.29678>
- Zamarripa, J., Castillo, I., Tomás, I., Tristán, J., & Álvarez, O. (2016). El papel del profesor en la motivación y la salud mental de los estudiantes de educación física. *Salud mental*, 39(4), pp. 221-227. https://www.scielo.org.mx/scielo.php?pid=S0185-33252016000400221&script=sci_abstract

Conocimiento del médico familiar sobre algoritmo terapéutico de hipertensión arterial sistémica antes y después de una intervención educativa

Family physician's knowledge of the therapeutic algorithm for systemic arterial hypertension before and after an educational intervention

Artículo de Investigación



Este es un documento de acceso abierto bajo la licencia
Creative Commons 4.0 Atribución-No Comercial
(CC BY-NC 4.0 Internacional)



Dra. Claudia Teresa Torres Agama¹

Médico Cirujano

ORCID: 0009-0008-5924-1382

Correo electrónico: clautorres80@gmail.com

Dra. Irma Aidé Barranco Cuevas²

Maestría en Ciencias de la salud

ORCID: 0000-0002-4634-0487

Dr. Misael Flores Zamora¹

Maestría en Pedagogía

ORCID: 0000-0001-5566-8620

Dra. María Inés Torres Hernández¹

Médico Cirujano

ORCID: 0009-0001-0743-7470

Dr. Felix Israel Lezama Avila¹

Médico Cirujano

Dra. Estefanya Romero Ruiz¹

Médico Cirujano y Partero

ORCID: 0009-0002-4058-2546

¹ Unidad de Medicina Familiar No. 34, Instituto Mexicano del Seguro Social

² Unidad de Medicina Familiar No. 7, Instituto Mexicano del Seguro Social

Recibido: 24/06/2025

Aceptado: 05/11/2025

DOI: <https://doi.org/10.53436/x649VFKW>

D'perspectivas siglo XXI, Volumen 13, Número 25, Año 2026. Enero-Junio

ISSN(e): 2448-6566

Resumen

La intervención educativa es una herramienta clave para el desarrollo profesional del médico familiar, especialmente en el uso de algoritmos terapéuticos para el manejo de la hipertensión arterial sistémica, ya que permite estandarizar tratamientos y mejorar la atención al paciente. El objetivo de este estudio fue comparar el nivel de conocimiento de los médicos sobre dicho algoritmo antes y después de una intervención educativa. Se realizó un estudio cuasiexperimental, longitu-

dinal y prospectivo en la Unidad de Medicina Familiar No. 34 del IMSS en Atlixco, Puebla, con la participación de 26 médicos familiares. La evaluación se llevó a cabo mediante un cuestionario de opción múltiple aplicado antes y después de una intervención que consistió en cuatro sesiones con conferencias y talleres interactivos basados en casos clínicos reales. La población mostró una representación diversa en cuanto a turnos laborales, con predominio femenino (73.1 %), una media de edad de 46.1 años y una antigüedad laboral media de 12.5 años. Los resultados, analizados mediante la prueba estadística de Wilcoxon, mostraron una diferencia significativa en el nivel de conocimiento antes y después de la intervención ($Z = -4.424$, $p = 0.000$), lo que indica un impacto positivo de la estrategia educativa. Se concluye que la intervención educativa produjo una mejora estadísticamente significativa en el conocimiento de los médicos sobre el algoritmo terapéutico para la hipertensión arterial sistémica.

Palabras clave: hipertensión, educación, conocimientos, médicos de familia, consentimiento informado.

Abstract

Educational intervention is a key tool for the professional development of Family Physicians, especially in the use of therapeutic algorithms for the management of Systemic Arterial Hypertension, as it allows for the standardization of treatments and improvement in patient care. The objective of this study was to compare physicians' knowledge of this algorithm before and after an educational intervention. A quasi-experimental, longitudinal, and prospective study was conducted at the Family Medicine Unit No. 34 of the IMSS in Atlixco, Puebla, with the voluntary participation of 26 family physicians. The evaluation was carried out using a multiple-choice questionnaire administered before and after an intervention consisting of four sessions, including lectures and interactive workshops based on real clinical cases. The study population was diverse in terms of work shifts, with a predominance of female participants (73.1%), the average age of 46.1 years, and average work experience of 12.5 years. The results, analyzed using the Wilcoxon statistical test, showed a significant difference in the level of knowledge before and after the intervention ($Z = -4.424$, $p = 0.000$), indicating a positive impact of the educational strategy. It is concluded that the educational intervention led to a statistically significant improvement in physicians' knowledge of the therapeutic algorithm for systemic arterial hypertension.

Keywords: hypertension, education, knowledge, family physicians, informed consent.

Introducción

La Hipertensión Arterial Sistémica (HAS) es un problema de salud pública de alta prevalencia mundial. Se diagnostica cuando la presión arterial sistólica (PAS) es mayor a 140 mmHg y/o la presión arterial diastólica (PAD) supera los 90 mmHg, diagnóstico que debe confirmarse mediante múltiples mediciones o monitoreo ambulatorio durante dos semanas (Secretaría de Salud, 2021). La HAS es el principal factor de riesgo cardiovascular asociado a eventos como infartos, accidentes cerebrovasculares y daño renal (López *et al.*, 2022). En México afecta aproximadamente al 30 % de los adultos, aunque el 40 % desconoce su condición debido a su naturaleza asintomática inicial (Borrayo *et al.*, 2022).

La Encuesta Nacional de Salud 2016 estimó 17.3 millones de adultos hipertensos en el país, condición que coexiste con diabetes, obesidad y dislipidemia (Barrera *et al.*, 2022). Diversos estudios muestran que el control de la enfermedad es insuficiente; por ejemplo, en Navarra, la prevalencia de HAS se incrementa con la edad y afecta más a los hombres (Serrano-Martínez, 2008). En Cuba también se ha identificado un mayor impacto en trabajadores del sector salud, especialmente en mujeres (Castaño-Cifuentes *et al.*, 2022).

El diagnóstico debe realizarse desde los 18 años con la toma de presión arterial en consulta externa (Serrano-Martínez, 2008), siguiendo lineamientos como los de la American Heart Association (AHA), que recomienda un promedio de al menos dos mediciones con un minuto de diferencia (Tagle, 2018). Además, se deben evaluar factores de riesgo, realizar historia clínica completa, estudios de laboratorio y gabinete (Arias *et al.*, s.f.).

La práctica médica debe sustentarse en el método clínico, acompañado de guías de práctica clínica (GPC) y algoritmos terapéuticos (AT), los cuales estandarizan el manejo de la HAS, y guían la elección de medicamentos y estrategias no farmacológicas como dieta, ejercicio y control del estrés (Patel *et al.*, 2016; Díaz *et al.*, 2017; Pérez, 2023). Estas guías permiten un tratamiento uniforme y fundamentado en la evidencia, son revisadas por el Comité de Asesores de Posicionamiento Terapéutico (CAPOTE) bajo criterios de eficacia, seguridad, comodidad y costo (Belmonte, 2014; Secretaría de Salud, 2013–2018).

En cuanto al tratamiento farmacológico, se priorizan cinco grupos de antihipertensivos: diuréticos, calcioantagonistas, inhibidores de la enzima convertidora de angiotensina (IECA), antagonistas de receptores de angiotensina II (ARA-II) y beta-bloqueadores, aunque estos últimos han sido relegados como primera línea en algunas guías (Osorio-Bedoya & Amariles, 2018). Las combinaciones de dos o tres medicamentos en una sola dosis (terapia dual o triple) son preferidas en la mayoría de los casos (Barrera *et al.*, 2022). La hipertensión resistente, aquella que no responde a tratamiento con tres fármacos, puede requerir espironolactona (Pallarés *et al.*, 2019).

Se destaca la importancia de la educación médica continua, como lo demuestra la intervención aplicada a médicos familiares de la Unidad de Medicina Familiar (UMF) No. 34. con el instrumento desarrollado por (Vázquez & Fernández, 2023), Tras sesiones formativas sobre el algoritmo terapéutico de HAS y talleres con casos clínicos se observó una mejora significativa en el conocimiento del personal médico.

Estudios específicos refuerzan la necesidad de fortalecer la capacitación. Pérez *et al.* (2008) hallaron que el 67.6 % de hipertensos en Cataluña estaban mal controlados, y que el 60.2 % de quienes presentaban tres o más factores de riesgo recibían combinaciones farmacológicas (Pérez Zamora *et al.*, 2008). Mendoza *et al.* (2020) identificaron una inercia terapéutica moderada (22.7 %) en el manejo de HAS descontrolada y destacan la importancia de seguimiento y actualización profesional (Mendoza *et al.*, 2020). En otro estudio evaluaron la aptitud clínica de médicos sobre depresión en adultos mayores, los autores encontraron niveles predominantemente bajos (Méndez-Cázares *et al.*, 2023), mientras que Casas *et al.* (2014) también reportaron bajo conocimiento clínico general en patologías comunes del primer nivel.

En otros contextos, Amaró *et al.* (2024) demostraron que una intervención educativa mejora el conocimiento sobre enfermedades respiratorias en médicos generales, y Dalfó-Pibernat *et al.* (2018) evidenciaron cómo capacitaciones breves pueden mejorar sustancialmente el conocimiento sobre el Monitoreo Ambulatorio de Presión Arterial (MAPA).

El uso de algoritmos terapéuticos en el manejo de la hipertensión arterial sistémica permite al médico familiar seguir lineamientos claros y sustentados científicamente para brindar una atención de calidad, mejorar el control de la presión arterial y reducir complicaciones y costos en salud. Dada la alta prevalencia y carácter asintomático de la hipertensión —que hoy afecta incluso a jóvenes de entre 18 y 20 años—, su adecuado control representa un reto de salud pública. Sin embargo, más del 47 % de los pacientes desconocen su condición y solo una minoría está en tratamiento y control adecuado. Por ello, se plantea evaluar el impacto de una intervención educativa sobre el conocimiento del algoritmo terapéutico en médicos familiares.

Ante el contexto anterior, se destaca como planteamiento metodológico el siguiente objetivo general: comparar el conocimiento del médico familiar sobre el algoritmo terapéutico de hipertensión arterial sistémica antes y después de una intervención educativa, analizando variables sociodemográficas como edad, género, grado académico, antigüedad y turno laboral.

En conclusión, la HAS representa un reto clínico y epidemiológico. El papel del médico familiar es clave para su diagnóstico y control, por lo que es indispensable la capacitación continua y el uso adecuado de herramientas como los algoritmos terapéuticos. Estas estrategias permiten mejorar la adherencia al tratamiento, reducir los costos institucionales y, sobre todo, mejorar la salud del paciente con hipertensión.

Material y Métodos

Se llevó a cabo un estudio comparativo, cuasi-experimental, longitudinal, prospectivo y unicéntrico. La investigación se desarrolló con la participación voluntaria de 26 médicos familiares adscritos a la UMF No. 34, de Atlixco, Puebla, quienes firmaron un consentimiento informado y cumplieron con los criterios de inclusión. No se efectuó un muestreo probabilístico ni cálculo del tamaño de muestra debido al tamaño reducido de la población, por lo que se trabajó con el total de médicos disponibles.

El objetivo fue evaluar su conocimiento sobre el algoritmo de hipertensión arterial sistémica mediante la implementación de un cuestionario de 10 preguntas aplicado antes y después de una intervención educativa. Esta se llevó a cabo de marzo a julio de 2024. Se empleó un cuestionario previo y posterior a la intervención para medir la competencia clínica en el manejo del algoritmo terapéutico, se usó un instrumento validado con Alpha de Cronbach de 0.705. En total fueron cuatro sesiones con duración de treinta minutos cada una, de tipo conferencias magistrales, con exposiciones formales y estructuradas sobre generalidades de hipertensión arterial, riesgos cardiovasculares y algoritmos terapéuticos; fundamentadas en el documento de Secretaría de Salud (2021), Guía de Práctica Clínica actualizada para el manejo de la HAS. Así mismo, se impartió un taller interactivo, con revisión de casos clínicos reales tornados al azar de los diferentes consultorios

—se solicitó permiso a la autoridad correspondiente—, con el objetivo de analizarlos y así fomentar la participación activa de los médicos. Para el desarrollo de las sesiones fue necesario organizar a los médicos por grupos y diferentes horarios, considerando sus tiempos durante su jornada laboral. La recolección de datos se llevó a cabo mediante hojas específicas, y el análisis se realizó usando el software estadístico SPSS versión 25. En cuanto a la logística, el estudio fue conducido por un equipo de investigadores compuesto por una médico residente de medicina familiar, la directora de tesis y un asesor académico; con recursos financieros propios de los investigadores. Se utilizó la prueba estadística de Wilcoxon y se consideró un nivel de significancia de $p < 0.05$, lo que permitió identificar diferencias estadísticamente significativas en el conocimiento de los médicos antes y después de la intervención.

Resultados

La prueba estadística se eligió a partir de considerar el tipo de variables, el objetivo del estudio y en función de la normalidad o no normalidad de la población en estudio. El análisis de los datos se realizó con la ayuda del programa SPSS 25. Se aplicó el cuestionario para evaluar la competencia sobre el algoritmo terapéutico para la hipertensión arterial sistémica a 26 médicos familiares de la UMF No. 34 del IMSS en Atlixco, Puebla, que cumplieron con los criterios de selección.

El análisis de las características del grupo de estudio muestra que: predominó el sexo femenino con un 73.1 % ($n=19$); la edad obtuvo una media de 46.1 ± 8.2 años; para el caso de la antigüedad laboral fue de 12.96 ± 7.61 años; por último, se destaca que la mayor participación fue de los médicos del turno vespertino, con un 46.2 % de ellos ($n=12$).

A continuación, se presentan los resultados obtenidos por los médicos familiares en sus calificaciones pre y post-intervención educativa. Este análisis permite evaluar el impacto de la formación recibida, proporcionando una visión clara sobre la mejora en el desempeño académico y la adquisición de conocimientos esenciales. A través de esta comparación se busca identificar el grado de efectividad del programa educativo y su influencia en el desarrollo profesional de los participantes (Tabla 1).

Tabla 1

Tabla de resultados de calificaciones

Participante	Pre-intervención	Post-intervención
1	4	9
2	6	9
3	6	10
4	6	9
5	6	9
6	6	10
7	6	10
8	6	9

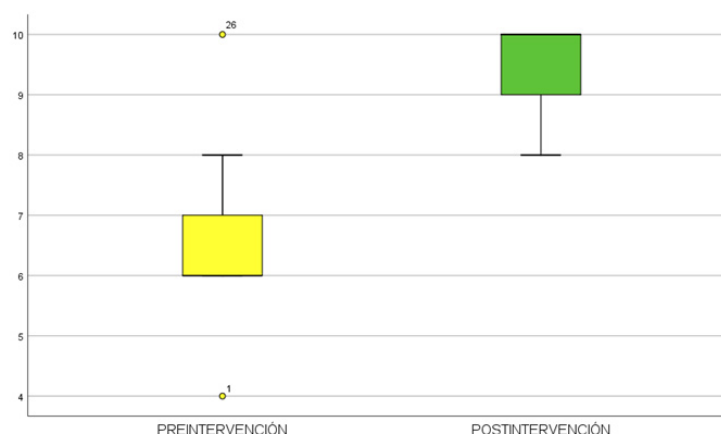
9	6	9
10	6	10
11	6	8
12	6	10
13	7	10
14	7	9
15	7	10
16	8	9
17	8	10
18	7	9
19	6	10
20	6	9
21	6	10
22	7	10
23	7	10
24	8	10
25	8	10
26	10	10

Fuente: Tabla representativa de los resultados obtenidos de la evaluación realizada a los médicos familiares pre y post-intervención educativa.

Para realizar la estadística inferencial se utilizó la prueba no paramétrica de Wilcoxon para comparar el conocimiento sobre el algoritmo terapéutico pre y post intervención educativa dirigida a médicos familiares ($z = -4.424$, $p < 0.001$). Estos resultados permiten verificar que existe una diferencia estadísticamente significativa en la mediana de conocimiento, lo que demuestra que la intervención tuvo un impacto positivo en la formación y actualización de los participantes (Gráfica 1).

Gráfica 1

Pre y post-intervención educativa



Fuente: Datos obtenidos del presente estudio donde se representa la mediana pre y post-intervención.

Discusión

La Hipertensión Arterial Sistémica (HAS) es una enfermedad crónica no transmisible de alta prevalencia mundial, cuyo manejo requiere un enfoque estandarizado, siendo los algoritmos terapéuticos herramientas clave para la toma de decisiones clínicas sin desplazar el juicio médico. La evaluación del conocimiento clínico permite identificar brechas formativas, como lo evidenció el estudio de Méndez-Cázares *et al.* (2023), en la UMF No. 1 de Ciudad Obregón, donde el 60.6 % de los médicos revela una aptitud muy baja respecto al manejo de la depresión en adultos mayores, sin obtener niveles altos o muy altos. En contraste, el presente estudio en la UMF 34 de Atlixco, Puebla, demostró que, tras una intervención educativa sobre el algoritmo terapéutico de HAS, los médicos mejoraron significativamente su nivel de conocimiento, pasando de una mediana de 6 (mala) a 10 (excelente).

Este impacto positivo es coherente con investigaciones como la de Amaró *et al.* (2024), quienes realizaron una intervención educativa en Sancti Spíritus, Cuba, logrando una mejora en el conocimiento sobre diagnóstico imagenológico de enfermedades respiratorias en médicos del primer nivel. Igualmente, Montaña *et al.* (2024) reportaron avances en el conocimiento sobre nefropatía diabética tras una intervención, sin que ningún médico permaneciera en niveles bajos.

Además, Moreno *et al.* (2016) señalaron que variables como edad, género, turno laboral y antigüedad no influyen significativamente en la aptitud clínica, lo que coincide con los hallazgos que aquí se muestran de Atlixco, donde la media de edad fue de 46 años y la antigüedad de 12 años. Esto refuerza la necesidad de mantener capacitaciones continuas para los médicos familiares, considerados pilar fundamental del primer nivel de atención.

Finalmente, aunque se revisaron publicaciones sobre intervenciones educativas en otras patologías, no se encontraron específicamente sobre intervenciones educativas centradas en algoritmos terapéuticos para HAS, lo que otorga a este estudio un carácter innovador y de relevancia.

Sin embargo, y aunque la investigación presenta un diseño adecuado para evaluar el impacto de una intervención educativa, existen sesgos propios de los estudios cuasiexperimentales que podrían influir en los resultados. La implementación de muestreo probabilístico, la incorporación de grupos control, el aumento del tamaño de la muestra, el uso de instrumentos de evaluación más robustos y la ampliación del número de unidades participantes fortalecerán significativamente la validez de futuras investigaciones y permitirán generar conclusiones más sólidas y generalizables.

Conclusiones

En la UMF No. 34 existen diferencias estadísticamente significativas entre la mediana de conocimiento sobre algoritmo terapéutico de hipertensión pre y post-intervención educativa, por lo cual se propone que a partir de este estudio de investigación se realicen estrategias de actualización y capacitación constantes acerca del algoritmo de Hipertensión, con el único objetivo de aumentar las habilidades e incrementar el conocimiento del médico familiar.

Con dicha investigación se acepta la hipótesis alterna que afirma que, si existe diferencia en el conocimiento del médico familiar sobre algoritmo terapéutico de hipertensión arterial sistémica antes y después de una intervención educativa, y se rechaza la hipótesis nula que sostiene que no existe diferencia en el conocimiento del médico familiar sobre el algoritmo terapéutico de hipertensión arterial sistémica antes y después de una intervención educativa.

La diferencia estadísticamente significativa entre las medianas de las puntuaciones antes y después de la intervención demuestra que este tipo de estrategias educativas pueden tener un impacto real y medible en la actualización de conocimientos clínicos. Estos hallazgos respaldan la implementación de programas de educación médica continua centrados en la toma de decisiones terapéuticas basadas en guías clínicas actualizadas.

Referencias

- Amaró Garrido, M. A., Díaz Quintanilla, C. L., Hernández González, T., & Solenzal Alvarez, Y. T. (2024). Intervención educativa para el diagnóstico imagenológico en médicos del primer nivel de atención. *Revista Cubana de Medicina*, 63. pp. 1-14. http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0034-75232024000100014&lng=es&tlng=es
- Arias Mendoza, A., Sarabia González, O., & Silva López, Y. E. (s.f.). *Algoritmos de atención clínica para hipertensión arterial sistémica*. Secretaría de Salud. https://calidad.salud.gob.mx/site/calidad/docs/algoritmo_hipertension.pdf
- Barrera Meza, C. R., Ramírez Palma, R., García Torres, O., & Álvarez Villaseñor, A. S. (2022). Apego al tratamiento farmacológico en pacientes con hipertensión arterial sistémica y su asociación con el ciclo vital de la familia según la OMS. *Medicina General y de la Familia*, 11(1), pp. 3-8. <http://dx.doi.org/10.24038/mgyf.2022.001>
- Belmonte Serrano, M. (2014). Algoritmos terapéuticos: ¿Qué, por qué y por qué no? *Revista Sociedad Valenciana de Reumatología*, 5(4), pp. 1-2. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4855483>
- Borrayo Sánchez, G., Rosas Peralta, M., Guerrero León, M. C., Galván Oseguera, H., Chávez Mendoza, A., Ruiz Batalla, J. M., et al. (2022). Protocolo de atención integral: hipertensión arterial sistémica. *Revista Médica del Instituto Mexicano del Seguro Social, Suplemento 1*, S34–S46. https://revistamedica.imss.gob.mx/index.php/revista_medica/article/view/4424
- Casas, D., Rodríguez, A., Tapia, E., Camacho, E., & Rodríguez, R. (2014). Aptitud clínica en médicos familiares apegada a guías de práctica clínica. *Revista de Medicina e Investigación*, 2(2), pp. 100-106. [https://doi.org/10.1016/S2214-3106\(15\)30005-4](https://doi.org/10.1016/S2214-3106(15)30005-4)

- Castaño-Cifuentes, O., Hoyos Zuluaga, A. L., Palacios-Cuesta, M.Y., Pérez-Correa, J. J.C., Vázquez-Trespacios, E. M., & Múnera-Echeverri, A. G. (2022). Antecedentes, hábitos, características de género y escalas de riesgo cardiovascular en trabajadores hospitalarios. *Revista de la Asociación Española de Especialistas en Medicina del Trabajo*, 31(1), pp. 41-49. https://scielo.isciii.es/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S3020-11602022000100005
- Dalfó-Pibernat, A., Dalfó Baqué, A., Pelegrina Rodríguez, F. J., Garin, O., Duran, X., Cladellas Capdevila, M., & Comin Colet, J. (2018). Improving ambulatory blood pressure monitoring knowledge in nurses and doctors: impact of a training intervention. *European Journal of Cardiovascular Nursing*, 17(8), 742–750. <https://doi.org/10.1177/1474515118782100>
- Díaz, C. A., García Mostajo, J. A., Gil Olivares, F., Timana, R., Pimentel, P., & Canelo Abayar, C. (2017). Guías de práctica clínica: evolución, metodología de elaboración y definiciones actuales. *Acta Médica Peruana*, 34(4), pp. 317-322. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6870363>
- López Ortiz, E., Mendiola Pastrana, I., González Pérez, B., Linares Cánovas, L. P., & López Ortiz, G. (2022). Hipertensión arterial en el primer nivel de atención. En Santacruz Varela, J. & Mazón Ramírez, J. J. *Terapéutica en medicina familiar* (pp. 223-240). Edición y Farmacia S.A. de C.V. (Nieto Editores).
- Mendoza González, J. F., Mejía Inglés, J. J., Carrillo Aguiar, L. A., González Pérez, B., & Salas Flores, R. (2020). Inercia terapéutica del médico familiar en pacientes con descontrol hipertensivo. *South Florida Journal of Development*, 1(4), pp. 244-251. <https://doi.org/10.46932/sfjdv1n4-008>
- Méndez-Cázares, J. A., Félix-Osorio, S. A., & Barrios-Olán, C. (2023). Nivel de aptitud del médico familiar para el manejo de la depresión en adultos mayores: ¿Aptitud rezagada? *Archivos en Medicina Familiar*, 25(1), pp. 39-42. <https://www.medigraphic.com/cgi-bin/new/resumen.cgi?IDARTICULO=110693>
- Montaño Salvador, C. A., Reséndiz Dattoly, C., Bello Sánchez Y., Ruiz Uriostegui C. I., Muñoz Madrid, M. A., & Goribar Medellín, E. C. (2024). Conocimiento de médicos familiares sobre nefropatía diabética antes y después de una intervención educativa en dos unidades de primer nivel. *Revista Sanitaria de Investigación*. <https://doi.org/10.34896/RSI.2024.91.25.001>
- Moreno Segura, A., Frías Navarro, V. O., Casas Patiño, D., & Rodríguez Torres, A. (2016). Aptitud clínica del médico familiar en los principales motivos de consulta y temas prioritarios de la atención primaria. *Archivos de Investigación Materno Infantil*, 8(3), pp. 77-84. <https://www.medigraphic.com/cgi-bin/new/resumen.cgi?IDARTICULO=74404>
- Osorio-Bedoya, E. J., & Amariles, P. (2018). Hipertensión arterial en pacientes de edad avanzada: Una revisión estructurada. *Revista Colombiana de Cardiología*, 25(3), pp. 209-221. <https://doi.org/10.1016/j.rccar.2017.10.006>

- Pallarés, C. V., Divisón, G. J., Prieto, D. M., García, M. L., Seoane, V. M. C., Molina, E. F., et al. (2019). Posicionamiento para el manejo de la hipertensión arterial en atención primaria a partir del análisis crítico de las guías americana (2017) y europea (2018). Sociedad Española de Médicos de Atención Primaria (SEMERGEN). *Medicina de Familia SEMERGEN*, 45(4), pp. 251-272. <https://doi.org/10.1016/j.semerg.2019.02.003>
- Patel, P., Ordunez, P., DiPette, D., Escobar, M. C., Hassell, T., Wyss, F., Hennis, A., Asma, S., Angell, S. (2016). Improved Blood Pressure Control to Reduce Cardiovascular Disease Morbidity and Mortality: The Standardized Hypertension Treatment and Prevention Project. *The Journal of Clinical Hypertension (Greenwich)*, 18(12), pp. 1284-1294. <https://doi.org/10.1111/jch.12861>
- Pérez Romero, F. R. (2023). Construcción de algoritmos como estrategia de aprendizaje en medicina. *Investigación en Educación Médica*, 12(45), pp. 30-43. <https://doi.org/10.22201/fm.20075057e.2023.45.22453>
- Pérez Zamora, S., Benítez Camps, M., Dalfó Baqué, A., Piqueras Garre, M., Losada Duval, G., & Vila Coll, M. A. (2008). ¿Es adecuada la actitud que adoptan los médicos de atención primaria en Cataluña ante la insuficiente reducción de cifras de presión arterial en los pacientes hipertensos? Estudio DISEHTAC. *Atención Primaria*, 40(10), pp. 505-510. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2739239>
- Secretaría de Salud. (2013-2018). *Plan estratégico sectorial para la implementación de guías de práctica clínica mediante algoritmos de atención clínica*, pp. 1-91. https://calidad.salud.gob.mx/site/calidad/docs/plan_estrategico_gpc.pdf
- Secretaría de Salud. (2021). Promoción, prevención, diagnóstico y tratamiento de la hipertensión arterial en el primer nivel de atención: Guía de práctica clínica: Evidencias y recomendaciones (pp. 2-9). *Centro Nacional de Excelencia Tecnológica en Salud (CENETEC)*. <https://www.studocu.com/es-mx/document/universidad-nacional-autonoma-de-mexico/cardiologia/hipertension-arterial-sistemica-eyr-2021/144704099>
- Serrano-Martínez, M. (2008). Hipertensión arterial: La perspectiva del médico de familia. *Anales del Sistema Sanitario de Navarra*, 31(2), pp. 107-111. http://scielo.isciii.es/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1137-66272008000300001&lng=es&tlng=es
- Tagle, R. (2018). Diagnóstico de hipertensión arterial. *Revista Médica Clínica Las Condes*, 29(1), pp. 12-20. <https://doi.org/10.1016/j.rmcl.2017.12.005>
- Vázquez, C. K., & Fernández, V. M. U. (2023). Construcción y validación de un instrumento para evaluar la competencia sobre el algoritmo terapéutico para la hipertensión arterial sistémica (Tesis para obtener el Diploma de Especialidad en Medicina Familiar). Benemérita Universidad Autónoma de Puebla. Registro Sirelcis 2021-2103-057.

Las y los jóvenes en la escuela: poder, arbitrariedad y subjetivación

Youth in school: power, cultural arbitrariness, and subjectivation

Ensayo Académico

Israel Castilla Domínguez

Maestro en Investigación de la Educación

Instituto Superior de Ciencias de la Educación del Estado de México

ORCID: <https://orcid.org/0009-0007-7768-4745>

Correo electrónico: israel.castilla@isceem.edu.mx



Este es un documento de acceso abierto bajo la licencia
Creative Commons 4.0 Atribución-No Comercial
(CC BY-NC 4.0 Internacional)

Recibido: 11/11/2025

Aceptado: 22/01/2026



DOI: <https://doi.org/10.53436/WKfV9x64>

D'perspectivas siglo XXI, Volumen 13, Número 25, Año 2026. Enero-Junio

ISSN(e): 2448-6566

Resumen

El objetivo del ensayo es analizar la condición juvenil-estudiantil como una construcción histórica, atravesada por relaciones de poder, discursos, violencia simbólica y procesos de resistencia, mediante una discusión teórica de corte crítico. Frente a quienes insisten en reducir a la juventud a un intervalo etario, se sostiene que la condición juvenil-estudiantil se construye a partir de contextos estructurales y experiencias situadas. Desde esta perspectiva, la escuela –lejos de ser neutral, como suele presentarse a sí misma– funciona como un dispositivo gerontocrático en el que las generaciones adultas imponen arbitrariedades culturales a las y los jóvenes estudiantes como parte de una estructuración de las diferencias. La violencia simbólica institucionalizada contribuye a moldear el habitus del estudiante, normalizando actitudes y comportamientos. A pesar de esto, la escuela es también un territorio en el que las juventudes despliegan prácticas de resistencia y socialidad que resultan fundamentales en los procesos de subjetivación juvenil, a través de las cuales reinterpretan, median y negocian las categorías impuestas, abriendo espacios de autonomía y agenciamiento en la vida escolar. El ensayo se estructura en cuatro apartados que abordan la juventud como construcción sociohistórica, las relaciones de poder en la escuela, la promesa meritocrática de la escolarización y, finalmente, las prácticas de socialidad y subjetivación juvenil.

Palabras clave: juventud, escuela, educación, violencia simbólica, resistencia.

Abstract

The aim of this article is to analyze the youth-student condition as a historical construction shaped by power relations, discourses, symbolic violence, and processes of resistance. Against perspecti-

ves that reduce youth to an age-based category, the article argues that the youth-student condition is constructed through structural contexts and situated experiences. From this perspective, the school -far from being neutral, as it often presents itself - operates as a gerontocratic device in which adult generations impose cultural arbitrariness on young students, thereby structuring differences within power relations. Institutionalized symbolic violence contributes to shaping the students' habitus by normalizing attitudes and behaviors. However, schools are also territories in which youth deploy practices of resistance and sociality that are fundamental to processes of youth subjectivation, through which imposed categories are reinterpreted, mediated, and negotiated, opening spaces for autonomy and agency in school life. The article is organized into four sections that address youth as a socio-historical construction, power relations within the school, the meritocratic promise of schooling, and, finally, practices of youth sociality and subjectivation.

Keywords: youth, school, education, symbolic violence, resistance.

Introducción

¿Qué signa juventud? ¿Qué significa el ser estudiante? ¿Cómo se interseccionan ambas condiciones en las instituciones escolares? Las y los jóvenes estudiantes encarnan experiencias construidas por su historicidad que, además, se articulan en los diferentes campos y espacios intersubjetivos, culturales y estructurales. Desde esta perspectiva, la juventud no es concebida únicamente como una etapa biológica definida, sino como un constructo social que se define y negocia constantemente en los diferentes ámbitos de la vida social.

En este marco, las y los jóvenes que se encuentran inscritos en instituciones educativas se ven inmersos en procesos de socialización, regulación y normalización dentro de las escuelas. A pesar de esto, dichos procesos no son unidireccionales ni unidimensionales, sino que los jóvenes estudiantes desarrollan procesos de socialidad y resistencia al interior de dichas instituciones como parte de la configuración de las identidades juveniles. En el presente ensayo se retoman algunos elementos que resultan clave para abordar la noción de juventud, estudiante y la interseccionalidad que estas representan como parte de los procesos que se viven en la escuela. Considerando lo anterior, el objetivo del ensayo es analizar la condición juvenil-estudiantil en la escuela moderna mediante una perspectiva crítica que recupera aportes de la sociología de la educación, la pedagogía crítica y los estudios de juventudes. Metodológicamente, el trabajo se apoya en una revisión teórica-analítica que permite problematizar la escuela como dispositivo de poder, así como las prácticas de socialidad, resistencia y subjetivación en las juventudes estudiantiles.

1. Más allá de la psicologización de la adolescencia: La juventud como construcción sociohistórica y experiencia relacional

Desde inicios del siglo XX, se ha desarrollado un fuerte debate en torno a las nociones de juventud y adolescencia. Esta última, que ha permeado gran parte de los discursos impuestos sobre este grupo etario, se ha construido a partir de una concepción fundamentalmente psicologista y biologicista. Conceptualmente, el término adolescencia fue introducido, estudiado y construido por Stanley Hall (1904) en su obra *Adolescence: its Psychology and its relations to Physiology, Anthropology,*

Sociology, Sex, Crime, Religion and Education. En ella, Hall define a la adolescencia como una etapa universal que tenía su eje en los cambios fisiológicos y psicológicos de la pubertad. Para este autor, la edad comprendida entre los 13 y 23 años se caracterizaba por tensión y turbulencia que atravesaba las emociones y el comportamiento de los jóvenes. Junto a este nuevo campo de estudio, surgieron discursos (Meza, 2025) que asociaban a la adolescencia con conductas erráticas, desviadas y anormales que el estado debía corregir a través de diferentes políticas públicas y, sobre todo, de la escuela como institución social normalizadora.

México no fue ajeno a estos discursos y procesos en los que las políticas públicas invistieron a las y los adolescentes como sujetos transgresores que atentaban contra el orden nacional. Así, la adolescencia se consolidó como una categoría social plenamente diferenciada que, lejos de ser neutral, respondía a la necesidad del estado mexicano de formar sujetos disciplinados y obedientes, reforzando las jerarquías e incluso las prácticas y aprendizajes de género (Meza, 2025). Se consolidó la articulación entre modelo político-educativo y la subjetividad como procesos en que la interiorización del autocontrol y la regulación de la conducta formaron parte fundamental del espacio educativo.

A pesar de lo anterior, la concepción psicologista y universal de la adolescencia fue desafiada por Margaret Mead (1928) en su texto titulado *Coming of Age in Samoa*, en el cual presenta críticas fundamentales al modelo de Hall. Mead argumentó que la turbulencia adolescente no era inherente a la edad biológica ni mucho menos era universal, sino que, en cambio, era un producto cultural. En su investigación, la autora mostró que en Samoa la transición de niñez a adultez es más fluida debido, en gran parte, a las estructuras sociales flexibles y menos represivas, así hay un desplazamiento desde la biología hacia el contexto socio-cultural en el que se desarrollan las juventudes.

La crítica de Mead (1928) resulta crucial pues sienta las bases para dismantelar la falsa creencia en torno a la juventud y que esta pueda ser reducible a un carácter meramente etario y biológico. A este respecto, Valenzuela (2005) argumenta que la noción de juventud no se reduce a una etapa biológica-cronológica de la vida de los individuos, sino que se remite a una construcción socio-histórica. Así, el concepto de juventud no es homogéneo ni universal, sino que moviliza sentidos e identidades en relación con los contextos sociales, económicos y culturales, de tal forma que es históricamente definida. Más aún, y para ejemplificar lo anterior, una estudiante de 22 años bien pudiera sentirse o asumirse menos joven que otra de la misma edad, por lo que la juventud es siempre en relación con algo (una representación) o alguien. La idea de juventud(es) remite a otros referentes, desde lo estructural, las generaciones adultas, la propia experiencia de los individuos, las instituciones y, por supuesto, los grupos de pares entre otros.

De esta forma, se coincide con Valenzuela (2005) cuando apunta a que la construcción de nociones como niña(o)/joven/adulta(o) se relaciona, como ya se ha apuntado, con condiciones histórico-culturales específicas, a lo cual le suma las percepciones: “La construcción joven/viejo implica intensas disputas de autopercepción y de hetero-representación, de autoadscripción y heteroreconocimiento” (p. 31). Así, queda de manifiesto que la condición etaria resulta insuficiente para explicar la condición de juventud.

Sumado a lo anterior, se ha de retomar la importancia de las condiciones estructurales, la subjetividad y la agencia como es colocado por De la Garza (2018) de tal manera que la experiencia es punto nodal que articula las condiciones contextuales en las que las y los jóvenes estudiantes se asumen e identifican –o no– como sujetos pertenecientes a este grupo. En este sentido es que se retoma la noción de experiencia de De Lauretis (1992): “la experiencia como complejo de hábitos resultado de la interacción semiótica del ‘mundo exterior’ y del ‘mundo interior’, engranaje continuo del yo o sujeto en la realidad social” (p. 288). La experiencia alude también a la historicidad que concentran los individuos (subjetividad constituyente), a su memoria configurada como experiencia presente pero siempre en relación con un horizonte futuro (Zemelman, 2010). Incluso, habría que agregar al cuerpo vivido e igualmente experienciado, poseedor de memoria y marcado por situaciones y coyunturas que trastocan la subjetividad y la experiencia de las y los jóvenes estudiantes. La experiencia, como eje articulador entre los diferentes campos y niveles de la realidad y pensada como un proceso inacabado, puede ser concebida como un continuo no solo entre el mundo interior y exterior, sino entre los diferentes puntos y referentes que componen la constelación de relaciones que conforman la realidad social de los sujetos.

Lo anterior tiene relación con la formación de identidades estudiantiles-juveniles y los procesos que la configuran. Así, se coincide con Salguero (2014) cuando concibe a la identidad como:

el conjunto de significados y representaciones conformadas a partir de la estructura política, económica, social y cultural, instituidas históricamente; esta, integra la subjetividad e intersubjetividad de los actores sociales en los procesos de interacción social, no es un atributo o una propiedad intrínseca, sino que tiene un carácter de tipo relacional, resultado de un proceso social que surge y se desarrolla en la interacción cotidiana con los otros y otras. (p. 4)

La identidad implica un proceso de reconfiguración constante e inacabado en el que convergen pasado (memoria), y la experiencia como presente en articulación con el futuro. Dicho proceso se configura en contextos culturales específicos, en los cuales es posible encontrar una amplia constelación de objetos simbólicos investidos de significados que pueden, a su vez, orientar las acciones de los individuos. En este orden de ideas, los objetos del mundo permiten a las y los estudiantes –así como a docentes y directivos– orientar su acción y autoindicarse cursos de conducta: “convierte(n) en objeto aquello que percibe(n), le confiere(n) un significado y utiliza(n) este como pauta para orientar su acción” (Blumer, 1982, p. 11). Así, los objetos y sus significaciones conforman constelaciones simbólicas que deben ser comprendidas históricamente, pues las concepciones de juventud y estudiante no son inmutables ni permanentes, sino construcciones socio-históricas cuya comprensión exige atender a sus condiciones de emergencia y transformación.

2. Juventudes en disputa: Poder gerontocrático, violencia simbólica y la doble subordinación del estudiante

En consonancia con lo planteado en líneas anteriores, Bourdieu advierte que la noción de juventud tiende a ocultar una diversidad de elementos, condiciones y relaciones de poder que atraviesan las experiencias juveniles. Para el autor, resulta imposible agrupar a todas y todos los jóvenes bajo un

mismo concepto, en tanto ello supone desconocer las profundas diferencias que existen respecto a sus experiencias, trayectorias, oportunidades, posiciones sociales, identidades y contextos (Bourdieu, 2002).

Ahora bien, también es necesario reconocer que las juventudes —y en el caso aquí abordado los jóvenes estudiantes— se desarrollan dentro de relaciones de poder —¿y subordinación?— frente a las generaciones mayores que tienden a imponer normas y expectativas (discursos) sobre los jóvenes: “En esta relación se disfrutan ventajas, se padecen desventajas, y, comúnmente, los jóvenes resultan perdedores frente a los poderes gerontocráticos” (Valenzuela, 2005, p. 30). Es decir, juventudes y adúlces se encuentran inmersas en relaciones de poder en donde se juegan saberes, expectativas, normas, representaciones y, por supuesto, las mismas relaciones y posiciones de poder. Sobre la misma idea, si bien se reconoce que no todas y todos los estudiantes en sistemas escolarizados son jóvenes, la mayor parte de la población estudiantil que se encuentra en las escuelas es joven en relación con sus docentes con un rango de edad en bachillerato comprendido entre los 14 y 18 años, por lo que esa misma proporción se hallaría en las relaciones de poder antes planteadas. Se ha de mencionar que no son únicamente desventajas al adscribirse como jóvenes, sino que, por el contrario, esa noción otorga a su vez ventajas frente a las generaciones adultas, cuestión que se abordará brevemente más adelante.

Cabría preguntarse aquí nuevamente sobre la cuestión etaria: si bien la edad no define la juventud, ¿qué tanto se podría considerar la edad biológica para asumir lo que Segato (2015) nombra *biologización de las diferencias*? En este sentido, parecen existir rangos de edad para nombrar juventud y asignar constructos y representaciones en torno a esta noción y, sobre todo, un discurso montado en la idea de joven como un ser incompleto a quien se le debe dar forma de acuerdo con ideales de orden, progreso e incluso fines utópicos impuestos socialmente a través de las instituciones como la escuela. Lo anterior se presenta a través de procesos de socialización, así como acciones y prácticas pedagógicas que no son únicas de la escuela, sino que se presentan en otras esferas de la vida pública y privada.

Se coincide con Bourdieu y Passeron (1996) cuando enuncian su célebre frase “toda acción pedagógica es objetivamente una violencia simbólica en cuanto impone, a través de un poder arbitrario, una arbitrariedad cultural” (p. 25). Más aún, “la autoridad pedagógica implica necesariamente como condición social de ejercer la autoridad pedagógica y la autonomía relativa de la instancia que tiene la tarea de ejercerla” (Bourdieu y Passeron, 1996, p. 25).

Aquí resulta pertinente destacar la necesidad de una condición social que posibilite el poder arbitrario de la adultez frente a la juventud, aunque, como se menciona más adelante, esto no representa una total indefensión por parte de las y los jóvenes. ¿Cuál es la condición social —en ocasiones impuesta, en otras autoadscripta— de las juventudes que posibilita la violencia simbólica hacia estas? ¿En qué medida se estigmatiza a las y los jóvenes en ciertos ámbitos de su vida? Ya Reguillo (2010) realiza una exhaustiva y brillante reflexión en torno a lo que llama la condición juvenil compuesta y construida desde diferentes niveles como el estructural y cultural en términos de alternativas económicas, políticas, educativas reales, con ello argumenta una descapitalización —por parte de las generaciones adultas hacia las jóvenes— que se traduce en descalificación y estig-

matización de las juventudes a quienes se les atribuye responsabilidad casi total de su situación, lo cual resulta significativo debido al contexto de las juventudes y niñeces en nuestro país. Sumado a esto, Reguillo presenta la idea de la *desapropiación del yo*, la construcción identitaria constreñida por contingencias y otros poderes que tocan las biografías juveniles y que en ocasiones dan poco margen para la acción al reducir sus posibilidades reales.

A lo anterior habría que agregar a manera de interseccionalidad la calidad de estudiante, pues si las y los jóvenes ya se encuentran en relaciones de poder frente a los poderes gerontocráticos, estas se agudizan cuando se es joven y estudiante; la adscripción como estudiante representa una desventaja ante quienes son asumidos como poseedores del saber legítimo. Más aún, esta situación se ve agudizada y reforzada por castigos, violencias simbólicas –y también explícitas y directas–, así como por tecnologías de disciplinamiento inherentes a la escuela, tal como ya ha sido documentado en el análisis de los reglamentos escolares y su carácter punitivo por el Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE, 2019). En suma, parece posible hablar de una estructuración de las diferencias.

Al analizar las dinámicas escolares desde la doble perspectiva docente y estudiantil, se hace evidente la persistencia de las prácticas de diferenciación, exclusión y violencia. Incluso, en trayectorias académicas avanzadas los estudiantes continúan siendo disciplinados, formados por discursos de poder que atraviesan las subjetividades, las voliciones y la moral. Ante esto surge la pregunta ¿en qué nivel de indefensión –si verdaderamente es así– se encuentra un/una joven estudiante?

Así, los jóvenes están –al menos– en una doble posición de estigmatización e incluso subordinación: por un lado, por su condición de estudiantes y, por el otro, por su condición de jóvenes. A dichas dimensiones se suman otros elementos como el sexo, género, color de piel, trayectorias, orígenes socioeconómicos y otras más. Derivado de esto, resulta necesario reflexionar sobre la condición juvenil-estudiantil como un constructo cultural que articula ambas dimensiones y plantea el reto de ampliar y problematizar dicha categoría. Si bien no es el objetivo central, sí se busca visibilizar algunos de los elementos que la constituyen en relación con el problema aquí planteado. De este modo, queda de manifiesto el vínculo ineludible entre la escuela, sus estudiantes y la condición de juventud, lo que exige profundizar analíticamente en este territorio.

3. Escuela, juventudes y estudiantes

Para abordar la relación entre escuela, juventudes y estudiantes, resulta necesario retomar brevemente el surgimiento de la escuela moderna y su contrato fundacional (Frigerio *et al.*, 1992). En este marco, es pertinente recuperar algunas ideas básicas en torno a la promesa y función histórica de la escuela, a fin de establecer contrastes con el caso mexicano. En primer lugar, la escuela se presenta como un espacio que potencia la posibilidad de emancipación de las y los sujetos; en un segundo término, como un medio de movilidad social asociado al mérito escolar. A pesar de lo anterior, y en sentido contrapuesto, es imperativo reconocer que la escuela puede funcionar, a su vez, como un espacio de alienación respecto de otras culturas y formas de conocimiento (Freire, 2003). En relación con el primero de estos elementos, la escuela moderna surge con la promesa de democratizar el conocimiento y liberar las conciencias mediante el uso de la razón moderna, entendida

como la capacidad de descubrir las leyes que rigen al universo a través de métodos establecidos. Bajo esta lógica, se asumía que dicho proceso conduciría ineludiblemente al progreso de la humanidad, concebido como un avance continuo hacia un mejor futuro. No obstante, estos métodos –presentados como legítimos y ligados a una epistemología y concepción de ciencia eurocéntrica (Santos, 2018)– dan lugar a otra cara de la educación: en su afán por democratizar el conocimiento, la escuela tiende a presentar la cultura dominante como la única opción válida, orientándola de manera prioritaria hacia la producción:

Se trata de presentar “una” interpretación de la cultura, de la ciencia, del hombre y del mundo. Se trata de fabricar al hombre que las condiciones actuales reclaman: un ser que posea conocimientos y técnicas útiles y necesarias para producir. Se le crea la ilusión de que el conocimiento científico es uno y que con este conocimiento domina al mundo. (Díaz-Barriga, 1998, p. 214)

La escuela se presenta a sí misma como emancipadora de los conocimientos y creencias medievales y arcaicos (nombrados como falsos) a la vez que ofrece la posibilidad de movilidad social y la promesa de bienestar a las juventudes, aunque, para lo anterior, es necesario sacrificar y desdeñar otras formas de conocimiento y cosmovisiones. Por otra parte, la alienación, en diálogo con la pedagogía crítica de Freire (2003) produce un distanciamiento de las y los estudiantes con respecto a sus propias experiencias, culturas e incluso con su capacidad de enunciar el mundo de manera autónoma. Dicha noción se relaciona a su vez con la violencia simbólica planteada por Bourdieu y Passeron (1996) configurando alienación pedagógica, cultural e incluso lingüística.

Esta tensión entre la promesa emancipadora de la escuela y los procesos de alienación juvenil-estudiantil obliga a cuestionar de manera crítica los alcances reales de la educación moderna en contextos históricos específicos. Si bien el pensamiento moderno se ha expandido a escala planetaria cabría preguntarse, al menos en el caso mexicano: ¿En qué medida es la escuela, en el siglo XXI, posibilidad real de movilidad y bienestar para las y los jóvenes estudiantes? ¿Cuál ha sido el punto límite de democratización y acceso de educación escolarizada para estos sujetos?

Para responder lo anterior resulta pertinente retomar algunas ideas de Bourdieu (2002), quien reconoce a la escuela como institución con capacidad de transferir/otorgar capitales como es el cultural (conocimientos considerados como valiosos, hábitos, maneras de hablar) y el institucionalizado que se traduce en certificados, diplomas y títulos escolares que –al menos de manera parcial– se debieran traducir en medios de poder para aspirar a oportunidades educativas, laborales e incluso prestigio social. A pesar de lo anterior, Bourdieu y Passeron son claros al enunciar su crítica a la escuela como institución pues esta tiene sus bases en la acción pedagógica violenta que establece los conocimientos legítimos –presentándolos como objetivos–, los cuales se equiparan a la cultura de las clases dominantes, es decir, “la escuela legítima ... la arbitrariedad cultural” (Bourdieu y Passeron, 1996, p. 18).

En el mismo sentido se encuentra la esencia y el valor del capital institucionalizado en relación con tres elementos que resultan fundamentales: la escuela como reproductora del discurso meritocrático, las expectativas sobre las y los estudiantes, así como sus aspiraciones y las posibilidades reales de movilidad social. Respecto a esto, ya Bourdieu (2002) había advertido sobre las conse-

cuencias siniestras del discurso escolar: si bien este último se basa en gran medida en una noción meritocrática que transmite aspiraciones, la masificación de la educación ha devenido en una devaluación de los certificados y títulos escolares contribuyendo a crear expectativas poco realistas, ha creado brechas entre lo que aspiran a ser y lo que realmente pueden alcanzar.

Si bien la promesa de movilidad se construye desde los primeros niveles de escolarización y se consolida en el bachillerato como etapa articuladora hacia la educación superior, es en esta última en donde el capital cultural institucionalizado parece cobrar mayor fuerza en el mercado laboral. De acuerdo con datos del portal del Instituto Mexicano para la Competitividad (IMCO) las y los jóvenes de hasta 24 años que cuentan con una licenciatura ganan en promedio 78 % más que sus pares con estudios de bachillerato (IMCO, 2022), aunque habría que interpretar dicho dato con cautela ante la necesidad de mirar elementos como las instituciones de egreso, las carreras, regiones, trayectorias familiares y género, entre otros más. Más aún, las y los jóvenes siguen considerando los estudios universitarios como medio de movilidad e intentan ingresar a diversas instituciones de nivel superior. Para ejemplificar lo anterior, basta señalar que la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM) publica a través de su sitio una cifra que podría resultar alarmante: durante los concursos de ingreso 2023-2024 de dicha casa de estudios aplicaron cerca de 227 mil aspirantes y únicamente 26,713 obtuvieron un lugar, lo cual equivale al 11.7 % del total (UNAM, 2024). Derivado de esto, habría que realizar serios cuestionamientos como ¿Qué capitales y trayectorias intervienen al momento de ser aceptados o no en la UNAM? ¿De qué modo se precariza a las y los jóvenes excluidos? ¿Resulta legítima la exclusión del casi 90 % de los jóvenes que aspiran a ser estudiantes universitarios en esa casa de estudios?

Lo anterior pone de manifiesto algunas cuestiones como la efectividad y hegemonía del aún vigente discurso sobre la meritocracia, y el valor que le es conferido a la escuela como medio de movilidad, a lo cual cabe agregar lo ya mencionado sobre la arbitrariedad cultural al momento de ser evaluados –examinados– los capitales considerados como valiosos y deseables. En el mismo sentido habría que mencionar el peso de las circunstancias de origen con respecto a la posibilidad de acceso a mayores grados de estudio, pues ocho de cada diez niños, niñas y adolescentes terminan apenas la educación secundaria si sus padres no terminaron la primaria. Situación similar se presenta si se nace en los dos quintiles más bajos de la distribución de riqueza, pues el 73 % de quienes nacen en dichos quintiles permanecen ahí durante toda su vida (Centro de Estudios Espinosa Yglesias, 2019).

Así, parece correcto aludir a la escuela moderna –como sistema de escolarización en sus diferentes niveles– inscrita en un amplio contexto como medio limitado de movilidad social, portadora de un discurso que alude al mérito y productividad, que desdeña otras formas de saberes y conocimiento, así como la formación de identidades juveniles estudiantiles propias. A este respecto, Valenzuela (2015) identifica un proceso relacional que, a través del estigma, legitima la violencia no solo simbólica sino incluso estética corporal de las y los estudiantes a través de reglamentos escolares como bien lo menciona el INEE (2019). Esto es parte del juvenicidio simbólico perpetuado a través de la institución escolar, es decir, la violencia trasciende la legitimidad del saber y su arbitrariedad cultural para extenderse a un discurso que se proyecta y se materializa sobre los cuerpos de las y los estudiantes como bien apunta Foucault (2022).

A pesar de lo anterior, también se reconoce que cada escuela presenta particularidades propias, las cuales se construyen, en gran medida, a partir de los sujetos que la habitan y conforman. Es en este sentido que las y los estudiantes no se encuentran completamente sujetos a las lógicas de poder institucionales, sino que despliegan y configuran formas de socialidad como parte de sus procesos identitarios y a través de las cuales elaboran estrategias y modos específicos de vivir la experiencia escolar. Estas prácticas serán abordadas con mayor profundidad en el siguiente apartado.

4. Prácticas de socialización, socialidad y subjetivaciones juveniles en la escuela

Como ya se ha apuntado, si bien la escuela se encuentra situada en un contexto y coyuntura específicos, establece fronteras con los contextos exteriores y entornos sociales que resultan más o menos permeables, lo que le permite ejercer cierto grado de autonomía: “lo que ocurre intramuros de la escuela no será totalmente dependiente de lo que ocurre fuera de ella, pero posee un cierto grado de autonomía, por el cual en un mismo contexto varios textos –instituciones– son posibles” (Frigerio *et al.*, 1992, p. 21).

En segundo lugar, parece válido trasladar la idea anterior a las y los estudiantes y sus familias: si bien están adscritos a un establecimiento escolar, la familia puede o no coincidir del todo por lo emanado de la escuela y las y los jóvenes tienen capacidad de agencia, de tal forma que interioricen gran parte de la lógica escolar, establezcan estrategias de resistencias o incluso abonen a la recreación de las formas y procesos de enseñanza aprendizaje. En este sentido, es imperativo recordar que la propia escuela y su realidad social está conformada por sujetos con diversidad de aspiraciones, voliciones, afectividades e intereses, en suma, multiplicidad de historias de vida. Además, es indispensable agregar la concepción simbólica sobre la escuela, pues, como menciona Duschatzky (1999), tiene un carácter simbólico; el mero hecho de nombrarla remite a significados, aunque las y los estudiantes pueden resimbolizarlos creando así nuevos escenarios de sentido que pueden -o no- tocarse con los sentidos heredados. Sumado a lo anterior, cada escuela representa un territorio para sus habitantes, el cual es caracterizado en relación dialógica con las relaciones cara a cara de quienes se encuentran en ella.

Derivado de ello es necesario aclarar varias cuestiones. En primer lugar, se coincide con Guerrero (2006 y 2008, en Weiss, 2012) cuando menciona que los jóvenes que llegan al bachillerato han socializado un mínimo de normas y valores relativos al rol de estudiantes. Se agrega además que este proceso de socialización continuará a lo largo de la vida de las y los estudiantes a la vez que se integran a nuevas instituciones, espacios y territorios. Sin embargo, es relevante reconocer que las y los jóvenes no siguen fiel y ciegamente las normas institucionales, sino que, por el contrario, al establecer relaciones con sus pares forman nuevos grupos con normas y valores propios. Aquí cobra importancia el concepto de socialidad propuesto por Maffesoli (2004, en Weiss, 2012) el cual se refiere a superar lo racional dando paso a lo lúdico, estético y sexual como intereses y curiosidades de grupos juveniles estudiantiles. Así, los procesos de socialización y socialidad se darían a la par de un tercero, la subjetivación, proceso que representa la re-apropiación y transformación de normas y valores de la realidad social compartida con los pares. Cabe agregar que, si bien tienen un mínimo grado de socialización de las normas y valores escolares, las juventudes tienen

menos apego a estructuras rígidas que las y los adultos, lo que los habilita a vislumbrar nuevos horizontes de posibilidades que puedan, a su vez, desafiar los discursos hegemónicos y contribuir a la resignificación de instituciones como la escuela. Lo anterior podría verse fortalecido por los procesos de socialidad y subjetivación a través de los cuales formen redes horizontales basadas en afinidades y solidaridades independientes de las jerarquías y estructuras tradicionales y escolares.

En definitiva, los procesos de socialización, socialidad y subjetivación mantienen un vínculo ineludible con la formación identitaria de las y los jóvenes estudiantes. Dicha formación puede entenderse como un proceso dialéctico en el que estas dimensiones se entrelazan de manera compleja al integrarse como parte del fluir de la vida escolar, posibilitando tanto la reproducción de estructuras y relaciones de poder como la emergencia de alternativas y prácticas de resistencia.

Es en este entramado de relaciones donde las y los jóvenes estudiantes se adscriben o se distancian –a partir de procesos de agenciamiento individuales o colectivos– de identidades juveniles que involucran estilos de vida, tipos de relaciones interpersonales, valores, creencias, apariencias, lenguajes y comportamientos. Es decir, “configuran agregaciones en el nivel simbólico y ... dan lugar a la confluencia o comunión de los códigos de interacción, símbolos de referencia y significaciones” (Medina, 2000, p. 108) que estructuran sus experiencias como jóvenes estudiantes.

En los espacios escolares, estas dinámicas permiten resignificar prácticas culturales, aspiraciones, deseos y horizontes de posibilidades. Lo anterior no implica el abandono total de la cultura hegemónica-gerontocrática, sino que su encuentro con la cultura juvenil-estudiantil abre un abanico de respuestas posibles –que van desde la adaptación y la simulación hasta la resistencia– frente a las expectativas y exigencias de las generaciones adultas, frecuentemente encarnadas por la institución escolar.

Conclusiones

La juventud, lejos de ser una categoría neutra, se configura histórica y contextualmente como campo de disputa en el que se interseccionan relaciones de poder, expectativas sobre las juventudes y procesos de intersubjetivación y socialización. Si se asume como válida la tesis de Bourdieu (2002), la escuela puede comprenderse como un dispositivo que impone y reproduce violencias simbólicas y arbitrariedades culturales sobre las y los jóvenes estudiantes. A pesar de lo anterior, la escuela es también un territorio (geográfico, simbólico y cultural) habitado por juventudes en el que se configuran y negocian identidades, al tiempo que se despliegan capacidades –siempre situadas– de resistencia y de construcción de socialidades alternativas. Estas dinámicas generan tensiones que se intensifican por la doble condición de ser jóvenes y estudiantes que, si bien les posicionan en un lugar de subordinación gerontocrática e institucional, también habilitan formas de agencia creativa ante los procesos descritos.

Por otra parte, la escuela –entendida aquí como una derivada de la modernidad y reconfigurada bajo lógicas meritocráticas y neoliberales contemporáneas– continúa promoviendo y prometiendo la movilidad social a través del discurso meritocrático, aun cuando dicha promesa no se refleja en la realidad mexicana. Si bien ha existido una ampliación considerable del acceso a la educación media

superior, este proceso no ha tenido un impacto significativo en la reducción de las brechas de clase, sino que ha contribuido a reconfigurar los mecanismos mediante los cuales estas se reproducen. La reflexión desarrollada invita a repensar la escuela moderna y a cuestionar la naturalización de las violencias simbólicas en las aulas para así dar pie a la construcción de espacios educativos y democráticos que reconozcan a las juventudes estudiantiles como sujetos políticos, con capacidad de decisión sobre sus procesos formativos y que, desde una lectura crítica de la colonialidad del saber, les permita descolonizarse de los mandatos adultos.

Referencias

- Blumer, H. (1982). *El interaccionismo simbólico: perspectiva y método*. Hora.
- Bourdieu, P. (2002). La “juventud” no es más que una palabra. En *Sociología y cultura* (pp. 163-177). Grijalbo.
- Bourdieu, P., & Passeron, J. C. (1996). *La reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza*. Fontamara.
- Centro de Estudios Espinosa Yglesias. (2019). *Informe de movilidad social en México 2019. Hacia la igualdad regional de oportunidades*. <https://ceey.org.mx/informe-movilidad-social-en-mexico-2019-hacia-la-igualdad-regional-de-oportunidades/>
- De la Garza Toledo, E. (2018). *La metodología configuracionista para la investigación social*. Gedisa.
- De Lauretis, T. (1992). *Alicia ya no. Feminismo, semiótica, cine*. Ediciones Cátedra.
- Díaz-Barriga, A. (1998). La escuela en el debate modernidad-posmodernidad. En A. de Alba (Ed.), *Posmodernidad y educación* (pp. 205-225). UNAM / Miguel Ángel Porrúa.
- Duschatzky, S. (1999). *La escuela como frontera: reflexiones sobre la experiencia escolar de jóvenes de sectores populares*. Paidós.
- Foucault, M. (2022). *Vigilar y castigar. El nacimiento de la prisión*. Siglo XXI.
- Freire, P. (2003). *Pedagogía del oprimido*. Siglo XXI.
- Frigerio, G., Poggi, M., & Tiramonti, G. (1992). *Las instituciones educativas Cara y Ceca. Elementos para su comprensión*. Troquel.
- Hall, G. S. (1904). *Adolescence: Its psychology and its relations to physiology, anthropology, sociology, sex, crime, religion and education*. D. Appleton and Company.

- Instituto Mexicano para la Competitividad, IMCO. (3 de mayo de 2022). Los trabajadores con licenciatura ganan 78 % más y acceden a mejores puestos que aquellos únicamente con bachillerato. <https://imco.org.mx/los-trabajadores-con-licenciatura-ganan-78-mas-y-acceden-a-mejores-puestos-que-aquellos-unicamente-con-bachillerato/>
- Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE). (2019). Análisis de reglamentos escolares en educación media superior. INEE. https://www.academia.edu/40198115/An%C3%A1lisis_de_los_reglamentos_escolares_en_la_educaci%C3%B3n_media_superior
- Mead, M. (1928). *Coming of age in Samoa: A psychological study of primitive youth for Western civilisation*. William Morrow and Company.
- Medina, G. (2000). La vida se vive en todos lados. La apropiación juvenil de los espacios institucionales. En Medina, G. (Comp.) *Aproximaciones a la diversidad juvenil* (pp. 79-115). Centro de Estudios Sociológicos, El Colegio de México.
- Meza, I. (2025, 26 de septiembre). *Civilizar los sentimientos* [Conferencia magistral]. Seminario Internacional sobre Estudios de Juventud en América Latina, Universidad Autónoma de Tlaxcala.
- Reguillo, R. (2010). La condición juvenil en el México contemporáneo. En R. Reguillo (Coord.), *Los jóvenes en México* (pp. 395-429). FCE / CONACULTA.
- Salguero, M. (2014). *Identidad masculina. Elementos de análisis en el proceso de construcción*. Universidad Nacional Autónoma de México.
- Santos, B. de S. (2018). Introducción a las epistemologías del Sur. En M. P. Meneses & K. Bidasaca (Coords.), *Epistemologías del Sur* (pp. 25-62). CLACSO.
- Segato, R. L. (2015). *La crítica de la colonialidad en ocho ensayos. Y una antropología por demanda*. Prometeo Libros.
- Universidad Nacional Autónoma de México. (2024). *Series estadísticas UNAM: 2000-2024*. <https://estadistica.unam.mx/index.php/series-estadisticas/>
- Valenzuela, J. M. (2005). El futuro ya fue. Juventud, educación y cultura. *Anales de la Educación Común*, 1(1-2), pp. 28-71. <https://cendie.abc.gob.ar/revistas/index.php/revistaanales/article/view/106/224>
- Valenzuela, J. M. (2015). *Juvenicidio. Ayotzinapa y las vidas precarias en América Latina y España*. Biblioteca de Infancia y Juventud.

Weiss, E. (2012). Los estudiantes como jóvenes. El proceso de subjetivación. *Perfiles Educativos*, 34(135), pp. 134-148. <https://doi.org/10.22201/iisue.24486167e.2012.135.29175>

Zemelman, H. (2010). Sujeto y subjetividad: la problemática de las alternativas como construcción posible. *Polis. Revista Latinoamericana*, (9). <http://journals.openedition.org/polis/943>

Enfoque etnográfico crítico con estudiantes migrantes en Chile. Horizontes para la investigación educativa

A critical ethnography approach with migrant students in Chile. Horizons for educational research

Ensayo Académico



Este es un documento de acceso abierto bajo la licencia
Creative Commons 4.0 Atribución-No Comercial
(CC BY-NC 4.0 Internacional)



Roberto Ramos Cartaya

Magíster en Comunicación

Universidad Católica de Temuco, Chile

ORCID: <https://orcid.org/0009-0007-8447-915X>

Correo electrónico: cartayarr@gmail.com

Recibido: 11/11/2025

Aceptado: 17/12/2025

DOI: <https://doi.org/10.53436/649xVFKW>

D'perspectivas siglo XXI, Volumen 13, Número 25, Año 2026. Enero-Junio

ISSN(e): 2448-6566

Resumen

En las últimas dos décadas Chile ha vivido un proceso acelerado de transformación social a partir del incremento sostenido de la población migrante. Según el Censo de Población y Vivienda (INE, 2024), hasta diciembre de ese año residían en el país 1918.394 personas extranjeras –dato que refleja la creciente diversidad social y cultural que hoy caracteriza a las aulas chilenas. Esta realidad invitó a repensar los marcos normativos y las políticas públicas, las cuales debieron actualizarse para responder a un contexto más plural, proceso que se concretó con la promulgación de la Ley de Migración y Extranjería. Desde esta perspectiva, el presente ensayo propone una reflexión sobre las comunidades escolares inmigrantes, a través de la metodología etnográfica crítica, en diálogo con la teoría de capital de Pierre Bourdieu. El texto se organiza en tres apartados: el primero aborda el valor de la etnografía en el ámbito educativo, donde se reconoce los aportes de Elsie Rockwell (2018), el segundo profundiza en su dimensión crítica y por último se explora la relación entre la etnografía crítica y el enfoque relacional de los capitales de Bourdieu como fuente para la comprensión de las experiencias educativas de estudiantes inmigrantes.

Palabras clave: migrantes, capital económico, capital cultural, etnografía crítica.

Abstract

In the past two decades, Chile has undergone an accelerated process of social transformation driven by the steady increase in its migrant population. According to the Population and Housing Census (INE, 2024), by December of that year, 1,918,394 foreign nationals were residing in the country –data that reflects the growing social and cultural diversity that now characterizes Chilean classrooms. This reality calls for a rethinking of regulatory frameworks and public policies, which have had to be updated to respond to a more plural context, a process that materialized with the enactment of the Migration and Foreigners Law. From this perspective, the present essay offers a reflection on immigrant school communities, through the use of critical ethnographic methodology in dialogue with Pierre Bourdieu's theory of capital. The text is organized into three sections: the first addresses the value of ethnography in the educational field, acknowledging the contributions of Elsie Rockwell (2018); the second delves into its critical dimension; finally, the relationship between critical ethnography and Bourdieu's relational conceptualization of capital is examined as a lens through which to understand the educational experiences of immigrant students.

Keywords: migrants, economic capital, cultural capital, critical ethnography.

Introducción

En los últimos 20 años Chile ha experimentado un ascenso vertiginoso de población migrante, resultados recientes del Censo de Población y Vivienda (INE, 2024) reflejaron que los extranjeros en el país, hasta diciembre del año 2024, ascendían a 1.918.394. La cifra anterior representa un desafío a la política pública referente al sistema educativo chileno que se rige por varias leyes entre las que se destacan la Ley de Migración y Extranjería de 2019 y la Política Nacional de Estudiantes Extranjeros de 2024 por las que los migrantes tienen derecho a la educación, independiente de su estatus migratorio en el país.

El análisis de este ensayo se centra en la comprensión de las comunidades de escolares inmigrantes, a través del uso de la metodología etnográfica crítica desde la teoría de capital de Pierre Bourdieu. El escrito está dividido en tres apartados, el primero se centra en el uso de la metodología etnográfica en educación, el segundo en la etnografía crítica en la que se concibe un campo más problematizado, y se concluye con la interseccionalidad entre la etnografía crítica y la distribución de capitales en el campo educativo.

La historiografía chilena da cuenta de que la presencia de migrantes ha respondido a una lógica norte-sur (de origen europeo) y en la actualidad los flujos migratorios son sur-sur (Cano & Soffia, 2009, Bravo & Norambuena, 2018). La elección de Chile para muchos migrantes, sobre todo de origen caribeño, responde a varios factores entre los que se destacan la estabilidad económica que caracterizó a esta nación desde el retorno a la democracia en los años 90, también la fragilidad de la institucionalidad y el deterioro de estándares democráticos en los países de origen de los migrantes, unido a crisis económicas profundas. No es casual que los migrantes actuales de Chile, en términos cuantitativos provengan de países como Venezuela (728.586), Colombia

(209.946) y Haití (188.131), lo cual se muestra en las estadísticas del último Censo de Población y Vivienda (INE, 2024).

Para la educación es un desafío epistemológico debido a la diversidad de naciones presentes en el país y la manera en que es comprendida la identidad caribeña, el inmigrante del Caribe trae epistemes propias y va incorporando nuevas, a la vez que se enfrenta a un currículum monocultural. En tal sentido, el inmigrante caribeño tiene sus formas particulares de comprender y sostener determinadas posturas con temas sobre afrodescendencias, debido a la alta presencia en el Caribe, esto no implica que no exista racismo en las Antillas ya que el concepto político de negritud surge precisamente allí como respuesta para enfrentar la discriminación racial (Césaire, 2000).

En Chile se ha problematizado sobre los efectos multidimensionales del racismo (Tijoux & Córdova, 2015) y su impacto hacia los migrantes en el sistema escolar (Riedemann & Stefoni, 2015), de manera específica los afrocaribeños.

Lo anterior da cuenta que lo caribeño ha sido entendido desde una lógica distante en términos geográficos, pero también desde los culturales, marcados por el exotismo isleño, ligados a las industrias culturales, los cuales han construido estereotipos que sirven para diferenciarse de la chilenidad.

Una de las epistemes más significativas desarrolladas en el campo de la educación en América Latina, en atención a la diversidad cultural, se encuentra en la interculturalidad crítica. La misma intenta romper con la tradición hegemónica de una cultura dominante de matriz eurocéntrica que ha subordinado a otras culturas como los pueblos originarios y afrodescendientes (Quijano, 2000; Walsh, 2009). El objetivo ha sido reforzar las identidades que fueron excluidas por el poder colonial y los Estados-nación actuales (Walsh, 2009).

En América Latina y el Caribe el uso de términos aplicados a la diversidad cultural para la investigación, entre ellos multiculturalidad, ha generado un entrampado teórico-metodológico en la comprensión de la identidad latinoamericana, de manera específica el racismo, el cual se invisibiliza bajo el mestizaje. Por otra parte, la investigación anglosajona tiende al relativismo cultural sobre la identidad latinoamericana, que de cierta manera segrega a los distintos pueblos (afro, originarios, migrantes, chicanos, etcétera). La definición anterior es producto de que el multiculturalismo anglosajón es afirmativo y no transformativo (Mansilla *et al.*, 2022). Una de las principales diferencias entre ambos conceptos está en que la interculturalidad apunta a incluir las diferencias dentro del espacio público, teniendo en cuenta los contextos políticos en los que se desarrolla (Mansilla *et al.*, 2022).

Sin embargo, un desafío para la educación en América Latina y el Caribe ha sido pensar lo intercultural desde un enfoque más amplio, donde se incluya no solo a los pueblos originarios sino también a la diversidad de pueblos que habitan este continente. En tal sentido, la educación intercultural en Chile se ha traducido principalmente a un enfoque centrado en lo lingüístico (Mansilla *et al.*, 2022). De igual manera, Katherine Walsh amplía el marco teórico metodológico señalando

la importancia de los lugares de enunciación (no es necesario ser indígena para problematizar sobre estos temas), así como reducirlo a los pueblos originarios (Walsh, 2009).

En el caso chileno las investigaciones dentro del campo educativo han sido heterogéneas, destacan las que han problematizado la educación intercultural con enfoque en el contexto mapuche (Arias, 2021; Quilaqueo *et al.*, 2014) y también las que investigan sobre los migrantes (Baeza-Correa *et al.*, 2022).

1. Metodología etnográfica en educación

Para Chile, la presencia de inmigrantes cuyo origen es caribeño supone un desafío en el campo educativo, ya que requiere desarrollar políticas específicas adaptadas al contexto migratorio actual (Baeza-Correa *et al.*, 2022). La metodología etnográfica es una herramienta muy utilizada por los investigadores en educación para comprender cómo se manifiestan las diversas comunidades.

A propósito, Rockwell (2018) puntualiza, en primer lugar, el papel de la escuela como un ente catalizador, un espacio social complejo donde se negocian significados, se reproducen y se cuestionan y/o perpetúan desigualdades. Otros autores señalan a la escuela como institución monocultural, colonial y racista (Mignolo 2010; Walsh, 2009).

La etnografía ha sido vinculada a los estudios antropológicos, estudios como el de Aguirre (1995) señalan que la etnografía es el estudio descriptivo de la cultura de una comunidad. Otros autores como Malinowski, Frank Boas y Margaret Mead fueron los que sentaron las bases para el estudio etnográfico como metodología para comprender las distintas culturas, este método ya hoy trasciende la disciplina antropológica consolidándose como un recurso de gran utilidad para comprender las diversas comunidades educativas. Esto permite a los docentes actuar en entornos educativos en los que son protagonistas, al igual que los estudiantes; se ofrece una visión holística y matizada de la cultura educativa (Romero *et al.*, 2024), lo cual ayuda en la comprensión de la realidad migrante desde su multidimensionalidad.

A nivel macro, el enfoque etnográfico en educación parte de la etnografía institucional, entendida como la situada en las instituciones de carácter hermético como hospitales, cárceles, centros de asistencia mental (Celigueta y Solé, 2013 & Westermeyer, 2023). Otras investigaciones tienen un enfoque sociocultural e interaccionista desde una línea interpretativa-constructivista de la etnografía educativa, centrada en interpretar a los actores de la comunidad educativa y en revisar cómo estos construyen la realidad social a través de la interacción, lo cual posibilita mirar al migrante en intercambios, comportamientos y pensamientos que varían según las circunstancias (Romero *et al.*, 2024).

Los estudios etnográficos han revelado que los estudiantes migrantes navegan por identidades culturales complejas, influenciadas por sus orígenes y el entorno donde las construyen, a través de diversas prácticas de comunicación en las escuelas y los barrios. En las primeras suelen surgir los estereotipos que repercuten en la autopercepción y las interacciones de los estudiantes (Rodríguez *et al.*, 2021).

Lo anterior se explica porque el migrante porta epistemes propias, mientras que la escuela opera desde dinámicas institucionales específicas para comprender y enfrentar la realidad migratoria, muchas veces sin advertir un enfoque holístico en la comprensión de la identidad escolar, la cual está atravesada por múltiples factores, entre ellos: nacionalidad, familia, expectativas de vida, color de piel, género y orientación sexual.

En educación, la etnografía ha sido entendida también como una metodología que permite comprender un fenómeno con la posibilidad de participar a distintas escalas como en contextos educativos formales y no formales, medios digitales y publicitarios (Westermeyer, 2023). En el caso chileno este tipo de estudios presenta varios desafíos que se derivan del contexto sociopolítico, las dinámicas institucionales y las prácticas de investigación. Uno de estos está en la accesibilidad a las instituciones escolares, ya sean públicas o privadas, en las cuales el investigador debe negociar con las autoridades para realizar sus observaciones (Contreras *et al.*, 2016). Lo anterior es una barrera para la obtención de datos confiables.

Otro de los enfoques etnográficos más problematizados ligados al campo educativo ha respondido a la comprensión de la diversidad de pueblos originarios en el contexto escolar y las tensiones que se producen (Arias-Ortega, 2021; Figueroa, 2015; Westermeyer, 2023). Una línea más responde a las migraciones fronterizas de peruanos y bolivianos, denominada estudios atacameños (Tapia, 2018), y ahora, más reciente, la migración caribeña (Joiko *et al.*, 2023).

2. Etnografía crítica y el enfoque relacional de los capitales en Bourdieu

La etnografía crítica es una herramienta metodológica, pero también política y epistemológica porque visibiliza las experiencias de las voces subalternas y ayuda a comprender la realidad desde los propios actores. La teoría de capital de Pierre Bourdieu es un sustento teórico que ayuda a comprender los factores que influyen en las comunidades migrantes en la educación.

Para Giroux (2003) la etnografía crítica desde la educación debe examinar cómo las relaciones de poder influyen en la producción y distribución del conocimiento en las escuelas, así como sus actuaciones en formas de resistencia o subordinación. Popkewitz (1994) analiza las prácticas escolares vinculadas con relaciones sociales más amplias que pueden contribuir a reproducir o transformar desigualdades sociales, mientras Freire (2005) habla desde la pedagogía del oprimido, muy ligado al paradigma de la justicia social y educativa.

Las investigaciones desde el campo educativo son diversas, particularmente las que se han enfocado en los últimos años en analizar los habitus migrantes dentro del contexto escolar desde diversas teorías y paradigmas, en especial el método etnográfico. Dentro de las problemáticas más importantes de los últimos años están las que con especial atención tienen que ver con las formas sutiles de inclusión y exclusión escolar, relacionadas con las identidades migrantes (Cortés, 2022; Espinoza & Valdebenito, 2018; Román, 2021).

Un aspecto que debe ser tomado en cuenta en el uso de la metodología etnográfica crítica para analizar las comunidades de inmigrantes en el contexto escolar está en su comprensión desde la teoría de Bourdieu.

Para este autor el capital económico puede ser entendido como activos materiales convertibles en dinero, que incluyen recursos financieros y la propiedad (Bourdieu, 1997). En palabras simples son un conjunto de bienes y recursos que posee el individuo.

Diversos estudios han sostenido que los actuales procesos migratorios responden a una multiplicidad de factores, dentro de los que se encuentran las problemáticas asociadas a la economía (Soto-Alvarado *et al.*, 2022). En el caso chileno es fundamental analizar cómo esta influye en las comunidades escolares de inmigrantes, sobre todo en las caribeñas, a la hora de definir cómo fue la trayectoria migratoria familiar –que va desde los que llegan por vías regulares hasta los que usan los pasos no habilitados y están en condición de irregularidad–, y explicar la inserción dentro de la escuela, a pesar de que la normativa garantiza el derecho universal a la educación para todos, independiente de su estatus legal.

Entonces, el capital económico es fundamental en un país con una estructura socioclasista bien definida, donde el acceso a la educación superior es muy competitivo y el mercado laboral también lo es para los profesionales. Esto implica que familias migrantes precarizadas estén en condiciones de informalidad laboral, lo cual mella en las posibles trayectorias educativas de sus integrantes hacia la educación superior debido a los costos, particularmente para las familias migrantes racializadas (Tijoux *et al.*, 2015).

Para la etnografía crítica y los estudios sociológicos la manera en la cual el capital económico influye en los estudiantes inmigrantes, está asociado en primer lugar a la nacionalidad. En este aspecto se hace necesario comprender los puntos de partida, los cuales son más complejos, debido a las construcciones sociales acerca de la alteridad migrante, de manera central la caribeña y el capital económico asociado a esto, en el que también se impone el capital cultural. Por ello, a los migrantes afrodescendientes se les suele asociar a la pobreza, y también dentro del ámbito educativo a la violencia y al miedo, a pesar de sufrir bullying e incomprensión por parte de alumnos y profesores exacerbando así los nacionalismos (Mora-Olate, 2021).

Lo anterior se explica debido a la carga simbólica de las identidades migrantes racializadas y el imaginario social de la negritud dentro de un Estado-nación chileno con sus propias conflictividades de carácter histórico y la construcción de mitos acerca de la negritud, por lo cual los estudios contemporáneos sobre la afrochilenidad ayudan a visibilizar y abrir un campo teórico epistemológico respecto al tema (Oliva, 2016).

3. Capital Cultural

Para Bourdieu el capital cultural se refiere a conocimientos, competencias, hábitos y disposiciones que un individuo posee. El uso de la etnografía crítica permite observar cómo los estudiantes migrantes intentan negociar, resignificar o resistir la imposición de un capital cultural hegemónico que la escuela reproduce (chileno-blanco-eurocentrado). La escuela, para Bourdieu, es un tipo de capital cultural.

Al respecto, las investigaciones revelan cómo la escuela niega e invisibiliza el capital cultural de los estudiantes migrantes, al mismo tiempo que folkloriza sus prácticas culturales como los bailes

y otras tradiciones (Stang-Alva *et al.*, 2021). En tal sentido, la escuela funciona como homogeneizador cultural y asimilacionista, para los migrantes y los escolares mapuches –enfrentados a un currículum escolar monocultural (Arias *et al.*, 2021). Lo anterior se debe a los modos en que la colonialidad del saber actúa para deslegitimar las epistemes de los grupos históricamente marginados de los centros de poder, sobre todo, con la preservación de su lengua y la resistencia a la castellanización, problemáticas que han sido abordadas por las investigaciones sociales desde el campo historiográfico educativo (Mansilla & Lima, 2020).

Tijoux (2015) señala que la escuela para los migrantes tiende a blanquear, asimilar o marginar. El uso de la etnografía crítica debe poner el foco en cómo los profesores reproducen jerarquías culturales, en la cual desvalorizan o no conocen sobre epistemes no eurocéntricas. Sin embargo, experiencias desde México, Ecuador y Bolivia dan cuenta del avance en la recuperación y visibilización de los saberes ancestrales de los pueblos originarios.

La etnografía crítica desde el capital cultural en Chile revela también las diferencias en cuanto a los imaginarios acerca de la caribeñidad con respecto a otros grupos migratorios. Estas construcciones sociales simbólicas fijan y esencializan las culturas sin profundizar en aspectos como la heterogeneidad cultural y las diferencias entre los migrantes, así como las tensiones entre el tipo de ciudadanía monocultural, multicultural o intercultural (Riedemann, 2021).

El color de piel es un aspecto que ha sido estudiado como marca de la inmigración en Chile, por lo cual, independiente del capital cultural o económico del migrante afrodescendiente, se le considera migrante, cuestionando primero su nacionalidad, así como el estatus legal, el tiempo de permanencia en el país y su trayectoria de estudio o trabajo (Tijoux, 2015).

Esto explica cómo los migrantes europeos avecindados en Chile pueden ser confundidos con nacionales o turistas extranjeros mientras los caribeños como migrantes.

Por último, el campo educativo chileno ha desarrollado unas políticas de atracción de estudiantes internacionales a través de programas de intercambio académico de Europa y Norteamérica, de manera fundamental, y recientemente de la geografía latinoamericana. Esta política de internacionalización busca no solo socializar y democratizar los conocimientos, sino también comprender las dinámicas culturales de los distintos pueblos.

Conclusiones

La migración constituye un campo de estudios en constante evolución en América Latina y el Caribe, de manera específica para las investigaciones sobre los flujos migratorios intrarregionales. En tal sentido, para la educación en cualquiera de sus niveles, ya sea pública o privada, estos procesos representan desafíos epistemológicos.

A los sujetos transnacionales, migrantes en general, se les considera aporte o carga para los países receptores, así como un problema de seguridad nacional. En este contexto una de las vías para lograr una rápida inserción dentro de la sociedad receptora se encuentra en la educación.

Para la región latinoamericana, de manera particular en Chile, investigar sobre los escolares migrantes desde un enfoque etnográfico crítico usando la teoría de Bourdieu posibilita comprender que, si bien una de las causas de los flujos migratorios está asociada a factores económicos, los migrantes también poseen un capital social, cultural y simbólico, que influyen tanto en la percepción que se construye sobre ellos —en las sociedades receptoras— como en la toma de decisiones vinculadas a la continuidad de estudios en distintas universidades e inserción laboral.

Asimismo, este enfoque posibilita comprender la diversidad étnica de la población migrante, fundamentalmente de los grupos afrodescendientes, y contribuye a la deconstrucción de estereotipos que tienden a homogenizar a esta población en América Latina, ya que la reducen exclusivamente a la geografía caribeña. En el ámbito escolar, tales estereotipos suelen traducirse en la asociación de los estudiantes afrodescendientes con supuestas limitaciones en la adquisición de los contenidos impartidos en el aula.

Debido a que las dinámicas de la modernidad y el contexto social transnacional genera tensiones económicas, políticas y sociales, se requiere de una mirada cultural y crítica a la manera en que los Estados construyen imágenes estereotipadas de los migrantes, que van desde un sujeto enriquecedor de la diversidad hasta un problema social (García, 2004).

La etnografía crítica, combinada con la teoría de Bourdieu, es una herramienta que permite visibilizar las formas estructurales y simbólicas de exclusión que afectan a los sujetos migrantes, y que no son captadas por los indicadores cuantitativos tradicionales. Esto permite revelar y problematizar sobre cómo se ha abordado la inclusión educativa, apostando por un enfoque integral, enmarcado en un paradigma de justicia social y educativa que dote a los sujetos migrantes y no migrantes en Chile de las capacidades para enfrentar los retos del futuro.

Referencias

- Aguirre Baztán, Á. (1995). *Etnografía: metodología cualitativa en la investigación sociocultural*. Alfaomega Marcombo. <https://etnografiafuac.wordpress.com/wp-content/uploads/2017/09/aguirre-baztc3a1n-etnografc3ada.pdf>
- Arias-Ortega, K. (2021). Etnografía escolar sobre la educación intercultural en tres escuelas mapuches de La Araucanía. *Educación en Revista*, 37(e70098), pp. 1-23. <https://doi.org/10.1590/0104-4060.70098>
- Baeza-Correa, J. B., Bustos-Reyes, C. A., Guzmán-Droguett, M. A., Imbarack-Dagach, P., & Mercado-Guerra, J. L. (2022). Inclusión de migrantes en el sistema escolar chileno: estado del arte. *Magis, Revista Internacional de Investigación en Educación*, 15, pp. 1-25. <https://doi.org/10.11144/Javeriana.m15.imse>
- Bourdieu, P. (1997). *Capital cultural, escuela y espacio social*. Siglo XXI.
- Bravo Acevedo, G., & Norambuena Carrasco, C. (2018). *Procesos migratorios en Chile: una mirada histórico-normativa*. Academia Nacional de Estudios Políticos y Estratégicos (ANEPE).

- Cano, V., & Soffia, M. (2009). Los estudios sobre migración internacional en Chile: apuntes y comentarios para una agenda de investigación actualizada. *Papeles de Población*, 15(61), pp. 129-167. https://www.scielo.org.mx/scielo.php?pid=S1405-74252009000300007&script=sci_abstract&tlng=es
- Celigueta, G. y Solé, J. (2013). *Etnografía para educadores*. Editorial UOC.
- Césaire, A. (2000). *Discurso sobre el colonialismo* (N. Pérez, Trad.). Akal.
- Contreras, P., Assael, J., Acuña, F., Santa Cruz, E., Campillay, B., & Pujadas, B. (2016). Construyendo saber etnográfico: reflexiones a partir de la experiencia de campo en instituciones escolares. *Athenea Digital. Revista de Pensamiento e Investigación Social*, 16(3), pp. 55-79. <https://doi.org/10.5565/rev/athenea.1629>
- Cortés Saavedra, A. (2022). Migrant children in a Chilean school: Habitus, discourses and otherness. *Journal of Sociology*, 58(3), pp. 342-358. <https://doi.org/10.1177/14407833211071144>
- Espinoza Pastén, L. M., & Valdebenito Zambrano, V. (2018). Migración y Educación en Chile: ¿Es suficiente la respuesta educativa en el actual contexto de diversidad cultural? *Opción: Revista de Ciencias Humanas y Sociales*, (87), pp. 352-373. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7341384>
- Figuerola, L. L. (2015). Educación mapuche e interculturalidad: Un análisis crítico desde una etnografía escolar. *Chungará (Arica) Revista de Antropología Chilena*, 47(4), pp. 659-667. <https://doi.org/10.4067/S0717-73562015005000040>
- Freire, P. (2005). *Pedagogía del oprimido* (30.^a ed.). Siglo XXI Editores.
- García Canclini, N. (2004). Diferentes, desiguales o desconectados. *Revista CIDOB d'Afers Internacionals*, (66-67), pp. 113-133. <https://www.cidob.org/publicaciones/diferentes-desiguales-desconectados>
- Giroux, H.A (2003). Pedagogía pública y políticas de resistencia: Notas sobre una teoría crítica de la lucha educativa. *Filosofía y teoría de la educación*, 35(1), pp. 5-16. <https://doi.org/10.1111/1469-5812.00002>
- Instituto Nacional de Estadísticas, INE. (2024). *Censo de Población y Vivienda 2024*. Resultados. <https://censo2024.ine.gob.cl/resultados/>
- Joiko, S. (2023). Proliferación de fronteras en las políticas educativas en contextos migratorios en Chile. *Estudios Fronterizos*, 24, pp. 1-24. <https://doi.org/10.21670/ref.2301112>
- Mansilla, J., & Lima Jardilino, J. R. (2020). Pueblos originarios y educación: De la colonialidad a las experiencias decoloniales en Brasil y Chile. *Education Policy Analysis Archives*, 28(163 Número Especial), pp. 1-27. <https://doi.org/10.14507/epaa.28.4751>

- Mansilla Sepúlveda, J., Villalba, K., Mora García, J., & Turra Díaz, O. (2022). Tensión epistémica entre multiculturalismo anglosajón e interculturalidad latinoamericana: sus proyecciones en educación. *Revista de Filosofía*, 39(100), pp. 132-143. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=8331778>
- Mignolo, W. D. (2010). *Desobediencia epistémica: Retórica de la modernidad, lógica de la colonialidad y gramática de la descolonialidad*. Ediciones del Signo.
- Mora-Olate, M. L. (2021). Escolares migrantes y profesorado: reflejos de la opresión en la escuela chilena actual. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 19(2), pp. 1-20. <https://doi.org/10.11600/rlcsnj.19.2.4345>
- Oliva, E. (2016). Entre lo remoto y lo foráneo: los afrodescendientes en Chile a propósito del libro *Afrochilenos. Una historia oculta*, de Marta Salgado. *Meridional. Revista Chilena de Estudios Latinoamericanos*, (6), pp. 179-189. <https://meridional.uchile.cl/index.php/MRD/article/view/40104>
- Popkewitz, T. S. (1994). Política, conocimiento y poder: Algunas cuestiones para el estudio de las Reformas Educativas. *Revista de Educación*, (305), pp. 103-137. <https://www.educacionfpydeportes.gob.es/revista-de-educacion/numeros-revista-educacion/numeros-antteriores/1994/re305/re305-04.html>
- Quijano, A. (2000). Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina. En Lander, E. (Comp.), *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas Latinoamericanas* (pp. 201-246). CLACSO.
- Quilaqueo, D., Quintriqueo, S., Torres, H., & Muñoz, G. (2014). Saberes educativos mapuches: aportes epistémicos para un enfoque de educación intercultural. *Chungará (Arica) Revista de Antropología Chilena*, 46(2), pp. 271-284. <http://dx.doi.org/10.4067/S0717-73562014000200008>
- Riedemann, A., & Stefoni, C. (2015). Sobre el racismo, su negación, y las consecuencias para una educación anti-racista en la enseñanza secundaria chilena. *Polis, Revista Latinoamericana*, 14(42), pp. 191-216. <https://doi.org/10.4067/S0718-65682015000300010>
- Riedemann, A., Roessler, P., & Stang, F. (2021). La migración y la diversidad cultural como fenómenos que desafían la enseñanza de la ciudadanía. En C. Villalobos, Morel M. J. & Treviño, E. (Eds.), *Ciudadanías, educación y juventudes. Investigaciones y debates para el Chile del futuro* (pp. 43-76). Centro UC, Estudios de Políticas y Prácticas en Educación. Ediciones UC.
- Rockwell, E. (2018). *Vivir entre escuelas: relatos y presencias. Antología esencial* (N. Arata, C. Escalante & A. Padawer, Comp.). CLACSO. <https://biblioteca-repositorio.clacso.edu.ar/handle/CLACSO/16625>

- Román Soto, D. (2021). Migración inclusiva en Chile, un desafío educativo vigente. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 15(1), pp. 157-172. <https://doi.org/10.4067/S0718-73782021000100157>
- Romero, Y., Eyzaguirre, M., Torres, S., & De la Cruz, N. (2024). El método etnográfico en la educación: una revisión teórica. *LATAM Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales y Humanidades*, 5(4), pp. 4027-4039. <https://doi.org/10.56712/latam.v5i4.2545>
- Soto Alvarado, S., Garrido Castillo, J., & Gil Alonso, F. (2022). Discursos sobre los motivos para migrar a Chile. De la expulsión a la realización profesional. *Migraciones internacionales*, 13, pp. 1-23. <https://doi.org/10.33679/rmi.v1i1.2491>
- Stang-Alva, M. F., Riedemann-Fuentes, A. M., Stefoni-Espinoza, C., & Corvalán-Rodríguez, J. (2021). Narrativas sobre diversidad cultural y migración en escuelas de Chile. *Magis. Revista Internacional de Investigación en Educación*, 14, pp. 1-32. <https://doi.org/10.11144/Javeriana.m14.ndcm>
- Tapia Ladino, M. (2018). Prácticas sociales fronterizas entre Chile y Bolivia: Movilidad, circulación y migración. Siglos XX y XXI. *Intus-Legere: Historia*, 12(1), pp. 66-86. <https://intushistoria.uai.cl/index.php/intushistoria/article/view/236>
- Tijoux, M. E., & Córdova Rivera, M. G. (2015). Racismo en Chile: Colonialismo, nacionalismo y capitalismo. *Polis, Revista Latinoamericana*, 42, pp. 1-6. <https://journals.openedition.org/polis/11226>
- Walsh, C. (2009). Interculturalidad crítica y pedagogía de-colonial: Apuestas (des)de el in-surgir, re-existir y re-vivir. En Medina, P. (Ed.), *Educación intercultural en América Latina. Memorias, horizontes históricos y disyuntivas políticas* (pp. 25-42). Plaza y Valdés. <https://www.uv.mx/iie/files/2013/01/capitulo-patricia.pdf>
- Westermeyer Jaramillo, M. A. (2023). Revisión sistemática de la etnografía educativa en Chile. *Estudios Pedagógicos*, 49(3), pp. 131-146. <http://dx.doi.org/10.4067/s0718-07052023000400131>