



VISIÓN EDUCATIVA IUNAES

NUEVA ÉPOCA Vol. 18, Número 40



VISIÓN EDUCATIVA IUNAES

Vol. 18 No. 40 Octubre 2026-Abril 2027,
es una publicación semestral
editada por el Colegio Anglo Español,
Durango, A.C., en el área de posgrado.
Avenida Real del Mezquital No. 92, Fracc.
Real del Mezquital, C.P. 34199. Durango,
Dgo.

Tel. 618-811-78-11

<https://anglodurango.edu.mx/>
iunaes@yahoo.com.mx

Editor responsable: Dra. Adla Jaik Dipp,
Reserva de Derechos al Uso Exclusivo No.
04-2024-011015043500-203. ISSN: 2007-
3518, ambos otorgados por el Instituto
Nacional de Derechos de Autor. Edición
electrónica vía online

Visión Educativa IUNAES | Anglo Español
(anglodurango.edu.mx)

Las opiniones expresadas por los autores
No necesariamente reflejan la postura del
editor de la publicación. Queda
estrictamente prohibida la reproducción
total, o parcial de los contenidos e
imágenes de la publicación sin previa
autorización del autor de la publicación.

REVISTA ELECTRÓNICA
VISIÓN EDUCATIVA IUNAES

DIRECTOR GENERAL
Dr. Heriberto Monárrez Vásquez

COORDINADORA EDITORIAL
Dra. Frine Virginia Montes Ramos

CONSEJO EDITORIAL
MIEMBROS LOCALES

Dr. Enrique Ortega Rocha (Universidad Interamericana para el Desarrollo; sede Durango); **Dra. Alejandra Méndez Zúñiga** (Universidad Pedagógica de Durango/CIIDE); **Dra. María Leticia Moreno Elizalde** (Universidad Juárez del Estado de Durango); **Dra. Magdalena Acosta Chávez** (Universidad Juárez del Estado de Durango); **Dr. Jesús Carrillo Álvarez** (Benemérita y Centenaria Escuela Normal del Estado de Durango); **Dra. María de la Luz Segovia Carrillo** (Colegio de Investigación y Posgrado del Instituto Universitario Anglo Español); **Dr. Mario César Martínez Vázquez** (Centro Pedagógico de Durango, UNID); **Dra. Adla Jaik Dipp** (Instituto Universitario Anglo Español); **Dr. Luís Manuel Martínez Hernández** (ReDIE); **Dra. Miriam Hazel Rodríguez-López** (Universidad Juárez del Estado de Durango) y **Dra. Nubia Isabel Rivas Ayala** (SEED).

MIEMBROS NACIONALES

Dra. Margarita Armenta Beltrán (Universidad Autónoma de Sinaloa); **Dra. Ángeles Huerta Alvarado** (Centro Nacional de Evaluación Educativa); **Dr. Pedro Sánchez Escobedo** (Universidad Autónoma de Yucatán); **Dr. Víctor Hernández Mata** (Facultad de Psicología, Universidad Autónoma de Querétaro); **Dra. Elva Isabel Gutiérrez Cabrera** (Universidad Politécnica de la Energía); **Dr. José Luís Pariente Fragoso** (Universidad Autónoma de Tamaulipas); **Dr. Víctor Gutiérrez Olivares** (Centro Sindical de Investigación e Innovación Educativa de la Sección XVIII del SNTE-CNTE); **Dr. Manuel Muñiz García** (Universidad Autónoma de Nuevo León); **Dra. Ada Gema Martínez Martínez** (Benemérita y Centenaria Escuela Normal del Estado de San Luis Potosí); **Dr. José Reyes Rocha** (Instituto Michoacano de Ciencias de la Educación); y **Dr. Enrique De La Fuente Morales** (Facultad de Ciencias de la Electrónica, Benemérita Universidad Autónoma de Puebla).

MIEMBROS INTERNACIONALES

Dr. Alfredo Cuéllar Cuéllar (Universidad de Fresno y Docente fundador del Doctorado en Ciencias de la Educación del Instituto Universitario Anglo Español); **Dra. Giselle León León** (División de Educología, del Centro de Investigación en Educación, Universidad Nacional Heredia, Costa Rica); **Dr. Aldo Ocampo González** (Universidad de Playa Ancha, Sede Valparaíso, Chile; Universidad de las Américas, Sede Santiago Centro; Universidad Los Leones; e Instituto Profesional Providencia); **Dra. Milagros Elena Rodríguez** (PhD. en Ciencias de la Educación, Doctora en Patrimonio Cultural, Doctora en Innovaciones Educativas, Magister Scientiarum en Matemáticas, Licenciada en Matemática. Docente Investigadora titular a dedicación exclusiva de la Universidad de Oriente).

**INSTITUTO
UNIVERSITARIO
ANGLO ESPAÑOL**

DIRECTORIO

Directora General

Alia Lorena Ibarra Ávalos

Directora Académica de Posgrado

Erine Virginia Montes Ramos

DISEÑO DE PORTADA
Maribel Ávila García

**FORMATO Y CORRECCIÓN
DE ESTILO**
Heriberto Monárrez Vásquez

La revista "Visión Educativa IUNAES", con ISSN: 2007-3518, es una publicación electrónica con periodicidad semestral que se edita en los meses de abril y octubre de cada año por parte del Postgrado en Educación del Instituto Universitario Anglo Español (IUNAES). Actualmente se encuentra indizada en Latindex, Dialnet e Índice ARE y su contenido se ha integrado a Google Académico, IN4MEX, índice de revistas mexicanas de educación del Centro de Investigación y Docencia, Maestroteca, el catálogo de revistas de política educativa del Observatorio Latinoamericano de Política Educativa, al Índice de revistas de la Biblioteca Digital de la OEI-CREDI y LatinREV.

Los trabajos presentados no reflejan necesariamente la opinión del IUNAES y son responsabilidad exclusiva de sus autores. Se autoriza la reproducción total o parcial de los trabajos indicando la fuente y otorgando los créditos correspondientes al autor.

La correspondencia favor de dirigirla al Instituto Universitario Anglo Español. Paseo del Cóndor No.100 Fracc. Real del Mezquital.

Tels. 618-8117811 y 618-8127226 e-mail:

revista_vision_educativa@anglodurango.edu.mx



Google Académico



Dialnet



maestroteca



OLPEd

Observatorio Latinoamericano de Políticas Educativas
Observatório Latino-Americano de Políticas Educacionais
Latin American Observatory of Educational Policies



Organización
de Estados
Iberoamericanos

Para la Educación,
la Ciencia
y la Cultura



LatinREV

Red Latinoamericana de Revistas en Ciencias Sociales



EDITORIAL

Quienes enseñan, dirigen escuelas o investigan la educación trabajan hoy bajo tres presiones que rara vez se nombran juntas. La primera es tecnológica: la inteligencia artificial y la videoconferencia entraron a las aulas antes de que existieran criterios claros para usarlas. La segunda es emocional: el desgaste de los docentes y la tensión que viven los estudiantes ya no pueden tratarse como asuntos privados. La tercera es de sentido: qué significa pertenecer a una escuela, formarse como maestro o pensar la educación desde un lugar distinto al que el pensamiento dominante nos asignó. El Número 40 de *Visión Educativa IUNAES* reúne ocho trabajos que, cada uno desde su propio método, se mueven entre esas tres presiones.

Presentamos dos estudios cuantitativos correlacionales, tres investigaciones cualitativas con trabajo empírico y tres textos de reflexión teórica y ensayística. Proviene de instituciones de Durango, de la formación inicial de docentes y de la academia venezolana, y se sitúan en contextos que van de la educación primaria a la educación superior. Abrimos con tres trabajos que interrogan la tecnología en el aula, la videoconferencia, la inteligencia artificial como apoyo docente y la ética que debería acompañarla; seguimos con tres estudios que miran a quienes habitan la escuela, su identidad institucional, su cuerpo y su estrés; y cerramos con dos ensayos que amplían la mirada hacia la narrativa docente y hacia una educación decolonial planetaria.

Abre el número Lucía Santeramo, de la Universidad Nacional Experimental Politécnica de la Fuerza Armada Nacional, en Venezuela, con un contraste de las apreciaciones de estudiantes universitarios sobre las clases por videoconferencia en dos momentos, el confinamiento y la pospandemia. Desde la teoría de la distancia transaccional de Moore y el método comparativo de la Teoría Fundamentada, su hallazgo de continuidad entre ambos momentos, centrado en la interacción con el docente y la retroalimentación inmediata, recuerda que una herramienta emergente se vuelve didáctica solo cuando alguien la habita con intención pedagógica.

Le siguen dos trabajos sobre inteligencia artificial que comparten una intuición, aunque parten de métodos distintos. Valeria Sandoval Macías, con Heriberto Monárrez Vásquez, ofrece primero la mirada empírica: en un estudio de investigación-acción con siete docentes de una primaria pública de Durango, encuentra que la herramienta opera siempre subordinada al criterio de quien enseña, y que esa mediación favorece la transferencia de lo aprendido, aunque apenas se acerca al aprendizaje significativo crítico. Jesús Carlos Pereda Ramírez examina después, en clave ética, la equidad, la transparencia, la privacidad, la responsabilidad y la inclusión que debe exigirse a estas tecnologías, y reclama marcos reguladores y comités multidisciplinarios que acompañen su ingreso al aula. Lo que el estudio observa como práctica, el ensayo lo plantea como principio.

El segundo bloque del número pone la mirada en quienes viven la escuela. Jorge Wilfrido Olivas Carrola y su equipo, del CETis 148, encuentran correlaciones positivas y de nivel medio entre la identidad institucional y el rendimiento escolar; los vínculos más fuertes aparecen cuando el estudiante siente que sus opiniones son escuchadas y que puede contar con compañeros y maestros. Alejandro Reyes Sánchez y David Alejandro Sifuentes Godoy estudian a 655 estudiantes de bachillerato tecnológico y reportan una correlación positiva baja, aunque significativa, entre actividad física y estrés académico, con mayores niveles de estrés en las mujeres. El resultado matiza la suposición cómoda de

que más movimiento equivale a menos tensión, e invita a preguntar por las condiciones en que se practica.

Cierra este bloque Eva María Meza Orona, con Heriberto Monárrez Vásquez, con un estudio fenomenológico-hermenéutico basado en Van Manen sobre la experiencia del estrés en ocho docentes de primaria. Los autores describen un estrés que no es episódico sino estructural, agravado por la carga administrativa y por la soledad institucional, y subrayan que lo que sostiene a los docentes, el vínculo con sus alumnos, es también un recurso que se desgasta. Leído junto a los dos trabajos anteriores, el texto compone un retrato incómodo: en la escuela se estresan quienes aprenden y quienes enseñan, y los mecanismos institucionales para atenderlo siguen siendo escasos.

El número cierra con dos textos que amplían la mirada desde la práctica concreta hacia la reflexión teórica. Azucena Villa Ogando, de la Escuela Normal Profesor Carlos A. Carrillo, examina la narrativa pedagógica como herramienta para investigar y transformar la práctica docente. Recupera a Vygotsky, Bruner y Ricoeur, muestra que la tradición pedagógica se transmitió por el relato y examina el lugar que ocupan las narrativas en el plan de estudio 2022 de la formación inicial. Su conclusión resulta incómoda y útil: los formadores de docentes deben desarrollar las capacidades narrativas de sus estudiantes y vencer sus propias resistencias a la escritura reflexiva.

Cierra, finalmente, Milagros Elena Rodríguez, de la Universidad de Oriente, en Venezuela, con una aproximación a los transepistemes forjados en la decolonialidad planetaria. A través de la hermenéutica comprensiva, ecosófica y diatópica como transmétodo, la autora propone una educación decolonial planetaria compleja que proteja lo que el pensamiento hegemónico encubrió. Es un texto exigente, escrito con un vocabulario propio, que invita a revisar desde qué categorías pensamos la escuela.

Tres hilos atraviesan el número. El primero es la mediación: la inteligencia artificial, la videoconferencia y la narrativa solo educan cuando un criterio humano las orienta. El segundo es el vínculo como condición del aprendizaje y del trabajo docente, ya se llame pertenencia, interacción o sentido. El tercero es la distancia entre lo que las instituciones suponen y lo que ocurre en las aulas, que varios textos documentan sin pretender cerrarla. También hay tensiones que no ocultamos. Los estudios cuantitativos describen asociaciones que no permiten afirmar causalidad; los cualitativos trabajan con pocos casos y piden prudencia al generalizar; los textos teóricos exigen un esfuerzo de lectura que no todos los lectores querrán hacer. Nos parece que esa diversidad es una virtud mientras no se disimulen sus límites.

Agradecemos a las autoras y los autores su confianza, a los árbitros su lectura rigurosa y a los lectores su interés sostenido en una publicación que, desde Durango, busca contribuir al debate educativo con seriedad. Los invitamos a leer estos textos como lo que son: aportaciones que piden respuesta, crítica y continuidad.

Dr. Heriberto Monárrez Vásquez
Director General

TABLA DE CONTENIDO

EDITORIAL	i
Didáctica por Videoconferencia en la Educación Universitaria: Pandemia y Pospandemia.....	1
<i>Lucía B. Santeramo</i>	
Inteligencia Artificial y Aprendizaje Significativo: El Criterio Docente como Mediación en Educación Primaria	16
<i>Valeria Sandoval Macías y Heriberto Monárrez Vásquez</i>	
¿Qué Hay de Ética en la Inteligencia Artificial?	29
<i>Jesús Carlos Pereda Ramírez</i>	
Identidad Institucional y Rendimiento Escolar en el CETis 148, Durango, México	34
<i>Jorge Wilfrido Olivas Carrola, Fátima Sarahí Herrera Torres, Luis Cristóbal Ramos Carrasco y Jesús Carlos Pereda Ramírez.....</i>	
	34
Relación entre la Actividad Física y el Estrés Académico en Estudiantes de Nivel Medio Superior	47
<i>Alejandro Reyes Sánchez y David Alejandro Sifuentes Godoy</i>	
El Estrés como Condición Estructural: Experiencia Vivida de Docentes de Educación Primaria en Durango, México	64
<i>Eva María Meza Orona y Heriberto Monárrez Vásquez</i>	
La Narrativa como Herramienta para la Transformación de la Práctica Docente	78
<i>Azucena Villa Ogando</i>	
Aproximación de los Transepistemes Forjados en la Decolonialidad Planetaria: Re-Ligajes en la Educación	86
<i>Milagros Elena Rodríguez</i>	
Normas de Publicación de la Revista Visión Educativa IUNAES	102

Didáctica por Videoconferencia en la Educación Universitaria: Pandemia y Pospandemia

Videoconference-Based Didactics in University Education: Pandemic and Post-Pandemic

Lucía B. Santeramo

Universidad Nacional Experimental Politécnica de la Fuerza Armada Nacional (UNEFA)

Universidad Nacional Experimental del Transporte (UNETRANS)

lucder09@gmail.com

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0311-7290>

Resumen

La pandemia por COVID-19 transformó radicalmente la educación universitaria, enmarcando la videoconferencia como una alternativa de interacción en la enseñanza. Esta investigación analiza las expresiones de los estudiantes universitarios sobre la didáctica de clases por videoconferencia en dos momentos: durante el confinamiento (2021) y pospandemia (2023). También se aprecia la didáctica empleada en diferentes programas de estudios y universidades. El estudio se sustenta en el paradigma fenomenológico y adopta el método de comparación constante de la Teoría Fundamentada. Los datos secundarios se originan de 2 grupos focales de la carrera de Ingeniería de Sistemas de la UNEFA, y los datos primarios derivados de este estudio, de 4 informantes claves del PNF Contaduría Pública de la UNETRANS. A partir de entrevistas estructuradas con una pregunta abierta, se establecieron subcategorías que revelan continuidad en la experiencia formativa. Se aplicó el método de la Teoría Fundamentada por Strauss y Corbin (2002) para el proceso de microanálisis de los hallazgos y con apoyo del software propietario Atlas.ti7. Los resultados evidencian la percepción estudiantil universitaria, marcada por la transformación de los entornos virtuales de aprendizaje y la apreciación de la interacción docente-estudiante. En el contraste del estudio se observaron subcategorías coincidentes: Metodología: Dinámica \ | Interactiva, Realimentación, Asociación de evaluación y la relación entre Flexibilidad y Autodidáctica. Lo cual indican que las clases por videoconferencia es una oportunidad de estudio y efectivo entre la interacción docente y estudiantes, al igual, una didáctica acorde al aula virtual. Se concluye que este estudio aporta elementos a considerar en la praxis docente bajo la modalidad a distancia, ofreciendo el empleo de una didáctica alternativa y flexible centrada en la experiencia estudiantil.

Palabras clave: didáctica, educación universitaria, videoconferencia.

Abstract

The COVID-19 pandemic radically transformed university education, framing videoconferencing as an alternative for teaching interaction. This research analyzes university students' views on videoconference teaching at two points in time: during lockdown (2021) and post-pandemic (2023). It also examines the teaching methods used in different study programs and universities. The study is based on the phenomenological paradigm and adopts the constant comparison method of Grounded Theory. Secondary data originates from two focus groups from the Systems Engineering program at UNEFA, and primary data derived from this study come from four key informants from the Public Accounting PNF at UNETRANS. Based on structured interviews with open-ended questions, subcategories were established that reveal continuity in the educational experience. The Grounded

Theory method by Strauss and Corbin (2002) was applied for the microanalysis process of the findings and with the support of the proprietary software Atlas.ti7. The results show the university student perception, marked by the transformation of virtual learning environments and the appreciation of teacher-student interaction. In the contrast of the study, coinciding subcategories were observed: Methodology: Dynamic \ | Interactive, Feedback, Evaluation Association and the relationship between Flexibility and Self-Teaching. Which indicates that videoconference classes are an opportunity for study and effective between teacher and student interaction, as well as didactics in accordance with the virtual classroom. It is concluded that this study provides elements to consider in teaching praxis under the distance modality, offering the use of an alternative and flexible didactics focused on the student experience.

Keywords: didactics, university education, videoconference.

Introducción

La pandemia por COVID-19 exigió a los sistemas educativos en la modalidad presencial migrar hacia la modalidad a distancia como medida emergente, generando un reto en la práctica docente. En el contexto universitario, la didáctica de clases por videoconferencia se convirtió en una alternativa con el fin de dar continuidad en las actividades académicas. Ante las interrupciones de la modalidad presencial, se generaron nuevas formas de interacción entre docentes y estudiantes. Esta transformación abrió un campo propicio para la reflexión sobre la didáctica en los ambientes virtuales.

Por su parte, en Venezuela, el confinamiento por decreto presidencial en marzo de 2020 impactó todos los niveles educativos en la modalidad presencial. Ante esta situación, el Ministerio del Poder Popular para la Educación Universitaria (MPPEU), implementó el “Plan de Formación Docente 2021” en alianza con universidades del país que, junto con el programa “Universidad en Casa”, se orientaron a capacitar a los docentes en el uso de herramientas y plataformas digitales con el fin de cubrir las necesidades educativas (Santeramo, 2021, p. 9).

Por consiguiente, en continuidad con estas acciones institucionales de los sistemas formativos en tiempos de pandemia, se realizó una tesis doctoral de un modelo didáctico adaptado a cualquier modalidad de estudio: presencial, semipresencial y a distancia. En la investigación se establecieron estrategias didácticas como proceso de transformación de la enseñanza y aprendizaje en los ambientes virtuales universitarios.

En función de lo antes expuesto, en este estudio se propone comparar las apreciaciones de los estudiantes universitarios sobre la didáctica de clases por videoconferencia en dos

momentos distintos: durante el confinamiento obligatorio y pospandemia; dentro de los programas de estudios a distancia. Cabe señalar que la didáctica se empleó en distintos planes de estudio y universidades: la carrera de Ingeniería de Sistemas de la UNEFA y el Programa Nacional de Formación (PNF) en Contaduría Pública de la UNETRANS.

Para abordar el análisis de estas apreciaciones por parte de los estudiantes universitarios, se adopta la Teoría Fundamentada como método para el microanálisis de los hallazgos, permitiendo construir subcategorías a través de la categoría predefinida “clases por videoconferencias” con el fin de facilitar el contraste entre los dos momentos. En definitiva, la intención de esta investigación es aportar a la reflexión sobre la praxis docente en entornos virtuales de aprendizaje centrados en la videoconferencia como mediación en los ambientes universitarios.

Fundamentación

Antecedentes

En primer lugar, el estudio de Manyari et al. (2023), “Los recursos digitales favorecen el proceso de enseñanza y aprendizaje en tiempos de pandemia”, siguió una revisión bibliográfica con las palabras clave: recursos digitales, TIC y COVID-19. Los autores destacaron las similitudes del uso de las herramientas digitales y de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) en su didáctica, como las plataformas Zoom y Google Meet, según lo citado por Gómez y Escobar (2021) en el estudio de Manyari et al. (2023, p. 399).

Del mismo modo, Torrado (2021), en el análisis presentado por Manyari et al. (2023, p. 399), expresó la relevancia de los recursos digitales en portales educativos y redes sociales. De igual importancia, el mejoramiento profesional de los docentes para hacer más

atractivas las clases incidió directamente en la percepción positiva de los estudiantes sobre las clases por videoconferencia, como lo señalan Cueto et al. (2020), retomados por Manyari et al. (2023, p. 400). Los autores concluyen que pasar de la didáctica presencial a la remota causó un impacto en el sistema educativo debido al manejo de la información y la interconectividad.

En relación específica con esta investigación, se evidencia la comunicación síncrona tanto en tiempos de pandemia como en pospandemia, y la formación docente pertinente para adaptar los programas de estudio a ambientes interactivos y digitales.

En complemento a lo anterior, la investigación de Rodríguez-Barboza et al. (2023), "Innovación educativa en acción: herramientas digitales y su impacto en la motivación de estudiantes universitarios", consistió en un estudio descriptivo y transaccional con una muestra de 283 participantes de varias universidades de Lima, Perú, seleccionados mediante muestreo no probabilístico e intencional.

Rodríguez-Barboza et al. (2023, p. 1744) resaltaron que los recursos digitales en los ambientes universitarios pueden mejorar la motivación de los estudiantes y facilitar la didáctica de los docentes, ya que permiten la interacción y colaboración entre estudiantes. Sin embargo, los resultados en el estudio arrojaron debilidades en la adaptación de los entornos virtuales.

Por otra parte, los autores resaltan la importancia de las herramientas digitales en pro de la motivación en los estudiantes ya que, al utilizarlas, se promueve que trabajen a su propio ritmo y estilo de aprendizaje (Viñals y Cuenca, 2016, como se citó en Rodríguez-Barboza et al., 2023, p. 1747).

Los autores concluyen que la experiencia bajo los entornos virtuales en los estudiantes fue

positiva y recalcan, a manera de reflexión, que los docentes utilicen didácticas innovadoras para mantener el impacto positivo en los estudiantes. También sintetizan el rol del docente digital a favor de mejorar la experiencia en el proceso de formación de los estudiantes.

El estudio de Rodríguez-Barboza et al. (2023) aporta una visión general sobre el uso de herramientas digitales, la comunicación y formación permanente de los docentes en la era digital. De modo que se motive a los estudiantes a consolidar los conocimientos en otros ambientes de aprendizaje.

Finalmente, como antecedente directo se presenta el estudio doctoral de Santeramo (2021) "Modelo Didáctico desde la Praxis Académica en los Estudios de Ingeniería de Sistemas UNEFA, Núcleo Caracas", en el que se propusieron las siguientes estrategias de clase: (a) videos explicativos de autoría propia, (b) recursos de apoyo docente diseñados y disponibles en internet y (c) clases por videoconferencia en Google Meet. Este estudio se desarrolló como una investigación experimental, de perspectiva fenomenológica y naturaleza cualitativa.

Con relación a los datos, se obtuvieron mediante la participación voluntaria de grupos focales conformados por 6 estudiantes de la carrera de Ingeniería de Sistemas de la UNEFA, con una entrevista en línea (online) por Google Meet a partir de una pregunta abierta. Los resultados confirman que las clases por videoconferencia son una estrategia didáctica ideal en los estudios a distancia, ya que permiten a los estudiantes interactuar con el docente en caso de dudas y favorecen el aprendizaje significativo en las asignaturas que cursan.

Por lo tanto, la investigación doctoral permite establecer una base sólida y comparativa con el estudio actual, basado en la

didáctica de clases por videoconferencia empleada en el contexto pospandémico con estudiantes del PNF Contaduría Pública de la UNETRANS.

Sustento Teórico

Teoría de la Distancia Transaccional de Moore

Moore (1983) plantea en su teoría que la distancia transaccional se define en función de dos características ya presentes en los programas educativos. La primera característica parte de la naturaleza del diálogo entre el docente-instruye y el estudiante-responde. El diálogo está determinado por el contenido, tema o programa de estudio. La segunda son los elementos en el diseño de un curso, que

describen hasta qué punto un programa educativo puede responder a las necesidades individuales de cada estudiante. Por su parte, la educación a distancia implica un aislamiento físico entre docente-estudiante, así como también la estructura académica que puede ser limitada mediante el diseño instruccional.

Por lo tanto, en la Figura 1 se enfatizan los diálogos de instrucción mencionados por Moore (1991), que se producen en su teoría de la distancia transaccional en función de la Educación a Distancia (EaD).

Figura 1

Diálogos de Instrucción en la EaD



Nota. Adaptado de Moore (1991), tomado de Santeramo (2021, p. 55).

Conforme a los diálogos de instrucción, se analiza el primer diálogo (Medio-estudiante); se produce cuando el estudiante está interactuando con el programa de aprendizaje. Cabe resaltar que los programas de aprendizaje se basan en comunicaciones unidireccionales altamente estructuradas entre expertos y especialistas en temas. Sin embargo, la falta de diálogo entre el estudiante-docente hace que la didáctica esté altamente estructurada por lo que se requiere un alto grado de autonomía por parte del estudiante (Moore, 1972).

El segundo diálogo (Docente-estudiante); ocurre cuando un estudiante y un

instructor se comunican interactivamente por medios electrónicos o por correspondencia. Por lo tanto, la interacción es bidireccional mediante un diálogo más dinámico y menos estructurado. En síntesis, el contenido puede ser presentado por computadora, audio, videoconferencias, o en los anuncios de aulas virtuales.

En el tercer diálogo (Docente-medio-estudiante / Estudiante-medio-estudiante); se concibe la teleconferencia como una discusión entre estudiante-medio-estudiante durante la interacción a distancia, sin la presencia del docente. En la mayoría de los casos, se podría apreciar la construcción del conocimiento

debido al intercambio de saberes entre los grupos de estudiantes participantes en una videoconferencia. No obstante, con la presencia del docente no es tan sencillo que se genere un intercambio de impresiones entre estudiantes, debido a la posibilidad de la interacción directa con el docente.

Metodología

Paradigma y Método

Este estudio se enmarca en el paradigma fenomenológico por naturaleza cualitativa, orientado a analizar las experiencias de aula en entornos virtuales. Asimismo, se adopta el método de la Teoría Fundamentada propuesta por Glasser y Strauss (1967) por su capacidad inductiva para determinar teorías de los hallazgos empíricos y, empleando el método de comparación constante para analizar las impresiones obtenidas por los estudiantes mediante las clases por videoconferencia entre dos momentos distintos: pandemia y pospandemia.

Escenario y Participantes

Rodríguez y Valldeoriola (2014) expresaron:

El mundo virtual y el ciberespacio nos ofrecen una oportunidad de descubrir un escenario donde se originan nuevos lenguajes, nuevas formas de socialización y nuevos modos de establecer vínculos interpersonales. Nuevos escenarios donde se dan, en definitiva, nuevas formas de expresividad humanas, especialmente la fundamental y necesaria expresividad de las emociones que en otros escenarios no suele producirse con tanta frecuencia. (p. 50)

Para efecto de este estudio, el escenario se situó en el entorno virtual, mediante una entrevista individual estructurada en un formulario de Google con una pregunta abierta (Bautista, 2011, p. 171). Se contó con la participación voluntaria de informantes clave

En función de este estudio, se resalta el diálogo docente-estudiante tomando como referencia las clases por videoconferencia como apoyo didáctico con el fin de reducir dicha distancia y favorecer la comunicación síncrona y la flexibilidad estructural.

que, según Pérez (2015), “son el conjunto de personas que cumplen con una serie de características y de los cuales se desea obtener alguna información” (p. 147).

Para ello, se contó con la participación de 4 estudiantes cursantes de la asignatura Herramientas Tecnológicas III del Trayecto IV Tramo 1 del PNF Contaduría Pública de la UNETRANS, durante el trimestre octubre-diciembre de 2023.

Procedimiento

La recolección de los hallazgos se realizó en dos momentos: durante el confinamiento por pandemia producto del COVID-19 (2021) y en el periodo pospandemia (2023). En el primer momento se analizaron las respuestas halladas en el estudio doctoral apoyado con el método de la Teoría Fundamentada por Strauss y Corbin (2002), lo cual corresponde a los datos secundarios; mientras que en el segundo se aplicó el mismo instrumento de recolección de datos, salvo que fueron obtenidos mediante una entrevista estructurada en un formulario de Google con una única pregunta abierta planteada en el estudio doctoral inicialmente.

A partir de las respuestas obtenidas, éstas fueron sistematizadas y codificadas siguiendo el método de comparación constante de la Teoría Fundamentada (Glasser y Strauss, 1967). Por su parte, Rodríguez y Valldeoriola (2014, p. 62) refieren: “De hecho, la teoría fundamentalmente, es un método comparativo en esencia, en el que comparamos datos con datos, datos con categorías, categorías con categorías, categorías con teorías y teorías con

teorías...”. Por lo cual, en ambos estudios se elucidaron los hallazgos siguiendo las fases planteadas por Strauss y Corbin (2002): codificación abierta, codificación axial y codificación selectiva; permitiendo contrastar la experiencia docente en ambos contextos.

Microanálisis de los Hallazgos

El microanálisis se desarrolló siguiendo la teoría fundamentada propuesta por Strauss y Corbin (2002) en sus tres fases: codificación abierta, codificación axial y codificación selectiva. Se aplicó el método de comparación constante para contrastar los datos secundarios, derivados del estudio doctoral en tiempos de pandemia, con los datos primarios en tiempos pospandémico.

Como apoyo tecnológico para el proceso de codificación en la unidad hermenéutica, se

utilizó el software propietario Atlas.ti7 para organizar y visualizar las relaciones entre los conceptos, códigos y citas obtenidas de los informantes participantes. Cabe resaltar que se trató la categoría predefinida “clases por videoconferencias” utilizada en el estudio doctoral y se contrastó los resultados obtenidos a través de la técnica de análisis categorización.

Pérez (2015) define la categorización como “una operación que clasifica los elementos más significativos que previamente fueron seleccionados y organizados” (p. 152). A continuación, se detalla la Tabla 1 con la información original obtenida del formulario de Google conformado por los 4 informantes claves.

Tabla 1

Información Original de los Informantes Claves

Identificación	Pregunta: ¿Qué opina acerca de la dinámica empleada de la clase por videoconferencia?
Informante_1	Respuesta: La educación a distancia en lo personal ha sido un gran reto, por temas de los problemas de electricidad o el internet que ha fallado mucho estos últimos años. Sin embargo, me ha facilitado y ayudado poder ver las clases por videoconferencias sin la necesidad de faltar a mi trabajo, porque si no existiera este medio para poder estudiar lamentablemente no pudiera hacerlo. Súper satisfecha por la dinámica que utilizó la profesora ya que nos facilitó muchísima información de la unidad curricular.
Informante_2	Respuesta: La educación a distancia en lo personal ha sido un gran reto, por temas de los problemas de electricidad o el internet que ha fallado mucho estos últimos años. Sin embargo, me ha facilitado y ayudado poder ver las clases por videoconferencias sin la necesidad de faltar a mi trabajo, porque si no existiera este medio para poder estudiar lamentablemente no pudiera hacerlo. Súper satisfecha por la dinámica que utilizó la profesora ya que nos facilitó muchísima información de la unidad curricular.
Informante_3	Respuesta: Buenas tardes, me parece excelente es una herramienta de intercambiar opiniones ya que vía online a distancia no podemos vernos y por medio de la videoconferencia sí.

Identificación	Pregunta: ¿Qué opina acerca de la dinámica empleada de la clase por videoconferencia?
Informante_4	Respuesta: La dinámica de clases por videoconferencia durante la modalidad a distancia me ha parecido muy bien ya que nos permite como estudiantes tener más claridad acerca de cómo hacer las actividades asignadas y poder aclarar las inquietudes.

Seguidamente, en la Tabla 2 se especifica los conceptos identificados de la información original de los informantes claves relacionado con cada concepto de acuerdo con la cita. Cabe destacar también la identificación del concepto In Vivo.

Tabla 2

Matriz Abierta de Conceptos: Informantes Claves

Identificación	Conceptos	Citas
Informante_1	La educación a distancia [In Vivo] Factores externos Metodología Flexibilidad Dinámica Material de consulta	en lo personal ha sido un gran reto por temas de los problemas de electricidad el internet que ha fallado mucho estos últimos años me ha facilitado y ayudado porque si no existiera este medio para poder estudiar lamentablemente no pudiera hacerlo sin la necesidad de faltar a mi trabajo porque si no existiera este medio para poder estudiar lamentablemente no pudiera hacerlo Súper satisfecha que utilizó la profesora
Informante_2	Metodología Realimentación Material de consulta Flexibilidad Dinámica	me brindaron una oportunidad nueva para continuar con mi educación de manera efectiva y eficiente Pude participar en las discusiones Escuchar las opiniones de mis compañeros acerca de los temas acceder a recursos en línea desde la comodidad de mi hogar equilibrarlo con mis responsabilidades personales otras responsabilidades académicas altamente beneficiosa para mi desarrollo educativo
Informante_3	Dinámica Metodología Factores externos	me parece excelente es una herramienta de intercambiar opiniones vía online a distancia no podemos vernos
Informante_4	Dinámica Asociación de evaluación	me ha parecido muy bien nos permite como estudiantes tener más claridad acerca de cómo hacer las actividades asignadas

Se aprecia en la Tabla 2 que los informantes claves expresaron la importancia de las clases por videoconferencia en los estudios a distancia (Informante_1, Informante_4). Pues les brinda la oportunidad de estudiar y adaptarse a un horario sin aislarse de sus responsabilidades tanto personales, académicos, y laborales (Informante_1, Informante_2). También les permiten interactuar con el docente en modo virtual para las aclaraciones de las dudas y consensuar las actividades de evaluación (Informante_2, Informante_3, Informante_4). Resaltan que de no existir dicha dinámica, es

probable que no pudiesen continuar sus estudios (Informante_1).

En síntesis, la dinámica de las clases por videoconferencia en su proceso de formación a distancia les han parecido efectivas, eficientes, dinámicas y un reto (Informante_1, Informante_2, Informante_3, Informante_4).

Consecutivamente, en la Tabla 3 se muestra el proceso de codificación axial acorde con la categoría predefinida “clases por videoconferencias”, por lo que se agruparon las subcategorías según su significado en función de las expresiones de los estudiantes que actuaron como informantes claves.

Tabla 3

Matriz Axial de Relación de Subcategorías: Informantes Claves

Categorías	Subcategorías	Identificación
Clases por videoconferencias	La educación a distancia [In Vivo]	Informante_1 Informante_1, Informante_3
	Factores externos	Informante_1, Informante_2,
	Metodología	Informante_3
	Flexibilidad	Informante_1, Informante_2
	Material de consulta	Informante_1, Informante_2
	Realimentación	Informante_2
	Asociación de evaluación	Informante_4
Metodología	Dinámica	Informante_1, Informante_2, Informante_3, Informante_4

Se aprecia en la Tabla 3 que, de acuerdo con las expresiones de los estudiantes participantes en el estudio, (Informante_1) acentúa que la educación a distancia ha sido un reto en su trayectoria académica. Debido a las fluctuaciones eléctricas la conectividad ha fallado, también la modalidad a distancia no les permite el contacto físico, pero, por videoconferencia pueden verse (Informante_1, Informante_3).

Es por ello, que la didáctica les ha brindado continuar con sus estudios, flexibilidad en el horario y dentro de sus posibilidades

(Informante_1, Informante_2). Por lo que la dinámica ha sido satisfactoria y beneficiosa (Informante_1, Informante_2, Informante_3, Informante_4). Debido a que les han brindado un abanico de recursos en línea en la unidad curricular (Informante_1, Informante_2). Como concluyente, las clases por videoconferencia permiten la participación individual y grupal en calidad de realimentación o reforzamiento de temas de estudio (Informante_2).

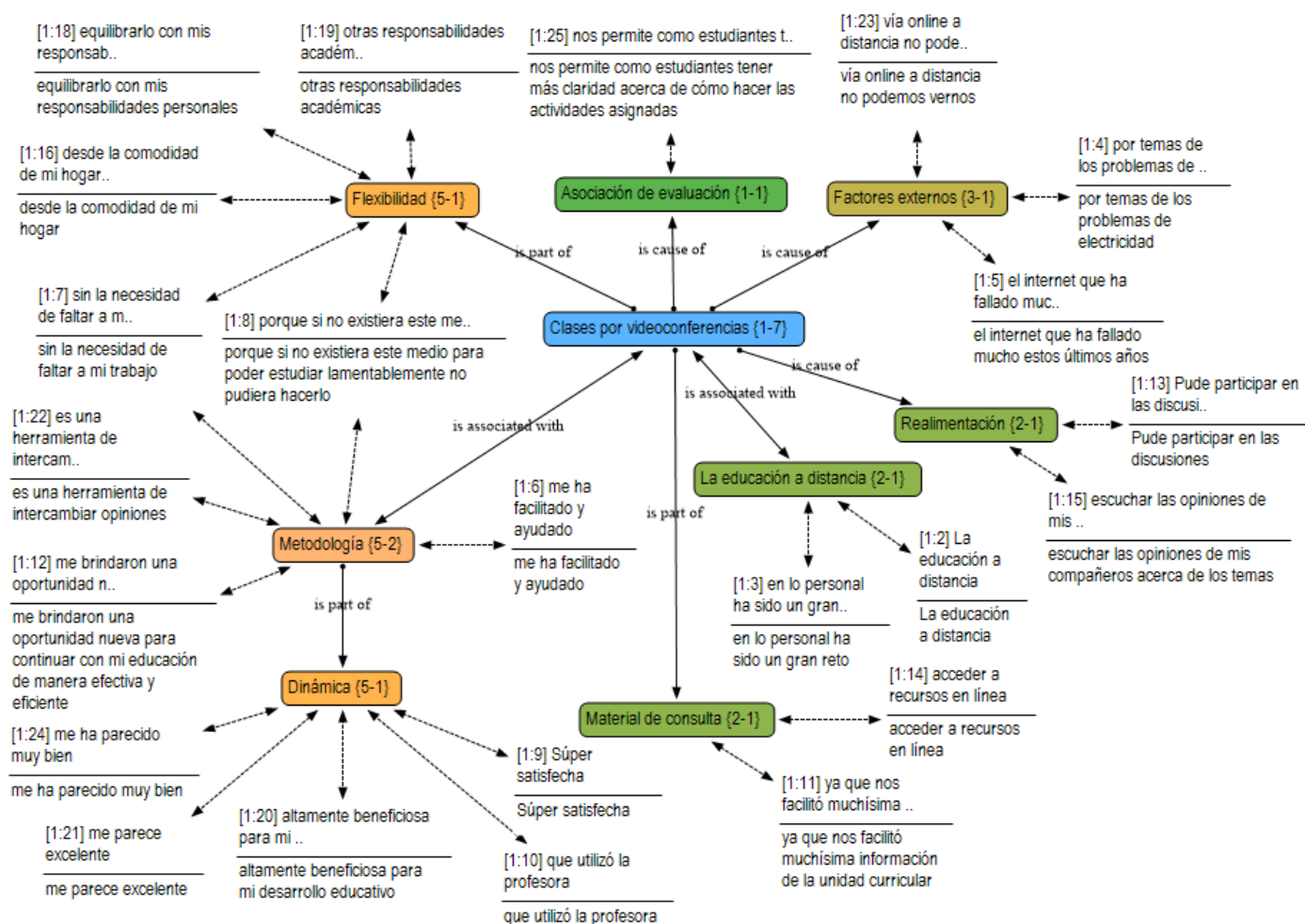
Posteriormente, en la Figura 2 se visualiza la red semántica mediante la codificación selectiva producto del proceso de análisis

apoyado con la herramienta tecnológica Atlas.ti7, en función de la información recabada por las

expresiones de los informantes claves en el formulario Google.

Figura 2

Codificación Selectiva: Red Semántica de los Informantes Claves



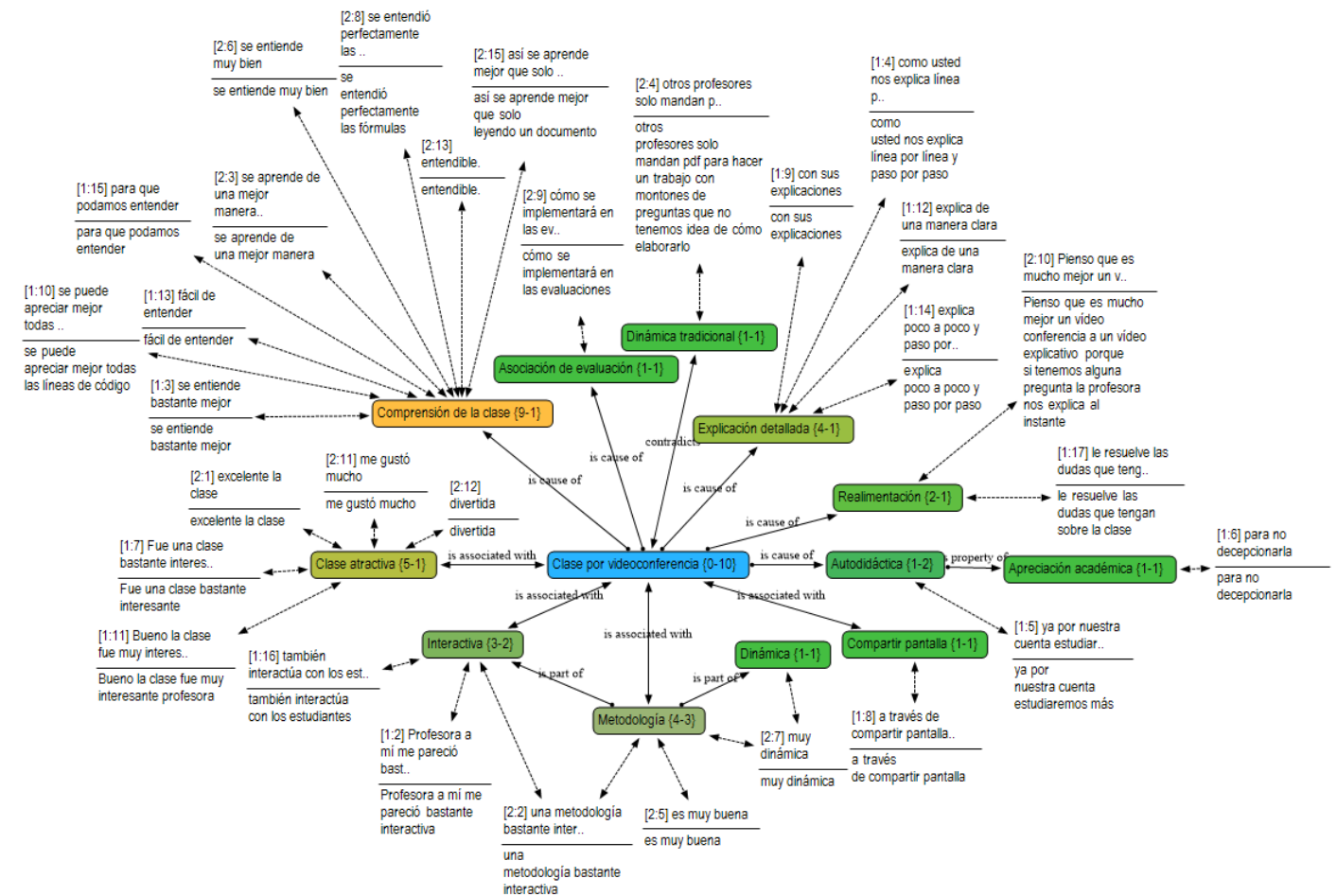
En la Figura 2 se resaltan 7 subcategorías derivadas de la categoría predefinida “clases por videoconferencias”. Además de las citas textuales de los informantes claves fueron clasificados según sus expresiones u opiniones. Cabe destacar, que se obtuvieron dos códigos [In vivo]: La educación a distancia y Clases por videoconferencias. También se observa en la red semántica, que la subcategoría “Metodología” es parte de la subcategoría “Dinámica”.

A continuación, la Figura 3 representa la red semántica elaborada en el estudio doctoral, en

la que se sintetizó la categoría predefinida “clases por videoconferencias” relacionada a la experiencia docente como medida emergente durante la pandemia. Por tanto, estos hallazgos permiten establecer un punto de origen para el análisis comparativo con los datos primarios del presente estudio. Al contrastar ambas experiencias de aula en la modalidad virtual, se identifican continuidad y transformaciones en la praxis docente universitaria.

Figura 3

Codificación Selectiva: Fusión de Redes Semánticas de los Grupos Focales



Nota. La red semántica representa los hallazgos originales del estudio doctoral. Tomada de Santeramo (2021, p. 101).

En la Figura 3 se estimó la agrupación de conceptos o subcategorías conforme a la formación online en tiempos de pandemia. Por lo que a los estudiantes les pareció la dinámica atractiva e interactiva. Pues de ese modo comprenden mejor la clase mediante la pantalla compartida. Sin embargo, recalcaron la dinámica empleada por otros docentes pese a la emergencia, se limitaron a enviar materiales en formato PDF, lo que conlleva debilidades en su comprensión.

Otro indicador positivo en las clases síncronamente, es la realimentación en caso de generarse dudas a medida de la explicación de los temas, el docente les dará su debida aclaración. En síntesis, las clases por videoconferencia en la educación a distancia

son muy importantes por la interacción docente y estudiantes.

Contraste de los Hallazgos

Desde la perspectiva fenomenológica adoptada en este estudio, se emplea el método de comparación constante de la Teoría Fundamentada por Glasser y Strauss (1967), para construir categorías coincidentes a partir de las opiniones de los estudiantes universitarios. A su vez, se siguió el procedimiento desarrollando las cuatro fases (Rodríguez, Gil y García, 1999, como se citó en Rodríguez y Valdeoriola, 2014, p. 64): "(1) Comparación de los datos. (2) Integración de cada categoría con sus propiedades. (3) Delimitar la teoría que comienza a desarrollarse.

(4) Tras la saturación de los incidentes propios de cada categoría, se redacta la teoría”.

Seguidamente, se aprecia la Tabla 4 con base a la comparación entre los datos secundarios y los datos primarios, lo que permite refinar las subcategorías y citas textuales entre los contextos pandémico y pospandémico. Por lo tanto, se visibiliza las similitudes de la experiencia didáctica en la modalidad a distancia.

Tabla 4
Contraste de los Hallazgos: Clases por Videoconferencias

Momento	Subcategorías	Citas
Tiempo pandémico Grupos Focales: Estudiantes de la carrera de Ingeniería de Sistemas de la UNEFA	Metodología:	Interactiva
	Dinámica	muy dinámica es muy buena una metodología bastante interactiva Profesora a mí me pareció bastante interactiva también interactúa con los estudiantes
	Realimentación	Pienso que es mucho mejor un video conferencia a un video explicativo porque si tenemos alguna pregunta la profesora nos explica al instante le resuelve las dudas que tengan sobre las clases
	Asociación de evaluación	cómo se implementará en las evaluaciones
Tiempo pospandémico Informantes claves: Estudiantes del Programa Nacional de Formación (PNF) Contaduría Pública de la UNETRANS	Autodidáctica	ya por nuestra cuenta estudiaremos más
	Metodología	Dinámica
		me ha facilitado y ayudado porque si no existiera este medio para poder estudiar lamentablemente no podría hacerlo me brindaron una oportunidad nueva para continuar con mi educación de manera efectiva y eficiente es una herramienta de intercambiar opiniones

Momento	Subcategorías	Citas
	Realimentación	Pude participar en las discusiones Escuchar las opiniones de mis compañeros acerca de los temas
	Asociación de evaluación	nos permite como estudiantes tener más claridad acerca de cómo hacer las actividades asignadas
	Flexibilidad	sin la necesidad de faltar a mi trabajo porque si no existiera este medio para poder estudiar lamentablemente no pudiera hacerlo desde la comodidad de mi hogar equilibrarlo con mis responsabilidades personales otras responsabilidades académicas

Nota. Datos secundarios tomados de Santeramo (2021); datos primarios, elaboración propia.

De acuerdo con los hallazgos en ambos estudios, se observan coincidencias y similitudes entre conceptos, siendo: Metodología \l Dinámica \l Interactiva; Realimentación, Asociación de evaluación, y con relación a las opiniones se relacionan las subcategorías: Flexibilidad y Autodidáctica. Por lo que los estudiantes en general estiman que las clases por videoconferencia son una dinámica acertada por parte de los docentes, esta modalidad a distancia es un excelente recurso y les brinda otra oportunidad de estudio.

Por otra parte, el intercambio de opiniones y saberes con el docente y las orientaciones para las actividades evaluativas permiten que la consolidación del aprendizaje se evidencie asertivamente.

En síntesis, las clases por videoconferencia son una herramienta útil de apoyo académico para los estudios a distancia como didáctica alternativa, ya que favorece la autonomía, la flexibilidad y participación activa

del estudiante con el medio de aprendizaje, así como la teleconferencia referida por Moore (1991). Por lo tanto, la didáctica por videoconferencia en los estudios a distancia como apoyo pedagógico es eficaz también en contextos pospandémicos.

Conclusiones

Esta investigación se basó en contrastar las apreciaciones de los estudiantes universitarios en función de las clases por videoconferencias en la modalidad a distancia. A su vez, inicialmente se ideó como una didáctica emergente frente a los tiempos de pandemia y basado en los recursos tecnológicos disponibles se implementó la didáctica.

No obstante, emergieron conocimientos limitados en el uso y manejo de herramientas digitales, e incluso, de las aulas virtuales y que muy rápidamente los sistemas educativos en los países afectados emplearon el apoyo de programas de formación para la comunidad

educativa y la disposición gratuita de sus recursos, portales y materiales de consulta.

Por su parte, los estudiantes de la UNEFA y UNETRANS manifestaron que la didáctica de las clases por videoconferencias es efectiva, dinámica e interactiva por el intercambio de opiniones y despeje de dudas al instante. Lo cual permite la interacción con el docente cara a cara en modo virtual. De la misma manera, la realimentación individual y grupal durante la clase y la flexibilidad que les permite la autodidáctica por su disponibilidad en cumplir sus actividades académicas.

En contraste con lo anterior, los estudiantes de la UNETRANS resaltan que los estudios a distancia son un reto, y que de no emplearse la modalidad no tendría la oportunidad de sus estudios pese a sus responsabilidades personales y académica. Puesto que pueden adaptarse a su tiempo y espacio y cubrir las actividades en función de su formación.

En el mismo orden de ideas, uno de los indicadores que expresaron los estudiantes de la UNEFA, es que en vista de los tiempos pandémico algunos docentes optaron por envíos del material de consulta sin su debida explicación, lo que les conllevó otras fuentes y medios para comprender el contenido de la clase. Por lo tanto, es importante la actuación del docente para el logro de los objetivos/competencias durante el proceso de enseñanza y aprendizaje.

Para finalizar, el arte de enseñar permite emplear una didáctica en función de los intereses del educando y para efectos de este estudio, las clases por videoconferencias son imprescindibles en los estudios no presenciales según las apreciaciones de estos.

Referencias

- Bautista, N. (2011). *Proceso de la investigación cualitativa: Epistemología, metodología y aplicaciones*. Manual Moderno.
- Cueto, M., Gribaljo, L., Escamilla, V., y Ballesteros, R. (2020). Potencialidades de las TIC y su papel fomentando la creatividad: Percepciones del profesorado. *RIED. Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 23(2), 286–306. <https://revistas.uned.es/index.php/ried/article/view/26247>
- Glaser, B. G., y Strauss, A. L. (1967). *The discovery of grounded theory: Strategies for qualitative research*. Aldine.
- Gómez, A., y Escobar, M. (2021). Educación virtual en tiempos de pandemia: Incremento de la desigualdad social en el Perú. *Biblioteca Electrónica Científica en Línea*, 1–13. <https://preprints.scielo.org/index.php/scielo/preprint/view/1996>
- Manyari, S., Vargas, J., y Cruz, I. (2023). Los recursos digitales favorecen el proceso de enseñanza y aprendizaje en tiempos de pandemia. *Horizontes. Revista de Investigación en Ciencias de la Educación*, 7(27), 397–402. <https://revistahorizontes.org/index.php/revistahorizontes/article/view/854>
- Moore, M. G. (1972). Learner autonomy: The second dimension of independent learning. *Convergence*, 5(2), 76–88.
- Moore, M. G. (1983). On a theory of independent study. En D. Sewart, D. Keegan, y B. Holmberg (Eds.), *Distance education: International perspectives*. Croom Helm.
- Moore, M. G. (1991). *Computer conferencing in the context of theory and practice of distance education*. International Symposium on Computer Conferencing, 1–10. Ohio State University, College of Education.

- Pérez, A. G. (2015). *Guía metodológica para anteproyectos de investigación* (4.^a ed.). FEDEUPEL.
- Rodriguez-Barboza, J., Pablo-Huamani, R., Deneri, E., Ramos, D., y Rodriguez, M. (2023). Innovación educativa en acción: Herramientas digitales y su impacto en la motivación de estudiantes universitarios. *Horizontes. Revista de Investigación en Ciencias de la Educación*, 7(30), 1739–1751. https://repositorio.cidecuador.org/bitstream/123456789/2827/1/Articulo_8_Horizontes_N30V7.pdf
- Rodríguez Gómez, D., y Valldeoriola Roquet, J. (2014). *Metodología de la investigación*. Universitat Oberta de Catalunya. <https://openaccess.uoc.edu/server/api/core/bitstreams/acd07e6a-1b0c-4227-907c-ba10266b7ea9/content>
- Santeramo, L. B. (2021). *Modelo didáctico desde la praxis académica en los estudios de ingeniería de sistemas UNEFA, Núcleo Caracas* [Tesis doctoral no publicada]. Universidad Nacional Experimental Politécnica de la Fuerza Armada Nacional Bolivariana.
- Strauss, A., y Corbin, J. (2002). *Bases de la investigación cualitativa: Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada*. Editorial Universidad de Antioquia.
- Torrado, M. (2021). TIC/TAC y COVID-19: Uso y necesidades del profesorado de secundaria en Galicia. *Digital Education Review*, 39, 356–373. <https://revistes.ub.edu/index.php/der/article/view/32798>

Inteligencia Artificial y Aprendizaje Significativo: El Criterio Docente como Mediación en Educación Primaria

Artificial Intelligence and Meaningful Learning: Teacher Judgment as Mediation in Primary Education

Valeria Sandoval Macías

Instituto Universitario Anglo Español (IUNAES),
Maestría en Educación, Durango, México
valeria_sandoval_me24@anglodurango.edu.mx

Heriberto Monárrez Vásquez

SEED-IUNAES, Durango, México
heriberto_monarrez@anglodurango.edu.mx
<https://orcid.org/0000-0003-1660-3837>

Resumen

La inteligencia artificial (IA) llegó a las aulas de educación primaria antes que las políticas, la formación docente y la infraestructura que podrían orientar su uso. El objetivo de este estudio fue analizar cómo integran la IA las docentes de primaria y en qué medida esa integración, mediada por su criterio pedagógico, favorece el aprendizaje significativo de sus estudiantes. La investigación se ubicó en el paradigma sociocrítico y siguió el modelo de investigación-acción de Kemmis; este artículo reporta la fase de diagnóstico y el diseño del primer ciclo de intervención. Participaron siete docentes frente a grupo de una escuela primaria pública de Durango, México, con 2 a 19 años de servicio. La información se obtuvo mediante entrevistas semiestructuradas organizadas en tres ejes (uso, ética y resultados del aprendizaje) y se analizó con el método comparativo constante. Emergieron siete categorías. La frecuencia de uso no dependió de la antigüedad en el servicio, pero sí del grado atendido: en primero y segundo la IA se limita a la planeación. Las docentes le asignan tres funciones (detonador, recurso de urgencia e interlocutora de planeación) y le reconocen límites técnicos, materiales y pedagógicos. Todas consideran insuficiente su formación, y su conciencia ética rara vez se traduce en trabajo con los alumnos. La categoría axial muestra que la IA opera siempre subordinada al criterio docente: ninguna de las participantes usa lo que la herramienta produce sin revisarlo. Esa mediación favorece la transferencia de lo aprendido, aunque alcanza de forma apenas incipiente el aprendizaje significativo crítico propuesto por Moreira. A partir del diagnóstico se diseñó un ciclo de investigación-acción colectiva para que las docentes aprendan a formular instrucciones, evaluar lo que la herramienta devuelve y decidir cuándo no usarla.

Palabras clave: aprendizaje significativo, educación primaria, formación de docentes, inteligencia artificial, investigación-acción.

Abstract

Artificial intelligence (AI) reached primary school classrooms before the policies, teacher training, and infrastructure that could guide its use. This study aimed to analyze how primary school teachers integrate AI into their practice and to what extent that integration, mediated by their pedagogical judgment, fosters meaningful learning among their students. The research was framed within the sociocritical paradigm and followed Kemmis's action research model; this article reports the diagnostic

phase and the design of the first intervention cycle. Seven classroom teachers from a public primary school in Durango, Mexico, with 2 to 19 years of service, took part. Data were collected through semi-structured interviews organized around three axes (use, ethics, and learning outcomes) and analyzed with the constant comparative method. Seven categories emerged. Frequency of use did not depend on years of service but on the grade taught: in first and second grade, AI is limited to lesson planning. Teachers assign AI three functions (trigger, emergency resource, and planning partner) and recognize technical, material, and pedagogical limits. All of them consider their training insufficient, and their ethical awareness rarely translates into work with students. The axial category shows that AI always operates subordinated to teacher judgment: none of the participants uses what the tool produces without reviewing it. This mediation supports the transfer of learning, although it only incipiently reaches the critical meaningful learning proposed by Moreira. Based on the diagnosis, a collective action research cycle was designed so that teachers learn to write precise instructions, evaluate what the tool returns, and decide when not to use it.

Keywords: action research, artificial intelligence, elementary education, meaningful learning, teacher education.

Introducción

Las herramientas de IA generativa producen en segundos un cuento, una sopa de letras o una imagen, y muchas docentes de primaria ya las usan para planear. Su llegada al aula, sin embargo, se adelantó a las políticas educativas, a los programas de formación y a las normas que podrían orientar su uso. La pregunta que queda abierta es pedagógica antes que tecnológica: qué condiciones hacen falta para que estas herramientas produzcan aprendizaje duradero y no solo resultados inmediatos.

La evidencia reciente indica que la IA mejora el rendimiento, la motivación y las actitudes hacia el aprendizaje cuando los sistemas están bien implementados, con efectos más claros en áreas STEM (Almasri, 2024; García-Martínez et al., 2023; Ouyang et al., 2022). Esas mejoras se atribuyen a la personalización de rutas de estudio y a la retroalimentación inmediata (Gligorea et al., 2023; Lin et al., 2023). Con la irrupción de ChatGPT, las revisiones documentaron beneficios para estudiantes y docentes, entre ellos el ahorro de tiempo, junto con riesgos todavía sin resolver: respuestas inexactas, deshonestidad académica y dilemas éticos (Ali et al., 2024; Kamalov et al., 2023; Labadze et al., 2023).

El problema es que la tecnología avanza más rápido que la preparación docente. Profesores en formación y en servicio reportan una autopercepción baja de sus competencias digitales (García-Vandewalle García et al., 2021; Sánchez-Cruzado et al., 2021), y la alfabetización en IA para docentes es un campo que aún no alcanza madurez conceptual (Sperling et al., 2024; Stolpe y Hallström, 2024). A ello se suman tres vacíos. Casi todos los estudios capturan un momento puntual y no siguen a los estudiantes en el tiempo (Bahroun

et al., 2023; Crompton y Burke, 2023). Muchos miden satisfacción o actitudes en lugar de aprendizaje profundo (Ali et al., 2024; Labadze et al., 2023). Y la producción latinoamericana sigue siendo marginal, de modo que los sistemas diseñados en contextos anglófonos rara vez se prueban frente a la desigualdad, la conectividad inestable y el uso compartido de dispositivos que caracterizan a la región (Salas-Pilco et al., 2022; Salas-Pilco y Yang, 2022). La investigación en educación primaria, sobre todo en los primeros grados, es todavía más escasa.

Este artículo se ocupa de ese hueco desde el aula. Su objetivo es analizar cómo integran la IA siete docentes de una escuela primaria pública de Durango, México, y en qué medida esa integración, mediada por su criterio pedagógico, favorece el aprendizaje significativo de sus estudiantes. De manera específica, se buscó identificar qué herramientas usan y con qué propósito, describir su comprensión de las implicaciones éticas de ese uso y caracterizar el tipo de aprendizaje que, desde su perspectiva, construyen sus alumnos. Se reportan el diagnóstico y el diseño del primer ciclo de investigación-acción derivado de él.

Marco Teórico

La Inteligencia Artificial en Educación

Baker y Smith (2019) distinguen entre la IA débil, diseñada para tareas específicas, y una IA general que aún no existe como producto. Prácticamente todas las herramientas educativas disponibles pertenecen al primer tipo: tutores inteligentes, sistemas adaptativos, analíticas de aprendizaje y chatbots. Holmes et al. (2019) ordenan sus aplicaciones en tres funciones (personalización del contenido, evaluación automatizada y apoyo a las decisiones docentes) y definen la IA educativa como “sistemas que usan técnicas de inteligencia artificial para apoyar el aprendizaje, la enseñanza y los sistemas educativos en

general” (p. 11). Esta definición funcional se adopta aquí porque desplaza la atención de la tecnología hacia el papel que cumple en la enseñanza. Selwyn (2019) advierte contra el tecnosolucionismo, la suposición de que herramientas más sofisticadas producen por sí mismas mejores aprendizajes, cuando estos dependen de la motivación, el contexto sociocultural y la relación entre docente y estudiante.

Aprendizaje Significativo y Aprendizaje Significativo Crítico

Para Ausubel (2002), el aprendizaje es significativo cuando el conocimiento nuevo se vincula de manera no arbitraria y no literal con ideas de anclaje ya presentes en la estructura cognitiva del aprendiz. Para que ocurra se requieren tres condiciones: un material potencialmente significativo, conocimientos previos pertinentes y disposición para relacionarlos. Un sistema de IA puede aumentar la significatividad potencial del material, por ejemplo, al ajustar su dificultad, pero no garantiza la significatividad psicológica, que depende del estado cognitivo y motivacional de cada estudiante (Ausubel, 2002; Pozo, 2016).

Moreira (2012) amplió la propuesta con la noción de aprendizaje significativo crítico: aprender exige también cuestionar el conocimiento adquirido, incluido el que se acaba de construir. Sin esa disposición a revisar las propias ideas, el aprendizaje reproduce una forma encubierta de memorismo. Para los entornos mediados por IA, la consecuencia es directa: adaptar el contenido a las respuestas del estudiante no basta si no se promueve la revisión metacognitiva de esas respuestas.

Tensiones y Complementariedades

Los sistemas de IA educativa optimizan variables observables (aciertos, tiempos de respuesta, patrones de navegación), mientras que el aprendizaje significativo ocurre en

procesos internos de reorganización conceptual. Zawacki-Richter et al. (2019), en una revisión de 146 estudios sobre IA en educación superior, encontraron una conexión débil con las teorías pedagógicas, lo que revela un campo desarrollado sobre todo desde la ingeniería. Sin ese anclaje, los sistemas adaptativos tienden a reproducir a mayor escala la ejercitación fragmentada y la retroalimentación binaria (Luckin et al., 2016).

Hay, con todo, terrenos de complementariedad. La analítica de aprendizaje puede identificar con precisión los conocimientos previos que el estudiante activa ante un problema (Siemens, 2013), y la retroalimentación centrada en el proceso, que Hattie y Timperley (2007) asocian con el aprendizaje profundo, puede generarse con estas herramientas si se diseñan con esa intención. De estas consideraciones se desprenden tres principios que orientan el estudio. El primero es la subordinación técnico-pedagógica: el punto de partida es qué procesos cognitivos se quieren promover y después qué puede aportar la herramienta. El segundo es el diagnóstico dinámico de los conocimientos previos, condición que Ausubel (2002) situó en el centro de la enseñanza. El tercero es el andamiaje distribuido dentro de la zona de desarrollo próximo (Vigotsky, 1978), con una retirada progresiva del apoyo que evite la dependencia y deje espacio a la revisión crítica que reclama Moreira (2012).

Método

Enfoque y Diseño

El estudio adoptó un enfoque cualitativo dentro del paradigma sociocrítico, que entiende la realidad educativa como histórica y socialmente construida y, por lo tanto, susceptible de transformarse mediante la acción reflexiva de sus actores (Freire, 2005; Kemmis y McTaggart, 1988). Desde esta perspectiva

interesa tanto la dimensión técnica del uso de la IA (si facilita la comprensión o agiliza la retroalimentación) como su dimensión crítica: por qué y para qué se usa, y con qué consecuencias para la autonomía del estudiante.

El método fue la investigación-acción según el modelo de Kemmis, una espiral de ciclos de planificación, acción, observación y reflexión en la que cada ciclo alimenta al siguiente (Kemmis y McTaggart, 1988; Latorre, 2003). Este artículo informa dos momentos de esa espiral: el diagnóstico de la situación, que se presenta como resultado principal, y el diseño del primer ciclo de intervención que se derivó de él. Los ciclos segundo y tercero tienen carácter prospectivo.

Contexto

Durango presenta un grado de marginación alto; en 2023, el 37.6 % de su población se encontraba en situación de pobreza y el 50.9 % carecía de acceso a la seguridad social (Secretaría de Bienestar, 2023). El estudio se realizó en una escuela primaria pública de la entidad que, en el ciclo 2025-2026, atendía a 200 estudiantes (105 niñas y 95 niños) en ocho grupos de primero a sexto grado. La mayoría de los padres de familia trabaja como albañil, vigilante, taxista, despachador de gasolina u obrero de maquila, con ingresos cercanos al salario mínimo y escolaridad predominante de secundaria. El acompañamiento escolar recae sobre todo en madres y abuelas.

El diagnóstico escolar identificó un rezago en lectoescritura que atraviesa todos los grados: hay alumnos de quinto que aún no consolidan la escritura alfabética y un grupo de cuarto con nivel 0 en los Ejercicios Integradores del Aprendizaje. La escuela no cuenta con personal de educación especial, aunque atiende a estudiantes con condiciones que requieren ajustes. La conectividad y los recursos tecnológicos varían entre aulas. El marco

curricular vigente es el Plan de Estudio 2022 de la Nueva Escuela Mexicana, organizado en campos formativos y proyectos interdisciplinarios (Secretaría de Educación Pública [SEP], 2022).

Participantes

Participaron siete docentes frente a grupo, todas con Licenciatura en Educación Primaria, con trayectorias de dos a 19 años de servicio y a cargo de grupos de primero a sexto grado. No se eligieron por su afinidad con la tecnología ni por haber recibido formación en IA: son las maestras que atienden a diario a los 200 alumnos de la escuela. Sus condiciones materiales son dispares; algunas cuentan con computadora portátil, proyector e internet estable, y otra apenas había contratado conectividad al momento de la entrevista. En el texto se identifican con claves de E1 a E7.

Técnica e Instrumento

Se realizaron entrevistas semiestructuradas con una guía organizada en tres ejes: uso de la IA en la práctica (herramientas, frecuencia y propósitos), ética y uso crítico (privacidad, sesgos y dependencia) y resultados del aprendizaje (cómo reconocen las docentes que sus alumnos aprendieron de manera profunda). La guía incluía también preguntas sobre la formación recibida y sobre las limitaciones percibidas de las herramientas.

Análisis

Las transcripciones se analizaron con el método comparativo constante en tres niveles (Strauss y Corbin, 2002). En la codificación abierta se identificaron incidentes concretos mediante microanálisis línea por línea; en la axial se relacionaron las categorías con sus condiciones, estrategias y consecuencias, y en la selectiva se integró el conjunto en torno a una categoría central. Los incidentes negativos, aquellos en que la herramienta no funcionó, se

trataron como material clave para precisar los límites de cada categoría.

Rigor y Ética

Se siguieron los criterios de Lincoln y Guba (1985): credibilidad, mediante la comparación sistemática entre testimonios; transferibilidad, mediante la descripción del contexto y de las participantes; dependencia y confirmabilidad, mediante el registro de las decisiones de codificación. La investigación se apegó al código de ética de la American Educational Research Association (AERA, 2011).

Resultados

La codificación abierta mostró usos muy concretos de la IA: generar cuentos con moraleja ajustados al conflicto del día (E4), elaborar cuadros comparativos en Gemini (E3), convertir archivos PDF en videos con herramientas de la SEP (E1), construir cuestionarios de opción múltiple para repasar en colectivo (E5), crear sopas de letras y cuentos ilustrados (E6), resolver dudas conceptuales en el momento (E7) o describir una lonchera saludable para ver la imagen generada (E2). En ningún caso se describió un uso pasivo: siempre hubo una decisión sobre qué retomar, qué modificar y qué descartar. Los incidentes negativos fueron igual de reveladores. E1 relató que una planeación sobre Egipto “no me funcionó, ahí sí es la primera vez que no me funciona”; E5 admitió: “me he hecho un poco floja al momento de planear”. La Tabla 1 resume las siete categorías que emergieron.

Tabla 1

Categorías Emergentes del Diagnóstico sobre el Uso Docente de la IA

Categoría	Hallazgo principal	Testimonio representativo
Frecuencia y modalidad de uso	Depende del grado atendido, no de la antigüedad	“La utilizo todos los días” (E4)
Rol pedagógico asignado	Detonador, recurso de urgencia o interlocutora de planeación	“Para sacarte de un apuro, está bien” (E5)
Limitaciones percibidas	Técnicas, materiales y pedagógicas	“No va a poder suplir la planeación que tú hagas como docente” (E7)
Formación recibida	Insuficiente para todas; se pide orientación práctica	“Tengo que ser más específica en lo que debo pedir” (E6)
Ética y uso crítico	La conciencia existe, pero rara vez llega al trabajo con alumnos	“Mira, tiene errores” (E3)
Autonomía y dependencia	Quienes más usan la IA son quienes más la cuestionan	“Se ha hecho como un vicio, por tiempos” (E3)
Evaluación del aprendizaje	Se aprende cuando se transfiere a la vida cotidiana	“Lo usan en su vida diaria” (E2)

Frecuencia y Modalidad de Uso

El uso va de E4 (“la utilizo todos los días”) y E3 (“casi a diario”) a E7 (“casi no utilizo”) y E6, que aún no la había empleado con su grupo actual. La frecuencia no guardó relación con la antigüedad: E3 tiene dos años de servicio y la usa casi a diario, mientras que E6, con 18 a 19 años, lo hace de forma discontinua. Lo que sí marcó diferencias fue el grado. Las docentes de primero y segundo reservan la IA para su propia planeación o para proyectos colectivos, porque la enseñanza inicial de la lectoescritura sigue métodos estructurados que admiten poca variación; en grados superiores la herramienta entra directamente al aula.

Rol Pedagógico Asignado a la IA

Se distinguieron tres posiciones. En la primera, la IA funciona como detonador: produce una imagen, un cuento o un cuestionario para captar la atención, como hace E3 “al inicio para llamar su atención”. En la segunda es un recurso de urgencia ante una duda imprevista o un repaso que hace falta en ese momento; E5 lo resumió así: “para sacarte de un apuro, está bien”. En la tercera opera como interlocutora de planeación. E1 y E2 le describen con detalle a su grupo y modifican lo que reciben, y E5 lo hace de forma explícita en sus instrucciones: “eres un maestro, tienes un grupo así, tienes tantos niños que no leen...”. En esta tercera posición la personalización no la aporta el algoritmo, sino la docente.

Limitaciones Percibidas

E7 formuló el argumento más elaborado: la IA “no va a poder suplir la planeación que tú hagas como docente” porque no conoce “cada emoción, cada destreza, cada debilidad de cada alumno”. E1 señaló que la IA “no está tan adaptada a las necesidades de los niños” de un contexto sin acceso generalizado a dispositivos; E2 separó lo que la IA puede enriquecer de lo que no puede sustituir, como “el diagnóstico,

que son cosas más personales”, y E3 desconfía de ella para consultar información porque “muestra los mismos resultados o resultados muy limitados”. Estas limitaciones son de naturaleza distinta (técnicas, materiales y pedagógicas) y, por lo mismo, piden respuestas distintas.

Formación Recibida y Percepción de Suficiencia

En este punto hubo un consenso poco común. Todas calificaron su formación como insuficiente, aunque sus trayectorias son muy diferentes: E1 tomó cursos del CEP y del INEA, E2 un curso sobre plataformas, E4 cursa una maestría, E5 tomó un curso reciente, E6 revisó el tema en su maestría “muy general”, E3 aprendió por su cuenta y E7 no ha recibido formación formal. Lo que piden es orientación práctica y situada. E6 lo dijo así: “tengo que ser más específica en lo que debo pedir y solicitarlo”; E7 pidió “un curso donde cómo usarla”, y no solo saber que existe.

Ética, Privacidad y Uso Crítico

Esta categoría concentró la mayor variación. E2 habló con sus alumnos sobre qué información compartir y sobre la importancia de “poner a pensar la mente”. E1 usa la IA con criterio propio, pero evita compartirla con su grupo porque “ellos no tienen esa capacidad todavía” para evaluar fuentes. E3 convierte los errores visibles de las imágenes generadas en recurso de clase: “mira, tiene errores”. E5, E6 y E7 no han abordado el tema con sus alumnos. Ninguna carece de conciencia sobre los riesgos; la diferencia está en si esa conciencia llega o no al aula.

Autonomía Docente y Dependencia Tecnológica

E5 reconoció con una franqueza poco habitual: “a veces sí siento que me he hecho como floja para pensar”. E1 describió la IA como un “arma de doble filo” y E3 admitió que “se ha hecho como un vicio, por tiempos”. En el otro extremo, E7 mantiene distancia para proteger su criterio: “yo soy quien más conoce al grupo”. Lo llamativo es que las docentes que más usan la herramienta son también las que más la cuestionan, lo que sugiere que la reflexividad crítica se desarrolla con el uso y no antes de él.

Cómo Evalúan el Aprendizaje

Las respuestas sobre cómo saben que sus alumnos aprendieron de manera profunda fueron muy consistentes: el aprendizaje se comprueba cuando se transfiere a la vida cotidiana. E7 describió a un alumno que en la tienda ya no suma “2+2+2”, sino que dice “2 por 5, 10”; E1 mencionó a niños que “le dijeron a su mamá esto”; E2 observa si “lo usan en su vida diaria”. Solo E5 señaló un indicador cercano al cuestionamiento, cuando sus alumnos “empiezan a cuestionar cosas” y “quieren ir más allá”. Ninguna atribuyó a la IA, por sí sola, la capacidad de producir ese aprendizaje.

Categoría Axial: La IA Subordinada al Criterio Docente

Tras la comparación constante, la categoría que articula el conjunto es la siguiente: con independencia de la frecuencia de uso, las docentes sitúan la IA como un recurso que requiere mediación, filtrado y adaptación para tener validez pedagógica. Ninguna confía en ella sin revisarla; todas modifican y ponen condiciones. Lo que describen se aleja tanto del temor a la sustitución como de la promesa de una revolución pedagógica: es una apropiación

pragmática en la que el juicio profesional funciona como instancia de validación final.

En el nivel selectivo, ese proceso puede describirse como una domesticación de la herramienta. Las docentes la prueban, identifican para qué sirve en su contexto, le ponen límites y la integran sin alterar sus compromisos pedagógicos previos. El cambio que reportan es instrumental (más rapidez, más ideas, más recursos visuales) y todavía no epistémico, pues no ha modificado su manera de concebir el aprendizaje ni la relación con sus alumnos. Como condición para un uso más intencional aparece, de forma unánime, la demanda de formación práctica: aprender a pedir, a evaluar lo que la herramienta devuelve y a decidir cuándo no usarla.

Propuesta Derivada: Primer Ciclo de Investigación-Acción

El diagnóstico condujo a una hipótesis de acción: una formación práctica y situada, centrada en formular instrucciones precisas, evaluar los productos de la IA y decidir cuándo prescindir de ella, permitiría que el criterio que las docentes ya ejercen se use con mayor intencionalidad y favorezca que el alumno transfiera lo aprendido y actúe con juicio propio. Con esa base se diseñó el primer ciclo de investigación-acción colectiva (Tabla 2). Como ejemplo, se elaboró una secuencia de nueve semanas para tercer grado, “El cuidado del agua”, organizada en las seis fases del aprendizaje basado en proyectos de la NEM, con organizadores previos, contraste de perspectivas, andamiaje con retirada progresiva y versiones multimodales de cada actividad para los alumnos que aún no consolidan la lectoescritura.

Tabla 2
Diseño del Primer Ciclo de Investigación-Acción

Fase	Acciones principales	Evidencias previstas
Planificación	Diagnóstico de prácticas, conformación del grupo de siete docentes con una coordinadora y estudio compartido de los tres principios de diseño	Entrevistas, secuencias ya aplicadas y taller de explicitación de supuestos pedagógicos
Acción	Cada docente diseña una secuencia de seis fases en la que la IA cumple una función pedagógica explícita y declara por escrito sus criterios de validación	Secuencias didácticas y diario de práctica (qué produjo la IA, qué modificó la docente y por qué, qué observó en los alumnos)
Observación	Observación entre pares y análisis de producciones que exigen transferencia	Registros de observación, productos de los alumnos y conversaciones breves con ellos
Reflexión	Sesión colectiva de análisis y ajuste de los principios de diseño	Sistematización de la experiencia según Jara Holliday (2006)

Nota. Los ciclos segundo y tercero se plantean como prospectivos y dependen de la evidencia que genere el primero.

Discusión

El primer hallazgo contradice parte de la literatura. García-Vandewalle García et al. (2021) y Sánchez-Cruzado et al. (2021) asocian la trayectoria y la formación con mejores competencias digitales; en este grupo, la antigüedad no explicó la frecuencia de uso y el grado atendido sí. Labadze et al. (2023) sostienen que el uso de la IA debe ajustarse a cada contexto educativo, y las docentes de primero y segundo lo hacen al reservarla para su planeación mientras sus alumnos aprenden a leer. La diferencia entre usar la IA para planear y usarla con los estudiantes es un ángulo poco explorado en la investigación sobre primaria.

La literatura atribuye a los sistemas de IA la capacidad de personalizar el aprendizaje y de ofrecer retroalimentación sobre el desempeño y las emociones del estudiante (Gligorea et al., 2023; Lin et al., 2023; Ouyang et al., 2023). Las docentes describen otra cosa. En su práctica, la personalización la pone ella al darle contexto a la herramienta y adaptar lo que recibe, y el

conocimiento más relevante sobre sus alumnos, sus emociones y debilidades, no está en ninguna plataforma. Esto coincide con Lin y Chen (2024) y Kamalov et al. (2023), para quienes la IA apoya el criterio profesional sin reemplazarlo, y con la advertencia de Selwyn (2019) sobre el tecnosolucionismo. Las carencias de dispositivos y conectividad que reportan concuerdan con lo documentado para América Latina por Salas-Pilco et al. (2022).

La relación entre uso y reflexividad matiza el riesgo que señalan Lin y Chen (2024) y Kamalov et al. (2023) sobre el debilitamiento del pensamiento propio. Ese riesgo existe, como lo admiten E3 y E5, pero quienes más usan la herramienta son también quienes más la cuestionan, mientras que E7, que la evita para no depender de ella, dispone de menos elementos para criticarla. Si la IA mejora los resultados cuando está bien utilizada (García-Martínez et al., 2023; Ouyang et al., 2022), los testimonios indican que esa buena utilización se

construye con la práctica y no es un requisito que preceda al uso.

En el plano ético, Ali et al. (2024) y Alqahtani et al. (2023) identifican los aspectos éticos como uno de los obstáculos más complejos para integrar la IA en educación. El caso de E3, que usa los errores de las imágenes para enseñar a dudar, es el más cercano al cuestionamiento que propone Moreira (2012). Sin formación específica, sin embargo, la enseñanza crítica sobre la IA depende de la iniciativa de cada docente. La demanda unánime de formación práctica coincide con Sperling et al. (2024) y Stolpe y Hallström (2024), que encuentran que la formación docente en IA no atiende aún sus dimensiones prácticas y éticas, y con Suyó-Vega et al. (2024), para quienes las prácticas innovadoras requieren formación aplicada al contexto real.

El criterio de evaluación que comparten las docentes, la transferencia de lo aprendido a la vida cotidiana, corresponde a la condición mínima del aprendizaje significativo según Ausubel (2002). Moreira (2012) exige más: que el estudiante cuestione y reformule lo que sabe. Esa dimensión crítica solo apareció en el testimonio de E5. Las docentes, además, distinguen sin nombrarlo lo que la IA facilita o motiva de lo que produce aprendizaje duradero, la misma distinción que Labadze et al. (2023) y Ali et al. (2024) echan en falta en una investigación centrada en la satisfacción del usuario. Así, la mediación docente constituye una condición necesaria para el aprendizaje significativo con IA, aunque todavía insuficiente para su versión crítica.

El estudio tiene limitaciones. Se basa en siete entrevistas en una sola escuela y en la perspectiva de las docentes; el aprendizaje de los alumnos se conoce a través de lo que ellas relatan y no de la observación directa. La propuesta de intervención se presenta como

diseño, por lo que sus efectos quedan por documentar en los ciclos siguientes.

Conclusiones

Las siete docentes participantes integran la IA mediante una apropiación práctica en la que la herramienta nunca opera sola. La usan como detonador de actividades, como salida ante una urgencia o como interlocutora de planeación, y en los tres casos lo que produce pasa por su revisión. Esa mediación es la que permite que la IA contribuya al aprendizaje significativo: sólida en su dimensión instrumental y en la transferencia, todavía incipiente en la dimensión crítica que propone Moreira.

Tres hallazgos tienen implicaciones concretas. El primero es que la forma de uso responde al grado escolar y a las necesidades del grupo más que a los años de servicio, de modo que no hay una sola manera correcta de integrar la IA en primaria. El segundo es que la conciencia ética de las docentes rara vez se convierte en contenido de enseñanza; mientras la criticidad que ejercen consigo mismas no se haga visible para los alumnos, la IA difícilmente formará estudiantes críticos frente a ella. El tercero es que la reflexividad sobre la herramienta crece con su uso.

De ahí se desprende la orientación de la propuesta. La formación continua debería centrarse en cómo formular instrucciones, evaluar respuestas, detectar sesgos y decidir cuándo no usar la IA, más que en el manejo técnico de cada herramienta. El ciclo de investigación-acción diseñado busca dar estructura, carácter colectivo y continuidad a un criterio que hoy cada docente construye en su propio salón, para que se vuelva compartido, documentado y transferible a otras aulas con condiciones semejantes. La desigualdad material no se resuelve con formación, pero sí

determina en qué momentos y con qué propósito tiene sentido integrar la herramienta.

Quedan abiertas dos líneas de investigación: seguir a los estudiantes en el tiempo para saber si su capacidad de cuestionar se mantiene cuando la herramienta no está presente, y explorar este proceso en escuelas rurales o con mayores carencias materiales.

Declaraciones

Uso de Inteligencia Artificial. La secuencia didáctica de ejemplo se generó con apoyo de Claude (Anthropic) y fue revisada y adaptada por la docente.

Referencias

Ali, O., Murray, P. A., Momin, M., Dwivedi, Y. K., y Malik, T. (2024). The effects of artificial intelligence applications in educational settings: Challenges and strategies. *Technological Forecasting and Social Change*, 199, Artículo 123076. <https://doi.org/10.1016/j.techfore.2023.123076>

Almasri, F. (2024). Exploring the impact of artificial intelligence in teaching and learning of science: A systematic review of empirical research. *Research in Science Education*, 54(5), 1–22. <https://doi.org/10.1007/s11165-024-10176-3>

Alqahtani, T., Badreldin, H., Alrashed, M. A., Alshaya, A. I., Alghamdi, S., Bin Saleh, K., Alowais, S. A., Alshaya, O. A., Rahman, I., Al Yami, M. S., y Albekairy, A. M. (2023). The emergent role of artificial intelligence, natural learning processing, and large language models in higher education and research. *Research in Social and Administrative Pharmacy*, 19(8), 1236–1242. <https://doi.org/10.1016/j.sapharm.2023.05.016>

American Educational Research Association. (2011). *Code of ethics*. AERA.

Ausubel, D. P. (2002). *Adquisición y retención del conocimiento: Una perspectiva cognitiva* (G. Sánchez Barberán, Trad.). Paidós. (Obra original publicada en 2000)

Bahroun, Z., Anane, C., Ahmed, V., y Zacca, A. (2023). Transforming education: A comprehensive review of generative artificial intelligence in educational settings through bibliometric and content analysis. *Sustainability*, 15(17), Artículo 12983. <https://doi.org/10.3390/su151712983>

Baker, T., y Smith, L. (2019). *Educ-AI-tion rebooted? Exploring the future of artificial intelligence in schools and colleges*. Nesta. <https://www.nesta.org.uk/report/education-rebooted/>

Crompton, H., y Burke, D. (2023). Artificial intelligence in higher education: The state of the field. *International Journal of Educational Technology in Higher Education*, 20, Artículo 22. <https://doi.org/10.1186/s41239-023-00392-8>

Freire, P. (2005). *Pedagogía del oprimido* (2.^a ed.). Siglo XXI.

García-Martínez, I., Fernández-Batanero, J., Fernández-Cerero, J., y León, S. P. (2023). Analysing the impact of artificial intelligence and computational sciences on student performance: Systematic review and meta-analysis. *Journal of New Approaches in Educational Research*, 12(1), 171–197. <https://doi.org/10.7821/naer.2023.1.1240>

García-Vandewalle García, J. M., García-Carmona, M., Trujillo Torres, J. M., y Moya Fernández, P. (2021). Analysis of digital competence of educators (DigCompEdu) in teacher trainees: The

context of Melilla, Spain. *Technology, Knowledge and Learning*, 27(2), 585–609. <https://doi.org/10.1007/s10758-021-09546-x>

Gligorea, I., Cioca, M., Oancea, R., Gorski, A., Gorski, H., y Tudorache, P. (2023). Adaptive learning using artificial intelligence in e-learning: A literature review. *Education Sciences*, 13(12), Artículo 1216. <https://doi.org/10.3390/educsci13121216>

Hattie, J., y Timperley, H. (2007). The power of feedback. *Review of Educational Research*, 77(1), 81–112. <https://doi.org/10.3102/003465430298487>

Holmes, W., Bialik, M., y Fadel, C. (2019). *Artificial intelligence in education: Promises and implications for teaching and learning*. Center for Curriculum Redesign.

Jara Holliday, O. (2006). *Guía para sistematizar experiencias*. Alianzas UICN-NORAD.

Kamalov, F., Santandreu Calonge, D., y Gurrib, I. (2023). New era of artificial intelligence in education: Towards a sustainable multifaceted revolution. *Sustainability*, 15(16), Artículo 12451. <https://doi.org/10.3390/su151612451>

Kemmis, S., y McTaggart, R. (1988). *Cómo planificar la investigación-acción*. Laertes.

Labadze, L., Grigolia, M., y Machaidze, L. (2023). Role of AI chatbots in education: Systematic literature review. *International Journal of Educational Technology in Higher Education*, 20, Artículo 56. <https://doi.org/10.1186/s41239-023-00426-1>

Latorre, A. (2003). *La investigación-acción: Conocer y cambiar la práctica educativa*. Graó.

Lin, C.-C., Huang, A. Y. Q., y Lu, O. H. T. (2023). Artificial intelligence in intelligent tutoring systems toward sustainable

education: A systematic review. *Smart Learning Environments*, 10, Artículo 41. <https://doi.org/10.1186/s40561-023-00260-y>

Lin, H., y Chen, Q. (2024). Artificial intelligence (AI)-integrated educational applications and college students' creativity and academic emotions: Students and teachers' perceptions and attitudes. *BMC Psychology*, 12, Artículo 522. <https://doi.org/10.1186/s40359-024-01979-0>

Lincoln, Y. S., y Guba, E. G. (1985). *Naturalistic inquiry*. SAGE.

Luckin, R., Holmes, W., Griffiths, M., y Forcier, L. B. (2016). *Intelligence unleashed: An argument for AI in education*. Pearson Education.

Moreira, M. A. (2012). ¿Al final, qué es aprendizaje significativo? *Curriculum: Revista de Teoría, Investigación y Práctica Educativa*, 25, 29–56. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3948806>

Ouyang, F., Wu, M., Zheng, L., Zhang, L., y Jiao, P. (2023). Integration of artificial intelligence performance prediction and learning analytics to improve student learning in online engineering course. *International Journal of Educational Technology in Higher Education*, 20, Artículo 4. <https://doi.org/10.1186/s41239-022-00372-4>

Ouyang, F., Zheng, L., y Jiao, P. (2022). Artificial intelligence in online higher education: A systematic review of empirical research from 2011 to 2020. *Education and Information Technologies*, 27(6), 7893–7925. <https://doi.org/10.1007/s10639-022-10925-9>

- Pozo, J. I. (2016). *Aprender en tiempos revueltos: La nueva ciencia del aprendizaje* (2.^a ed.). Alianza Editorial.
- Salas-Pilco, S. Z., y Yang, Y. (2022). Artificial intelligence applications in Latin American higher education: A systematic review. *International Journal of Educational Technology in Higher Education*, 19, Artículo 21. <https://doi.org/10.1186/s41239-022-00326-w>
- Salas-Pilco, S. Z., Yang, Y., y Zhang, Z. (2022). Student engagement in online learning in Latin American higher education during the COVID-19 pandemic: A systematic review. *British Journal of Educational Technology*, 53(3), 593–619. <https://doi.org/10.1111/bjet.13190>
- Sánchez-Cruzado, C., Santiago Campión, R., y Sánchez-Compañía, M. T. (2021). Teacher digital literacy: The indisputable challenge after COVID-19. *Sustainability*, 13(4), Artículo 1858. <https://doi.org/10.3390/su13041858>
- Secretaría de Bienestar. (2023). *Informe anual sobre la situación de pobreza y rezago social 2023: Durango*. Gobierno de México. https://sisge.bienestar.gob.mx/sisge?cve_geo=10
- Secretaría de Educación Pública. (2022). *Plan de estudio para la educación preescolar, primaria y secundaria 2022*. SEP.
- Selwyn, N. (2019). *Should robots replace teachers? AI and the future of education*. Polity Press.
- Siemens, G. (2013). Learning analytics: The emergence of a discipline. *American Behavioral Scientist*, 57(10), 1380–1400. <https://doi.org/10.1177/0002764213498851>
- Sperling, K., Stenberg, C.-J., McGrath, C., Åkerfeldt, A., Heintz, F., y Stenliden, L. (2024). In search of artificial intelligence (AI) literacy in teacher education: A scoping review. *Computers and Education Open*, 6, Artículo 100169. <https://doi.org/10.1016/j.caeo.2024.100169>
- Stolpe, K., y Hallström, J. (2024). Artificial intelligence literacy for technology education. *Computers and Education Open*, 6, Artículo 100159. <https://doi.org/10.1016/j.caeo.2024.100159>
- Strauss, A., y Corbin, J. (2002). *Bases de la investigación cualitativa: Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada* (E. Zimmerman, Trad.). Universidad de Antioquia. (Obra original publicada en 1998)
- Suyo-Vega, J. A., Fernández-Bedoya, V. H., y Meneses-la-Riva, M. E. (2024). Beyond traditional teaching: A systematic review of innovative pedagogical practices in higher education. *F1000Research*, 12, Artículo 1395. <https://doi.org/10.12688/f1000research.143392.2>
- Vigotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes* (M. Cole, V. John-Steiner, S. Scribner y E. Soubberman, Eds.). Harvard University Press.
- Zawacki-Richter, O., Marín, V. I., Bond, M., y Gouverneur, F. (2019). Systematic review of research on artificial intelligence applications in higher education: Where are the educators? *International Journal of Educational Technology in Higher Education*, 16, Artículo 39. <https://doi.org/10.1186/s41239-019-0171-0>

¿Qué Hay de Ética en la Inteligencia Artificial?

What About Ethics in Artificial Intelligence?

Jesús Carlos Pereda Ramírez

Universidad Autónoma de Durango, Durango, México

jesus.pereda@cetis148.edu.mx

Resumen

El uso de las nuevas tecnologías en la educación implica nuevos retos para el campo de la ética; tal es el caso de la inteligencia artificial, que supone diversas alternativas de acompañamiento a la educación, tanto para docentes como para alumnos. Sin embargo, también define retos, como los cuestionamientos éticos que conlleva su uso, aplicación y fin. Por ello, este artículo propone una reflexión sobre los aspectos éticos que, como integrantes de una comunidad educativa, debemos tomar en cuenta para aprovechar las nuevas tecnologías y las herramientas que traen consigo, considerando el contexto y las particularidades de cada sociedad que las utiliza.

Palabras clave: docente, educación, estudiante, ética, inteligencia artificial.

Abstract

The use of new technologies in education implies new challenges for the field of ethics; such is the case of artificial intelligence, which offers various ways of supporting education for both teachers and students. However, it also poses challenges, such as the ethical questions that arise from its use, application, and purpose. This article therefore offers a reflection on the ethical aspects that we, as members of an educational community, must take into account in order to take advantage of new technologies and the tools they bring with them, considering the context and particularities of each society that uses them.

Keywords: artificial intelligence, education, ethics, student, teacher.

Introducción

Las innovaciones tecnológicas, así como el desarrollo e implementación de las inteligencias artificiales (IA), han generado preocupaciones éticas en diversos campos, motivadas por la manera en que impactan al ser humano, su libertad y su intencionalidad. En el campo educativo, el desarrollo e implementación de las inteligencias artificiales remite al uso de datos y de sistemas de recomendación que plantean, asimismo, cuestiones éticas cuya respuesta exige ser explicitada.

La irrupción de las IA en el ámbito educativo plantea indudables ventajas y promesas, pero también suscita complejas cuestiones éticas que requieren un escrutinio cuidadoso y detallado. En el proceso de integración de la IA en la educación, la ética emerge como principio fundamental que debe orientar la utilización, el desarrollo y la implementación de estas tecnologías. La relevancia de la ética en este contexto reside, en primer lugar, en la necesidad de asegurar que las aplicaciones respeten y promuevan los derechos humanos y la dignidad de todos los estudiantes, docentes y actores involucrados.

En el ámbito educativo, la ética en el uso de las IA se centra en varios aspectos esenciales: la equidad, la transparencia, la privacidad, la responsabilidad y la inclusividad (ONU, 2021). La equidad implica que todos los estudiantes, independientemente de su origen socioeconómico, género y otras características personales, tengan igual acceso a los beneficios que la IA pueda ofrecer. Esta tecnología debe ser una herramienta que contrarreste las desigualdades, no que las perpetúe. La transparencia es crucial para que los usuarios comprendan cómo funcionan los sistemas de IA y las bases de datos que utilizan, lo que permite

una evaluación crítica de su fiabilidad y objetividad.

La privacidad constituye otra piedra angular en la reflexión ética sobre las IA en la educación, puesto que los sistemas de inteligencia artificial, al recopilar y procesar grandes cantidades de datos personales, deben garantizar la confidencialidad y la seguridad de dicha información y adoptar medidas robustas para evitar accesos no autorizados y usos indebidos. Adicionalmente, la dimensión de la responsabilidad implica que las instituciones educativas y los desarrolladores de tecnologías deben rendir cuentas sobre el diseño y los resultados de los sistemas de IA, y asegurar que estos sean evaluados y actualizados para evitar sesgos y errores que puedan perjudicar a los estudiantes.

La inclusión es otro principio ético que no se debe soslayar, ya que las IA tienen el potencial de adaptar el aprendizaje a las necesidades individuales de cada estudiante y de proporcionar recursos personalizados que pueden mejorar significativamente la experiencia educativa; no obstante, es crucial que estas tecnologías no refuercen estereotipos ni marginen a ciertos grupos de alumnos. En este sentido, un enfoque ético integra una perspectiva de diseño universal que contemple las diversidades y garantice que ningún estudiante sea excluido.

Desafíos de la IA en la Educación

La implementación ética de la IA en la educación requiere un marco regulador claro que estipule normas y directrices para su uso, supervisado por organismos independientes que velen por el cumplimiento de los principios éticos. Es esencial que se promueva una cultura ética en las instituciones educativas, donde el personal docente y administrativo reciba formación continua sobre el impacto y el manejo ético de las tecnologías de IA. Solo entonces

podremos aprovechar plenamente el potencial transformador de la inteligencia artificial en la educación y garantizar que su aplicación contribuya al desarrollo integral y justo de toda la comunidad educativa.

De acuerdo con la UNESCO (2021), la importancia de la IA sobre otras tecnologías emergentes reside en la exponenciación que permite y en las oportunidades de desarrollo en el ámbito educativo, desde la perspectiva de la implementación urgente de políticas que regulen el uso de esta herramienta bajo principios éticos, hasta la educación y capacitación de las instituciones educativas para su uso.

La Comisión Europea (European Commission, 2022) cataloga la educación como un ámbito de alto riesgo debido a la vulnerabilidad de su uso, la facilidad de su acceso y la imponente capacidad de adaptación a un contexto formativo; sin embargo, en la actualidad se continúa trabajando en el desarrollo de políticas que regulen los principios éticos, sin que se hayan establecido todavía acuerdos que las ejecuten.

En el contexto latinoamericano aún no existe un análisis de las consecuencias que puede acarrear la IA en el ámbito educativo, ni mucho menos una discusión legal sobre la implementación de normativas públicas que la regulen. En el ámbito de la investigación, se proponen iniciativas que promuevan el uso ético de la IA por parte de estudiantes y docentes. Algunas de ellas proponen fomentar la responsabilidad social y la transparencia en su uso, establecer normas y políticas éticas que lo guíen, y fomentar la participación y el diálogo entre estudiantes y docentes para tomar decisiones informadas (Vlasica, 2023).

Es esencial reconocer que la implementación de tecnologías avanzadas en contextos educativos no es puramente técnica,

pues trae consigo repercusiones políticas, sociales y morales. Por un lado, está la capacidad de las IA para recopilar y analizar grandes volúmenes de datos con el fin de optimizar significativamente los métodos de enseñanza y aprendizaje. No obstante, este potencial se debe gestionar con una estricta adhesión a la privacidad y la seguridad de los datos personales de los estudiantes; la protección de la identidad y de la información privada debe constituir una prioridad inalienable en el desarrollo e implementación de sistemas de IA educativa.

Además, surge la preocupación por el posible sesgo inherente a los algoritmos de la IA, que puede perpetuar o exacerbar desigualdades existentes a medida que estos se entrenan con grandes conjuntos de datos. Existe el peligro de que reflejen y amplifiquen prejuicios presentes en dichos datos; esto requiere métodos rigurosos para garantizar la equidad y la inclusividad en el diseño y la aplicación de estas tecnologías. La transparencia en el funcionamiento de los algoritmos y la responsabilidad en la toma de decisiones algorítmicas son fundamentales para salvaguardar la justicia en el entorno educativo.

Por otra parte, el papel de los docentes en la integración de la IA en la educación debe considerarse con seriedad: lejos de reemplazar a los educadores, las IA deben ser herramientas que potencien la labor docente, que proporcionen soporte adicional y permitan a los maestros enfocarse en los aspectos más creativos y humanos de la enseñanza. Es crucial establecer un marco de colaboración en el que la tecnología y la pedagogía se integren de manera armoniosa y ética, mediante comités éticos multidisciplinarios que supervisen su implementación en el aula.

Con el contexto anterior, es posible generar nuevos paradigmas de investigación

técnica y humana en la aplicación de la IA, sobre todo en el ámbito de la educación: ofrecer, en primer lugar, autonomía al estudiante en su uso, de modo que se le empodere en el proceso de aprendizaje, pero se evite su dependencia y despersonalización; procurar, además, la sostenibilidad digital, que considere el impacto ambiental de los sistemas de IA; y humanizar la educación mediante el uso de la IA como complemento, que privilegie la interacción humana y promueva valores como la empatía y el juicio crítico. Se logra así una educación inmersa en las nuevas tecnologías, pero responsable del papel ético que implica su desarrollo.

Conclusiones y Discusión

El uso de inteligencias artificiales en el campo educativo presenta tanto promesas significativas como retos sustanciales que deben abordarse con prudencia y responsabilidad ética. La clave radica en mantener un equilibrio entre aprovechar las capacidades avanzadas de la IA y proteger los valores fundamentales de la educación, tales como la equidad, la privacidad y la integridad académica. Solo mediante un enfoque ético y reflexivo se podrá garantizar que la inclusión de las IA en la educación contribuya verdaderamente al desarrollo integral y justo de los estudiantes, y los prepare para enfrentar los desafíos del futuro con conocimiento y valores sólidos.

En este desafío inminente, la tecnología nos cuestiona si realmente estamos preparados para avanzar significativamente en la transición hacia una nueva educación, un nuevo arquetipo de aprendizaje en el que la generación humana contemple los valores éticos, incluya las características de cada sociedad y visualice los fines para los que fue creada, a partir de una investigación profunda de las posibles aristas éticas que expone la IA, que asegure un futuro

digital fundamentado en bases éticas que permitan su implementación segura.

Referencias

- European Commission. (2022). *Ethical guidelines on the use of artificial intelligence (AI) and data in teaching and learning for educators*. Publications Office of the European Union.
<https://op.europa.eu/es/publication-detail/-/publication/d81a0d54-5348-11ed-92ed-0aa75ed71a1>
- Flores, J. (2022). *Ética y prospectiva de la inteligencia artificial en la educación*. Universidad de Salamanca.
<https://gredos.usal.es/handle/10366/149979>
- López, K. (2023). Inteligencia artificial generativa: Irrupción y desafíos. *Enfoques*.
<https://revistasdigitales.uniboyaca.edu.co/index.php/EFQ/article/download/1075/838>
- Naranjo, B., Izurieta, C., y Tibán, L. (2023). Ética y responsabilidad en la implementación de la inteligencia artificial en la educación. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*.
<https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/9481573.pdf>
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura [UNESCO]. (2021). *Recomendación sobre la ética de la inteligencia artificial*.
- Vera, F. (2023). Integración de la inteligencia artificial en la educación superior: Desafíos y oportunidades. *Transformar*.
<https://www.revistatransformar.cl/index.php/transformar/article/download/84/44>
- Vlasica, J. (2023, 9 de enero). Ética e inteligencia artificial en la educación. *Innovación Educativa* UPC.

[https://innovacioneducativa.upc.edu.pe/
2023/01/09/etica-e-ia-en-la-educacion/](https://innovacioneducativa.upc.edu.pe/2023/01/09/etica-e-ia-en-la-educacion/)

Identidad Institucional y Rendimiento Escolar en el CETis 148, Durango, México

Institutional Identity and Academic Performance at CETis 148, Durango, Mexico

Jorge Wilfrido Olivas Carrola,

Fátima Sarahí Herrera Torres,

Luis Cristóbal Ramos Carrasco

Jesús Carlos Pereda Ramírez

Centro de Estudios Tecnológicos Industrial y de Servicios N.º 148 "Francisco Villa"

Durango, México

jorge.olivas@cetis148.edu.mx

Resumen

En este artículo se exponen los resultados de la investigación realizada en el Centro de Estudios Tecnológicos Industrial y de Servicios N.º 148 (CETis 148), plantel de educación media superior, en vinculación con el Instituto Tecnológico de Aguascalientes del Tecnológico Nacional de México (TecNM/ITA). El objetivo fue determinar la relación significativa entre la identidad institucional y el rendimiento escolar de los estudiantes. La investigación, de tipo exploratorio y con enfoque cuantitativo correlacional, permitió identificar una correlación positiva entre el nivel de apropiación de la identidad institucional y el desempeño académico. Entre los resultados de mayor significancia destaca la relación entre sentirse escuchado por otros miembros de la comunidad estudiantil (II-DA8) y poder contar con compañeros y maestros (RE-DS7, $\rho = .658$), la disposición de la gente a ayudarse (RE-DS6, $\rho = .621$) y el ambiente agradable y seguro del plantel (RE-DI2, $\rho = .621$). Estos resultados aportan evidencia empírica sobre la importancia de fortalecer el sentido de pertenencia y la cultura institucional como estrategia para elevar la calidad educativa.

Palabras clave: identidad institucional, rendimiento escolar.

Abstract

This article presents the results of a study conducted at the upper-secondary school Centro de Estudios Tecnológicos Industrial y de Servicios No. 148 (CETis 148), in collaboration with the Instituto Tecnológico de Aguascalientes of the National Technological Institute of Mexico (TecNM/ITA). The main objective was to determine the significant relationship between institutional identity and students' academic performance. The study, exploring in nature and framed within a quantitative correlational approach, found a positive correlation between the degree of institutional identity internalization and academic achievement. Among the most significant results was the association between feeling heard by other members of CETis 148 (II-DA8) and being able to rely on classmates and teachers (RE-DS7, $\rho = .658$), people's willingness to help each other (RE-DS6, $\rho = .621$), and the pleasant and safe environment of the school (RE-DI2, $\rho = .621$). These findings provide empirical evidence supporting the importance of strengthening students' sense of belonging and institutional culture as a strategy to enhance educational quality.

Keywords: institutional identity, academic performance.

Introducción

El principal objetivo de este estudio de investigación es presentar y determinar las relaciones más significativas que se establecen entre las variables: Identidad institucional y el Rendimiento escolar en los estudiantes del plantel educativo de educación media superior CETis 148, ubicado en la ciudad de Durango, México.

De acuerdo con Capello (2015), las instituciones son espacios donde se construyen y adquieren sentido las relaciones entre las personas. A través de ellas se desarrollan procesos de socialización que permiten organizar la vida colectiva. En este sentido, las instituciones son componentes fundamentales del mundo social, al construir una dimensión esencial de la sociedad (Cortez, 2010).

Peredo y Navarro (2020) señalan que la escuela funciona como un espacio simbólico de identidad y pertenencia, en coincidencia con la visión de que dentro de las instituciones se genera un sentido de pertenencia para el individuo que forma parte de ellas. La identidad institucional aplicada a un entorno escolar incide en la percepción de los estudiantes sobre la aceptación y la pertenencia que el plantel les ofrece. De ahí surge la inquietud de relacionar cómo este factor influye en el rendimiento escolar del estudiante, a partir de las dimensiones de ambas variables.

De igual manera, las instituciones educativas, al funcionar como organizaciones, poseen una identidad o marca que deben gestionar y fortalecer, lo que implica promover ciertos comportamientos y valores que reflejen su cultura organizacional (Takaki, 2015).

En el marco de esta investigación el análisis de dicha variable se abordará desde cuatro dimensiones del comportamiento institucional: cognitiva, evaluativa, conductual y afectiva. De esta forma se busca comprender

cómo estas dimensiones se articulan para dar forma a la manera en que la comunidad escolar percibe, valora y actúa dentro de su institución.

Por otro lado, al hablar del rendimiento escolar generalmente se hace referencia al desempeño académico del estudiante; sin embargo, González (2003) establece que el rendimiento no solo es responsabilidad del estudiante sino también de la institución escolar, para ello se agrupan dos niveles: personales y contextuales. De ahí que esta variable contemple cuatro dimensiones para su estudio: personal, social, contextual e institucional.

Como se ha mencionado, esta investigación se enfoca en la relación entre ambas variables, con la finalidad de establecer su vinculación y cómo se complementan. El alcance y la aplicación de este estudio podrían replicarse en otros niveles educativos o instituciones del mismo nivel, a fin de establecer el impacto de la identidad institucional con el desempeño escolar de sus estudiantes.

Finalmente, se establecen futuras líneas de investigación del presente estudio y se plantean recomendaciones para estudios similares en la sección final de este artículo.

Fundamentos Teóricos

La presente investigación surge de la inquietud de conocer cómo la identidad institucional que se promueve y desarrolla en una institución educativa de nivel medio superior genera un sentido de pertenencia en los estudiantes y, a su vez, incide en el rendimiento escolar. Es fundamental analizar la manera en que los valores, símbolos, prácticas y discursos institucionales fortalecen el vínculo de los alumnos con su entorno educativo y cómo este sentido de pertenencia puede repercutir positivamente en su desempeño académico.

Por ello se realizó un estudio estadístico correlacional con el propósito de analizar la relación entre ambas variables, identidad institucional y rendimiento escolar, y de medir el posible impacto significativo y positivo entre sus componentes y dimensiones.

De acuerdo con Correa (2018), el concepto de institución proviene del vocablo latino *institutio*, que significa el establecimiento o fundación de algo; trasladado al ámbito educativo, alude a que es en la institución donde se desarrolla la acción de instruir y ser instruido. En esta misma línea Capello (2015) señala que las instituciones son espacios que se especializan en relaciones interindividuales a través de procesos de socialización formales e informales.

Y es precisamente en estos espacios institucionales donde se generan los procesos que dan identidad a los sujetos instruidos. Desde su raíz etimológica, el término identidad se refiere al conjunto de rasgos propios de un individuo o de una colectividad que los caracterizan frente a los demás. Así, al vincular ambos conceptos, institución e identidad, se tiene una interacción entre valores, normas, símbolos y prácticas compartidas entre una comunidad educativa.

Fineburg (2009, como se citó en Gaxiola, 2016) concibe el rendimiento escolar o logro académico como un constructo medible a través de los resultados que el estudiante obtiene en un contexto escolar o en un área académica, por medio de pruebas, puntajes o calificaciones, lo que lo convierte en un indicador del éxito o fracaso del centro educativo.

Identidad Institucional

Para adentrarnos en el significado de identidad, Cucchiari (2019) señala que el término en el ámbito corporativo se remonta a la historia del comercio en Europa, cuando las transacciones económicas precisaban de sellos,

marcas o signos que en su conjunto representaban o identificaban a las empresas o comercios.

“Cuando se habla de identidad, por lo regular se alude a los rasgos de personalidad y carácter que los individuos tienen como atributos que los distinguen de otros y les proporcionan características específicas que los hacen únicos e irrepetibles. Estos mismos rasgos (transferidos al ámbito organizacional) conforman y le brindan una identidad institucional que las singularizan entre muchas otras empresas del mismo ramo y de la competencia” (López, 2018, p. 15).

Bajo esta premisa vinculamos el sentido de la identidad institucional en el ámbito educativo, la cual se define como el entramado de significados, valores, creencias y prácticas que cohesionan a sus miembros, permitiendo el reconocimiento mutuo y la distinción de otras organizaciones (Chacaltana et al., 2021). En la Educación Media Superior (EMS), una identidad institucional robusta es crucial, ya que se asocia directamente con el rendimiento académico, el bienestar y el sentido de pertenencia de los estudiantes (Gutiérrez y Fuentes, 2025a).

A nivel normativo, la Secretaría de Educación Pública (SEP) ha integrado el fomento de la identidad y el sentido de pertenencia como elementos esenciales del Marco Curricular Común de la Educación Media Superior (MCCEMS), en donde los aprendizajes de trayectoria buscan un desarrollo integral del estudiantado y la construcción de una ciudadanía responsable (Secretaría de Educación Pública [SEP], 2023).

Desde una perspectiva socio constructivista, la identidad institucional se entiende como una construcción colectiva que se transforma en función de las interacciones entre los actores institucionales y los cambios

contextuales. García y Díaz (2023) destacan que esta identidad no solo se preserva mediante la memoria histórica, sino que se actualiza constantemente a través de la participación de la comunidad escolar en la definición de sus valores y objetivos.

En la literatura reciente se ha abordado la identidad institucional como un factor clave en la consolidación de la cultura organizacional, la legitimidad institucional y la formación de identidades académicas. Calle et al. (2021) analizan cómo los estudiantes doctorales construyen sus identidades académicas en diálogo con la identidad institucional de sus universidades, evidenciando una relación dinámica entre ambas.

Asimismo, se reconoce que la identidad institucional tiene implicaciones en la gobernanza, la comunicación estratégica y la reputación organizacional. En este sentido, la identidad no solo se expresa en documentos oficiales como la misión y visión, sino también en prácticas cotidianas, discursos públicos y símbolos institucionales que refuerzan la imagen proyectada hacia el exterior.

La identidad institucional se puede desagregar en dimensiones clave que permiten una medición y un análisis más profundo de su impacto en la experiencia educativa (Gutiérrez y Fuentes, 2025b).

Dimensión Cognitiva. Se refiere al conocimiento racional que el estudiante posee sobre la institución, abarcando su misión, visión, valores y objetivos. Implica la comprensión de los símbolos institucionales, la estructura organizativa y las normativas que rigen la vida escolar. Este componente cognitivo es fundamental para alinear las expectativas individuales con la filosofía institucional (Hamui et al., 2023; Vesga et al., 2020).

Dimensión Evaluativa. Esta dimensión captura la valoración o el juicio de valor que los

estudiantes hacen de su plantel. Incluye la percepción sobre la calidad educativa, el prestigio de la institución en la sociedad y la utilidad y pertinencia de los servicios ofrecidos. Un juicio evaluativo positivo se correlaciona con la satisfacción institucional, lo cual influye en la motivación y la participación estudiantil (Gutiérrez y Fuentes, 2025b).

Dimensión Conductual. Concentra las acciones, los comportamientos y las prácticas que manifiestan la pertenencia del estudiante a la institución. Esto se traduce en la participación en eventos escolares, el seguimiento de las normas, la promoción positiva de la imagen institucional en el exterior, y la toma de decisiones que reflejan la internalización de los valores institucionales (Vives, 2023).

Dimensión Afectiva. Representa el vínculo emocional que el estudiante desarrolla con su escuela. Incluye sentimientos de orgullo, lealtad, y el sentido de pertenencia intrínseco. Esta dimensión es esencial para la permanencia escolar y el compromiso a largo plazo. Una fuerte conexión afectiva actúa como un factor protector ante la deserción y fomenta la motivación académica (Suárez, 2022).

Identidad Institucional en el Contexto de la DGETI. En subsistemas de Educación Media Superior Tecnológica como la Dirección General de Educación Tecnológica Industrial (DGETI), la identidad institucional se posiciona como un eje estratégico para abordar problemáticas como el abandono escolar y el bajo rendimiento. La identidad, al generar mayor compromiso y sentido de pertenencia, incide en la motivación del estudiantado para perseverar en sus trayectorias educativas, incluso ante dificultades.

La implementación de instrumentos psicométricos diseñados para medir estas cuatro dimensiones de la identidad (cognitiva, evaluativa, conductual y afectiva) ha

demostrado ser una herramienta valiosa para identificar las áreas de oportunidad específicas y diseñar intervenciones focalizadas que fortalezcan el vínculo entre los jóvenes y la institución (Gutiérrez y Fuentes, 2025b).

Rendimiento Académico

A lo largo del tiempo, en el ámbito educativo, los profesores se han interesado y preocupado por el rendimiento escolar de sus estudiantes. Este rendimiento, también conocido como rendimiento académico, se refiere al nivel de aprendizaje que el alumno alcanza de manera eficiente en un determinado nivel educativo. En otras palabras, refleja las capacidades, conocimientos y habilidades que el estudiante ha logrado desarrollar a lo largo de su proceso formativo.

Es importante tener en cuenta que el rendimiento escolar no se limita únicamente a la capacidad intelectual, las aptitudes o las competencias de un estudiante. Va mucho más allá, pues se considera el resultado de la interacción de diversos factores que pueden influir de manera positiva o negativa en el proceso educativo. Tradicionalmente, el rendimiento escolar se ha reducido a una simple calificación; sin embargo, este concepto es mucho más complejo que un número, ya que es dinámico y depende de las condiciones, experiencias y capacidades individuales de cada alumno (Nevárez y Barcia, 2022).

Si bien existen muchos factores que influyen en el rendimiento escolar de los estudiantes, en este trabajo de investigación se profundiza en cuatro de ellos: el personal, el social, el contextual y el institucional, al considerarse los más relevantes para los alumnos del plantel CETis No. 148.

Dimensión Personal. Garbanzo (2014, como se citó en Nevárez y Barcia, 2022) menciona que entre los factores personales más importantes se encuentran el autoconcepto y la

autoeficacia percibida. pues el rendimiento aumenta cuando el alumno se siente competente, confía en sus capacidades propias y tiene altas expectativas. Además, se relaciona con la percepción de tener la capacidad de cumplir con tareas, implica persistencia, deseo de éxito y altas expectativas académicas.

Dimensión Social. Se ha identificado que el factor social es un parámetro relevante en el proceso formativo, aquí se incluyen los vínculos que el estudiante tiene con sus pares, sus docentes y la comunidad educativa, quienes juegan un papel esencial en su motivación, compromiso y logro académico. Por ejemplo, un estudio encontró que los estudiantes que perciben mayor apoyo de sus docentes y compañeros presentan menor sensación de falta de control sobre el estrés y por lo tanto tienen mejores resultados académicos (Hofer et al., 2022). Como señalan Martinot et al. (2022) el apoyo de profesores y compañeros promueve un sentido de pertenencia escolar que, a su vez, fortalece el compromiso escolar.

Dimensión Contextual. Por otro lado, el factor contextual hace referencia a los recursos, condiciones económicas o redes de apoyo en su entorno familiar y comunitario. Donde la evidencia sugiere que las condiciones crean barreras o aceleradores para el rendimiento académico. Por ejemplo, se ha observado que el nivel socioeconómico condiciona los recursos materiales, el acceso a ambientes de estudio adecuados y apoyo extraescolar que los alumnos pueden recibir (Costa et al., 2024). De igual manera, la familia es un pilar fundamental en la vida de cualquier persona y una pieza clave para la orientación, la supervisión de tareas y la construcción de la autoestima. Estudios han demostrado que la familia es un agente de motivación y apoyo para el aprendizaje autorregulado (Martínez et al., 2024).

Dimensión Institucional. Finalmente, el factor institucional en el presente estudio hace referencia a las características del centro educativo (ubicación de la escuela, reglamentos, instalaciones) que modulan el aprendizaje de los estudiantes. Un informe del IIPE UNESCO (2025) destaca que la calidad del entorno físico de la escuela se relaciona con la calidad educativa, en especial cuando se trata de zonas desfavorecidas ya que crean entornos más propicios para el aprendizaje, como buena ventilación e iluminación y un ambiente ordenado, además de sentirse seguro. Así mismo, un estudio en Brasil demostró que la disponibilidad de herramientas que faciliten el proceso de enseñanza-aprendizaje como bibliotecas, equipos de cómputo y proyectores, se asocia de manera positiva a un alto rendimiento académico (Wanke et al., 2024).

También el clima institucional, es decir, disciplina, reglamentos claros, expectativas académicas, cultura escolar participativa, aparece como un componente relevante del ambiente de aprendizaje. Por ejemplo, en Italia se halló que un buen clima escolar, entendido como disciplina y participación parental, se asocia con mejor rendimiento de los alumnos (Longobardi et al., 2022).

Marco Contextual

El presente estudio se desarrolla en el Centro de Estudios Tecnológicos, Industrial y de Servicios No. 148 (CETis 148), ubicado en la ciudad de Durango, México. Esta institución de educación media superior cuenta con una matrícula aproximada de 850 estudiantes, distribuidos en seis carreras técnicas que combinan la formación académica con la capacitación para el trabajo.

La mayoría de los alumnos proviene de familias de bajos recursos económicos y habita en zonas donde son comunes la violencia, las pandillas y el consumo de drogas, situaciones

que influyen en su bienestar emocional y en sus aspiraciones educativas.

En este contexto, el CETis 148 se convierte en un espacio seguro y de apoyo, donde los jóvenes encuentran estabilidad, acompañamiento y sentido de pertenencia. Más que un lugar de aprendizaje académico, la escuela funciona como un refugio y una oportunidad de crecimiento personal, gracias al compromiso de docentes y compañeros que actúan como redes de contención y motivación.

Así, la institución no solo cumple una función educativa, sino también social y formativa, al ofrecer a sus estudiantes un entorno que les brinda seguridad, esperanza y la posibilidad de construir un mejor futuro.

Materiales y Métodos

Tipo y Diseño de Estudio

Esta investigación es de tipo exploratorio y no experimental, ya que no se manipularon los sujetos de estudio ni las variables. Es de enfoque cuantitativo y alcance correlacional, ya que busca establecer las relaciones entre las variables de estudio. Se aplicó en un solo momento, de septiembre a octubre de 2025.

Sujeto y Objeto de Estudio

Los sujetos de estudio son los estudiantes del plantel inscritos oficialmente en los semestres primero, tercero y quinto. El objeto de estudio es la identidad institucional y su relación con el rendimiento escolar en los estudiantes del plantel educativo.

Por tanto, la hipótesis de investigación es:

H₁: Existe una relación significativa y positiva entre las variables: identidad institucional y rendimiento escolar.

Población, Selección y Muestra

La población de estudio estuvo constituida por los 850 estudiantes matriculados en el plantel, pertenecientes a las diferentes especialidades y a los semestres primero, tercero y quinto.

Para la integración de la muestra se utilizó un muestreo no probabilístico por conveniencia; se aplicó la encuesta a 474 de los 850 estudiantes matriculados en el plantel. El tamaño muestral representa el 55.76 % de la población ($474/850 = 0.5576$), es decir, más de la mitad de los estudiantes inscritos. Al no tratarse de un muestreo aleatorio, los resultados no pueden generalizarse con rigor probabilístico a la totalidad del plantel; no obstante, la proporción alcanzada permitió recoger información de las distintas especialidades y semestres que integran la población.

El tamaño muestral ($n = 474$) ofrece una cobertura elevada de la población ($\approx 55.8\%$), lo que reduce la incertidumbre en las estimaciones. Considerando un nivel de confianza del 95% y el caso más conservador para proporciones ($p = 0.5$), el margen de error aproximado sin corrección sería $\pm 4.5\%$. Aplicando la corrección por población finita ($N = 850$) el margen de error estimado se reduce a $\approx \pm 3.0\%$.

Validez de Contenido por Juicio de Expertos

Tabla 1

Operacionalización de las Variables de Estudio

Variable y dimensión	Ítems	α de Cronbach
<i>Identidad institucional</i>		
Cognitiva	8	.950
Evaluativa	8	.950
Conductual	8	.934
Afectiva	8	.939
<i>Rendimiento escolar</i>		
Personal	10	.959
Social	10	.959
Contextual	9	.893
Institucional	8	.952

Nota. Elaboración propia.

La validación de contenido por juicio de expertos estuvo a cargo del Mtro. en Educación Miguel Ángel Vázquez León y del ME José de Jesús González Méndez, docentes investigadores del Tecnológico Nacional de México/IT Aguascalientes, con experiencia en investigación sobre liderazgo y competencias emprendedoras en revistas y congresos arbitrados de nivel internacional. Su colaboración fue importante para validar el contenido y la estructura del instrumento y mejorar los indicadores de validez de constructo.

Operacionalización de las Variables de Estudio

Para medir la identidad institucional se usó el instrumento propuesto por Lobo-Calsino (2016), validado por un juez en la Universidad Peruana Unión; para el rendimiento escolar se utilizaron los instrumentos propuestos por Moreira-Mora (2009), Navarro et al. (2021) y Ordaz-Villegas et al. (2013), como se muestra en la Tabla 1.

La aplicación del instrumento y recolección de datos se llevó a cabo en el periodo de septiembre a octubre de 2025. El instrumento se elaboró e implementó en línea mediante un formulario de Google; los datos se compartieron y trabajaron en Google Drive, se procesaron en Excel (versión 2011) y se analizaron con SPSS (versión 27).

Resultados y Discusión

Resultados Descriptivos

De los estudiantes participantes el 54.9% (260) son mujeres, el resto son hombres 45.1% (214). Dentro de los participantes se encontró que el 11.2% (53) tienen 14 años, el 41.8% (198) tienen 15 años de edad, y el resto 47% (223) oscilan entre 16 a 18 años.

Correspondiente a las especialidades de los estudiantes, estas se distribuyen de la siguiente manera: el 30.4% (144) son de Administración de Recursos Humanos, el 9.9% (47) de Contabilidad, el 14.1% (67) de Logística, el 17.3% (82) de Soporte y Mantenimiento de Equipo de Cómputo, un 15.2% (72) de Medios de Comunicación, el 7% (33) de Ciberseguridad y finalmente un 6.1% (29) de Ofimática.

Finalmente, en relación a la participación de estudiantes por semestre se obtiene que el 51.3% (243) son de Primer semestre, el 31% (147) de Tercer semestre, y el resto 17.7% (84) estudiantes de Quinto semestre.

Análisis del Alfa de Cronbach

Para determinar la fiabilidad de las variables se aplicó el alfa de Cronbach (Colorado et al., 2024); se obtuvieron valores

superiores a .934 para la identidad institucional y a .893 para el rendimiento escolar, lo que indica una consistencia interna alta. De acuerdo con Quero (2012), los valores de alfa de Cronbach entre .70 y .90 indican una buena consistencia interna.

Validez de Constructo

Se aplicaron la prueba de Kaiser, Meyer y Olkin (KMO) y la prueba de esfericidad de Bartlett con el objetivo de determinar si era factible un análisis factorial. En la prueba de Bartlett, el nivel de significancia fue menor que .05 ($p < .001$) en todos los indicadores de ambas variables; el KMO fue mayor que .934 para la identidad institucional y mayor que .876 para el rendimiento escolar. Ambos valores son aceptables según Cureton y D’Agostino (1993), pues un KMO superior a .80 indica una alta adecuación de la muestra para el análisis factorial.

Correlaciones

Se realizó un análisis de normalidad con la prueba de Kolmogórov-Smirnov para una muestra (significancia asintótica bilateral $< .05$) y un análisis gráfico; en ambos casos los datos no siguieron una distribución normal. Por ello se aplicó la prueba de correlación rho de Spearman (Salazar et al., 2022). La Tabla 2 muestra los indicadores de identidad institucional y de rendimiento escolar con la relación más significativa ($p < .01$); se incluyeron solo las correlaciones más altas de cada indicador de identidad institucional con los de rendimiento escolar.

Tabla 2

Correlaciones Más Significativas de Spearman entre Identidad Institucional y Rendimiento Escolar

Indicador de identidad institucional	Indicador de rendimiento escolar	q
II-DA8. Mis opiniones, pensamientos y preocupaciones han sido escuchados por otros miembros del CETIS 148	RE-DS7. Puedo contar con los compañeros y maestros en esta escuela	.658
	RE-DS6. La gente en esta escuela está dispuesta a ayudarse	.621

Indicador de identidad institucional	Indicador de rendimiento escolar	q
II-DA6. Me siento a gusto siendo parte del CETIS 148	RE-DI2. El CETIS 148 ofrece un ambiente agradable y seguro para los estudiantes	.621
	RE-DI2. El CETIS 148 ofrece un ambiente agradable y seguro para los estudiantes	.684
	RE-DS9. Me siento parte de mi escuela	.672
II-DA7. Puedo expresar mis opiniones, pensamientos y preocupaciones con otros miembros del CETIS 148 sin sentirme avergonzado o intimidado	RE-DI1. Me siento satisfecho(a) con las instalaciones del CETIS 148	.663
	RE-DI2. El CETIS 148 ofrece un ambiente agradable y seguro para los estudiantes	.630
	RE-DS7. Puedo contar con los compañeros y maestros en esta escuela	.612
II-DE6. El CETIS 148 atiende mis consultas, preguntas y quejas sin problemas	RE-DI2. El CETIS 148 ofrece un ambiente agradable y seguro para los estudiantes	.622
	RE-DC6. En el CETIS 148 se valora la participación y la opinión de todos(as)	.622
II-DC8. Recomiendo a otros estudiar en el CETIS 148 cuando tengo la oportunidad	RE-DI2. El CETIS 148 ofrece un ambiente agradable y seguro para los estudiantes	.620
	RE-DS9. Me siento parte de mi escuela	.610
II-DE7. El CETIS 148 promueve un ambiente justo e inclusivo para todos los estudiantes	RE-DI2. El CETIS 148 ofrece un ambiente agradable y seguro para los estudiantes	.639
II-DE5. El manejo administrativo (atención, servicios, procesos) del CETIS 148 cumple mis expectativas	RE-DI2. El CETIS 148 ofrece un ambiente agradable y seguro para los estudiantes	.633
II-DC2. Cumpla puntualmente con mis responsabilidades y obligaciones dentro del CETIS 148	RE-DP2. Cumpla las fechas en las que planeo terminar mis tareas	.620

Nota. II = identidad institucional; RE = rendimiento escolar. Todas las correlaciones son significativas, $p < .01$. Elaboración propia.

Como se aprecia en la Tabla 2, existen indicadores del rendimiento escolar que presentan una correlación de nivel medio, ya que el valor más bajo se encuentra por arriba de .60. Esta información se utilizará para diseñar estrategias como cursos, capacitaciones y talleres que ayuden a fortalecer la identidad institucional de los estudiantes y en consecuencia observar cambios significativos en el rendimiento escolar.

Con respecto a investigaciones previas, y en relación con los resultados y los fundamentos teóricos de este artículo, puede afirmarse lo siguiente. Barreto y Álvarez (2017, como se citó en Castro, 2025) reconocieron que las percepciones positivas sobre las relaciones con docentes y compañeros favorecen un clima educativo beneficioso para el aprendizaje y refuerzan la práctica de enseñanza y aprendizaje; esto se refleja en el CETIS 148 cuando los estudiantes mencionan sentirse con el apoyo de sus compañeros, además de que sus opiniones son escuchadas por otros. Por otro lado, el grado de orgullo del estudiantado por su institución y la alineación con los valores institucionales pueden evitar el abandono escolar al contribuir al rendimiento y a la permanencia (Lozano y Maldonado, 2022).

En ese sentido, Torres et al. (2022, como se citó en Castro, 2025) afirman que una valoración positiva de los facilitadores influye directamente en el compromiso y el rendimiento académico. Finalmente, la dimensión personal del rendimiento escolar resultó ser la menos vinculada con la identidad institucional, lo que sugiere que, en los estudiantes del CETis No. 148, los factores personales (como el autoconcepto y la autoeficacia) no dependen de la institución en sí, ni del prestigio o el nombre que esta posea, sino que parecen estar determinados

principalmente por características individuales y experiencias personales previas.

Conclusiones

Los resultados presentados en esta investigación permiten aceptar la hipótesis de investigación: existe una relación significativa y positiva entre la identidad institucional y el rendimiento escolar en los estudiantes del CETis 148. El sustento teórico y el respaldo estadístico confirman que los estudiantes que manifestaron un mayor sentido de pertenencia, compromiso y orgullo hacia la institución poseen también una mejor percepción de sus niveles de desempeño académico y escolar en general, como lo respalda el supuesto inicial del estudio.

La identidad institucional entendida como el conjunto de valores, símbolos, prácticas y percepciones compartidas dentro de una comunidad educativa se consolida y fortalece como un elemento importante en la formación integral del alumnado (Chacaltana et al., 2021; Gutiérrez y Fuentes, 2025). El fortalecimiento no solo incide en la motivación y el sentido de pertenencia, sino también en el rendimiento como la persistencia, la autoeficacia y el compromiso con las metas académicas (Garbanzo, 2014, como se citó en Nevárez y Barcia, 2022).

Entre los resultados más significativos destaca que sentirse identificado y escuchado dentro del plantel incrementa la satisfacción con la institución; además, la comunicación asertiva con pares, docentes y directivos, la atención oportuna de las necesidades y la valoración de las opiniones se ubicaron entre las correlaciones más altas entre ambas variables. Esto coincide con lo señalado por Suárez (2022), quien sostiene que las emociones positivas vinculadas al entorno educativo se reflejan en mayores niveles de motivación y rendimiento.

De esta manera, el estudio reafirma que la identidad institucional actúa como un factor potenciador del éxito escolar, y que la percepción de un clima institucional adecuado, justo, inclusivo y participativo fortalece la confianza y la cohesión dentro de la comunidad educativa, con repercusiones en los resultados escolares (Longobardi et al., 2022).

Bajo estas premisas se sugiere que en el plantel permanezcan y se incrementen los esfuerzos institucionales orientados a la mejora del rendimiento escolar, a través de estrategias organizativas que consoliden y magnifiquen su identidad institucional, por medio de integración de actividades extracurriculares, espacios de integración, seguridad y una comunicación efectiva entre su comunidad escolar, ya que estas acciones no solo consolidarán un mejor rendimiento académico, sino también el desarrollo emocional, formativo y social del estudiantado.

En síntesis, esta investigación aporta evidencia de que la identidad institucional no es solo un componente simbólico, sino una herramienta pedagógica y de gestión escolar capaz de transformar positivamente el rendimiento escolar y traducirse en una experiencia escolar significativa, como estrategia clave para el logro de la calidad educativa en México.

Agradecimientos

Para la elaboración del abstract se contó con la asesoría de Rebeca Loera, Translation Analyst for the Department of Dissemination of Economic Information of the National Institute of Statistics and Geography (INEGI). Agradecemos al TecNM/IT Aguascalientes por su asesoría y capacitación por medio del Diplomado en investigación estadística.

Referencias

Barrios Gaxiola, M. I., y Frías Armenta, M. (2016). Factores que influyen en el

desarrollo y rendimiento escolar de los jóvenes de bachillerato. *Revista Colombiana de Psicología*, 25(1), 63–82. <https://doi.org/10.15446/rcp.v25n1.46921>

Calle, L., Ávila, N., y Meneses, A. (2021). Construcción y transformaciones de las identidades académicas de estudiantes doctorales mediante la citación. *Íkala, Revista de Lenguaje y Cultura*, 26(2), 331–348.

Capello, R. (2015). *La escuela como institución: Una mirada multidisciplinar*. Universidad de Guadalajara.

Castro, A. (2025). Gestión del clima escolar y su influencia en el rendimiento académico y el bienestar emocional de los estudiantes. *Revista Científica Multidisciplinar SAGA*, 2(1), 74–87.

Chacaltana, R., Flores, L., y Gómez, S. (2021). La identidad institucional docente en educación superior: Una revisión sistemática. *IGOBERNANZA*, 4(15), 316–335.

Colorado, J., Romero, M., Salazar, M., Cabrera, G., y Castillo, V. (2024). Análisis comparativo de los coeficientes alfa de Cronbach, omega de McDonald y alfa ordinal en la validación de cuestionarios. *Estudios y Perspectivas, Revista Científica y Académica*, 4(4), 2738–2755.

Correa, A. (2018). *La escuela como institución: Una mirada multidisciplinar*. Universidad de Guadalajara.

Costa, A., Moreira, D., Casanova, J., Azevedo, Â., Gonçalves, A., Oliveira, Í., Azevedo, R., y Dias, P. (2024). Determinants of academic achievement from the middle to secondary school education: A systematic review. *Social Psychology of Education*, 27(6), 3533–3572. <https://doi.org/10.1007/s11218-024-09941-z>

- Cucchiari, C. (2019). *Identidad corporativa: Planificación estratégica generadora* [Tesina de grado, Universidad Nacional de Cuyo]. Facultad de Ciencias Económicas.
- Cureton, E. E., y D'Agostino, R. B. (1993). *Factor analysis: An applied approach*. Psychology Press.
- García, I., y Díaz, V. (2023). La identidad institucional en la UAEMéx: Un legado de valores. *Revista Identidad UAEMéx*, (23), 1–15.
- González-Pienda, J. A. (2003). El rendimiento escolar. Un análisis de las variables que lo condicionan. *Revista Galego-Portuguesa de Psicología e Educación*, 7(8), 247–258.
- Gutiérrez, M., y Fuentes, J. (2025a). Huélum para salvar el semestre: Identidad institucional y reprobación en el CECYT 12. *Psicología Iberoamericana*, 33(1).
- Gutiérrez, M., y Fuentes, J. (2025b). Instrumento de medición de la identidad institucional y su relevancia en la educación media superior. *RECIE*, 9.
- Hamui, S., Vives, T., Demuth, P., y Romero, R. (2023). *La identidad docente en la educación superior: Dimensiones afectivas, de conocimiento y prácticas profesionales* [Ponencia]. Congreso Mexicano de Investigación Educativa (COMIE).
- Hofer, F., Kulakow, S., y Raufelder, D. (2022). How teacher and classmate support relate to students' stress and academic achievement. *Frontiers in Psychology*, 13.
- International Institute for Educational Planning [IIEP] UNESCO. (2025). *Discover CuratED: Your hub for evidence and tools in educational planning and management*.
- Lobo-Calsino, S. (2016). *Relación de la identidad visual de la Universidad Peruana Unión con la identificación institucional de sus estudiantes de pregrado sede Ñaña, Lima*.
- Longobardi, S., Pagliuca, M., y Regoli, A. (2022). School climate and academic performance of Italian students: The role of disciplinary behaviour and parental involvement. *Statistical Methods & Applications*, 31, 1355–1373.
- López, Y. (2018). Percepción de la identidad corporativa de una institución de educación superior. *Correspondencias & Análisis*, 8, 255–275.
- Lozano, D., y Maldonado, L. (2022). Asociación entre factores institucionales y escolares con la propensión de deserción escolar en colegios militarizados. *Revista de Estudios y Experiencias en Educación*, 21(47), 287–306.
- Martínez, Z., Moran, V., Mayo, M., Villar, E., y Tinajero, C. (2024). Perceived social support and its relationship with self-regulated learning, goal orientation, self-management, and academic achievement. *European Journal of Psychology of Education*, 39, 813–835.
- Martinot, D., Sicard, A., Gul, B., Yakimova, S., Taillandier, A., y Maintenant, C. (2022). Peers and teachers as the best source of social support for school engagement for both advantaged and priority education area students. *Frontiers in Psychology*, 13.
- Moreira-Mora, T. (2009). Relación entre factores individuales e institucionales con el rendimiento en matemática: Un análisis multivariado. *Avances en Medición*, 7, 115–128.
- Navarro, J., Hernández, E., y De La Cruz, J. (2021). Validación de un instrumento de medición de factores contextuales que pueden incidir en el compromiso escolar de niños. *Revista de Psicología y Educación*, 16(2), 47–65.
- Nevárez, C., y Barcia, M. (2022). El entorno familiar y el rendimiento escolar de los

estudiantes. *Polo del Conocimiento*, 7(5), 735–749.

Ordaz-Villegas, G., Acle-Tomasini, G., y Reyes-Lagunes, L. (2013). Development of an academic self concept for adolescents (ASCA) scale. *Journal of Behavior, Health & Social Issues*, 5(2), 117–130.

Peredo, M., y Navarro, M. (2020). *Instituciones educativas e identidad institucional*. En *La escuela como institución: Una mirada multidisciplinar* (pp. 181–207).

Quero, M. (2012). Confiabilidad y coeficiente alfa de Cronbach. *Telos: Revista de Estudios Interdisciplinarios en Ciencias Sociales*, 12(2), 248–252.

Salazar, M., Medina, D., Alamo, S., y Valdez, P. (2022). Autoeficacia y rendimiento académico en adolescentes de una institución educativa pública. *Horizontes. Revista de Investigación en Ciencias de la Educación*, 6(22), 127–134.

Secretaría de Educación Pública. (2023). *Acuerdo número 10/09/23 por el que se establece el Marco Curricular Común de la Educación Media Superior*. Diario Oficial de la Federación.

Suárez, F. (2022). Gamificación educativa y dimensión afectiva del estudiantado: Más que motivación extrínseca. *Revista Investigaciones Andina*, 24(44).

Takaki, M. (2015). La gestión de la identidad corporativa en la Universidad. *Journal of Business Research*, 68(1), 60–66.

Vesga, J., García, M., Forero, V., Aguilar, C., y Jaramillo, C. (2020). Aspectos de la cultura organizacional y su relación con la disposición al cambio organizacional. *Summa Psicológica UST*, 17(1), 52–61.

Vives, T. (2023). *Identidad profesional y prácticas educativas en la universidad*. UNAM.

Wanke, P., Lauro, A., Dos Santos, O., Faria, J., y Mixon, F. (2024). The impact of school

infrastructure and teachers' human capital on academic performance in Brazil. *Evaluation Review*, 48(4), 636–662.

Relación entre la Actividad Física y el Estrés Académico en Estudiantes de Nivel Medio Superior

Relationship Between Physical Activity and Academic Stress in Upper Secondary Students

Alejandro Reyes Sánchez

Centro de Bachillerato Tecnológico Industrial y de Servicios N.º 89;

Universidad Autónoma de Durango, campus Alamedas,

Durango, México

alejandro_reyes_21@anglodurango.edu.mx

David Alejandro Sifuentes Godoy

Universidad Tecnológica de Durango, Durango, México

david.sifuentes@utd.edu.mx

Resumen

Esta investigación surge de la necesidad de comprender una problemática observada en instituciones de educación media superior del estado de Durango, México, en el contexto posterior a la pandemia por COVID-19: el incremento de posibles manifestaciones de estrés académico y la disminución de las actividades físicas, deportivas y recreativas dentro de los planteles. El objetivo fue determinar la relación entre los niveles de actividad física y el estrés académico en estudiantes de educación media superior. Se desarrolló un estudio cuantitativo, no experimental y correlacional con 655 estudiantes del subsistema DGETI, mediante el Inventario SISCO de Estrés Académico SV-21 y un cuestionario de actividad física basado en la Praxiología Motriz. Se encontró una correlación positiva baja, aunque significativa, entre ambas variables ($q = .120$, $p = .002$), así como mayores niveles de estrés en las mujeres y diferencias en la actividad física según género, plantel, turno y especialidad. Se concluye que es fundamental fortalecer estrategias institucionales orientadas a la promoción de la actividad física, el deporte y el movimiento como recursos educativos que contribuyan al bienestar integral, la autorregulación emocional y la reducción del estrés académico.

Palabras clave: actividad física, estrés académico, nivel medio superior, praxiología motriz, salud mental.

Abstract

This study emerged from the need to understand a problem observed in upper secondary schools in the state of Durango, Mexico, in the post-COVID-19 context: an increase in possible manifestations of academic stress among students, accompanied by a decline in physical, sports, and recreational activities within schools. The objective was to determine the relationship between physical activity levels and academic stress in upper secondary students. A quantitative, non-experimental, correlational study was conducted with 655 students from the DGETI subsystem, using the SISCO SV-21 Academic Stress Inventory and a physical activity questionnaire based on Motor Praxiology. A low but significant positive correlation was found between both variables ($q = .120$, $p = .002$), along with higher stress levels among women and differences in physical activity by gender, school, shift, and specialty. The findings highlight the importance of strengthening institutional strategies that promote physical activity, sports, and movement as educational resources that contribute to students' overall well-being, emotional self-regulation, and the reduction of academic stress.

Keywords: academic stress, mental health, motor praxiology, physical activity, upper secondary education.

Introducción

La educación media superior enfrenta importantes desafíos derivados del contexto pospandémico, entre ellos el incremento del estrés académico y la disminución de la actividad física, factores que afectan el bienestar integral y el rendimiento estudiantil. Diversas investigaciones han demostrado que la práctica regular de actividad física favorece el desarrollo motor, la regulación emocional y la salud mental, además de constituir un factor protector frente al estrés académico.

En este contexto, la presente investigación analiza la relación entre los niveles de actividad física y el estrés académico en estudiantes de educación media superior del estado de Durango, México. Su relevancia radica en aportar evidencia empírica que fortalezca la comprensión de la interacción entre movimiento corporal, bienestar emocional y aprendizaje, contribuyendo al diseño de estrategias pedagógicas y políticas educativas orientadas a promover la salud integral, el desarrollo socioemocional y la calidad de vida de los estudiantes. Asimismo, reafirma la importancia de la educación física y la salud mental como elementos esenciales para el desarrollo humano y educativo, especialmente en el escenario de recuperación pospandémica.

Planteamiento del Problema

El contexto pospandémico ha acentuado problemáticas académicas y socioemocionales en la educación media superior, evidenciadas en la disminución de la participación estudiantil, el aumento del estrés y diversas afectaciones al bienestar integral del alumnado. Particularmente en el subsistema de la Dirección General de Educación Tecnológica Industrial y de Servicios (DGETI), las acciones implementadas han resultado insuficientes para atender estas necesidades, lo que pone de manifiesto la importancia de fortalecer

estrategias institucionales de prevención, acompañamiento y promoción de la salud emocional. En este sentido, el autocuidado emerge como un recurso fundamental para favorecer el bienestar, la gestión emocional y el desarrollo integral de los estudiantes.

Derivado de la problemática identificada, se plantea la siguiente pregunta de investigación.

Pregunta General

¿Cuál es la relación que existe entre la actividad física y los niveles de estrés académico en estudiantes de nivel medio superior en Durango?

En congruencia con la pregunta de investigación, el objetivo principal del estudio consiste en lo siguiente.

Objetivo General

Analizar la relación que existe entre la actividad física y los niveles de estrés académico dentro de la DGETI en Durango.

Justificación

La investigación analiza la relación entre la actividad física y el estrés académico en estudiantes de educación media superior de la DGETI en Durango, destacando el potencial de las estrategias físico-recreativas para favorecer el bienestar integral y reducir los niveles de estrés. Sustentada en fundamentos teóricos y evidencia científica, aporta elementos relevantes para el diseño de acciones educativas orientadas a mejorar la salud física, emocional y la calidad de vida del alumnado.

Marco Teórico

La investigación se sustentó en dos teorías principales. La Praxiología Motriz de Pierre Parlebas comprende la actividad física como una acción motriz integrada por interacción, reglas, contexto y significado. Por su parte, el Modelo Sistémico Cognoscitivista del Estrés Académico de Arturo Barraza explica el estrés mediante procesos de percepción,

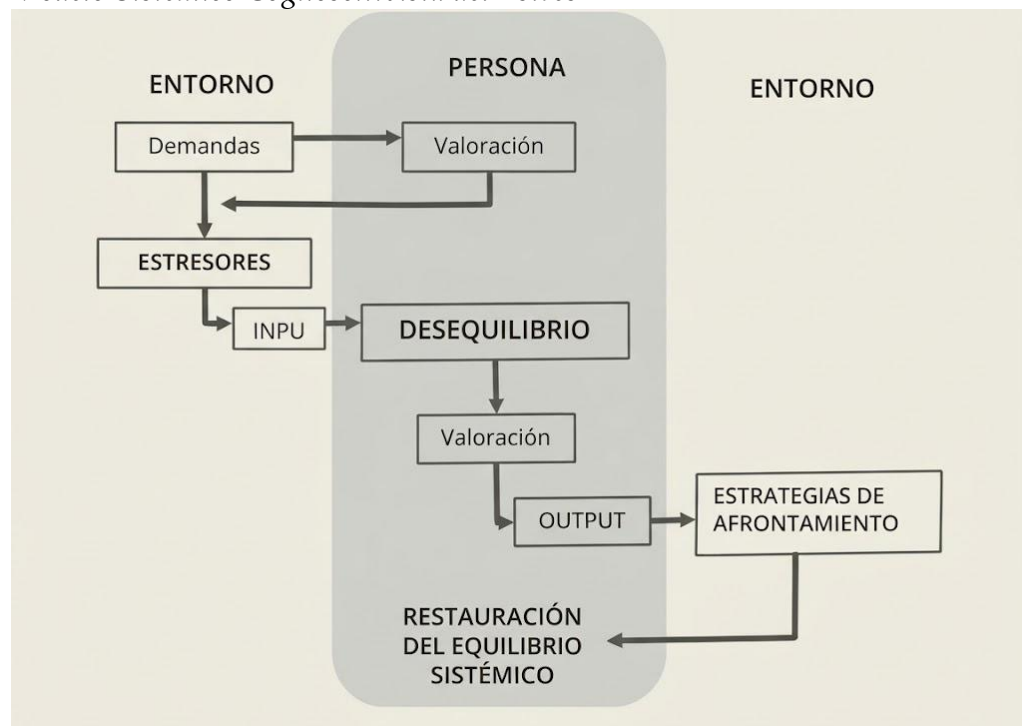
evaluación y afrontamiento de las demandas académicas. Ambas teorías convergen al reconocer la influencia del contexto sobre el comportamiento humano. El estrés académico constituye una manifestación específica del estrés cuyas fuentes se originan en el contexto escolar. De acuerdo con Barraza (2006), este fenómeno afecta principalmente a estudiantes de educación media superior y superior, diferenciándose del estrés escolar propio de los niveles básicos. Su origen se relaciona con las demandas, responsabilidades y exigencias académicas características de estas etapas educativas, lo que lo convierte en un factor relevante para el bienestar y desempeño de los estudiantes. El estrés académico se origina por la presencia de agentes o situaciones estresantes que afectan al estudiante de manera objetiva y

suelen generar consecuencias negativas debido a su difícil control. Estas demandas provocan diversas respuestas psicobiológicas, situando al estudiante como el principal receptor de los efectos derivados de dichos estresores (Rojas, 2020).

Según Rocha (2021), el modelo cognoscitivo del estrés plantea que el equilibrio personal se alcanza mediante diversos procesos de adaptación que conducen a un estado final de ajuste. En este marco, el modelo teórico SISCO explica el estrés como el resultado de la interacción dinámica entre el individuo y su entorno, incorporando estrategias de afrontamiento destinadas a restablecer el equilibrio ante las demandas ambientales (Figura 1).

Figura 1

Modelo Sistémico Cognoscitivista del Estrés



Nota. Barraza (2006, p. 124 como se citó en Rocha, 2021).

El estrés surge de la interacción entre el individuo y su entorno, manifestándose como una respuesta de desequilibrio ante determinados estímulos. En este proceso, las

estrategias de afrontamiento desempeñan un papel fundamental al facilitar la recuperación del equilibrio sistémico y favorecer la

adaptación del estudiante frente a las demandas y problemáticas del contexto educativo.

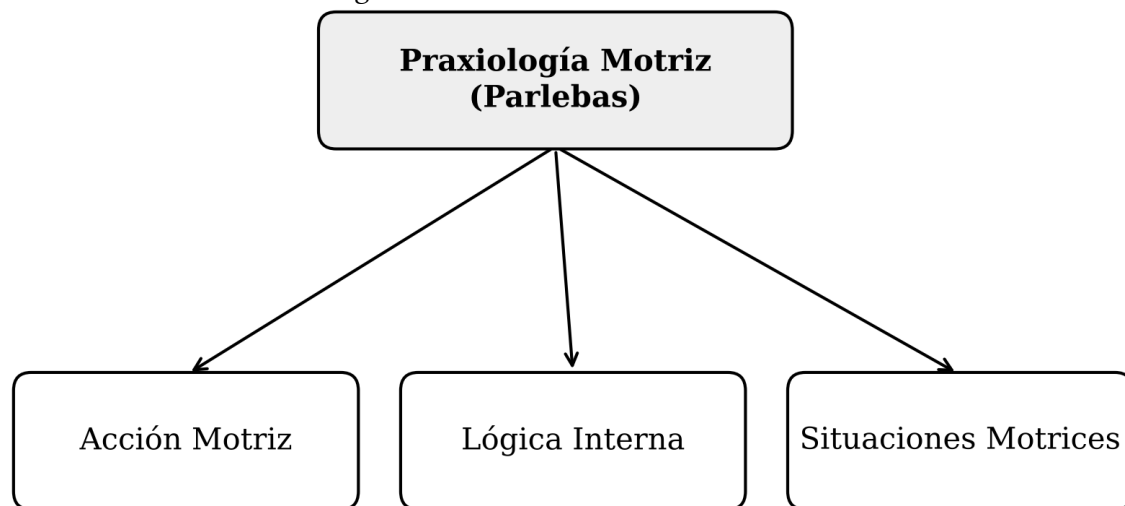
La praxiología motriz propuesta por Parlebas (2001) plantea una transformación de la educación física al situar al estudiante y sus conductas motrices en el centro del proceso educativo. Desde esta perspectiva, la educación física favorece el aprendizaje integral mediante las acciones e interacciones motrices, promoviendo el desarrollo de capacidades físicas, cognitivas y sociales. Asimismo, destaca la importancia de la comunicación corporal y de las conductas psicomotrices y sociomotrices como elementos fundamentales para una formación que responda a las características individuales y contextuales de cada estudiante. Tradicionalmente, la educación física ha privilegiado enfoques centrados en el deporte, el rendimiento físico y la competencia, limitando una comprensión integral de la motricidad y del desarrollo humano. Esta perspectiva ha relegado aportes provenientes de disciplinas como la psicología, la sociología y la pedagogía, que enriquecen la formación de los estudiantes. No obstante, diversos investigadores han contribuido a la evolución

del campo, promoviendo enfoques más amplios que reconocen la motricidad como un componente fundamental del desarrollo integral.

La praxiología motriz es una disciplina científica que analiza las situaciones motrices presentes en actividades como juegos, deportes y expresiones corporales, destacando su relevancia en la educación física. Este enfoque promueve una comprensión más amplia del proceso de enseñanza-aprendizaje, superando modelos centrados exclusivamente en el docente y en el entrenamiento biomecánico. Asimismo, favorece la organización y selección de contenidos, estrategias y métodos pedagógicos orientados a potenciar la interacción, el aprendizaje significativo y el logro de los objetivos educativos, con ello, la praxiología motriz tiene tres dimensiones (Figura 2), que proporcionan una estructura conceptual organizada que facilita su comprensión y aplicación práctica y favorece una interpretación más racional y sistemática por parte de docentes, estudiantes y deportistas.

Figura 2

Dimensiones de la Praxiología Motriz



Metodología

Se trabajó bajo el paradigma pospositivista mediante el método hipotético-deductivo, el enfoque fue cuantitativo, no experimental y correlacional. Participaron 655 estudiantes de educación media superior.

Para medir estrés académico se utilizó el Inventario SISCO SV-21 y para la actividad física se desarrolló un cuestionario fundamentado en la Praxiología Motriz. Los datos fueron procesados mediante estadística descriptiva y pruebas no paramétricas utilizando el coeficiente rho de Spearman. A continuación, se presentan los instrumentos de medición de este estudio.

Inventario SISCO del Estrés Académico SV-21

Para evaluar la variable estrés académico se utilizó el Inventario Sistemico Cognoscitivista para el Estudio del Estrés Académico (SISCO), segunda versión, desarrollado por Barraza (2018). Este instrumento autoadministrado permite identificar el nivel de estrés académico a partir de la perspectiva sistémico-cognoscitivista propuesta por el autor, la cual concibe el estrés como un proceso integrado por tres dimensiones: estresores académicos, síntomas asociados al estrés y estrategias de afrontamiento.

El inventario está conformado por 23 ítems: 21 distribuidos en tres escalas que evalúan la frecuencia con la que los estudiantes perciben demandas académicas como estresantes, experimentan síntomas derivados del estrés y emplean estrategias para afrontarlo. Además, incorpora un ítem filtro para determinar la pertinencia de la aplicación y un reactivo destinado a medir la intensidad percibida del estrés académico mediante una escala tipo Likert.

Respecto a sus propiedades psicométricas, el instrumento presenta adecuados niveles de validez y confiabilidad. Barraza (2018) reporta coeficientes de consistencia interna elevados, con valores de alfa de Cronbach de .87 para la escala global y de .85 para las estrategias de afrontamiento, evidenciando una alta fiabilidad.

Asimismo, los análisis realizados confirman la homogeneidad de los ítems y una estructura factorial tridimensional congruente con el modelo teórico que sustenta el instrumento.

El Inventario SISCO ha sido ampliamente utilizado en contextos educativos y está diseñado para su aplicación en estudiantes de educación media superior, superior y posgrado. Su facilidad de administración, tanto individual como grupal, así como su tiempo de respuesta aproximado de 20 minutos, lo convierten en una herramienta pertinente para evaluar el estrés académico en poblaciones estudiantiles.

Cuestionario de Actividad Física Basado en la Praxiología Motriz

Con el propósito de evaluar la actividad física en estudiantes de educación media superior, se diseñó un instrumento específico fundamentado en los principios teóricos de la Praxiología Motriz. La construcción del cuestionario respondió a la ausencia de herramientas previamente validadas que permitieran medir esta variable de manera integral y acorde con los objetivos de la investigación.

El proceso de elaboración incluyó la operacionalización de la variable y la definición de sus dimensiones teóricas, seguido de un procedimiento de validación mediante juicio de expertos. A partir de las observaciones realizadas, se efectuaron ajustes en la redacción y estructura de diversos reactivos, así como la eliminación de aquellos que no alcanzaron los criterios mínimos de valoración. Como resultado, el instrumento quedó conformado por tres dimensiones: Acción Motriz (9 ítems), Lógica Interna (10 ítems) y Situación Motriz (11 ítems), para un total de 30 reactivos con formato de respuesta tipo Likert. Posteriormente, se realizó un análisis de confiabilidad mediante el coeficiente Alfa de Cronbach, obteniéndose un valor global de $\alpha = .974$, indicador que evidencia una excelente

consistencia interna del instrumento. Estos resultados respaldan la validez y confiabilidad del cuestionario para la evaluación de la actividad física desde la perspectiva de la Praxiología Motriz, permitiendo su aplicación en estudios orientados al análisis del comportamiento motor y su relación con variables educativas y psicosociales.

Resultados

Los resultados obtenidos en una muestra de 655 estudiantes permitieron identificar diferencias en los niveles de actividad física y de estrés académico. El análisis estadístico evidenció

una correlación positiva baja, pero significativa, entre ambas variables ($\rho = .120$, $p = .002$).

Asimismo, se observaron diferencias según género y turno escolar, destacando mayores niveles de estrés académico en las mujeres y una mayor vulnerabilidad en los estudiantes del turno vespertino. Estos hallazgos aportan elementos relevantes para la comprensión de los factores asociados al bienestar estudiantil en la educación media superior. A continuación, se presentan las tablas de estadística descriptiva de las dos variables. La Tabla 1 corresponde al estrés académico.

Estadística Descriptiva

Tabla 1

Estadística Descriptiva del Inventario SISCO de Estrés Académico SV-21

Ítem	N	Mín.	Máx.	M	DE
Edad	655	14	19	15.83	.716
Filtro: ¿Has tenido momentos de preocupación o nerviosismo (estrés) durante el semestre?	655	1	2	1.12	.321
Nivel de estrés percibido (escala de 1 a 5)	646	1	5	3.40	1.147
<i>Estresores académicos</i>					
La sobrecarga de tareas y trabajos escolares que tengo que realizar todos los días	655	1	6	4.29	1.387
La personalidad y el carácter de los/as profesores/as que me imparten clases	655	1	6	3.68	1.430
La forma de evaluación de mis profesores/as (a través de ensayos, trabajos de investigación, búsquedas en Internet, etc.)	655	1	6	4.04	1.401
El nivel de exigencia de mis profesores/as	655	1	6	3.88	1.438
[El tipo de trabajo que me piden los profesores (consulta de temas, fichas de trabajo, ensayos, mapas conceptuales, etc.)	655	1	6	3.80	1.472
Tener tiempo limitado para hacer el trabajo que me encargan los/as profesores/as	655	1	6	4.31	1.501
La poca claridad que tengo sobre lo que quieren los/as profesores/as	655	1	6	3.81	1.583
<i>Síntomas (reacciones)</i>					
Fatiga crónica (cansancio permanente)	655	1	6	3.35	1.691
Sentimientos de depresión y tristeza (decaído)	655	1	6	3.25	1.686
Ansiedad, angustia o desesperación	655	1	6	3.69	1.691
Problemas de concentración	655	1	6	4.00	1.651

Ítem	N	Mín.	Máx.	M	DE
Sentimiento de agresividad o aumento de irritabilidad	655	1	6	3.11	1.729
Conflictos o tendencia a polemizar o discutir	655	1	6	2.86	1.646
Desgano para realizar las labores escolares	655	1	6	3.71	1.752
<i>Estrategias de afrontamiento</i>					
Concentrarse en resolver la situación que me preocupa	655	1	6	4.04	1.416
Establecer soluciones concretas para resolver la situación que me preocupa	655	1	6	4.11	1.396
Analizar lo positivo y negativo de las soluciones pensadas para solucionar la situación que me preocupa	655	1	6	4.05	1.462
Mantener el control sobre mis emociones para que no me afecte lo que me estresa	655	1	6	4.00	1.451
Recordar situaciones similares ocurridas anteriormente y pensar en cómo las solucione	655	1	6	3.92	1.561
Elaboración de un plan para enfrentar lo que me estresa y ejecución de sus tareas	655	1	6	3.82	1.515
Fijarse o tratar de obtener lo positivo de la situación que preocupa	655	1	6	3.96	1.570

Nota. N = 655, salvo en el nivel de estrés percibido (n = 646). M = media; DE = desviación estándar. Los ítems de estresores, síntomas y estrategias se responden en una escala de 1 a 6.

Los resultados descriptivos del Inventario SISCO de Estrés Académico evidencian la presencia de niveles moderados de estrés en los estudiantes participantes. La mayoría de los encuestados manifestó experimentar preocupación o nerviosismo durante el semestre escolar, mientras que la percepción general del estrés académico se ubicó en una frecuencia de “algunas veces”. Asimismo, diversos indicadores relacionados con estresores, síntomas y estrategias de afrontamiento registraron frecuencias entre “algunas veces” y “casi siempre”, lo que sugiere una presencia constante de situaciones

asociadas al estrés académico. No obstante, las reacciones vinculadas con conflictos o discusiones presentaron niveles inferiores, indicando una baja tendencia a manifestar conductas confrontativas ante situaciones de estrés. En conjunto, los hallazgos reflejan que el estrés académico constituye una condición recurrente en la población estudiada, con una intensidad moderada y variabilidad entre los participantes. A continuación, se presentan las tablas de la Praxiología Motriz: Acción Motriz (Tabla 2), Lógica Interna (Tabla 3) y Situación Motriz (Tabla 4).

Tabla 2

Estadística Descriptiva de la Dimensión Acción Motriz

Ítem	N	Mín.	Máx.	M	DE
Conozco o tengo noción de los fundamentos técnicos y tácticos de lo que estoy jugando o entrenando	655	1	6	4.51	1.726
Aviso al entrenador o docente si sufro de alguna lesión o enfermedad crónica antes de practicar alguna actividad física	655	1	6	4.18	1.980
Realizo los autocuidados correctos y suficientes en mi salud física para estar en condiciones óptimas para los entrenamientos y competencias	655	1	6	4.29	1.773
Tengo apertura en realizar un calentamiento y enfriamiento al inicio como final del entrenamiento adecuado para evitar una fatiga muscular o lesión que altere mi desempeño deportivo	655	1	6	4.31	1.869
El docente o entrenador realiza observaciones durante el entrenamiento en cuestión de mejorar nuestros movimientos motrices para optimizar nuestro desempeño y así evitar alguna lesión de la técnica, en el deporte que desempeñamos	655	1	6	4.29	1.926
Utilizo material o herramientas deportivas para la mejora de la actividad o entrenamiento a realizar	655	1	6	4.29	1.917
Aprendo los fundamentos principales durante los entrenamientos o actividades	655	1	6	4.48	1.742
Realizo ejercicios extra después o antes del entrenamiento con el fin de mejorar mi desempeño físico o técnico-táctico	655	1	6	3.56	1.944
Realizo actividades en conjunto o equipo durante el entrenamiento	655	1	6	3.81	2.020

Nota. N = 655. M = media; DE = desviación estándar. Escala de respuesta de 1 a 6.

Los resultados descriptivos de la dimensión analizada evidencian una participación favorable de los estudiantes en actividades físicas y deportivas, observándose una frecuencia elevada en indicadores relacionados con la práctica motriz en contextos competitivos y recreativos. Sin embargo, algunos indicadores registraron niveles más

bajos, lo que sugiere que una parte de la población presenta escasa vinculación con este tipo de actividades. Asimismo, la dispersión observada en las respuestas refleja diferencias individuales en los niveles de participación física entre los estudiantes evaluados.

Tabla 3

Estadística Descriptiva de la Dimensión Lógica Interna

Ítem	N	Mín.	Máx.	M	DE
El docente o entrenador Planifica su sesión de entrenamiento y no improvisa durante la práctica	655	1	6	4.11	1.932
El entrenador o docente tiene facilidad de explicar las reglas o el reglamento de alguna actividad para una mejor idea y comprensión del alumnado o jugadores en el entrenamiento	655	1	6	4.42	1.832
El maestro o entrenador realiza evaluaciones periódicas para saber si han podido tener un crecimiento en su desarrollo en los entrenamientos	655	1	6	3.71	1.949
He podido sacar beneficios al comprender las reglas o reglamento de la actividad a realizar durante el entrenamiento o un partido	655	1	6	4.54	1.778
He notado y soy consciente de una madurez en mi desempeño física y deportivo	655	1	6	4.52	1.770
Puedo asimilar el practicar o jugar con mis compañeros de equipo alguna actividad lúdica o competitiva	655	1	6	4.41	1.831
Llego a tiempo y tengo buena organización como disposición con las prácticas deportivas ya sea lúdica o competitiva,	655	1	6	4.33	1.782
Saco beneficios de mis cualidades e intelecto sobre mis adversarios ya sea de manera competitiva o lúdica	655	1	6	4.30	1.820
Puedo reaccionar de manera tranquila y asemejar cuando pierdo o tengo una derrota en la cuestión competitiva o lúdica	655	1	6	4.48	1.773
Interactúo con mis compañeros de equipo durante el entrenamiento o clase	655	1	6	4.43	1.863

Nota. N = 655. M = media; DE = desviación estándar. Escala de respuesta de 1 a 6.

Los resultados de la dimensión Lógica Interna evidencian una percepción favorable de los estudiantes respecto a los procesos asociados con la práctica de la actividad física, predominando respuestas en la categoría “casi siempre”. Sin embargo, los indicadores relacionados con la evaluación sistemática del desempeño durante los entrenamientos

presentaron puntuaciones relativamente menores, lo que sugiere oportunidades de mejora en el seguimiento y valoración del progreso físico. En conjunto, los hallazgos reflejan una adecuada comprensión y participación de los estudiantes en los elementos que integran esta dimensión.

Tabla 4

Estadística Descriptiva de la Dimensión Situación Motriz

Ítem	N	Mín.	Máx.	M	DE
El entrenador o maestro estructura y explica de manera óptima actividades de juego reglamentados como (futbol, voleibol, balonmano, etc.) durante los entrenamientos	655	1	6	4.35	1.882

Ítem	N	Mín.	Máx.	M	DE
El entrenador o maestro estructura y explica de manera óptima actividades no reglamentadas como juegos o dinámicas lúdicas tales como (blanco y negro, las traes, etc.) en las sesiones de entrenamiento	655	1	6	4.14	1.923
El entrenador o maestro toma en cuenta el entorno o cancha donde se va a interactuar para realizar las diferentes actividades durante la práctica del equipo para el entrenamiento	655	1	6	4.38	1.861
El docente o entrenador planifica y pone en práctica ejercicios de “situaciones de juego” ya sea con actividades individuales o colectivas durante el entrenamiento	655	1	6	4.25	1.895
Situación Motriz [El docente o entrenador tiene un diccionario de comunicación, palabras claves y gestoformas para mejorar el entendimiento y razonamiento por medio de actividades en equipo o individualmente cuando surgen dudas durante la práctica en el	655	1	6	3.76	1.975
A menudo el docente o entrenador pone actividades en equipo o individuales para mejorar la cuestión táctica y técnica en los entrenamientos del equipo para mejor desempeño al momento de las competencias donde se participa	655	1	6	4.21	1.889
Mis entrenamientos son constantes en la semana con el fin de participar en una competencia importante para el equipo	655	1	6	3.95	1.985
Disfruto practicar en equipo alguna actividad que pone el entrenador durante la sesión de entrenamiento	655	1	6	4.37	1.902
Disfruto practicar de manera individual alguna actividad que pone el entrenador durante la sesión de entrenamiento	655	1	6	4.49	1.826
Mantengo una comunicación con mi entrenador o docentes en las actividades lúdicas o competitivas ya sea en entrenamientos o juegos	655	1	6	4.12	1.899
El maestro o docente realiza actividades o ejercicios de manera colectiva o individual con el grupo en la sesión de entrenamiento	655	1	6	4.33	1.865

Nota. N = 655. M = media; DE = desviación estándar. Escala de respuesta de 1 a 6.

Los resultados descriptivos evidencian una valoración positiva de los estudiantes respecto al desempeño del docente o entrenador en el desarrollo de las actividades físicas y deportivas, predominando respuestas en la categoría “casi siempre”. No obstante, se identificaron puntuaciones más bajas en aspectos relacionados con la comunicación estratégica y la planificación sistemática de los entrenamientos, lo que sugiere áreas

susceptibles de fortalecimiento para optimizar los procesos de enseñanza y preparación deportiva, con lo cual se da paso al siguiente apartado.

Análisis de Diferencias

En virtud de que ambas variables de estudio, actividad física y estrés, presentan una distribución no normal en su comportamiento, se determinó que los estadísticos no paramétricos eran el enfoque más adecuado

para el análisis de los datos, con el fin de garantizar la validez de los resultados.

En este sentido, se emplearon técnicas de correlación no paramétrica para examinar la relación entre las variables consideradas. Asimismo, el análisis se orienta a identificar la posible asociación entre los niveles de actividad física y de estrés en función de diferentes variables sociodemográficas de la población

Tabla 5

Rangos Promedio de Actividad Física y Estrés según el Género

Variable	Género	N	Rango promedio	Suma de rangos
Actividad física	Masculino	422	340.74	143793.50
	Femenino	233	304.92	71046.50
Estrés	Masculino	422	295.93	124882.50
	Femenino	233	386.08	89957.50

Nota. Prueba empleada: U de Mann-Whitney.

En el presente análisis, se considera que tanto la actividad física como el estrés son variables de tipo escalar; sin embargo, el género se clasifica como una variable nominal dicotómica, lo que justifica la aplicación de la prueba no paramétrica U de Mann-Whitney para la comparación entre grupos independientes. El análisis de los datos se realizó mediante el programa estadístico SPSS, tomando como criterio de significancia $p \leq .05$. Bajo esta regla de decisión, si el valor de p es menor o igual a .05, existen diferencias estadísticamente significativas entre los grupos; en caso contrario, no se consideran diferencias significativas.

En relación con la variable actividad física, los resultados indican un valor de significancia que permite aceptar la existencia de diferencias entre géneros. Los rangos promedio obtenidos muestran que el grupo masculino presenta un valor de 340.74, mientras que el grupo femenino registra 304.92. De

Tabla 6

Rangos Promedio de Actividad Física y Estrés según la Escuela de Procedencia

estudiada. A continuación, se presentan los resultados correspondientes a este análisis, los cuales permiten una comprensión más profunda de la interacción entre los constructos evaluados en el contexto de la investigación.

La Tabla 5 presenta los rangos promedio según el género.

acuerdo con la interpretación de la prueba, el grupo con mayor rango promedio refleja un mayor nivel de la variable analizada; por lo tanto, se infiere que los hombres presentan un mayor nivel de actividad física en comparación con las mujeres dentro de la muestra estudiada. Por otra parte, en el caso de la variable estrés, se obtuvo un valor de significancia de $p < .001$, lo cual indica diferencias estadísticamente significativas entre ambos grupos. Los rangos promedio evidencian que el grupo masculino presenta un valor de 295.93, mientras que el femenino alcanza 386.08. En este sentido, al ser mayor el rango en el grupo femenino, se concluye que las mujeres presentan niveles más elevados de estrés en comparación con los hombres, de acuerdo con los resultados obtenidos en el análisis estadístico.

La Tabla 6 presenta los rangos promedio según la institución de procedencia.

Variable	Escuela	N	Rango promedio	Suma de rangos
Actividad física	CBTIS 89	251	350.06	87865.00
	CBTIS 130	404	314.29	126975.00
Estrés	CBTIS 89	251	318.12	79848.50
	CBTIS 130	404	334.14	134991.50

Nota. Prueba empleada: U de Mann-Whitney.

El presente análisis de comparación entre instituciones, respecto a las variables de estrés y actividad física, se realizó mediante la prueba no paramétrica U de Mann-Whitney, con apoyo del programa estadístico SPSS. La interpretación de los resultados se basó en el valor de significancia (p), considerando como criterio de decisión un nivel de $p \leq .05$. Bajo este criterio, si el valor de p es menor o igual a .05 se identifican diferencias estadísticamente significativas entre los grupos, mientras que valores superiores indican la ausencia de dichas diferencias.

En el caso de la variable actividad física, se obtuvo un valor de significancia de $p = .019$, lo que indica la existencia de diferencias

Tabla 7

Rangos Promedio de Actividad Física y Estrés según el Turno

Variable	Turno	N	Rango promedio	Suma de rangos
Actividad física	Matutino	495	337.03	166830.00
	Vespertino	160	300.06	48010.00
Estrés	Matutino	495	333.78	165220.00
	Vespertino	160	310.13	49620.00

Nota. Prueba empleada: U de Mann-Whitney.

El análisis se realizó mediante la prueba no paramétrica U de Mann-Whitney, utilizando el programa estadístico SPSS. La interpretación de los resultados se basó en el valor de significancia (p), considerando como criterio de decisión un nivel de $p \leq .05$. Bajo este supuesto, cuando el valor de p es menor o igual a .05 se asumen diferencias estadísticamente significativas entre los grupos, mientras que

significativas entre las instituciones analizadas. El análisis de los rangos promedio muestra que el CBTIS No. 89 presenta un valor de 350.06, mientras que el CBTIS No. 130 registra 314.29, lo que sugiere un mayor nivel de actividad física en el primer plantel. Por otro lado, en la variable estrés se obtuvo un valor de significancia de $p = .292$, el cual se encuentra por encima del nivel crítico establecido, por lo que no se identifican diferencias estadísticamente significativas entre las instituciones. En consecuencia, se concluye que el nivel de estrés es similar entre los estudiantes de ambos planteles.

La Tabla 7 presenta los rangos promedio según el turno.

valores superiores indican la ausencia de diferencias significativas.

En relación con la variable actividad física, se obtuvo un valor de significancia de $p = .032$, lo cual indica la existencia de diferencias estadísticamente significativas en función del turno escolar. El análisis de los rangos promedio muestra que el turno matutino presenta un valor de 337.03, mientras que el turno vespertino registra 300.06. De acuerdo con la

interpretación de la prueba, el grupo con mayor rango promedio refleja un mayor nivel de la variable analizada, por lo que se concluye que los estudiantes del turno matutino presentan mayores niveles de actividad física en comparación con los del turno vespertino en ambas instituciones. Por otra parte, en el caso de la variable estrés, el valor de significancia obtenido fue de $p = .169$, el cual se encuentra por encima del umbral de significancia establecido.

Tabla 8

Rangos Promedio de Actividad Física y Estrés según el Semestre

Variable	Semestre	N	Rango promedio	Suma de rangos
Actividad física	2.º semestre	347	323.84	112374.00
	4.º semestre	308	332.68	102466.00
Estrés	2.º semestre	347	318.58	110547.50
	4.º semestre	308	338.61	104292.50

Nota. Prueba empleada: U de Mann-Whitney.

De acuerdo con lo señalado previamente, las variables principales del estudio (actividad física y estrés) se consideran de tipo escalar, mientras que la variable “semestre” se clasifica como ordinal. En este sentido, el estadístico de correlación utilizado fue el coeficiente rho de Spearman, aplicado mediante el programa SPSS para el procesamiento de los datos. La interpretación de los resultados se basó en el valor de significancia (p), considerando como criterio de decisión $p < .05$, lo cual indica la existencia de correlación entre las variables; en caso contrario, se asume la ausencia de relación estadísticamente significativa. Bajo este criterio, el valor de significancia obtenido para la actividad física fue de $p = .551$, mientras que

En consecuencia, no se identifican diferencias estadísticamente significativas en los niveles de estrés en función del turno escolar, lo que sugiere que esta variable no se asocia de manera significativa con dicha condición dentro de la muestra analizada.

La Tabla 8 presenta los rangos promedio según el semestre.

para la variable estrés fue de $p = .176$. Ambos valores superan el nivel crítico establecido, por lo que no se identifican correlaciones estadísticamente significativas entre las variables analizadas y el semestre de los estudiantes en las instituciones estudiadas.

En consecuencia, se concluye que tanto la actividad física como el estrés no presentan relación significativa con el semestre académico dentro de la muestra analizada. A continuación, se presentan los resultados de la comparación entre actividad física, estrés y la especialidad de los encuestados.

La Tabla 9 presenta los rangos promedio según la especialidad.

Tabla 9

Rangos Promedio de Actividad Física y Estrés según la Especialidad

Variable	Especialidad	N	Rango promedio
Actividad física	Programación	404	310.41
	Construcción	83	383.11
	Electrónica	32	374.47
	Arquitectura	53	351.38
	Administración de Recursos Humanos	26	327.46
	Análisis clínicos	57	324.82
Estrés	Programación	404	325.49
	Construcción	83	341.96
	Electrónica	32	234.64
	Arquitectura	53	325.87
	Administración de Recursos Humanos	26	313.37
	Análisis clínicos	57	386.57

Nota. Prueba empleada: Kruskal-Wallis.

En el análisis de la variable sociodemográfica “especialidad”, la cual se considera de tipo nominal, se contrastaron las variables principales de estudio (estrés y actividad física), ambas de naturaleza escalar. Para ello, se aplicó la prueba no paramétrica de Kruskal-Wallis mediante el programa estadístico SPSS. La interpretación de los resultados se basó en el valor de significancia (p), considerando como criterio de decisión un nivel de $p \leq .05$, el cual indica la existencia de diferencias estadísticamente significativas entre los grupos; en caso contrario, se asume la ausencia de dichas diferencias. Asimismo, el análisis se complementó con la comparación de los rangos promedio para identificar las diferencias entre especialidades. En cuanto a la variable actividad física, se obtuvo un valor de significancia de $p = .021$, lo que indica diferencias estadísticamente significativas entre las especialidades. El análisis de los rangos promedio muestra que la especialidad de Construcción presenta el valor más alto (383.11), mientras que Programación registra el más bajo (310.41), lo que sugiere una mayor práctica de

actividad física en el primer grupo en comparación con los demás.

Respecto a la variable estrés, el valor de significancia obtenido fue de $p = .016$, lo cual también evidencia diferencias significativas entre las especialidades. En este caso, la especialidad de Análisis Clínicos presenta el mayor rango promedio (386.57), mientras que Electrónica presenta el menor (234.64). Asimismo, se observan valores muy similares entre Programación (325.49) y Arquitectura (325.87), lo que indica una distribución cercana en los niveles de estrés entre ambas. Estos resultados sugieren que las diferencias en los niveles de estrés podrían estar asociadas a la carga académica, actividades prácticas, proyectos finales, evaluaciones y prácticas profesionales propias de cada especialidad. De manera similar, las diferencias en la actividad física podrían explicarse por las exigencias y dinámicas particulares de cada área de formación.

Análisis de Correlación

El presente análisis tiene como objetivo determinar la existencia de una posible correlación entre las variables actividad física y estrés, las cuales constituyen el eje central de la investigación. Para ello, debido a la naturaleza de los datos, se seleccionó el coeficiente de correlación de Spearman (ρ), el cual corresponde a una prueba no paramétrica utilizada para evaluar la relación monotónica entre dos variables, es decir, si al incrementarse o disminuir una de ellas, la otra tiende a comportarse en la misma o en dirección

opuesta. La interpretación de los resultados se basó en el valor de significancia (p), considerando un nivel de $p \leq .05$ como criterio de decisión. Bajo este supuesto, si el valor de p es menor o igual al nivel establecido, se concluye la existencia de una correlación estadísticamente significativa entre las variables; en caso contrario, se asume la ausencia de dicha relación.

La Tabla 10 presenta la matriz de correlación entre ambas variables.

Tabla 10
Correlación de Spearman entre Actividad Física y Estrés

Variable	Estadístico	Actividad física	Estrés
Actividad física	ρ	1.000	.120**
	p (bilateral)		.002
	N	655	655
Estrés	ρ	.120**	1.000
	p (bilateral)	.002	
	N	655	655

Nota. ρ = coeficiente de correlación rho de Spearman. **La correlación es significativa en el nivel .01 (bilateral).

Con base en el planteamiento teórico de Cabrera (2009), se aplicó el coeficiente de correlación de Spearman (ρ) para analizar la relación entre las variables actividad física y estrés. En primer lugar, se identificó un valor de significancia de $p = .002$, lo que indica la existencia de una correlación estadísticamente significativa entre ambas variables. Posteriormente, se analizó la magnitud de dicha relación mediante el coeficiente de correlación, obteniéndose un valor de $\rho = .120$. Este resultado refleja una correlación positiva de baja intensidad. De acuerdo con las escalas de interpretación utilizadas, este valor se ubica en el rango de 0 a .25, correspondiente a una correlación escasa o nula. En consecuencia, aunque se confirma la existencia de una relación estadísticamente significativa entre actividad

física y estrés académico, dicha asociación es débil, lo que indica que las variaciones en una variable se asocian con cambios mínimos en la otra.

Discusión

Los resultados evidenciaron una correlación positiva baja entre la actividad física y el estrés académico, indicando una relación significativa, aunque de escasa magnitud. Este hallazgo sugiere que la influencia de la actividad física sobre el estrés no es lineal y depende de factores contextuales, académicos y personales, especialmente en el escenario pospandémico. Desde la Praxiología Motriz y el Modelo de Estrés Académico, se concluye que la actividad física puede contribuir al bienestar estudiantil; sin embargo, su efecto está condicionado por las características de la

práctica, las exigencias escolares y los recursos de afrontamiento de los estudiantes. En conjunto, los resultados aportan una visión integral del fenómeno y destacan la necesidad de promover estrategias educativas que articulen la actividad física con el bienestar socioemocional del alumnado.

Conclusiones

Los resultados evidencian una relación significativa, aunque de baja intensidad, entre la actividad física y el estrés académico en estudiantes de nivel medio superior. Asimismo, se identificaron mayores niveles de estrés en las mujeres y en los estudiantes del turno vespertino, destacándose la influencia del contexto pospandémico en el bienestar emocional y académico del alumnado.

Los hallazgos confirman el papel de la actividad física como un factor protector que favorece la autorregulación emocional, el bienestar y la adaptación a las demandas escolares. En consecuencia, se recomienda fortalecer programas institucionales que promuevan estilos de vida activos y saludables como parte de la formación integral de los estudiantes.

Referencias

- Barraza, A. (2006). Un modelo conceptual para el estudio del estrés académico. *Revista Electrónica de Psicología Iztacala*, 9(3), 110–129.
- Barraza, A. (2018). *Inventario SISCO SV-21: Inventario Sistemático Cognoscitivista para el estudio del estrés académico*. Segunda versión de 21 ítems. ECORFAN.
- Cabrera, E. (2009). El coeficiente de correlación de los rangos de Spearman. *Revista Habanera de Ciencias Médicas*, 8(2).
- Parlebas, P. (2001). *Juegos, deportes y sociedad: Léxico de praxiología motriz*. Paidotribo.
- Rocha, E. L. (2021). Estrés directivo, estrés docente y clima escolar en planteles de

nivel medio superior. Instituto Universitario Anglo Español.

- Rojas, X. V. (2020). Estrés académico, indefensión escolar aprendida y rendimiento académico en estudiantes de nivel medio superior. Instituto Universitario Anglo Español.

El Estrés como Condición Estructural: Experiencia Vivida de Docentes de Educación Primaria en Durango, México

Stress as a Structural Condition: The Lived Experience of Primary School Teachers in Durango, Mexico

Eva María Meza Orona

Instituto Universitario Anglo Español (IUNAES)

eva_meza_me24@anglodurango.edu.mx

Heriberto Monárrez Vásquez

SEED-IUNAES

heriberto_monarrez@anglodurango.edu.mx

<https://orcid.org/0000-0003-1660-3837>

Resumen

Este estudio tuvo como objetivo comprender cómo viven el estrés laboral los docentes de educación primaria en su práctica cotidiana. Con un enfoque cualitativo de paradigma constructivista, se siguió el método fenomenológico-hermenéutico de Van Manen. Participaron ocho docentes frente a grupo de una escuela primaria pública de turno matutino de la ciudad de Durango, México, cuya antigüedad iba de unos meses a 30 años de servicio. La información se recabó en entrevistas en profundidad con guía temática y se analizó con el método comparativo constante. Del análisis emergieron siete temas esenciales. Los docentes describen el estrés como una condición permanente del trabajo, presente desde que inicia la jornada, a la que nombran como algo pasajero ("son rachas") para poder seguir. Las tareas administrativas ocurren al mismo tiempo que la enseñanza, se extienden al tiempo familiar y dejan la impresión de hacer todo a medias. El respaldo institucional depende de quién ocupa la dirección escolar y no de criterios que lo aseguren. La desvalorización social de la profesión se acumula en gestos cotidianos que restan autoridad al docente. Cada maestro construyó sus propias formas de afrontamiento, por ensayo y error y sin acompañamiento. Lo que da sentido al trabajo es el vínculo con los alumnos, un recurso que también se desgasta, en especial a mitad de la carrera. Se concluye que el sistema educativo carece de mecanismos para impedir que el estrés cotidiano derive en agotamiento sostenido, por lo que las respuestas deben atender la carga administrativa, el liderazgo directivo, los espacios de descarga emocional y el reconocimiento profesional, además de las técnicas individuales de manejo del estrés.

Palabras clave: agotamiento profesional, educación primaria, estrés laboral, fenomenología, profesores.

Abstract

This study aimed to understand how primary school teachers experience occupational stress in their daily practice. Using a qualitative approach within a constructivist paradigm, it followed Van Manen's hermeneutic phenomenological method. Eight classroom teachers from a public morning-shift primary school in the city of Durango, Mexico, took part; their teaching experience ranged from a few months to 30 years. Data were gathered through in-depth interviews with a thematic guide and analyzed with the constant comparative method. Seven essential themes emerged. Teachers describe stress as a permanent condition of their work, present from the start of the school day, which they call temporary ("it comes in streaks") in order to keep going. Administrative tasks take place at the same time as

teaching, spill over into family time, and leave the impression that everything is done halfway through. Institutional support depends on who holds the principal's position rather than on criteria that secure it. The social devaluation of the profession builds up through everyday gestures that undermine teachers' authority. Each teacher developed their own coping strategies through trial and error and without support. What gives meaning to the work is the bond with students, a resource that also wears down, particularly at mid-career. The study concludes that the educational system lacks mechanisms to prevent everyday stress from turning into sustained exhaustion; responses should therefore address administrative load, school leadership, spaces for emotional release, and professional recognition, in addition to individual stress-management techniques.

Keywords: elementary education, occupational stress, phenomenology, teacher burnout, teachers.

Introducción

El estrés laboral de los docentes de educación primaria se advierte en la escuela mucho antes de que una investigación lo nombre. Está en el maestro que llena reportes en los minutos que no tiene, en la maestra que atiende sola a un grupo de 27 alumnos sin asistente ni psicólogo de planta, en el docente que no logra desconectarse al salir. Con todo, pocas veces se le pregunta a quien lo vive cómo lo experimenta.

Entre 2021 y 2024 la investigación sobre estrés laboral creció de forma notable, impulsada en parte por la pandemia de COVID-19. El resultado que más se repite es que el estrés antecede al burnout, relación documentada en enfermeras de China, trabajadoras de manufactura, mineros del carbón, fisioterapeutas, profesionales forenses y docentes de secundaria y universidad (Belay et al., 2023; Etesam et al., 2021; Fu et al., 2022; Kowalska et al., 2021; Liu et al., 2021; Lombardo et al., 2024; Springer et al., 2023; Zhou et al., 2022). La relación, sin embargo, no es lineal. El capital psicológico, el apoyo social percibido y el soporte organizacional la median o la atenúan (Costin et al., 2023; Liu et al., 2021; Lulli et al., 2021; Shah et al., 2021), y en el comercio minorista y la manufactura el respaldo del supervisor inmediato se asoció con menos estrés (Kalinienė et al., 2021; Zhou et al., 2022).

En cuanto a las intervenciones, la evidencia deja una tensión abierta. Una revisión sistemática encontró que las técnicas individuales, como el mindfulness y la terapia cognitivo-conductual, reducen el estrés de forma medible, mientras que las intervenciones organizacionales carecen de evidencia suficiente (Catapano et al., 2023; Green y Kinchen, 2021). Ese resultado choca con la recomendación, reiterada en la literatura, de

mejorar las condiciones del trabajo (Demerouti, 2024).

La literatura revisada deja además tres vacíos. Casi todos los estudios provienen de Asia oriental y Europa; América Latina apenas aparece. Predominan los diseños cuantitativos transversales, que registran asociaciones en un momento dado, pero no la experiencia subjetiva ni su evolución. Y escalas como el Maslach Burnout Inventory (MBI), construidas en contextos occidentales, se aplican en otros países sin que se reporte su adaptación ni se verifique su invarianza de medición.

Se sabe, pues, que el estrés predice el agotamiento y que el apoyo protege. Falta saber qué significa eso para quien entra cada mañana a un salón con un grupo numeroso, atiende a padres que cuestionan su trabajo y destina a formatos el tiempo previsto para enseñar. El objetivo de este artículo es comprender cómo viven y significan el estrés laboral los docentes de una escuela primaria pública de la ciudad de Durango, México, en cuatro planos: el agotamiento emocional, la tensión entre las demandas administrativas y las pedagógicas, el apoyo recibido o ausente y las estrategias de afrontamiento que ellos mismos consideran significativas.

Marco Teórico

En este trabajo el estrés laboral se entiende como un proceso relacional entre el docente y su entorno, más que como una respuesta fisiológica. Para analizarlo se recurrió a cinco modelos que observan esa relación desde ángulos complementarios (Tabla 1).

Perspectiva Cognitivo-Transaccional

Lazarus y Folkman (1984) sostienen que el estrés surge de una transacción entre la persona y el ambiente mediada por la evaluación cognitiva. En la evaluación primaria, la persona juzga si una situación pone en riesgo su bienestar o sus metas; en la secundaria,

estima los recursos con que cuenta para responder. El afrontamiento comprende los esfuerzos por manejar las demandas que se valoran como excesivas. Visto así, la planeación constante, el trato con padres de familia o la atención de conductas disruptivas se vuelven estresores según el significado que el docente les atribuye.

Demandas y Recursos Laborales

El modelo de demandas y recursos laborales (JD-R, por sus siglas en inglés) agrupa las características de cualquier empleo en dos clases (Bakker y Demerouti, 2007; Demerouti et al., 2001). Las demandas exigen esfuerzo sostenido y tienen costos fisiológicos y psicológicos; los recursos motivan y amortiguan el efecto de las demandas. En la primaria, entre las demandas figuran el exceso de reportes, los grupos numerosos y la presión por resultados estandarizados, y entre los recursos, el apoyo de colegas y directivos, la autonomía pedagógica y un clima institucional percibido como justo. Cuando los recursos escasean, el trabajo administrativo ocupa el tiempo de enseñanza, y lo que parecía un problema de organización del tiempo termina por afectar la identidad profesional.

Demanda-Control

Karasek (1979) observó que la tensión más alta aparece cuando las demandas son elevadas y la latitud de decisión, es decir, el control sobre las propias tareas y sobre el uso de las habilidades, es baja. En México, la autonomía docente suele quedar acotada por planes curriculares definidos centralmente y

por supervisiones con fuerte carga burocrática, condiciones que colocan a muchos maestros en el cuadrante de alta tensión.

Desequilibrio Esfuerzo-Recompensa

Siegrist (1996) parte del principio de reciprocidad social: quien trabaja espera una recompensa en salario, estima y seguridad proporcional a su esfuerzo. Si esa reciprocidad falla, aparece un malestar crónico con efectos sobre la salud, más intenso en las personas con sobrecompromiso. La desvalorización social de la docencia en México puede leerse como una recompensa que no llega; en una encuesta nacional reciente, más de la mitad del profesorado declaró que su esfuerzo emocional y mental no es valorado (Rojas, 2025).

Trayectoria hacia el Síndrome de Burnout

Maslach et al. (2001) definen el burnout como una respuesta prolongada a estresores interpersonales crónicos en el trabajo, con tres dimensiones: agotamiento emocional, despersonalización y baja realización personal (Maslach y Jackson, 1981). En la docencia, profesión de ayuda con alta carga emocional, el síndrome se instala cuando el esfuerzo deja de producir resultados visibles y nada repone los recursos gastados. Sus efectos salen de la escuela. En docentes de primaria y secundaria, el conflicto trabajo-familia se asocia con el burnout (Li et al., 2024), y el estrés docente, con ansiedad, depresión y carga alostática (Agyapong et al., 2022; Wettstein et al., 2023); en trabajadores adultos, el burnout se ha relacionado además con hipertensión diastólica (Chen et al., 2023).

Tabla 1

Modelos Teóricos del Estrés Laboral y su Lectura en la Docencia de Educación Primaria

Modelo	Postulado central	Lectura en la docencia
Transaccional (Lazarus y Folkman, 1984)	El estrés depende de la evaluación de la demanda y de los recursos propios	Las mismas condiciones se viven de forma distinta según su significado
Demandas-recursos (Bakker y Demerouti, 2007)	Los recursos amortiguan el efecto de las demandas	Sin apoyo ni autonomía, la burocracia desplaza lo pedagógico
Demanda-control (Karasek, 1979)	Alta demanda con bajo control produce la mayor tensión	Planes y decisiones impuestos reducen la latitud de decisión
Esfuerzo-recompensa (Siegrist, 1996)	La falta de reciprocidad genera malestar crónico	La desvalorización social opera como recompensa ausente
Burnout (Maslach et al., 2001)	Agotamiento, despersonalización y baja realización	Desgaste progresivo cuando el entorno no repone recursos

Método

Se optó por un enfoque cualitativo y un paradigma constructivista porque el propósito era comprender cómo viven los docentes el estrés y qué sentido le dan, y no medir su magnitud (Gurdián Fernández, 2010). El método fue el fenomenológico-hermenéutico de Van Manen (1990), orientado a describir la experiencia tal como se vive antes de ordenarla con categorías teóricas. Durante la recolección y el análisis se procuró mantener la epojé, la suspensión de los supuestos previos, para que el testimonio de los docentes guiara la interpretación (Sandín Esteban, 2003; Waldenfels, 2016).

Contexto y Participantes

La escuela es una primaria pública de organización completa y turno matutino, situada en una zona urbana de baja marginación de la ciudad de Durango. Atiende a unos 200 estudiantes en ocho grupos y tiene una plantilla de 14 personas. Las aulas están en buen estado y cuentan con sala de cómputo y climatización,

aunque los espacios deportivos no alcanzan para la matrícula. Parte de las familias tiene estudios superiores y espera mucho del rendimiento académico de sus hijos; a la vez, varios alumnos pasan buena parte del día al cuidado de abuelos u otros familiares por los horarios laborales de sus padres.

La selección de participantes fue intencional y por criterio (Martínez Miguélez, 2006; Sandín Esteban, 2003). Se incluyó a docentes frente a grupo con al menos un ciclo escolar completo en la institución que aceptaran participar mediante consentimiento informado; la participante E5, con menos de un año de servicio, constituye una excepción. Quedaron fuera el personal directivo, administrativo y de apoyo, así como quienes tenían licencia médica. Las diferencias de edad, antigüedad y grado atendido se aprovecharon como material para la comparación constante. Participaron ocho docentes, cifra dentro del rango de tres a diez que Creswell (2013) señala para los estudios fenomenológicos (Tabla 2).

Tabla 2

Perfil de los Participantes

Clave	Género y edad	Antigüedad	Grado	Alumnos
E1	Hombre, 41 años	16 años	5.º	17
E2	Hombre, 31 años	10 años	6.º	22
E3	Mujer, 37 años	16 años	5.º	18
E4	Hombre, 50 años	25 años	2.º	27
E5	Mujer, 23 años	Menos de un año	4.º	26
E6	Mujer, 48 años aprox.	13 años	3.º	22
E7	Mujer, 55 años	30 años	1.º	16
E8	Mujer, 60 años	17 años	1.º	16

Nota. E = entrevistado o entrevistada. Las claves sustituyen los nombres para preservar la confidencialidad.

Técnica e Instrumento

Se realizaron entrevistas en profundidad (Ander-Egg, 1995) con una guía temática semiestructurada que, como señala Schmelkes (2012), funciona como mapa de temas y no como cuestionario. La guía abarcó cinco núcleos: (a) estrés cotidiano y agotamiento emocional; (b) carga laboral, autonomía y recursos; (c) relación con colegas, dirección y padres de familia; (d) historia laboral y propuestas de mejora, y (e) afrontamiento y sentido del trabajo. Se pidió a los docentes narrar situaciones concretas, por ejemplo, cómo transcurre un día especialmente desgastante. Las entrevistas tuvieron lugar en la escuela mientras los grupos estaban en Educación Física, Biblioteca o Red Escolar, de modo que la experiencia narrada seguía en curso mientras se describía.

Análisis

Las transcripciones se analizaron con el método comparativo constante (Glaser y Strauss, 1967) en tres momentos de codificación, abierta, axial y selectiva, acompañados de memorandos analíticos (Strauss y Corbin, 2002). Comparar los testimonios entre sí permitió separar lo propio de cada historia de lo que compartían varios docentes. El proceso se articuló con las seis actividades de investigación de Van Manen (1990): orientarse al fenómeno,

investigar la experiencia como se vive, reflexionar sobre los temas esenciales, escribir y reescribir, sostener una relación orientada con el fenómeno y equilibrar las partes con el todo. Se tomaron como esenciales los temas que aparecían en varios relatos y cuya supresión alteraría la experiencia descrita.

Rigor y Consideraciones Éticas

Para el rigor se siguieron los criterios de Lincoln y Guba (1985). La credibilidad se buscó con la triangulación entre informantes y la revisión de las interpretaciones con los participantes; la transferibilidad, con la descripción densa del contexto (Geertz, 1973), y la dependencia y la confirmabilidad, con los memorandos que registran cada decisión analítica. La investigadora pertenece al medio docente, lo que facilitó la confianza de los entrevistados y, al mismo tiempo, implicó el riesgo de confirmar ideas previas; la relectura sistemática de las transcripciones sirvió de contrapeso. Cada participante firmó un consentimiento informado donde constaban el propósito del estudio, el carácter voluntario de la participación y el derecho a retirarse sin consecuencias. El contacto se hizo de manera individual, sin intervención de la dirección, y los registros se guardaron en dispositivos protegidos con contraseña.

Resultados

El análisis arrojó siete temas esenciales (Tabla 3). Se traslapan, se alimentan entre sí y a veces se contradicen, por lo que no deben leerse

como categorías cerradas. Tampoco hubo una queja uniforme: cada docente llegó al estrés por un camino propio.

Tabla 3

Temas Esenciales de la Experiencia Vivida del Estrés Laboral

Tema esencial	Núcleo de sentido	Testimonio representativo
Agotamiento como condición estructural	El estrés acompaña cualquier jornada	"El solo hecho de la convivencia con los niños es algo pesado" (E3)
Peso administrativo	El papeleo compite con el aula y con la familia	"Lo vivo con despegue de mi familia" (E2)
Soledad institucional	Cada docente enfrenta solo sus dificultades	"Cada uno rásquese con sus uñas" (E3)
Liderazgo directivo	El apoyo depende de quien dirige la escuela	Ajustar la planeación tras platicarlo con el director (E6)
Desvalorización sostenida	La autoridad profesional se erosiona en gestos cotidianos	"Me da mucho coraje que le den tan poco valor a algo que amo" (E3)
Afrontamiento privado	Estrategias propias, sin acompañamiento institucional	"Si no la tengo ni yo, ¿cómo se las voy a regular?" (E6)
Sentido que persiste	El vínculo con los alumnos sostiene, pero se desgasta	"Me gusta, me gusta estar con los niños" (E3)

El Agotamiento como Condición Estructural

Entre los docentes con más años de servicio, la constatación más repetida fue que el estrés acompaña cualquier día de trabajo, bueno o malo. E3, con 16 años en el aula, lo expresó así:

El solo trabajar con seres humanos es muy desgastante. O sea, esto no quiere decir que haya tales o cuales circunstancias que me lleven a estar estresada. El solo hecho de la convivencia con los niños es algo pesado. (E3)

La misma docente comparó su situación con la de los psicólogos, que reciben supervisión porque se reconoce el costo del contacto emocional sostenido. Los maestros de esta escuela conviven a diario con grupos de 16 a 27 niños sin nada equivalente. E3 identificó también la manera en que ese malestar se vuelve normal: "Son rachas, ¿no? [...] Es una forma de normalizar ese malestar que ha estado durante

tanto tiempo". Nombrar como temporal lo que lleva años presente funciona como un pacto de supervivencia que permite volver al salón cada lunes.

E8, a pocos años de jubilarse, ubicó el desgaste en la distancia entre lo que quiere lograr y lo que los recursos permiten: "El no poder hacer que los niños de cierta manera se sientan tranquilos y que logren sus aprendizajes [...]. Digo: ¡Ay, Dios! ¿Qué estoy haciendo mal?". En su caso, el agotamiento toma la forma de autoexigencia.

El Peso Administrativo como Interferencia con el Sentido

Reportes y formatos aparecieron como una fuente de estrés aparte de lo que ocurre en el aula, aunque inseparable de ella. E2, maestro de sexto grado con 10 años de servicio, relató lo que pasa en los periodos de evaluación, cuando “se junta ese trabajo administrativo con el trabajo de aula, y siento que no completo con las horas del día [...]. Entonces, principalmente lo vivo con despego de mi familia”. Agregó: “Está muy, muy administrativo todo, muy fiscalizado todo”, al grado de tener que llenar formatos mientras sucede un incidente frente al grupo. Lo administrativo y lo pedagógico se disputan el mismo momento.

E4 lo midió en horas restadas a su casa: “Son unas dos o tres horas que se sientan al frente del escritorio y son ya no atender a la familia”. E1 fijó un límite: “Yo a mi casa no me llevo trabajo”. Ese límite, con todo, es una decisión personal que depende del margen de tiempo libre dentro de la jornada, y no todos lo tienen. Lo que comparten los tres es la impresión de dejar las cosas a medias por un diseño del trabajo que obliga a dividir la atención, más que por falta de capacidad.

La Soledad Institucional

Trabajar solos fue el patrón dominante en las trayectorias. E3 lo resumió con un dicho, “Cada uno rásquese con sus uñas”, y lo contrastó con lo que vivió en Ciudad Juárez, donde los colegas tejían redes informales: si una madre conflictiva llegaba a la escuela, todo el colectivo lo sabía. E4 coincidió: “El maestro está acostumbrado a hacer un trabajo solitario, o sea, muy individualista”. En las reuniones colegiadas se escuchan opiniones, explicó, pero de lunes a viernes cada quien sigue trabajando a su manera. Reunirse y respaldarse son cosas distintas.

El Liderazgo Directivo como Variable que Explica la Diferencia

Esta escuela, al menos en parte, rompe con ese patrón. E6, E7 y E8 hablaron de colegas a quienes pueden acudir y de un director que mantiene la comunicación abierta y orienta en vez de presionar. E6 contó que puede ajustar su planeación después de platicarlo con él; E8, que el director les enseñó a usar inteligencia artificial para planear, lo que les quitó parte de la carga. E4, en cambio, recordó a un director anterior que no entendió su manera de manejar la disciplina y levantó un acta en su contra.

Lo que separa estas experiencias es la calidad del liderazgo directivo, más que la personalidad de cada docente. Con la misma carga, el mismo salario y alumnos parecidos, dos maestros pueden vivir el trabajo de forma opuesta según quién dirija la escuela. El inconveniente es que ese factor de protección depende del carácter de una persona y ningún criterio institucional lo garantiza.

La Desvalorización como Condición Sostenida

La sensación de no ser valorados recorrió casi todas las entrevistas con docentes experimentados. E3 habló con enojo de las plazas que obtienen personas sin formación gracias a sus conexiones y de la distancia entre lo que se exige al maestro y lo que recibe:

Me da mucho coraje que le den tan poco valor a algo que amo. [...] Somos profesionales. Y ese tipo de pensamiento es lo que ha hecho que nuestro trabajo esté tan desvalorizado, que no nos vean como profesionales, que no nos vean como indispensables. (E3)

E2 fue más contenido: “Considero que no, no, no hay una correspondencia. Y muchas veces eso es lo que suele desanimarte como docente”. E1 respondió desde la autosuficiencia: “Yo en lo particular no busco que alguien me esté valorando. Yo me valoro solo”, frase que

admite dos lecturas, independencia o única salida posible cuando el reconocimiento escasea. En los relatos, la desvalorización se acumula a partir de gestos pequeños: padres que anulan una decisión pedagógica frente a sus hijos, plazas asignadas por contacto, una sociedad que equipara a cualquier adulto con buena voluntad con un profesional formado. El reconocimiento que sí llega viene de alumnos y exalumnos; E8 lo ejemplificó con los mensajes que todavía recibe de antiguas alumnas: “Para mí, mejor maestra que he conocido”.

El Afrontamiento como Práctica Privada

Ningún docente mencionó un mecanismo institucional para manejar el estrés. E3 cuida sus plantas y su gato; E6 limpia la casa; E2 camina en espacios verdes; E1 hace trabajos manuales en su hogar, como poner pisos o instalar ventanas; E5 sale a correr y convive con sus amigos; E8 hace ejercicio y conversa con sus hijos. En el aula, E2 cambia de actividad cuando siente que la tensión sube (“Vamos a pintar, vamos a salir a la cancha”), E3 se entusiasma para contagiar a su grupo (“Me emociono yo sola”) y E7 se recarga con la energía de los niños. E4 admitió con franqueza que, cuando el estrés es alto, sube la voz; dejó de golpear la mesa porque asustaba a los niños, pero el volumen sigue siendo su válvula.

Cada quien inventó estas estrategias por su cuenta, por ensayo y error. E6 señaló la paradoja de que las autoridades planeen capacitar a los docentes para dar sesiones de salud mental a sus alumnos: “Si no la tengo ni yo, ¿cómo se las voy a regular ahí?”.

El Sentido que Persiste

Pese a todo, los ocho siguen en el aula, y lo que los sostiene son casi siempre los niños. E7 lo dijo así: “Que los niños aprendan a leer. Y hoy que ya veo que los que empiezan a deletrear pues ya leen, como decimos, de corrido”. E5 coincidió: “Me gusta mucho ver sus avances, me

gusta mucho conocerlos, conocer sus mentes, cómo trabajan”. E4 se mostró preocupado por los alumnos que retroceden cuando cambian de escuela.

La etapa de la carrera marca diferencias. E5, recién ingresada, vive las dificultades como retos; E8, cerca de jubilarse, llegó a algo parecido a la paz. Entre ambos extremos, donde se ubica la mayoría, el costo del trabajo ya se ve con claridad y la salida todavía está lejos. En esa mitad de la carrera la vocación deja de sostenerse sola y hay que renovarla como decisión.

Discusión

Los hallazgos coinciden con la literatura en lo general y añaden matices que los diseños cuantitativos difícilmente registran. Springer et al. (2023) y Liu et al. (2021) identifican el estrés del entorno como el predictor más robusto del burnout, y Demerouti (2024) advierte que el estrés crónico cuesta detectarlo cuando los trabajadores han movido su umbral de tolerancia. Los testimonios muestran ese desplazamiento desde dentro, como cuando E3 llama “rachas” a su malestar y en la misma respuesta duda de la palabra. Las escalas suponen un agotamiento con punto de inicio, medible en un momento dado; estos docentes describen un estado que creció tan despacio que acabó por confundirse con el clima normal del trabajo. En términos del modelo transaccional (Lazarus y Folkman, 1984), la valoración de que las demandas exceden los recursos se volvió la manera ordinaria de vivir la jornada.

La simultaneidad de las demandas es un punto que la literatura toca de lado. Lulli et al. (2021) hablan de desequilibrio vida-trabajo, lo mismo que E2 llama “despego”, y Etesam et al. (2021) encontraron que la presión de tiempo afecta a los trabajadores sea cual sea su tarea. En el aula, sin embargo, coinciden dos tareas en el mismo minuto y ninguna admite espera. Desde

el modelo JD-R (Bakker y Demerouti, 2007), la carga administrativa consume recursos y además desplaza lo que el docente considera el núcleo de su oficio. Springer et al. (2023) no separan qué parte del entorno corresponde a la burocracia; en el caso del profesorado mexicano, los relatos indican que esa separación importa.

Respecto del apoyo, Kalinienė et al. (2021) y Zhou et al. (2022) mostraron que el respaldo del supervisor reduce el estrés, y Costin et al. (2023), que protege solo cuando es continuo. Lo que E6, E7 y E8 relatan de su director corresponde al apoyo organizacional real que Demerouti (2024) considera condición básica para prevenir el burnout. Este estudio agrega la fragilidad de ese apoyo: cambia con la persona que ocupa la dirección y puede volverse amenaza, como le ocurrió a E4. Esto toca también la latitud de decisión de Karasek (1979). Si el criterio profesional puede ser desautorizado por un padre o un directivo, el control del docente sobre su trabajo es, en el mejor de los casos, prestado.

La desvalorización merece un comentario aparte. Kowalska et al. (2021) registraron la falta de recompensas como estresor frecuente entre fisioterapeutas, y Belay et al. (2023), la desmotivación del alumnado como estresor propio de la docencia. Los testimonios apuntan a uno más, igual de específico y poco estudiado: el deterioro de la autoridad profesional del maestro frente a los padres y la sociedad. Desde Siegrist (1996), la recompensa ausente es tanto salarial como simbólica. La frase de E1, “yo me valoro solo”, remite al capital psicológico estudiado por Liu et al. (2021) y Shah et al. (2021), aunque desarrollar ese recurso por elección es distinto de desarrollarlo por falta de alternativas.

Sobre las intervenciones, Catapano et al. (2023) concluyen que las técnicas individuales funcionan mejor que las organizacionales, y

Green y Kinchen (2021) atribuyen la eficacia del mindfulness a la resiliencia y la regulación emocional. Los docentes de este estudio llegaron a mecanismos parecidos (cambiar de actividad, generar entusiasmo, apoyarse en los niños), pero solos, sin formación y sin ponerles nombre. Si aquel hallazgo se lee como prueba de que basta con capacitar al docente, la responsabilidad de un problema organizacional recae en el individuo. La pregunta de E6 sobre cómo cuidar la salud mental de sus alumnos sin tenerla ella misma resume la contradicción.

Springer et al. (2023) hallaron también que el afrontamiento modera el burnout con un efecto modesto, y los relatos van en esa línea: el vínculo con los alumnos protege hasta cierto punto. La vulnerabilidad de la mitad de la carrera, visible al contrastar a E5 con E8, describe una trayectoria que un diseño transversal no alcanza a captar, pues mide un momento y no un recorrido.

Entre las limitaciones, el estudio se hizo en una sola escuela urbana cuyo director fue bien valorado por varios participantes, circunstancia que pudo atenuar la experiencia de soledad institucional frente a otros contextos. La pertenencia de la investigadora al medio docente favoreció la apertura de los entrevistados y exigió, a cambio, una vigilancia reflexiva constante. Los resultados no pretenden generalizarse; la descripción densa del contexto busca que cada lector juzgue su transferibilidad (Lincoln y Guba, 1985).

Conclusiones

Para los docentes participantes, el estrés laboral es una condición de fondo que los acompaña desde que entran al salón. Han aprendido a nombrarlo como algo pasajero porque así pueden seguir trabajando. Conviene no confundir esa normalización con fortaleza: es una adaptación a condiciones que no tendrían por qué normalizarse.

En esa experiencia se cruzan cuatro fuentes que se refuerzan entre sí. Trabajar con niños en desarrollo implica una demanda emocional que la institución no reconoce. La carga administrativa opera como segunda jornada y le gana terreno a la vida familiar. El aislamiento profesional deja a cada docente sin contención, y la desvalorización social mina la motivación intrínseca que lo mantiene en el aula. Frente a ello, el afrontamiento es privado y el sentido del trabajo descansa en el vínculo con los alumnos, un amortiguador que también se agota.

El estrés cotidiano termina en agotamiento sostenido porque ningún mecanismo institucional lo interrumpe a tiempo. De ahí se desprenden tres implicaciones. La primera es reducir la carga administrativa que desplaza a la enseñanza, en lugar de añadir tareas como la de conducir sesiones de salud mental con los alumnos. La segunda, dotar al liderazgo directivo de criterios, formación y seguimiento, de modo que el apoyo a los docentes no quede al azar. La tercera, abrir espacios formales de descarga emocional y acompañamiento comparables a los que tienen otras profesiones de ayuda.

Queda pendiente estudiar estas condiciones en escuelas con distinto nivel de marginación y estilos de dirección diferentes, seguir longitudinalmente el agotamiento a mitad de la carrera y usar estos hallazgos para adaptar instrumentos cuantitativos al profesorado mexicano. Las condiciones descritas son producto de decisiones y, como tales, pueden cambiarse con otras.

Declaraciones

Consideraciones éticas. Todos los participantes otorgaron su consentimiento informado por escrito; sus identidades se protegieron mediante claves alfanuméricas.

Referencias

- Agyapong, B., Obuobi-Donkor, G., Burbach, L., y Wei, Y. (2022). Stress, burnout, anxiety and depression among teachers: A scoping review. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 19(17), Artículo 10706. <https://doi.org/10.3390/ijerph191710706>
- Ander-Egg, E. (1995). *Técnicas de investigación social* (24.ª ed.). Lumen.
- Bakker, A. B., y Demerouti, E. (2007). The job demands-resources model: State of the art. *Journal of Managerial Psychology*, 22(3), 309–328. <https://doi.org/10.1108/02683940710733115>
- Belay, A. A., Gasheya, K. A., Engdaw, G. T., Kabito, G. G., y Tesfaye, A. H. (2023). Work-related burnout among public secondary school teachers is significantly influenced by the psychosocial work factors: A cross-sectional study from Ethiopia. *Frontiers in Psychology*, 14, Artículo 1215421. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2023.1215421>
- Catapano, P., Cipolla, S., Sampogna, G., Perris, F., Luciano, M., Catapano, F., y Fiorillo, A. (2023). Organizational and individual interventions for managing work-related stress in healthcare professionals: A systematic review. *Medicina*, 59(10), Artículo 1866. <https://doi.org/10.3390/medicina59101866>
- Chen, Y., Juvinao-Quintero, D., Velez, J. C., Muñoz, S., Castillo, J., y Gelaye, B. (2023). Personal and work-related burnout is associated with elevated diastolic blood pressure and diastolic hypertension among working adults in Chile. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 20(3), Artículo

1899.

<https://doi.org/10.3390/ijerph20031899>

Costin, G., Roman, A. F., y Balica, R. Ș. (2023). Remote work burnout, professional job stress, and employee emotional exhaustion during the COVID-19 pandemic. *Frontiers in Psychology*, 14, Artículo 1193854. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2023.1193854>

Creswell, J. W. (2013). *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five approaches* (3.^a ed.). SAGE.

Demerouti, E. (2024). Burnout: A comprehensive review. *Zeitschrift für Arbeitswissenschaft*, 78, 492–504. <https://doi.org/10.1007/s41449-024-00452-3>

Demerouti, E., Bakker, A. B., Nachreiner, F., y Schaufeli, W. B. (2001). The job demands-resources model of burnout. *Journal of Applied Psychology*, 86(3), 499–512. <https://doi.org/10.1037/0021-9010.86.3.499>

Etesam, F., Akhlaghi, M., Vahabi, Z., Akbarpour, S., y Sadeghian, M. H. (2021). Comparative study of occupational burnout and job stress of frontline and non-frontline healthcare workers in hospital wards during COVID-19 pandemic. *Iranian Journal of Public Health*, 50(7), 1428–1435. <https://doi.org/10.18502/ijph.v50i7.6633>

Fu, H., Zhao, M., Gao, W., Li, Y., Liu, J., y Liu, F. (2022). Relationship between occupational stress, burnout, and psychological symptoms among coal miners in Xinjiang, China. *Frontiers in Public Health*, 10, Artículo 1049822. <https://doi.org/10.3389/fpubh.2022.1049822>

Geertz, C. (1973). *La interpretación de las culturas*. Gedisa.

Glaser, B. G., y Strauss, A. L. (1967). *The discovery of grounded theory: Strategies for qualitative research*. Aldine.

Green, A. A., y Kinchen, E. V. (2021). The effects of mindfulness meditation on stress and burnout in nurses. *Journal of Holistic Nursing*, 39(4), 356–368. <https://doi.org/10.1177/08980101211015818>

Gurdián Fernández, A. (2010). *El paradigma cualitativo en la investigación socio-educativa*. PrintCenter.

Kalinienė, G., Lukšienė, D., Ustinavičienė, R., Škėmienė, L., y Januškevičius, V. (2021). The Burnout Syndrome among Women Working in the Retail Network in Associations with Psychosocial Work Environment Factors. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 18(11), Artículo 5603. <https://doi.org/10.3390/ijerph18115603>

Karasek, R. A. (1979). Job demands, job decision latitude, and mental strain: Implications for job redesign. *Administrative Science Quarterly*, 24(2), 285–308. <https://doi.org/10.2307/2392498>

Kowalska, J., Chybowski, D., y Wójtowicz, D. (2021). Analysis of the sense of occupational stress and burnout syndrome among working physiotherapists: A pilot study. *Medicina*, 57(12), Artículo 1290. <https://doi.org/10.3390/medicina57121290>

Lazarus, R. S., y Folkman, S. (1984). *Stress, appraisal, and coping*. Springer.

Li, Y., Ni, X., Zhang, W., Wang, J., Yu, C., y Zou, H. (2024). The relationship between work–family conflict and job burnout among primary and secondary school

teachers: The role of depression and cognitive reappraisal. *Frontiers in Psychology*, 15, Artículo 1438933. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2024.1438933>

Lincoln, Y. S., y Guba, E. G. (1985). *Naturalistic inquiry*. SAGE.

Liu, Y., Aungsuroch, Y., Gunawan, J., y Zeng, D. (2021). Job stress, psychological capital, perceived social support, and occupational burnout among hospital nurses. *Journal of Nursing Scholarship*, 53(4), 511–518. <https://doi.org/10.1111/jnu.12642>

Lombardo, C., Capasso, E., Li Rosi, G., Salerno, M., Chisari, M., Esposito, M., Di Mauro, L., y Sessa, F. (2024). Burnout and stress in forensic science jobs: A systematic review. *Healthcare*, 12(20), Artículo 2032. <https://doi.org/10.3390/healthcare12202032>

Lulli, L. G., Giorgi, G., Pandolfi, C., Foti, G., Finstad, G. L., Arcangeli, G., y Mucci, N. (2021). Identifying psychosocial risks and protective measures for workers' mental wellbeing at the time of COVID-19: A narrative review. *Sustainability*, 13(24), Artículo 13869. <https://doi.org/10.3390/su132413869>

Martínez Miguélez, M. (2006). *Ciencia y arte en la metodología cualitativa* (2.ª ed.). Trillas.

Maslach, C., Schaufeli, W. B., y Leiter, M. P. (2001). Job burnout. *Annual Review of Psychology*, 52, 397–422. <https://doi.org/10.1146/annurev.psych.52.1.397>

Maslach, C., y Jackson, S. E. (1981). The measurement of experienced burnout. *Journal of Occupational Behaviour*, 2(2), 99–113. <https://doi.org/10.1002/job.4030020205>

Rojas, A. (2025, 15 de mayo). Maestros, entre la precariedad laboral y brechas de género. *El Economista*. <https://www.eleconomista.com.mx/politica/maestros-precari-idad-laboral-brechas-genero-20250515-759173.html>

Sandín Esteban, M. P. (2003). *Investigación cualitativa en educación: Fundamentos y tradiciones*. McGraw-Hill.

Schmelkes, C. (2012). *Manual para la presentación de anteproyectos e informes de investigación* (3.ª ed.). Oxford University Press.

Shah, S. M. A., Munir, S., y Zaheer, M. (2021). Occupational stress and job burnout of female medical staff: The moderating role of psychological capital and social support. *Journal of Management Research*, 8(1), 212–249. <https://doi.org/10.29145/jmr/81/080109>

Siegrist, J. (1996). Adverse health effects of high-effort/low-reward conditions. *Journal of Occupational Health Psychology*, 1(1), 27–41. <https://doi.org/10.1037/1076-8998.1.1.27>

Springer, A., Oleksa-Marewska, K., Basińska-Zych, A., Werner, I., y Białowas, S. (2023). Occupational burnout and chronic fatigue in the work of academic teachers: Moderating role of selected health behaviours. *PLOS ONE*, 18(1), Artículo e0280080. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0280080>

Strauss, A., y Corbin, J. (2002). *Bases de la investigación cualitativa: Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada* (E. Zimmerman, Trad.). Universidad de Antioquia. (Obra original publicada en 1998)

Van Manen, M. (1990). *Researching lived experience: Human science for an action*

sensitive pedagogy. State University of New York Press.

Waldenfels, B. (2016). *Introducción a la fenomenología* (A. Serrano de Haro, Trad.). Paidós.

Wettstein, A., Jenni, G., Schneider, I., Kühne, F., grosse Holtforth, M., y La Marca, R. (2023). Predictors of psychological strain and allostatic load in teachers: Examining the long-term effects of biopsychosocial risk and protective factors using a LASSO regression approach. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 20(10), Artículo 5760. <https://doi.org/10.3390/ijerph20105760>

Zhou, S., Chen, H., Liu, M., Wang, T., Xu, H., Li, R., y Su, S. (2022). The relationship between occupational stress and job burnout among female manufacturing workers in Guangdong, China: A cross-sectional study. *Scientific Reports*, 12, Artículo 20208. <https://doi.org/10.1038/s41598-022-24491-0>

La Narrativa como Herramienta para la Transformación de la Práctica Docente

Narrative as a Tool for Transforming Teaching Practice

Azucena Villa Ogando

Escuela Normal Profesor Carlos A. Carrillo

azucenavilla@enpcac.edu.mx

Resumen

Este ensayo analiza el valor de la narrativa pedagógica como herramienta para la investigación, la reflexión y la transformación de la práctica docente, así como su papel en la construcción de la identidad profesional del maestro. A partir de una revisión conceptual, se recuperan los aportes de Vygotsky, Bruner y Ricoeur sobre la relación entre pensamiento, lenguaje y narración; se muestra que la tradición pedagógica se ha transmitido a través del relato, desde Rousseau y Montessori hasta Makarenko y Freire, y se explica cómo la devaluación del saber experiencial de los maestros y el predominio del discurso positivista relegaron la narrativa como método de investigación. Posteriormente, se examina su recuperación reciente en la documentación narrativa y en el plan de estudio 2022 de la formación inicial docente en México, donde las narrativas se emplean de manera recurrente. Se concluye que verbalizar y compartir la experiencia fortalece la identidad y la cohesión del grupo profesional, y que los formadores de docentes enfrentan el reto de desarrollar las capacidades narrativas de los estudiantes y de superar sus propias resistencias hacia la escritura reflexiva.

Palabras clave: documentación narrativa, formación docente, identidad docente, narrativa pedagógica, práctica docente.

Abstract

This essay analyzes the value of pedagogical narrative as a tool for research, reflection, and the transformation of teaching practice, as well as its role in the construction of the teacher's professional identity. Based on a conceptual review, it draws on the contributions of Vygotsky, Bruner, and Ricoeur regarding the relationship between thought, language, and narration; it shows that pedagogical tradition has been transmitted through storytelling, from Rousseau and Montessori to Makarenko and Freire; and it explains how the devaluation of teachers' experiential knowledge and the dominance of positivist discourse relegated narrative as a research method. It then examines its recent recovery in narrative documentation and in the 2022 curriculum for initial teacher education in Mexico, where narratives are used recurrently. The essay concludes that verbalizing and sharing experience strengthens identity and cohesion within the professional group, and that teacher educators face the challenge of developing students' narrative abilities and overcoming their own resistance to reflective writing.

Keywords: narrative documentation, pedagogical narrative, teacher identity, teacher training, teaching practice.

Introducción

En los últimos tiempos, la narrativa pedagógica ha cobrado gran relevancia en la formación de maestros: los programas de estudio enfatizan la necesidad de que los futuros docentes empleen la narrativa como un elemento para la reflexión y la transformación, por lo que se destinan actividades específicas en diversos espacios curriculares al desarrollo de las habilidades reflexivas mediante la narrativa.

Pese a lo anterior, existen muchas resistencias hacia la escritura, y más aún hacia la escritura reflexiva a modo de narrativa. Estas resistencias no siempre provienen de los estudiantes, sino también de los docentes, quizá por nuestras propias carencias escritoras e introspectivas, o tal vez por nuestro desconocimiento del valor formativo e investigativo que tiene la narrativa en la tradición docente.

En este ensayo se analiza el valor de la narrativa del maestro como tradición pedagógica que permite la investigación y promueve la identidad docente, así como la situación actual de la narrativa en la formación inicial de maestros y los retos que enfrentan los formadores de docentes en el desarrollo de las capacidades narrativas de los alumnos y en la recuperación de la palabra y la experiencia como medio de investigación.

Desarrollo

La narración oral es una forma común de comunicarnos para contar un suceso, real o ficticio; desde pequeños aprendemos a hacerlo y estamos familiarizados con los cuentos y las historias, tanto como oyentes como narradores. El arte de narrar implica contar una historia mediante una sucesión de eventos ordenados cronológicamente, en el tiempo y en el espacio, y protagonizada por algunos personajes a los que les suceden cosas.

Según la Universidad Nacional Autónoma de México [UNAM] (2010), las narraciones son actos comunicativos que suponen la existencia de un emisor y de uno o varios receptores; la narración parte de una intención y una finalidad, que explican el porqué y el para qué de narrar. De esta intención y finalidad se desprenden diversos tipos de narraciones, pues pueden ser literarias, si relatan hechos ficticios, o informativas, si presentan hechos reales.

La narrativa es considerada un género literario con características propias, fundamental y permanente, pues aparece en todas las culturas desde épocas muy tempranas. De hecho, puede considerarse el primero de los géneros discursivos, por su naturalidad y porque representa la forma común de contarle a los otros lo que ha sucedido; por lo tanto, la narración es fundamental en las relaciones humanas, en la construcción del grupo y de la colectividad.

Tan solo imaginemos a aquellos primeros grupos humanos reunidos alrededor del fuego después de un largo día, contando lo que pasó, reviviendo los mitos y transmitiéndolos a las nuevas generaciones a través de la palabra hablada.

En su forma más clásica, la narración se presenta como una historia contada por alguien, el narrador, quien recoge y cuenta una serie de hechos que les suceden a los personajes. De esta forma se transmiten los mitos, las leyendas, los cuentos o los sucesos cotidianos, tanto los grandiosos como los simples: todos los acontecimientos pueden encontrar su lugar a través de la narración.

La narrativa tiene un importante componente psicológico. Vygotsky, al estudiar la relación entre el pensamiento y el lenguaje, explicó que al hablar se entabla una interacción dinámica y mutua entre ambos. Al hablar

expreso lo que pienso, pero ese pensamiento no permanece como estaba, sino que se transforma a través de lo que yo digo y de lo que me dicen los demás en esos intercambios comunicativos. De esta forma, el lenguaje enriquece al pensamiento y el pensamiento enriquece al lenguaje, en un intercambio interminable que permite consolidar las funciones básicas de atención y memoria (Vygotsky, 1995).

Dice Vygotsky que pensar es hablar: el pensamiento se expresa a través del lenguaje y, de esta forma, los seres humanos transformamos nuestra percepción del mundo. A través de la palabra hablada comunicamos nuestro pensamiento y somos capaces también de aproximarnos al mundo de los otros en los intercambios comunicativos. Sin duda, la palabra hablada representa el puente de conexión entre dos pensamientos. Vygotsky explica así la narrativa como esa parte esencial para construirnos socialmente y reconocer al otro.

Por su parte, Bruner explica que la construcción del yo, del sí mismo, ocurre necesariamente de forma narrativa. Los seres humanos nos contamos a nosotros mismos las historias de lo que pasó, las reconstruimos mentalmente y, cuando las expresamos, no solo contamos la experiencia o el suceso, sino que la narrativa se convierte en el mediador necesario entre la experiencia y la percepción que tenemos de ella. Entonces, verbalizar la experiencia se convierte en un acto esencial para entenderla; de esta forma construimos socialmente la realidad (Bruner, 1990).

Así, la narrativa es un hecho cotidiano: los seres humanos constantemente narramos lo que nos pasa, o inventamos historias para contar a otros, generalmente a los más pequeños. Pero la narrativa, al estar presente en la vida cotidiana y representar un elemento central en la construcción del yo y de los

colectivos humanos, también está presente en la escuela.

Por su parte, desde la filosofía, Ricoeur, que además de ser filósofo era maestro y es famoso por estudiar la naturaleza de la interpretación, el lenguaje y la narrativa, decía: “¿Qué hago cuando enseño? Hablo” (Ricoeur, 2011, p. 125). De esta forma, Ricoeur explica que una forma tan básica de comunicación es la manera más sencilla, pero también la más elaborada, de enseñanza y aprendizaje.

Además, Ricoeur no solo se refería a la palabra hablada, sino que reconocía que, para ser permanente, esta debe ser escrita: la palabra hablada es efímera y solo permanece en la memoria de quienes escuchan con atención, pero la palabra escrita ofrece otras posibilidades; para empezar, lo que se escribe permanece ahí y, mientras el maestro escribe, va reflexionando, reconstruyendo y comprendiendo un suceso.

Cabe mencionar que esa frase de Ricoeur está escrita en primera persona, en el yo, lo que le da un significado personal y subjetivo; por lo tanto, la narrativa pedagógica tiene esa propiedad: ser personal y propiciar la reflexión y la indagación sobre la práctica a partir del reconocimiento de la propia experiencia.

Narrar por escrito la propia experiencia es una de las mejores formas que tenemos los docentes para aproximarnos al mundo habitado y hablado de la pedagogía, en el que a los maestros nos suceden cosas que solo entendemos entre nosotros. En cierto sentido, plasmar por escrito la experiencia le da sentido y, cuando intercambiamos esas experiencias, podemos ver con otros ojos nuestro mundo común, que es la educación, clarificar nuestras ideas y construir, de forma individual y colectiva, nuestro propio mundo pedagógico, habitado por prácticas específicas y mediado

por un lenguaje que reconocemos como familiar.

Por ejemplo, el argot de los médicos o de los ingenieros presenta ciertas especificidades: hay frases, ideas o palabras que los demás no entendemos, y experiencias que ellos viven y que los otros no podemos significar. En el caso de la docencia sucede lo mismo: tenemos nuestros propios códigos y nuestras propias experiencias, individuales y colectivas, que nos definen y nos dan identidad como profesionales.

Suárez y Metzdorff (2018, p. 49) señalan que:

La documentación narrativa de experiencias pedagógicas es una modalidad de trabajo pedagógico entre docentes, y entre docentes e investigadores, que promueve la participación en procesos de indagación, co-formación y acción colectiva en el campo educativo. Esta estrategia metodológica de investigación-formación-acción docente organiza una serie de prácticas narrativas y auto-biográficas para que los participantes tengan la oportunidad de relatar historias acerca de su práctica docente, y para que esas formas de interpretación del mundo escolar sean puestas en escritura, indagación, deliberación pública y cambio. En particular le interesa activar la memoria pedagógica de la escuela y “profundizar narrativamente” el discurso público acerca de la educación.

En este sentido, la narrativa y la pedagogía están íntimamente relacionadas, pues la narrativa nos permite relatar nuestras experiencias y, de esta forma, enriquecer nuestra formación y nuestros saberes y activar la memoria pedagógica de la escuela, tal como mencionan Suárez y Metzdorff. Aunque las narrativas son personales, no permanecen en ese ámbito: deben compartirse y analizarse, con lo que se enriquece la cultura pedagógica y el

narrador comprende de forma más profunda su experiencia.

La relación entre pedagogía y narrativa no es reciente; de hecho, existe una larga tradición entre ambas. Muchos de los grandes pedagogos que influyen en nuestra profesión fueron también grandes narradores, y sus experiencias y enseñanzas han llegado a nosotros a través del relato y la narración. Debemos reconocer que el gran patrimonio de la pedagogía moderna nos ha sido legado a través de la narración.

Tenemos, por ejemplo, el relato de Emilio, escrito por Rousseau (1792), quien fue filósofo, músico, botánico, escritor y, sobre todo, pedagogo francés. Rousseau sostenía que el niño es bueno por naturaleza y nos legó el gran tratado de filosofía de la educación, en el que relata la educación de Emilio, un niño formado por su tutor, quien busca hacer de él un hombre ideal, libre y lleno de virtudes, capaz de integrarse correctamente a la sociedad. Esta narración del siglo XVIII sigue siendo estudiada por los educadores y representa un elemento esencial en la formación pedagógica de las nuevas generaciones.

Otro gran narrador pedagógico fue Makarenko, el educador ruso que escribió, entre otras obras, el Poema pedagógico (Makarenko, 1999). Este autor fue pionero de la pedagogía de la educación colectiva y en su poema pedagógico narra de forma vívida sus experiencias en la colonia Gorki, fundada para educar a los niños huérfanos tras la revolución de octubre de 1917. En esa colonia no solo se educaba a niños sin padres, sino que también se rehabilitaba a delincuentes juveniles, y Makarenko relata todas sus experiencias docentes a través de su obra.

Por su parte, María Montessori, quien era médica y maestra, también narró sus experiencias y documentó la efectividad de su

método en libros como *La casa de los niños* o *El manual personal* de la doctora Montessori (Montessori, 1914). En esos libros relata cómo funciona el ambiente preparado para que el niño aprenda en libertad de movimiento y a través de la interacción con los objetos y con otros niños.

Más recientemente, Paulo Freire, el célebre pedagogo brasileño, documentó sus experiencias como pionero de la educación emancipadora y de la pedagogía crítica en grupos vulnerables, y como alfabetizador de adultos en Brasil. Hasta hoy es obligada la lectura de la *Pedagogía del oprimido* (Freire, 1985) y de la colección *Cartas a quien pretende enseñar* (Freire, 2008). En todos sus escritos deja constancia de su experiencia docente y enciende una luz de esperanza en quienes dedicamos nuestra vida a la educación.

Todos estos maestros fueron narradores excepcionales que nos legaron sus experiencias a través de relatos de gran valor pedagógico, pues nos cuentan en primera persona sus experiencias y aprendizajes y, al relatar sus vivencias, nos dejaron un retrato de lo que es ser maestro, de las venturas y desventuras de la docencia.

Pero, a pesar de esta gran tradición narrativa y del valor del relato pedagógico, hubo un momento de quiebre o ruptura en el que las narrativas fueron desacreditadas como un medio válido para investigar y documentar la docencia. Este momento coincidió con los movimientos en los que ser maestro, o la profesión docente, fue desjerarquizada y vista más como un oficio que como una profesión.

En este sentido, Tenti Fanfani (2006) explica en sus investigaciones que la desvalorización del magisterio tiene que ver justamente con el hecho de considerarlo una semiprofesión, un trabajo inferior con respecto a otras carreras. Al ser desjerarquizada la tarea

del docente, se calló la voz de los maestros, se desdeñó su experiencia práctica y se les destinó solo a ser ejecutores de un programa de estudios, de un currículo.

De esta forma, su saber pedagógico fue devaluado y, como consecuencia, todo el saber acumulado en forma de narrativas habladas o escritas fue considerado mera palabrería, saber empírico sin bases teóricas, creencias, saberes ingenuos o simples referentes prácticos sin utilidad para la investigación. La voz de los maestros se volvió anónima y todo el caudal de saberes experienciales se convirtió en anécdotas personales.

Gran parte de la responsabilidad de esta devaluación y desacreditación de las narrativas se debe al discurso positivista, que con toda su fuerza irrumpió y se convirtió en el referente hegemónico más poderoso de la investigación, con métodos cuantitativos rigurosos que dejaban de lado los saberes experienciales y las subjetividades. De esta forma, el discurso positivista se apoderó del saber de la educación y de la escuela a través de investigaciones cuantitativas, muchas veces realizadas por personas ajenas a la docencia, y dejó fuera la narrativa pedagógica.

Pese a lo anterior, en los últimos tiempos las nuevas voces pedagógicas aspiran a recuperar la voz de los profesores a través de la narrativa. Los estudios de Suárez (2017) indican que se están generando las condiciones para que los relatos de los maestros adquieran el valor que merecen como documentación de la práctica y como elemento para la mejora continua.

Rubilar (2017) destaca que la narrativa biográfica es una herramienta útil para reflexionar sobre las emociones, los afectos y las experiencias docentes, aspecto que sin duda promueve de forma consistente el desarrollo de la identidad docente, al construir y resignificar

al docente en relación con otros que son como él.

Por su parte, Massé y Juárez (2015) plantean que las narrativas pedagógicas permiten que el docente se convierta en un investigador activo de su propia práctica, que reflexiona de forma crítica sobre sus propósitos y comprende los componentes de su profesión. En este mismo sentido, Rivera et al. (2021) defienden el uso de la narrativa docente como un instrumento no solo para compartir experiencias, sino también para resignificar el papel social de la escuela en estos tiempos, al convertirla en ese espacio emancipador que promueve modelos que trascienden hacia las comunidades; por ello, es necesario que la voz de los maestros sea difundida como un modo de lograr que se reconozca y respete su labor.

Ruiz (2023) enfatiza que las narrativas buscan dar identidad y expresión a los maestros, a los eventos, los tiempos, los lugares y las particularidades de sus propias experiencias; narrar posibilita identificar patrones y dinámicas propias de un grupo específico, y construir y negociar los significados de lo que ocurre.

La narrativa del profesor permite verbalizar la experiencia y reflexionar sobre las acciones realizadas; además, al decir lo que se vivió y escuchar lo que les ha sucedido a otros, se convierte en un instrumento para entender y superar los temores de la práctica.

La recuperación de la tradición narrativa en la educación, como fuente literaria, profesionalizante y de investigación, se ha cristalizado en nuestro país en la formación docente inicial, en el plan y los programas de estudio 2022, en los que las narrativas pedagógicas aparecen continuamente como herramientas valiosas para la comprensión y la transformación de la práctica educativa.

Desde el perfil profesional, se remarca la importancia de la narrativa como componente de la formación inicial al señalar que es deseable que el futuro docente produzca “saber pedagógico mediante la narración, problematización, sistematización y reflexión de la propia práctica en los diferentes ámbitos para su mejora e innovación de manera continua” (Secretaría de Educación Pública [SEP], 2022, p. 15). Además, en el trayecto formativo de Práctica profesional y saber pedagógico se señala que este:

Articula el proceso de inmersión en la práctica docente que realiza cada estudiante en las diferentes fases de formación, con la reflexión y producción de saberes y conocimientos mediante el trabajo etnográfico, la investigación-acción, la sistematización de las experiencias para construir narrativas pedagógicas que den cuenta de su formación y contribución al conocimiento. (SEP, 2022, p. 18)

Así, durante toda la formación inicial docente en el plan 2022, el trayecto de Práctica profesional y saber pedagógico tiene entre sus finalidades formativas la construcción de narrativas pedagógicas como instrumentos para reflexionar sobre la práctica y producir saber pedagógico. Sin embargo, las narrativas no solamente se trabajan en los cursos de ese trayecto, sino que se presentan también en cursos de otros trayectos, planteadas como actividades durante los semestres, como evidencias de unidad o incluso como evidencias integradoras.

Al revisar los planes de estudio de las licenciaturas en educación primaria y preescolar del plan 2022, se encuentra que, al menos en los cursos de carácter nacional, se proponen diversos tipos de narrativas: relatos, textos autobiográficos, fotovoz basada en narrativas, cuentos, narrativas del paisaje, narrativas

argumentadas, narrativas de experiencias y, por supuesto, el diario del profesor.

Como puede observarse, desde varios frentes se promueve la recuperación de las voces y las experiencias de los docentes como elementos centrales para la investigación y la mejora de la práctica docente; no obstante, no ha sido una tarea fácil desarrollar la narrativa en los estudiantes, pese a lo natural que resulta “contar”, por lo que trabajar las narrativas pedagógicas en las escuelas normales se convierte en un reto para los formadores de docentes.

Este reto va desde superar las propias limitaciones en la narración hasta entrenar a los estudiantes en las habilidades comunicativas orales y escritas y en el desarrollo de actitudes de apertura y sinceridad, para que externen sus experiencias considerando todos sus matices. Por supuesto, es importante también fomentar la certeza de que las narrativas no son un trámite evaluativo más, sino una herramienta poderosa para la mejora de la práctica docente.

Conclusiones

La tradición narrativa está arraigada en el campo educativo: muchos de los grandes pedagogos de la historia nos han legado sus experiencias a través de la narrativa, lo que constituye a la narrativa pedagógica en una herramienta de gran valor para documentar la práctica, reflexionar sobre ella y fortalecer el aspecto identitario.

Durante mucho tiempo, las narrativas fueron desterradas del campo educativo y consideradas meros relatos sin valor alguno para el perfeccionamiento del docente; la supremacía de la investigación de corte positivista dejó de lado la vertiente interpretativa por considerarla de poca relevancia para la investigación, de ahí que las narrativas quedaran relegadas como método de investigación.

Sin embargo, la verbalización de la experiencia y el acto de compartirla con el grupo profesional representan una gran oportunidad de crecimiento, defendida no solo por la pedagogía, sino también por la psicología y la filosofía. Hablar de lo que nos pasa, de nuestras experiencias y emociones, nos permite comprender nuestras motivaciones y analizar los aspectos positivos y negativos de la intervención didáctica; además, fortalece la cohesión del grupo profesional.

El plan de estudios 2022 retoma con fuerza el trabajo con la narrativa pedagógica y recupera su valor como herramienta de investigación, de tal forma que los cursos del trayecto de Práctica profesional y saber pedagógico la emplean de forma habitual como actividad para la autorreflexión, al igual que otros cursos del plan de estudio, que la plantean como elemento para el desarrollo de los saberes.

Esta situación plantea algunos retos para los docentes formadores, quienes habrán de desarrollar estrategias que permitan el desarrollo de la capacidad narrativa de los estudiantes y de actitudes propicias para el intercambio sincero y reflexivo de experiencias docentes.

Referencias

- Bruner, J. (1990). *Actos de significado: Más allá de la revolución cognitiva*. Alianza Editorial.
- Freire, P. (1985). *La pedagogía del oprimido*. Siglo XXI.
- Freire, P. (2008). *Cartas a quien pretende enseñar*. Siglo XXI.
- Makarenko, A. (1999). *Poema pedagógico*. Ediciones Quinto Sol.
- Massé, N., y Juárez, G. (2015). Hacia una resignificación teórica crítica de la práctica educativa. *Revista de Antropología Experimental*, 15, 201–212. <https://doi.org/10.17561/rae.v0i15.2636>

- Montessori, M. (1914). El manual personal de la Dra. Montessori. <https://uniclanet.unicla.edu.mx/assets/contenidos/224220250501121307.pdf>
- Ricoeur, P. (2011). La palabra es mi reino. *Paideia Surcolombiana*, 125–126. <https://doi.org/10.25054/01240307.1108>
- Rivera, V., Miño, P., Passerón, E., y Herrera, U. (2021). ¿Hacia dónde va la escuela? Resignificar su sentido en la era del COVID-19. *Psicoperspectivas: Individuo y Sociedad*, 20(1). <https://doi.org/10.5027/psicoperspectivas-vol20-issue1-fulltext-2401>
- Rousseau, J.-J. (1792). Emilio o de la educación. Biblioteca Digital MinerD. <https://ministeriodeeducacion.gob.do/docs/biblioteca-virtual/dfhQ>
- Rubilar, G. (2017). Narrativas y enfoque biográfico: Usos, alcances y desafíos para la investigación interdisciplinaria. *Enfermería (Montevideo)*, 6(Esp.).
- Ruiz, M. (2023). La narrativa y sus aportes a la construcción del conocimiento social. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 53(2). <https://doi.org/10.48102/rlee.2023.53.2.544>
- Secretaría de Educación Pública. (2022). Anexo 3. Plan de estudio de la Licenciatura en Educación Preescolar.
- Suárez, D. (2017). Relatar la experiencia docente: La documentación narrativa del mundo escolar. Teias. <https://doi.org/10.12957/teias.2017.30500>
- Suárez, D., y Metzdorff, V. (2018). Narrar la experiencia educativa como formación: La documentación narrativa y el desarrollo profesional de los docentes. *Espacios en Blanco. Revista de Educación*, (28), 49–74.
- Tenti Fanfani, E. (Comp.). (2006). El oficio de docente: Vocación, trabajo y profesión en el siglo XXI. Siglo XXI; Fundación OSDE; IIPÉ-UNESCO.
- Universidad Nacional Autónoma de México. (2010). Textos narrativos. En *Enciclopedia de conocimientos fundamentales: Vol. 1. Español, literatura*. UNAM; Siglo XXI.
- Vygotsky, L. (1995). Pensamiento y lenguaje: Teoría del desarrollo cultural de las funciones psíquicas. Ediciones Fausto.

Aproximación de los Transepistemes Forjados en la Decolonialidad Planetaria: Re-Ligajes en la Educación

Approach to Transepistemes Forged in Planetary Decoloniality: Re-Links in Education

Milagros Elena Rodríguez

Departamento de Matemáticas, Universidad de Oriente, Venezuela

melenamate@hotmail.com

<https://orcid.org/0000-0002-0311-1705>

Resumen

El objetivo fue analizar aproximaciones de los transepistemes concebidos en el proyecto decolonial planetario-complejo y, con ello, algunos re-ligajes en la educación. Se recurrió a las transmetodologías, que conforman rizomas de estructura profundamente rupturante e inclusiva, a través de los momentos analítico, empírico y propositivo del transmétodo de la hermenéutica comprensiva ecosófica y diatópica. Así se encuentran transepistemes decoloniales y complejos en sí mismos, que no implican solo la develación y edificación de una ciencia decolonial con nuestros saberes, sino la salvaguarda de lo encubierto y el ejercicio de la Educación Decolonial Planetaria Compleja, que lleve a ejercicios de salvaguarda de la naturaleza de la creación del ser humano: naturaleza-cuerpo-mente-alma-espíritu-Dios.

Palabras clave: complejidad, decolonialidad, educación, planetaria, transepistemes.

Abstract

The objective was to analyze approaches to the trans-epistemes conceived within the complex planetary decolonial project, thereby establishing some re-links in education. We employed trans-methodologies, forming rhizomes, a profoundly disruptive and inclusive structure, by traversing the analytical, empirical, and propositional moments of the trans-method: the comprehensive ecosophical and diatopic hermeneutics. Thus, we find decolonial and complex trans-epistemes in themselves; this involves not only the unveiling and construction of a decolonial science based on our knowledge, but also the safeguarding of what is concealed and the practice of Complex Planetary Decolonial Education, which entails safeguarding the nature of human creation: nature-body-mind-soul-spirit-God.

Keywords: complexity, decoloniality, education, planetary, transepistemes.

Momento Inicial: Necesidades de Revisión de las Taras de la Decolonialidad

El maestro debe tener por más valiosa la belleza de las almas que la de los cuerpos, de tal modo que, si alguien es discreto de alma, aunque tenga poca lozanía, baste ello para amarle, mostrarse solícito, engendrar y buscar palabras tales que puedan hacer mejores a los jóvenes (Platón, 2009, p. 498).

Hacemos pasar a los estudiantes largas horas tediosas memorizando inútiles reglas de gramática y muy poco o nada se hace para hacerles aprender, en la práctica continua y viva, cómo usar con propiedad y limpieza la lengua hablada y escrita (Uslar Pietri, 1982, p. 127).

Educación en tiempos de fragilidad humana implica estar fortalecido en el amor, en el servicio, en el compromiso cuyo objetivo es dar lo mejor como primicia vocacional. Ese amor debe ser entendido como la capacidad de donarse, de entender que el otro es persona digna necesitada de comprensión y presencia guiada, impregnada de cercanía, consejos y sabiduría. No es posible darse a otro en sentido pedagógico si no se ama de verdad lo que se hace (Romero, 2020, p. 11).

¿Tendrán intención los que se creen portadores de las ciencias dominantes, trascender los epistemes a la producción de vínculos dialógicos en el seno planetario, con las civilizaciones encubiertas del planeta? ¿Tendrán intencionalidad de inclusión planetaria sin preeminencias las epistemologías que se construyen en el seno de las civilizaciones encubiertas?

¿Existe la posibilidad de construir ciencia planetaria, que no repitan las preeminencias y superioridades de saberes, como por ejemplo el eurocentrismo, el colonialismo y la imposición dominantes, sino que se dirijan a una intervención transepistémica y social

decoloniales planetaria respetando la naturaleza de la creación? Son preguntas que la decolonialidad en su intención debe responderse al calor de la consideración de la colonialidad global, que desde luego es planetaria en los momentos actuales. Para ello presentamos la indagación e epígrafes que concatenados nos dicen las necesidades hoy.

Comenzando por los epígrafes, el primero, con las Sagradas Escrituras, y lo que nuestro Señor Jesucristo se presenta como educativo, profundamente ateniéndose a la vida y su salvaguarda; si el Salvador del ser humano nos educa; el Maestro por excelencia más importante nos dice en parábolas lo que ha ocurrido en la humanidad lo que ocurre y lo que ha de venir. Y nos habla del vino nuevo en odre nueva; de esa limpieza o des-ligaje que los que se dignan portar en liberación pretendan hacer fuera de los instrumentos de soslayación. Y cuando decimos que estemos alertas porque con viejos instrumentos de opresión, o camuflajes de esto no podemos lograr la liberación, la decolonialidad en el planeta no nos habla de desechar o denigrar ser humano alguno; ni civilización. Por el contrario, no olviden que el legado de nuestro Señor Jesucristo fue y es contundente; vino a buscar al desarrapado de la vida al que estaba perdido; lo que no dijo que al que no lo estaba lo vino a condenar.

Por ello, quienes han pretendido hablar de liberación, de decolonialidad montándose en hombros de grandes liberadores; pero al fin y al cabo oprimiendo y secando sus países no son más que sátrapas disfrazados; pero al fin y al cabo coloniales de la historia. Si se ve mucho; en gobiernos que se instauran dentro de sus propios congéneres y pretenden vedarlos del mundo; y que repitan la única ideología que ellos imponen; jamás eso podrá ser liberación; es cambio de portadores de la opresión, un cambio de opresores. La apuesta: gobernar para

disciplinar (Castro-Gómez, 2007), es al fin y al cabo opresión de la vida.

En tal sentido, en el segundo epígrafe Walter Mignolo, afirma el pensamiento decolonial, que subvierte la modernidad-postmodernidad-que al fin y al cabo son proyectos de la colonialidad, ya no es izquierda pues esta ha mostrado su lado opresor; ha fracasado, sino otra cosa; pues nos incita el estudio de la decolonialidad al desprendimiento de la episteme política moderna, que es lo que denomino el des-ligaje; que nuestro Señor Jesucristo nos dice de la necesaria odre nueva para recibir el vino nuevo; que en comparativa es la liberación; que debemos de cambiar la vía como lo afirma Edgar Morín. Donde sigue insistiendo Walter Mignolo debemos articular para abrir; y diría que planetariamente para seguir buscándose en la diferencia, que es los apartados, podamos vivir todo en respeto y comunión; sin denigración ni preeminencias de saberes.

En tal sentido Milagros Elena Rodríguez afirma en el tercer epígrafe que la decolonialidad planetaria, con ese apellido, pues el planeta es uno sólo y no existe un Sur sin un Occidente, Norte; o liberación en América sin la de Asia o África; pues lo que vivimos acá ellos lo vivieron allá, debe cobrar distanciamiento de falsos ejercicios, es decir irse depurando, desligándose de los que se dicen decoloniales y se montan en proyectos de gigantes del proyecto decolonial, pero sigue oprimiendo y denigrando, siempre desligándonos con ellos de las Taras como sátiras en la interpretación de la decolonialidad, este es el título de una de sus obras que citamos en el tercer epígrafe; que sabemos pululan como instrumentos de soslayación; en el proyecto decolonial. Propone la autora que por ello vamos a des-ligarnos de esos disfraces de decolonialidad y re-ligar a ejercicios liberadores

en constante insurrección y supervisión de los nuevos artefactos coloniales; que además la colonialidad global emite con el irrespeto a la naturaleza de la creación.

Nótese que la decolonialidad planetaria como la plantea Milagros Elena Rodríguez recobra la salvaguarda de la naturaleza de la vida; además de la complejidad del ser humano que emite en sus obras: naturaleza-cuerpo-mente-alma-espíritu-Dios (Rodríguez, 2022b). Dando sentido de creación con nuestro Dios amado fuera de las religiones utilitas para oprimir; sino que rescata la concepción en las Sagradas Escrituras, de Dios con nosotros desde Jesucristo nuestro Salvador y Señor.

Todo ello, lo sigue explicando la misma autora en el cuarto epígrafe cuando nos dice que en sus líneas de investigación de la indagación, tituladas: Educación Decolonial Planetaria - transepistemologías complejas; Transmetodologías complejas y los transmétodos decoloniales planetarios-complejos; y decolonialidad planetaria-complejidad en re-ligaje; nacen en re-ligajes de la decolonialidad que ella denomina decolonialidad planetaria que atienden a la necesidad planteada por Walter Mignolo ya mencionada; y en su apodíctica necesidad para comprender las diferentes manifestaciones de la complejidad. Pues bajo mentes coloniales no puedo pensar complejo ni construir ciencias liberadores, transepistemes que salvaguarden la complejidad y todos los principios erigidos por Edgar Morín y un legado enorme de la complejidad. Allí sin duda volvemos a recordar a nuestro Maestro y Salvador en la necesidad de un odre nueva para un vino nuevo.

Y como hemos hablado del prefijo trans, más allá, vamos al quinto epígrafe del maestro de la transmodernidad Enrique Dussel; el proyecto de liberación de las víctimas de la modernidad-postmodernidad; donde nos dice

que trans indica el punto de arranque desde la exterioridad de la modernidad, desde lo que la modernidad excluyó, negó, ignoró como insignificante, sinsentido, bárbaro, no cultural, alteridad opaca por desconocida; evaluada como salvaje, incivilizada, subdesarrollada, inferior, mero despotismo oriental, modo de producción asiático, entre otros. Nos dice que la liberación comienza desde los oprimidos; y si recobramos a Paulo Freire es acertadísimo en ello; ya que los opresores no tienen intenciones de liberar, si siquiera a ellos mismos.

La connotación de trans, lamentablemente tan usada en la violación de la naturaleza de la vida, esta vez pensada para recobrar y respetar la complejidad de la naturaleza de la vida en las investigaciones, ir más allá de estas, en la palabra transmétodo la quiero explicar de acuerdo Enrique Dussel en su obra: Sistema-mundo y Transmodernidad que hemos usado en el quinto epígrafe. En tal sentido transepistemes parte de lo excluido de la ciencia colonial de la modernidad-postmodernidad; pero la deconstruye, la descoloniza para que sus conocimientos den aperturas a los saberes que ha denigrado y así se abracen conocimientos-saberes con la transdisciplinariedad decolonial por ejemplo se ha querido ser transdisciplinar sin ser decolonial, bajo mentes colonizadas; y en efecto afirma Nelson Maldonado-Torres en su artículo: Transdisciplinariedad y decolonialidad, en que “la descolonización epistémica envuelve variadas formas de transdisciplinariedad, pero no todas las formas de transdisciplinariedad son decoloniales” (Maldonado-Torres, 2015, p. 1).

En la misma obra de Nelson Maldonado-Torres, nos dice que:

Estoy definiendo transdisciplinariedad decolonial como una orientación que envuelve una suspensión de métodos y disciplinas [...] a partir de la descolonización como proyecto y

como actitud. La actitud decolonial es la base de la transdisciplinariedad decolonial y el proyecto decolonial su ámbito de operación. Esta actitud y este proyecto forman parte de lo que pudiera llamarse una conciencia decolonial [...], en contraposición a la conciencia moderna (Maldonado-Torres, 2015, p. 17).

Los epistemes traen la colonialidad del saber que es la fuerza hegemónica del pensamiento colonizador, por ello es “imperativo develar la inmensa capacidad destructiva que ha tenido ese saber soslayador en los saberes” (Rodríguez, 2021, p. 5). Finalmente, en el séptimo epígrafe, Milagros Elena Rodríguez, culmina el momento inicial de la indagación, afirmando que en la decolonialidad planetaria como proyecto de liberación de la modernidad-postmodernidad-colonialidad; vamos a pensar en la transdisciplinariedad decolonial, enfatizando desde su creación la condición ineludible de decolonial planetaria y compleja; por ello conserva su esencia inédita desde su creación.

Nos recuerda que en la imposición del ateísmo desde el humanismo y la denigración de la complejidad del ser humano; se ha separado de Dios su creador ante las religiones opresivas y que también, la decolonialidad planetaria ha sido un tabú para muchos pensadores de la complejidad; que piensan echar vino nuevo en odre vieja, cuestión negada desde las Sagradas Escrituras; y lo emite el versículo del primer epígrafe de la indagación. Pretenden investigar y ser pensadores complejos bajo los mismos métodos opresivos de las ciencias coloniales. No olvidemos que “no se puede ser moderno sin ser colonial” (Mignolo, 2007, p. 80) y que como se acaba de afirmar la postmodernidad es el cono de la modernidad (Dussel, 2000).

En tal sentido, ante esta resumida presentación vamos como objetivo de la

indagación a analizar aproximaciones de los transepistemes concebidos en el proyecto decolonial planetario-complejo. En las líneas de investigaciones de indagación tituladas: Educación Decolonial Planetaria - transepistemologías complejas; Transmetodologías complejas y los transmétodos decoloniales planetarios-complejos; y decolonialidad planetaria-complejidad en re-ligaje, nacen en reli-gajes de la decolonialidad.

Desde luego, no haremos una indagación metódica sino transmitódica que explicitamos enseguida en el momento siguiente que al fin y al cabo son estructuras complejas, rizomas los que estamos formando.

Momento Transmetodológico: Transparadigma Complejo y la Hermenéutica Comprensiva Ecosófica y Diatópica como Transmétodo

Hemos dicho que usamos transmétodos en la presente indagación, haré la comparativa de inmediato; cuando Enrique Dussel afirma en el quinto epígrafe que trans, más allá indica el punto de arranque desde la exterioridad de la modernidad entonces los transmétodos van justamente más allá de las investigaciones modernistas-postmodernistas-coloniales; son el punto de arranque para develar la exterioridad de los métodos. Pero sin darle un barrido. Se transciende los métodos coloniales, incurren en ellos a los transmétodos decoloniales planetario – complejos.

¿Qué son los transmétodos? Vamos más allá de los métodos reduccionistas, no los desmitificamos, los deconstruimos, nos desligamos de su imposición y regularización del sujeto investigador, objetivándolo como objeto, “los transmétodos ayudan a la salvaguarda del sentipensar, des-elitizar, re-ligar, des-ligar con las disciplinas,

conjuncionándolas, indisciplinando las disciplinas” (Rodríguez, 2022c, p. 9).

En el homenaje titulado: Milagros Elena Rodríguez Matemático con alma compleja y sentipensar decolonial planetario, en la Revista Entretextos de la Universidad de la Guajira, Ivan Fortunato en su artículo titulado: lecciones de transmétodo: qué se puede aprender de Milagros Elena Rodríguez, habla que “la segunda lección es precisamente la de los rizomas como forma de producir conocimiento decolonial, superando el tradicionalismo académico” (Fortunato, 2022, p. 48). Entonces los rizomas se usan en la decolonialidad planetaria, esta apodíctica de la complejidad (Rodríguez, 2021) y en las indagaciones transmitódicas como la presente.

Los transmétodos son rizomáticos decoloniales planetarios - complejos, la esencia rizomática la investigación tiene una insinuación circundante que describe; atiende a Deleuze y Guattari (1980) en que un rizoma se conecta con otro, es una anti-genealogía que rompe con las estructuras estáticas divisorias de presentar las investigaciones en las que las partes se dividen indisolublemente en un ir sin un venir. Irrumpen los rizomas a romper la no comunicabilidad en toda la indagación y a incitar a la posibilidad de inclusión con sus propiedades rupturante. Por ello, es una madeja tejida sin raíz ni preeminencia la indagación; donde podríamos seguir incluyendo categorías y todo lo encubierto de las indagaciones coloniales, como por ejemplo el autor o autora en primera persona con su sentipensar en la indagación.

En cuanto al transmétodo particular a usar, la hermenéutica comprensiva, ecosófica y diatópica como transmétodo inédito en la Tesis Doctoral de Milagros Elena Rodríguez, luego publicada como artículo en Argentina, después como libro publicado por IUNAES (Rodríguez,

2017, 2020, 2024, 2025a, 2025b), es una conjunción de las hermenéuticas ecosóficas y diatópicas, aportando categorías como ecosofía y diatopía en una introspección más allá de los métodos tradicionales, en el que la ecosofía “es aquella sabiduría [...] una dimensión constitutiva y definitiva de la realidad” (Panikkar, 2005, p. 202); y que en desarrollos metacognitivos profundos donde se desarrolle la complejidad del ser la matemática puede aportar.

Mientras que la hermenéutica diatópica es requerida en la interpretación, cuando la distancia por superar, necesaria en cualquier comprensión, es “la distancia entre dos (o más) culturas, que han desarrollado independientemente, y en espacios distintos (topoi), sus propios métodos de filosofar y sus modos de alcanzar la inteligibilidad” (Panikkar, 1990, p. 87). Estos topoi separados por el pensamiento abismal Occidental y del Norte se reconcilian más adelante: hombre-mujer; concreto-abstracto; local-global; planeta-civilizaciones; teoría-ejemplo; ser humano-Dios; naturaleza-ser humano; entre otros. Negados en la colonialidad global.

Los rizomas los recorremos en la indagación en los momentos analíticos - empíricos y propositivo en la hermenéutica comprensiva contribuyendo la diatopía y ecosofía en el análisis de carácter inédita por el transmétodo en los momentos analíticos - empíricos que ya hemos comenzado en este rizoma; examino autores originales de categorías como: ecosofía, diatopia, ser humano, decolonialidad, condición humana, sentipensar; entre otras a fin de desencajar ideas fuerzas y compararlos con la empírica de la autora; experiencia en la temática y de vida; que con el transmétodo recupera su subjetividad y sentipensar en la pesquisa y las compara con dichos autores. Hemos comenzado los

momentos analíticos - empíricos desde el rizoma anterior hasta el que viene.

Al fin en los momentos propositivos me desengancho de los autores y voy solo con la hermeneusis de la autora, aquello que aprehendemos sobre las “cualidades emergentes del todo, todo que no existe sin organización, reentra sobre las partes. [...] enriquecer al conocimiento de las partes por el todo y del todo por las partes, en un mismo movimiento productor de conocimientos” (Morín, 1990, p. 107). Donde la hermeneusis de la autora hace escena re-ligante. Los dos últimos momentos corresponden a los propositivos.

Seguimos con los momentos analíticos-empíricos; aquí develamos la crisis de los de instrumentos coloniales de donde nos desligamos y re-ligamos a la decolonialidad planetaria-complejidad (Rodríguez, 2019).

Momento Analítico-Empírico: Crisis en Medio de las Taras de la Decolonialidad

No podemos olvidar que la descolonización contracara de la invasión a continentes y la masacre a nuestro aborígenes y ahora la decolonialidad, contracara de la colonialidad en todo sentido, como continuación de proyectos liberadores están plenamente justificados como respuesta a opresiones en el planeta; a denigración de la vida. La modernidad cómo proyecto soslayador es la “justificación de una praxis irracional de violencia” (Dussel, 2000, p. 48). Y esa praxis irracional de violencia en el planeta sigue viva pese a todo lo construido en el proyecto decolonial; y los transepistemes salvaguardados; la minimización de la mano de hasta los mismos portadores de dichos saberes; hasta la vergüenza étnica ante la imposición en sus mismos países de una asimilación aberrante. De allí la urgente decolonialidad en el planeta. En tanto decolonialidad como planetaria es avalada en Walter Mignolo cuando habla del

amplio pensamiento decolonial planetario (Mignolo, 2007). Y en sus líneas de indagación Milagros Elena Rodríguez precisa la decolonialidad como planetaria.

¿Cuáles son las taras de la decolonialidad? La palabra taras devienen del hebreo *Târaj* que significa sitio, lugar donde los israelitas acamparon en el desierto (Números 33: 27-28),

Las taras mentales es un defecto psíquico muy común que se repite y pareciera heredarse. ¿En qué sentido entendemos taras como sátiras? Las comprendemos a medida que con las taras mentales, sus muchas interpretaciones y accionares aparentemente decoloniales que se quedan en la colonialidad con artefactos mentales que dicen muy poco de liberación en todo sentido (Rodríguez, 2022a, p. 2).

Ello se muestra en la obra titulada: *Taras como sátiras en la interpretación de la decolonialidad* (Rodríguez, 2022a); es una sátira expresada no como burla sino con dolor ante procesos decoloniales que tanto esfuerzo y vida han costado.

En Venezuela por ejemplo se vive una imitación de decolonialidad falsa aberrante e intimidante de la vida, impositiva que ha hecho salir corriendo en búsqueda de auxilio en un éxodo de más de 8 millones de venezolanos, no vivida ni en época de dictaduras. Situación avalada por algunos investigadores de la decolonialidad. El fingido des-ligaje del capitalismo beneficiando la ruina y falta de las condiciones exiguas para vivir, aún en expertos de alto nivel; el favorecer al populismo bajo el paternalismo de unos pocos que ha llegado a autoritarismo, el desmitificar la meritocracia a favor supuestamente del obrero en puestos de necesaria formación; en un abuso a la condición humana y a la formación de grandes profesionales de este país.

En general, la ruina en todo sentido es una desfachatez que errabundo de liberadora es la más inmensa desgracia de un país como Venezuela (Rodríguez, 2022a); el país que acogía a todos y que ahora los errantes de la historia en mucho sentido son humillados en otros países, que antes recibíamos con amor; o mueren muchos en trochas pidiendo auxilio por la vida; desterrados de uno de los países más millonarios de la tierra. Sin duda, “uno de los desarrollos políticos más fatales de los últimos cien años ha sido la separación e incluso contradicción entre revolución y democracia como dos paradigmas de transformación social” (Santos y Aguiló, 2019, p. 253); que imponen como ideología única a la que sino se atiende se tilda de golpista.

Volviendo a nuestros originarios y a sus saberes ancestrales; en la obra titulada: *Saberes ancestrales concebidos con taras: una sátira decolonial planetaria en re-ligaje* (Rodríguez, 2023b) se muestra la ignominia que oculto la valía de los saberes ancestrales y que nos llevó a convencernos que somos, los condenados de la tierra, seres de segunda; incivilizados que llevamos a la doble culpabilidad de la que el investigador eminente Enrique Dussel habla de la doble culpabilidad: culpable por ser de menor valía, culpable por oponerse y resistirse a la masacre (Dussel, 1992). La decolonialidad planetaria que, desde luego, conserva en el Sur, por ejemplo, su propio pensamiento y que, “debería instaurar unos valores que en él se han mantenido fuertes, como el sentido del honor y la hospitalidad. Debería promover la regeneración ética con el fin de regenerar las solidaridades y responsabilidades, defendiendo la autonomía moral e intelectual” (Morín, 2018, p. 302).

Pero bien sabemos que no se ha logrado posicionar epistemologías del sur global, transepistemes decoloniales planetario que non

inciten a una verdadera liberación; pues cada día la colonialidad global instaure sus tentáculos hasta los proyectos decoloniales; nuestro deber es resistir, persistir, des-ligarnos y re-ligar en la salvaguarda de la naturaleza de la vida.

La decolonialidad planetaria como apodíctica de la complejidad (Rodríguez, 2021) en la transmodernidad retoma su papel, todos tenemos el derecho intrincado de vivir como humanos, pero ¿Qué es lo humano? Se invita a la concientización de que no es posible vivir dignamente si permitimos que se viole ese mismo derecho en un congénere; por ello la categoría ciudadanía planetaria cobra sentido en los derechos humanos; que son fachadas para la denigración de la vida. La conciencia plena de inclusión debe ser primerísima en los procesos liberadores de la condición humana enmarañada de discursos y al mismo tiempo el irrespeto a nuestro ser.

Pero, ¿ciudadanía planetaria ateniende al planeta por qué? No olvidemos que “la patria es el vocablo masculino/femenino que unifica en él lo material y paternal. [...] la pertenencia a una patria da lugar a la comunidad fraternal de patriotas y de hijos de la patria frente a cualquier amenaza externa” (Morín et al., 2002, p. 79). En tal sentido, antes que Dios nos llame con Él, pese a ser cristianos pertenecientes al cielo nuestra lucha es de embajadores en nuestra patria: la tierra; una sólo casa, un solo cobijo en medio de la diversidad de nuestra creación. De esta manera

Los legados mediterráneos debemos combinarlos con el legado africano y el sudamericano. [...]. Existe el legado de las tradiciones de solidaridad, que no hay que destruir sino integrar. Existen conocimientos múltiples, saberes, sobre el mundo mineral, vegetal y animal que tenemos que incorporar. Existen estilos de vida muy diversos y ricos,

incluso en las pequeñas sociedades indígenas de América del Sur y África. Así, al reunir y combinar todos sus legados, un pensamiento del Sur será capaz de plantear una nueva y gran problematización (Morín, 2018, p. 298).

Si la decolonialidad no logra despertar la solidaridad, el amor, el respeto ¿de qué liberación estaríamos hablando? Por ejemplo, en la Educación Intercultural que en muchos países se ha querido visionar como decolonial y liberadora de los saberes de nuestros ancestros se terminan en una imposición de una de esas culturas y con ello al asimilacionismo; ¿Existe así mucha diferencia favorecedora de la vida con la época de la colonial con nuestros aborígenes viviendo en condiciones infrahumanas? ¿De qué Educación Intercultural estamos hablando, de que liberación?

Una subversión digna de retomar con los saberes ancestrales y sus portadores es volver a nuestro ser naturaleza que nos cura y que nos sustenta, los saberes ancestrales han aportado mucho a nuestra vida; influyamos nuestro interés en des-ligarnos de nuestras falsos juicios y praxis que cuando hablamos de ancestros hablamos de un pasado en el que ya nadie tiene nada que ver; es el contemporáneo también que nos redarguye a reconstruirnos como humanos e ir a la verdadera política de existencia, la política de la humanidad (Rodríguez, 2023b); si de humanidad en la re-civilización tan anhelada de la que Edgar Morín nos habla, un cambio de vía (Morín, 2011).

Son tantas cuestiones y taras de que liberarnos, que la que pretendemos poner remiendo nuevo en vestido viejo, como la parábola de nuestro Salvador Jesucristo. Por ejemplo, la democracia como decolonialidad no circunscribe la libertad; aprender y buscar a decolonizar, no puede prescindir de libertad. Para los que se dignan ser Freirianos en proyectos educativos falsos, ideológicos

recordemos las palabras del gran pedagogo de la decolonialidad, de la liberación: “no sólo como donación sino como algo indispensable y necesario, como un *sine qua non* por el que debemos luchar permanentemente, forman parte de nuestra manera de estar siendo en el mundo” (Freire, 2008, p. 118). En tal sentido, la Educación Decolonial Planetaria Compleja (Rodríguez, 2023c) auténticamente Freiriana busca justicia entre los saberes y los conocimientos sin separabilidad contra el epistemicidio en el planeta la conformación del ciudadano planetario (Rodríguez, 2023c).

Desde luego, sabemos cómo nace la decolonialidad, nace como una propuesta crítica de la herencia colonial, vestigio evidente en la organización social y la reconstrucción histórica y cultural en Latinoamérica (Díaz, 2017); pero evaluemos dichos logros; sin desmeritarnos: ¿Hemos, conociendo nuestra valía y saberes dignos de trascender, levantado nuestra voz con digna legitimidad o seguimos pensándonos como inferiores; como expresa Enrique Dussel nos han hecho sentir dignos de desmeritarnos e invadirnos por considéranos inferiores?

Seguimos interpelándonos a la luz del des-ligaje y re-ligaje: ¿Pensamos en hacer nuestra propia liberación en el Sur sin contar con el sur global; los desterrados de la tierra?, ¿Los pueblos latinoamericanos son los únicos colonizados, soslayados, pisoteados?, ¿podremos pensarnos sin considerarnos seres complejos incrustados en un planeta que es la casa de todos, donde somos naturaleza?, ¿Existen políticas serias decoloniales para salvaguardar y promover las matemáticas Wayuu o Mayas? ¿Se dignifica la condición humana a través de la ecosofía; el arte de habitar en el planeta y su sabiduría que da esencias de salvaguarda de los saberes ancestrales, desde la diatopía como unitiva de los conocimientos-

saberes? ¿Por qué si reconocemos nuestros ancestros no realizamos la incorporación de los saberes ancestrales en la educación ordinaria (Suárez, 2019), desde luego en todas las instituciones educativas, y aprendemos por ejemplo su lengua que debería ser un idioma en cada país?

En la aproximación al transepisteme decolonialidad planetaria “es necesario dar a conocer que el conocimiento decolonial, no conoce color de piel, ni cualquier otra condición” (Lara, 2015, p. 9). En ello su esencia principal es la inclusión sin preeminencia de todas las civilizaciones y los saberes excluidos; conjuncionada con la apertura decolonial de los que no han sido pisoteados.

La decolonialidad planetaria y lo que conocemos de ella debe ser planetaria como como salvaguarda de una vida digna de todos; así “la opción decolonial es la opción que surge desde la diversidad del mundo y de las historias que, a lo largo de cinco siglos, se enfrentaron con ‘la única manera de leer la realidad’ monopolizada por la diversidad (cristiana, liberal, marxista) del pensamiento único occidental” (Mignolo, 2009, p. 254). En tanto fuera de esas radicalidades se encuentra una liberación que como decía Walter Mignolo desde el epígrafe que presenta la indagación no es de: derecha, izquierda, socialista, comunista o marxista; desde luego que tampoco el pensamiento único occidental impuesto; ni la colonialidad global propuesta por la violación a la misma ciencia, el transhumanismo y la violación a la naturaleza de la vida. Todas ellas son totalitarias y antivida.

Quien decida por una de esas opciones está en la tibieza del proyecto liberador que es una de las causas que le ha impedido afianzarse con mayor ahínco en la praxis. Lo que no denigra las regiones y portadores de tales proyectos anti-liberadores. La decolonialidad

planetaria no excluye personas; si los proyectos denigrantes de la vida.

En lo que sigue nos desprendemos de citas de autores y en la legitimidad del transmétodo con la hermeneusis de la autora en los momentos propositivos, con su empírea, ecosofía y diatopía seguimos analizando aproximaciones del término transepistémico decolonialidad planetaria.

Momento Propositivo: Aproximación del Proyecto Transepistémico Decolonialidad Planetaria

Hemos incidido en aproximaciones al vocablo transepistémico decolonialidad planetaria y no epistémico; pues vamos más allá de los epistemes tradicionales que no se han des-ligado de las taras que pululan las falsas decolonialidades. Por ello, creo que si lo que se conoce de la decolonialidad sigue siendo en la práctica fracasos que denigran de la vida entonces tendremos una moda más como en su momento el marxismo, comunismo y demás opositores al capitalismo y colonialismo creyeron ser liberadores; ellos de raíz ya estaban dañado; pues todo lo que ataque la complejidad de creación del ser humano: naturaleza-cuerpo-mente-alma-espíritu-Dios y la denigre está condenado al fracaso.

Lo que no dice que no reconozcamos el basto proyecto y sus resultados sobre todo en producción de sus epistemes; lo que decimos es que en la praxis no han sido salvaguardadores de ellos, más la descolonización con nuestros libertadores tuvo frutos inmensos pues los colonizadores, que llamo masacradoras, Invasores abandonaron nuestros territorios. Creo que la jaula colonial, al fin y al cabo, así sea de la mano de los propios hermanos en los países sigue apropiándose y colonizando a sus propios países. En la que escasea la liberación, la democracia, el respeto a la dignidad de los pueblos.

¿En el caso de Venezuela y la falsa decolonialidad en pleno desarrollo y sequía de la vida, de un país? ¿Cómo salimos de la crisis en Venezuela? Sin duda la salida liberadora sigue siendo decolonial; cristiana y posible. Pues no perdemos la esperanza en medio del dolor que el emerger de la metamorfosis deje el capullo y salga como el águila con plumas nuevas y uñas listas para la construcción de un país verdaderamente libre y con sentido de patria.

No hay jaula suficientemente cegadora y negadora de la vida que dure tanto tiempo. Adolfo Hitler y su historia quedo de experiencia; la pérdida del pueblo de Israel de su país también. Entonces sí creemos que Dios nos dará la oportunidad de conquistar un país libre; donde se respete la vida. Mejor que antes, con mentes decolonizadas capaces de valorar y defender a nuestro inmenso país. Como hemos hablado ecosofía, diatopía, la naturaleza compleja del ser humano: naturaleza-cuerpo-mente-alma-espíritu-Dios; es urgente promover bajo la sabiduría un país con valores cristianos no religiosos para evitar la opresión y sectarismos; consciente del vivir feliz en solidaridad y respeto por la naturaleza de la creación; donde cabemos todos; las divisiones y la trampa; el daño, el delito a sus propios congéneres sea castigado; el ejercicio de una verdadera justicia.

Para ello es urgente, con la intuición cosmoteándrica de Raimón Panikkar; la Cristofanía como amor a Jesucristo y respeto a las Sagradas Escrituras en su cumplimiento. En un país hermoso que sabe de hospitalidad y de solidaridad en medio de cualquier circunstancia; pero que exige al extranjero y al ciudadano venezolano el respeto por su país.

Urge en el país una decolonialidad planetaria sabia-unitiva de la complejidad de la vida; con ello la formación, el respeto a la

meritocracia; de que ejercerán cargos los más formados; los mejores probados éticamente; y removidos inmediatamente los que delinquen e irrespetan sus funciones. No podemos seguir pidiendo alecciones partidistas ideológicas. En una misma decolonialidad los cambios de gobiernos, el ejercicio de la democracia es vital; sin chantajes ni manipulaciones con los ciudadanos.

Unir a la felicidad del ser humano la liberación y le fruto digno de su trabajo logrado como premio a la meritocracia; en ello podemos promover el estudio como ascenso a una vida digna; al mismo tiempo que el saber-conocimiento liberado sea la bandera en las instituciones educativas. Eso no significa denigrar región alguna, saberes, ciencias; significa advertir su opresión; y el hecho de privilegiar nuestros saberes autóctonos, auténticos, patrios; no significa desechar los de los países extranjeros; pues la decolonialidad planetaria priva la libertad y el buen vivir feliz del planeta. No podemos cometer los mismos errores del Norte y Occidente en una especie de venganza estúpida y fuera de orden ético de vida buena.

Un transepisteme de la decolonialidad planetaria es la diatopia: felicidad-vida; y debe ser un empeño desde todos los sectores. Pero una vida feliz no indica paternalismo, opio, marchas sin oficios ni sentido a favor de grupos politiqueros, bonos sin trabajar, y demás situaciones que crean la vagancia y la falta de responsabilidad y deseos de superación; como ha pasado en muchos países del Sur. Para favorecer los grupos menos aventajados ello debe ser con trabajo, educación, respeto por sus propiedades, atención integral en sus primeras necesidades; promover que estas cambien radicalmente no como dadivas; o paliativos para comprar sus consciencias para mantener en el poder el gobierno de turno. Felicidad-vida

significa dignidad; progreso; respeto al buen vivir; justicia, paz, educación, salvaguarda de vida en sus primeras necesidades.

Se ha de promover desde políticas educativas y de Estado serias, consolidadas con estrategias complejas abiertas, un país donde el discernimiento y diversidad de posturas políticas abunden y el pueblo se prepare verdaderamente en materia de decolonialidad para con mente abierta y pensamiento profundo pueda discernir en las falsas ofertas de opresión. La opresión y el irrespeto debe ser combatido en cualquier escenario; y esa lucha debe comenzar en las instituciones educativas, en las comunidades; donde se comprenda que el valor del trabajo tiene su recomenzar; y que la vida feliz es la meta.

Uno de los transepistemes de la decolonialidad planetaria es la felicidad y solidaridad entre los seres humanos. Eso puede sonar a cliché en un planeta lleno de inhumanidad; pero, ¿Si pretendemos una verdadera liberación y solidaridad de que humanidad hablamos los que podamos progresar y alcanzar una buena vida cuando tus congéneres al lado mueren de hambre en luchas bárbaras irracionales?

Un transepisteme de la decolonialidad planetaria en sí misma no es sólo la develación y construcción de una ciencia decolonial con nuestros saberes; sino la salvaguarda de ello y la Educación Decolonial Planetaria Compleja que lleve ejercicios de pertenencia y conjunción planetaria que logre minimizar la minimización en nosotros de nuestra valía y portar con orgullo nuestra diversidad en todo sentido; así el respeto por todas las formas de vida en complejidad patria. ¿De qué vale develar las construcciones de las matemáticas mayas sin ellas no se promueven en cada institución educativa del Sur, hacia toda la tierra; si se sigue teniendo en sus propios portadores la

vergüenza de contar con una matemática de menor valía que está en los genes de las regiones que han sido denigradas? ¿Cómo elevar el autoestima? La transmisión, educación; la conjunción con todas las formas de matemáticas. Una lucha fuerte en las políticas de estado.

La formación de profesionales en decolonialidad planetaria-complejidad en una transmetódica digna de ser develada en la carencia de los métodos y la formación de un verdadero apoyo a la investigación para rescatar los saberes encubiertos; en esto Edgar Morín ha hecho muchos aportes en la reforma del pensamiento. Si el sur global pretende que le respeten sus proyectos de liberación y no se incrusten instrumentos coloniales ni de la mano de sus propias políticas tiene que tener instaurado una pertinencia y grandeza de lo que somos; de lo que Dios ha dado a cada región, que ha sido generoso en recursos y en las personas. No podrán las políticas coloniales globales jamás respetar a los países del sur global si sus propios portadores de los saberes no están empoderados de ellos.

Una ciencia decolonial planetaria no es superficial no está empantanada de la falta de profundidad metacognitiva profunda; por el contrario, investigar con transmetodologías es aún mucho más difícil y debes estar más preparado; pues debes tomar en cuenta las ciencias decolonizadas planetarias y la conjunción de los saberes que habían sido encubiertos; en donde se respete la complejidad del planeta.

Ello se ha querido banalizar en los falsos proyectos decoloniales en la educación y formar transepistemes aislados; eso no es posible; por ejemplo, con la matemática; sabemos que es un conocimiento de todos; legado de la humanidad. Si vamos a aprender del sistema numérico maya sería muy interesante comparar

sus construcciones con el sistema decimal que conocemos; y al mismo tiempo con el sistema egipcio; entre todos. Y de allí podríamos aprender por qué las cantidades en los mayas son muy altas, mientras que los egipcios privilegiaban fracciones; y así valorar al mismo tiempo la cultura y la relación patrimonio cultural-patrimonio matemático con alto valor cognitivo. Con ello alertamos que el número cero (0) es creación de la cultura maya; y esto rompe con la historia impuesta colonial de la matemática de que los creadores son los legalizados por Occidente y no por una civilización como los mayas.

Con esos transepistemes debemos de tener cuidado con los instrumentos de ideología y banalización del conocer, de las construcciones. Eso ha pasado en Venezuela, nos quieren inculcar que un ingeniero petrolero para ser salvaguardador de la naturaleza debe escasear en su formación profunda de las matemáticas; que un médico para que atienda las comunidades no privilegie una formación profunda. Y se ha llenado el país de universidades ideológicas con un único partido que impone, donde no se realiza un grado sin autoridades de gobierno haciendo propaganda; donde no se emplea grades profesionales en su meritocracia sino se prefieren los lacayos del sistema; universidades que no tienen laboratorios ni investigan.

Se privilegia programas de equipamiento de computadoras mal ensambladas en un país, donde no se hace mantenimiento, ni se forman los docentes para ello; sino que con paliativos fracasan y queda execrado en meses el proyecto. Para ello, la popularización de la ciencia ha sido la falseación del conocer; la destrucción de las universidades tradicionales; donde las lecturas que se imponen son repeticiones de ideologías de gobierno de turno. Qué decir del sistema económico que no produce y la corrupción que

galopa. Se pretende no vivir de la renta petrolera y es buena idea diversificar la producción del país; pero para ello no se debe privilegiar la mano de obra de países comunistas y dejar al venezolano sin empleo y destruir la empresa petrolera más rentable de la historia; si era la entrada más rentable jamás se debió atacar ni prescindir de ella. Lo insólito: las taras coloniales que pululan en un proceso que jamás debió llamarse decolonial; desde sus estatutos es colonial; sólo que cambio de opresores.

La decolonialidad planetaria tiene como transepisteme el respeto por la naturaleza de la vida y el desarrollo de una agricultura, pesca, y demás con recursos propios; para tener una economía que alimente ejemplar y sanamente a cada país; con miras a la exportación en excelencia; rescatar esos mercados de exportación de los nuestros: cacao, café, pescados, azúcar; entre tantos que en el Sur por ejemplo nuestros países pueden proveer. Esto no significa, por ejemplo, en Venezuela la destrucción de empresas y del no privilegio por la explotación petrolera; sino la posibilidad de tener varios frentes de desarrollo en la economía diversificada, en la que se salvaguarde la naturaleza; con empresas que cumplan las normativas y se le garantice su seguridad política; y se empleen venezolanos en la producción de su suelo digno; la expropiación debe ser un delito penado en el país. Grupos de defensa de la naturaleza de la vida deben estar en todo lugar ejerciendo educación y salvaguarda.

En el ejercicio de decolonialidad planetaria no se privilegia el capitalismo; pero el capital no es prohibición en los ciudadanos hacia una vida digna y el intercambio planetario; así la captación de empresas extranjeras en los países con básicamente tres condiciones: el respeto a la naturaleza y la vida;

el empleo de mano de obra obrera y especializada en el país; el pago legal de sus impuestos. Que se les garantice su desarrollo pleno sin fines politiqueros o exigencias ideológicas. Aunado al desarrollo pleno y restauración de todas nuestras empresas sin paternalismo si con eficacia y supervisión. El valor ecosófico y diatópico de la vida de empleo y formación; empresas que traen profesionales por que el país no cuenta con ellos, si fuera el caso, pero a corto plazo estos han formado y empoderado los ciudadanos en los países del sur global.

Los topoi que se han creado en el sur global, separaciones injustas a ser concordados en una diatopía digna de ciudadanos planetarios; como, por ejemplo; capital-decolonialidad, empleo-meritocracia, felicidad-vida, estado-sociedad, saberes-conocimientos, diversidad de pensamiento-decolonialidad, profesionales-obreros, trabajo-salario digno; entre otros. Explicamos estas necesarias diatopías, en cuanto al capital-decolonialidad; sabemos que la liberación que pretende la decolonialidad planetaria no puede ser lograda en el ejercicio del capitalismo depredador que avala la colonialidad y la opresión de los pueblos. Pero el capital es un valor de intercambio para el buen vivir que desde las Sagradas Escrituras avala la buena vida. Si el capital no puede estar al alcance en la decolonialidad planetaria se está negando el buen vivir de los ciudadanos y permanecer a merced de las dadivas del estado; y por tanto esto niega una verdadera liberación.

En el planeta los ciudadanos en el ejercicio de su trabajo, en cualquier empleo tienen el derecho a cobrar un salario digno bien remunerado; y el estado a velar por que eso ocurra, y promover fuentes de trabajo en cualquier sector. Lo que no indica que no debe haber la supervisión para evitar la corrupción.

Volvemos a la crisis venezolana y de muchos países del sur global. Por ejemplo ¿cómo explicas el salario indigno y la destrucción de los contratos colectivos en Venezuela que tanto costo? Esto se explica en un gobierno sectario, fascista e irrespetuoso de la vida. ¿Cómo se explica la destrucción de las plantas físicas de las universidades venezolanas, hecho no ocurrido ni siquiera en época de dictadura? Se explica para callar al estudiante, y destruir la posibilidad de divulgar otras ideologías o conocimientos distintos a los que se imponen desde el sistema fascista.

Momento Propositivo Conclusivo: En Medio de la Continuación de las Líneas de Investigación

Hemos analizado aproximaciones de los transepistemes de la decolonialidad planetaria; en las líneas de investigaciones mencionadas: Educación Decolonial Planetaria - transepistemologías complejas; Transmetodologías complejas y los transmétodos decoloniales planetarios-complejos; y decolonialidad planetaria-complejidad en re-ligaje, nacen en reli-gajes de la decolonialidad.

Reconociendo que el liberador del planeta es Jesucristo y que sin su obediencia no podremos ser libres jamás; aun cuando su gracia espera por nosotros y su aceptación mientras estemos con vida en este cuerpo. Sabiendo que el ser humano es: naturaleza-cuerpo-mente-alma-espíritu-Dios; es su complejidad que no puede ser rota a favor de la colonialidad global. Todo lo que el ser humano haga debe estar en la obediencia en las Sagradas Escrituras; y la no utilización de Dios como religión y oprobio; a ello debemos estar alertas.

El vocablo transepistémico decolonialidad planetaria es una manera de llamar al proyecto de liberación que ejercita la valía sobre la vida; y reconoce la complejidad en

todo sentido, complejidad de creación: la naturaleza de ello. Pues sabemos que si existe un gran fracaso del proyecto colonial es que habiendo atentado contra la naturaleza de la vida la ha denigrado; y ha puesto la tierra en jaque. Y ahora ella responde; el pecado la contamina, el ataque hacia ella la hace que responda como viva. Ese fracaso de la colonialidad en su caducada educación ambiental que masacra la naturaleza que nos acoge y cobija no tiene en sus estatutos una posibilidad de las tres ecologías la: Social, ambiental y espiritual que como la gran ecosofía salvguarde con sabiduría la vida. En palabras directas bajo el proyecto colonial global tendremos es muerte, denigración e indignidad; y no es casualidad que ella, la colonialidad, separará en primer lugar al ser humano de Dios; para oprimirlo completamente.

Es un tema árido y de alta valía a considerar; si el proyecto decolonial no se acepta como: planetario, inclusivo, educativo y reformador de la mente, des-ligador de las taras que lo pululan, re-ligador a favor de la vida, respetuoso de la complejidad de la creación del ser humano, elevador del autoestima y la pertinencia de nuestros saberes; sino se vuelve a favor de la solidaridad y el amor en vez de privilegiar falsas políticas de estado; seguirá en pleno fracaso en la práctica de la liberación.

Agradecimiento y dedicatoria: Dios Padre amado, Jesucristo nuestro Salvador y Señor; Espíritu Santo nuestro Ayudador; gracias por sostenernos, por salvguardar nuestras vidas y acogernos con amor infinito; te suplico protege al venezolano donde esté en cualquier situación; "Restáuranos, ¡oh Dios!, y haz resplandecer tu rostro {sobre nosotros}, y seremos salvos" (Salmos 80: 3). "Y sucederá que después que los haya arrancado, volveré y les tendré compasión, y los haré regresar cada uno

a su heredad y cada cual a su tierra” (Jeremías 12:15).

Referencias

- Castro-Gómez, S. (2007). *Disciplinar o poblar: La intelectualidad colombiana frente a la biopolítica (1904-1934)*. *Nómaditas*, (26), 44–55.
- Deleuze, G., y Guattari, F. (1980). *Mil mesetas: Capitalismo y esquizofrenia*. Pre-Textos.
- Díaz, V. (2017). El pensamiento decolonial: Una apuesta por los saberes ancestrales para la construcción de la identidad latinoamericana. *Actualidades Pedagógicas*, (70), 125–145. <http://dx.doi.org/10.19052/ap.4177>
- Dussel, E. (1992). *1492: El encubrimiento del Otro*. Hacia el origen del mito de la modernidad. Nueva Utopía.
- Dussel, E. (2000). Europa, modernidad y eurocentrismo. En E. Lander (Ed.), *La colonialidad del saber: Eurocentrismo y ciencias sociales*. Perspectivas latinoamericanas. Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales (CLACSO).
- Dussel, E. (2004). Sistema-mundo y transmodernidad. En I. Banerjee, S. Dube, y W. Mignolo (Eds.), *Modernidades coloniales*. El Colegio de México.
- Fortunato, I. (2022). Lecciones de transmétodo: Qué se puede aprender de Milagros Elena Rodríguez. *Entretextos*, 16(30), 46–55. <https://doi.org/10.5281/zenodo.6409941>
- Freire, P. (2008). *Cartas a quien pretende enseñar*. Siglo XXI.
- Lara, J. (2015). Pensamiento decolonial como instrumento transgresor de la globalización. *Analéctica*, 1(10), 1–9. <https://doi.org/10.5281/zenodo.3911830>
- Maldonado-Torres, N. (2015). *Transdisciplinariedad y decolonialidad*. *Quaderna*, (3), 1–15.
- Mignolo, W. (2007). *La idea de América Latina: La herida colonial y la opción decolonial*. Gedisa.
- Mignolo, W. (2008). La opción decolonial: Desprendimiento y apertura. *Un manifiesto y un caso*. *Tabula Rasa*, (8), 243–282. <https://doi.org/10.25058/20112742.331>
- Mignolo, W. (2009). *La idea de América Latina (la derecha, la izquierda y la opción decolonial)*. *Crítica y Emancipación*, (2), 251–276.
- Morín, E. (1990). *El método III: El conocimiento del conocimiento*. Cátedra.
- Morín, E. (2011). *La vía: Para el futuro de la humanidad*. Paidós.
- Morín, E. (2018). Por un pensamiento del Sur. *Quaderns de la Mediterrània*, 27, 209–304.
- Morín, E., Ciurana, E., y Motta, R. (2002). *Educación en la era planetaria: El pensamiento complejo como método de aprendizaje en el error y la incertidumbre humana*. UNESCO.
- Panikkar, R. (1990). *Sobre el diálogo intercultural*. Editorial San Esteban.
- Panikkar, R. (2005). *De la mística: Experiencia plena de vida*. Herder.
- Platón. (2009). *La República* (A. Gómez Robledo, Trad.). Editorial Porrúa.
- Rodríguez, M. E. (2017). *Fundamentos epistemológicos de la relación patrimonio cultural, identidad y ciudadanía: Hacia una educación patrimonial transcompleja en la ciudad* [Tesis doctoral, Universidad Latinoamericana y del Caribe].
- Rodríguez, M. E. (2019). Re-ligar como práctica emergente del pensamiento filosófico transmoderno. *ORINOCO Pensamiento y Praxis*, 11, 13–31. <https://doi.org/10.5281/zenodo.3709211>

- Rodríguez, M. E. (2020). La hermenéutica comprensiva, ecosófica y diatópica: Un transmétodo rizomático en la transmodernidad. *Revista Perspectivas Metodológicas*, 19, 1–15. <https://doi.org/10.18294/pm.2020.2829>
- Rodríguez, M. E. (2021). La decolonialidad planetaria como apodíctica de la transcomplejidad. *RECIPEB: Revista Científico-Pedagógica do Bié*, 1(1), 43–57. <https://doi.org/10.5281/zenodo.6598510>
- Rodríguez, M. E. (2022a). Taras como sátiras en la interpretación de la decolonialidad. *Revista nuestrAmérica*, (20), Artículo e6907459. <https://doi.org/10.5281/zenodo.6907459>
- Rodríguez, M. E. (2022b). Transepistemes de la concepción compleja del ser humano: Naturaleza-cuerpo-mente-espíritu-Dios. *Revista PerCursos*, 23(53), 157–179. <https://doi.org/10.5965/1984724623532022157>
- Rodríguez, M. E. (2022c). Transepistemologías de los conocimientos-saberes emergentes con los transmétodos de indagación. *Diálogos sobre Educación*, (25), 1–14. <https://doi.org/10.32870/dse.v0i25.1136>
- Rodríguez, M. E. (2023a). Epistemes de los transmétodos decoloniales planetario-complejos. *Revista Educar Mais*, 7, 385–400. <https://doi.org/10.15536/reducarmais.7.2023.3236>
- Rodríguez, M. E. (2023b). Saberes ancestrales concebidos con taras: Una sátira decolonial planetaria en re-ligaje. *Entretextos: Revista de Estudios Interculturales desde Latinoamérica y el Caribe*, (32), 29–48. <https://doi.org/10.5281/zenodo.7867218>
- Rodríguez, M. E. (2023c). El cero (0) no tan neutro en la educación decolonial planetaria compleja. *Praxis Educativa*, 18, 1–14. <https://doi.org/10.5212/PraxEduc.v.18.21287.017>
- Rodríguez, M. E. (2024). *La hermenéutica comprensiva, ecosófica y diatópica: Un transmétodo decolonial-complejo*. Instituto Universitario Anglo Español.
- Rodríguez, M. E. (2025a). *Primicias de las transmetodologías decoloniales complejas: Redargüir, poiesis, aísthesis y originalidad*. Edições Hipótese.
- Rodríguez, M. E. (2025b). *El ABC de las transmetodologías decoloniales planetaria complejas*. Edições Hipótese.
- Santos, B. de S., y Aguiló, A. (2019). *Aprendizajes globales: Descolonizar, desmercantilizar y despatriarcalizar desde las epistemologías del Sur*. Icaria.
- Sociedades Bíblicas Unidas. (1960). *Santa Biblia: Versión Reina-Valera*.
- Suárez, P. (2019). Incorporación de los saberes ancestrales en la educación ordinaria. *Revista Ciencia UNEMI*, 12(30), 130–142. <http://dx.doi.org/10.29076/issn.2528-7737vol12iss30.2019pp130-142p>

Normas de Publicación de la Revista Visión Educativa IUNAES

La Revista Visión Educativa IUNAES, indizada en Latindex, Dialnet, Índice ARE, Google Académico, IN4MEX, Maestroteca y otros repositorios académicos de prestigio, publica trabajos inéditos y originales que contribuyan significativamente al avance del conocimiento en el ámbito educativo.

Tipos de Trabajos Aceptados

1. Artículos de investigación científica en el ámbito educativo, concluidos o en proceso, con metodología claramente definida.
2. Artículos de reflexión teórica sobre temáticas originales asociadas a la investigación educativa.
3. Ensayos críticos sobre temáticas educativas relevantes no necesariamente derivadas de investigación.
4. Propuestas de intervención educativa con fundamentación teórica y metodológica sólida.
5. Guías didácticas o metodológicas sobre temáticas diversas aplicables en contextos educativos específicos.
6. Fichas técnicas de instrumentos de investigación validados con propiedades psicométricas debidamente documentadas.

Requisitos de Formato y Estructura

Aspectos Generales

- Los trabajos deberán ser inéditos y no estar sometidos simultáneamente a consideración en otras revistas.
- La extensión máxima será de 20 páginas (incluyendo tablas, figuras, referencias y anexos), a excepción de las fichas técnicas de instrumentos de investigación, que podrán tener una extensión mayor justificada.
- El documento debe presentarse en formato Word (.docx), hoja tamaño carta, con interlineado doble, márgenes simétricos de 2.54 cm y fuente Times New Roman tamaño 12.

Estructura del Documento

- Título: Conciso y descriptivo, en español e inglés, con un máximo de 15 palabras. Centrado, en negrita.
- Autores: Nombre(s) completo(s) del autor o autores (máximo tres), seguido de su filiación institucional y correo electrónico. Se debe indicar el autor de correspondencia.
- Resumen y Abstract: En español e inglés, en un solo párrafo cada uno, con extensión de 200-300 palabras. Deben estructurarse incluyendo: propósito u objetivo, metodología, resultados principales y conclusiones centrales.
- Palabras Clave y Keywords: Tres a cinco términos en español e inglés, ordenados alfabéticamente y que estén incluidos en tesauros reconocidos (UNESCO, TESE, ERIC Thesaurus, Tesoro de Educación Superior, etc.).
- Cuerpo del trabajo: La estructura varía según el tipo de trabajo, pero generalmente debe incluir: introducción, marco teórico o fundamentación, metodología, resultados o hallazgos, discusión, conclusiones y referencias.

Tablas y Figuras

- Las tablas y figuras deberán estar numeradas consecutivamente y tituladas apropiadamente.
- Deben ser editables (no imágenes) e incluirse en el cuerpo del texto en el lugar que les corresponde.
- Las imágenes deben tener una resolución mínima de 600 dpi y estar en formato JPG o PNG.
- Cada tabla o figura debe ser referenciada en el texto.

Citación y Referencias

- Las citas y referencias deberán seguir estrictamente las normas de la American Psychological Association (APA) en su séptima edición en inglés o cuarta versión en español.
- Las referencias deben corresponder exclusivamente a obras citadas en el texto.
- Se recomienda incluir DOI para artículos de revistas cuando esté disponible.

Proceso de Envío y Evaluación

1. Los trabajos se enviarán a la dirección electrónica:
revista_vision_educativa@anglodurango.edu.mx
2. El envío debe incluir:
 - El documento principal sin datos de autor(es).
 - Una portadilla separada con título del trabajo, datos completos de autor(es), breve semblanza curricular (100 palabras máximo por autor) y declaración de originalidad.
 - Carta firmada de cesión de derechos (después de la aceptación).
3. Proceso de evaluación:
 - Acuse de recibo del artículo en un plazo máximo de 10 días hábiles.
 - Revisión preliminar editorial para verificar cumplimiento de normas (10 días hábiles).
 - Evaluación por pares académicos mediante sistema de doble ciego.
 - Comunicación de resultados al autor en un plazo máximo de tres meses.
 - Incorporación de modificaciones (cuando aplique) en un plazo no mayor a 30 días.
4. Dictámenes posibles:
 - Aceptado sin modificaciones.
 - Aceptado con modificaciones menores.
 - Condicionado a modificaciones mayores (requiere nueva evaluación).
 - Rechazado.

Ética de Publicación

- Los autores deben garantizar la originalidad de sus trabajos y declarar cualquier conflicto de interés.
- Se debe reconocer apropiadamente la contribución de todas las personas que hayan colaborado significativamente en el trabajo.
- La detección de plagio, fabricación o falsificación de datos resultará en el rechazo inmediato del trabajo y la imposibilidad de publicar en la revista por un período determinado.
- La revista suscribe los principios éticos del Committee on Publication Ethics (COPE).

Derechos de Autor y Reproducción

- Al ser aceptado un trabajo, los autores cederán los derechos de edición y publicación a la revista mediante una carta específica.

- Los derechos de reproducción vía electrónica pertenecen al editor, aunque se atenderán peticiones razonables de los autores para reproducir sus contribuciones por otras vías.
- La revista se reserva el derecho de reproducir los artículos aceptados en otros medios impresos o electrónicos, respetando siempre la autoría original.
- Los contenidos publicados se distribuyen bajo una licencia Creative Commons Reconocimiento-NoComercial-CompartirIgual 4.0 Internacional.

La Revista Visión Educativa IUNAES se compromete a mantener altos estándares de calidad y rigor científico en su proceso de selección y publicación de trabajos, contribuyendo así al desarrollo y difusión del conocimiento en el campo educativo.