

UNIVERSIDAD
POLITÉCNICA
SALESIANA
ECUADOR

ALTERIDAD

REVISTA DE EDUCACIÓN

ISSN impreso 1390-325x
ISSN electrónico 1390-8642

Período enero-junio de 2026
VOL. 21, No. I



Inclusión y equidad en educación:
facilitadores, barreras e innovaciones

*Inclusion and equity in education:
enablers, barriers, and innovations*

Consejo de Editores (Editors Board)

Editores Jefe (Editor-in-Chief)

- Dr. Jaime Padilla-Verdugo, Universidad Politécnica Salesiana, Ecuador
- Dra. Verónica Marín Díaz, Universidad de Córdoba, España

Editores Asociados (Associate Editors)

- Dr. Peter McLaren, Chapman University, Estados Unidos
- Dr. Julio Cabero-Almenara, Universidad de Sevilla, España
- Dr. José Joaquín Brunner, Universidad Diego Portales, Chile
- Dr. Jorge Maldonado-Mahauad, Universidad de Cuenca, Ecuador

Co-Editores internacionales (International Coeditors)

- Dr. Geraldo Caliman, Universidade Católica de Brasília, Brasil
- Dra. Victoria Jara Cobos, Universidad Politécnica Salesiana, Ecuador
- Dr. Gunther Dietz, Universidad Veracruzana, México
- Dr. Miguel Ángel Zabalza, Universidad de Santiago de Compostela, España
- Dra. Armada Matos, Universidad de Coimbra, Portugal
- Dr. Javier Suárez-Álvarez, University of Massachusetts Amherst, USA
- Dr. Jozef Hvorecký, University of Ostrava, República Checa
- Dr. Daniel Mato, Universidad Nacional Tres de Febrero, Argentina
- Dr. Rupert Wegerif, University of Cambridge, United Kingdom

Editores temáticos (Thematic Editors)

- Dra. Pilar Arnaiz Sánchez, Universidad de Murcia (España)
- Dr. Salvador Alcaraz García, Universidad de Murcia (España)
- Dra. Karina Andrea Muñoz Vilugrón, Universidad Austral de Chile (Chile)

Consejo Científico (Advisory Board)

- Dr. Alejandro Rodríguez-Martín, Universidad de Oviedo, España
- Dr. Alfonso Torres Carrillo, Universidad Pedagógica Nacional, Colombia
- Dr. Alfredo Veiga-Neto, Universidad Federal do Rio Grande do Sul, Brasil
- Dra. Ana Castro Zubizarreta, Universidad de Cantabria, España
- Dra. Ana Rosa Arias Gago, Universidad de León, España
- Dr. Antonio Bautista García-Vera, Universidad Complutense de Madrid, España
- Dra. Carmen Martínez Novo, Universidad de Kentucky, EEUU
- Dra. Diana Rivera Rogel, Universidad Técnica Particular de Loja, Ecuador
- Dr. Emilio Álvarez-Arregui, Universidad de Oviedo, España
- Dr. Esteban Mauricio Inga Ortega, Universidad Politécnica Salesiana, Ecuador
- Dr. Felipe Trillo Alonso, Universidad de Santiago de Compostela, España
- Dra. Gabriela Borges, Universidade Federal de Juiz de Fora, Brasil
- Dr. Ignacio Aguaded, Universidad de Huelva, España
- Dr. Jairo Lugo-Ocando, University of Sharjah, Emiratos Árabes Unidos
- Dr. Jesús María Salinas Ibañez, Universitat Illes Balears, España
- Dr. José Antonio Caride Gómez, Universidad de Santiago de Compostela, España
- Dr. José Manuel Castellano, Universidad Nacional de Educación, Ecuador
- Dr. José Tejada Fernández, Universidad Autónoma de Barcelona, España
- Dr. Juan Silva Quiroz, Universidad de Chile, Chile
- Dra. Leonor Buendía Eisman, Universidad de Granada, España
- Dr. Lorenzo Cantoni, Università della Svizzera Italiana, Suiza

- Dr. Luis Miguel Pedrero Esteban, Universidad Pontificia de Salamanca, España
- Dr. Luis Miguel Romero Rodríguez, Universidad Rey Juan Carlos, España
- Dr. Manuel Area, Universidad de La Laguna, España
- Dra. María Isabel Punín, Universidad Técnica Particular de Loja, Ecuador
- Dra. María Teresa Bejarano, Universidad de Castilla-La Mancha, España
- Dra. María-Soledad Ramírez-Montoya, Tecnológico de Monterrey, México
- Dr. Maurice Tardif, Université de Montréal, Canadá
- Dra. Mercedes González Sanmamed, Universidad de la Coruña, España
- Dra. Natalia González Fernández, Universidad de Cantabria, España
- Dra. Paula Renés Arellano, Universidad de Cantabria, España
- Dra. Pilar Arnáiz Sánchez, Universidad de Murcia, España
- Dr. Rafael Tejeda Díaz, Universidad Técnica de Manabí, Ecuador
- Dr. Ronaldo Zacharias, Centro Universitario Salesiano de São Paulo, Brasil
- Dra. Rosa Bruno-Jofre, Queen's University, Canadá
- Dra. Rosa García-Ruiz, Universidad de Cantabria, España
- Dra. Soraya Ferreira Vieira, Universidade Federal de Juiz de Fora, Brasil
- Dra. Sylvia Irene Schmelkes del Valle, Universidad Iberoamericana, México
- Dr. Vicent Gozávez Pérez, Universidad de Valencia, España

Consejo Internacional de Revisores (International Board of Reviewers)

- Dra. Adelina de Oliveira Novaes, Universidade Cidade de São Paulo, Brasil
- Dra. Adir Casaro Nascimento, Universidade Católica Dom Bosco, Brasil
- Dr. Adrián Segura-Robles, Universidad de Granada, España
- Dra. Adriana Breda, Universitat de Barcelona, España
- Dra. Adriana Gewerc, Universidad de Santiago de Compostela, España
- Dra. Adriana Laplane, Universidade Estadual de Campinas, Brasil
- Dra. Adriana Peña, Universidad de Guadalajara, México
- Dra. Águeda Delgado-Ponce, Universidad de Huelva, España
- Dra. Alba García Barrera, Universidad a Distancia de Madrid, España
- Dr. Alberto Ayaviri-Panozo, Universidad Mayor Real, Bolivia
- Dra. Alboni Marisa Dudeque Pianovski Vieira, PUC-PR, Brasil
- Dra. Alejandra Hurtado Mazeyra, UNSA, Perú
- Dra. Alejandra Rico Molano, Universidad de Cundinamarca, Colombia
- Dr. Ángel Luis Torres Toukoudis, UPS, Ecuador
- Dr. Alejandro Escudero-Santana, Universidad de Sevilla, España
- Dr. Alejandro Marquez Jiménez, IISUE, México
- Dr. Alejandro Tapia, Universidad de Cádiz, España
- Dra. Aleksandra Jablonska, Universidad Pedagógica Nacional, México
- Dra. Alessandra Diehl, Universidade de Ribeirão Preto, Brasil
- Dra. Alethia Fernández de la Reguera Ahedo, UNAM, México
- Dra. Alexandra Santamaría-Urbieta, UNIR, España
- Dr. Alexandre Godoy Dotta, UniBrasil, Brasil
- Dr. Alexandre Martins, Marquette University, USA
- Dra. Alicia Inés Villa, Universidad Nacional de La Plata, Argentina
- Dra. Alma Hernández, Universidad La Salle, México
- Dr. Álvaro Guaymás, Universidad Nacional de Salta (UNSA), Argentina
- Dr. Amauris Laurencio Leyva, Universidad de La Habana, Cuba
- Dra. Amneris Chaparro Martínez, UDFJC, México

- Dra. Ana Atorresi, Universidad Nacional de Río Negro, Argentina
- Dra. Ana Barbancho, Universidad de Málaga, España
- Dra. Ana Canosa, UNISAL, Brasil
- Dra. Ana Castellanos, Universidad La Salle, México
- Dra. Ana Chaves, Universidad de Costa Rica, Costa Rica
- Dra. Ana González, UEx, España
- Dra. Ana León, Universidad de Salamanca, España
- Dra. Ana Lucia Braz, UNIABC, Brasil
- Dra. Ana Maldonado-Fuentes, Universidad del Bío-Bío, Chile
- Dra. Ana María Eynng, PUCPR, Brasil
- Dra. Ana María Narváez Garzón, UPS, Ecuador
- Dra. Ana Pérez-Escoda, UNIR, España
- Dra. Ana Santiago, ESEC, Portugal
- Dr. André Almeida, Pontificia Universidade Católica de São Paulo, Brasil
- Dra. Ángela Santamaría, Universidad del Rosario de Bogotá, Colombia
- Dra. Angélica Guzmán, UC, Chile
- Dra. Anita Gramigna, Università degli Studi di Ferrara, Italia
- Dra. Annachiara Del Prete, PUCV, Chile
- Dra. Anne Julia Klein, DIPF, Alemania
- Dra. Antonella Cagnolati, Università degli Studi di Foggia, Italia
- Dra. Antonia Ramírez García, Universidad de Córdoba, España
- Dr. Antonio Hilario Aguilera Urquiza, UFMS, Brasil
- Dr. Antônio Igo Barreto Pereira, Universidade Federal do Acre, Brasil
- Dr. Antonio Matas-Terrón, Universidad de Málaga, España
- Dr. Aristeo Santos, UAEM, México
- Dra. Azucena Ochoa, UAQ, México
- Dra. Belén Giacomone, Universidad de San Marino, San Marino
- Dra. Bianca Thoilliez Ruano, Universidad Autónoma de Madrid, España
- Dr. Blas Garzón, UPS, Ecuador
- Dra. Brenda Boroel Cervantes, UABC, México
- Dr. Camilo Rodríguez-Nieto, UAGro, México
- Dra. Carina Fracchia, Universidad Nacional del Comahue, Argentina
- Carlos Manuel Massuh Villavicencio, UPS, Ecuador
- Dr. Carlos Roberto Ruano, University of Toronto, Canadá
- Dra. Carmen Cantillo, UNED, España
- Dra. Carmen Llorente-Cejudo, Universidad de Sevilla, España
- Dra. Carmen Marta Lazo, Universidad de Zaragoza, España
- Dra. Carol Rivero Panaqué, PUCP, Perú
- Dra. Cecilia Correa de Molina, USB, Colombia
- Dra. Chantal-M Biencinto-López, UCM, España
- Dra. Cirila Cervera Delgado, Universidad de Guanajuato, México
- Dra. Claudia Araújo de Lima, UFMS, Brasil
- Dra. Claudia Moreno Standen, Universidad de Chile, Chile
- Dra. Claudia Vásquez, UC, Chile
- Dra. Constantina Xavier Filha, UFMS, Brasil
- Dr. Cristian Desbouts, Università Pontificia Salesiana, Italia
- Dra. Cristina Canabal García, UAH, España
- Dra. Damian Mendoza-Zambrano, ULEAM, Ecuador
- Dr. Daniel Llanos Erazo, UPS, Ecuador
- Dra. Daniela Maturana, USACH, Chile
- Dr. Danilo Díaz-Levicoy, UCM, Chile
- Dr. David Ruiz Torres, Universidad de Granada, España
- Dra. Diana Ávila, UPS, Ecuador
- Dra. Donatila Ferrada, Universidad Católica del Maule, Chile
- Dra. Doris Macías Mendoza, Universitat Politècnica de València, España
- Dr. Eddy Paz-Maldonado, Universidad Nacional Autónoma de Honduras, Honduras
- Dr. Édison Higuera Aguirre, PUCE, Ecuador
- Dr. Eduardo Amadeu Dutra Moresi, Universidade de Brasília, Brasil
- Dr. Eduardo Mercado Cruz, ISCEEM, México
- Dr. Edwin Bersosa, UPS, Ecuador
- Elena Guadalupe Rodríguez-Roa, Universidad La Salle, México
- Dra. Elisabete Oliveira, ECOS - Comunicação em Sexualidade, Brasil
- Dra. Emiko Saldivar, University of California, Santa Barbara, USA
- Dra. Emília Carvalho Coutinho Referral, ESSV, Portugal
- Dr. Emiliano Gil Blanco, Universidad San Francisco de Quito, Ecuador
- Enrique Carmona, Universidad de Cádiz, España
- Dr. Enrique Sánchez Rivas, Universidad de Málaga, España
- Dr. Eric Passone, Universidade Cidade de São Paulo, Brasil
- Dr. Ernesto Colomo-Magaña, Universidad de Málaga, España
- Dr. Ernesto Guerra, UAIM, México
- Dr. Esteban Cañizares Abril, UPS, Ecuador
- Dr. Esteban Mauricio Inga Ortega, UPS, Ecuador
- Dra. Eska Elena Solano Meneses, UAEM, México
- Dr. Felipe de Jesús Perales, UPN-Unidad Torreón, México
- Dr. Fernando Lara, Pontificia Universidad Católica del Ecuador, Ecuador
- Dra. Fernanda Romero-Henríquez, Centro de Actualización del Magisterio SEP, México
- Dr. Fernando Lourenço Martins, ESEC, Portugal
- Fernando Paladines, UPS, Ecuador
- Dra. Flor Bermúdez-Urbina, UNICACH, México
- Dr. Floriano Viseu, Universidade do Minho, Portugal
- Dr. Francisco Fernández-Cruz, UCM, España
- Dr. Francisco Jiménez, ULL, España
- Dr. Francisco Merchán Iglesias, US, España
- Dr. Francisco Enrique Rodríguez-Alveal, UBB, Chile
- Dra. Gabriela de la Cruz Flores, IISUE-UNAM, México
- Dra. Gema Sáez Rodríguez, Universidad Francisco de Vitoria, España
- Dr. Gersem dos Santos Luciano, UFAM, Brasil
- Gianella Carrión-Salinas, UTPL, Ecuador
- Giovanna Barroca de Moura, UEPB, Brasil
- Dra. Gloria Gasca-Hurtado, Universidad de Medellín, Colombia
- Dr. Greby Rioja Montaña, Universidad Mayor de San Simón, Bolivia
- Guillermo Guato, UPS, Ecuador
- Dr. Gustavo Bravo, UPS, Ecuador
- Dr. Gustavo Cañadas, UGR, España
- Dr. Helio Aisenberg Ferenhof, UFSC, Brasil
- Dr. Henry Chero Valdiviezo, ULADECH, Perú
- Dra. Herminia Hernández, Universidad de La Habana, Cuba
- Dr. Hugues Ribeiro, Universidade Estadual Paulista, Brasil
- Dr. Igor Thiago Marques Mendonça, IFSC, Brasil
- Dra. Irene García Lázaro, Universidad de Sevilla, España
- Dra. Irene Melgarejo Moreno, Universidad Católica de Murcia, España
- Dra. Irina Salcines Talledo, Universidad de Cantabria, España
- Dra. Isabel Gallardo Fernández, Universidad de Valencia, España
- Dra. Isabel Gutiérrez, Universidad de Murcia, España
- Dra. Isabel María Gómez Trigueros, Universidad de Alicante, España
- Dra. Isabel Sonsoles De Soto García, UPNA, España
- Dr. Iván Sánchez Soto, Universidad del Bio Bio, Chile
- Dr. Ivar César Oliveira de Vasconcelos, UCB, Brasil
- Ivonne López-Cepeda, UPS, Ecuador
- Dr. Jaime A. Huinchahue, UCM, Chile
- Dr. Jaime García-García, Universidad de Los Lagos, Chile
- Dr. Jaime Rivas Castillo, Universidad Don Bosco, El Salvador

- Dr. Javier García-García, UAGro, México
- Dr. Javier Gil-Quintana, UNED, España
- Dr. Jean García, PUCE, Ecuador
- Dra. Jeny Espinosa Barajas, Universidad Autónoma de Tamaulipas, México
- Dra. Jennie Brand Barajas, Universidad La Salle, México
- Dra. Jessica Paños Castro, Universidad de Deusto, España
- Jessica Revelo, UPS, Ecuador
- Dr. Jesús Cabrerizo Diago, UNED, España
- Dr. Jesús Fernández Gavira, Universidad de Sevilla, España
- Jorge Cárdenas, UPS, Ecuador
- Dr. Jorge Rivera Muñoz, UNMSM, Perú
- Dr. Jorge Zapatero, UCM, España
- Dr. José Alvarado, Universidad Iberoamericana, México
- Dr. José Álvarez, Universidad de Almería, España
- Dr. José Fernández, Universidad Camilo José Cela, España
- Dr. José González, Universidad de Playa Ancha, Chile
- Dr. José Guilherme dos Santos Fernandes, UFPA, Brasil
- Dr. José Guzón Nestar, CES Don Bosco, UCM y San Pío X, UPSA, España
- Dr. José Jiménez Moreno, UABC, México
- Dr. José Jiménez Ibáñez, Universidad de La Salle, Colombia
- Dr. José Luis Galván, UPS, Ecuador
- Dr. José Lupiáñez, UGR, España
- Dr. José Marbán, Universidad de Valladolid, España
- Dr. José Marín Marín, UGR, España
- Dr. José Meza Cano, UDFJC, México
- Dr. Jose Muñoz-Escolano, Unizar, España
- Dr. José Sánchez-Santamaría, UCLM, España
- Dr. José Trasferetti, PUC-Campinas, Brasil
- Dra. Josiane Peres Gonçalves, UFMS, Brasil
- Dr. Josu Ahedo, Universidad Internacional de La Rioja, España
- Juan Jara, UPS, Ecuador
- Dr. Juan Leiva Olivencia, Universidad de Málaga, España
- Dr. Juan López Núñez, UGR, España
- Dr. Juan Ortiz, Fundación Universitaria Los Libertadores, Colombia
- Dra. Juana Martín Perico, USTA, España
- Julia Sevy Biloan, UNAE, Ecuador
- Dra. Kajiana Nuernberg Sartor Vidotto, UFSC, Brasil
- Dra. Kathie Njaine, Fundação Oswaldo Cruz, Brasil
- Dr. Keith Harman, Oklahoma Baptist University, Estados Unidos
- Dra. Kimiz Dalkir, McGill University, Canadá
- Dra. Laura Mateos Cortés, Universidad Veracruzana, México
- Dra. Laura Muñiz-Rodríguez, Universidad de Oviedo, España
- Laura Rosso, Universidad Nacional de Nordeste, Argentina
- Dra. Laura Sánchez Blanco, Universidad Pontificia de Salamanca, España
- Dr. Leonardo J. Ramírez, UMNG, Colombia
- Dra. Leonor Buendía Eisman, Universidad de Granada, España
- Dra. Liliana Ávila, UPTC, Colombia
- Dra. Liliana Mayer, UMET, Argentina
- Dra. Lisset Coba Mejía, FLACSO, Ecuador
- Dra. Lorena Pastor Gil, Universidad Complutense de Madrid, España
- Dra. Lucía Pérez Vera, Universidad de Extremadura, España
- Dr. Luis Contreras-González, UHU, España
- Dr. Luis Cuji Llugna, Universidad Nacional de Tres de Febrero, Argentina
- Dr. Luis García Álvarez, INAH, México
- Dr. Luis Huerta-Charles, New Mexico State University, USA
- Dr. Luis Reyes Ochoa, Universidad Católica Silva Henríquez, Chile
- Dr. Luis Sime Poma, PUCP, Perú
- Dra. Ma. Dolores Díaz Noguera, US, España
- Dra. Magdalena Madany-Saa, Penn State University, USA
- Dra. Mara Castilho, Instituto Federal de Brasília, Brasil
- Dra. Marcela Salazar Ibáñez, Universidad La Salle, México
- Dr. Márcio Roberto de Lima, UFSJ, Brasil
- Dr. Marcos Iglesias Martínez, UA, España
- Dr. Marcos Zapata, Universidad de Piura, Perú
- Dra. María Alfredo Lopes Moreira, Universidade do Minho, Portugal
- María Belén Huilca, UPS, Ecuador
- Dra. María Blanco, UCM, España
- Dra. María-Carmen Caldeiro-Pedreira, UPNA, España
- Dra. María de Fátima Pereira, Universidade do Porto, Portugal
- Dra. María Fortoul Ollivier, Universidad La Salle, México
- Dra. María Copello Danzi, Universidad de la República, Uruguay
- Dra. María del Mar Molero Jurado, Universidad de Almería, España
- Dra. María del Mar Rodríguez, Universidad Católica de Murcia, España
- Dra. María del Valle De Moya, UCLM, España
- Dra. María Domingo Coscollola, UIC, España
- Dra. María Inés Millen, Centro de Ensino Superior de Juiz de Fora, Brasil
- Dra. María José Batista Pinto, UFMG, Brasil
- Dra. María Labrador-Piquer, Universitat Politècnica de València, España
- Dra. María Latorre-Medina, Universidad de Granada, España
- Dra. María López, USAL, España
- María Marhx Bracho, Universidad La Salle, México
- Dra. María Martínez Usarralde, Universidad de Valencia, España
- Dra. María Ortiz, UPS, Ecuador
- Dra. María Prieto Quezada, Universidad de Guadalajara, México
- Dr. M.I. Punín Larrea, UTPL, Ecuador
- Dra. M. Isabel Vidal Esteve, Universitat de València, España
- Dra. María Serván, Universidad de Málaga, España
- Dra. María Sol Villagómez, UPS, Ecuador
- Dra. Mariana Coralina Carmo, Kroton Educacional, Brasil
- Dra. Maribel Alegre Jara, Universidad Nacional del Santa, Perú
- Dra. Maribel Pinto, Instituto Politécnico de Viseu, Portugal
- Dra. Marina Pagani, Universidad de Concepción del Uruguay, Argentina
- Dra. Marisa Fariña Sánchez, Universidad de Sevilla, España
- Dr. Mário Marcelo Coelho, PUC-SP, Brasil
- Dr. Mario Rueda, UNAM, México
- Dr. Marlécio Maknamara, Universidade Federal da Bahia, Brasil
- Dra. Marta Beranuy Fargues, UPNA, España
- Dr. Matías Arce, Universidad de Valladolid, España
- Dr. Matías López, Universidad Europea Miguel de Cervantes, España
- Dr. Mauricio Hennig, Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil
- Dra. Meireluci Costa Ribeiro, UNIFESP, Brasil
- Dr. Miguel Zabalza Beraza, Universidad de Santiago de Compostela, España
- Dra. Milagros Rodríguez, Universidad de Oriente, Venezuela
- Dra. Miriam Gallego, UPS, Ecuador
- Dra. Mirtes Lira, Universidade de Pernambuco, Brasil
- Dra. Mistli López-Pérez, Instituto Mexicano del Seguro Social, México
- Dra. Mónica Montenegro, Universidad de Buenos Aires, Argentina
- Dr. Napoleón Esquivel, UPS, Ecuador
- Dr. Nelson Martínez Reyes, Universidad Don Bosco, El Salvador
- Dra. Noelia Alcaraz Salarirche, Universidad de Málaga, España

- Dra. Noelia Ceballos López, Universidad de Cantabria, España
- Dra. Olga Alegre de la Rosa, Universidad de La Laguna, España
- Dra. Olga Espinoza Aros, Pontificia Universidad Católica de Chile, Chile
- Dr. Oscar Boude Figueredo, Universidad de la Sabana, Colombia
- Dr. Óscar Navarro Martínez, UCLM, España
- Dr. Oscar Vivas Albán, Universidad del Cauca, Colombia
- Dr. Pablo Gómez Jiménez, UJAT, México
- Dr. Pablo Muñoz Carril, Universidad de Santiago de Compostela, España
- Dr. Pablo Ortiz, UPS, Ecuador
- Dra. Paola Perochena González, UNED, España
- Paola Ramírez, UPS, Ecuador
- Dra. Patricia Carla da Hora Correia, UNEB, Brasil
- Dra. Patricia Muñoz Borja, Universidad Santiago de Cali, Colombia
- Dra. Patricia Torrijos, Universidad de Salamanca, España
- Dr. Paulo César Nodari, Universidade de Caxias do Sul, Brasil
- Dra. Paz Guarderas Albuja, UPS, Ecuador
- Dr. Pierre André Garcia Pires, Universidade Federal do Acre, Brasil
- Dr. Raimundo França, Universidade Federal de Alagoas, Brasil
- Dr. Ramon Luis de Santana Alcántara, UFMA, Brasil
- Dr. Raúl Baños, Universidad de Almería, España
- Dra. Regina Elaine Cabette, UNISAL, Brasil
- Dra. Regina Ferreira Barra, UFJF, Brasil
- Dr. Renann Gama, UNISAL, Brasil
- Dra. Renata Nunes Vasconcelos, Universidade Federal de Alfenas, Brasil
- Dra. Rita Gomes do Nascimento, Ministério da Educação, Brasil
- Dr. Robério Pereira Barreto, Universidade do Estado da Bahia, Brasil
- Dr. Robert Bolaños, UPS, Ecuador
- Roberto López Chila, UPS, Ecuador
- Dr. Rodolfo Cruz Vadillo, UPAEP, México
- Dra. Romilda Teodora Ens, PUCPR, Brasil
- Dra. Rosa Delgado, Universidad de Concepción, Chile
- Dra. Rosabel Roig, Universidad de Alicante, España
- Dra. Rosalba Pesantez, UPS, Ecuador
- Dra. Rubicelia Valencia, Macmillan Education, México
- Dra. Ruth Aguilar Feijoo, Universidad Técnica Particular de Loja, Ecuador
- Dra. Ruth Cortés Salcedo, IDEP, Colombia
- Dra. Salomé Sola-Morales, Universidad de Santiago de Chile, Chile
- Dra. Sandra Alves da Silva Santiago, UFPPB, Brasil
- Dra. Sandra Londoño Calero, Pontificia Universidad Javeriana, Colombia
- Sara Alexandra Castillo Yanez, UPS, Ecuador
- Dr. Sayım Aktay, Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi, Turquía
- Dr. Sebastián Granda Merchán, UPS, Ecuador
- Dr. Sergio Hernández Loeza, UNAM, México
- Dra. Shirlei Rezende Sales, Universidade Federal de Minas Gerais, Brasil
- Dra. Shirley Silva, Universidade de São Paulo, Brasil
- Dra. Sibel Celik, Dicle University, Turquía
- Dra. Sílvia Ester Orrú, Universidade de Brasília, Brasil
- Dra. Solange Franci Raimundo Yaegashi, Universidade Estadual de Maringá, Brasil
- Dra. Sonia Ivanoff, UNPSJB, Argentina
- Dra. Sonia Koehler, Centro Universitário Salesiano de São Paulo, Brasil
- Dra. Sonia Sampaio, Universidad Federal de Bahía, Brasil
- Dra. Soraya Ferreira Vieira, Universidade Federal de Juiz de Fora, Brasil
- Dra. Suyai Malen García Gualda, UNComa, Argentina
- Dra. Suzana dos Santos Gomes, UFMG, Brasil
- Dra. Tânia Regina Dantas, Universidade do Estado da Bahia, Brasil
- Dra. Tania Suely Azevedo Brasileiro, UFOPA, Brasil
- Dra. Teresa Artieda, UNNE, Argentina
- Dra. Teresa Linde, Universidad de Málaga, España
- Dr. Thiago Bimestre, UNESP, Brasil
- Dr. Tiago Duque, Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Brasil
- Dr. Tomás Izquierdo, Universidad de Murcia, España
- Dra. Urtza Garay, Universidad del País Vasco, España
- Dra. Váldina Gonçalves da Costa, UFTM, Brasil
- Dra. Vanessa Figueiredo, UFMS, Brasil
- Dra. Vania Tanira Biavatti, FURB, Brasil
- Dr. Vicente do Nascimento Nunes, RPCTE, Brasil
- Dr. Víctor Larios, UAQ, México
- Dra. Victoria Vázquez, Universidad de Valencia, España
- Dr. Walter Castro, Universidad de Antioquia, Colombia
- Dra. Wanessa Gazzoni, UNISAL, Brasil
- Dra. Wedja Maria Oliveira Leal, PUC-SP, Brasil
- Dr. Wellington de Oliveira, UFVJM, Brasil
- Dr. Welson Barbosa Santos, Universidade Federal de Goiás, Brasil
- Willy Chambi Zabaleta, Universidad Pedagógica de Heidelberg, Alemania
- Dr. Wilson Pavon, UPS, Ecuador
- Dr. Wilson Pinzon, UDFJC, Colombia
- Dra. Ximena Vélez-Calvo, Universidad del Azuay, Ecuador
- Dra. Yadira Navarro Rangel, BUAP, México
- Dra. Yamila Irupé Núñez, Universidad Nacional de Misiones, Argentina
- Dra. Yolanda Castro, PUJ, Colombia

Consejo Técnico (Board of Management)

- Lcda. María José Cabrera (Técnica Marcalyc)
- Lcdo. Christian Arpi (Coordinador Community Managers)
- Lcdo. Wilson Verdugo (Soporte OJS)
- MSc. Marco Gutiérrez (Soporte OJS)
- MSc. Paulina Torres (Redacción y estilo)
- MSc. Raysa Andrade (Maquetación)
- MSc. Martha Vinuesa (Maquetación)
- Adriana Curiel (Traducción)
- MSc. Jessica Rivadeneira (Asistente editorial)

Edita (Published by)

Universidad Politécnica Salesiana

www.ups.edu.ec

Consejo de Publicaciones (Board of Publications)

- Dr. Juan Cárdenas Tapia, Rector-Presidente
- Dr. Esteban Inga, Vicerrector de Investigación
- Dr. Ángel Torres-Toukoumidis, Editor General
- Dr. Jaime Padilla Verdugo, Editor de Alteridad
- Dra. Sheila Serrano Vincenti, Editora de La Granja
- Jorge Cueva Estrada, Editor de Retos
- Dr. John Calle Sigüencia, Editor de Ingenius
- Dra. Floralba Aguilar Gordón, Editora de Sophia
- Dra. Betty Rodas Soto, Editora de Utopía

- Jorge Altamirano Sánchez, Editor Revista Virtual-Cátedra Unesco
- Mónica Ruiz Vásquez, Editora del Noti-Ups
- David Armendáriz González, Editor Web
- Dr. José Juncosa Blasco, Editorial Universitaria Abya-Yala

Editorial Abya-Yala

(Quito, Ecuador)

Hernán Hermosa (Coordinación General)

Av. 12 de Octubre N23-116 y Wilson, Bloque A, UPS

Teléfono: (593-2)3962-800 ext. 2638

E-mail: editorial@ayayala.org.ec

Portal electrónico: <http://www.abayayala.org.ec>

Centro Gráfico Salesiano

Vega Muñoz 10-68 y General Torres. Cuenca - Ecuador.

<https://centrograficosalesiano.com.ec/>



Fuente: <https://www.shutterstock.com/es/image-photo/multicultural-children-school-look-forward-successful-1493975717?trackingId=4377124e-6b95-4552-bd34-980ee84605f8>

Inclusión y equidad en la educación

Desde organismos nacionales e internacionales, la inclusión se posiciona como un objetivo y proceso fundamental para avanzar a una educación equitativa. De ese modo, la inclusión y la equidad se constituyen en un compromiso político, educativo y ético para la construcción de sociedades más justas donde se garantice el derecho de todas las personas a una educación de calidad; así, se resalta la necesidad de analizar, investigar, proponer y socializar las prácticas, facilitadores e innovaciones que se han realizado para transformar los sistemas educativos. A pesar de los avances, aún existen barreras que limitan el acceso, el aprendizaje y la participación de todos los miembros de la comunidad educativa; por tanto, se enfatiza en la relevancia de analizar y promover las políticas, prácticas y culturas que reconozcan la diversidad como una oportunidad que enriquece la educación y el desarrollo de la sociedad; considerando que dicha diversidad no se limita únicamente a la discapacidad.

Índice



Inclusión y equidad en educación: facilitadores, barreras e innovaciones

Inclusion and equity in education: enablers, barriers, and innovations

EDITORES TEMÁTICOS

- **Dr. Pilar Arnaiz Sánchez**, Universidad de Murcia (España)
- **Dr. Salvador Alcaraz García**, Universidad de Murcia (España)
- **Dr. Karina Andrea Muñoz Vilugrón**, Universidad Austral de Chile (Chile)

SECCIÓN MONOGRÁFICA (MONOGRAPHIC SECTION)

DR. SALVADOR ALCARAZ, DRA. PILAR ARNAIZ-SÁNCHEZ Y ELISABET MARTÍN-SEVA	10
“Cada uno sigue su camino”: percepción del alumnado de centros de educación especial sobre las relaciones interpersonales con sus iguales <i>“Everyone goes their own way”: perceptions of students of special education centers about interpersonal relationships with their peers</i>	
DRA. NINOSCA CARMEN BRAVO-VILLA Y DR. JUAN GUILLERMO MANSILLA-SEPÚLVEDA	24
Exclusión y humillación: situaciones pedagógicas de discriminación en escuelas mapuche <i>Exclusion and humiliation: educational situations of discrimination in Mapuche schools</i>	
DRA. SARA DE LA FUENTE-GONZÁLEZ Y DR. ALEJANDRO RODRÍGUEZ-MARTÍN	37
Percepciones docentes e implementación del DUA en el marco de la educación inclusiva <i>Teachers’ perceptions and implementation of UDL within the framework of inclusive education</i>	
LEONORA A. SANTOS, DRA. LORRANA N. N. NÓBREGA Y DR. CLÁUDIO R. M. BENITE	51
Revisión sistemática de la formación docente en Ciencias y superdotación <i>Systematic Review of Science Teacher Education and Giftedness</i>	
DRA. ROSA ESPADA-CHAVARRIA Y DRA. WENDY AGUILERA ZAMORA	66
Diseño Universal para el Aprendizaje en la configuración de prácticas inclusivas del profesorado universitario en Ecuador <i>Universal Design for Learning in the configuration of inclusive practices among university lecturers in Ecuador</i>	

SECCIÓN MISCELÁNEA (MISCELLANEOUS SECTION)

MARÍA JOSÉ MANOSALBA-TORRES, DRA. MARÍA JOSÉ SECKEL Y DRA. MAITE OTONDO-BRICEÑO.....	82
Identidad docente en formación de docentes: validación de guion de entrevista <i>Teacher identity in teacher education: validation of interview script</i>	
DRA. CARMEN CECILIA ROZ-FARACO, DRA. NAZARET MARTÍNEZ-HEREDIA Y DRA. MARÍA ANTONIETA ELVIRA-VALDÉS.....	95
Acompañamiento pedagógico y necesidad de herramientas parentales <i>Pedagogical support and the need for parenting tools</i>	
ARIANE SIMARCO-SCARCI, MARCELO HENRIQUE FONSECA, DRA. THAISE MOSER-TEIXEIRA Y DRA. LETÍCIA FLEIG-DAL FORNO	108
Gestión del conocimiento e inteligencia artificial en la educación superior <i>Knowledge management and artificial intelligence in higher education</i>	
DRA. SONIA SAN MARTÍN-GUTIÉRREZ Y DRA. PATRICIA OTERO-FELIPE	123
La satisfacción en un doctorado español internacional e interdisciplinar: el impacto de la motivación, el pensamiento crítico y el engagement académico <i>Satisfaction in a Spanish international and interdisciplinary doctoral studies: the impact of motivation, critical thinking, and academic engagement</i>	
DRA. MARÍA TERESA PRIETO-QUEZADA, DR. ALFREDO LEONARDO ROMERO-SÁNCHEZ, DR. JOSÉ CLAUDIO CARRILLO-NAVARRO Y ANA CRISTINA PINEDO-CASTAÑEDA.....	139
Adicción a las redes y nomofobia en jóvenes. Aspectos sociales, educativos y su incidencia <i>Network addiction and nomophobia in youth. Social, educational aspects and their incidence</i>	
Normas de Publicación en «Alteridad»	152
Publication Guidelines of «Alteridad»	158

Sección Monográfica *(Monographic section)*

Inclusión y equidad en educación:
facilitadores, barreras e innovaciones




*Inclusion and equity in education:
enablers, barriers, and innovations*





“Cada uno sigue su camino”: percepción del alumnado de centros de educación especial sobre las relaciones interpersonales con sus iguales

“Everyone goes their own way”: perceptions of students of special education centers about interpersonal relationships with their peers

-  **Dr. Salvador Alcaraz** es Profesor Titular de la Universidad de Murcia (España) (sag@um.es) (<https://orcid.org/0000-0001-8590-8912>)
-  **Dra. Pilar Arnaiz-Sánchez** es catedrática de la Universidad de Murcia (España) (parnaiz@um.es) (<https://orcid.org/0000-0002-0839-891X>)
-  **Elisabet Martín-Seva** es estudiante de Máster de la Universidad de Murcia (España) (elisabet.martins@um.es) (<https://orcid.org/0009-0002-1206-1276>)

Recibido: 2025-09-26 / **Revisado:** 2025-12-12 / **Aceptado:** 2025-12-15 / **Publicado:** 2026-01-12

Resumen

Garantizar una educación inclusiva y de calidad supone un reto para el sistema educativo. En los últimos años, se han realizado progresos educativos para no vulnerar el derecho a la educación de determinados colectivos, como es el alumnado con necesidades educativas especiales. Sin embargo, persisten modelos de escolarización que segregan por motivos de capacidad. Para poder conocer esta realidad es fundamental escuchar la voz de los verdaderos protagonistas. El objetivo de este estudio ha sido analizar la percepción del alumnado de los centros de educación especial de la Región de Murcia (España) sobre la calidad de sus relaciones interpersonales con sus iguales, tanto de centros de educación especial como de centros ordinarios. Para ello, se empleó un diseño cualitativo de tipo fenomenológico a través de entrevistas semiestructuradas a 36 alumnos escolarizados en centros de educación especial. Los resultados han mostrado diferentes percepciones, pudiéndose comprobar la repercusión que tiene la calidad de las relaciones que establecen respecto a su sentimiento de pertenencia al grupo. A partir de los hallazgos de este estudio, se han podido señalar algunos de los aspectos que dificultan la creación de vínculos interpersonales sólidos y reflexionar sobre las implicaciones socioeducativas necesarias para favorecer relaciones de calidad y, en consecuencia, mejorar la inclusión educativa y social de todo el alumnado.

Palabras clave: educación inclusiva, educación especial, persona con discapacidad, relaciones interpersonales, estudiantes.

Abstract

Ensuring inclusive, quality education poses a challenge for the education system. In recent years, educational progress has been made to ensure that the right to education of certain groups, such as students with special educational needs, is not violated. However, schooling models that segregate on the basis of abilities persist. To understand this reality, it is essential to listen to the voices of the true protagonists. The objective of this study was to analyze the perceptions of students in special education centers in the Region of Murcia (Spain) regarding the quality of their interpersonal relationships with their peers, both in special education centers and in mainstream schools. To this end, a qualitative phenomenological design was used through semi-structured interviews with 36 students enrolled in special education centers. The results revealed different perceptions, demonstrating the impact of the quality of the relationships they establish on their sense of belonging to the group. Based on the findings of this study, it has been possible to identify some of the aspects that hinder the creation of strong interpersonal bonds and reflect on the socio-educational implications necessary to foster quality relationships and, consequently, improve the educational and social inclusion of all students.

Keywords: inclusive education, special education, persons with disabilities, interpersonal relations, students.

1. Introducción

Aunque la educación inclusiva es objeto de una discusión internacional sobre su significado, debido a las distintas acepciones atribuidas a su significado (Arnaiz-Sánchez et al., 2024), la literatura especializada halla un consenso internacional en definirla como un proceso que trata de garantizar que al alumnado de todas las edades se le brinden oportunidades educativas significativas de calidad en su comunidad local, junto con sus amigos e iguales (Todorova y Bilgeri, 2025).

El logro de una educación inclusiva supone un reto en la actualidad, convirtiéndose en uno de los grandes objetivos de desarrollo sostenible para transformar la sociedad del siglo XXI. Se han reconocido avances en materia de educación inclusiva desde el marco internacional (UNESCO, 2020) y de España (Echeita, 2022), no obstante, se siguen apreciando ciertas prácticas que dificultan su consecución (Graham, 2024). Una de estas barreras es la presencia de entornos de escolarización diferentes para determinados alumnos del sistema educativo, como son los centros de educación especial, a los que asiste quienes presentan importantes discapacidades (Ainscow, 2024).

Esta situación es idéntica en diversos países del mundo (Echeita y Simón, 2020). En el caso de España, a pesar de que la ley educativa reconoce el derecho a una educación inclusiva y determina que la escolarización de todos debe realizarse en centros ordinarios, hay 484 centros de educación especial (Ministerio de Educación, Formación Profesional y Deportes, 2025). Este hecho ha sido denunciado por el Comité sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad [CRPD] (2024), al estar vulnerando el sistema educativo español reiteradamente el derecho a una educación inclusiva y de calidad, puesto que se está excluyendo de la educación general a personas en situación de discapacidad. La coexistencia de diversas modalidades de escolarización expresa, según Göransson et al. (2020), una forma de exclusión, segregación, aislamiento, clasificación, diferenciación y discriminación en las aulas, que puede comprometer las interacciones y relaciones sociales entre iguales (Pirker et al., 2025).

Las relaciones sociales que establece el alumnado en los entornos de aprendizaje son fundamentales tanto para su desarrollo como para la construcción

de entornos inclusivos (Hartmann et al., 2024), pues se ha destacado el papel clave que desempeñan los compañeros como agentes de inclusión (Montanero et al., 2024). Para ello, el aula debe convertirse en un entorno que promueva la amistad, el compañerismo, la acogida y aceptación de las diferencias (Lin et al., 2025). A pesar de que los niños con discapacidad suelen enfrentar dificultades para ser aceptados socialmente, lo que complica sus relaciones interpersonales (Biswal y Mishra, 2025), muestran una preferencia por establecer amistades con personas sin discapacidad (Hoffman et al., 2021).

La investigación ha señalado beneficios del aprendizaje entre iguales en contextos ordinarios. Así, se ha comprobado una mayor eficacia de los procesos de enseñanza-aprendizaje (Koegel et al., 2012); un mayor reconocimiento y valoración de las diferencias que suponen una mayor motivación hacia el aprendizaje (Nieto y Moriña, 2021); así como un incremento de oportunidades para favorecer el desarrollo socioafectivo (Pinto et al., 2019). No obstante, al estudiantado escolarizado en centros de educación especial se le reduce estas oportunidades, lo que puede convertirlos en invisibles para los demás, tanto dentro como fuera de la escuela (Vila-Merino et al., 2024).

Douma et al. (2024) destacan que la reducción de la presencia y la participación del alumnado escolarizado en modalidades de escolarización separada en actividades junto a sus compañeros de modalidad ordinaria puede afectar negativamente en sus relaciones interpersonales, generando una menor preferencia hacia ellos. De acuerdo con Goodall y MacKenzie (2018), esta falta de amistades cercanas contribuye a la sensación de exclusión. Para poder conocer estas realidades descritas resulta fundamental considerar y escuchar las opiniones de los propios protagonistas desde un proceso de escucha de sus voces (Fielding, 2011).

El movimiento de la voz del alumnado recoge todas las iniciativas que promueven la participación, la consulta, la opinión o el protagonismo de estos en los centros educativos. En el ámbito de la investigación educativa, este proceso y estrategia permite al investigador acercarse a su realidad percibida y vivida (Proffitt et al., 2025). Escuchar esta voz es esencial para recoger sus percepciones sobre la realidad educativa, lo que permite obtener visiones más complejas y diversas sobre los fenómenos educativos (Vinatea-Elorrieta et al., 2025). Además, como propo-

ne Fielding (2011), este movimiento ofrece una valiosa oportunidad para que los escolares con NEE que requieran atención muy especializada puedan expresarse y visibilizar sus opiniones sobre la educación.

Escuchar sus voces no es una elección, puesto que, como se recoge en la Convención de las Naciones Unidas sobre los Derechos del Niño (ONU, 1989), los niños también tienen derecho a participar, a expresar sus opiniones y a ser escuchados. Del mismo modo, la Convención de Naciones Unidas sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (CDPD) (ONU, 2006), también defiende el derecho de los niños en situación de discapacidad a expresar su opinión libremente sobre aquellos aspectos que les afectan. Sin embargo, a pesar de estas garantías legales, Messiou (2019) señala que las voces de los estudiantes siguen estando sorprendentemente ausentes de los debates importantes, sobre todo, de aquellos que se encuentran excluidos dentro de estos grupos, como los alumnos en situación de discapacidad (Byrne y Lundy, 2020).

De acuerdo con Messiou et al. (2025), la voz del alumnado puede revelar desigualdades o injusticias que afectan a los grupos marginados, tanto social como institucionalmente, y puede servir para denunciar un sistema educativo que, en ocasiones, desatiende e invisibiliza a algunos grupos. Vlachou et al. (2024) defienden que, para lograr sistemas verdaderamente inclusivos, es necesario reconocer a los estudiantes en situación de discapacidad como una fuente de información imprescindible, puesto que ellos son expertos en sus propias experiencias. En este contexto, este proceso se presenta como una herramienta clave para la mejora de las prácticas educativas y la reforma del sistema educativo (Mayes, 2020).

Atendiendo a lo expuesto anteriormente, surge la necesidad de conocer si el alumnado escolarizado en los CEE se siente aceptado. Para ello, este estudio centra su atención en la percepción de estos estudiantes respecto a sus relaciones interpersonales con sus iguales, tanto de centros de educación especial como en centros ordinarios.

Por ello, el objetivo general de esta investigación es analizar la percepción del alumnado de los centros de educación especial de la Región de Murcia

sobre las relaciones interpersonales que establece con sus iguales. Para poder conseguirlo se plantean los siguientes objetivos específicos:

1. Conocer la calidad de las relaciones que se establecen entre el alumnado de los centros de educación especial desde la percepción del propio alumnado.
2. Identificar la percepción del alumnado de los centros de educación especial sobre la calidad de las relaciones interpersonales con compañeros de escuelas ordinarias.

2. Metodología

2.1 Diseño de investigación

Esta investigación se encuadra dentro del paradigma interpretativo y sigue un método cualitativo de tipo fenomenológico. Este diseño permite analizar el objeto de estudio desde la perspectiva de los participantes, siendo el más idóneo para comprender y describir las experiencias que han vivido. Además, permite captar la esencia del fenómeno estudiado suprimiendo teorías o ideas preestablecidas (Vagle, 2025).

2.2 Contexto y participantes

Este estudio se desarrolla en la Región de Murcia (España), donde se ubican un total de 13 centros de educación especial, de los que ocho son de titularidad pública y cinco privados-concertados. Estos centros se constituyen como centros de recursos, se distribuyen por ámbitos geográficos de actuación y atienden a una población de 963 alumnos con Necesidades Educativas Especiales (NEE). Todos ellos tienen un diagnóstico de discapacidad intelectual, normalmente asociado a otros cuadros clínicos: discapacidad sensorial, trastorno del espectro autista, condiciones de salud mental y/o daño o parálisis cerebral.

En este estudio participaron todos los centros de educación especial y un total de 36 alumnos, como muestra la tabla 1.

Tabla 1. *Participantes del estudio*

Centro de educación especial	Edad	Sexo	Etapa educativa	Experiencia en otras modalidades de escolarización	Identificador
Centro 1	21	Hombre	PVI		Alumno 1
	15	Hombre	ESO	Combinada	Alumno 2
	19	Hombre	PVI		Alumno 3
Centro 2	14	Mujer	6.º Primaria	Aula Ordinaria	Alumno 4
	19	Hombre	PVI	Aula Abierta	Alumno 5
Centro 3	19	Mujer	PVI		Alumno 6
	19	Mujer	PVI		Alumno 7
Centro 4	20	Hombre	PVI	Aula Abierta	Alumno 8
	11	Mujer	5.º Primaria	Aula Abierta	Alumno 9
	16	Hombre	ESO	Aula Ordinaria	Alumno 10
Centro 5	20	Hombre	PVI		Alumno 11
	20	Hombre	PVI		Alumno 12
	19	Hombre	PVI		Alumno 13
	16	Hombre	ESO		Alumno 14
Centro 6	6	Mujer	1.º Primaria		Alumno 15
	12	Mujer	6.º Primaria		Alumno 16
	16	Hombre	ESO		Alumno 17
	21	Hombre	PVI		Alumno 18
Centro 7	20	Mujer	PVI		Alumno 19
	13	Hombre	6.º Primaria		Alumno 20
Centro 8	13	Mujer	Primaria		Alumno 21
	15	Hombre	ESO		Alumno 22
	16	Hombre	ESO		Alumno 23
	19	Hombre	PVI		Alumno 24
Centro 9	17	Mujer	ESO		Alumno 25
	19	Hombre	PVI		Alumno 26
	15	Hombre	ESO		Alumno 27
Centro 10	21	Hombre	PVI		Alumno 28
	16	Hombre	ESO		Alumno 29
Centro 11	19	Hombre	PVI	Aula Abierta	Alumno 30
	18	Hombre	PVI	Aula Ordinaria	Alumno 31
Centro 12	17	Hombre	PVI	Aula Ordinaria	Alumno 32
	17	Hombre	PVI	Aula Ordinaria	Alumno 33
	16	Mujer	ESO	Combinada	Alumno 34
Centro 13	21	Hombre	PVI		Alumno 35
	23	Hombre	PVI		Alumno 36

Sus características con relación a la edad, el género, la etapa educativa y la experiencia en otras modalidades de escolarización eran heterogéneas.

La edad de los participantes osciló entre los 6 y los 23 años ($X = 17,17$; $DT = 3,42$). Diez (27,78 %) eran de género femenino y 26 (72,22 %) de género masculino. Seis estudiantes (16,67 %) cursaban Educación

Primaria, diez (27,78 %) Educación Secundaria Obligatoria (ESO) y 20 (55,55 %) Proyectos de Vida Inclusivos (PVI). Además, del total de participantes, 11 de ellos (30,56 %) contaban con experiencias previas en otras modalidades de escolarización: aula ordinaria ($N = 5$; 45,46 %), aula abierta ($N = 4$; 36,36 %) o escolarización combinada ($N = 2$; 18,18 %).

2.3 Técnica de recogida de información

La técnica utilizada para la recogida de la información fue la entrevista semiestructurada. Siguiendo a Kvale (2011), se utilizó esta técnica porque permitió conocer cómo los estudiantes percibían, interpretaban y experimentaban las relaciones interpersonales en el entorno escolar.

Se elaboró un guion en el que se incorporaron nueve preguntas organizadas en tres dimensiones:

- *Dimensión 1. Relación con los compañeros de su centro* (¿Te llevas bien con tus compañeros del colegio? ¿Alguna vez has tenido problemas con tus compañeros del colegio? ¿Tienes amigos aquí?).
- *Dimensión 2. Relación con compañeros de centros ordinarios* (¿Hacéis actividades con niños de otros coles? ¿Te gusta pasar tiempo con los niños de otros coles? ¿Te lo pasas bien en esas actividades?).
- *Dimensión 3. Relación con sus amigos* (¿Quién es tu mejor amigo? ¿Va al colegio contigo? ¿Qué es lo que más te gusta hacer con tus amigos?).

El diseño de este guion de preguntas se ajustó al nivel de competencia comunicativa y funcionamiento intelectual de los participantes. Para ello, se utilizaron frases afirmativas sencillas y, en algunos casos, se contó con el apoyo de profesionales de los centros durante el proceso para facilitar la comunicación y comprensión de las preguntas.

Para la obtención de evidencias de calidad, el guion inicial se sometió a juicio de expertos, en el que participaron un total de ocho personas, de los

cuales seis eran docentes universitarios expertos en la temática de estudio y dos desarrollaban su labor profesional en centros educativos con alumnado del mismo perfil que los participantes en este estudio.

Para poder anticipar la actividad a los alumnos participantes, se informó previamente, con la suficiente antelación, tanto a los responsables docentes como a los familiares de los alumnos. Asimismo, para garantizar el cumplimiento de los principios éticos y de confidencialidad, como plantean Pastor-Andrés et al. (2025), se solicitó la valoración de un comité de ética universitario, recibiendo su informe favorable (identificación del informe: 4312/2023) y se elaboraron hojas de información, documentos de declaración de consentimiento informado y documentos de asentimiento informado. Las entrevistas se realizaron de manera individual y presencialmente en espacios habilitados dentro de los propios centros educativos, como la biblioteca o los despachos del equipo directivo y tuvieron una duración media aproximada de 30 minutos por sesión.

2.4 Plan de análisis de la información

Los datos se trataron según el proceso cíclico de análisis de datos cualitativos explicado por Rodríguez et al. (1996). En primer lugar, se realizó una transcripción literal de la información recogida. En segundo lugar, se separaron las unidades de análisis en criterios temáticos asociados a los objetivos. En tercer lugar, se identificaron y clasificaron las unidades de análisis a través de un proceso de codificación de carácter inductivo. Se identificaron una categoría, cuatro códigos y 14 subcódigos, como se aprecia en la tabla 2.

Tabla 2. Libro de categorías, códigos y subcódigos empleados para el análisis de la información

Categoría 1. Relaciones interpersonales del alumnado participante y sus iguales	
Códigos	Subcódigos
(Horario_lecCE) Horario lectivo con iguales: relaciones interpersonales entre los alumnos del propio CEE en horario lectivo	(Horario_lecCE_amistadbuen) Presentan relaciones de amistad y compañerismo con el resto de los alumnos.
	(Horario_lecCE_amistadaceptable) Tienen algunos amigos y se llevan bien con el resto de sus compañeros.
	(Horario_lecCE_dificultadenrelación) Han tenido o tienen algunos problemas con sus compañeros.
	(Horario_lecCE_faltadeamistad) No presentan buena relación con sus compañeros y no han entablado apenas relaciones de amistad.

Categoría 1. Relaciones interpersonales del alumnado participante y sus iguales	
Códigos	Subcódigos
(Horario_nolecCE) Horario no lectivo con iguales: relaciones interpersonales entre los alumnos del propio CEE en horario no lectivo	(Horario_nolecCE_contactohabitual) Mantiene contacto estrecho con sus compañeros y realizan planes de ocio en su tiempo libre.
	(Horario_nolecCE_contactoesporádico) A veces realiza planes con sus compañeros fuera del centro escolar.
	(Horario_nolecCE_contactoanecdótico) Apenas presenta contacto con sus compañeros fuera del horario lectivo.
(Horario_nolecCO) Horario no lectivo con iguales: relaciones interpersonales entre los alumnos del CEE y alumnos de CO en horario no lectivo	(Horario_nolecCO_contactohabitual) Mantiene contacto estrecho con sus compañeros y realizan planes de ocio en su tiempo libre.
	(Horario_nolecCO_contactoesporádico) A veces realiza planes con sus compañeros fuera del centro escolar.
	(Horario_nolecCO_contactoanecdótico) Apenas presenta contacto con sus compañeros fuera del horario lectivo.
(Horario_lecCO) Horario lectivo con iguales: relaciones interpersonales entre los alumnos del CEE y alumnos de CO en horario lectivo	(Horario_lecCO_amistadbuena) Presentan relaciones de amistad y compañerismo con el resto de los alumnos.
	(Horario_lecCO_amistadaceptable) Tienen algunos amigos y se llevan bien con el resto de sus compañeros.
	(Horario_lecCO_dificultadenrelación) Han tenido o tienen algunos problemas con sus compañeros.
	(Horario_lecCO_faltadeamistad) No presentan buena relación con sus compañeros y no han entablado apenas relaciones de amistad.

En cuarto y último lugar, se dispusieron y transformaron los datos a través de la elaboración de redes semánticas de contenido. El software que se utilizó para el tratamiento y análisis de datos de carácter cualitativo fue ATLAS.ti versión 25 para Windows.

3. Resultados

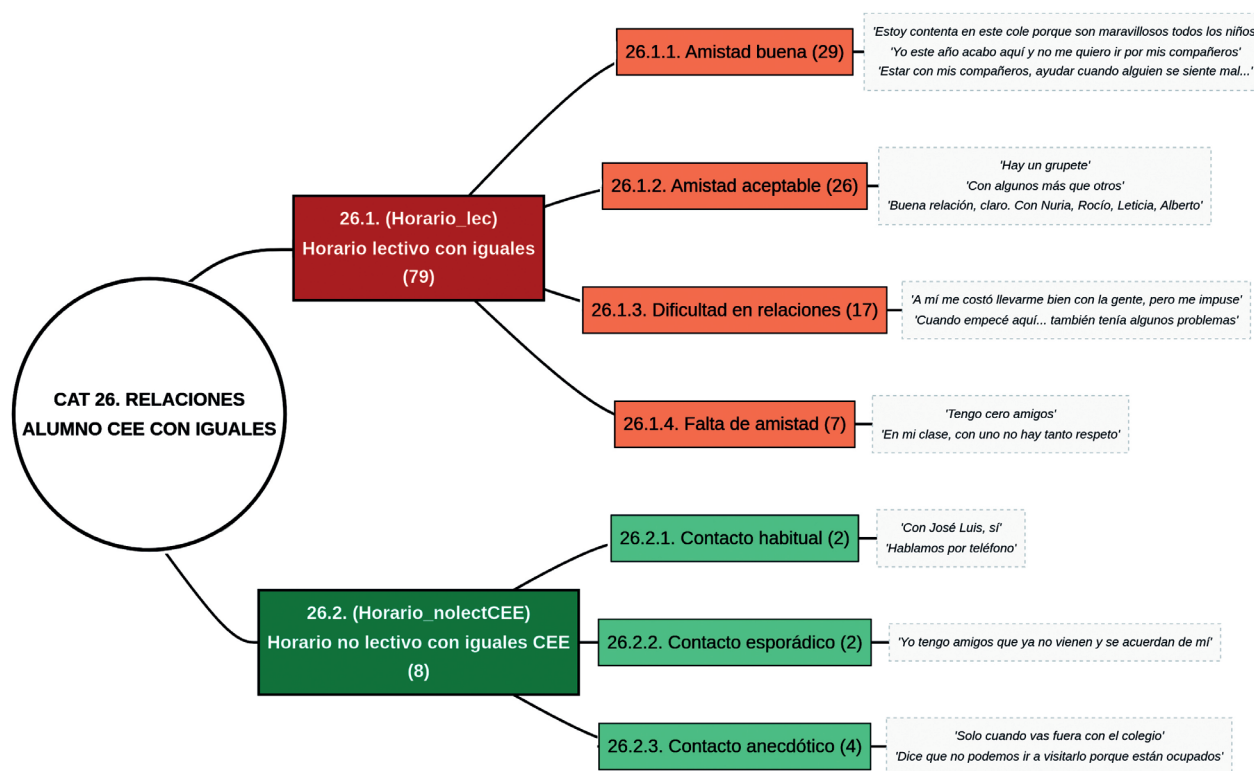
A continuación, se presentan los resultados organizados en torno a los dos objetivos específicos de este trabajo.

3.1 Resultados del objetivo específico

Conocer la calidad de las relaciones que se establecen entre el alumnado de los centros de educación especial desde la percepción del propio alumnado

Con el fin de dar respuesta a este objetivo, se ha realizado el análisis atendiendo a las relaciones en dos momentos: horario lectivo y horario no lectivo, como se muestra en la figura 1.

Figura 1. Red semántica del primer objetivo específico



La tabla 3 recoge la frecuencia y el porcentaje de los subcódigos de análisis asociados al código horario lectivo con iguales CEE y horario lectivo con iguales CO, permitiendo describir la percepción de la calidad de las relaciones durante el tiempo lectivo.

En esta tabla se distinguen distintos niveles de vínculo social, desde la amistad buena hasta la falta de amistad, lo que facilita una comparación entre los patrones relacionales observados en los dos conjuntos de datos analizados.

Tabla 3. Frecuencia y porcentaje de los subcódigos de análisis del código Horario lectivo con iguales CEE y Horario lectivo con iguales CO

	SUBCÓDIGOS Ncitas (%)				
	Amistad buena	Amistad aceptable	Dificultad en relaciones	Falta de amistad	TOTAL
Con iguales de CEE	29 (36,71 %)	26 (32,91 %)	17 (21,52 %)	7 (8,86 %)	79 (100 %)
Con iguales de CO	5 (21,74 %)	12 (52,17 %)	2 (8,70 %)	4 (17,39 %)	23 (100 %)

Atendiendo a las relaciones dentro del horario lectivo, se han obtenido 79 citas textuales organizadas y clasificadas en cuatro subcódigos en función del nivel percibido de calidad en las relaciones interpersonales: buena amistad, amistad aceptable, dificultad en relaciones y falta de amistad, como muestra la tabla 3.

Los participantes perciben que la relación con sus compañeros de escuela es buena, estableciéndose lazos de amistad (Ncitas = 29) por la buena consideración hacia sus compañeros y por un sentimiento de bienestar:

Estoy contenta en este cole porque son maravillosos todos los niños del cole. (alumna 25)

Yo este año acabo aquí y no me quiero ir de aquí por mis compañeros. (alumno 18)

Otros participantes señalan que, aunque mantienen una buena relación con todos los compañeros del centro en general, únicamente establecen relaciones de amistad con algunos de ellos (Ncitas = 26):

Me llevo bien, pero con algunos más que otros..., con Noelia, Raquel, a veces con Lucía, con Alejandro... (alumna 28)

Sin embargo, se hallan citas (Ncitas = 17) que señalan que algunos participantes han experimentado o experimentan dificultades en la relación con sus compañeros, aunque estas situaciones, a veces, han sido resueltas:

A mí me cuesta llevarme bien con la gente. (alumno 32)

Cuando empecé aquí, como no estaba en este centro, tuve algunos problemas. (alumno 36)

Por último, hay alumnos que, con menor frecuencia (Ncitas = 7), señalan que no mantienen buena relación con sus compañeros ni ha establecido vínculos de amistad con ellos, como se puede apreciar en las siguientes citas textuales:

Tengo cero amigos. (alumno 22)

En mi clase no tengo amigos, no hay tanto respeto. (alumno 29)

En cuanto a las relaciones que se establecen fuera del horario lectivo con sus compañeros del CEE, se han obtenido ocho citas que se han clasificado en tres subcódigos de análisis en función de la frecuencia con la que se percibe la relación o contacto (habitual, esporádico o anecdótico), como se aprecia en la tabla 4.

La tabla 4 recoge la frecuencia y el porcentaje de los subcódigos de análisis asociados al código horario no lectivo con iguales CEE y horario lectivo con iguales CO, permitiendo describir la percepción de la calidad de las relaciones durante el tiempo no lectivo.

Tabla 4. Frecuencia y porcentaje de los subcódigos de análisis del código Horario no lectivo con iguales CEE y Horario no lectivo con iguales CO

	SUBCÓDIGOS Ncitas (%)			TOTAL
	Contacto habitual	Contacto esporádico	Contacto anecdótico	
Con iguales de CEE	2 (25 %)	2 (25 %)	4 (50 %)	8 (100 %)
Con iguales de CO	15 (35,71 %)	24 (57,14 %)	3 (7,14 %)	42 (100 %)

La mitad de las citas recogidas (Ncitas = 4) señala que el alumnado de los centros de educación especial apenas mantiene contacto con sus compañeros fuera del horario lectivo, mencionando que solo se relacionan con ellos en salidas organizadas por el centro o que disponen de pocas oportunidades para relacionarse con ellos fuera del horario lectivo, como se aprecia en las siguientes citas:

Solo cuando vamos fuera con el colegio. (alumno 20)

No los visito fuera del colegio... (alumno 17)

No obstante, hay participantes que señalan que el contacto que mantienen con sus compañeros es esporádico (Ncitas = 2). Así, no se relacionan con

ellos de manera habitual, pero sí existe un contacto ocasional, como se refleja en la siguiente cita:

Yo tengo compañeros que no veo mucho, pero se acuerdan de mí. (alumno 10)

Además, algunos participantes indican que mantienen contacto con sus compañeros fuera del horario lectivo, ya sea compartiendo tiempo libre o manteniéndose en contacto con ellos a través de otros medios, como muestran las dos citas identificadas (Ncitas = 2):

Con Juan, sí, jugamos juntos. (alumna 19)

Hablamos por teléfono. (alumno 35)

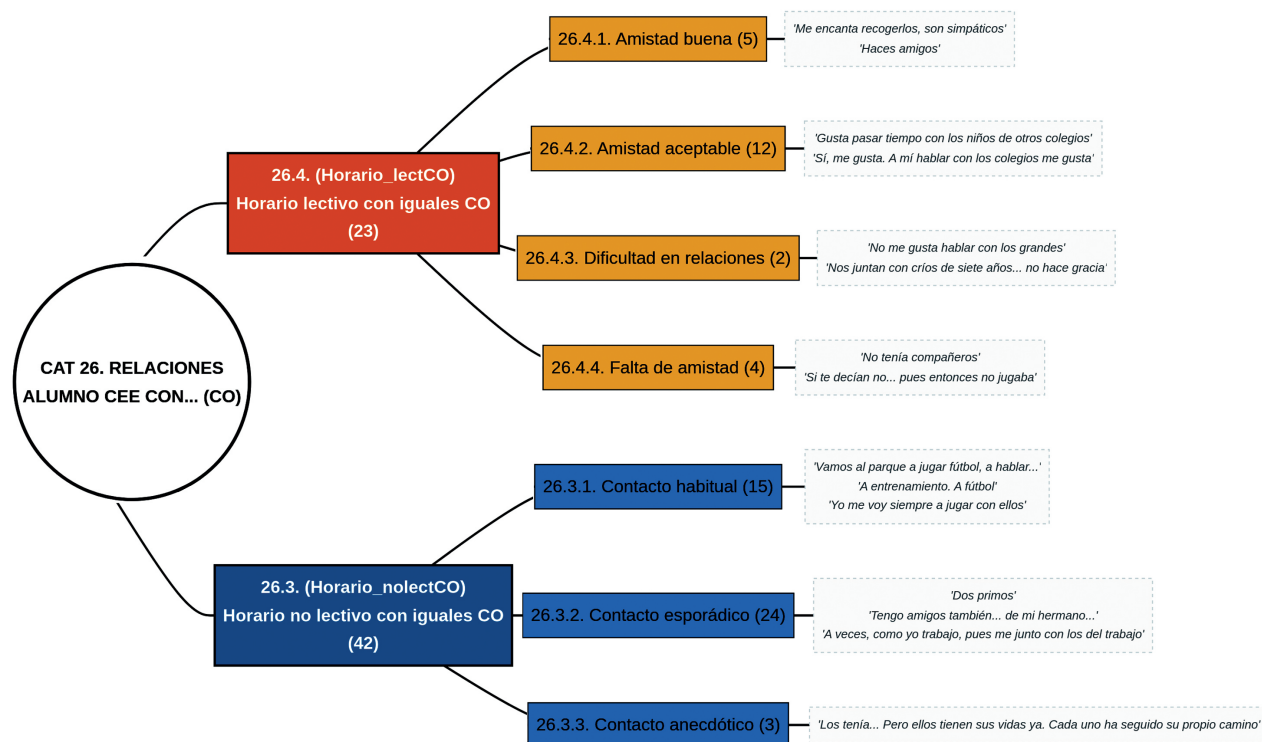
3.2 Resultados del objetivo específico

Identificar la percepción del alumnado de los centros de educación especial sobre la

calidad de las relaciones interpersonales con compañeros de escuelas ordinarias

Para dar respuesta a este objetivo, se ha diferenciado entre relaciones con compañeros de centros ordinarios en horario no lectivo y lectivo, como se muestra en la figura 2.

Figura 2. Red semántica del segundo objetivo específico



Se han obtenido 42 citas referidas a la relación que se establece en horario no lectivo entre el alumnado de los CEE y niños escolarizados en otros centros. Como muestra la tabla 4, estas relaciones se han clasificado en tres códigos en función de la frecuencia del contacto: habitual, esporádico o anecdótico.

Algunos de los participantes destacan una relación habitual con niños de otros centros (Ncitas = 15), con quienes realizan planes de ocio o actividades extraescolares, como muestran las siguientes citas textuales:

Yo me voy siempre a jugar con ellos. (alumno 31).

Vamos a entrenamiento. Jugamos al fútbol. (alumno 30).

Vamos al parque a jugar al fútbol, a hablar... Cuando estamos, pues también escuchamos música. (alumno 26).

No obstante, la mayor parte de las citas (Ncitas = 24) indica que las relaciones que los participantes establecen con niños de otros centros fuera del horario lectivo son esporádicas y suelen circunscribirse a relaciones familiares, de conocidos o de vecinos cercanos, como se refleja en las siguientes citas textuales:

Solo juego con dos primos. (alumno 13)

Tengo amigos también, tengo amigos de mi hermano que también la liamos un poco. (alumno 29)

Juego con los amigos de mi edificio. (alumno 32)

En otras citas (Ncitas = 3) se identifica una escasez de interacción con otros niños en su tiempo libre, destacando, en algún caso, la pérdida de relación con quienes anteriormente eran sus amigos, como se aprecia en la siguiente cita:

Los tenía, pero no sé si vivo justo al lado de ellos. Pero ellos tienen sus vidas ya. (alumno 28)

En relación con las relaciones que se establecen en horario lectivo con compañeros de otros centros, se han obtenido 23 citas que se clasifican en cuatro códigos en función del nivel percibido de calidad en las relaciones interpersonales: buena amistad, amistad aceptable, dificultad en relaciones y falta de amistad, como muestra la tabla 3.

La mayor parte de las citas (Ncitas = 12) identifican que el alumnado de los CEE percibe una relación satisfactoria con sus iguales de CO en horario lectivo, mostrando interés por compartir actividades y socializar, como se refleja en las siguientes citas textuales:

Gusta pasar tiempo con los niños de otros colegios (Alumno 1).

Sí, me gusta. A mí hablar con los colegios me gusta (Alumno 10).

Otras citas recogidas (Ncitas = 5) ponen de manifiesto una relación positiva con los compañeros de otros centros, a quienes consideran amigos y destacan por su actitud cercana, como muestran las siguientes citas:

Me encanta coincidir con ellos, son simpáticos. (alumno 19)

Está muy bien. Haces amigos. (alumna 4)

Sin embargo, algunas consideraciones de los participantes (Ncitas = 4) evidencian la ausencia de lazos de amistad y el sentimiento de distanciamiento respecto a sus iguales en el centro ordinario, como se observa en las siguientes citas textuales:

No tengo compañeros ni amigos de otros centros. Cada uno sigue su camino. (alumno 35)

No vienen a mi aula. (alumno 2)

Por último, algunos participantes han señalado dificultades para establecer relaciones de amistad (Ncitas = 2), y consideran que la diferencia de edad de quienes proceden de los centros ordinarios y participan en actividades junto a los centros de educación especial actúa como un obstáculo, como se evidencia en las siguientes citas textuales:

Nos juntan con críos de siete años, seis del colegio, y eso pues no hace gracia. (alumno 32).

No me gusta hablar con los grandes. (alumno 10)

4. Discusión y conclusiones

Respecto al objetivo específico 1, conocer la calidad de las relaciones que se establecen entre el alumnado de los centros de educación especial desde su propia percepción, los resultados señalan que el contexto escolar de los CEE constituye un espacio significativo de relaciones interpersonales para el alumnado. En este estudio hallamos que una de las grandes posibilidades que ofrece la escolarización son las interacciones y comunicaciones que se establecen entre iguales, como previamente señalaron Hartmann et al. (2024), Lin et al. (2025) y Montanero et al. (2024). Asimismo, la percepción de pertenencia al grupo y el bienestar emocional aparecen como elementos clave asociados a estas relaciones, coincidiendo con lo expresado por Nieto y Moriña (2021). Aunque algunos alumnos también han experimentado ciertas dificultades en la relación con sus compañeros, muchos han sido capaces de resolver los problemas que han surgido y de mejorar la relación entre ellos, por lo que estas situaciones se pueden interpretar como parte de la dinámica relacional que se establece en el contexto educativo. En algún caso puntual esta dificultad persiste. Atendiendo a lo expresado por los participantes, estas dificultades suelen estar motivadas por la falta de compañerismo, lo que refuerza la necesidad de trabajar este aspecto en las escuelas, como defienden Koegel et al. (2012). En este sentido, se aprecia que los centros educativos de educación especial en los que se encuentran escolarizados los participantes favorecen un clima de apoyo y comprensión que facilita la mejora progre-

siva de las relaciones interpersonales, contribuyendo al bienestar del alumnado.

En contraste con lo anterior, si se centra la atención en la relación entre el alumnado de los CEE fuera del horario lectivo, se aprecia una clara discontinuidad entre las relaciones que se desarrollan dentro del centro y las que se mantienen fuera de este, pues los participantes señalan que apenas presentan relación con sus compañeros cuando finalizan el horario lectivo. Entre los principales motivos que justifican esta realidad destacan la escasez de tiempo libre y, especialmente, la distancia entre los lugares de residencia, lo que limita las oportunidades de encuentro y convivencia fuera del centro. De modo que, cuando los alumnos siguen manteniendo la relación fuera del centro, suele ser por teléfono o porque residen en la misma localidad, lo que facilita la continuidad de la relación. Por tanto, aunque de manera general los participantes perciben una buena relación de amistad con sus compañeros dentro del horario lectivo, existen diversos obstáculos que dificultan la continuidad y consolidación de estos vínculos fuera del horario escolar que sugiere que la amistad construida en el entorno escolar no siempre logra consolidarse en otros espacios de socialización.

En cuanto al objetivo específico 2, identificar la percepción del alumnado de los centros de educación especial sobre la calidad de las relaciones interpersonales con compañeros de escuelas ordinarias, los hallazgos muestran que el alumnado de los CEE valora positivamente las experiencias compartidas en actividades conjuntas con sus iguales de los centros ordinarios. Los participantes consideran que estas experiencias suponen una oportunidad para establecer vínculos de amistad, coincidiendo con las ideas de Hoffman et al. (2021) y Pinto et al. (2019). No obstante, el estudio pone de manifiesto la existencia de barreras persistentes que limitan el desarrollo de relaciones más profundas. En concreto, los participantes señalan dos barreras: 1) La escasez de posibilidades de interactuar con sus iguales de centros ordinarios, subrayando un sentimiento de aislamiento como consecuencia de la falta de interacción con sus compañeros. 2) La edad de quienes participan en actividades conjuntas con el CEE, ya que los de mayor edad señalan que esta diferencia dificulta la consolidación de amistades.

Además, las relaciones que se establecen durante las actividades que realizan conjuntamente

los centros de educación especial con los centros ordinarios no se extrapolan fuera del horario lectivo, lo que indica que, a pesar de establecer una buena relación entre compañeros, no llegan a generarse vínculos de amistad, coincidiendo con los resultados de Biswal y Mishra (2025), Pirker et al. (2025) y Vila-Merino et al. (2024). Los alumnos destacan que los niños con los que se relacionan fuera del centro suelen ser familiares, conocidos o vecinos cercanos. Además, atendiendo a lo expresado por los participantes del estudio, en el caso de establecer relaciones de amistad con otros niños no suelen ser los mismos con los que se relacionan durante las actividades realizadas en el centro, sino que en muchos casos son aquellos con los que realizan actividades extraescolares o que viven en su localidad. También hay algunos participantes que apenas se relacionan con otros niños, señalando que han perdido la relación con los que eran sus amigos, al igual que hallaron Douma et al. (2024). Por tanto, aunque el alumnado de los centros de educación especial valora positivamente la actitud de sus compañeros de escuelas ordinarias durante las actividades conjuntas, la interacción suele ser limitada, lo que dificulta la consolidación de auténticos vínculos de amistad.

Conocer la percepción del alumnado y escuchar sus voces ha permitido comprender cómo viven y representan sus relaciones interpersonales, tal y como indican Fielding (2011), Proffitt et al. (2025) y Vinatea-Elorrieta et al., (2025), pudiendo identificar aquellos aspectos positivos que favorecen la inclusión, así como los que todavía suponen una barrera. De este modo, en sintonía con lo afirmado por Messiou et al. (2025), se ha comprobado la inestimable fuente de información que representa la voz del alumnado. Considerando lo anterior, se pone de manifiesto la necesidad de impulsar iniciativas como las que se realizan en colaboración con otros centros, ya que, como expresan los participantes, en ellas se sienten aceptados y respetados, lo que indica que, a través de estas actividades, se fortalecen valores de respeto y tolerancia, como se defiende en la CDPD (ONU, 2006). En este sentido, en consonancia con las aportaciones de Mayes (2020) y Vlachou et al. (2024), se puede comprobar que las actitudes adoptadas son un elemento decisivo en el proceso de inclusión.

Atendiendo a la relación de los participantes con sus iguales dentro del centro, se aprecia una amistad de calidad entre compañeros, mientras que

cuando se atiende a la relación con alumnos de otros centros, se comprueba que dicha relación varía en función del grado de participación e interacción entre ellos. El vínculo que se establece en estos casos suele limitarse al compañerismo y rara vez se transforma en una amistad tan sólida como la que se desarrolla entre los propios alumnos de los centros de educación especial. En consecuencia, el fomento de esta interacción mejora sus actitudes y, por ende, la convivencia escolar, pero realizar actividades puntuales no resulta suficiente para favorecer la amistad entre compañeros. De modo que se pone de manifiesto la necesidad de permitir la interacción continuada entre todo el alumnado para favorecer el desarrollo de amistades sólidas. En este sentido, la colaboración que se establece entre los centros de educación especial y los centros ordinarios no debe limitarse a relaciones puntuales o anecdóticas, sino que es necesario mantener una relación frecuente y sostenida en el tiempo, con el objetivo de favorecer el desarrollo de relaciones de amistad entre compañeros de ambos centros. Asimismo, resulta fundamental proporcionar oportunidades para relacionarse con compañeros de su misma edad, con los que comparta gustos e intereses, para facilitar la construcción de vínculos de amistad. Sin embargo, la colaboración entre centros suele ser con escuelas de educación infantil y primaria, reduciendo así las posibilidades de quienes están escolarizados en la etapa de secundaria o PVI para relacionarse con sus iguales. De esta manera, se evidencia la importancia de luchar por el derecho a una educación inclusiva y de calidad, en la que se pueda atender a todos de manera adecuada sin recurrir a la segregación.

En cuanto a las relaciones que se establecen fuera del horario lectivo, el estudio confirma que el acceso a espacios de ocio compartido constituye uno de los principales retos para el alumnado de los CEE. Uno de los principales obstáculos señalados por los propios alumnos es la distancia entre sus lugares de residencia. En muchos casos, los estudiantes no viven en la misma localidad donde se encuentra el centro e incluso algunos proceden de otras regiones. Esta dispersión geográfica representa una barrera para la interacción social y la consolidación de amistades más allá del ámbito escolar. Por tanto, cuando regresan a sus pueblos o ciudades, los niños con los que suelen relacionarse en su tiempo libre suelen ser familiares, conocidos o vecinos cercanos. Es cierto

que algunos de ellos también realizan actividades extraescolares donde se relacionan con otros niños, aunque se percibe una situación similar a la que ocurre con los compañeros de centros ordinarios cuando realizan actividades conjuntas en sus centros. A pesar de que los alumnos afirman llevarse bien, no se aprecian vínculos de amistad. Como se ha señalado anteriormente, es necesaria una mayor interacción y continuidad en las relaciones para que surjan amistades. Si el alumno asistiera a su centro de referencia, a su escuela de barrio, se facilitaría la posibilidad de mantener las relaciones más allá de momentos puntuales, y la formación de vínculos de amistad de inclusión social del alumnado en situación de discapacidad.

En definitiva, los resultados permiten identificar un conjunto de barreras estructurales y organizativas que inciden negativamente en la calidad y continuidad de las relaciones sociales del alumnado de los CEE, como la dispersión geográfica, la limitada interacción con alumnos de otros centros o la dificultad para relacionarse con iguales con sus mismos intereses. En consecuencia, y considerando todo lo expuesto anteriormente, se corrobora que el mejor emplazamiento para el alumnado de los centros de educación especial es el aula ordinaria, el aula de derecho para todos. Además, para favorecer la continuidad de la relación fuera del horario escolar, su escolarización debe realizarse en la escuela ordinaria que le corresponda por residencia.

En este sentido, se evidencia la necesidad de realizar cambios y mejoras en nuestro sistema educativo para favorecer la inclusión de todo el alumnado y, en especial, de quienes que se encuentran escolarizados en centros de educación especial. Con este fin, será fundamental atender a las preocupaciones, dificultades y obstáculos que los agentes implicados perciben en la práctica educativa para proponer reformas efectivas que permitan dar respuesta a las necesidades de todo el alumnado dentro de los centros ordinarios. De esta forma, se contribuirá a la eliminación de barreras, generando mayores oportunidades de socialización e inclusión en su entorno.

El estudio tiene una serie de limitaciones que provoca que los resultados sean valorados con precaución. Por ejemplo, para su realización solo se ha considerado la perspectiva de uno de los protagonistas: estudiantes de centros de educación especial. Para poder enriquecer el estudio, sería interesante

considerar también otras perspectivas, escuchando al resto de agentes implicados, como el alumnado de centros ordinarios, el profesorado o las familias.

Otra limitación a la que se puede hacer referencia es que la investigación se desarrolla en un contexto concreto, por lo que los hallazgos del estudio no pueden generalizarse a otros lugares, ya que cada contexto es único y tiene unas características y peculiaridades diferentes.

Financiamiento

Ayuda PID2022-138349NB-I00 financiado por MICIU/AEI/10.13039/501100011033 y por “FEDER Una manera de hacer Europa”.

Contribución de autores

Dr. Salvador Alcaraz, S.: conceptualización, curación de datos, metodología, administración de proyecto, recursos, software, escritura – borrador original.

Dra. Pilar Arnaiz-Sánchez, P.: conceptualización, adquisición de financiación, investigación, administración de proyecto, supervisión, validación, escritura – revisión y edición.

Elisabet Martín-Seva, E.: conceptualización, análisis formal, metodología, visualización, escritura – borrador original.

Referencias bibliográficas


- Ainscow, M. (2024). *Developing Inclusive Schools Pathways to Success*. Routledge.
- Arnaiz-Sánchez, P., Alcaraz, S. y Caballero, C. M. (2024). Significados atribuidos a la educación inclusiva por la comunidad educativa. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 27(3), 135-152.
<https://doi.org/10.6018/reifop.617101>
- Biswal, R. y Mishra, C. (2025). Addressing the Psychological Barriers Towards an Inclusive Society for the Persons with Disabilities (PwDs). En U. Nanda y S. Narayan (eds.), *Building a Resilient and Responsible World* (pp. 99-121). Springer.
- Byrne, B. y Lundy, L. (2020). Derechos y opiniones de los niños con discapacidad. En P. Arnaiz-Sánchez y A. Escarbajal (coord.), *Aulas Abiertas a la Inclusión* (pp. 73-100). Dykinson.
- CRPD. (2024). *Seguimiento a la Investigación sobre España realizada por el Comité en virtud del artículo 6 del Protocolo Facultativo de la Convención*. CRPD.
- Douma, I., de Boer, A. y Minnaert, A. (2024). Seeing myself through the eyes of my peers: Explaining the self-concept of students with and without special educational needs through acceptance and friendship. *British Journal of Educational Psychology*, 94, 586-600.
<https://doi.org/10.1111/bjep.12668>
- Echeita, G. (2022). Evolución, desafíos y barreras frente al desarrollo de una educación más inclusiva. *Revista Española de Discapacidad*, 10(1), 207-218.
<https://bit.ly/3YBkMtn>
- Echeita, G. y Simón, C. (2020). *El papel de los Centros de Educación Especial en el proceso hacia sistemas educativos más inclusivos*. Ministerio de Educación y Formación Profesional.
- Fielding, M. (2011). La voz del alumnado y la inclusión educativa: una aproximación democrática radical para el aprendizaje intergeneracional. *Revista Interuniversitaria del Profesorado*, 25(1), 31-61.
<https://bit.ly/3L5ZX6l>
- Goodall, C. y MacKenzie, A. (2018). What about my voice? Autistic young girls' experiences of mainstream school. *European Journal of Special Needs Education*, 34(4), 1-15.
<https://doi.org/10.1080/08856257.2018.1553138>
- Göransson, K., Bengtsson, K., Hansson, S., Klang, N., Lindqvist, G. y Nilholm, C. (2020). Segregated education as a challenge to inclusive processes: a total population study of Swedish teachers' views on education for pupils with intellectual disability. *International Journal of Inclusive Education*, 26(14), 1367-1382.
<https://doi.org/10.1080/13603116.2020.1810789>
- Graham, L. J. (2024). *Inclusive Education for the 21st Century Theory, Policy and Practice*. Routledge.
- Hartmann, A., Knigge, M., Lenkeit, J., Ehlert, A., Goth, K. y Spörer, N. (2024) The influence of adolescents' self-perception of social relationships on personality functioning in the context of inclusive education. *Frontiers in Psychology*, 15, 1-14.
<https://doi.org/10.3389/fpsyg.2024.1279623>
- Hoffmann, L., Wilbert, J., Lehofer, M. y Schwab, S. (2021). Are we good friends? – Friendship preferences and the quantity and quality of mutual friendships. *European Journal of Special Needs Education*, 36(4), 502-516.
<https://doi.org/10.1080/08856257.2020.1769980>
- Kvale, S. (2011). *Las entrevistas en Investigación Cualitativa*. Morata.


- Koegel, L., Matos-Freden, R., Lang, R. y Koegel, R. (2012). Interventions for children with autism spectrum disorders in inclusive school settings. *Cognitive and Behavioral Practice*, 19(3), 401-412. <https://doi.org/10.1016/j.cbpra.2010.11.003>
- Lin, H. M., Chu, S. Y., Chang, W. H., Lo, I. H. y Peng, H. T. (2025). Promoting Peer Interaction and Acceptance Among Students with Special Needs Through an Experiential Learning Program. *Children*, 12(5), 1-14. <https://doi.org/10.3390/children12050543>
- Mayes, E. (2020). Student Voice in School Reform? Desiring Simultaneous Critique and Affirmation. *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education*, 41(3), 454-470. <https://doi.org/10.1080/01596306.2018.1492517>
- Messiou, K. (2019). The missing voices: students as a catalyst for promoting inclusive education. *International Journal of Inclusive Education*, 23(7-8), 768-781. <https://doi.org/10.1080/13603116.2019.1623326>
- Messiou, K., Jay de los Reyes, E., Potnis, C., Dong, P. y Kachollom, V. (2025). Student voice: bringing about change in primary schools. *International Journal of Qualitative Studies in Education*, 38(3), 374-389. <https://doi.org/10.1080/09518398.2025.2455982>
- Ministerio de Educación, Formación Profesional y Deportes (2025). *Estadística de las Enseñanzas no universitarias. Centros y servicios educativos. Curso 2024-2025. Datos Avance*. Ministerio de Educación, Formación Profesional y Deportes.
- Montanero, M., Mayo, A. M., Borrero, R., Fernández-Sánchez, M. J. y Carmona, Á. (2024). Peer tutoring as a strategy for inclusive education in primary education: a case study. *International Journal of Inclusive Education*, 00, 1-23. <https://doi.org/10.1080/13603116.2024.2352469>
- Nieto, C. y Moríña, A. (2021). Barreras y facilitadores para la inclusión educativa de personas con discapacidad intelectual. *Siglo Cero*, 52(4), 29-49. <https://doi.org/10.14201/scero20215242949>
- ONU (1989). *Convención sobre los Derechos del Niño*. ONU.
- ONU (2006). *Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad*. ONU.
- Pastor-Andrés, D., Gezuraga-Amundarain, M., Darretxe-Urrutxi, L. y Rodríguez-Torre, I. (2025). Reflexiones y desafíos sobre la importancia de la ética en la investigación socioeducativa. *Alteridad*, 20(1), 74-83. <https://doi.org/10.17163/alt.v20n1.2025.06>
- Pinto, C., Baines, E. y Bakopoulou, I. (2019). The peer relations of pupils with special educational needs in mainstream primary schools: The importance of meaningful contact and interaction with peers. *British Journal of Educational Psychology*, 89(4), 818-837. <https://doi.org/10.1111/bjep.12262>
- Pirker, A., Lindner, K. T. y Schwab, S. (2025). The influence of school placement on students' emotional school well-being, social inclusion and academic self-concept of students with and without learning disability. *Journal of Research in Special Educational*, 00, 1-15. Needs. <https://doi.org/10.1111/1471-3802.70026>
- Proffitt, W. A., McCall, Z., Rath, S. y Matusевич, H. A. (2025). Trust the experts: Advancing student voice in special education teacher preparation. *Teaching and Teacher Education*, 159. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2025.105002>
- Rodríguez, G., Gil, J. y García, E. (1996). *Metodología de la investigación cualitativa*. Aljibe.
- Todorova, K. y Bilgeri, M. (eds.) (2025). *Learner Participation in Inclusive Education: Background Paper*. European Agency for Special Needs and Inclusive Education.
- UNESCO (2020). *Global education monitoring report, 2020: Inclusion and education: all means all*. UNESCO.
- Vagle, M. D. (2025). *Crafting Phenomenological Research (Third Edition)*. Routledge.
- Vila-Merino, E. S., Rascón-Gómez, T. y Calderón-Almendros, I. (2024). Discapacidad, estigma y sufrimiento en las escuelas. Narrativas emergentes por el derecho a la educación inclusiva. *Educación XX1*, 27(1), 353-371. <https://doi.org/10.5944/educxx1.36753>
- Vinatea-Elorrieta, A., Haya-Salmón, I. y Rojas-Pernia, S. (2025). The voices of learners with intellectual disabilities: putting their experiences on the agendas of educational professionals. *International Journal of Qualitative Studies in Education*, 38(3), 424-442. <https://doi.org/10.1080/09518398.2025.2454289>
- Vlachou, A., Toulia, A., Papazis, F., Fyssa, A., Kalaitzi, S., Tsermidou, L. y Papazoglou, T. (2024). Disabled students' voices about their psycho-social and educational experiences during the COVID-19 pandemic: an empirical study. *Disability & Society*, 40(5), 1195-1214. <https://doi.org/10.1080/09687599.2024.2353076>



Exclusión y humillación: situaciones pedagógicas de discriminación en escuelas mapuche

Exclusion and humiliation: educational situations of discrimination in Mapuche schools

 **Dra. Ninosca Carmen Bravo-Villa** es docente de la Universidad Católica de Temuco (Chile) (ninoska.bravo@uct.cl) (<https://orcid.org/0000-0002-3691-052X>)

 **Dr. Juan Guillermo Mansilla-Sepúlveda** es docente de la Universidad Católica de Temuco (Chile) (jmansilla@uct.cl) (<https://orcid.org/0000-0001-8175-7475>)

Recibido: 2025-09-28 / **Revisado:** 2025-12-11 / **Aceptado:** 2025-12-18 / **Publicado:** 2026-01-12

Resumen

El artículo aborda la exclusión sistemática presente en las aulas de las escuelas mapuche rurales, es relevante socialmente debido a la urgente necesidad de crear entornos inclusivos donde todos los niños y niñas sean acogidos, entendemos la inclusión como un ideario que está condicionado por un sistema educativo estructurado y rígido, el objetivo es analizar relatos de discriminación de diversos actores educativos en aulas de escuelas rurales con población Lafkenche situadas en el territorio denominado Costa Araucanía, en Chile. El método fue cualitativo y el paradigma hermenéutico. El diseño es un estudio de casos instrumental. Se aplicaron entrevistas semiestructuradas, cuyas transcripciones se sometieron a procedimientos analíticos de codificación abierta y selectiva. Los hallazgos mostraron la presencia de discriminación oculta, rechazo social, rechazo entre los propios niños y niñas a través de conductas disruptivas, sentimiento de vergüenza por ser mapuche, auto discriminación respecto a la enseñanza de la lengua mapunzugun y sentimiento de vergüenza por ser mapuche. Las principales conclusiones se relacionan con los cambios estructurales en diferentes dimensiones de la inclusión, fracaso de políticas interculturales e inclusivas, y la necesidad de educación propia que promueva el arraigo con la identidad y pertenencia cultural en territorios donde existe una alta densidad poblacional mapuche.

Palabras clave: educación inclusiva, educación intercultural, discriminación cultural, discriminación étnica, exclusión social, estudiantes.

Abstract

The article addresses the systematic exclusion present in rural Mapuche school classrooms. It is socially relevant due to the urgent need to create inclusive environments where all children are welcomed. We understand inclusion as an ideology that is conditioned by a structured and rigid educational system. The objective is to analyze accounts of discrimination by various educational actors in rural school classrooms with Lafkenche populations located in the territory known as Costa Araucanía, in Chile. The method was qualitative and the paradigm hermeneutic. The design is an instrumental case study. Semi-structured interviews were conducted, and the transcripts were subjected to analytical procedures of open and selective coding. The findings showed the presence of hidden discrimination, social rejection, rejection among the children themselves through disruptive behavior, feelings of shame for being Mapuche, self-discrimination with regard to the teaching of the Mapunzugun language, and feelings of shame for being Mapuche. The main conclusions relate to structural changes in different dimensions of inclusion, the failure of intercultural and inclusive policies, and the need for education that promotes a sense of cultural identity and belonging in territories with a high Mapuche population density.

Keywords: inclusive education, intercultural education, cultural discrimination, ethnic discrimination, social exclusion, students.

1. Introducción

La inclusión educativa es una propuesta de educación transformadora que busca disminuir las barreras que afectan la participación, permanencia y progreso del estudiantado en la escuela, lo que se concreta mediante un cambio profundo de la comunidad educativa para responder al valor de la diversidad (Echeita, 2006; Booth y Ainscow, 2015). En este cambio están involucrados todos los miembros que componen la comunidad por lo que es fundamental la participación democrática de todos quienes pertenecen a ella. A diferencia de los modelos tradicionales de educación, la apuesta por una educación inclusiva no excluye la participación de quienes piensan o actúan o poseen condiciones diferentes, pues considera la diferencia como una circunstancia que es propia de la condición humana, así como un valor esencial y una oportunidad para el enriquecimiento de los procesos de enseñanza y aprendizaje (Escobar et al., 2017).

En este escenario el proyecto político de una educación pública, gratuita, crítica, democrática e inclusiva se hace necesaria en tanto la escuela es el escenario ideal que permite una crítica de los modelos sociales hegemónicos y dominantes, aun cuando sea una institución que reproduce aspectos propios de la cultura nacional (Moscoso, 2011). En este sentido, la valoración de la diversidad, es una urgencia presente en todas las instituciones educativas del mundo, pero en particular en los territorios con abundante población indígena, eso es particularmente evidente en las escuelas mapuche de la Araucanía (Gülumapu) donde la invisibilidad, segregación y omisión de saberes ha generado tanto en el profesorado como en los estudiantes una herida moral producto de las vulneraciones sistemáticas sufridas por un currículum homogéneo prescrito por el estado de Chile donde la homogeneización, la estandarización, la anonimización tienden a destruir las diversidades culturales y hacer perder sus raíces. Históricamente, la escuela ha sido una de las principales estrategias políticas utilizadas por el Estado para desarrollar procesos de colonización interna y ocupación territorial ya que bajo su idea modernizadora de progreso positivista, en nombre de la ilustración enciclopédica y el progreso, va excluyendo los imaginarios propios, multiplicidades, subjetividades y contingencias de las formas concretas del mundo de la vida de las poblaciones locales, sobre todo si

estas son indígenas (Mansilla, 2020). Por tanto, es relevante, abordar el concepto de diversidad, el que es definido como una condición inherente a la especie humana es multidimensional y considera todos los aspectos constitutivos de la persona. En efecto, la valoración de la diversidad humana ya sea desde una mirada de género, procedencia, estado de salud, contexto, preferencia sexual u origen étnico requiere que los ciudadanos desarrollen competencias que les permitan movilizarse hacia la trascendencia de reconocer al Otro como diferente y ejercer los derechos que esto implica (Bravo, 2022; Guédez, 2005).

En este mismo sentido, el constructo diversidad se asocia con las diferencias y se ha ido desarrollando analíticamente de manera importante en las últimas décadas. Al respecto se ha cuestionado el reduccionismo del término asociado a diagnósticos clínicos con niños y niñas con Necesidades Educativas Especiales (NEE) que tensiona los avances en esta materia. No obstante, los distintos colectivos o grupos sociales han avanzado significativamente en una definición más amplia. Por ejemplo, en un estudio sobre estudiantes de educación superior relativo a la diversidad se hace referencia a los compañeros de salón de clases con diferencias cognitivas, sensoriales, lingüísticas y físicas y también aquellas víctimas de conflictos, personas de otras culturas, preferencias sexuales y/o religiosas (Martínez et al., 2022).

El respeto de la diversidad es un valor que requiere de su permanente concreción, cuando esto ocurre hablamos de una auténtica inclusión, pues no es suficiente que se produzcan inclusiones aisladas y solo formales (Gillberg, 2024). Por consiguiente, se ratifica la relación entre diversidad y educación, donde se requiere insertar la inclusión de la diversidad en las instituciones educativas, entendida como una oportunidad en la formación de nuevos profesionales que desempeñarán y promoverán su quehacer profesional hacia el desarrollo de un mundo social más justo e inclusivo (Hernández, 2021). Ahora bien, impulsar la diversidad va mucho más allá de su incorporación en el currículum, se debe generar una cultura inclusiva en la sociedad. Las acciones que se producen en el campo educativo generan los cimientos para transformar las sociedades y tener una visión de mundo más amplia desde los ojos de los demás (Ragins y Ehrhardt, 2020).

También es importante la formación del profesorado para promover prácticas pedagógicas inclusivas que respondan a la diversidad no solo

cognitiva y social, sino también territorial y cultural (Ayala, 2020), pues existen brechas entre el discurso internacional-nacional y los programas de formación del profesorado quienes manifiestan una escasa preparación para desarrollar la docencia en territorios indígenas. En este sentido se destacan estudios en Canadá, Nueva Zelanda, México, Suecia y Chile, donde se evidencian como se elaboran “mutismos” en torno a experiencias de exclusión, discriminación y segregación, en razón que la secuenciación de contenidos, habilidades y actitudes que están presentes en los syllabus de los futuros profesionales de la educación tienen un carácter monocultural lo que afecta y afectará profundamente en la concreción de los avances esperados y comprometidos con la posibilidad de configurar un mundo más inclusivo, lo que en algunos casos es posible explicarse debido a que las reformas que se han realizado tienen un esencialmente una base política-ideológica conservadora y no científica (Millán et al., 2023; Bravo, 2022; Beach, 2019).

En América Latina y el Caribe (Abya Yala) la diversidad y toda su complejidad es un asunto problemático, particularmente cuando se producen tensiones en los establecimientos educacionales: educar la diversidad es un desafío permanente, porque implica educar para reconocernos como seres humanos. De hecho, la diversidad cultural en Colombia, conocida desde sus inicios como etnoeducación incluye protocolos, relatos y prácticas que aun cuando se han ido redefiniendo continúan alejadas de los contextos reales, debido a que es muy teórica (Ruiz et al., 2020). Asimismo, el 30 de abril de 2025, es decir, muy recientemente, Colombia formalizó el reconocimiento del Sistema Educativo Indígena Propio (SEIP) de los pueblos originarios, como política de la República. Las categorías implicadas son autonomía y autodeterminación, cosmovisión, espiritualidad indígena, lenguas nativas, cultura, interpretación cultural, territorio, territorialidad, gobierno propio, universalidad, unidad, integralidad, comunitariedad, gradualidad y progresividad y flexibilidad (Decreto 0481, Ministerio de Educación Nacional de Colombia, 2025). Este avance es muy relevante porque se constituye en una referencia para la región.

En Chile, educar en la diversidad social y cultural ha implicado que el profesorado repita las lógicas occidentales en las que ha sido formado alejando al estudiantado de su ethos cultural del territorio

donde se encuentra la escuela, lo que se traduce en una enseñanza descontextualizada (Bravo, 2022). En estricto rigor, no existe el derecho a la educación propia, debido a la lógica monocultural de los programas de estudio que son los mismos desde Arica a Magallanes, es decir, de norte a sur. En este contexto el concepto de inclusión educativa es interesante, se presenta con robustez normativa y con un discurso atractivo sobre la aceptación por los otros, colaboración, la innovación y la mejora de las comunidades educativas. No obstante, en la práctica esa diversidad no se concreta, pues se priorizan contenidos universales, se imponen los idiomas castellano e inglés, y componentes culturales del mundo indígena quedan relegados a un segundo plano (Iglesias y Martín, 2020; San Martín et al., 2020; Núñez et al., 2020).

Esta propuesta atractiva de educación transformadora que apunta a la democratización de la escuela, participación en igualdad de oportunidades, con equidad y calidad se complejiza con la asociación de un concepto reducido a diagnósticos y vinculada a la integración que etiqueta al estudiantado por distintas características (Bravo y Mariñanco, 2021; Figueroa et al., 2021; Gajardo y Torrego, 2020). En este contexto, la integración es un movimiento teórico, práctico, político impulsado en los países europeos cuyos orígenes se relacionan con etiquetar, diagnosticar o clasificar al estudiantado considerado “especial”, lo que ha generado un impacto más bien negativo en el progreso de estos porque aumentan los estereotipos o etiquetas de determinados seres humanos (Echeita, 2006; Iglesias y Martín, 2020).

La exclusión según Silver (1994) se entiende según tres modelos: el primero, referido a la solidaridad como un quiebre de los vínculos sociales entre las personas y la sociedad, donde el responsable es el Estado como garante de la cohesión social; el segundo, tiene una mirada más economicista y se relaciona con las necesidades sin límites y las personas; el tercero, considera las relaciones jerárquicas que se presentan en la sociedad, las instituciones y reglas que la configuran generando exclusión en aquellos menos aventajados. Mientras tanto, la escuela como institución social nos continúa mostrando situaciones de exclusión y discriminación que son latentes en las aulas, así la exclusión en las escuelas se caracteriza por separar, disgregar, segregar, no permitir participar (Ordóñez y Granja, 2023) situación que se agudiza en la escuela rural como consecuencia de

las limitaciones constantes que se presentan en esos territorios: abandono, desigualdad e inequidad, falta de acceso a los centros culturales o lugares donde circula el conocimiento científico (Bautista et al., 2023).

En este contexto un concepto clave es la interculturalidad, la que se presenta como un proyecto político, ontológico, epistémico y ético. Por consiguiente, desde un enfoque crítico de la interculturalidad, la dominación-sumisión de los pueblos originarios se manifiesta tanto desde una dimensión objetiva como subjetiva y explícita que referirse a la interculturalidad como una relación horizontal, no es más que un eufemismo para disfrazar las relaciones verticales (Gasché, 2008). Esto queda explícitamente de manifiesto por la ausencia de reconocimiento constitucional como entidades de derecho público y no únicamente como sujetos de interés público. Subjetivamente, las personas indígenas insertas en el medio urbano suelen sentir vergüenza de hablar su lengua indígena y de reconocer prácticas culturales propias (Sartorello, 2009).

Ahora bien, la escuela con presencia de población de ascendencia mapuche y todos los miembros que componen estas comunidades educativas han sufrido el menoscabo tanto a nivel educativo, social y económico que se materializa en la exclusión de los saberes culturales, formas de vivir, respeto al idioma materno y racismo (Muñoz, 2021). Esta realidad requiere especial atención debido a que estos espacios escolares presentan altos índices de pobreza y analfabetismo, un tipo de diversidad no considerada en la escuela, situación que nos interpela a fomentar de manera decidida la educación intercultural para concretar la inclusión en las escuelas, especialmente aquellas que se ubican en tierras que han sido colonizadas y ocupadas por personas ajenas (Valenzuela y Conejeros, 2023).

En este contexto, la educación mapuche se logra gracias a constantes deseos por incorporar en la cotidianidad de la escuela los elementos culturales mapuche, ello incluye todas las interacciones que tengan carácter indígena-ancestral explícito a través de interacciones sociales, socialización permanente de la cosmovisión mapuche, y no solo acciones que aparecen como meras actividades folclóricas. En este complejo escenario asistimos a una tensión importante de carácter estructural en la relación entre estado y pueblos indígenas, mediados por la institución escolar, debido a que los contenidos que se promueven

desde el curriculum especial no se ajustan a la enseñanza de las escuelas a lo largo del territorio de Chile (Luna et al., 2018). Esta realidad va configurando una brecha en la comprensión, donde valiosas perspectivas sobre el conocimiento, identidad y comunidad están ausentes de los debates sobre la equidad, diversidad e inclusión. Las prioridades de enseñanza en el mundo indígena son profundas y nos sumergen en un entramado de sus visiones del mundo y formas de ser, las que están profundamente entrelazadas en nuestro ethos y forma de interacción con el mundo que nos circunda (Ruwhiu et al., 2024). Por razones de justicia social, los procesos educativos interculturales en la escuela mapuche además de ser críticos y democráticos deben estar vinculados a espacios ecológicos-culturales donde se incorpore en el curriculum formal y en todos los niveles educativos los saberes mapuche (Andrade et al., 2023, Echeverry, 2021).

La teoría de la justicia social según Fraser (2008) tiene dos formas de reivindicación: una relacionada con la redistribución y otra con el reconocimiento, esta última vinculada con la aceptación de las diferencias, de las normas culturales y la no aceptación que estas mismas sean dominadas. La justicia social se complementa con la redistribución y el reconocimiento. Por separado ninguno de los dos es suficiente, se requiere que se avance simultáneamente. La tarea implica abordar una concepción compleja de justicia que integre ambas racionalidades (Fraser, 2008). En definitiva, la justicia social en el campo de la educación se refiere a la promoción de valores democráticos, orientación de acciones socialmente justas para todas las personas. En el caso de los mapuche, se reafirma esta idea, pero se incorpora el componente moral que deja en evidencia la disconformidad de este grupo social frente a la invisibilidad y segregación sistemática por parte del Estado chileno donde se busca la valoración cultural y política del pueblo mapuche (Balbontin, 2020; Mansilla et al., 2016; Sanhueza et al., 2019).

Honneth (1994) en su teoría del reconocimiento sostiene que los conflictos deben ser comprendidos desde la vejación vivida, lo que impulsa a las personas a luchar por su reconocimiento, a su vez esto implica la necesidad de reconstruir la moral de los individuos en razón de la indiferencia social para transitar paulatinamente a una integración social que permita el reconocimiento, la confianza, la autoestima y autovaloración para ir generando la

dignidad social de las personas tanto en su autonomía y actuación en la sociedad. El reconocimiento es un concepto abierto que remite a las posibilidades ilimitadas de las interacciones sociales situadas, por lo que es histórico y socialmente relativo (Revuelta y Hernández, 2019). Entonces, hablar y debatir respecto al reconocimiento implica necesariamente analizar las heridas morales, entendidas como aquellos hechos experimentados como injustos que afectan el bienestar esencial de la persona, caracterizados principalmente por la negación de sí. En síntesis, la particularidad de las heridas morales consiste en la negación profunda y sistemática del reconocimiento de la otredad. En este contexto se visualizan tres tipos de heridas morales —a saber— aquellas que anulan en una persona la seguridad de disponer de su bienestar físico, otras vinculadas al irrespeto, es decir, el respeto que merecemos y, finalmente, situaciones de humillación donde dejan en evidencia que sus talentos no son dignos de ningún reconocimiento (Honneth, 1999).

Con frecuencia, la herida moral surge en un escenario en que los individuos están desempeñando un servicio como miembros de una institución en reflejo de sus valores y creencias. El análisis de la relación compleja entre herida moral y el contexto en que se produce genera una comprensión muy importante de las vivencias de las personas afectadas, pero también de los componentes sistémicos que intensifican la vulnerabilidad de las personas en los diversos sistemas sociales (Honneth, 1999). La exclusión de saberes y valores genera la necesidad que se produzcan actos de reconocimiento públicos y permanentes. El reconocimiento puede tener un carácter antropológico (contemplación de las estructuras sociales desde el punto de vista de los sujetos) o institucional (cómo la dimensión normativa no es coherente con las expectativas de los sujetos), las experiencias sociales de los individuos modernos tienen un valor irremplazable en la construcción de su identidad y modos de ser y estar en el mundo. Las expectativas normativas que se manifiesta desde la perspectiva ética de los participantes, apuntan a prescripciones que poseen una especial representación en la realidad. Estas normas forman el anclaje que ayuda a comprender la reproducción social y se constituyen en la base de experiencias negativas que explican las luchas por el reconocimiento (Deranty, 2016; Revuelta y Hernández, 2019).

2. Metodología

2.1 Diseño metodológico

El estudio se basa en los métodos cualitativos, ya que su foco está en la profundización de las relaciones sociales, demostrando la variedad de perspectivas sobre los objetos de estudio, significados subjetivos y sociales relacionados con ella, incluyendo el estudio del conocimiento y las prácticas de los participantes, analizando las interacciones y maneras de enfrentarse a ella, dimensiones que no pueden reducirse a expresiones cuantitativas de corte experimental y neopositivista. Las decisiones y acciones se orientan a partir del trabajo de campo (narrativas de los participantes y evolución de los acontecimientos que van transcurriendo en la investigación). Por tanto, el diseño se ajusta a las condiciones del escenario de los participantes (Taylor y Bogdan, 1990). El diseño cualitativo específico corresponde a un estudio instrumental de caso, el que se define como una investigación de la especificidad y complejidad de una realidad en particular. El caso de esta investigación corresponde a escuelas ubicadas en el territorio denominado “Costa Araucanía” (Territorio mapuche-lafkenche), a través del cual se llega a comprender su entramado y circunstancias, cuyos hallazgos son transferibles para zonas que tengan similares atributos (otras zonas indígenas —no solo de Chile, sino de América Latina— que tengan presencia de la escuela al interior de las comunidades). En síntesis, el caso es un instrumento para comprender una situación problemática (Stake, 1998). El estudio se fundamenta desde el paradigma hermenéutico reflexivo que otorga relevancia a la interpretación de los significados de las personas participantes, desde una mirada analítica y holística del objeto de estudio. La hermenéutica busca introducirse en el contenido y la dinámica de la persona estudiada desde su intersubjetividad para configurar una interpretación coherente de la totalidad, para comprender su vida y universo simbólico, y no tanto para alcanzar verdades absolutas con pretensiones de generalización estandarizadora (Gadamer, 1991; Arráez et al., 2006).

2.2 Contexto y participantes

El contexto en que se desarrolló la investigación abarca informantes clave del territorio mapuche

lafkenche (costa de la región de La Araucanía) del *Güllumapu*, específicamente las comunas de Carahue, Toltén, Saavedra, Nueva Imperial y Teodoro Schmidt. Estos territorios presentan los índices de desarrollo humano más descendidos de Chile y coincide con una alta densidad de población indígena. Los participantes fueron equipos directivos, profesores y profesoras que se desempeñan en aulas que tienen más de un 50 % de niños y niñas de ascendencia mapuche. Se entrevistó a 6 directores de cada escuela, un profesor/ de cada institución educativa y tres educadores tradicionales (sabios mapuches, algunos de ellos se denominan kimches). Cada una de los participantes aceptó voluntariamente desarrollar la conversación desde el formato de una entrevista semiestructurada, previa firma de consentimiento informado. Las entrevistas se desarrollaron durante el transcurso de cuatro meses en los diferentes territorios antes mencionados.

2.3 Instrumentos

Se aplicaron entrevistas narrativas semiestructuradas a través de las cuales se buscó develar los significados atribuidos a la inclusión por parte de diferentes actores educativos en sus desempeños académicos. Por tanto, se elaboró un guion, el que fue validado a través de juicios de expertos, tanto desde el punto de vista del contenido (Dos personas sabias de pueblos originarios: un doctor indígena maya-quiché de la Universidad San Carlos de Guatemala y un candidato a doctor en Lingüística indígena, kimche del pueblo mapuche y académico de la carrera de Pedagogía en Lengua y Cultura Mapuche de la Universidad Católica de Temuco, Chile) como en lo referido al método (dos personas expertas en métodos cualitativos de la Universidad Católica de Temuco, Chile). El corpus de información se recopiló mediante grabaciones de audio, las que fueron transcritas en un documento Word respetando la integridad del contenido.

2.4 Procedimiento de reducción y análisis de datos

El proceso de reducción de datos se realizó a través del Atlas ti versión 24.0, previa transcripción de los datos utilizando el convencionalismo e Gail Jefferson, no solamente para establecer frecuencias de códigos sino captar la fuerza ilocutiva del lengua-

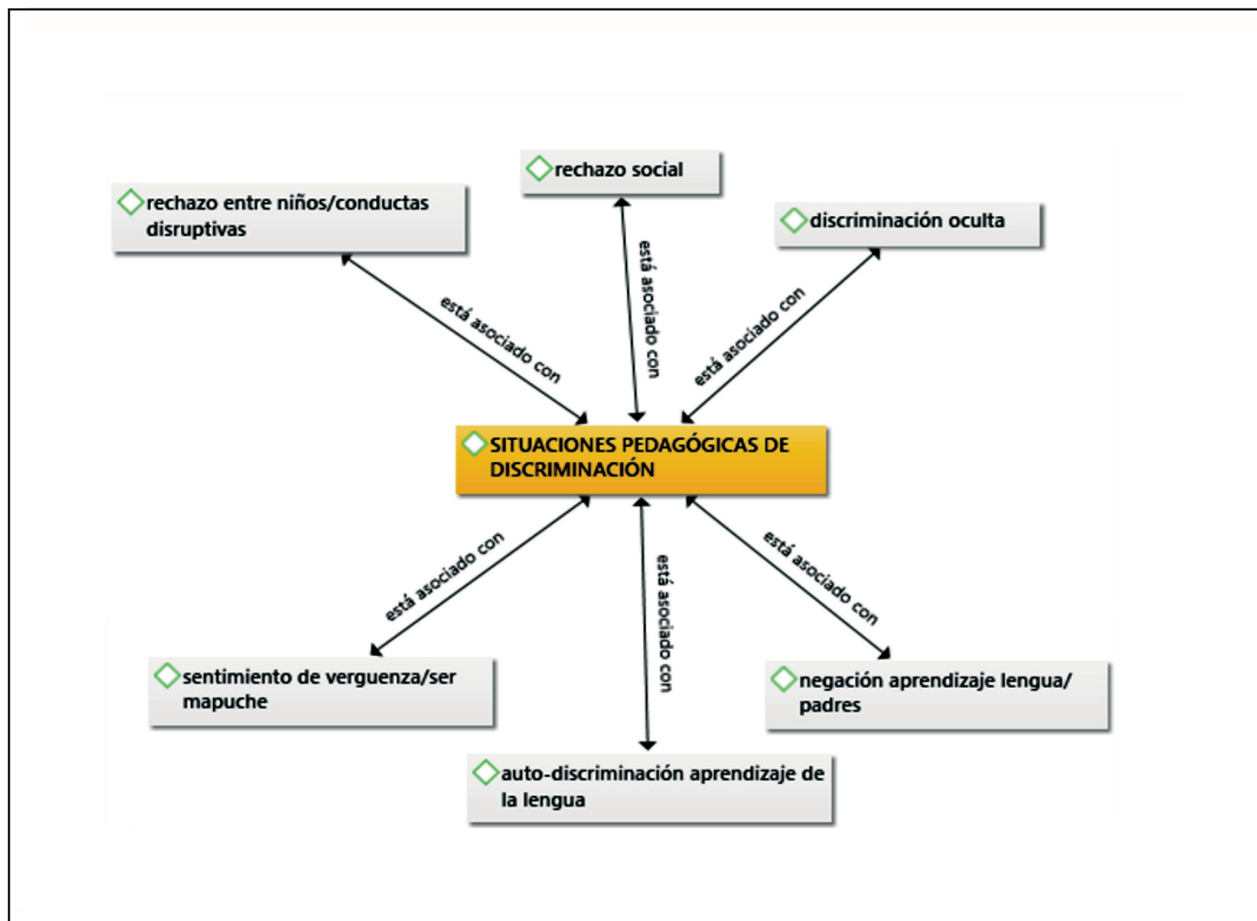
je expresado en los diferentes relatos. El análisis de datos se concretó apoyado en los planteamientos de Vasilachis de Gialdino (2006) e involucran las etapas de codificación abierta (levantamiento de códigos y unidades de significados desde una perspectiva hermenéutica) y axial (generación de redes conceptuales que permiten la unificación de los códigos entre sí en vinculación con una categoría central originada por las preguntas que se aplicaron en las entrevistas). Los procedimientos desarrollados fueron de carácter inductivo, a saber: muestreo empírico (relación código con los fragmentos de las entrevistas) muestreo teórico (relación entre fragmento de las entrevistas con literatura especializada) y análisis de contenido cualitativo (valoración de los relatos respetando la polifonía de voces). El enfoque, alcance y diseño metodológico fueron redactados de forma que el lector pueda comprender con facilidad el desarrollo de la investigación. Las entrevistas siguieron un protocolo intercultural de acceso al campo, lo que implicó mantener contacto con los informantes clave, no solo para efectos de lograr la realización de la entrevista, sino también para efectos de devolución de los hallazgos sistematizados, pues esto permite superar lo que muchas veces ocurre con investigaciones en/ con pueblos indígenas: el extractivismo epistémico.

3. Resultados

La transcripción de las entrevistas permitió el levantamiento de códigos a partir de las respuestas y narrativas proporcionadas por los informantes clave o participantes (Codificación abierta interpretativa). Posteriormente estos códigos se agruparon y relacionaron entre sí en torno a una categoría central generándose una red (Codificación axial). A continuación, se presenta la red que se produce en este procedimiento, el muestreo empírico (respaldo de la textualidad de los participantes que dio origen al código) y el muestreo teórico conceptual.

La red conceptual “situaciones pedagógicas de discriminación” presenta los siguientes códigos, los que fueron levantados a partir de las respuestas de los entrevistados: rechazo entre niños/conductas disruptivas, rechazo social, discriminación oculta, sentimiento de vergüenza/ser mapuche, auto-discriminación, aprendizaje de lengua y negación de aprendizaje lengua/padres.

Figura 1. Red conceptual 1. Situaciones pedagógicas de discriminación



La red conceptual “situaciones pedagógicas de discriminación” presenta los siguientes códigos, rechazo entre niños/conductas disruptivas, rechazo social, discriminación oculta, sentimiento de vergüenza/ser mapuche, auto-discriminación, aprendizaje de lengua y negación de aprendizaje lengua/padres. El código “discriminación oculta” se visualiza en la siguiente narrativa de un entrevistado:

(...) yo creo que:: si existe pero:: la gente no lo dice(.) porque igual:: es fe- todos sabemos que es feo(.) discriminar y:: y mucha gente se nos va ir encima(.) Eh:: si hay alguna mala:: mala percepción de:: un mapuche(.) hombre o mujer eh:: ya la gente se lo guarda(.) no lo dice(.) pero a veces uno igual lo puede sentir a través de la expresión(.) pero:: ha ido mejorando eso(.) por lo menos acá en la zona(.). [E3:35]

Este tipo de racismo del diario vivir a menudo se presenta encubierto, imperceptible y aparen-

temente invisible, pero en el texto se visualiza la dominación y desigualdad, dentro de un contexto de relaciones sociales e interculturales específicas, son llevadas a la práctica y reproducidas en el texto (Merino et al., 2008).

A su vez el código “rechazo social” se visualiza en la siguiente textualidad:

Eh:: yo creo que la gente de al- en alguna- que ha discriminado de esa manera ha recibido:: el rechazo de:: la mayoría de la gente(.) entonces:: eh:: uno lo aprende de buena manera o de mala manera y a medida que va creciendo va entendiendo [E3:67]

En este sentido, Merino et al. (2008, p. 283) señalan que:

Describir en profundidad cómo un grupo percibe la discriminación hacia sus miembros es indispensable considerar antecedentes sociodemográficos de los entrevistados como género, edad y

nivel educacional. Del mismo modo es relevante conocer la etapa vital en que el evento ocurrió, el contexto y situación específica, el origen étnico y nivel de autoridad del perpetrador y la respuesta o reacción de la víctima ante el hecho.

Asimismo, el código “negación aprendizaje lengua/padres” aparece en la siguiente cita de la entrevista:

eh:: (.) yo creo que también pasa por un tema de:: no sé es como un tema como de ↑vergüenza quizás será no sé por(x)por porque quizás no sé los mapuches que viven en comunidad lo (x) lo atribuyen no sé cómo a falta de recursos pobreza no sé cómo a estar atrasados yo creo que (.) por ahí debe ir la cosa y llama mucho la atención porque (hhh) ellos mismos tienen que ser capaces de::(x)de poder proteger esto (.) porque al final como acá en la escuela y después empieza a luchar acá la escuela con el (x) con el apoderado bueno no sé es un apoderado que está en comunidad o un apoderado mapuche que no está en comunidad: (.)pero igual es chocante es chocante si al final tenemos que tirar todos como para el mismo lado y poder trabajar en conjunto. [E4:67]

En este contexto la lengua indígena se constituye en una categoría clave para potenciar la justicia epistémica en temas de relaciones interculturales complejas. En este aspecto, por ejemplo, las risas hacia quienes no dominaban el castellano se generan también en las escuelas rurales, sin embargo, se presencia un compañerismo entre pares cuando estos se apoyaban para hablar mejor el *wingkadungun*. Esta realidad explica porque desde algunos miembros de las comunidades mapuche (autoridades ancestrales) no se propicia la transmisión de la lengua a las nuevas generaciones para evitar actos sistemáticos de discriminación. Las risas y apodosos son frecuentemente utilizados para lograr una diferenciación del otro (Porma, 2015). En similares términos, Díaz et al. (2016) señalan que los estados han tenido que adoptar medidas para una educación de mayor pertinencia cultural, centrándose en la revalorización principalmente del idioma, como una forma de convivencia. la negación de los padres se fundamenta en que este tipo de enseñanza obstaculizaría a los niños mapuche aprender las materias de la cultura occidental, en la que, principalmente se desarrollarán y desarrollarán posteriormente como personas.

Respecto, al código “rechazo entre niños/conductas disruptivas” se visualiza en la siguiente cita empírica extraída desde la entrevista:

(...) >bueno< a ve::r (x) yo me acuerdo (.) de un niño que:: >cuando yo entre al colegio yo fui profesor jefe de quinto< (.) y este niño (.) no sabía:: aun no dominaba la lectoescritura:: (.) entonces no leía (x) entonces él se sentaba en la sala y era no hacía nada pu (.) eh:: entonces (x) porque hay una discriminación porque:: bueno igual (x) él tiene un perfil como bien ?violento? y de repente queda <la embarrá:: (.) en la sala de clases o sea como a pito de nada como> gua:: grito::s y ?da vuelta? [E4: 78]

Al respecto, Álvarez et al. (2016) plantean que la preocupación por la dinámica que se produce dentro de las aulas de diferentes niveles educativos se ha incrementado de forma exponencial y, como consecuencia de ello, el sistema se enfrenta actualmente con grandes obstáculos a la hora de regular la convivencia, combatiendo fenómenos ya conocidos y no tan novedosos, pero sí alarmantes por su actual visibilidad social.

En relación con el código “Sentimiento de vergüenza/ser mapuche” aparece en la siguiente cita empírica:

(...) : : si:: pero pero sabe que(.) no no ::es que lo haya observado, así como hay aquí hubo (.) discriminación sino que siento = que de pronto por considerarse mapuches muchos se avergüenzan [E5: 92].

Desde esta perspectiva, Zañartu et al. (2017) plantean que los rasgos culturales en el «ser indígena» pueden ser al mismo tiempo elementos diferenciadores y atributos que resultan motivo de estereotipos, que han devenido en prejuicios. Entonces, en lugar de ser usados para resaltar la diversidad de manera positiva, son utilizados para marcar la diferencia y discriminar. En este contexto, por ejemplo, la palabra indígena es en sí un término que discrimina, porque se asocia al retraso, a la pobreza y a una historia de explotación y marginación.

4. Discusión y conclusiones

Los resultados permiten concluir que hay varios elementos clave para la superación de estas discontinuidades, como son la construcción de espacios de confianza, la participación en la toma de

decisiones, la incorporación de fondos de conocimientos mapuche y la gestión curricular intercultural, elementos que se concluyen a partir de los testimonios recogidos.

El artículo demuestra el fracaso sistemático de las políticas que promueven la educación intercultural en las escuelas rurales de la región de La Araucanía (Gülumapu), particularmente en territorios en que la presencia de estudiantes mapuche es mayoritaria, como es el caso de “Costa Araucanía” (Lafkenmapu) debido a la persistencia de situaciones de discriminación en las aulas pero también, debido a que la educación intercultural se visualiza como algo funcional, no es una convicción auténtica del valor de la educación propia en relación la educación escolar occidental. El hecho de sentir vergüenza por hablar un idioma diferente en que precisamente no se transmiten los saberes principales en la escuela va demostrando que la importancia de los contenidos culturales es de segunda categoría. En este sentido el concepto de vergüenza étnica genera un sentimiento interno de exclusión profundo que deja huellas que difícilmente la escuela con sus prácticas monoculturales ayudará a superar, por el contrario, esta situación podría agudizarse, sobre todo en el caso de aquellos niños, niñas, jóvenes, quienes a través del sueño (*pewma*) son llamados por los espíritus del *chaw-ngünechen* (Dios) para ser, formarse y constituirse en autoridades ancestrales, es el caso paradigmático de las niñas y niños que establecen comunicación con *chaw-ngünechen* para ser machi (autoridad ancestral equivalente al médico en la sociedad occidental, mediadora con el *wenumapu* o mundo de los cielos/región celeste). Este llamado genera alteraciones en el comportamiento y la vida de estas personas. La escuela, al desconocer la profundidad de esta situación confunde el llamado ancestral con una enfermedad de salud mental, trastorno de déficit atencional u otra patología, propia de la racionalidad judeo-cristiana occidental.

Este ejemplo de discriminación y exclusión es muy grave porque vulnera derechos porque un o una machi, es una autoridad ancestral, que no ha elegido serlo por voluntad propia y que vivencia complejos procesos como parte de su formación y que si una persona no acepta u opta por este camino se enfermará, agravará y podría morir. Las instituciones educativas estudiadas reconocen este escenario y la complejidad vinculada al proceso, por tanto, generalmente

existe apoyo a él o la estudiante y su familia (*lof-che*). No obstante, se visualizan ausencias de protocolos inclusivos y sensibles culturalmente, porque debido a las transformaciones espirituales que experimenta el estudiante, le será muy difícil su asistencia regular a clases, pues el ethos chamánico prevalece ante la voluntad del individuo. De hecho, una persona que vive este proceso no puede usar la vestimenta escolar exigida en algunos reglamentos internos. Las niñas deben usar la trapelakucha, trarilonko, paño sobre el hombro y cinta de colores. En el caso de los niños, paño sobre los hombros, manta y trapelakucha. En este sentido el Ministerio de Educación de Chile (MINEDUC) tiene un protocolo que permite resguardar este derecho y que está anclado en el Convenio 169 de la Organización Internacional del Trabajo (OIT) cuyo propósito es:

Entregar criterios a las personas adultas de la comunidad educativa, para la construcción de un protocolo de actuación ante situaciones de llamado a ser machi de los niños, niñas y jóvenes, o cualquier otra situación cultural que se presente durante su vida escolar. Contar con orientaciones claras permitirá a directivos, madres, padres, apoderados, docentes y educadores tradicionales, actuar de modo coherente con su rol formativo y de apoyo al estudiante, así como fortalecer el ejercicio de resguardo, reconocimiento y valoración de la diversidad que se vive en los espacios escolares. (Mineduc, 2023, p.1)

El ejemplo anterior es muy interesante porque permite dimensionar la relevancia del conocimiento cultural que deben poseer los diferentes actores, principalmente profesionales de la educación, que participan en el proceso formativo de estudiantes indígenas, pues el desconocimiento de patrones culturales sagrados, nos puede conducir a situaciones de racismo, burla y desprecio. Todos los seres humanos, desde que nacen, tienen el derecho inalienable a contar con los atributos, datos biológicos y culturales que permiten su individualización como sujeto en la sociedad, y a no ser privados de los mismos. El desarrollo de identidades positivas por parte del alumnado, en el marco de la interacción social, constituye uno de los objetivos centrales de la educación actual (Ogbu y Simons, 1988).

La otra dimensión crítica que se visualizó en estudio y que está presente en los códigos levantados en el proceso de codificación abierta es la invisibili-

dad y exclusión de la lengua materna de los estudiantes indígenas *mapuche-lafkenche*: el *mapunzugun*. En un campo más específico, el proceso histórico que ha experimentado la lengua *mapunzugun* y sus hablantes es una cuestión muchas veces ignorado/silenciado por la investigación académica, las políticas públicas y los agentes escolares que intervienen en el proceso socioeducativo. El contacto intercultural e inter-étnico intenso y extenso, sumado a las repercusiones de este en los modos de vida y comportamientos sociales y comunicativos *mapuche* son aspectos que se arrastran hasta nuestros días con un marco claro de conflictos históricos resultantes de la eterna colonización (Antimil y Olate, 2020; Durán y Ramos, 1986; Fanon, 1965).

El discurso de la interculturalidad, multiculturalidad, el gran relato de la inclusión se queda en un formalismo teórico, eufemismos, lugares comunes, eslóganes que se leen muy bien, pero que en la práctica no adquieren vida. Y, si es que se producen algunas transformaciones estas no son consecuencia de las políticas deliberadas de los estados y sus agencias ministeriales, sino de decisiones del profesorado que se ha formado desde una interculturalidad crítica no funcional al sistema hegemónico. Ahora, ¿por qué en la tercera década del siglo XXI sigue existiendo discriminación y desprecio por el mundo mapuche? Principalmente porque el estado de Chile no admite diferencias culturales que se traduzcan en procesos de autonomía pedagógica plena. No debemos olvidar que Chile es uno de los únicos países de América Latina y el Caribe, en que los indígenas no tienen derecho a educación propia. No es caso de países como Colombia, Guatemala, Brasil, México, donde existe la etno-educación. No obstante, el hecho que exista educación propia en los territorios tampoco garantiza plenamente que desaparezca el racismo, la discriminación y la violencia con los pueblos originarios, pero es un paso político importante.

Contribución de autores

Dra. Ninosca Bravo-Villa: redacción del manuscrito, selección de participantes y contexto del problema, aplicación y transcripción de las entrevistas semiestructuradas, análisis de las transcripciones.

Dr. Juan Mansilla-Sepúlveda: redacción del manuscrito, encuadre metodológico, corrección de

estilo sintáctico-gramatical, reducción de datos en Atlas Ti, redacción general.

Referencias bibliográficas

- Álvarez, M., Castro, P., González, C., Álvarez, E. y Campo, M. (2016). Conductas disruptivas desde la óptica del docente: validación de una escala. *Anales de Psicología/Annals of Psychology*, 32(3), 855-862. <https://doi.org/10.6018/analesps.32.3.223251>
- Andrade, E., Quintriqueo, S., Arias-Ortega, K. y Peña-Cortés, F. (2022). Contenidos educativos mapuches y espacios ecológicos-culturales en La Araucanía: Desafíos para una educación intercultural. *Diálogo Andino*, (67), 88-98. <https://doi.org/10.4067/S0719-26812022000100088>
- Antimil, J. y Olate, O. (2020). El escenario actual de la lengua mapuche en un territorio. Estudio de caso desde la historia y la sociolingüística. *Nueva revista del Pacífico*, 72, 116-143. <http://dx.doi.org/10.4067/S0719-51762020000100116>
- Arráez, M., Calles, J. y Moreno, L. (2006). La Hermenéutica: una actividad interpretativa. *Sapiens*, 7(2), 171-181. <https://bit.ly/4oXHbMx>
- Ayala Cardona, J. A. (2020). Una aproximación al concepto de diversidad desde la formación de educadores infantiles en Colombia. *Revista de Educación Inclusiva*, 13(1), 92-103. <https://doi.org/10.17811/rei.v13i1.404>
- Bautista Castro, C. P., Esqueche Torres, J. J., Bocanegra Vilcamango, B., Tello Flores, R. Y. y Fernández Celis, M. P. del. (2023). La exclusión social en la escuela rural de Lambayeque, una perspectiva de la Chakana pregunta. *Revista Conrado*, 19(90), 134-145. <https://bit.ly/3XYeJPz>
- Balbontín-Gallo, C. (2020). El conflicto mapuche como lucha por el reconocimiento: La necesidad de una nueva clave de lectura. *Izquierdas*, (49), 219-238. <https://doi.org/10.4067/S0718-50492020000100219>
- Beach, D. (2019). Teacher education, cultural diversity, social justice and equality: Policies, challenges and abandoned possibilities in Swedish teacher education. *Profesorado*, 23(4). <https://doi.org/10.30827/profesorado.v23i4.11390>
- Booth, T. y Ainscow, M. (2015). *Index for inclusion: Developing learning and participation*. Centre for Studies on Inclusive Education.
- Bravo, N. (2022). Educación intercultural inclusiva en contexto mapuche lafkenche. *Encuentros. Revista de Ciencias Humanas, Teoría Social y Pensamiento Crítico*, (16), 208-217. <https://doi.org/10.5281/zenodo.6914785>

- Bravo, N. y Mariñanco, M. (2021). Inclusión excluyente: Narrativas del profesorado de educación básica y enseñanza a estudiantes mapuches. *Revista de Filosofía*, 38(99), 750-761.
<https://doi.org/10.5281/zenodo.5699424>
- Deranty, J. (2016). Between Honneth and Rancière: Problems and potentials of a contemporary critical theory of society. In A. Honneth, J. Rancière y K. Genel (eds.), *Recognition or disagreement: A critical encounter on the politics of freedom, equality, and identity* (pp. 33-82). Columbia University Press.
- Díaz, R., Osses, S. y Muñoz, S. (2016). Factores e interacciones del proceso de enseñanza-aprendizaje en contextos rurales de la Araucanía, Chile. *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, 42(3), 111-128.
<https://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052016000400006>
- Durán, T. y Ramos, N. (1986). Incorporación del español por los mapuches del centro-sur de Chile durante los siglos XVI, XVII y XVIII. *Lenguas Modernas* 13, 17-36. <https://bit.ly/4pQf5UA>
- Echeita, G. (2006). *Educación para la inclusión o educación sin exclusiones*. Editorial Narcea.
- Echeverry Jaramillo, L. M. (2021). Diversidad e Interculturalidad: dos perspectivas en la educación actual. *Cuadernos Pedagógicos*, 23(32), 55-61.
<https://bit.ly/49hWBq2>
- Escobar, E., Albores, A. y Guillén, D. (2017). *Guía para una escuela inclusiva*. México: Centro Regional de Formación Docente e Investigación Educativa.
<https://bit.ly/4atUL6N>
- Fanon, F. (1965). *Racismo y cultura. Por la Revolución Africana*. Fondo de Cultura Económica.
- Figueroa-Céspedes, I., Soto Cárcamo, J. y Yáñez-Urbina, C. (2021). Key dimensions for the inclusive educational development: Emancipatory knowledge in a collaborative counselling experience. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 15(2), 155-171.
<https://doi.org/10.4067/S0718-73782021000200155>
- Fraser, N. (2008) La justicia social en la era de la política de la identidad: redistribución, reconocimiento y participación. *Revista de trabajo*, 4(6), 83-99.
<https://bit.ly/3YFsOkY>
- Gadamer, H. (1991). *Verdad y método*. Tomo I. Sígueme.
- Gajardo, K. y Torrego, L. (2020). Representaciones sociales sobre inclusión educativa de una nueva generación docente. *Revista Educación, política y sociedad*, 5(1), 11-38.
<https://doi.org/10.15366/rep2020.5.1.001>
- Gasché, J. (2008). Niños, maestros, comuneros y escritos antropológicos como fuentes de contenidos indígenas escolares y la actividad como punto de partida de los procesos pedagógicos interculturales: un modelo sintáctico de cultura. En M. Bertely, J. Gasché y R. Podestá (coords.), *Educando en la diversidad cultural. Investigaciones y experiencias educativas interculturales bilingües*. Ediciones Abya-Yala.
- Gillberg, N. (2024). Online corporate communication of diversity and inclusion: Washing as aspirational talk. *Equality, Diversity and Inclusion: An International Journal*, 43(9), 39-54.
<https://doi.org/10.1108/edi-08-2023-0250>
- Guédez, V. (2005). La diversidad y la inclusión: Implicaciones para la cultura y la educación. *SAPIENS*, 6(1), 107-132. <https://bit.ly/44CG7Gx>
- Hernández-Muñoz, H., Pérez-Villablanca, L., Contreras-Seguel, N. y Matus-Betancourt, O. (2021). La inclusión y su importancia en la educación médica. Análisis del escenario chileno: una revisión sistemática. *FEM (Ed. impresa) [online]*, 24(4), 211-217.
<https://doi.org/10.33588/fem.244.1137>
- Honneth, A. (1992). *Kampf um Anerkennung: Zur moralischen Grammatik sozialer Konflikte*. Suhrkamp Verlag.
- Honneth, A. (1999). Reconocimiento y obligaciones morales. *Estudios políticos*, 14, 173-187.
<https://bit.ly/4s68CXc>
- Iglesias, A. y Martín, Y. (2020). La producción científica en educación inclusiva: Avances y desafíos. *Revista Colombiana de Educación*, 78, 383-418.
<https://doi.org/10.17227/rce.num78-9885>
- Luna Figueroa, L., Bolomey Córdova, C. y Caniguan Velarde, N. (2018). Educación mapuche en el Chile neoliberal: Análisis de tres escuelas de la región de La Araucanía. *Sinéctica*, 50.
[https://doi.org/10.31391/s2007-7033\(2018\)0050-007](https://doi.org/10.31391/s2007-7033(2018)0050-007)
- Mansilla, J., Llancavil, D., Mieres, M. y Montañares, E. (2016). Instalación de la escuela monocultural en la Araucanía, 1883-1910: dispositivos de poder y Sociedad Mapuche. *Revista Educação y Pesquisa*, 42(1), 213-228.
<https://doi.org/10.1590/S1517-9702201603140562>
- Mansilla, J. (2020). República colonial chilena 1929-1973. Escuela e invisibilización del mapun kimun del pueblo nación mapuche. *Revista de Historia de la Educación Latinoamericana*, 22(35), 145-162.
<https://doi.org/10.19053/01227238.11925>
- Martínez de Meriño, C. Y., Alzate Alzate, N. A., Gallego Henao, A. M. y Meriño Córdoba, V. H. (2022). Educación en la diversidad: Un espacio de relaciones en la comunidad estudiantil universitaria. *Revista de Ciencias Sociales*, 28, 79-94.
<https://doi.org/10.31876/rcc.v28i.38820>
- Merino, M., Quilaqueo, D. y Saiz, J. (2008). Una tipología del discurso de discriminación percibida en



- mapuches de Chile. *Revista signos*, 41(67), 279-297.
<https://dx.doi.org/10.4067/S0718-09342008000200011>
- Millán La Rivera, C., González-García, G., López Barraza, A., Vizcarra Rebolledo, R. y Reyes Ochoa, L. (2023). Análisis de la diversidad en programas de formación inicial docente de pedagogía básica. *Psicoperspectivas*, 22(1).
<https://doi.org/10.5027/psicoperspectivas-Vol22-Issue1-fulltext-2870>
- Ministerio de Educación de Chile. (2023). *Orientaciones para la Escuela: Resguardo de derechos de niños, niñas y jóvenes llamados a ser machi y otros casos de orden cultural indígena*. Santiago de Chile. <https://bit.ly/4p1D7dU>
- Ministerio de Educación Nacional de Colombia. (2025). *Reconocimiento y establecimiento del Sistema Educativo indígena Propio - SEIP- de los pueblos y comunidades indígenas que Colombia, como Política Pública de Estado y se dictan otras disposiciones*. Decreto Número 0481. 30 de abril de 2025.
- Morin, E. (2009). *Para una política de la civilización*. Paidós.
- Moscoso, P. (2011). Un acercamiento a los movimientos de renovación pedagógica, a partir de las rupturas epistemológicas de los nuevos movimientos sociales. *Revista Estudios Pedagógicos* 37(1), 255-267.
<http://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052011000100014>
- Muñoz Troncoso, G. (2021). Educación familiar e intercultural en contexto mapuche: hacia una articulación educativa en perspectiva decolonial. *Estudios Pedagógicos*, 47(1), 391-407.
<https://doi.org/10.4067/S0718-07052021000100391>
- Núñez-Muñoz, C. G., Peña-Ochoa, M., González-Niculcar, B. y Ascorra-Costa, P. (2020). Una mirada desde la inclusión al Programa de Integración Escolar (PIE) en escuelas rurales chilenas: Un análisis de casos. *Revista Colombiana de Educación*, 1(79), 347-368.
<https://doi.org/10.17227/rce.num79-9725>
- Ogbu, J. y Simons, H. (1998). Voluntary and involuntary minorities: a cultural-ecological theory of school performance with some implications for education. *Anthropology & Education Quarterly* 29(2), 155-188. <https://bit.ly/49fvLyV>
- Ordóñez Santos, M. A. y Granja Escobar, L. C. (2023). Factores de exclusión al interior de las instituciones educativas: una revisión necesaria. *Revista Conrado*, 19(91), 270-279.
<https://bit.ly/4oYgQ0D>
- Ortiz de Santos, R., Torrego, L. y Santamaría-Cárdaba, N. (2018). La democracia en educación y los movimientos de renovación pedagógica: Evaluación de prácticas educativas democráticas. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social (RIEJS)*, 7(1), 197-213.
<https://doi.org/10.15366/riejs2018.7.1.010>
- Porma, J. (2015). Violencia colonial en la Escuela: el caso de la comunidad José Porma en el siglo XX. En Antileo, E., Cárcamo, L. Calfio, Margarita; Huinca, H. (eds.), *Awükan ka kuxankan zugu waj-mapu mew* (pp. 189-205). Ediciones Comunidad de Historia Mapuche.
- Ragins, B. R. y Ehrhardt, K. (2020). Gaining perspective: The impact of close cross-race friendships on diversity training and education. *Journal of Applied Psychology*, 106(6), 856-881.
<https://doi.org/10.1037/apl0000807>
- Revuelta, B. y Hernández-Arancibia, R. (2019). La teoría de Axel Honneth sobre justicia social, reconocimiento y experiencias del sujeto en las sociedades contemporáneas. *Cinta de moebio*, (66), 333-346.
<https://dx.doi.org/10.4067/s0717-554x2019000300333>
- Ruiz Cerquera, M. A. y Álvarez Díaz, M. B. (2020). La necesidad de la atención a la diversidad cultural desde las instituciones educativas colombianas. *Revista Conrado*, 16(75), 125-130.
<https://doi.org/10.31212/conrado.v16i75.1396>
- Sanhueza Rodríguez, A. A., Pagès Blanch, J. y González-Monfort, N. (2019). Enseñar historia y ciencias sociales para la justicia social del Pueblo Mapuche: La memoria social sobre el malón y el awkan en tiempos de la Ocupación de la Araucanía. *Perspectiva Educativa*, 58(2), 3-22.
<https://doi.org/10.4151/07189729-Vol.58-Iss.2-Art.909>
- San Martín Ulloa, C., Rogers, P., Troncoso, C. y Rojas, R. (2020). Camino a la educación inclusiva: Barreras y facilitadores para las culturas, políticas y prácticas desde la voz docente [Path to inclusive education: Barriers and facilitators for cultures, policies and practices from the teaching voice]. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 14(2), 191-211.
<http://dx.doi.org/10.4067/S0718-73782020000200191>
- Sartorello, S. (2009). Una perspectiva crítica sobre interculturalidad y educación intercultural bilingüe: El caso de la Unión de Maestros de la Nueva Educación para México (UNEM) y educadores independientes en Chiapas. *Revista latinoamericana de educación inclusiva*, 3(2), 77-90.
<https://bit.ly/4p470dN>
- Silver, H. (1994). Social exclusion and social solidarity: Three paradigms. *International Labour Review*, 133(5-6), 531-578. <https://bit.ly/4qij5gy>
- Stake, R. (1998). *Investigación con estudio de casos*. Morata.
- Taylor, S. y Bogdan, R. (1990). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Paidós.

- Vasilachis de Giladino, I. (2006). *Estrategias de investigación cualitativa*. Gedisa.
- Valenzuela Rettig, P. y Conejeros Obreque, F. (2023). Prácticas pedagógicas inclusivas en un colegio intercultural rural y mapuche en Chile. *Revista Actualidades Investigativas en Educación*, 23(3), 1-27. <https://doi.org/10.15517/aie.v23i3.54700>
- Zañartu, N., Aravena, A., Grandón, P., Sáez, F. y Zañartu, C. (2017). Identidad étnica, discriminación percibida y procesos afectivos en jóvenes mapuches urbanos. *Revista CUHSO*, 27(2), 229-250. <https://doi.org/10.7770/cuhso-v27n2-art1226>



Percepciones docentes e implementación del DUA en el marco de la educación inclusiva

Teachers' perceptions and implementation of UDL within the framework of inclusive education

-  **Dra. Sara de la Fuente-González** es profesora de la Universidad Internacional de Valencia (España) (sdelafuenteg@professor.universidadviu.com) (<https://orcid.org/0000-0002-0166-1172>)
-  **Dr. Alejandro Rodríguez-Martín** es profesor de la Universidad de Oviedo (España) (rodriguezmalejandro@uniovi.es) (<https://orcid.org/0000-0002-4230-4243>)

Recibido: 2025-09-26 / **Revisado:** 2025-11-11 / **Aceptado:** 2025-12-03 / **Publicado:** 2026-01-12

Resumen

El Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA) ha emergido como un enfoque que, amparado en los principios de la Educación Inclusiva, favorece la participación y el compromiso de todo el alumnado sin depender de ajustes curriculares. Aunque el DUA ha cobrado fuerza en la normativa española (LOMLOE, 2020), la evidencia empírica sobre la percepción docente y su aplicación sigue siendo limitada. Por ello, este estudio analizó las actitudes del profesorado hacia el DUA y su grado de implementación en la práctica. Se empleó un diseño descriptivo con una muestra de 286 docentes en activo de etapas no universitarias del Principado de Asturias (España). Los participantes completaron el cuestionario validado Actitudes frente al DUA e Implementación Práctica en el Aula (ADIPA), con adecuada fiabilidad interna ($\alpha = ,891$; $\omega = ,896$). El análisis de datos incluyó estadísticos descriptivos, pruebas no paramétricas y correlaciones de Spearman. En general, el profesorado expresó actitudes favorables hacia el DUA, reconociendo su potencial inclusivo, aunque la implementación fue heterogénea. Se hallaron diferencias significativas con base en género, formación, calidad percibida de la formación, titularidad del centro y especialidad docente. Asimismo, la relación entre opinión e implementación fue positiva pero débil, lo que subraya la necesidad de reforzar los componentes prácticos de la formación y el desarrollo de unas condiciones organizativas que favorezcan la aplicación efectiva del DUA, contribuyendo a enriquecer al debate nacional e internacional sobre educación inclusiva.

Palabras clave: educación inclusiva, Diseño Universal para el Aprendizaje, docente, práctica pedagógica, educación formal.

Abstract

Universal Design for Learning (UDL) is an approach rooted in inclusive education that aims to increase student participation and engagement without relying on curricular adaptations. Although UDL is embedded in Spanish legislation (LOMLOE, 2020), little is known about teachers' perceptions of it or about its actual use in schools. This study explored teachers' attitudes towards UDL and how far they implement it in practice. A descriptive design was used with a convenience sample of 286 in-service teachers working at pre-university levels in Asturias, Spain. Participants completed the validated Attitudes towards UDL and Practical Implementation in the Classroom questionnaire (ADIPA), which showed high internal reliability ($\alpha = .891$; $\omega = .896$). Data were analysed using descriptive statistics, non-parametric tests, and Spearman correlations. Teachers generally held positive views of UDL and acknowledged its inclusive potential, but classroom implementation was inconsistent. Significant differences were found by gender, previous training, perceived training quality, school type, and teaching specialisation. Likewise, association between attitudes and implementation was positive but weak. This highlights the need to strengthen the practical components of teacher training and to ensure organisational conditions that allow UDL to be implemented effectively, thereby contributing to national and international scholarly debates on inclusive education.

Keywords: inclusive education, Universal Design for Learning, teachers, teaching practice, formal education.

1. Introducción

La educación inclusiva se ha consolidado como un enfoque de referencia a la hora de plantear y desarrollar cualquier proceso de enseñanza-aprendizaje, así como de dar respuesta a la diversidad presente en las aulas y, en definitiva, como un horizonte al que aspirar (UNESCO, 2023). Tras un largo y complejo recorrido marcado por la marginación y la exclusión (Arnaiz, 2019), su reconocimiento internacional se afianzó a finales del siglo XX, impulsado por iniciativas de gran calado como la Conferencia Mundial sobre Educación para Todos (Ainscow et al., 2019; Blanco y Duk, 2019), la Declaración de Salamanca (UNESCO, 1994) y la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (Naciones Unidas, 2006). De forma más reciente, la Agenda 2030 reforzó este compromiso al reconocer explícitamente la educación como un derecho universal y promover el desarrollo de escuelas más equitativas e inclusivas (UNESCO, 2015).

Aunque la educación inclusiva se reconoce en la actualidad como el enfoque más adecuado para dar respuesta a la diversidad, sigue configurándose como una realidad dilemática, en la medida en que todavía no se ha materializado plenamente en los sistemas educativos debido, en parte, a la dificultad que entraña ofrecer una definición única y consensuada (Arnaiz-Sánchez et al., 2024; Ocampo-González, 2023). A pesar de ello, lo cierto es que para autores como Ainscow y Miles (2008) y Ocampo-González (2021) este planteamiento tiene sentido al entender la educación inclusiva como un camino más que como un destino, un enfoque transformador orientado a reinventarse continuamente para dar respuesta a las

nuevas demandas sociales y educativa, pero cuyo objetivo final será siempre garantizar la presencia, participación y el aprendizaje de todo el alumnado.

En este contexto, y como parte de este largo recorrido, el Center for Applied Special Technology (CAST) introdujo en los años noventa el concepto de Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA), un paradigma teórico-práctico destinado a favorecer la participación y el compromiso de todo el alumnado en los procesos de aprendizaje, evitando el desarrollo de ajustes y adaptaciones curriculares (Alba-Pastor, 2019; CAST, 2018; Rao et al., 2017; Dempsey et al., 2023). El enfoque se ampara en los principios del Diseño Universal (Mace, 1985; Connell et al., 1997), un planteamiento vinculado a la arquitectura cuyo fin es garantizar la accesibilidad a productos y entornos al mayor número de usuarios sin necesidad de realizar modificaciones posteriores al diseño. Trasladado al ámbito educativo, esto implica construir currículos más flexibles, capaces de responder a la diversidad del alumnado desde el inicio (Cortés-Díaz et al., 2022; Fernández-Portero, 2018; Horn y Banerjee, 2009).

Para ello, el enfoque se construye sobre el trabajo de Rose y Meyer (2006), quienes propusieron la existencia metafórica de tres redes neurológicas que representan algunas de las funciones más relevantes del cerebro a la hora de aprender (redes de reconocimiento, redes estratégicas y redes afectivas). Dichas redes fundamentan los tres principios del DUA (tabla 1) y se operacionalizan en una serie de pautas e indicadores, que permiten orientar la acción educativa (CAST, 2018).

Tabla 1. Estructura y principios del Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA)

Principios del DUA (3.0)	Descripción	Redes asociadas
Diseñar múltiples formas de implicación	Se centra en el <i>porqué</i> del aprendizaje, promoviendo la motivación, la autorregulación y la implicación activa del alumnado.	Red afectiva → gestiona la motivación, el interés y la regulación emocional).
Diseñar múltiples formas de representación	Se centra en el <i>qué</i> del aprendizaje, asegurando que la información se presente de diversas formas para atender a diferentes estilos de percepción y comprensión.	Red de reconocimiento → procesa la información recibida y permite atribuirle un significado.
Diseñar múltiples formas de acción y expresión	Se centra en el <i>cómo</i> del aprendizaje, ofreciendo distintas vías para que el alumnado demuestre lo aprendido y desarrolle habilidades ejecutivas.	Red estratégica → implicada en la planificación y ejecución de tareas físicas y cognitivas.

En el plano internacional, el DUA ha ido permeando progresivamente en marcos legislativos, desde la Higher Education Opportunity Act de Estados Unidos (2008) hasta su incorporación en políticas de países como Portugal, Chile, Ecuador e Irlanda, entre otro (de la Fuente-González, 2025). En España, su inclusión explícita en la LOMLOE (2020) lo ha consolidado como enfoque de referencia en la planificación educativa. Además, y de forma paralela, se han desarrollado recursos complementarios como la *Rueda del DUA* (Márquez, 2022) o la guía *PractiDUA* (Sanahuja-Ribés et al., 2024) que han contribuido a facilitar su transferencia a la práctica. En esta misma línea, Rodríguez-Martín et al. (2020) recogen en su obra *Huellas para la inclusión* algunas de las metodologías más relevantes para hacer efectivo el DUA en el aula, entre las que destacan el aprendizaje cooperativo, el aprendizaje basado en el juego o el aprendizaje basado en el pensamiento.

Por otro lado, la investigación reciente ha puesto de manifiesto tanto el potencial pedagógico como las limitaciones del enfoque. A este respecto, si bien se han evidenciado efectos positivos en accesibilidad, compromiso y resultados académicos del alumnado (Baumann y Melle, 2019; Smith Canter et al., 2017), también se han señalado dificultades en su traslación a la práctica y la persistencia de barreras de carácter institucional y sistémico (Avellán-Zambrano y Alcívar-Pincay, 2024; Berrios y Herrera, 2021).

En el contexto español, sin embargo, persiste una importante brecha en el conocimiento. A pesar de su creciente presencia en la normativa educativa y en los documentos curriculares, no se han identificado estudios empíricos que analicen de forma directa cómo se implementa el DUA en los centros ni cómo es percibido por los agentes educativos implicados. Esta carencia resulta especialmente problemática si se tiene en cuenta que el profesorado constituye un componente esencial para trasladar las disposiciones teóricas a la práctica, particularmente en el ámbito de la educación inclusiva (Hargreaves y Fullan, 2012; Sharma, 2018). Así pues, la ausencia de investigación empírica representa una limitación significativa, ya que impide conocer con precisión los avances, las resistencias o las condiciones que favorecen su puesta en práctica.

En este marco, el presente estudio responde a esta ausencia de evidencia empírica proporcionando datos sobre las percepciones y la implementación del DUA por parte del profesorado y aportando una

perspectiva hasta ahora poco explorada en el contexto español.

A este respecto, el estudio que se presenta tiene como objetivo analizar la percepción y la implementación del DUA por parte del profesorado, aportando evidencias empíricas que permitan valorar su aplicabilidad en la práctica educativa. La investigación se contextualiza en una región del norte de España que, al estar integrada en el marco normativo nacional y en el contexto educativo europeo, ofrece resultados con proyección más allá de su propio territorio. Asimismo, los resultados pueden ser utilizados para comparar con experiencias de otros países donde este enfoque también está extendido, enriqueciendo el debate internacional sobre los retos en la inclusión educativa y la aplicabilidad real del DUA.

2. Metodología

2.1 Diseño del estudio

Se llevó a cabo un estudio descriptivo y transversal, con enfoque cuantitativo, dirigido a examinar el estado del DUA entre el profesorado del Principado de Asturias (España) e identificar posibles relaciones y patrones asociados a sus percepciones e implementación.

2.2 Muestreo y participantes

Los participantes fueron docentes en activo de etapas no universitarias del Principado de Asturias. Particularmente, la muestra, seleccionada mediante muestreo por conveniencia, estuvo compuesta por 286 participantes (225 mujeres, 61 hombres), con 0-35 años de experiencia ($M = 16.28$, $DT = 10.70$), adscritos a centros públicos (90,2 %) y concertados (9,8 %), ubicados en contextos rurales (40,2 %) y urbanos (59,8 %). Además, se recogieron otras variables socio-demográficas y de centro (género, formación previa en DUA, calidad percibida de la formación, ubicación geográfica, titularidad, titulación máxima, años de experiencia, tamaño de centro, puesto de trabajo, etapas y especialidad docente).

2.3 Instrumento

Se utilizó el cuestionario validado Actitudes frente al DUA e Implementación Práctica en el Aula

(ADIPA; de la Fuente-González, 2025). Este instrumento analiza las opiniones hacia el DUA, así como la frecuencia de uso de prácticas alineadas con el enfoque (ej. diseño de múltiples vías para acceder a la información, diseño de múltiples alternativas de expresión, uso del juego como herramienta didáctica, aprendizaje cooperativo, educación emocional, rutinas de pensamiento, funciones ejecutivas, autoevaluación) a través de una escala tipo Likert de 6 opciones y dos dimensiones: (I) *Opinión y percepción sobre el DUA*: 1 = *Totalmente en desacuerdo* ... 6 = *Completamente de acuerdo* y (II) *Implementación del DUA en la práctica docente*: 1 = *Nunca* ... 6 = *Siempre*. La fiabilidad interna del cuestionario fue adecuada, con un alfa de Cronbach de 0,891 y una ω de McDonald de 0,896, lo que respalda la consistencia de las puntuaciones obtenidas en ambas dimensiones.

2.4 Procedimiento

El cuestionario se difundió por correo institucional a todos los centros no universitarios del Principado de Asturias. La recogida se realizó de forma escalonada durante cuatro meses, con tres recordatorios. La participación fue voluntaria, anónima y fuera de horario lectivo. En cada análisis se incluyeron exclusivamente los participantes con datos completos en las variables correspondientes, evitando la imputación de valores perdidos y garantizando la validez de las estimaciones.

2.5 Análisis de datos

Los análisis se llevaron a cabo con Jamovi (v. 2.3.21) y se estructuraron en 3 bloques presentados a continuación:

- Descriptivos*: frecuencias, porcentajes, media y desviación típica, por ítem y por dimensión.
- Contrastes entre grupos* con pruebas no paramétricas:
 - U de Mann - Whitney para variables dicotómicas (p. ej., género; contexto rural/urbano; formación previa en DUA [sí/no]; calidad percibida de la formación [sí/no]; titulari-

dad pública/concertada; especialidad agrupada Educación Especial-PT vs. otras).

- Kruskal - Wallis para variables con más de 2 categorías (p. ej., número de estudiantes por centro en tramos; puesto de trabajo con categorías combinadas; etapas de docencia).

c. Asociaciones/Correlaciones:

- Rho de Spearman entre ítems y entre dimensiones (Opinión y percepción del DUA \leftrightarrow Implementación del DUA en la práctica docente).
- Ji-cuadrado para dependencias entre variables nominales (e informe de Phi de Pearson cuando fue pertinente).

En todos los casos se estableció el nivel de significación en $p < ,05$.

3. Resultados

Los resultados se estructuran en los tres bloques definidos por el tipo de análisis estadístico realizado: (a) descriptivos, (b) contraste de medias en función de variables sociodemográficas y (c) correlaciones entre dimensiones e ítems.

3.1 Análisis descriptivos

Dimensión I: Opinión y percepción del DUA

La distribución de respuestas (tabla 2), indica una actitud generalmente favorable hacia el DUA. En los ítems de valoración positiva, más del 70 % de las respuestas se concentran en *De acuerdo* o *Muy de acuerdo*. Destaca el ítem 5 (*Requiere formación específica para el profesorado*), con 59,1 % en *Muy de acuerdo* y 22,7 % en *De acuerdo*, alcanzando la media más alta ($M = 5,26$). También muestran valores elevados los ítems 1 ($M = 4,90$), 2 ($M = 5,00$) y 7 ($M = 4,90$). Por el contrario, el ítem 6 (formulado en sentido inverso: *Es una moda como otras en el ámbito educativo*) presenta la media más baja ($M = 2,79$) y concentra 51,8 % de desacuerdo entre *Muy en desacuerdo* y *En desacuerdo*.

Tabla 2. Frecuencias de respuesta, media y desviación típica para la dimensión (I) Opinión y percepción del Diseño Universal para el Aprendizaje

La implementación del DUA en la práctica del aula...	1	2	3	4	5	6	Media	DT
1) ...Repercute positivamente en el aprendizaje de todo el alumnado	3,5 %	3,8 %	4,5 %	14,7 %	34,6 %	38,8 %	4,90	1,27
2) ...Contribuye a crear un centro inclusivo	2,8 %	4,9 %	2,8 %	12,9 %	32,5 %	44,1 %	5,00	1,26
3) ...Debe quedar reflejado en las programaciones docentes	3,8 %	3,8 %	5,9%	14,7 %	33,9 %	37,8 %	4,84	1,18
4) ...Requiere aplicar los principios y las pautas de verificación	2,1 %	3,8 %	5,6 %	16,1 %	38,5 %	33,9 %	4,87	1,36
5) ...Requiere formación específica para el profesorado	2,1 %	2,8 %	2,8 %	10,5 %	22,7 %	59,1 %	5,26	1,15
6) ...Es una moda como otras en el ámbito educativo	28,0 %	23,8%	15,4%	15,4 %	9,1 %	8,4 %	2,79	1,31
7) ...Aumenta (o maximiza) las oportunidades de participación de todo el alumnado en las situaciones de aprendizaje	4,5 %	2,8 %	7,3 %	13,6 %	26,6 %	45,1 %	4,90	1,61

Nota. DT = Desviación típica.

Dimensión II: Implementación del DUA en la práctica docente

En la tabla 3 se muestra que la práctica más habitual de los docentes participantes es presentar la información por canales diversos (ítem 8; M = 4,52), con 80,5 % acumulado entre *Bastantes veces*, *Muchas veces* y *Siempre*, y es, además, el ítem con mayor frecuencia en *Siempre* (21,0 %). Le siguen ofrecer alternativas de expresión (ítem 9; M = 4,37), usar el juego como herramienta de aprendizaje (ítem 14; M =

4,19), el aprendizaje cooperativo (ítem 12; M = 4,12) y la autoevaluación formativa (ítem 19; M = 4,00), con acumulados entre *Bastantes veces* - *Siempre* del 74,4 %, 67,1 %, 67,1 % y 61,5 %, respectivamente. En el extremo opuesto, la implementación de la metodología *flipped classroom* (ítem 15) es la menos frecuente (M = 2,66; solo 3,1 % *Siempre*). También se reportan promedios modestos en participación del alumnado en el diseño de actividades (ítem 10; M = 3,10) y en aprendizaje-servicio (ítem 13; M = 3,31).

Tabla 3. Frecuencias de respuesta, media y desviación típica para la dimensión (II) Implementación del Diseño Universal para el Aprendizaje en la práctica docente

En el día a día de mi aula...	1	2	3	4	5	6	Media	DT
8) ...La información que se da al alumnado se presenta por medio de diferentes canales (texto, imagen, audio, etc.	0,3 %	2,4 %	16,8 %	26,6 %	32,9 %	21,0 %	4,52	1,09
9) ...Se dan alternativas para que el alumnado pueda expresar lo que ha aprendido en diferentes formatos	0,7 %	8,0 %	16,8 %	22,7 %	31,1 %	20,6 %	4,37	1,25
10) ... El alumnado participa en el diseño de las actividades del aula	7,7 %	30,8 %	24,8 %	22,4 %	9,4 %	4,9 %	3,10	1,29
11) ...Se trabajan contenidos de educación emocional	1,7 %	12,2 %	25,5 %	20,3 %	25,9 %	14,3 %	3,99	1,32
12) ...Se desarrollan metodologías de aprendizaje cooperativo	1,4 %	7,3 %	24,1 %	25,5 %	28,3 %	13,3 %	4,12	1,21
13) ...Se promueven proyectos de aprendizaje-servicio	13,3 %	17,1 %	28,0 %	17,8 %	14,3 %	9,4 %	3,31	1,49
14) ...Se utilizan los juegos como recurso de aprendizaje	2,4 %	9,8 %	20,6 %	21,0 %	25,5 %	20,6 %	4,19	1,37
15) ...Se utiliza la metodología flipped classroom/clase invertida	27,6 %	20,6%	23,4 %	17,5 %	7,7 %	3,1 %	2,66	1,40

En el día a día de mi aula...	1	2	3	4	5	6	Media	DT
16) ...Se trabaja el aprendizaje basado en el pensamiento	6,3 %	12,9 %	22,4 %	26,2 %	17,8 %	14,3 %	3,79	1,42
17) ...Se promueven tareas para desarrollar las funciones ejecutivas	4,9 %	11,2 %	20,6 %	24,1%	27,6 %	11,5 %	3,93	1,35
18)...Se trabajan rutinas de pensamiento y aspectos metacognitivos	9,1 %	17,8 %	26,9 %	23,1%	14,7 %	8,4 %	3,42	1,40
19) ...La autoevaluación forma parte del proceso de evaluación formativa	4,9 %	14,0 %	19,6 %	20,3 %	20,6 %	20,6 %	4,00	1,50

Nota. DT = Desviación típica.

3.2 Contraste de medias por variables sociodemográficas

3.2.1 Género

En la tabla 4 se muestran las diferencias significativas entre género masculino y femenino. Particularmente, se identificaron diferencias por género en la dimensión de *Opinión y percepción del DUA* (femenino: $M = 4,68$; masculino: $M = 4,55$; $p = ,041$). A nivel de ítems, las mujeres puntuaron más alto en el ítem 2 (*Contribuye a crear un centro inclusivo*; $M = 5,05$ (1,28) vs. $4,85$ (1,10); $p = ,043$),

ítem 3 (*Debe quedar reflejado en las programaciones*; $M = 4,95$ (1,26) vs. $4,50$ (1,37); $p = ,009$) e ítem 7 (*Aumenta las oportunidades de participación*; $M = 5,00$ (1,33) vs. $4,57$ (1,39); $p = ,005$). Por el contrario, los hombres puntuaron más alto en el ítem 6 (*Es una moda*; $M = 3,18$ (1,67) vs. $2,69$ (1,58); $p = ,040$).

Finalmente, en *Implementación global del DUA en la práctica docente* no se hallaron diferencias, aunque sí en los ítems 11 (*Educación emocional*; $M = 4,11$ (1,34) vs. $3,57$ (1,17) $p = ,004$) y 14 (*Juego como recurso*; $M = 4,28$ (1,37) vs. $3,90$ (1,31); $p = ,049$), con medias superiores en el grupo femenino.

Tabla 4. Diferencias significativas entre género femenino y masculino (Prueba U de Mann-Whitney)

Ítems	X (DT) Fem. (N=226)	X (DT) Masc. (N=60)	U de Mann-Whitney	Sig. (bilateral)
(I) Opinión y percepción del DUA	4,68 (0,86)	4,55 (0,72)	8620	,041
2. Contribuye a crear un centro inclusivo	5,05 (1,28)	4,85 (1,10)	5674	,043
3. Debe quedar reflejado en las programaciones docentes	4,95 (1,26)	4,50 (1,37)	5260	,009
6. Es una moda como otras en el ámbito educativo	2,69 (1,58)	3,18 (1,67)	5613	,040
7. Aumenta las oportunidades de participación	5,00 (1,33)	4,57 (1,39)	5260	,005
(II) Implementación del DUA en la práctica docente	3,82 (1,01)	3,64 (0,87)	6080	,219
11. Se trabajan contenidos de educación emocional	4,11 (1,34)	3,57 (1,17)	5133	,004
14. Se utilizan los juegos como recurso de aprendizaje	4,28 (1,37)	3,90 (1,31)	5659	,049

Nota. X = media; DT = desviación típica.

3.2.2 Formación previa en DUA

Quienes han recibido formación en DUA muestran una mejor *Opinión y percepción del DUA* ($M = 4,73$ (0,80) vs. $4,50$ (0,86); $p = ,005$) y promedios superiores en los ítems 1, 2, 3, 4 y 7 (todos $p \leq ,012$) (ver tabla 5). En el ítem 6 (*Es una moda como otras*

en el ámbito educativo), la media fue inferior entre quienes se han formado ($2,46$ (1,53) vs. $3,37$ (1,60); $p < ,001$). Adicionalmente, se incluyó un ítem extra para consultar al profesorado si consideraba que el DUA estaba orientado al alumnado con Necesidades Específicas de Apoyo Educativo (NEAE), obteniendo diferencias significativas ($2,45$ (1,46) vs. $2,72$ (1,39); p

= ,039) con puntuaciones más bajas para quienes recibieron formación. No se encontraron diferencias para la implementación del DUA en la práctica docente en relación con la formación previa.

Tabla 5. *Diferencias significativas entre haber recibido o no formación en DUA (Prueba U de Mann-Whitney)*

Ítems	X (DT) No (N=104)	X (DT) Sí (N=182)	U de Mann-Whitney	Sig. (bilateral)
(I) Opinión y percepción del DUA	4,50 (0,86)	4,73 (0,80)	7583	,005
1. Repercute positivamente en el Aprendizaje	4,55 (1,34)	5,09 (1,19)	6747	<,001
2. Contribuye a crear un centro inclusivo	4,65 (1,33)	5,19 (1,17)	6706	<,001
3. Debe quedar reflejado en las programaciones docentes	4,60 (1,36)	4,98 (1,26)	7626	,006
4. Requiere aplicar los principios y pautas de verificación	4,67 (1,19)	4,98 (1,16)	7775	,012
6. Es una moda como otras en el ámbito educativo	3,37 (1,60)	2,46 (1,53)	6247	<,001
7. Aumenta las oportunidades de participación	4,50 (1,34)	5,13 (1,32)	6270	<,001
Es un enfoque orientado al alumnado con Necesidades Específicas de Apoyo Educativo	2,72 (1,39)	2,45 (1,46)	8045	,039
(II) Implementación del DUA en la práctica docente	3,76 (,91)	3,79 (1,02)	9365	,88

Nota. X = media; DT = desviación típica.

3.2.3 Calidad percibida de la formación

Como se observa en la tabla 6, quienes valoran su formación como facilitadora puntuaron más alto en *Opinión y percepción del DUA* ($M = 4,87 (0,69)$ vs. $4,47 (0,93)$; $p = .001$) y en todos los ítems de esta dimensión salvo el ítem 5. Repiten la pauta inversa el

ítem 6 ($2,08 (1,31)$ vs. $3,19 (1,65)$; $p < .001$) y en un nuevo ítem extra titulado ‘supone un esfuerzo adicional para el profesorado’ ($4,19 (1,59)$ vs. $4,94 (1,23)$; $p = .002$). Nuevamente, no se encontraron diferencias para la implementación de estrategias metodológicas vinculadas al DUA en la práctica docente.

Tabla 6. *Diferencias significativas para la variable “Calidad de la formación percibida” (Prueba U de Mann-Whitney)*

Ítems	X (DT) No (N=62)	X (DT) Sí (N=182)	U de Mann-Whitney	Sig. (bilateral)
(I) Opinión y percepción del DUA	4,47 (0,93)	4,87 (0,69)	2620	0,001
1. Repercute positivamente en el Aprendizaje	4,47 (1,41)	5,42 (0,91)	2073	<,001
2. Contribuye a crear un centro inclusivo	4,66 (1,4)	5,47 (0,93)	2307	<,001
3. Debe quedar reflejado en las programaciones docentes	4,56 (1,52)	5,20 (1,03)	2888	0,009
4. Requiere aplicar los principios y pautas de verificación	4,68 (1,34)	5,13 (1,03)	3017	0,027
6. Es una moda como otras en el ámbito educativo	3,19 (1,65)	2,08 (1,31)	2231	<,001
7. Aumenta las oportunidades de participación	4,58 (1,60)	5,42 (1,06)	2458	<,001
Supone un esfuerzo adicional para el profesorado	4,94 (1,23)	4,19 (1,59)	2708	0,002
(II) Implementación del DUA en la práctica docente	3,72 (,99)	3,83 (1,04)	3462	0,44

Nota. X = media; DT = desviación típica.

3.2.4 Titularidad del centro

Como se puede observar en la tabla 7, se obtuvieron diferencias en *Opinión y percepción del DUA* a favor de centros públicos ($M = 4,70$ (0,79)) frente a

concertados ($M = 4,22$ (1,11); $p = .016$). La pauta se repite en los ítems 1, 2 y 4 ($p \leq .011$). Por su parte, la implementación del DUA no arrojó diferencias por titularidad.

Tabla 7. Diferencias significativas para la variable “Titularidad del centro” (Prueba U de Mann-Whitney)

Ítems	X (DT) Concertado (N=28)	X (DT) Público (N=258)	U de Mann-Whitney	Sig. (bilateral)
(I) Opinión y percepción del DUA	4,22 (1,11)	4,70 (0,79)	2619	,016
1. Repercute positivamente en el Aprendizaje	4,25 (1,43)	4,97 (1,24)	2435	,003
2. Contribuye a crear un centro inclusivo	4,32 (1,49)	5,07 (1,21)	2451	,003
4. Requiere aplicar los principios y pautas de verificación	4,32 (1,36)	4,93 (1,15)	2615	,011
(II) Implementación del DUA en la práctica docente	3,89 (.83)	3,77 (.99)	3304	,462

Nota. X = media; DT = desviación típica.

3.2.5 Especialidad docente (Educación Especial-PT vs. otras)

La tabla 8 recoge las diferencias con base en la especialidad docente. En este caso, el profesorado de Educación Especial-Pedagogía Terapéutica (PT) presenta una mejor *Opinión y percepción del DUA* ($M = 4,85$ (0,69) vs. 4,61 (0,85); $p = .036$), con promedios

superiores en 1, 2, 3, 4 y 7 ($p \leq .044$) y menores en los ítems inversos (6 y el ítem extra: ‘esfuerzo adicional’; $p \leq .002$). En cambio, la *Implementación*, en términos globales, fue más alta en el resto de las especialidades ($M = 3,87$ (0,93) vs. 3,28 (1,10); $p < .001$), y ningún ítem de esta dimensión presenta medias superiores en profesorado de apoyo, especialista en educación especial (PT).

Tabla 8. Diferencias significativas para la variable “Especialidad docente” (Prueba U de Mann-Whitney)

Ítems	X (DT) Ed.Esp.-PT. (N=43)	X (DT) Otro (N=243)	U de Mann-Whitney	Sig. (bilateral)
(I) Opinión y percepción del DUA	4.85 (0,69)	4.61 (0,85)	4179	,036
1. Repercute positivamente en el Aprendizaje	5.33 (0,89)	4.82 (1,31)	4087	,016
2. Contribuye a crear un centro inclusivo	5.33 (1,02)	4.94 (1,29)	4280	,044
3. Debe quedar reflejado en las programaciones docentes	5.23 (1,1)	4.77 (1,33)	4095	,017
4. Requiere aplicar los principios y pautas de verificación	5.14 (1,15)	4.82 (1,18)	4247	,039
Requiere un esfuerzo adicional por parte del profesorado	4.12 (1,26)	4.66 (1,46)	3755	,002
6. Es una moda como otras en el ámbito educativo	2.07 (1,24)	2.92 (1,64)	3671	,001
7. Aumenta las oportunidades de participación	5.35 (1,00)	4.82 (1,40)	4099	,017
(II) Implementación del DUA en la práctica docente	3.28 (1,10)	3.87 (0,93)	3572	<,001
La información que se da al alumnado se presenta por medio de diferentes canales	3.98 (1,21)	4.62 (1,05)	3691	,001
Se dan alternativas para que el alumnado pueda expresar lo que ha aprendido en diferentes formatos	3.77 (1,40)	4.48 (1,19)	3746	,002
Se utilizan recursos tecnológicos diversos para adaptar las actividades a los ritmos de aprendizaje del alumnado	3.70 (1,34)	4.30 (1,15)	3956	,009

Ítems	X (DT) Ed.Esp.-PT. (N=43)	X (DT) Otro (N=243)	U de Mann-Whitney	Sig. (bilateral)
El alumnado participa en el diseño de las actividades del aula	2.60 (1,31)	3.19 (1,26)	3898	,006
Se trabajan contenidos de educación emocional	3.56 (1,35)	4.07 (1,30)	4146	,027
Se promueven proyectos de aprendizaje-servicio	2.74 (1,38)	3.41 (1,49)	3874	,006
Se trabaja el aprendizaje basado en el pensamiento	3.09 (1,31)	3.92 (1,12)	3481	<,001
Se utiliza la metodología flipped classroom/clase invertida	2.21 (1,30)	2.74 (1,41)	4067	,018
Se trabajan rutinas de pensamiento y aspectos metacognitivos	2.81 (1,42)	3.52 (1,37)	3706	,002
La autoevaluación forma parte del proceso de evaluación formativa	3.26 (1,61)	4.13 (1,44)	3597	<,001

Nota. X = media; DT = desviación típica.

3.2.6 Número de estudiantes por centro

Se hallaron diferencias en *Implementación del DUA en la práctica docente* ($\chi^2(5) = 11,34$; $p = .045$) (tabla 9). Los centros de 151- 250 estudiantes obtienen la media más alta ($M = 4,07$ (0,96)),

mientras que los de > 450 registran la más baja ($M = 3,55$ (1,06)). El análisis post hoc DS-CF (Dwass – Steel – Critchlow - Fligner) muestra diferencia entre 151-250 y > 450 ($W = -4,15$; $p = .039$).

Tabla 9. Diferencias significativas para la variable “Número de estudiantes por centro” (Prueba Kruskal Wallis para Opinión e Implementación del DUA)

N.º Estudiantes por centro	Opinión y percepción del DUA			Implementación del DUA en la práctica docente		
	X (DT)			X (DT)		
-50 estudiantes (N=23)	4,55 (0,94)			3,81 (0,94)		
51-150 estudiantes (N=55)	4,71 (0,78)			3,88 (0,91)		
151-250 estudiantes (N=54)	4,76 (0,80)			4,07 (0,96)		
251-350 estudiantes (N=46)	4,63 (0,80)			3,64 (0,96)		
351-450 estudiantes (N=44)	4,72 (0,75)			3,78 (0,96)		
+ 450 estudiantes (N=64)	4,51 (0,95)			3,55 (1,06)		
	χ^2	gl	p	χ^2	gl	p
	2,33	5	,802	11,34	5	,045

Nota. X = media; DT = desviación típica.

3.2.7 Etapas en las que se imparte docencia

Por último, la tabla 10 informa de las diferencias en *Implementación del DUA en la práctica docente* ($\chi^2(9) = 16,6$; $p < .055$), con medias globales más

altas en ESO + Bachillerato ($M = 4,01$, $DT = ,97$) y Educación Primaria ($M = 4,00$, $DT = ,90$). En los análisis post hoc, ESO difiere de Infantil ($p = .023$) y de Primaria ($p = .017$), con medias más bajas en ESO.

Tabla 10. Diferencias significativas para la variable “Etapas en las que se imparte docencia” (Prueba Kruskal Wallis para Opinión e Implementación del DUA)

Etapas docencia	Opinión y percepción del DUA			Implementación del DUA en la práctica docente		
	X (DT)			X (DT)		
Bachillerato (N= 3)	4,95 (.59)			3,64 (1,26)		
Educación Infantil (N= 31)	4,73 (.72)			3,86 (1,07)		
Educación Infantil, Educación Primaria (N= 40)	4,83 (.83)			3,64 (1,00)		
Educación Infantil, Educación Primaria, Educación Secundaria Obligatoria (N= 13)	4,54 (1,16)			3,52 (.84)		
Educación Primaria (N= 83)	4,72 (.70)			4,00 (.90)		
Educación Secundaria Obligatoria (N= 48)	4,63 (.58)			3,40 (.88)		
Educación Secundaria Obligatoria, Bachillerato (N= 45)	4,50 (.99)			4,01 (.97)		
Educación Secundaria Obligatoria, Bachillerato, Formación Profesional (N= 9)	4,71 (.52)			3,51 (1,32)		
Formación Profesional (N= 7)	4,10 (1,32)			3,91 (1,12)		
	X ²	gl	p	X ²	gl	p
	11,5	9	,243	16,6	9	,055

3.2.8 Variables sin diferencias significativas

No se observaron diferencias en *Opinión y percepción del DUA* ni en *Implementación del DUA en la práctica docente* por contexto del centro (rural/urbano), ubicación geográfica (centro/occidente/oriente), años de experiencia docente ni titulación máxima.

3.3 Correlaciones

Los ítems intra-dimensión correlacionaron de forma significativa entre sí, en ambas subescalas, respaldando la coherencia interna del instrumento. La correlación entre dimensiones (*Opinión - Implementación*) fue positiva y significativa, aunque con valores bajos ($\rho = ,259$; $p < ,001$).

A nivel de cruces entre ítems de distintas dimensiones, los ítems de *Opinión y percepción del DUA* 1 - 4 y 7 mostraron asociaciones especialmente sólidas con prácticas de educación emocional (ítem 11), aprendizaje cooperativo (ítem 12) y juego (ítem 14). Además, 3 y 7 presentaron correlaciones destacadas con funciones ejecutivas (ítem 17). En menor magnitud, 1-4 y 7 se asociaron con rutinas de pensamiento (ítem 18) y autoevaluación (ítem 19).

El ítem 4 (*Requiere formación específica*) correlacionó fuertemente con aprendizaje cooperativo (ítem 12) y, en menor medida, con educación emocional (ítem 11), mientras que el ítem 6 (*Es una moda*) mostró correlaciones negativas con los ítems 11 y 12.

4. Discusión

El objetivo del estudio fue describir y analizar el estado del DUA en el Principado de Asturias (España), atendiendo a la opinión del profesorado y a su implementación práctica. Para ello se aplicó un diseño cuantitativo con una escala validada, y se realizaron análisis descriptivos, contrastes no paramétricos por variables sociodemográficas y correlaciones entre ítems y dimensiones. En términos generales, las actitudes de los docentes participantes fueron mayoritariamente favorables, con una implementación heterogénea y una relación positiva, aunque de baja intensidad, entre valorar el enfoque y llevarlo a la práctica. Ello sugiere que tener una opinión favorable hacia el DUA no implica necesariamente la puesta en práctica de estrategias metodológicas asociadas al mismo. Esta débil relación entre opinión e implementación coincide con trabajos que han mostrado que las creencias docentes, aun siendo necesarias, no garantizan por sí mismas la transformación de la práctica (Malinen et al., 2013), especialmente en enfoques que requieren ajustes metodológicos y organizativos como el DUA.

Particularmente, en cuanto a las diferencias entre grupos, se observaron patrones consistentes con la literatura sobre la inclusión: las mujeres puntúan más alto en opinión (y en ítems vinculados a inclusión y participación), mientras que los hombres

puntúan más alto en el ítem inverso (“es una moda”), en línea con trabajos previos que identificaron actitudes más favorables hacia la inclusión en mujeres (p. ej., Alghazo y Naggar, 2004; Pegalajar y Colmenero, 2017). Este resultado sugiere que las actitudes de género hacia la inclusión se trasladan también a la percepción del DUA, reafirmando la necesidad de considerar estas diferencias en la formación inicial y continua del profesorado.

Asimismo, la formación previa en DUA y la calidad percibida de la formación se asociaron con una mejor opinión y percepción del DUA (y menor acuerdo con la idea de que el enfoque constituye una “moda”), pero no con una mayor implementación de estrategias metodológicas vinculadas al DUA en la práctica docente. Este hallazgo refleja lo señalado en investigaciones sobre inclusión que destacan que la formación suele impactar primero en las creencias antes que en las prácticas (Avramidis y Norwich, 2002; Scanlon et al., 2022). Además, coincide con críticas sobre el carácter excesivamente teórico de algunas propuestas formativas, limitando su transferencia al aula (Arnaiz-Sánchez et al., 2021; Avellán-Zambrano y Alcívar-Pincay, 2024). Estos datos, de acuerdo con Espada-Chavarría et al. (2019) y Navarro y Navarro-Montaño (2023), sugieren la conveniencia de repensar cómo se aborda la formación en DUA y de explorar qué condiciones podrían favorecer una aplicación más consistente en la práctica docente.

En términos de titularidad, el profesorado de centros públicos mostró una opinión más favorable que el de los centros concertados, coherente con hallazgos previos en actitudes hacia la inclusión en España (p. ej., Garzón-Castro et al., 2016). Sin embargo, este resultado contrasta con lo encontrado en otros contextos, como Ecuador, donde los centros privados exhiben actitudes más positivas hacia la inclusión (Clavijo et al., 2016; Tárraga et al., 2020). Esta divergencia apunta a la importancia de atender a las condiciones estructurales y políticas educativas de cada sistema escolar, que pueden modular la forma en que el profesorado valora el DUA.

Por especialidad, el profesorado de educación especial-PT expresó una mejor opinión que otras especialidades (y menor acuerdo con los ítems inversos), pero lo implementó menos que el resto, un patrón que contrasta con estudios que describen mayor uso de prácticas inclusivas en especialistas (Espinoza et al., 2020; García-Cedillo et al., 2015) y

que invita a explorar condiciones organizativas que puedan estar restringiendo su rol en el aula ordinaria. Una posible explicación es la persistencia del modelo segregador, que atribuye al profesorado de apoyo-PT la atención individualizada y la elaboración de adaptaciones curriculares, reduciendo sus oportunidades de participar en dinámicas de aula ordinaria (Muntaner et al., 2016; Pérez-Gutiérrez et al., 2021). Esta contradicción invita, nuevamente, a repensar el papel de los especialistas de apoyo en el marco de una escuela inclusiva basada en el DUA.

Por otro lado, en cuanto a las variables organizativas, en implementación global, los centros medianos (151-250 estudiantes) alcanzaron la media más alta y los centros grandes (> 450) la más baja. Aunque no hemos identificado literatura específica sobre el DUA, estos resultados se relacionan con estudios sobre inclusión que advierten que el tamaño del centro y las ratios elevadas pueden constituir barreras para la atención a la diversidad (Chiner y Cardona, 2013; Medina-Sánchez, 2021).

De acuerdo con las diversas etapas, Infantil y Primaria (y ESO+Bachillerato) muestran mayor implementación que la ESO por sí sola, un patrón consistente con trabajos que describen un mayor despliegue de prácticas inclusivas en etapas iniciales (Ross-Hill, 2009; Suriá-Martínez, 2012). Una posible explicación es que los niveles educativos superiores suelen estar más condicionados por una cultura académica centrada en contenidos y evaluaciones externas, que puede dificultar la adopción de enfoques pedagógicos flexibles como el DUA. En este sentido, Espinoza et al. (2020) sugieren que la presión curricular y el peso de la evaluación en secundaria limitan la incorporación de metodologías inclusivas.

5. Conclusión

La investigación aporta una radiografía cuantitativa de la opinión e implementación del DUA en una comunidad autónoma española, identificando patrones diferenciales por formación, especialidad, titularidad, tamaño de centro, puesto y etapa. Sin embargo, los hallazgos son propios del ámbito regional analizado y se basan en respuestas autoinformadas, por lo que futuras investigaciones podrían incorporar diseños cualitativos que permitan analizar en profundidad las experiencias concretas de los docentes, así como estudios cuantitativos que per-

mitan estimar relaciones causales entre formación, condiciones organizativas e implementación.

En cualquier caso, tres implicaciones principales emergen de los resultados de este estudio:

1. La formación se asocia con actitudes, pero no necesariamente con una mayor implementación, por lo que los esfuerzos formativos deberían centrarse también en componentes prácticos y transferibles al aula.
2. Las condiciones organizativas (titularidad del centro, ratio o etapa) influyen en la implementación, señalando la necesidad de atender las condiciones laborales del profesorado y de aprendizaje del alumnado para una mejor calidad educativa (p. ej., espacios de coordinación, apoyo en centros grandes).
3. La brecha identificada entre la opinión y la práctica sugiere que mejorar la valoración del DUA es necesario, pero insuficiente, para producir cambios metodológicos amplios.

En conclusión, esta investigación muestra que el profesorado del Principado de Asturias mantiene actitudes mayoritariamente favorables hacia el DUA, con diferencias relevantes según género, titularidad y especialidad, y con un nivel de implementación todavía heterogéneo. La débil relación entre la opinión y la práctica, junto con el peso de factores formativos y organizativos, pone de manifiesto que valorar el DUA no garantiza por sí mismo su traslación al aula. Estos hallazgos, aun circunscritos a un contexto regional, muestran que varios de los patrones observados coinciden con tendencias descritas en otros sistemas educativos, lo que refuerza su interés más allá del ámbito local, contribuyendo así al debate internacional sobre la inclusión educativa y las vías para cerrar la brecha entre la teoría y el desempeño docente.

Apoyos y notas

Este trabajo contó con el apoyo del Ministerio de Universidades de España a través de una ayuda para la Formación de Profesores Universitarios. [Código FPU20/01405]. La investigación forma

parte del proyecto de investigación titulado “Diseño universal para el aprendizaje y transformación de prácticas inclusivas en centros educativos”, financiado por la Universidad de Oviedo [Subvención número 2022/00018/002-UNOV-22-RLD-UE-6].

Contribuciones de autores

Sara de la Fuente González: conceptualización, curación de datos, análisis formal, investigación, metodología, administración de proyecto, software, validación, visualización, escritura – borrador original, escritura – revisión y edición.

Alejandro Rodríguez Martín: conceptualización, adquisición de financiación, metodología, recursos, administración de proyecto, supervisión, escritura – borrador original, escritura – revisión y edición.

Referencias bibliográficas

- Ainscow, M., Slee, R. y Best, M. (2019). Editorial: The Salamanca Statement: 25 years on. *International Journal of Inclusive Education*, 23(7-8), 671-676. <https://doi.org/10.1080/13603116.2019.162280>
- Ainscow, M. y Miles, S. (2008). *Por una educación para todos que sea inclusiva: ¿Hacia dónde vamos ahora? Perspectivas*, 38(1), 17-44.
- Alba-Pastor, C. (2019). Diseño Universal para el Aprendizaje: Un modelo teórico-práctico para una educación inclusiva de calidad. *Participación educativa*, 6(9), 55-68.
- Alghazo, E. M. y Naggar Gaad, E. El. (2004). General Education Teachers in the United Arab Emirates and Their Acceptance of the Inclusion of Students with Disabilities. *British Journal of Special Education*, 31(2), 94-99. <https://doi.org/10.1111/j.0952-3383.2004.00335.x>
- Arnaiz, P. (2019). *La educación inclusiva en el siglo XII*. [Lección magistral, apertura de curso 2018-2019]. Universidad de Murcia.
- Arnaiz-Sánchez, P., Alcaraz, S. y García, C. M. C. (2024). Significados atribuidos a la educación inclusiva por la comunidad educativa. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 27(3), 135-152. <https://doi.org/10.6018/reifop.617101>
- Arnaiz-Sánchez, P., Frutos, A. E., García, S. A. y Rodríguez, R. de H. (2021). Formación del profesorado para la construcción de aulas abiertas a la inclusión. *Revista de Educación*, 393, Article 393. <https://recyt.fecyt.es/index.php/Redu/article/view/89651>




- Avellán-Zambrano, M. y Alcívar-Pincay, G. A. (2024). Diseño universal para el aprendizaje: Percepciones, desafíos y necesidades formativas de los docentes. *Arandu UTIC*, 11(2), 49-70. <https://doi.org/10.69639/arandu.v11i2.251>
- Avramidis, E. y Norwich, B. (2002). Teachers' attitudes towards integration / inclusion: A review of the literature. *European Journal of Special Needs Education*, 17(2), 129-147. <https://doi.org/10.1080/08856250210129056>
- Baumann, T. y Melle, I. (2019). Evaluation of a digital UDL-based learning environment in inclusive chemistry education. *Chemistry Teacher International*, 1(2), 1-13. <https://doi.org/10.1515/cti-2018-0026>
- Berrios, X. del P. y Herrera, V. (2021). Diseño Universal de Aprendizaje en la Práctica de Profesoras de Educación Básica: ¿Innovación didáctica o capacitaciones impuestas? *Revista de estudios y experiencias en educación*, 20(43), 59-73. <https://doi.org/10.21703/rexe.20212043berrios3>
- Blanco, R. y Duk, C. (2019). Conmemoración de la Conferencia Mundial de Salamanca y su influencia en América Latina. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 13(2), 17-23. <https://doi.org/10.4067/S0718-73782019000200017>
- Chiner, E. y Cardona, M. C. (2013). Inclusive education in Spain: How do skills, resources, and supports affect regular education teachers' perceptions of inclusion? *International Journal of Inclusive Education*, 17(5), 526-541. <https://bit.ly/3KHnk5V>
- Clavijo, R., López, C., Cedillo, C., Mora, C. y Ortiz, W. (2016). Actitudes docentes hacia la educación inclusiva en Cuenca. *Maskana*, 7(1), 13-22. <https://doi.org/10.18537/mskn.07.01.02>
- Connell, B. R., Jones, M., Mace, R., Mueller, J., Ostroff, E., Sanford, J., Steinfeld, E., Story, M. y Vanderheiden, G. V. (1997). *The principles of Universal Design*. N.C. State University.
- Cortés-Díaz, M., Arias-Gago, A. R. y Ferreira, C. (2022). Perspectiva inclusiva en el currículo de Educación Primaria desde el Diseño Universal para el Aprendizaje: Un estudio comparado. *Revista Española de Educación Comparada*, 41, 194-212. <https://doi.org/10.5944/reec.41.2022.31263>
- De la Fuente-González, S. (2025). El diseño universal para el aprendizaje (DUA) y su impacto transformador en los centros educativos: realidad y percepciones. [Tesis doctoral, Universidad de Oviedo]. Repositorio institucional de la Universidad de Oviedo. <https://bit.ly/4oKcGJE>
- Dempsey, A. M. K., Hunt, E., Lone, M. y Nolan, Y. M. (2023). Awareness of Universal Design for Learning among anatomy educators in higher level institutions in the Republic of Ireland and United Kingdom. *Clinical Anatomy*, 36(1), 137-150. <https://doi.org/10.1002/ca.23947>
- Espada-Chavarria, R. M., Gallego-Condoy, M. B. y Gonzalez-Montesino, R. H. (2019). Diseño Universal del Aprendizaje e Inclusión en la Educación Básica en Ecuador. *Alteridad*, 14(2), 207-218. <https://doi.org/10.17163/alt.v14n2.2019.05>
- Espinoza, L., Hernández, K. y Ledezma, D. (2020). Prácticas inclusivas del profesorado en aulas de escuelas chilenas: Un estudio comparativo. *Estudios Pedagógicos (Valdivia)*, 46(1), 183-201. <https://doi.org/10.4067/S0718-07052020000100183>
- Fernández-Portero, I. (2018). Diseño Universal para el Aprendizaje de idiomas en personas con diversidad funcional. *Revista de Educación Inclusiva*, 11(1), 251-266.
- García-Cedillo, I., Romero-Contreras, S., Jocabed-Flores Barrera, V., Martínez, A. y Rubio-Rodríguez, S. (2015). Comparación de prácticas inclusivas de docentes de servicios de educación especial y regular en México. *Actualidades Investigativas en Educación*, 15(3), 1-18. <https://bit.ly/4a1KXRb>
- Garzón Castro, P., Calvo Álvarez, M. I. y Orgaz Baz, B. (2016). Inclusión educativa. Actitudes y estrategias del profesorado. *Revista Española de Discapacidad (REDIS)*, 4(2), 25-45. <https://bit.ly/3Mre8mX>
- Hargreaves, A. y Fullan, M. (2012). *Professional Capital: Transforming Teaching in Every School*. Teachers College Press.
- Horn, E. y Banerjee, R. (2009). Understanding curriculum modifications and embedded learning opportunities in the context of supporting all children's success. *Language, Speech, and Hearing Services in Schools*, 40(4), 406-415. [https://doi.org/10.1044/0161-1461\(2009/08-0026\)](https://doi.org/10.1044/0161-1461(2009/08-0026))
- Mace, R. (1985). Universal design: Barrier free environments for everyone. *Designers West*, 33(1), 147-152.
- Malinen, O.-P., Savolainen, H., Engelbrecht, P., Xu, J., Nel, M., Nel, N. y Tlale, D. (2013). Exploring teacher self-efficacy for inclusive practices in three diverse countries. *Teaching and Teacher Education*, 33, 34-44. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2013.02.004>
- Márquez, A. (2022). *La Rueda del DUA_V3 2022. Actualización de recursos para derribar barreras a la participación*. Antonio A. Márquez Blog. <https://bit.ly/3KOEogU>

- Medina-Sánchez, L. (2021). La formación inicial docente en educación inclusiva: Experiencias y percepciones del futuro profesorado. *ReiDoCrea: Revista electrónica de investigación Docencia Creativa*, 10(3), 1-24
<https://doi.org/10.30827/Digibug.66306>
- Muntaner-Guasp, J. J., Rosselló-Ramón, M. R. y De la Iglesia-Mayol, B. (2016). Buenas prácticas en educación inclusiva. *Educatio Siglo XXI*, 34(1 Marzo), 31-50. <https://doi.org/10.6018/j/252521>
- Naciones Unidas. (2006). *Convención sobre los derechos de las personas con discapacidad*.
<https://bit.ly/48E9J7p>
- Navarro, J. A. y Navarro-Montaño, M. J. (2023). Retos y desafíos para la formación docente en clave de inclusión. *ALTERIDAD. Revista de Educación*, 18(2), 248-263.
<https://doi.org/10.17163/alt.v18n2.2023.08>
- Ocampo-González, A. (2021). Claves para una epistemología sobre educación inclusiva. *Andamios*, 18(47), 343-370.
<https://doi.org/10.29092/uacm.v18i47.880>
- Ocampo-González, A. (2023). Epistemología de la educación inclusiva o la pregunta por sus dilemas de definición. *Escritos*, 31(66), 144-161.
<https://doi.org/10.18566/escr.v31n66.a09>
- Pegalajar, M. del C. y Colmenero, M. de J. (2017). Actitudes y formación docente hacia la inclusión en Educación Secundaria Obligatoria. *Revista electrónica de investigación educativa*, 19(1), 84-97.
<https://doi.org/10.24320/redie.2017.19.1.765>
- Pérez-Gutiérrez, R., Casado-Muñoz, R. y Rodríguez-Conde, M.-J. (2021). Evolución del profesorado de apoyo hacia la educación inclusiva: Una perspectiva legislativa autonómica en España. *Revista Complutense de Educación*, 32(2), 285-295. <https://doi.org/10.5209/rced.68357>
- Rao, K., Smith, S. J. y Lowrey, K. A. (2017). UDL and intellectual disability: what do we know and where do we go? *Intellectual and Developmental Disabilities*, 55(1), 37-47.
<https://doi.org/10.1352/1934-9556-55.1.37>
- Rodríguez Martín, A., Álvarez Arregui, E. y Ordiales, Iglesias, T. (2020). *Huellas para la inclusión: Fundamentos para responder a la diversidad e implementar el D.U.A.* Universidad de Oviedo.
- Rose, D. H. y Meyer, A. (2006). A Practical Reader in Universal Design for Learning. En *Harvard Education Press*. Harvard Education Press.
- Ross-Hill, R. (2009). Teacher attitude towards inclusion practices and special needs students. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 9(3), 188-198.
<https://doi.org/10.1111/j.1471-3802.2009.01135.x>
- Sanahuja-Ribés, A., Barrera-Ciurana, M., Márquez-Vázquez, C. y Yohari, H. D. (2024). *PractiDUA. Guía práctica para abordar el Diseño Universal para el Aprendizaje a través de rincones*. Real Patronato sobre Discapacidad y Ministerio de Derechos Sociales, Consumo y Agenda 2030.
<https://bit.ly/4rMOF7C>
- Scanlon, G., Radeva, S., Pitsia, V., Maguire, C. y Nikolaeva, S. (2022). Attitudes of teachers in Bulgarian kindergartens towards inclusive education. *Teaching and Teacher Education*, 112, 103650.
<https://doi.org/10.1016/j.tate.2022.103650>
- Sharma, U. (2018). Preparing to Teach in Inclusive Classrooms. En G.W. Noblit (ed.), *Oxford Research Encyclopedia of Education* (pp. 1-22). Oxford University Press.
<https://doi.org/10.1093/acrefore/9780190264093.013.113>
- Smith Canter, L. L., King, L. H., Williams, J. B., Metcalf, D. y Rhys Myrick Potts, K. (2017). Evaluating Pedagogy and Practice of Universal Design for Learning in Public Schools. *Exceptionality Education International*, 27(1).
<https://doi.org/10.5206/eei.v27i1.7743>
- Suriá-Martínez, R. (2012). Discapacidad e integración educativa: ¿qué opina el profesorado sobre la inclusión de estudiantes con discapacidad en sus clases? *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 23(3), 96-109.
<https://doi.org/10.5944/reop.vol.23.num.3.2012.11464>
- Tárraga-Mínguez, R., Vélez-Calvo, X., Pastor-Cerezuela, G. y Fernández-Andrés, M. I. (2020). Las actitudes del profesorado de educación primaria hacia la educación inclusiva en Ecuador. *Educação e Pesquisa*, 46, e229504.
<https://doi.org/10.1590/S1678-4634202046229504>
- UNESCO. (1994). *Declaración de Salamanca y Marco de Acción sobre Necesidades Educativas Especiales*.
- UNESCO. (2015). *Declaración de Incheon: Educación 2030: Hacia una educación inclusiva y equitativa de calidad y un aprendizaje a lo largo de la vida para todos*. <https://bit.ly/4iObqUv>
- UNESCO. (2023). *Una mirada sobre la educación inclusiva*.
<https://bit.ly/4q3PBD3>



Revisión sistemática de la formación docente en Ciencias y superdotación

Systematic review of Science teacher education and giftedness

-  **Leonora A. Santos** es profesora de la Secretaría de Estado de Educación del Estado de Goiás (Brasil) (leonora@discente.ufg.br) (<https://orcid.org/0000-0001-7359-2674>)
-  **Dra. Lorrana N. N. Nóbrega** es profesora de la Universidad Federal do Rio de Janeiro (Brasil) (lorrananobrega@iq.ufrj.br) (<https://orcid.org/0000-0003-3346-5827>)
-  **Dr. Cláudio R. M. Benite** es profesor de la Universidad Federal de Goiás (Brasil) (claudiobenite@ufg.br) (<https://orcid.org/0000-0002-7794-2202>)

Recibido: 2025-09-28 / Revisado: 2025-12-10 / Aceptado: 2025-12-13 / Publicado: 2026-01-12

Resumen

Este estudio realizó una revisión sistemática de la literatura nacional, publicada entre 2019 y 2024, con el objetivo de mapear y analizar la formación de docentes de Ciencias (Biología, Química y Física) en interfaz con la Educación Especial, dirigida a estudiantes con Altas Habilidades/Superdotación. El análisis de 18 estudios seleccionados reveló cuatro categorías temáticas principales: currículo de la formación inicial docente; concepciones de los docentes sobre esta especificidad; estrategias y recursos pedagógicos dirigidos a esta población; y acciones formativas en Ciencias desde una perspectiva inclusiva. Los resultados destacan brechas persistentes en la formación docente, especialmente en el área de Física, así como concepciones erróneas sobre la superdotación, distribución desigual de la producción científica en el territorio nacional y concentración de la investigación en Programas de Posgrado. A pesar de estas limitaciones, se destacan iniciativas innovadoras, como la experimentación investigativa, el enfoque STEAM, la mentoría remota, la gamificación y el uso de metodologías activas, que contribuyen al reconocimiento y desarrollo del potencial de estos estudiantes. Se concluye que la formación inicial y permanente de profesores de ciencias, vinculados a la educación especial, es esencial para la consolidación de prácticas pedagógicas inclusivas y equitativas; sin embargo, es necesario establecer parámetros para monitorear y evaluar el impacto de esta formación en las aulas de la educación básica pública brasileña.

Palabras clave: desarrollo profesional docente, educación científica, superdotación, diversidad educativa, revisión sistemática, educación especial.

Abstract

This study conducted a systematic review of the national literature published between 2019 and 2024, with the aim of mapping and analyzing the education of Science teachers (Biology, Chemistry, and Physics) at the interface with Special Education, focusing on students with High Abilities/Giftedness. The analysis of 18 selected studies revealed four main thematic categories: initial teacher education curricula; teachers' conceptions regarding this specificity; pedagogical strategies and resources aimed at this population; and professional development actions in Science from an inclusive perspective. The results point to persistent gaps in teacher education, particularly in Physics, as well as misconceptions about giftedness, an uneven distribution of scientific production across the country, and a concentration of research within Graduate Programs. Despite these limitations, innovative initiatives stand out, such as inquiry-based experimentation, the STEAM approach, remote mentoring, gamification, and the use of active methodologies, which contribute to the recognition and development of these students' potential. It is concluded that initial and continuing education of Science teachers, articulated with Special Education, is essential for consolidating inclusive and equitable pedagogical practices; however, it is necessary to establish parameters for monitoring and evaluating the impact of these educational initiatives in Brazilian public Basic Education classrooms.

Keywords: teacher professional development, science education, giftedness, educational diversity, systematic review, special education.

1. Introducción

En los debates educativos contemporáneos, la formación docente ha ocupado un lugar central, ya que los cambios sociales, políticos y tecnológicos exigen profesionales capacitados para trabajar con la diversidad en las escuelas. Según Saviani (2009), el papel de la formación inicial es articular la teoría y la práctica, superar los modelos tecnocráticos y fortalecer la identidad docente, asumiendo un compromiso político con la enseñanza y la democratización escolar. La formación continua, según Nóvoa (2009), debe contribuir a valorar la dimensión humana y ética de la profesión, apoyar la autonomía y la colaboración entre docentes y promover el desarrollo profesional. Ambos critican los modelos tecnocráticos y argumentan que la formación inicial y continua deben integrarse y vincularse a la vida escolar diaria.

En el ámbito de la Educación Especial (Brasil, 2025), una modalidad de enseñanza transversal que ofrece servicios y apoyo escolar a estudiantes con discapacidad, trastorno del espectro autista (TEA) y altas capacidades o superdotación (AH/SD), la formación docente desempeña un papel fundamental en el desarrollo de prácticas escolares inclusivas. En el caso de los estudiantes con AH/SD, es fundamental que el profesorado pueda identificar y apoyar sus talentos, por ejemplo, en el área de Ciencias Naturales, creando entornos estimulantes (Renzulli, 1978; Alencar y Fleith, 2010), y contribuir así a una educación científica equitativa y de calidad (Carvalho, 2013; García, 2015).

Varios países han hecho hincapié en la preparación del profesorado para reconocer y promover a los estudiantes dotados y talentosos, articulando la teoría, la práctica y la equidad (Townend et al., 2024; Weber y Mofield, 2023). En Estados Unidos, los estándares de la National Association for Gifted Children (NAGC) destacan la formación docente como esencial para atender a los estudiantes dotados, mientras que en Australia, la High Potential and Gifted Education Policy (2019) establece la formación continua como requisito para trabajar con esta población. Estas tendencias resaltan la importancia de reconocer la diversidad de talentos y desarrollar la creatividad, la indagación y el pensamiento crítico, acercando a Brasil a un movimiento global de inclusión y valoración de la diversidad cognitiva.

Corroborando estas perspectivas, se hace evidente la necesidad de una formación inicial y continua consistente, articulada con los principios de la educación especial e inclusiva, y de avances en la investigación empírica sobre su impacto en el reconocimiento y el apoyo del alumnado con AH/SD en la educación regular. En Brasil, la formación docente dirigida a esta población es aún incipiente, especialmente en la enseñanza de Ciencias Naturales, y, a pesar de los avances en políticas inclusivas, faltan estudios sobre la preparación del profesorado centrados en la identificación y el apoyo del alumnado con alto potencial.

Ante este escenario, este estudio investiga la producción académica nacional sobre la formación de profesores de Ciencias Naturales en el contexto de estudiantes con AH/SD, contribuyendo al fortalecimiento teórico y a la mejora de las políticas y prácticas de formación inclusiva. Así, esta investigación busca mapear y analizar la literatura científica publicada en Brasil entre 2019 y 2024 que aborda la formación de profesores de Ciencias (Biología, Química y Física) para la Educación Especial en este contexto. La intención es identificar categorías temáticas emergentes y realizar una caracterización bibliométrica basada en artículos, disertaciones y tesis, sintetizando la evidencia científica existente para brindar un soporte confiable y basado en datos para la toma de decisiones en políticas y prácticas de formación.

Entendemos que la importancia de analizar la producción académica nacional nos permite no solo identificar brechas en la formación docente, sino también orientar políticas, programas de desarrollo profesional e investigaciones futuras que fortalezcan la capacidad de los docentes para reconocer, estimular y apoyar la diversidad de talentos presentes en las aulas brasileñas, consolidando una formación científica que valore la pluralidad cognitiva y potencie el aprendizaje de todo el alumnado. A continuación, presentaremos la metodología utilizada en la investigación.

2. Metodología

Este estudio adopta un modelo de revisión sistemática de literatura basado en el modelo PRISMA (*Preferred Reporting Items for Systematic Reviews and Meta-Analyses*) 2020, cuya inclusión de estudios se basa en cuatro etapas: identificación (encuesta de estudios disponibles), cribado (evaluado a partir de la lectura de títulos y resúmenes), elegibilidad (rea-

lizada a partir de la lectura del texto completo) para finalmente identificar los estudios incluidos que se convertirán en la base de los análisis y conclusiones. El foco de la investigación recae en las unidades temáticas presentes en las producciones brasileñas que abordan la formación del profesorado en el área de Ciencias Naturales (Química, Física y Biología), orientadas a la inclusión escolar de estudiantes con AH/SD, terminología utilizada por la legislación brasileña (Brasil, 2025). El objetivo central fue identificar categorías recurrentes, destacar tendencias y reconocer lagunas teóricas relacionadas con el tema.

Para lograr este propósito, se seleccionaron estudios científicos disponibles en bases de datos amplias y relevantes, específicamente en la Biblioteca Digital Brasileña de Tesis y Disertaciones (BDTD) y en revistas indexadas en el Portal de Revistas de CAPES. Los criterios de inclusión y exclusión se definieron para abarcar el mayor número posible de estudios relevantes para el objeto de investigación, garantizando la amplitud de la búsqueda, el rigor metodológico y la coherencia en la selección del material analizado.

El marco temporal adoptado fue de 2019 a 2024, justificado por los cambios promovidos por la Resolución CNE/CP n.º 2/2019, que redefinió las directrices para la formación docente en Brasil. Según autores como Libâneo (2023), Zucchini (2023) y Rocha et al. (2022), esta normativa reforzó un carácter más técnico e instrumental de los procesos de formación, reduciendo el espacio asignado a enfoques críticos, reflexivos e inclusivos, un aspecto particularmente sensible en la educación de estudiantes con AH/SD. Las búsquedas se realizaron entre abril de 2024 y mayo de 2025.

Paso 1 — Identificación

En esta fase, se recuperaron estudios de las bases de datos de la Coordinación de Perfeccionamiento del Personal de Nivel Superior (CAPES), la Biblioteca Digital Brasileña de Tesis y Disertaciones (BDTD) y la Biblioteca Electrónica Científica en Línea (SciELO). A partir de esta encuesta, se construyó una muestra inicial de investigaciones seleccionadas según criterios de inclusión y elegibilidad previamente definidos, tales como:

- La utilización de los términos: (1) Formación de profesores de Ciencias y

superdotación; (2) Formación de docentes en Ciencias y superdotación, limitando la búsqueda a su aparición en el título, resumen y palabras clave de los artículos.

- El uso de cuatro combinaciones de descriptores con el operador booleano “AND” (Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2022; Picalho et al., 2022) considerando títulos, resúmenes y palabras-clave para trabajos académicos: (1) Educación AND Química AND superdotación; (2) Educación AND Física AND superdotación; (3) Educación AND Ciencias AND superdotación; (4) Educación AND Biología AND superdotación.

Estas combinaciones se definieron para abarcar las diferentes áreas de las Ciencias Naturales, manteniendo un enfoque en la formación docente orientada a la inclusión de estudiantes con AH/SD.

- Definir el tipo de documento como criterio de inclusión paralelo, seleccionando en esta primera fase artículos de revistas y trabajos académicos (disertaciones y tesis) vinculados a programas nacionales de posgrado (PPG), excluyendo trabajos presentados en congresos, libros y capítulos de libros.

Tras aplicar estos criterios, la primera búsqueda arrojó un total de 82 registros. Tras la eliminación de 22 registros duplicados, se obtuvo un conjunto final de 60 publicaciones válidas para la siguiente etapa de cribado.

Etapa 2 — Cribado

En este paso, para delimitar la muestra y asegurar que los estudios se ajustaran a los criterios definidos y al enfoque de la revisión, sin el uso de herramientas de automatización, se examinaron los títulos y resúmenes de los estudios, y se definieron los siguientes criterios de exclusión adicionales:

- Estudios en el área de Educación Física, resultantes del mal uso del descriptor “Formación AND Físico AND superdotación” (n = 10).
- Publicaciones anteriores a 2019 (n = 15).

En total, se excluyeron 25 estudios y 35 fueron elegibles para la siguiente etapa.

Paso 3 — Elegibilidad

En esta etapa, se leyó el texto completo de los 35 estudios elegibles y se excluyeron 17 estudios considerados inadecuados y cuyos objetivos divergían del enfoque de esta revisión. Los criterios de exclusión adoptados fueron:

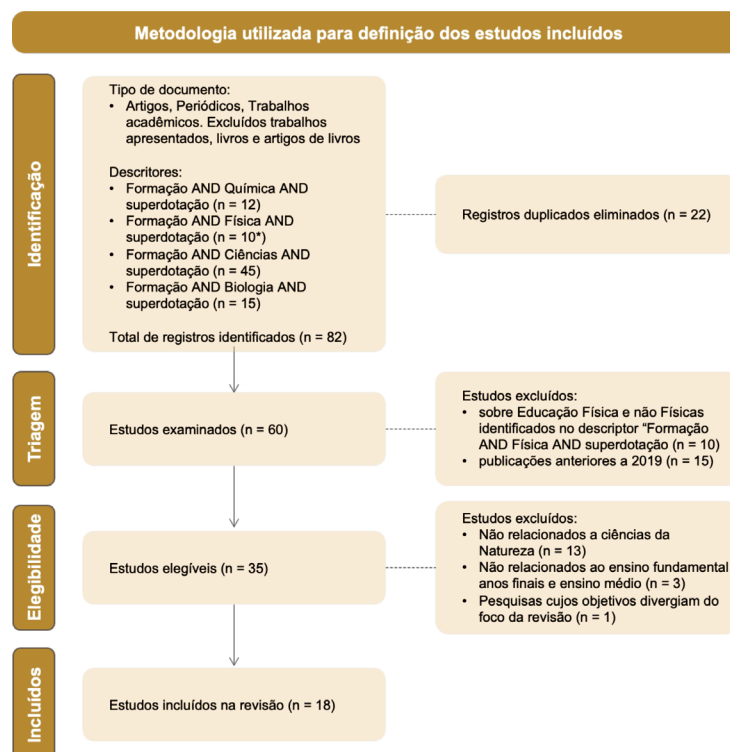
- Estudios no relacionados con las Ciencias Naturales (n = 13).
- Estudios no relacionados con los últimos años de la educación primaria o secundaria, sino con la formación de educadores que trabajan en los primeros años de la educación primaria o que abordan la formación inicial de docentes (n = 3).
- El estudio se apartó de los objetivos y el enfoque de la revisión porque se trataba de un estudio de doble excepcionalidad y no de formación docente, sino de psicología (n = 1).

Dado que la revisión es de naturaleza cualitativa, se evaluó el riesgo de sesgo restringiendo el análisis a artículos indexados, disertaciones y tesis, reconociendo que los estudios no publicados podrían contener información adicional. Además, dos revisores independientes analizaron cada estudio y las discrepancias se resolvieron por consenso para asegurar la coherencia con el enfoque y los objetivos de la revisión, así como para garantizar el rigor metodológico y la relevancia temática.

Paso 4 — Inclusión

Al finalizar las etapas de selección y elegibilidad, los autores de este estudio, de forma independiente y por consenso, seleccionaron 18 estudios considerados relevantes para el alcance de la investigación, ya que abordaban la formación docente en CN, enfocada en la inclusión escolar de estudiantes con AH/SD en Educación Básica (últimos años de primaria y secundaria). Finalmente, se presenta el diagrama de flujo PRISMA, que sintetiza de forma organizada todas las etapas del proceso de búsqueda, selección, elegibilidad e inclusión, resultando en una muestra final compuesta por 18 estudios, como se muestra en la figura 1.

Figura 1. Diagrama PRISMA del proceso de revisión sistemática



El análisis de datos siguió las directrices PRISMA 2020, que guían la realización y el informe de revisiones sistemáticas de forma transparente y reproducible (Page et al., 2021). El protocolo incluye una lista de verificación que organiza pasos como los criterios de elegibilidad, las estrategias de búsqueda, la selección de estudios, la síntesis de resultados y la evaluación del riesgo de sesgo, así como un diagrama de flujo que detalla el proceso de selección, identificación, elegibilidad e inclusión de estudios. El uso de estas directrices garantizó un mayor rigor y claridad en todas las etapas de la revisión.

La revisión, selección de registros y extracción de datos fueron realizadas de forma independiente por los autores, y cualquier desacuerdo se resolvió por consenso y sin utilizar sistemas automatizados. Para cada estudio, se recopiló información sobre el área de Ciencias Naturales, el tipo y método de investigación, el contenido y las estrategias de formación docente, así como su relación con el alumnado con AH/SD.

Los autores de esta revisión registraron y resolvieron la información faltante o ambigua. Las variables analizadas incluyeron aspectos de la formación docente (incluyendo contenido, estrategias y enfoque inclusivo), el área de Ciencias Naturales abordada (Química, Física o Biología), el contexto educativo relacionado con la Educación Básica y el tipo de publicación (artículo, disertación o tesis).

También se registraron características adicionales, como el año de publicación, la autoría, la

región geográfica de origen y el programa de posgrado responsable de la producción. La evaluación del riesgo de sesgo, apropiada para la naturaleza cualitativa de la revisión, se centró en la claridad de los objetivos de los estudios, la consistencia metodológica y la relevancia temática. La síntesis de los resultados fue descriptiva y comparativa, ya que no se realizó un metaanálisis. Siguiendo las directrices PRISMA (2020), los estudios elegibles se clasificaron por área de Ciencias Naturales y tipo de publicación, y posteriormente se tabularon y compararon. El análisis permitió la identificación de categorías temáticas y patrones bibliométricos, destacando las brechas en la formación del profesorado en Ciencias, especialmente en Física dirigida a estudiantes superdotados y talentosos, y señalando las tendencias emergentes en el campo.

No se realizó un metaanálisis debido a la heterogeneidad metodológica y temática de los estudios incluidos. La evaluación del sesgo de publicación consideró la limitación derivada de la inclusión exclusiva de artículos, disertaciones y tesis indexadas, reconociendo que trabajos inéditos podrían aportar evidencia adicional. La certeza de la evidencia se examinó con base en la consistencia de los hallazgos, la relevancia para el tema investigado y el rigor metodológico de las producciones seleccionadas.

Estos estudios comprenden el *corpus analítico* y se organizan a continuación en la tabla 1.

Tabla 1. Estudios seleccionados luego de una búsqueda realizada en BDTD, CAPES y SciELO

Código	Referência
E1	Rocha-Oliveira, R., Dias, V. B., & Siqueira, M. (2019). Formação de professores de Biologia e educação inclusiva: Índicios do Projeto Acadêmico Curricular. <i>Revista Brasileira de Pesquisa em Educação em Ciências</i> , 19, 225–250.
E2	Nicácio, J. L. (2019). <i>Formação de professores para o uso do software educacional HagáQuê no ensino de alunos com AH/SD</i> (Dissertação de Mestrado). Universidade Federal do Acre.
E3	Souto, K. C., Castro, H. C., & Delou, C. M. C. (2021). Da formação básica à prática docente: Qual a percepção do professor sobre a superdotação? <i>Travessias</i> , 15(2).
E4	Adams, F. W. (2021). Educação Especial na formação inicial de professores de Ciências da Natureza: Em foco os eventos científicos. <i>Revista Triângulo</i> , 14(2), 241–261.
E5	Brunetti, D. T. A. (2022). <i>Formação inicial de professores no curso de Licenciatura em Ciências Biológicas com foco nas altas habilidades e superdotação: Reflexões sobre a prática pedagógica e experiências inclusivas</i> (Dissertação de Mestrado). Universidade Estadual do Centro-Oeste.
E6	Brunetti, D. T., & Crisostimo, A. L. (2022). Formação inicial com foco nas altas habilidades/superdotação: Práticas inclusivas em Ciências Biológicas. <i>Amazônia: Revista de Educação em Ciências e Matemática</i> , 18, 188–203.
E7	Nóbrega, L. N. N. (2022). <i>A experimentação investigativa na sondagem de indicadores de Altas Habilidades ou Superdotação e na potencialização no ensino de Química</i> (Tese de Doutorado). Universidade Federal de Goiás.
E8	Nóbrega, L. N., Nobre-da-Silva, N. A., & Benite, C. R. M. (2022). Interface entre ensino de Química e Educação Especial: Pressupostos teóricos para atendimento a estudantes com AH/SD. <i>ACTIO</i> , 7(3), 1–23.

- E9 Ferreira, O. (2023). *Altas habilidades/superdotação e o ensino de Ciências: Reflexões sobre a inclusão na Educação Básica* (Dissertação de Mestrado Profissional). Universidade Federal do Pará.
- E10 Xavier, M. B. (2023). *Mentoria de enriquecimento remoto na pandemia: Estudo de caso retrospectivo em AH/SD* (Dissertação de Mestrado). Universidade Federal Fluminense.
- E11 Lima, F. S. C. de. (2023). *Resolução de Problemas como metodologia de ensino para educação inclusiva* (Tese de Doutorado). Universidade Federal do Rio Grande do Sul.
- E12 Salgado, A. R. D. (2023). Iniciação científica no contexto das altas habilidades ou superdotação. *Revista Brasileira de Altas Habilidades/Superdotação*, 5, 3–25.
- E13 Salgado, A. R. D. (2023). *Protagonismo juvenil e enriquecimento psicopedagógico remoto no ensino de Ciências para altas habilidades com vocação científica* (Tese de Doutorado). Universidade Federal Fluminense.
- E14 Salgado, M. L. C. (2024). *A identificação de alunos com AH/SD na perspectiva de professores da Educação Básica* (Dissertação de Mestrado). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.
- E15 Nóbrega, L. N. N., & Benite, C. R. M. (2024). A experimentação investigativa no ensino de Química para sondagem de indicadores de AH/SD. *Amazônia*, 20, 191.
- E16 Reis, M. dos S., Almeida, A. S., Souza, F. dos S., & Dias, V. B. (2024). A formação inicial de professores de Ciências Naturais e educação inclusiva: Caminhos já percorridos nas pesquisas. *Educação: Teoria & Prática*, 34(67), e11.
- E17 Ferreira, A. C. (2024). *Caracterização das ações docentes e discentes em aulas de Química para estudantes com AH/SD* (Tese de Doutorado). Universidade Estadual de Londrina.
- E18 Mateus, A. C. R. (2024). *Estudo sobre características da abordagem STEAM como possíveis indicadores de AH/SD na área de Ciências da Natureza* (Dissertação de Mestrado). Universidade Federal de Goiás

3. Resultados y discusión

El análisis de los 18 expedientes elegibles reveló dos dimensiones centrales. La primera abarca cuatro categorías temáticas: (1) Currículo de formación inicial del profesorado en Ciencias en la interfaz con la Educación Especial; (2) Concepciones del profesorado sobre los estudiantes con AH/SD en Ciencias; (3) Estrategias y recursos pedagógicos para estudiantes con AH/SD; y (4) Acciones de formación en el ámbito de los estudiantes con AH/SD en Ciencias, destacando las lagunas persistentes en la formación del profesorado, especialmente en el área de Física centrada en los estudiantes con AH/SD.

La segunda dimensión corresponde a la caracterización bibliométrica de los estudios, incluyendo la distribución anual de publicaciones, la ubicación geográfica, las afiliaciones institucionales, los programas de posgrado involucrados y las áreas de conocimiento investigadas. Discutimos ambas dimensiones a continuación.

3.1 Categorías temáticas

3.1.1 Currículo para la formación inicial del profesorado de Ciencias en la interfaz con la Educación Especial

La educación inclusiva ganó impulso en Brasil a partir de la década de 1990, especialmente

influenciada por documentos internacionales como la Declaración de Salamanca (UNESCO, 1994). Sin embargo, al comparar datos de estudios recientes dentro de los programas de grado en ciencias, se observa que este tema aún se trata superficialmente. En la mayoría de las instituciones, las discusiones sobre la inclusión se concentran en asignaturas específicas, como la Lengua de Señas Brasileña (LIBRAS), reconocida como segunda lengua por el Decreto No. 5.626/2005, o en componentes electivos, lo que revela la fragilidad de la integración de la educación inclusiva en la formación inicial docente (Rocha-Oliveira et al., 2019; Ferreira, 2023; Reis et al., 2024). Esta limitación resalta la inercia de los programas de pregrado ante las demandas impuestas por la creciente presencia de estudiantes que son el público objetivo de la educación especial (Pedroso et al., 2013; Vilela-Ribeiro y Benite, 2011b).

Si bien algunos currículos actuales ofrecen cierta flexibilidad para que los estudiantes de pregrado traigan las demandas de la escuela a la universidad, abriendo espacio para debates sobre la diversidad, aún distan de cumplir con lo establecido en las Directrices Nacionales para la Formación Docente (2002 y 2015), que refuerzan la necesidad de preparar al profesorado para actuar con equidad e inclusión. Ante estas deficiencias, varios autores (Adams, 2021; Rocha-Oliveira et al., 2019; Reis et al., 2024) argumentan que las prácticas supervisadas, las actividades de extensión y la participación en eventos

científicos constituyen espacios privilegiados para articular la educación científica con la educación inclusiva, propiciando experiencias más acordes con la diversidad presente en el contexto escolar.

3.1.2 *Concepciones de los docentes sobre los estudiantes con AH/SD en Ciencias*

Las investigaciones de Shulman, Schön, Fullan, Calderhead y Borg demuestran que las concepciones y creencias de los docentes influyen directamente en sus decisiones pedagógicas, orientando la planificación, las estrategias de enseñanza y la interpretación de las situaciones en el aula. En el caso del alumnado con AH/SD, estas concepciones suelen estar impregnadas de mitos y conceptos erróneos, lo que constituye uno de los principales obstáculos para identificar a los alumnos superdotados en las escuelas públicas regulares. Entre estos mitos, destaca la idea de que los alumnos superdotados deben destacar en todas las áreas (Winner, 1996), lo que lleva a muchos docentes a no reconocer talentos específicos o casos en los que el AH/SD coexiste con dificultades de aprendizaje (Pérez, 2011, p. 515).

Al analizar la investigación de Souto, Castro y Delou (2021), percibimos que las concepciones arraigadas continúan influyendo negativamente en la práctica docente en las escuelas brasileñas. Las autoras señalan que tanto los estudiantes universitarios como los docentes de Ciencias tienen un conocimiento superficial del AH/SD, incluso después de experiencias docentes o formación adicional. Los datos de estas autoras indicaron que el 30 % del profesorado y más del 55 % del alumnado universitario consideraban las AH/SD un fenómeno poco común, y cerca del 10 % creía que era más frecuente en los niños, lo que revela sesgos de género (Pérez y Freitas, 2012). Además, el 11 % del profesorado y el 20 % del alumnado universitario asociaron esta condición con problemas psicológicos sin respaldo científico, corroborando los mitos señalados por Winner (1996). El abordaje insuficiente del tema en los programas universitarios dificulta el reconocimiento de los estudiantes superdotados, y los cursos de formación aislados no promueven cambios significativos en las concepciones del profesorado. Por ello, se argumenta que los programas de formación deben incluir indicadores de desarrollo profesional

basados en evidencia, asegurando un impacto real en la práctica docente.

Otro estudio que ofreció perspectivas relevantes sobre cómo el profesorado de educación básica percibe y aborda los desafíos relacionados con las AH/SD en el contexto escolar fue realizado por Ferreira (2023). La autora recopiló las opiniones de docentes del sistema escolar municipal responsables de la enseñanza de Ciencias en los primeros años de primaria —es decir, pedagogos— y descubrió que, si bien estos profesionales contaban con más de diez años de experiencia en el aula y formación de posgrado, aún entendían la superdotación principalmente como aptitudes intelectuales asociadas al rendimiento académico. Esta perspectiva corresponde al tipo de superdotación académica caracterizada por la “facilidad de aprendizaje”; precisamente, el tipo de habilidad más valorada en las escuelas tradicionales, que priorizan las habilidades analíticas sobre las creativas o prácticas (Renzulli, 2004). Como resultado, el profesorado desestimó otros tipos de superdotación identificados por este autor, como la superdotación creativo-productiva o la de perfil mixto.

Sabiendo que la identificación de estudiantes con indicadores de AH/SD depende directamente de la percepción del docente en la rutina escolar diaria, el estudio de Salgado (2024) destaca cómo las ideas erróneas pueden conducir a interpretaciones inexactas. En su investigación con tres docentes de primaria, se observó confusión entre los indicadores de potencial y las características de los trastornos o dificultades de aprendizaje: la docente 1 atribuyó la facilidad de aprendizaje de una alumna únicamente al entorno cultural, ignorando aspectos innatos y reproduciendo una interpretación de género; la docente 2 no reconoció el alto potencial cognitivo y creativo de una niña con trastorno del espectro autista (TEA), a pesar de que también fue identificada con AH/SD; y la docente 3 interpretó las dificultades relacionadas con la frustración y el pensamiento simbólico como un signo de autismo. Estas ideas erróneas reflejan mitos descritos por Winner (1998), Renzulli (2004) y Virgolim (2007), como la falsa oposición entre talento innato y adquirido y la creencia de que las conductas desatentas o desmotivadas indican falta de capacidad. Estos estereotipos terminan invisibilizando el potencial y reduciendo las oportunidades de enriquecimiento educativo.

3.1.3 Estrategias y recursos pedagógicos para estudiantes con AH/SD

Las estrategias internacionales para identificar la superdotación siguen un enfoque multidimensional que combina pruebas cognitivas, evaluación de la creatividad, portafolios y observación sistemática para reducir el sesgo y reconocer diferentes perfiles de talento (Renzulli, 2004; Sternberg, 2017; Gagné, 2009). Países como Estados Unidos, Canadá, Australia y el Reino Unido utilizan instrumentos como WISC-V, CogAT, Raven, escalas de comportamiento (Renzulli et al., 2002) y pruebas de pensamiento divergente, como el TTCT (Torrance, 1974). Prácticas como el cribado universal amplían la inclusión (Peters et al., 2019), mientras que los modelos de evaluación dinámica, especialmente en Israel, permiten identificar el potencial de aprendizaje más allá del desempeño actual (Feuerstein, 1980). Por lo tanto, la tendencia internacional es adoptar procesos continuos y diversificados realizados por equipos multidisciplinarios.

En Brasil, si bien la legislación propone una evaluación multifactorial que considera aspectos cognitivos, creativos y socioafectivos (Pérez, 2009), su implementación aún es limitada y depende de la articulación entre las escuelas y los Núcleos de Actividades para Altas Capacidades/Superdotación (NAAH/S), creados en 2005 y marcados por fuertes desigualdades regionales. A pesar de este escenario, investigaciones recientes han buscado desarrollar procedimientos metodológicos que, simultáneamente, ayuden a la identificación y el empoderamiento de estudiantes con AH/SD. Entre ellos, destaca Nóbrega (2022), quien, basándose en el Modelo de Enriquecimiento Escolar de Renzulli (2004, 2014), utilizó la experimentación investigativa en la enseñanza de la Química para rastrear indicadores de AH/SD en una escuela pública de Goiás; el análisis de las actividades permitió distinguir las habilidades cognitivas comunes de las competencias metacognitivas superiores. En otro estudio del mismo año, la autora desarrolló materiales didácticos orientados a combatir noticias falsas sobre temas sociocientíficos, ampliar repertorios conceptuales, estimular habilidades creativas y sociales y promover un alto compromiso de los estudiantes, destacando su potencial para el desarrollo de talentos en el campo.

De manera similar, Mateus (2024) investigó el potencial del enfoque STEAM (Science, Technology, Engineering, Arts y Mathematics) para la detección de indicadores de AH/SD en Ciencias. La autora analizó un reto aplicado a estudiantes de secundaria que consistía en construir un prototipo para resolver un problema hipotético: permitir que una madre ciega midiera correctamente el volumen de medicamento para medicar a su hijo. La actividad permitió evaluar las habilidades cognitivas y metacognitivas, así como la creatividad empleada en las soluciones presentadas por los estudiantes. Los resultados mostraron que el enfoque STEAM favorece la identificación del alto potencial, aunque la autora destacó las limitaciones de inferir indicadores de AH/SD a partir de una sola actividad evaluativa.

Otra iniciativa identificada en los estudios analizados se produjo en el contexto de la enseñanza remota durante la pandemia, cuando Xavier (2023) examinó cómo un programa de Mentoría de Enriquecimiento Remoto (MER) satisfizo las demandas cognitivas y motivacionales de un estudiante de educación fundamental con AH/SD, especialmente interesado en los artrópodos. La investigación, de naturaleza cualitativa y descriptiva, recopiló datos a través de plataformas digitales como WhatsApp y Google Meet, involucrando al estudiante mentorizado y a tres estudiantes universitarios que actuaron como mentores. Según la autora, la MER satisfizo las necesidades intelectuales del estudiante, compensó la ausencia de actividades prácticas y de laboratorio, garantizó un apoyo individualizado e incluso resultó en la creación de un curso de formación en mentoría dirigido a futuros docentes y administradores. Sin embargo, no se pudieron explorar más detalles metodológicos porque la tesis no estaba disponible en acceso abierto.

La investigación de Salgado (2023), desarrollada durante la pandemia, investigó el uso de formatos lúdicos y tecnológicos para la comunicación científica como estrategia para identificar indicios de AH/SD en estudiantes con aptitud científica temprana. La autora promovió actividades de enriquecimiento basadas en la gamificación y metodologías activas, que culminaron en la producción de un almanaque interactivo y un juego digital. Los resultados mostraron que la mediación docente favoreció la participación activa de los estudiantes en la búsqueda de recursos educativos y tecnológicos, en el diseño de

investigaciones y en el desarrollo de habilidades de autonomía y colaboración, fortaleciendo su vocación científica. En combinación con otros estudios analizados, esta investigación indica que, si bien Brasil aún no cuenta con sistemas de identificación amplios y formalizados como los adoptados internacionalmente, las metodologías investigativas, activas y mediadas por la tecnología han demostrado ser formas prometedoras de reconocer y estimular a los estudiantes con AH/SD, lo que destaca la necesidad de políticas estructuradas y una mayor inversión en la formación docente.

3.1.4 Actividades formativas en Ciencias en la interface con AH/SD

Si bien la legislación educativa reconoce a los estudiantes con AH/SD como parte de la población de educación especial (Brasil, 1996), persiste una brecha significativa en la formación docente, lo que compromete las prácticas de identificación y apoyo. Los estudios analizados muestran que las acciones de capacitación -como cursos, talleres, pasantías, seminarios, mentorías, productos educativos y el uso de tecnologías- desempeñan un papel central al brindar apoyo teórico y metodológico para la identificación en la infancia y para la planificación de estrategias pedagógicas adecuadas. En el contexto de la formación inicial docente, las pasantías supervisadas han demostrado ser un espacio estratégico para incorporar debates sobre estudiantes con AH/SD, aunque aún están poco explorados (Salto, 2020; Reis et al., 2024). En este contexto, Brunetti (2022) implementó un curso de capacitación para estudiantes de pregrado en Ciencias Biológicas, observando avances conceptuales después de la intervención, mientras que Lima (2023) utilizó la metodología *Problem Based Learning de Aprendizaje* con estudiantes de pregrado en Química y Biología, promoviendo reflexiones sobre la Educación Especial. En educación continua, Xavier (2023) desarrolló seminarios que resultaron en la producción de un libro digital para enriquecer las prácticas científicas; Ferreira (2024) realizó un seminario centrado en la caracterización de las acciones de enseñanza y aprendizaje en clases de Química para estudiantes con AH/SD, lo que indica que el tema sigue estando subrepresentado en las políticas de formación; y Nicácio (2019) ofreció un curso sobre el uso del *software* educativo

HagáQuê, demostrando su potencial para fomentar prácticas desafiantes y creativas con estudiantes con AH/SD. En una acción sistematizada, Souto et al. (2021) compararon las percepciones de estudiantes universitarios y docentes en ejercicio en el campo de las Ciencias, concluyendo que la educación continua no ha ampliado significativamente la comprensión de la superdotación, lo que destaca la necesidad de una mayor articulación entre la gestión escolar, la formación docente y las demandas reales del aula, un escenario que ha llevado a muchos docentes a buscar formación de forma autónoma.

Aún en formación inicial, Adams (2021) identificó baja participación de estudiantes de Ciencias en eventos sobre Educación Especial debido al desconocimiento, aunque tales experiencias pueden ampliar debates y fortalecer la formación.

Por otro lado, Ferreira (2024) analizó las acciones de docentes y estudiantes en clases de Química, destacando variaciones según la estrategia pedagógica adoptada e identificando evidencia de aprendizaje en las interacciones realizadas. Nóbrega (2022), al entrevistar a un especialista de NAAH/S-GO, articuló supuestos teóricos para guiar las intervenciones en Química, destacando la indagación y la experimentación como estrategias centrales para identificar indicadores de AH/SD. Finalmente, Salgado (2023) desarrolló un manual guía con prácticas innovadoras en Ciencias y Biotecnología, que ilustra el potencial de las acciones de formación para mejorar la labor docente y empoderar a los estudiantes con AH/SD.

Estas categorías destacan los desafíos, pero también las posibilidades, para reconocer a los estudiantes con este perfil en Ciencias dentro de la educación básica pública. Revelan dificultades como la falta de políticas de identificación y formación docente, pero también indican que las metodologías activas, la investigación, las tecnologías y la mediación calificada pueden favorecer este reconocimiento, sugiriendo maneras de fortalecer el apoyo y la formación docente.

3.2 Caracterización bibliométrica

La bibliometría ha sido empleada en la ciencia como “una técnica estadística utilizada para medir aspectos de la producción académica que contribuyen al desarrollo de la ciencia” (Medeiros y Vitoriano, 2015, p. 491), destacando patrones en la temática

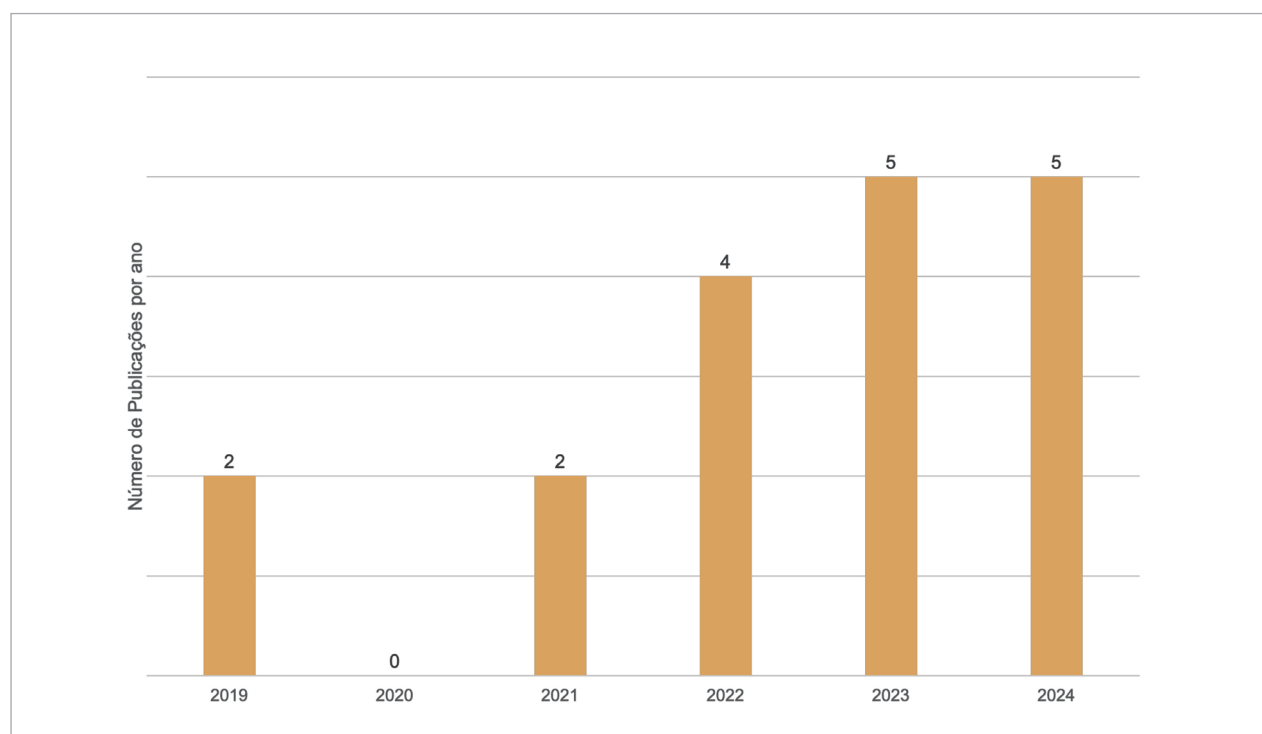
investigada, especialmente en cuanto a la distribución temporal de las publicaciones, la ubicación geográfica y a las instituciones PPG involucradas.

3.2.1 Distribución temporal

La distribución presentada en la Figura 2 ilustra el panorama de la producción científica sobre la formación docente en Ciencias enfocada a las AH/SD en el período 2019 a 2024. Se puede observar que el número de publicaciones se reduce en los primeros años, con solamente dos estudios identificados en 2019 y ningún registro en 2020, una

brecha posiblemente relacionada con los impactos de la pandemia de COVID-19 en las actividades de investigación y posgrado en el país. A partir de 2021, se observa una recuperación gradual, seguida de un crecimiento significativo de 2022 a 2023 y un crecimiento lineal de 2023 a 2024. Este movimiento indica un creciente interés de la comunidad académica en el tema, a la vez que revela el fortalecimiento y la consolidación de la investigación en la interfaz entre la formación docente y el servicio a la población de Educación Especial, especialmente en el contexto de estudiantes con AH/SD.

Figura 2. Distribución temporal de las producciones académicas



3.2.2 Ubicación geográfica de la investigación

La producción científica sobre AH/SD en Brasil se distribuye de forma desigual, con la mayor concentración en la región Sureste, seguida de las regiones Sur y Centro-Oeste, mientras que las regiones Noreste y Norte presentan la menor participación. En el Sureste, destacan instituciones como la UFF y la UFRJ, que desarrollan investigaciones centradas en la diversidad y la inclusión. Asimismo, la Unicentro mantiene dos líneas de investigación centradas en políticas educativas, cultura y diversi-

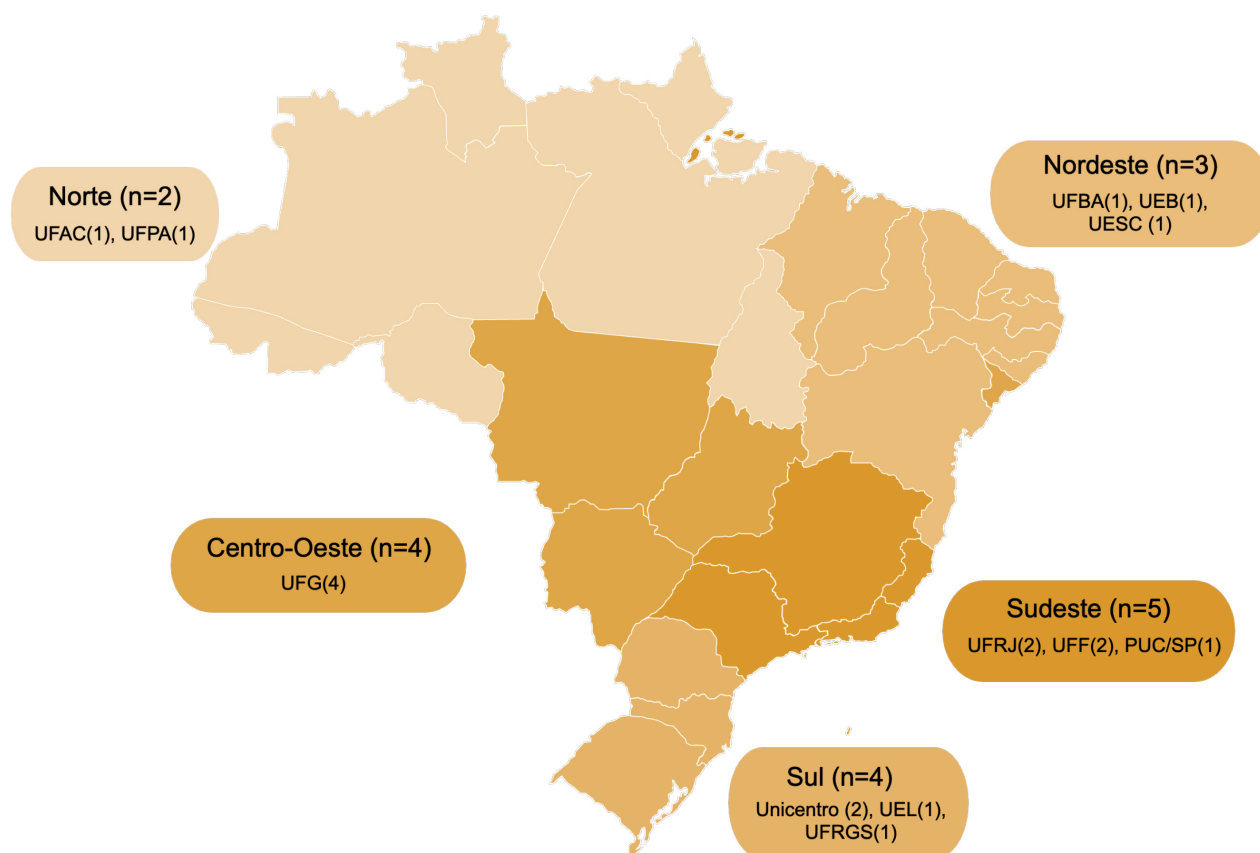
dad, con un fuerte énfasis en los procesos inclusivos. La UFG también destaca por sus programas estructurados y redes de colaboración, como el RPEI, vinculado al Laboratorio de Investigación en Educación e Inclusión Química (LPEQI).

En el Noreste, los tres estudios identificados se concentran en universidades del estado de Bahía, mientras que en el Norte solo existen dos trabajos, desarrollados por la UFAC y la UFPA. Esta concentración regional reduce la diversidad teórica y metodológica y limita la visibilidad de las demandas locales, además de influir en la formulación de políticas públi-

cas basadas en los centros académicos más activos. A pesar de estas asimetrías, se observa una expansión

del tema y el fortalecimiento de nuevos centros y redes de investigación dedicados a las AH/SD.

Figura 3. *Ubicación geográfica de la investigación*

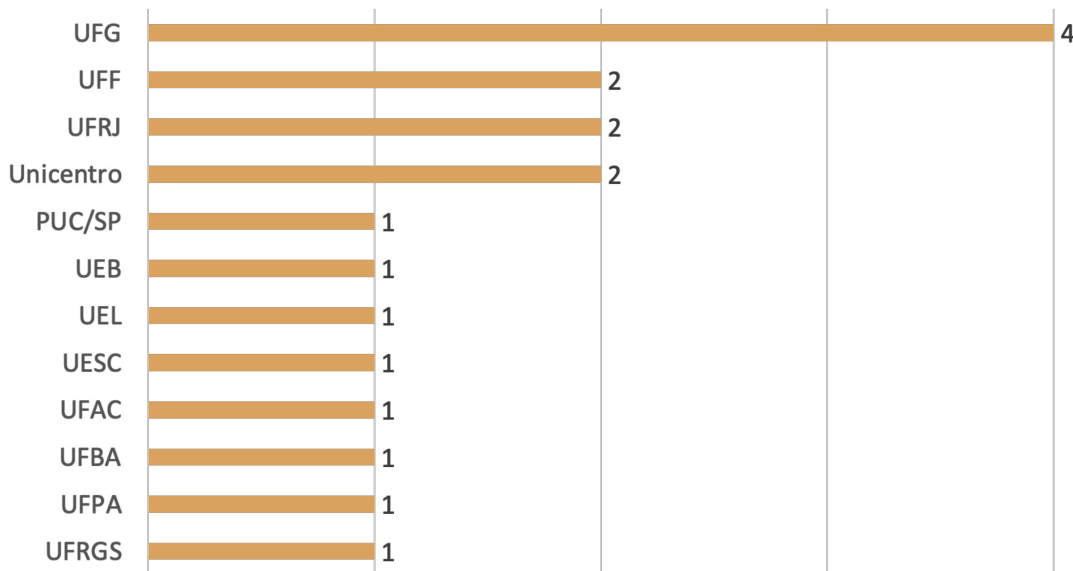


3.2.3 Instituciones involucradas

El análisis de las diversas instituciones y sus respectivos programas de posgrado revela que la producción científica sobre formación docente en Ciencias y AH/SD se concentra en unos pocos centros, en particular la UFG, que reúne grupos de investigación y líneas de investigación consolidadas. La UNEB/UESC, la UNICENTRO, la UFF y el IFRJ también tienen una participación relevante, conformando un escenario institucional diverso, aunque marcado por asimetrías regionales. Otras universidades, como la UFAC, la UFPA, la UFRGS, la PUC-SP y la UEL, actúan de forma complementaria, contribuyendo al fortalecimiento de redes y alianzas en el área.

La representatividad de estos proyectos de investigación se deriva del compromiso de estas ins-

tituciones con la diversidad y la inclusión educativa, evidenciado por los programas de formación continua que promueven los programas de posgrado. En este contexto, el PPGE/CM/UFG, a través de LPEQI, se destaca por sus estudios centrados en la accesibilidad en la Educación en Ciencias y Matemáticas; el PPGE/UFF profundiza las investigaciones sobre políticas educativas y formación docente; el PPGE/UNICENTRO enfatiza la inclusión y el desarrollo regional; el PECEM/UEL promueve la formación interdisciplinaria en Ciencias y Matemáticas; la línea docente del PPGQ/UFRGS mejora los métodos y materiales didácticos; y los programas de la UNEB y la UESC refuerzan la formación continua, la valoración de la diversidad y la cualificación de las prácticas pedagógicas, como se muestra en la figura 4.

Figura 4. Instituciones involucradas y número de proyectos

4. Conclusiones

Esta investigación sintetiza de forma rigurosa y transparente la producción científica publicada entre 2019 y 2024 sobre la formación docente en Ciencias (Biología, Física y Química) en la interfaz con la Educación Especial en Brasil, con foco en estudiantes con AH/SD. Los hallazgos indican que, a pesar del reconocimiento de esta población en las Directrices Curriculares Nacionales, persisten debilidades en los currículos de pregrado, marcadas por la ausencia de una dirección de formación consistente. Cuando se aborda el tema, ocurre principalmente en cursos electivos, lo que perpetúa las brechas de formación y compromete la capacidad del docente para identificar y atender adecuadamente a los estudiantes con este perfil en las escuelas públicas. Además, es notable la escasez de estudios centrados en la formación de profesores de Física, ya que, en el ámbito de esta investigación, no se identificaron publicaciones que articularan este componente curricular con las demandas de la Educación Especial.

Además, coincidimos con Rocha-Oliveira (2019) al afirmar que las prácticas supervisadas, aunque aún poco exploradas, constituyen un espacio estratégico de formación, capaz de promover avances conceptuales y reflexiones críticas sobre

la Educación Especial. De igual manera, la participación en eventos científicos centrados en el tema resulta relevante para ampliar los conocimientos del profesorado, como argumenta Adams (2021).

En lo que respecta a la formación continua, entendida como un *locus fértil* para abordar las brechas en la formación inicial, el análisis de los estudios permite inferir que, para ampliar la comprensión de la diversidad del estudiantado, fortalecer prácticas pedagógicas más accesibles y fomentar la reflexión crítica sobre la práctica docente en Ciencias, es fundamental establecer marcadores de desarrollo profesional en acciones formativas que vinculen la Educación Especial a la temática aquí abordada, ya que, en general, dicha formación no ha contribuido eficazmente al avance de este campo (Souto et al., 2021).

A pesar de estas limitaciones, identificamos posibilidades de desarrollo que provienen principalmente de profesores y estudiantes que participan en la investigación en Programas de Posgrado (PPG) enfocados en el seguimiento de características y la atención a esta población, particularmente en las regiones del Sureste y el Centro-Oeste. Entre estas iniciativas, destacan: la experimentación investigativa (Nóbrega, 2022); el desarrollo de materiales didácticos para estimular las habilidades cognitivas, creativas y sociales; la aplicación del enfoque STEAM para identificar el alto potencial en la edu-

cación secundaria (Mateus, 2024; Machado, 2025); la mentoría remota individualizada (Xavier, 2023); así como el uso de la gamificación y metodologías activas para fortalecer la autonomía, la colaboración y la vocación científica de los estudiantes.

Sin embargo, estas acciones aún se presentan de forma esporádica y fragmentada, careciendo de mayor difusión, colaboración efectiva entre docentes de aula regular y especialistas en Educación Especial, participación de la dirección escolar y el establecimiento de redes para compartir prácticas con otras instituciones, lo que limita su expansión y consolidación. Además, existe una clara necesidad de establecer parámetros capaces de identificar brechas institucionales entre universidades públicas y privadas, brindando apoyo para el diseño de políticas educativas éticas y basadas en la evidencia (Vasco et al., 2025).

5. Financiamiento: CNPq.

Contribución autores

Leonora Aparecida Souza dos Santos: conceptualización; curación de datos; análisis formal; adquisición de financiación; investigación; metodología; administración de proyecto; recursos; supervisión; visualización; escritura – borrador original; escritura – revisión y edición.

Lorrana Nara Naves Nóbrega: conceptualización; curación de datos; análisis formal; investigación; metodología; administración de proyecto; supervisión; visualización; escritura – borrador original; escritura – revisión y edición.

Cláudio Roberto Machado Benite: conceptualización; adquisición de financiación; metodología; administración de proyecto; recursos; software; supervisión; visualización; escritura – revisión y edición.

Referencias bibliográficas

- Adams, F. W. (2021). La educación especial en la formación inicial del profesorado de ciencias: Enfoque a los acontecimientos científicos. *Diario Triângulo*, 14(2), 241-261. <https://doi.org/10.18554/rt.v14i2.5706>
- Alencar, EMLS y Fleith, D. S. (2010). *Superdotación: Determinantes, educación y creatividad*. Artmed.
- Almeida, JR de. (2025). *Formación docente y evaluación del aprendizaje: dimensiones pedagógicas, políticas y sociales* [Tesis de maestría, Universidad de São Paulo]. <https://doi.org/10.11606/D.48.2025.tde-04082025-094059>
- Araújo, R. F. y Alvarenga, L. (2011). *Bibliometría en la investigación científica en programas de posgrado brasileños de 1987 a 2007*. *Encontros Bibli: Revista Eletrônica de Bibliotecología y Ciencia de la Información*, 16(31), 51-70. <https://doi.org/10.5007/1518-2924.2011v16n31p51>
- Asociación Nacional para Niños Superdotados y Consejo para Niños Excepcionales. (2024). *Estándares iniciales de preparación profesional basados en la práctica para educadores de niños superdotados* (Estándares revisados). NAGC/CEC. <https://bit.ly/4oZm901>
- Benite, AMC, Rabelo, MV y Benite, CRM (2013). Estudios sobre las concepciones de los docentes sobre altas capacidades y superdotación en una red colaborativa. *Espacio Plural*, 29(2), 361-381. <https://bit.ly/492zRJB>
- Bertotti, R. G. y Rietow, G. (2013). Una breve historia de la formación docente en Brasil: Desde la creación de las escuelas normales hasta las transformaciones de la dictadura cívico-militar. *XI Congreso Nacional de Educación – Educere*. Pontificia Universidad Católica de Paraná. <https://bit.ly/45iYmRt>
- Borg, S. (2003). La cognición docente en la enseñanza de idiomas: una revisión de la investigación sobre lo que los profesores de idiomas piensan, saben, creen y hacen. *Enseñanza de lenguas*, 36(2), 81-109. <https://doi.org/10.1017/S0261444803001903>
- Brasil. (1996). *Ley N° 9.394: Establece las directrices y bases de la educación nacional*. *Diario Oficial de la Unión*. <https://bit.ly/4pMI7FV>
- Brasil. (2005). *Decreto n.º 5.626: Reglamenta la Ley n.º 10.436/2002 (Lengua de Señas Brasileña – Libras)*. <https://bit.ly/4s57nrd>
- Brasil. (2025). *Decreto n.º 12.686, de 20 de octubre de 2025. Establece la Política Nacional de Educación Especial Inclusiva y la Red Nacional de Educación Especial Inclusiva*. *Diario Oficial de la Unión*, 21 de octubre de 2025. Ministerio de Educación. <https://bit.ly/3YFy5cg>
- Brasil, Ministerio de Educación, Consejo Nacional de Educación. (2002). *Resolución CNE/CP No. 1, de 18 de febrero de 2002*. *Diario Oficial de la Unión*, sección 1, pág. 8. <https://bit.ly/4p1j2EA>
- Brasil, Ministerio de Educación, Consejo Nacional de Educación. (2019). *Resolución No. 2, de 20 de diciembre de 2019*. *Diario Oficial de la Unión*, sección 1, 46-49. <https://bit.ly/3Laz8xV>

- Brasil, Ministerio de Educación, Consejo Nacional de Educación. (2022). *Dictamen CNE/CP de 2022: Directriz específica para la atención de estudiantes con altas capacidades o superdotación*. <https://bit.ly/4pFueYN>
- Brasil. Consejo Nacional de Educación. (2019). *Resolución CNE/CP nº 2, de 20 de diciembre de 2019: Directrices Curriculares Nacionales para la Formación Inicial de Profesores y establece la BNC-Formación (Base Curricular Nacional Común para la Formación de Profesores)*. *Diario Oficial de la Unión*. <https://tinyurl.com/SLAA1-009>
- Brunetti, D. T. A. (2022). *Formación inicial docente en carreras de grado en Ciencias Biológicas con enfoque en altas capacidades y superdotación: reflexiones sobre la práctica pedagógica y experiencias inclusivas*. [Tesis de maestría, Universidad Estatal del Medio Oeste]. <https://bit.ly/3MUrN65>
- Brunetti, D. T. A. y Crisostimo, A. L. (2022). Formación inicial enfocada a altas capacidades/superdotación: Prácticas inclusivas en ciencias biológicas. *Amazonia: Revista de Educação em Ciências e Matemática*, 18, 188-203. <https://doi.org/10.18542/amazrecm.v18i41.13554>
- Calabacín, L. G. C., Alves, A. G. R. y Nucci, L. P. (2023). La contrarreforma de la formación docente en Brasil: BNC-Formação y los reveses en la valoración docente. *Educar em Revista*, 39, e87143. <https://doi.org/10.1590/1984-0411.87143>
- Calderhead, J. (1996). Profesores: Creencias y conocimientos. En D. C. Berliner y R. C. Calfee (eds.), *Manual de psicología educativa* (pp. 709-725). Macmillan.
- Carvalho, A. M. P. (2013). *Enseñanza de las ciencias basada en la indagación: Condiciones para su implementación en el aula*. Cengage Learning.
- Castro, V. D. B. de. (2020). *Financiamiento a la educación especial en el municipio de Campinas- SP entre 2012 y 2017*. [Tesis doctoral, Universidad de São Paulo]. <https://doi.org/10.11606/T.48.2020.tde-30092020-175419>
- Coordinación para el Mejoramiento del Personal de Educación Superior. (2023). *Portal de Periódicos de CAPES: Guía de uso y de investigación*. CAPAS. <https://bit.ly/4pFuM0N>
- Costa, M. M. da, Bianchi, A. S. y Santos, M. M. O. (2022). Características de los niños superdotados y de alta capacidad: una revisión sistemática. *Revista Brasileña de Educación Especial*, 28, e0121. <https://doi.org/10.1590/1980-54702022v28e0121>
- Departamento de Educación de Nueva Gales del Sur. (2019). Política educativa para niños de alto potencial y superdotados. <https://tinyurl.com/SLAA1-030>
- De la Fuente-González, S., Menéndez Álvarez-Hevia, D. y Rodríguez-Martín, A. (2025). Diseño Universal para el Aprendizaje: Una revisión sistemática de su papel en la formación docente. *Alteridad: Revista de Educación*, 20(1), 113-128. <https://doi.org/10.17163/alt.v20n1.2025.09>
- De Oliveira, A. P., Capellini, V. L. M. F. y Rodrigues, O. M. P. R. (2020). Altas capacidades/superdotación: Intervención en habilidades sociales con alumnos, padres/tutores y profesorado. *Rev. bras. educ. espec.*, 26(1). <https://doi.org/10.1590/s1413-65382620000100008>
- Ferreira, O. (2023). *Altas capacidades/superdotación y educación científica: Reflexiones sobre la inclusión en la educación básica*. [Tesis de maestría, Universidad Federal de Pará]. Repositorio Institucional de la UFPA. <https://bit.ly/4qlnsre>
- Feuerstein, R. (1980). *Enriquecimiento instrumental: Un programa de intervención para la modificabilidad cognitiva*. Prensa de University Park.
- Fujita, M. S. L. (2014). Alfabetización informacional: fundamentos, conceptos y estudios en Brasil. *Encontros Bibli: Revista Eletrônica de Bibliotecología y Ciencias de la Información*, 19(41), 1-25. <https://bit.ly/3N8CEt9>
- Fullan, M. (2007). *El nuevo significado del cambio educativo* (4.ª ed.). Teachers College Press.
- Gagné, F. (2009a). Convertir los dones en talentos: Visión detallada del DMGT 2.0. En B. MacFarlane y T. Stambaugh (eds.), *Liderando el cambio en la educación para superdotados* (pp. 61-80). Prufrock Press.
- Gagné, F. (2009b). *Convertir los dones en talentos: Breve descripción del DMGT 2.0*. <https://bit.ly/4pbjMHB>
- Ganador, E. (1996). *Niños superdotados: mitos y realidades*. Libros Básicos.
- García, C. M. (2015). *Formación docente para el cambio educativo*. Artmed. <https://bit.ly/4914yP7>
- Gatti, B. A. (2021). Formación docente en Brasil: políticas y programas. *Revista Paradigma*, 42(Extra 2), 1-17. <https://doi.org/10.37618/PARADIGMA.1011-2251.2021.p01-17.id1044>
- Gómez García, G., Rodríguez Jiménez, C. y Marín Marín, J. A. (2020). La importancia de la realidad aumentada en la motivación estudiantil: una revisión sistemática y metaanálisis. *Alteridad*, 15(1), 36-46. <https://doi.org/10.17163/alt.v15n1.2020.03>
- Instituto Brasileño de Información en Ciencia y Tecnología. (2024). *Biblioteca Digital Brasileña de Tesis y Disertaciones (BDTD)*. IBICT. <https://bit.ly/4p8E7gD>

- Libâneo, J. C. (2023a). Metas educativas y formación docente en Brasil. *Educación: temas y debates*, 25, 45-66. <https://bit.ly/4p2DiG4>
- Libâneo, J. C. (2023b). *Didáctica y formación docente: choques con las políticas curriculares neoliberales* (Libro electrónico). Cegraf UFG. <https://bit.ly/4qCExx1>
- Lima, F. S. C. de. (2023). *La resolución de problemas como metodología de enseñanza para la educación inclusiva* [Tesis doctoral, Universidad Federal de Rio Grande do Sul]. <https://bit.ly/48X9oNj>
- López-Vasco, F. E., Angulo-Álvarez, M. R. y Sosa-Zúñiga, D. I. (2025). Formación docente en IA generativa: impacto ético y positivo en la educación superior. *Alteridad*, 20(2), 166-177. <https://doi.org/10.17163/alt.v20n2.2025.01>
- Martins, B. A., Chacon, M. C. M. y Almeida, L. S. (2018). Un estudio comparativo luso-brasileño sobre la formación inicial de docentes en altas capacidades/superdotación. *Revista Brasileira de Educação Especial*, 24(3), 309-326. <https://doi.org/10.1590/s1413-65382418000300001>
- Mateo, A. C. R. (2024). *Estudio sobre las características del enfoque STEAM como posibles indicadores de superdotación* [Tesis de maestría, Universidad Federal de Goiás]. <https://bit.ly/4apqkyp>
- Medeiros, J. M. G. de y Vitoriano, M. A. V. (2015). La evolución de la bibliometría y su interdisciplinariedad. *RDBCI*, 13(3), 491-503. <https://doi.org/10.20396/rdbci.v13i3.8635791>
- Nóvoa, A. (2009). *Maestros: Imágenes del presente futuro*. Educa.
- Pérez, S. G. P. B. (2009). *Altas capacidades/superdotación: Fundamentos conceptuales y metodológicos*. Papiro.
- Pérez, S. G. P. B. y Freitas, S. N. (2011). *Enfoques educativos para estudiantes superdotados y talentosos en la educación básica*. <https://bit.ly/3N8ocRW>
- Renzulli, J. S. (1978). *¿Qué hace a los superdotados?: Traduciendo la teoría a la práctica* [Manuscrito]. <https://bit.ly/44DoaHQ>
- Renzulli, J. S. (2004). La concepción de los tres anillos de la superdotación. En S. M. Reis (ed.), *Reflexiones sobre la educación para superdotados*. <https://bit.ly/4pXiiS8>
- Saviani, D. (2009). Formación docente: aspectos históricos y teóricos. *Revista Brasileira de Educação*, 14(40), 143-155. <https://doi.org/10.1590/S1413-24782009000100012>
- Schön, D. A. (1983). *El profesional reflexivo*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315237473>
- Shulman, L. S. (1986). Aquellos que entienden: crecimiento del conocimiento en la enseñanza. *Educational Researcher*, 15(2), 4-14. <https://doi.org/10.3102/0013189X015002004>
- Sternberg, R. J. (2017). ACCEL: Un nuevo modelo para identificar a los superdotados. *Roepers Review*, 39(3), 152-169. <https://doi.org/10.1080/02783193.2017.1318658>
- Tardif, M. (2002). *Conocimientos docentes y formación profesional*. Vozes.
- Torrance, E. P. (1974). *Pruebas de Torrance del pensamiento creativo*. Academic Assessment Service.
- Virgolim, A. M. (2007). Altas capacidades/superdotación: implicaciones, conceptos y modelos. En D. D. Fleith (ed.), *La educación de los niños superdotados* (pp. 25-56). Papiro.
- Weber, C. L. y Mofield, E. L. (2023). Consideraciones para la formación profesional en altas capacidades. *Gifted Child Today*, 46(2), 128-141. <https://doi.org/10.1177/10762175221149258>
- Xavier, M. B. (2023). *Mentoría de enriquecimiento remoto durante la pandemia* [Tesis de maestría, Universidad Federal Fluminense]. <https://bit.ly/4j2jcu6>



Diseño Universal para el Aprendizaje en la configuración de prácticas inclusivas del profesorado universitario en Ecuador

Universal Design for Learning in the configuration of inclusive practices among university lecturers in Ecuador

ID **Dra. Rosa Espada-Chavarria** es profesora de la Universidad Rey Juan Carlos (España) (rosa.espada@urjc.es) (<https://orcid.org/0000-0001-8386-3298>)

ID **Dra. Wendy Aguilera Zamora** es profesora de la Universidad Técnica de Machala (Ecuador) (waguilera@utmachala.edu.ec) (<https://orcid.org/0000-0002-7654-5301>)

Recibido: 2025-09-30 / **Revisado:** 2025-12-23 / **Aceptado:** 2026-01-05 / **Publicado:** 2026-01-12

Resumen

La creciente diversidad del estudiantado en las aulas universitarias es una realidad que se intensifica año tras año. Este escenario convierte al cuerpo docente en un agente fundamental para promover una educación verdaderamente inclusiva que favorezca aprendizajes significativos y de calidad. El presente estudio pretende identificar las prácticas educativas que realizan los docentes de una universidad pública de Ecuador, y determinar si se alinean con el marco del Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA). Se llevó a una investigación cuantitativa, de tipo descriptivo-exploratorio, utilizando para la recogida de datos la encuesta, con una muestra de 123 docentes de una universidad pública de Ecuador. Los resultados muestran que las prácticas más consolidadas se relacionan con la planificación curricular, el uso de estrategias participativas y el aprovechamiento de entornos virtuales. No obstante, se identifican debilidades en la diversificación de formatos de contenido, la evaluación formativa y la creación de espacios afectivos y de apertura al diálogo, lo que sugiere oportunidades de mejora en la construcción de ambientes inclusivos y en la formación docente. La percepción del profesorado sobre la preparación institucional para atender la diversidad es crítica, lo que señala la necesidad de fortalecer las políticas inclusivas y el acompañamiento institucional. Se concluye que el DUA constituye un marco eficaz para orientar la transformación educativa, y que el profesorado y alumnado deben ser considerados actores clave en la construcción de universidades más inclusivas.

Palabras clave: educación inclusiva, Diseño Universal para el Aprendizaje, educación superior, estrategias educativas, diversidad, accesibilidad.

Abstract

The growing diversity of students in university classrooms is a reality that intensifies year after year. This scenario makes the teaching staff a fundamental agent in promoting truly inclusive education that favours meaningful and quality learning. This study aims to identify the educational practices of teachers at a public university in Ecuador and determine whether they are aligned with the Universal Design for Learning (UDL) framework. A quantitative, descriptive-exploratory study was conducted, using a survey to collect data from a sample of 123 teachers at a public university in Ecuador. The results show that the most established practices are related to curriculum planning, the use of participatory strategies, and the use of virtual environments. However, weaknesses were identified in the diversification of content formats, formative assessment, and the creation of affective spaces and openness to dialogue, suggesting opportunities for improvement in the construction of inclusive environments and in teacher training. Teachers' perceptions of institutional preparedness to address diversity are critical, pointing to the need to strengthen inclusive policies and institutional support. It is concluded that the DUA is an effective framework for guiding educational transformation and that teachers and students should be considered key actors in building more inclusive universities.

Keywords: inclusive education, Universal Design for Learning, higher education, educational strategies, diversity; accessibility.

Forma sugerida de citar (APA): Espada-Chavarria, R. y Aguilera Zamora, W. (2026). Diseño Universal para el Aprendizaje en la configuración de prácticas inclusivas del profesorado universitario en Ecuador. *Alteridad*, 21(1), 66-79. <https://doi.org/10.17163/alt.v21n1.2026.05>

1. Introducción

Aunque ha habido algunos avances en el acceso a la educación (Ainscow y Viola, 2023), la educación superior enfrenta el desafío urgente de transformarse en un espacio verdaderamente inclusivo, capaz de responder a la creciente diversidad del estudiantado. El modelo de educación inclusiva supone convivir con la diversidad para lograr la presencia, el aprendizaje, la participación y el éxito de todos (Ainscow y Messiou, 2018) y aceptar la diferencia. Esta diversidad, según Iniesto y Bossu (2023) se manifiesta en múltiples dimensiones: origen étnico, situación socioeconómica, edad, discapacidad, entre otras, todas las cuales influyen en el acceso, la participación y los resultados en los entornos académicos (Ortiz Moya et al., 2025).

En países como Ecuador, donde el acceso a la universidad por parte de poblaciones rurales e indígenas sigue siendo limitado —solo el 11,85 % de la población rural accede a la educación superior (Stefos y Chávez, 2023)—, las barreras estructurales como la discriminación, la falta de recursos y el abandono académico continúan reproduciendo desigualdades (Antón, 2020), que limitan la participación de la diversidad (Arias García et al., 2024).

La democratización de la universidad exige no solo ampliar el acceso, sino también garantizar la participación y el logro de aprendizajes significativos. Para ello, es necesario promover culturas institucionales que valoren la equidad y la inclusión, y que se reflejen en políticas y prácticas educativas comprometidas con la diversidad.

Estudios como el de Odame et al. (2021), identifican la falta de accesibilidad como una de las principales barreras para el acceso. Por otro lado, López-Gavira et al. (2021), identifican barreras para la participación, como ausencia de adecuaciones en las metodologías docentes, así como rigidez en el proceso de evaluación. En este sentido, Varela y Dans (2024), destacan el uso de diferentes formas de evaluación para atender a la diversidad del alumnado.

Para favorecer el desarrollo e implementación de prácticas docentes de orientación inclusiva se requiere de un trabajo pedagógico, tanto de los docentes como de los formadores docentes. Autores como Florian (2014) y Gale et al. (2017), conciben el trabajo pedagógico como un conjunto de creencias, conocimientos, diseños y acciones sobre las que

construir, lo que denominan, una pedagogía socialmente inclusiva. Rouse (2017) y Sánchez-Díaz et al. (2024) concretan estos diseños y acciones en diseños docentes accesibles y acciones que se ponen en práctica para el desarrollo de la docencia. Por lo que se puede entender que, un planteamiento pedagógico que promueva la inclusión es fundamental para diseñar planificaciones educativas que contemplen metodologías, recursos y evaluaciones accesibles.

En este escenario, han ido desarrollándose enfoques que derivan del diseño universal, como el diseño Universal para la Instrucción (DUI) o el Diseño Universal para el aprendizaje (DUA), que suponen un enfoque educativo práctico para implementar prácticas inclusivas y equitativas en educación superior.

En el caso del Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA), se presenta como un marco teórico y metodológico que permite responder a la necesidades de aprendizaje individuales y que se adapta a las distintas formas de aprender abordando las barreras al aprendizaje desde su origen, facilitando entornos educativos flexibles y accesible (Gordon, 2024).

El Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA), desarrollado inicialmente por el Center for Applied Special Technology (CAST) en los años noventa y que ha ido evolucionando hasta su versión 3.0, se alinea con la educación inclusiva y supone un marco de acción para orientar una praxis educativa que reduce barreras y favorece procesos de aprendizaje inclusivos. El DUA se articula a través de tres principios fundamentales en los que se identifican pautas y consideraciones para cada uno de ellos (CAST, 2024) que, además, se pueden apoyar en el uso de recursos educativos tecnológicos. Estos principios representan múltiples medios de compromiso, múltiples medios de representación y múltiples formas de acción y expresión que, conjugados entre sí, permiten diseñar el currículo teniendo en cuenta la diversidad del alumnado desde el principio (Barrera et al., 2025). Esto implica diseñar un currículo flexible en oportunidades para el alumnado, que tenga en cuenta tanto los aspectos motivacionales, como las formas en las que se accede y comprende la información o se puede expresar el conocimiento (González-Ramírez et al., 2025). Además, en su última versión, promueve la colaboración entre docentes y estudiantes en la aplicación de sus principios e introduce

elementos innovadores como “fomentar la empatía”, “promover la alegría y el juego” y “reconocer múltiples formas de conocimiento”, que enriquecen la práctica pedagógica y la hacen más humana.

En el ámbito universitario, su implementación ha demostrado beneficios concretos: mejora del rendimiento académico (Casebolt y Humphrey, 2023), permite mayor interacción con los materiales (Espada-Chavarria et al., 2023; Reyes et al., 2022), incrementa de la motivación y reducción de la deserción (Garrad y Nolan, 2023), mejora la participación (Barrera y Moliner, 2023), la autorreflexión de los estudiantes (Thoma et al., 2023) y la finalización de estudios (Healy et al., 2023).

No obstante, su implementación práctica requiere de una formación adecuada del profesorado que permita superar las barreras y se pueda garantizar su aplicación en el aula (Moriña et al., 2025). Tal y como indican Hromalik et al. (2024), los docentes encuentran compleja su aplicación en el aula y, según Barrera y Moliner (2023) no se sienten preparados para su aplicación en el aula. No obstante, en estudios similares al que se presenta, se ha observado que docentes que desconocían que diseñaban e implementaban sus programas de estudio basándose en el DUA, en la práctica eran compatibles con sus principios (Carballo et al., 2024), tomando conciencia de sí ya habían aplicado este tipo de estrategias antes de su formación (Azam et al., 2021). De igual modo, Díaz-Vega et al. (2020) observaron la misma situación al identificar las prácticas docentes con programas basados en el DUI.

En este escenario, resulta fundamental repensar el diseño curricular y las estrategias pedagógicas en función de la diversidad del estudiantado. La incorporación de materiales y recursos accesibles, tecnologías educativas y sistemas de evaluación flexibles no solo facilita el acceso, sino que promueve aprendizajes significativos. La universidad debe asumir el compromiso de transformar sus estructuras y prácticas, reconociendo que todos los estudiantes pueden aprender y que sus características, intereses y necesidades son únicas (UNESCO, 2025).

La universidad pública de Ecuador objeto de estudio, ha iniciado un proceso de revisión institucional orientado a mejorar sus niveles de inclusión. Esta investigación se enmarca en dicho proceso, con el objetivo de determinar si los docentes universitarios aplican en las aulas prácticas docentes

de orientación inclusiva basadas en los principios del DUA. Como objetivos específicos se plantea analizar: a) las acciones utilizadas en la planificación y exposición del programa de estudios, b) la utilización de recursos y materiales accesible, c) el uso de variadas formas de evaluación y retroalimentación, d) la aplicación de técnicas docentes que promuevan la participación y el aprendizaje significativo, e) la utilización de espacios virtuales para el aprendizaje.

2. Metodología

2.1 Diseño metodológico

Se realizó un estudio de investigación desde una perspectiva cuantitativa, adoptando un diseño descriptivo- exploratorio, no experimental, utilizando como herramientas la encuesta (Bisquerra, 2004).

2.2 Participantes

La muestra del presente estudio estuvo formada por 123 docentes de una universidad pública de Ecuador, seleccionados mediante un muestreo no probabilístico por conveniencia, en función de su accesibilidad y disponibilidad durante el período de recolección de datos. Todos los participantes se encontraban vinculados activamente a la docencia universitaria en una de las facultades de la institución.

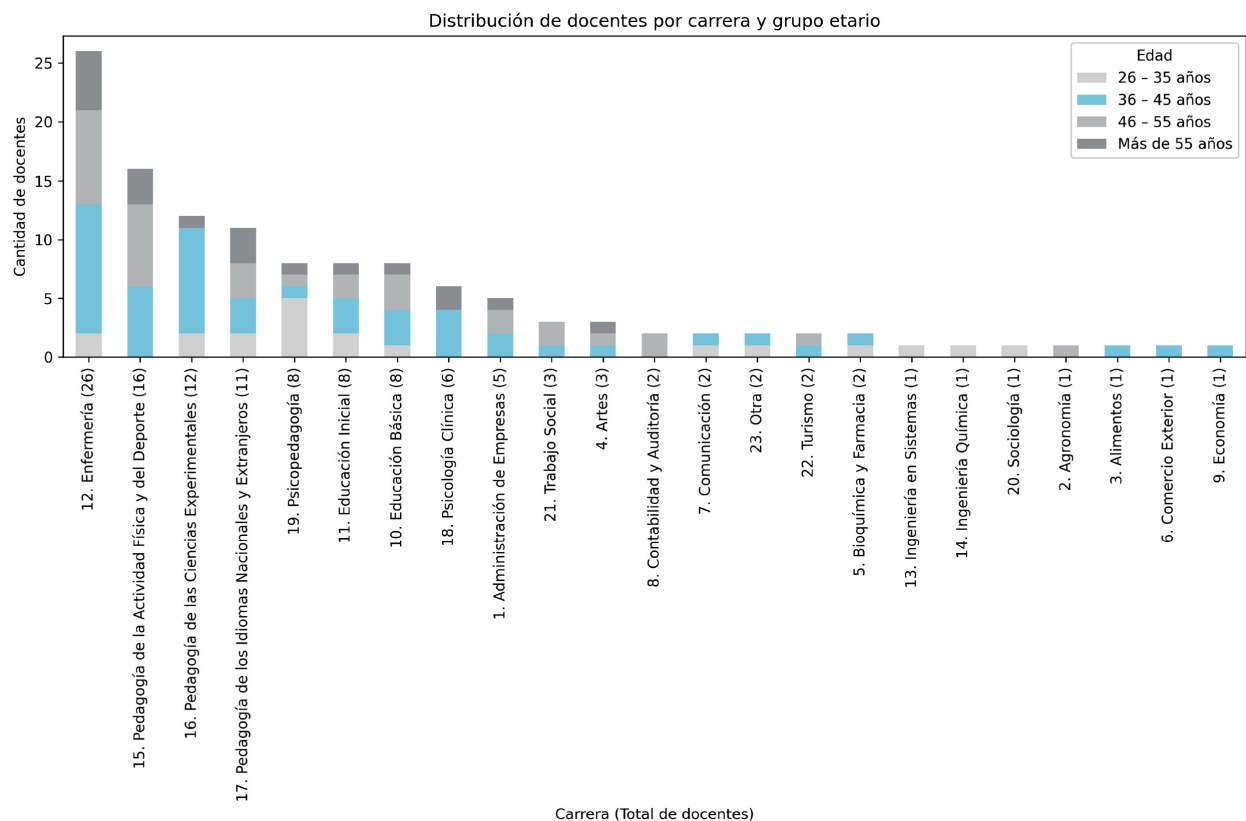
Según los registros institucionales, durante el período encuestado se identificaron un total de 520 docentes. Para el análisis estadístico se estableció un nivel de confianza del 95 %, y se calculó el margen de error correspondiente al segmento poblacional en estudio, obteniéndose un valor de 7,73 %. Dado el carácter exploratorio del estudio, dicho margen se considera metodológicamente aceptable, ya que se encuentra dentro del rango comúnmente admitido del 5 % al 10 % para investigaciones preliminares, las cuales permiten mayor flexibilidad estadística (Hernández Sampieri et al., 2014).

Participaron docentes de 23 carreras. En cuanto a la distribución por carrera en la que imparten docencia, las que contaron con mayor representación fueron Enfermería (21,1 %), Pedagogía de la Actividad Física y del Deporte (13,0 %), Pedagogía de las Ciencias Experimentales (9,8 %) y Pedagogía de los Idiomas Nacionales y Extranjeros (8,9 %). También se registraron docentes en programas como Educación

Básica e Inicial (6,5 % cada una), Psicopedagogía (6,5%), Psicología Clínica (4,9 %) y Administración de Empresas (4,1 %), entre otros. Respecto al género, el 62,3 % de los participantes se identificó como femenino y el 37,7 % como masculino. Se reportó un caso (0,8 %) que prefirió omitir la respuesta. En relación con la edad, la mayoría de los docentes se encontraba en el rango de 36 a 45 años (41,5 %), seguido por el grupo de 46 a 55 años (27,6 %). Los grupos de 26 a 35 años y más de 55 años representaron cada uno el 15,4 % de la muestra. Esta distribución sugiere una población docente predominantemente adulta, con una proporción significativa en etapas medias de su carrera profesional. En cuanto a la figura docente,

predominó la categoría de no titular ocasional (67,5 %), seguida por titular agregado 1 (10,6 %) y titular auxiliar 1 (8,9 %). También se identificaron otras figuras como titular principal, honorario, invitado y otras formas contractuales. Finalmente, en lo que respecta a la experiencia docente, el 26,8% de los participantes contaba entre 7 y 10 años de experiencia, seguido por un 22,0 % con 4 a 6 años, y un 15,4 % con 10 a 15 años. Un 8,1 % indicó tener más de 20 años de experiencia, mientras que el 4,9 % tenía menos de un año. Esta distribución evidencia una muestra con predominancia de docentes con experiencia intermedia. En la figura 1, puede verse de manera más visual la distribución de docentes por carrera y grupo de edad.

Figura 1. Distribución de la muestra por carreras y grupo de edad



Nota. Autores.

2.3 Instrumento

Se utilizó el cuestionario de Espada-Chavarría et al. (2022), sobre estrategias eficaces para una educación superior más inclusiva, realizando una

adecuación lingüística a la realidad local, validado mediante el método Delphi. Para valorar la confianza en el instrumento, se evaluó mediante el coeficiente alfa de Cronbach con un intervalo de confianza del 95 % presentando un índice de $\alpha = 0.908$, reflejando

evidencias de excelente fiabilidad (Roco-Videla et al., 2024).

El instrumento incluye 35 ítems que se corresponden con diferentes estrategias docentes desde la mirada de la accesibilidad, a través del diseño universal para el aprendizaje (DUA) y del diseño universal para la instrucción (DUI). Estas estrategias se distribuyen en seis dimensiones: Programa de estudios (cinco ítems), Contenido multimodal (seis ítems), Evaluación (tres ítems), Retroalimentación (tres ítems), Técnicas docentes (14 ítems) y Espacios virtuales de aprendizaje (cuatro ítems), que se valoran por una escala Likert de 4 opciones de respuesta. Las seis dimensiones se corresponden con acciones, prácticas y recursos educativos, adecuados a una programación docente en el contexto universitario.

Además, para complementar los datos socio-demográficos y contextualizar la realidad del profesorado, se realizaron nueve preguntas de carácter informativo. Por un lado, tres de ellas relacionadas con su conocimiento sobre los recursos de la Institución para promover la participación del alumnado con discapacidad, así como sobre la capacidad de la institución para atender a la diversidad del alumnado, y la suya propia. Por otro lado, seis cuestiones sobre el conocimiento sobre el DUA y DUI, experiencia docente con estudiantes universitarios con discapacidad y/o experiencia con otras necesidades específicas de apoyo educativo.

2.4 Variables del estudio

Se establecieron como variables: género, edad, años de experiencia docente, figura docente, conocimientos sobre DUA y DUI, experiencia docente con estudiantes universitarios con discapacidad y/o experiencia con estudiantes con otras necesidades específicas de apoyo educativo.

2.5 Procedimiento

En el marco de las acciones para valorar el nivel de inclusión de la Institución universitaria, se contó con el apoyo del equipo de gobierno y equipos decanales y de coordinación de carrera de las facultades. En esta ocasión para difundir el proyecto y dar voz a los agentes implicados a nivel docente. Se recopilaron los datos de manera virtual a través del cuestionario ubicado en Microsoft Forms. Se

informó a los participantes de los aspectos éticos de la investigación y de la evaluación y aprobación del proyecto por el Comité de Ética de la Investigación de la Universidad Rey Juan Carlos.

2.5 Análisis de datos

Se realizaron análisis descriptivos para los ítems del cuestionario (media, desviación, asimetría e intervalo de confianza) y de las dimensiones del cuestionario (media, desviación, varianza y asimetría). Posteriormente, se realizaron pruebas inferenciales de los ítems agrupados por dimensiones y las variables. Para comprobar la distribución normal de la muestra se utilizó la prueba de Kolmogorow-Smirnow. Se calculó la homogeneidad de las varianzas, asumiendo varianzas diferentes, y rechazándose la hipótesis nula para ambas pruebas ($p < .005$). A la vista de los resultados obtenidos, se realizaron pruebas no paramétricas para establecer la existencia de diferencias estadísticamente significativas entre las dimensiones del cuestionario y las variables, utilizándose la prueba H de Kruskal Wallis. Las pruebas de correlación entre dimensiones se realizaron mediante Rho de Spearman. Por último, para calcular el tamaño del efecto se utilizaron los valores estandarizados de la prueba d de Cohen (0.2 pequeño, 0.5 mediano, 0.8 grande). Para el análisis de datos se utilizó el programa SPSS Statistics (versión 26).

3. Resultados

Se presentarán, en primer lugar, los resultados de las cuestiones de carácter informativo sobre los recursos y preparación de la Institución para atender a la diversidad, así como del conocimiento de DUA y DUI y experiencia docente con estudiantes con necesidades de apoyo educativo. Posteriormente se presentarán los resultados de los ítems del cuestionario agrupados por dimensiones y pruebas inferenciales y, finalmente, el resultado de los ítems de cada dimensión y pruebas correlacionales.

Al consultar a los docentes sobre si la Universidad cuenta con los recursos suficientes para fomentar la participación del alumnado, solo el 30,9 % manifiestan que Sí, el 39,8 % No estar seguros y el 29,3 % que No. Respecto a la preparación de la Universidad para atender la diversidad del alumnado, la mayoría de ellos, el 56,1 % responden que No y el 43,9 % que Sí;

de la misma forma, al indagar sobre si consideran que los docentes están preparados para atender la diversidad del estudiantado el 63,4 % responden que No y el 36,6 % (45) que Sí.

Respecto al conocimiento sobre el Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA) el 52,8% responden que, sí tienen este conocimiento, el 29,3 % afirman no estar seguros y el 17,9 % no tiene conocimientos; con relación al Diseño Universal para la Instrucción (DUI) el 46,3 % manifestó que sí, el 32,5 % no están seguros y el 21,1 % que no. Por lo que respecta a la experiencia docente con estudiantes universitarios con discapacidad, el 79 % afirman haber contado con estudiantes con discapacidad en sus aulas, el 17,9 % no ha tenido esa experiencia y el 2,4 % no están seguros. Los tipos de discapacidad presentadas en el aula fueron en un 28,5% física u orgánica, el 25,2 % visual, el 16,3 % intelectual, el 13 % auditiva y el 2,4 % psíquica, así mismo, el 14,6 % no responde qué tipo de discapacidad presentaban sus alumnos. Al consultarles sobre haber contado en sus aulas

con estudiantes con necesidades específica de apoyo educativo el 52,8 % de docentes manifiestan que no, el 37,4 % que sí y el 9,8 % no están seguros. Entre los datos más representativos el 34,1 % no identifican la necesidad que presenta el alumnado, el 31,7 % respondieron identifican las necesidades específicas de apoyo educativo como especiales condiciones (personales o de historia escolar) y el 22 % identifican dificultades específicas de aprendizaje (dislexia, disgrafía, discalculia, entre otras).

Abordando los resultados del cuestionario administrado sobre las estrategias que utilizan los docentes para fomentar la participación del alumnado, como puede observarse en la tabla 1, la dimensión que alcanza mayor media es Programa de estudios (M = 3.90), seguida de Contenido Multimodal (M= 3.85), mientras que la dimensión Evaluación presenta la media más baja (M = 3.71). En todos los casos, las desviaciones son inferiores a 0.5 y la asimetría es negativa, lo que indica cierta tendencia a que las respuestas se agolpen en valores más altos.

Tabla 1. Resultados descriptivos de las dimensiones del cuestionario

Dimensión	Media	Desviación estándar	Varianza	Asimetría
Programa de Estudios	3.906	0.190	0.036	-2.140
Contenido Multimodal	3.856	0.252	0.063	-2.425
Evaluación	3.718	0.418	0.175	-1.494
Retroalimentación	3.846	0.320	0.103	-2.806
Técnicas docentes	3.880	0.188	0.035	-2.553
Espacios Virtuales	3.892	0.220	0.048	-2.178

Nota. Autores.

Para poder establecer la existencia de diferencias significativas entre las dimensiones que forman los ítems del cuestionario y las variables seleccionadas, la prueba no paramétrica H de Kruskal-Wallis, permitió comprobar que había diferencias estadísti-

camente significativas en función de los conocimientos sobre DUA, conocimientos sobre DUI, experiencia en el aula con estudiantes con discapacidad y experiencia en el aula con estudiantes con otras necesidades específicas de apoyo educativo.

Tabla 2. Prueba H de Kruskal-Wallis para relaciones significativas entre dimensiones

	Programa de estudios	Contenido multimodal	Evaluación actividades prácticas	Retroalimentación	Técnicas docentes	Espacios virtuales
Conocimientos de los docentes sobre DUA						
H de Kruskal-Wallis	3,450	3,437	1,327	8,337	5,592	11,864
gl	2	2	2	2	2	2
Sig. asintótica	,178	,179	,515	,015	,061	,003

	Programa de estudios	Contenido multimodal	Evaluación actividades prácticas	Retroalimentación	Técnicas docentes	Espacios virtuales
Conocimientos de los docentes sobre DUI						
H de Kruskal-Wallis	2,517	3,481	,674	4,432	7,912	8,680
gl	2	2	2	2	2	2
Sig. asintótica	,284	,175	,714	,109	,019	,013
Experiencia docente estudiantes con discapacidad						
H de Kruskal-Wallis	9,397	2,628	3,406	1,992	,960	6,175
gl	2	2	2	2	2	2
Sig. asintótica	,009	,269	,182	,369	,619	,046
Experiencia docente estudiantes otras Necesidades Específicas de Apoyo Educativo						
H de Kruskal-Wallis	6,572	3,343	6,176	4,123	2,557	8,269
gl	2	2	2	2	2	2
Sig. asintótica	,037	,188	,046	,127	,279	,016

Nota. Autores.

Tal y como se puede observar en la tabla 2, se da una fuerte relación entre tener conocimientos sobre DUA y el uso de los Espacios virtuales de aprendizaje ($H(2) = 11.86$; $p = 0.003$), seguida de Retroalimentación ($H(2) = 8.33$; $p = 0.015$). Aunque el valor registrado en Técnicas docentes es cercano a $p=0.05$, ($H(2) = 5.59$; $p = 0.061$), no puede considerarse que haya relación significativa.

Respecto a los conocimientos sobre DUI, se establecen relaciones entre Espacios Virtuales ($H(2) = 8.68$; $p = 0.013$) y técnicas docentes ($H(2) = 7.91$; $p = 0.019$). Por otro lado, respecto a tener experiencia con estudiantes con discapacidad en el aula, la segunda relación más fuerte se establece con Programa de estudios ($H(2) = 9.39$; $p = 0.009$) y en menor intensidad con el uso de espacios virtuales de aprendizaje ($H(2) = 6.17$; $p = 0.046$). Por último, la experiencia con estudiantes que presentan otras necesidades específicas de apoyo educativo alcanza relación significativa con tres de las dimensiones, la más fuerte con Espacios virtuales ($H(2) = 8.26$; $p = 0.016$), seguido de Programa de estudios ($H(2) = 6.57$; $p = 0.037$) y Evaluación ($H(2) = 6.17$; $p = 0.046$).

A continuación, se utiliza para la presentación de los resultados de los ítems la estructura de dimensiones que forman el cuestionario utilizado. En la tabla 2, se reflejan los resultados de los ítems de las dimensiones: Programa de estudios, Contenido Multimodal, Evaluación y Retroalimentación.

Dimensión Programa de estudios

Se relaciona con las acciones realizadas al inicio de la materia para clarificar objetivos, evaluación, funcionamiento y apoyos. Analizando las respuestas del profesorado se observan medias altas comprendidas entre $M= 3,98$ y $M= 3,83$. Los docentes coinciden en Definir y explicar los objetivos, competencias y contenidos cuando se presenta la asignatura al inicio del curso (Ítem 1) ($M= 3,98$, $CA=-7,74$) como la práctica más realizada de esta dimensión, siguiendo en nivel de importancia el ítem 2. Explicar los criterios de evaluación a principios del curso y en cada prueba de evaluación. La asimetría negativa y alta, da a entender que las respuestas han sido mayoritariamente altas. Por otro lado, explicar el funcionamiento del Espacio virtual (Ítem 3) ($M= 3,84$, $DE=0,40$) y establecer espacios acogedores con las necesidades personales y/o académicas (Ítem 5) ($M= 3,85$, $DE=0,45$) son las prácticas menos utilizadas en esta dimensión.

Dimensión Contenido Multimodal

Esta dimensión se relaciona con los diferentes formatos de presentación de contenidos y actividades. Las medias se sitúan entre $M= 3,65$ y $M= 3,93$. Los participantes manifiestan su acuerdo en utilizar actividades variadas y en diferentes formatos que permitan practicar diferentes habilidades adecuadas a los objetivos (Ítem 8) ($M= 3,93$, $DE=0,24$), así como también de proporcionar y presentar los contenidos en diferentes formatos para acceder a ellos:

texto, video en lengua oral, video en LSEC, (Ítem 7) (M= 3,92, DE=0,29), mientras que no ocurre con el uso de materiales complementarios en diferentes formatos y significativos (Ítem 11) (M= 3,86, DE=0,37) y, en menor medida con la elaboración de videos con contenidos de la materia (Ítem 10) (M= 3,65, DE=0,63), siendo la segunda media más baja de todos los resultados.

Tabla 3. Resultados dimensiones: Programa de Estudios, Contenido Multimodal, Evaluación, Retroalimentación

<i>Programa de Estudios</i>	M	DE	CA	%IC
1. Definir y explicar los objetivos, competencias y contenidos cuando se presenta la asignatura al inicio del curso.	3,98	0,126	-7,74	0,022
2. Explicar los criterios de evaluación a principios del curso y en cada prueba de evaluación.	3,95	0,198	-4,70	0,035
3. Establecer espacios acogedores para hablar cómodamente sobre algún tema relacionado con una discapacidad, necesidad educativa o cualquier situación personal.	3,83	0,450	-3,41	0,080
4. Realizar apoyo individualizado en función de las necesidades educativas de cada estudiante, ayudándose de las orientaciones de la Unidad de Bienestar Estudiantil (UBE).	3,90	0,348	-3,84	0,062
5. Explicar el funcionamiento de la asignatura en el aula virtual, describiendo los apartados y rutinas que se van a seguir.	3,84	0,405	-2,65	0,072
Contenido Multimodal	M	DE	CA	%IC
6. Que el contenido que se presenta en el aula esté disponible en versión electrónica.	3,87	0,36	-2,74	0,06
7. Proporcionar y presentar los contenidos en diferentes formatos para acceder a ellos: texto, video en lengua oral, video en LSEC, etc.	3,92	0,29	-4,28	0,05
8. Facilitar actividades variadas y en diferentes formatos que permitan practicar diferentes habilidades adecuadas a los objetivos.	3,93	0,24	-3,57	0,04
9. Proporcionar recursos en línea para que el alumnado lo utilice a su ritmo cuando lo necesite.	3,89	0,34	-3,06	0,06
10. Elaborar videos con contenidos de la materia.	3,65	0,63	-2,06	0,11
11. Proponer materiales complementarios significativos y en diferentes formatos.	3,86	0,36	-2,61	0,06
Evaluación	M	DE	CA	%IC
12. Diseñar tareas continuas y progresivas con información del progreso en lugar de una prueba final.	3,70	0,54	-1,94	0,09
13. Que el alumnado demuestre su conocimiento a través de otras formas diferentes al examen tradicional.	3,77	0,45	-1,82	0,08
14. Proporcionar rúbricas para avanzar en la asignatura.	3,68	0,54	-1,83	0,09
Retroalimentación	M	DE	CA	%IC
15. Facilitar actividades de autoevaluación en el aula virtual con retroalimentación inmediata.	3,82	0,46	-3,15	0,08
16. Facilitar retroalimentación continua y comentarios individualizados para la reflexión sobre el desarrollo de habilidades.	3,86	0,35	-2,12	0,06
17. Utilizar diferentes medios y formas de retroalimentación: correo electrónico, rúbricas, notas de voz, texto escrito, video.	3,85	0,44	-3,71	0,08

* M= Media, DE= Desviación Estándar, Coeficiente Asimetría=CA, Intervalo de Confianza= % IC

Dimensión Evaluación

Se relaciona la variedad y flexibilidad de la evaluación. En esta dimensión se localizan algunas de las medias más bajas de todas las dimensiones, oscilando entre M=3,68 y M= 3,77. El ítem 14, refleja que se utilizan en menor medida las rúbricas para avanzar en la asignatura (de manera autónoma)

(M= 3,68, DE=0,54) seguido del ítem 12 (M= 3,70, DE=0,54) diseño de tareas continuas con información de progreso en lugar de una prueba final. Los participantes muestran mayor consenso en el uso de otras formas para demostrar el conocimiento, como alternativa al examen tradicional, reflejado en el ítem 13 (M= 3,77, DE=0,45).

Dimensión Retroalimentación

Se relaciona con el uso, tipos y medios de retroalimentación. Presenta medias muy similares que oscilan entre el valor inferior, $M=3,82$ correspondiente al ítem 15, que refleja el uso de actividades de evaluación en el entorno virtual de aprendizaje que cuentan con retroalimentación inmediata, y

valor superior $M= 3,86$ que muestra el valor del ítem 16, que muestra la preferencia por facilitar retroalimentación continua y comentarios individualizados que invitan a la reflexión sobre el desarrollo de las actividades. En un término intermedio el ítem 17 ($M=3,85$) muestra la preferencia por el uso de variedad de medios y formas de retroalimentación.

Tabla 4. Resultados dimensiones: Técnicas docentes y Espacios virtuales

Técnicas docentes	M	DE	CA	%IC
18. Utilizar una variedad de métodos y estrategias de aprendizaje (cooperativo, blended learning, proyectos, entre otros)	3,93	0,26	-3,32	0,05
19. Establecer equipos de trabajo en el aula para favorecer la colaboración.	3,93	0,26	-3,32	0,05
20. Facilitar tiempo en las sesiones para la reflexión individual grupal y el debate conjunto.	3,92	0,27	-3,10	0,05
21. Realizar debates para fomentar el trabajo en equipo	3,85	0,38	-2,48	0,07
22. Permitir que el alumnado exprese sus opiniones y/o explore nuevas ideas.	3,99	0,09	-11,09	0,02
23. No penalizar por tener iniciativa y aprender del error en las actividades del día a día	3,85	0,51	-3,94	0,09
24. Compartir con el alumnado las propias investigaciones relacionadas con el tema de estudio.	3,90	0,32	-3,45	0,06
25. Iniciar las clases con un resumen.	3,60	0,65	-1,57	0,12
26. Finalizar las clases con un resumen.	3,80	0,44	-2,14	0,08
27. Anticipar de manera previa los contenidos que se van a abordar en la siguiente sesión.	3,77	0,52	-2,28	0,09
28. Proporcionar actividades prácticas para generalizar y experimentar aprendizajes.	3,93	0,26	-3,32	0,05
29. Promover la motivación del alumnado asegurándose de que comprenden que los contenidos, materiales y actividades son adecuados a los objetivos.	3,98	0,20	-8,87	0,04
30. Facilitar pautas para la comprensión de los nuevos contenidos con ejemplos reales o significativos.	3,93	0,26	-3,32	0,05
31. Tener predisposición para atender al alumnado (Tutorías)	3,95	0,22	-4,24	0,04
Espacios virtuales	M	DE	CA	%IC
32. Utilizar de manera habitual los espacios de enseñanza virtual (aula virtual / EVEA)	3,87	0,35	-2,89	0,06
33. Que las indicaciones para preparar o realizar las tareas estén claramente detalladas en el aula virtual.	3,89	0,33	-3,24	0,06
34. Comprobar que se puede acceder sin dificultad a los espacios virtuales (EVEA / Moodle / Teams / Google Meet / Zoom)	3,92	0,26	-3,32	0,05
35. Que el alumnado pueda realizar tareas a su ritmo y estudiar en cualquier lugar porque tiene acceso al aula virtual desde distintos dispositivos (tablet, móvil, pc, etc.)	3,86	0,40	-3,28	0,07

Nota. Autores.

Dimensión Técnicas docentes

Esta dimensión se relaciona con el uso de metodologías, técnicas y actitudes del docente. en esta dimensión encontramos el ítem 22 como el más destacado de todo el cuestionario ($M= 3,99$,

$DE=0,09$, $CA= -11,09$) en el que los docentes muestran su orientación hacia prácticas que permiten la expresión de las opiniones del alumnado y la exploración de nuevas ideas. En contraposición, el ítem 25 ($M= 3,60$, $DE=0,65$) refleja el menor uso de técnicas como iniciar la clase con un resumen. Por

otro lado, promover la motivación del alumnado asegurándose de que comprenden que contenidos, materiales y actividades, son adecuados a los objetivos (Ítem 29) (M= 3,98, DE=0,20), así como tener predisposición a realizar tutorías (Ítem 31) (M= 3,95, DE=0,22), utilizar una variedad de métodos y estrategias de aprendizaje (Ítem 18) (M= 3,93, DE=0,26), o establecer equipos de trabajo en el aula para favorecer la colaboración (Ítem 18) (M= 3,92, DE=0,26) son las técnicas más utilizadas en esta dimensión y, además, se encuentran entre las 10 más utilizadas de todas las que refleja el cuestionario. En menor medida, anticipar previamente los contenidos de la siguiente sesión (M= 3,77, DE=0,52), finalizar las clases con un resumen (M= 3,93, DE=0,26), o no penalizar por tener iniciativa y aprender del error en las actividades del día a día (M= 3,84, DE=0,51), se utilizan con menor frecuencia, además de encontrarse entre las 10 menos utilizadas por los participantes.

Dimensión Espacios virtuales

Esta dimensión valora el uso de estos espacios, su comprensión y fácil acceso. Finalmente, esta dimensión es la segunda en mayor promedio de medias tras la dimensión Programa de estudios. Los participantes ponen de manifiesto mayor el interés

por comprobar que se puede acceder sin dificultad a los espacios virtuales (Ítem 34) (M= 3,92, DE=0,26), así como también que las indicaciones para realizar tareas se encuentren claramente detalladas en el aula virtual (Ítem 33) (M= 3,89 DE=0,33), manifestando el uso habitual de los espacios de enseñanza virtual (Ítem 32) (M= 3,87, DE=0,35).

Por último, para determinar si existe correlación entre las diferentes dimensiones se ha realizado la prueba Rho de Spearman. La tabla 5 muestra el análisis de correlaciones entre las variables del estudio para la muestra de docentes, en la que se puede apreciar que existen correlaciones significativas entre todas las dimensiones analizadas. Se destaca de manera importante, la correlación entre Retroalimentación y Evaluación ($r = 0,697$; $p=0,01$), seguido de Retroalimentación y Contenido multimodal ($r = 0,655$; $p=0,01$), Técnicas docentes y Contenido multimodal ($r = 0,640$; $p=0,01$), Técnicas docentes y Evaluación ($r = 0,618$; $p=0,01$), Espacios virtuales de aprendizaje y Retroalimentación ($r = 0,609$; $p=0,01$) y Evaluación y Contenido Multimodal ($r = 0,605$; $p=0,01$). No obstante, para facilitar la observación y comprensión de los resultados, se identifican en gris oscuro las correlaciones más fuertes y gris claro las correlaciones más moderadas.

Tabla 5. Prueba Rho de Spearman para identificar correlaciones entre las dimensiones del estudio

Rho de Spearman N=123	Coeficiente de correlación					
	Programa estudios	Contenido Multimodal	Evaluación Actv. Prácticas	Retroalimentación	Estrategias docentes	Espacios virtuales
Programa estudios	1					
Contenido Multimodal	,563**	1				
Evaluación de Actividades Prácticas	,476**	,605**	1			
Retroalimentación	,512**	,655**	,697**	1		
Técnicas docentes	,584**	,640**	,618**	,573**	1	
Espacios virtuales	,552**	,497**	,595**	,609**	,518*	1

Nota. Autores.

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

La prueba *d* de Cohen, arrojó valores de 0,34 para las dimensiones de retroalimentación y evaluación y de 0,4 para la Evaluación y Contenido Multimodal, por lo que las relaciones halladas se acercan al valor intermedio ($d= 0,5$).

4. Discusión y conclusiones

Los resultados obtenidos permiten reflexionar sobre el estado actual de la inclusión educativa en el contexto universitario desde la perspectiva

docente, e identificar patrones relevantes en las prácticas docentes inclusivas dentro de la Institución Universitaria en la que se ha realizado el estudio, especialmente en relación con los principios del Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA). Aunque se observa una actitud favorable hacia prácticas inclusivas, como el uso de tecnologías digitales y la diversificación metodológica, persiste una brecha significativa en la percepción de preparación docente e institucional para atender la diversidad. La mayoría del profesorado no se considera suficientemente capacitado para abordar las necesidades del estudiantado, coincidiendo con los resultados de Barrera y Moliner (2023), y manifiesta escasa confianza en los recursos institucionales disponibles. Además, el desconocimiento generalizado sobre los apoyos existentes evidencia debilidades en la comunicación institucional y la necesidad de fortalecer la formación docente en inclusión, tanto inicial como continua. Esta percepción coincide con lo señalado por Moriña et al. (2025), quienes advierten que la inclusión requiere no solo formación docente, sino también un compromiso institucional sostenido. El liderazgo ejercido por los equipos directivos es clave para consolidar comunidades educativas inclusivas, especialmente en contextos latinoamericanos donde aún persisten barreras estructurales que limitan la participación de la diversidad (Arias-García et al., 2024). En este sentido, se podría comenzar clarificando el significado que la inclusión tiene para la institución, ya que la educación inclusiva se asocia al pensamiento de cómo deberían ser y funcionar los centros (Arnaiz et al., 2024).

Esta situación puede revelar una brecha entre los principios inclusivos promovidos por el DUA y su implementación real en el contexto universitario. En línea con los trabajos de Diaz-Vega et al. (2020) y Espada et al. (2023) y se plantea la necesidad de reforzar la formación del profesorado en esta materia y capacitarlos para trabajar adecuadamente con todos los estudiantes, ya que esto disminuye la sensación de desprotección de los docentes ante situaciones desconocidas y complejas que deben gestionar desde el conocimiento (López Bastías et al., 2020). No obstante, aunque los participantes manifiestan no sentirse preparados para acometer las necesidades de alumnado, los resultados reflejan que sus prácticas sí se alinean con una pedagogía más inclusiva y orientada hacia los principios del DUA, coincidiendo con

los resultados de Carballo et al. (2024) y Diaz-Vega et al. (2020), aunque también podría reflejarse deseabilidad social en las respuestas.

En relación con el principio de compromiso, la dimensión técnicas docentes, muestra que los docentes aplican prácticas que promueven la motivación, la expresión de ideas y la participación del alumnado, alineándose con el estudio de Garrad y Noland (2023). La estrategia mejor puntuada del cuestionario y que mayoritariamente aplican, se refiere a permitir que los estudiantes expresen sus opiniones y exploren nuevas ideas, lo que refleja una apertura hacia enfoques pedagógicos centrados en el estudiante. Esta orientación es coherente con los postulados de Messiou (2019), quien destaca el papel del alumnado como agente de cambio en la construcción de entornos inclusivos.

En cuanto al principio de representación, la dimensión "Contenido multimodal" muestra una tendencia positiva hacia la diversificación de formatos, especialmente en la presentación de contenidos y actividades, lo que puede suponer una mejora del aprendizaje, como ya reflejaron los estudios de Espada et al. (2023) y Reyes et al. (2022). Sin embargo, la producción de materiales audiovisuales propios aún presenta limitaciones, posiblemente asociadas a la falta de formación técnica o recursos institucionales. Esta situación ha sido documentada por Castellano-Beltrán et al. (2024), quienes señalan que la accesibilidad digital sigue siendo un reto en muchas universidades, y se considera una cuestión fundamental para favorecer la inclusión en la universidad (Porto, 2022).

Respecto al principio de acción y expresión, se observa una transición hacia modelos de evaluación más formativos, aunque persiste el uso de métodos tradicionales, por lo que es necesario promover una mayor diversificación en las formas de evaluación, ya que se considera muy importante para atender a la variabilidad del alumnado (Varela y Dans, 2024). Estudios como el de Florian y Beaton (2018) o Meyer et al. (2014) destacan que la evaluación formativa favorece la metacognición, permite aprender del error, estar más motivado y ser flexible. La incorporación de rúbricas y tareas progresivas es valorada positivamente, pero aún no se consolida como práctica generalizada. La retroalimentación, por su parte, se presenta como una práctica consolidada, especialmente en su dimensión personalizada. Los docentes muestran disposición a ofrecer comenta-

rios individualizados y utilizar diversos medios para ello, lo que refleja una conciencia pedagógica sobre el acompañamiento en el proceso de aprendizaje, y supone una influencia muy poderosa para el aprendizaje (Canabal y Margalef, 2017)

Finalmente, el uso de espacios virtuales está ampliamente extendido y valorado positivamente. Los docentes destacan la claridad en las indicaciones y la accesibilidad desde distintos dispositivos, lo que indica una buena adaptación tecnológica. No obstante, como señalan Okai-Ugbaje et al. (2022), el potencial inclusivo de las plataformas digitales depende de su integración pedagógica coherente y de la eliminación de barreras técnicas y cognitivas.

Las correlaciones significativas entre dimensiones como retroalimentación, evaluación, contenido multimodal y técnicas docentes refuerzan la idea de que las prácticas inclusivas no deben abordarse de manera aislada, sino como parte de un enfoque integral. Además, las diferencias estadísticamente significativas en función del conocimiento sobre DUA y DUI, así como de la experiencia con estudiantes con discapacidad o necesidades específicas de apoyo educativo, sugieren que la formación y la experiencia directa son factores clave en la adopción de prácticas inclusivas, ya que el nivel de formación del profesorado determina su efectividad en el aula (Navarro y Navarro-Montaña, 2023). Estos resultados se alinean con trabajos como el de González-Ramírez et al. (2025) que identifican que los docentes que reciben formación en DUA perciben mejor las barreras, favoreciendo una docencia más inclusiva.

En conjunto, los resultados reflejan una base sólida sobre la cual construir una cultura institucional más inclusiva, pero también evidencian la necesidad de fortalecer la formación docente, revisar las políticas institucionales y fomentar el diálogo entre todos los actores educativos. El DUA se reafirma como un marco relevante para orientar la transformación educativa hacia modelos más equitativos, accesibles y centrados en el estudiante. La participación activa del alumnado y el reconocimiento del profesorado como agente de cambio son elementos clave para avanzar hacia una universidad verdaderamente inclusiva.

Este estudio aporta evidencia empírica útil para el diseño de políticas institucionales que promuevan la justicia educativa en el contexto ecuatoriano y latinoamericano. No obstante, dado su carácter exploratorio, este estudio presenta una serie de limitaciones

que deben ser tomadas en consideración a la hora de interpretar los resultados obtenidos. Aunque los resultados son un avance para promover una educación superior más inclusiva en el contexto ecuatoriano, sería importante contar con un mayor número de participantes tanto de esta institución como de otras del país. Además, es posible que la deseabilidad social haya podido influir en las respuestas, por lo que estos resultados deben observarse con cautela. Se considera conveniente, por lo tanto, profundizar con investigaciones de carácter cualitativo para observar la realidad de la práctica en el aula. Por otro lado, para continuar explorando la orientación inclusiva de las prácticas docentes, sería importante contar con la voz de otros de los agentes implicados, el alumnado, con el fin de conocer sus preferencias por estas estrategias, así como también para comparar si ambos agentes caminan en la misma dirección. En cualquier caso, el diseño planes de estudio que atiendan a la diversidad del alumnado y que contemplen su variabilidad y preferencias de aprendizaje resulta imprescindible en el proceso de construcción de universidades más inclusivas. La incorporación de estrategias de enseñanza inclusivas, materiales y recursos accesibles y tecnológicos, junto con evaluaciones flexibles, son el punto de partida para facilitar no solo el acceso a la educación, sino también, para promover y alcanzar los aprendizajes deseados.

Contribución de autores

Dra. Rosa Espada-Chavarría: conceptualización, metodología, investigación, curación de datos, software, análisis formal, supervisión, validación, redacción – borrador, escritura – redacción y edición.

Dra. Wendy Aguilera Zamora: conceptualización, investigación, curación de datos, análisis formal, redacción – borrador, escritura – redacción.

Referencias bibliográficas

- Antón, J. (2020). *Etnicidad y educación en Ecuador: La población afrodescendiente e inclusión escolar en Ecuador*. UNESCO. <https://bit.ly/49EymTP>
- Ainscow, M. y Messiou, K. (2018). Engaging with the views of students to promote inclusion in education. *Journal of Educational Change*, 19(1), 1-17. <https://doi.org/10.1007/s10833-017-9312-1>
- Ainscow, M. y Viola, M. (2023). Desarrollo de sistemas educativos inclusivos y equitativos: Algunas

- lecciones de Uruguay. *Revista Internacional de Educación Inclusiva*, 28(14), 3568–3584.
<https://doi.org/10.1080/13603116.2023.2279556>
- Arias-García, M. F., Arnaiz-Sánchez, P. y De Haro Rodríguez, R. (2024). Análisis del liderazgo ejercido por los equipos directivos para fomentar una comunidad educativa inclusiva. *International Journal of New Education*, 13, 5-25.
<https://doi.org/10.24310/ijne.13.2024.19660>
- Arnaiz-Sánchez, P., Alcaraz, S. y Caballero, C. M. (2024). Significados atribuidos a la educación inclusiva por la comunidad educativa. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 27(3), 135-152.
<https://doi.org/10.6018/reifop.617101>
- Azam, S., Goodnough, K. C., Moghaddam, A., Arnold, C., Penney, S., Young, G. D. y Maich, K. (2021). Becoming inclusive teacher educators: Self-study as a professional learning tool. *International Journal for the Scholarship of Teaching and Learning*, 15(2), Article 4, 1-11.
<https://doi.org/10.20429/ijstl.2021.150204>
- Barrera, M. y Moliner, O. (2023). “How does universal design for learning help me to learn?”: Students with autism spectrum disorder voices in higher education. *Studies in Higher Education*, 49(6), 899-912.
<https://doi.org/10.1080/03075079.2023.2259932>
- Barrera, M., Márquez, C., Sánchez, S. y Moliner, O. (2025). Movilizando el DUA: Recomendaciones tecnológicas para la inclusión desde los servicios de apoyo de universidades españolas. *Aula Abierta*, 54(1), 9-17.
<https://doi.org/10.17811/rifie.20815>
- Bisquerra, R. (2004). *Metodología de la investigación educativa*. Editorial La Muralla.
- Canabal, C. y Margalef, L. (2017). La retroalimentación: La clave para una evaluación orientada al aprendizaje. *Profesorado, Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 21(2), 149-170.
<https://doi.org/10.30827/profesorado.v21i2.10329>
- Carballo, R., Moriña, A. y Castellano-Beltrán, A. (2024). Learning from faculty members who carry out inclusive pedagogy in Spanish universities: The importance of accessible methodologies and resources. *Journal of University Teaching and Learning Practice*, 21(1), 43-60.
<https://doi.org/10.53761/ab2y2h09>
- Casebolt, T. y Humphrey, K. (2023). Use of universal design for learning principles in a public health course. *Annals of Global Health*, 89(1), 1-12.
<https://doi.org/10.5334/aogh.4045>
- CAST. (2024). *Universal Design for Learning Guidelines version 3.0*. Center for Applied Special Technology.
<https://bit.ly/48qP2fh>
- Castellano-Beltrán, A., Moriña, A. y Carballo, R. (2024). La tecnología educativa como herramienta inclusiva para los estudiantes con discapacidad: Experiencias de profesores universitarios españoles. *Revista Brasileira de Educação Especial*, 30(1), 1-18.
<https://doi.org/10.1590/1980-54702024v30e0180>
- Díaz-Vega, M., Moreno-Rodríguez, R. y López-Bastías, J. L. (2020). Educational inclusion through the universal design for learning: Alternatives to teacher training. *Education Sciences*, 10(11), 1-15.
<https://doi.org/10.3390/educsci10110303>
- Espada-Chavarria, R., Moreno-Rodríguez, R., López-Bastías, J. L. y Díaz-Vega, M. (2022). Guía para la autoevaluación de estrategias docentes inclusivas. En *Patrimonio cultural e inclusión social: Marco pedagógico y guía para la autoevaluación de estrategias docentes inclusivas* (pp. 79-84). Editorial Octaedro. <https://bit.ly/4bmgQV6>
- Espada-Chavarria, R., González-Montesino, R. H., López-Bastías, J. L. y Díaz-Vega, M. (2023). Universal design for learning and instruction: Effective strategies for inclusive higher education. *Education Sciences*, 13(6), 1-14.
<https://doi.org/10.3390/educsci13060620>
- Florian, L. (2014). What counts as evidence of inclusive education? *European Journal of Special Needs Education*, 29(3), 286-295.
<https://doi.org/10.1080/08856257.2014.933551>
- Florian, L. y Beaton, M. (2018). Inclusive pedagogy in action: Getting it right for every child. *International Journal of Inclusive Education*, 22(8), 870-884.
<https://doi.org/10.1080/13603116.2017.1412513>
- Gale, T., Mills, C. y Cross, R. (2017). Socially inclusive teaching: Belief, design, action as pedagogic work. *Journal of Teacher Education*, 68(3), 345-356.
<https://doi.org/10.1177/0022487116685754>
- Garrad, T. A. y Nolan, H. (2023). Rethinking higher education unit design: Embedding universal design for learning in online studies. *Student Success*, 14(1), 1-8. <https://doi.org/10.5204/ssj.2300>
- González-Ramírez, T., Alba-Pastor, C., Galindo-Domínguez, H. y García-Hernández, A. (2025). Efecto de la formación del profesorado en el diseño universal para el aprendizaje (DUA) sobre la percepción de los facilitadores y las barreras para la educación inclusiva. *EDUCAR*, 61(1), 35-51.
<https://doi.org/10.5565/rev/educar.2121>
- Gordon, D. (Ed.). (2024). *Universal design for learning: Principles, framework and practice*. CAST Professional Publishing. <https://bit.ly/48IKjWz>
- Healy, R., Banks, J. y Ryder, D. (2024). Universal design for learning policy in tertiary education in Ireland:

- Are we ready to commit? *The All Ireland Journal of Higher Education*, 16(2), 1-19.
<https://doi.org/10.62707/aishej.v16i2.883>
- Hernández-Sampieri, R., Fernández-Collado, C. y Baptista-Lucio, M. P. (2014). *Metodología de la investigación* (6.ª ed.). McGraw-Hill Education.
<https://surl.li/uelwmp>
- Hromalik, C. D., Myhill, W. N., Ohrazda, C. A., Carr, N. R. y Zumbuhl, S. A. (2024). Increasing universal design for learning knowledge and application at a community college. *International Journal of Inclusive Education*, 28(3), 247-262.
<https://doi.org/10.1080/13603116.2021.1931719>
- Iniesto, F. y Bossu, C. (2023). Equidad, diversidad e inclusión en la educación abierta: Una revisión sistemática de la literatura. *Educación a Distancia*, 44(4), 694-711.
<https://doi.org/10.1080/01587919.2023.2267472>
- López-Bastías, J. L., Moreno-Rodríguez, R. y Díaz-Vega, M. (2020). Attention to the special educational needs of university students with disabilities. *Culture and Education*, 32(1), 27-42.
<https://doi.org/10.1080/11356405.2019.1705563>
- López-Gavira, R., Moriña, A. y Morgado, B. (2021). Challenges to inclusive education at the university. *Innovation: The European Journal of Social Science Research*, 34(3), 292-304.
<https://doi.org/10.1080/13511610.2019.1578198>
- Messiou, K. (2019). Las voces ausentes: El alumnado como catalizador para promover la educación inclusiva. *Revista Internacional de Educación Inclusiva*, 23(7-8), 768-781.
<https://doi.org/10.1080/13603116.2019.1623326>
- Meyer, A., Rose, D. H. y Gordon, D. (2014). *Universal design for learning: Theory and practice*. Center for Applied Special Technology (CAST).
<https://bit.ly/456g9vj>
- Moriña, A., Carballo, R. y Doménech, A. (2025). Transforming higher education: A systematic review of faculty training in UDL and its benefits. *Teaching in Higher Education*, 30(7), 1722-1739.
<https://doi.org/10.1080/13562517.2025.2465994>
- Navarro, J. A. y Navarro-Montaña, M. J. (2023). Retos y desafíos para la formación docente en clave de inclusión. *Alteridad*, 18(2), 248-263.
<https://doi.org/10.17163/alt.v18n2.2023.08>
- Odame, L., Opoku, M. P., Nketsia, W. y Nanor, B. (2021). University experiences of graduates with visual impairments in Ghana. *International Journal of Disability, Development and Education*, 68(3), 332-346.
<https://doi.org/10.1080/1034912X.2019.1681375>
- Okai-Ugbaje, S., Ardzejewska, K. y Imran, A. (2022). A mobile learning framework for higher education in resource constrained environments. *Education and Information Technologies*, 27, 11947-11969.
<https://doi.org/10.1007/s10639-022-11094-5>
- Ortiz-Moya, N. G., Ríos, M. B., Santillán, N., Veintimilla, L. E. y Morillo, G. A. (2025). Impacto de la diversidad e inclusión en el rendimiento académico de la educación superior. *Revista InveCom*, 5(1), 1-11. <https://doi.org/10.5281/zenodo.12639443>
- Porto, A. M. (2022). Percepción del alumnado y profesorado universitario sobre la accesibilidad y la inclusión. *RELIEVE*, 28(1), 1-16.
<https://doi.org/10.30827/relieve.v28i1.23673>
- Reyes, C. T., Lawrie, G. A., Thompson, C. D. y Kyne, S. H. (2022). Every little thing that could possibly be provided helps. *Chemistry Education Research and Practice*, 23, 385-407.
<https://doi.org/10.1039/d1rp00171j>
- Roco-Videla, Á., Flores, S., Olguin-Barraza, M. y Maureira-Carsalade, N. (2024). Alpha de Cronbach y su intervalo de confianza. *Nutrición Hospitalaria*, 41(1), 270-271.
<https://doi.org/10.20960/nh.04961>
- Rouse, M. (2017). A role for teachers and teacher education in developing inclusive practice. En M. Etherington (Ed.), *What teachers need to know: Topics in diversity and inclusion* (pp. 19-35). Wipf & Stock.
- Sánchez Díaz, M. N., Morgado, B. y Seale, J. (2024). Access and participation. *Australasian Journal of Educational Technology*, 40(1), 94-109.
<https://doi.org/10.14742/ajet.8178>
- Stefos, E. y Chávez, C. (2023). Educational gaps in Ecuador. *Revista Científica*, 8(28), 230-244.
<https://doi.org/10.29394/scientific.issn.2542-2987.2023.8.28.12.230-244>
- Thoma, R., Farassopoulos, N. y Lousta, C. (2023). Teaching STEAM through universal design for learning. *Teaching and Teacher Education*, 132, 104210.
<https://doi.org/10.1016/j.tate.2023.104210>
- UNESCO. (2025, febrero 21). *Qué debe saber acerca de la inclusión en la educación*. <https://surl.li/ilfynd>
- Varela, C. y Dans, I. (2024). Evaluación innovadora en educación superior. *Revista de Estilos de Aprendizaje*, 17(33), 1-11.
<https://doi.org/10.55777/rea.v17i33.4497>

ALTERIDAD
REVISTA DE EDUCACIÓN

p-ISSN: 1390-325x / e-ISSN: 1390-8642
Vol. 21, No. 1 / enero-junio 2026

Sección Miscelánea *(Miscellaneous Section)*






Fuente: <https://www.shutterstock.com/es/image-photo/multicultural-university-students-stacking-hands-together-2297322767?trackingId=a92c7527-dd0f-40c4-9a2f-baa4da77d2a2>



Identidad docente en formación de docentes: validación de guion de entrevista

Teacher identity in teacher education: validation of interview script

-  **Dra. María José Manosalba-Torres** es docente de la Universidad Autónoma de Chile (Chile) (maria.manosalba@uatonoma.cl) (<https://orcid.org/0000-0001-7920-8928>)
-  **Dra. María José Seckel** es docente de la Universidad Católica de la Santísima Concepción (Chile) (mseckel@ucsc.cl) (<https://orcid.org/0000-0001-7960-746X>)
-  **Dra. Maite Otondo-Briceño** es docente de la Universidad Católica de la Santísima Concepción (Chile) (maite@ucsc.cl) (<https://orcid.org/0000-0001-9513-3794>)

Recibido: 2025-01-09 / **Revisado:** 2025-06-18 / **Aceptado:** 2025-10-08 / **Publicado:** 2026-01-12

Resumen

Este artículo presenta evidencia sobre el proceso elaboración y validación de un guion de entrevista semiestructurada, que tiene como propósito identificar los componentes personales, socio-culturales y formativos en los significados de identidad docente del futuro profesorado de enseñanza media que emergen de las experiencias de práctica profesional. Para el proceso de validación se sometió el instrumento a evaluación por juicio de expertos, considerando los criterios de claridad, coherencia y relevancia para evaluar todas las preguntas, y el criterio de suficiencia para cada categoría, es decir, conjunto de preguntas. Esta instancia contó con la participación de siete investigadores/as. La revisión de cada una de las validaciones incluyó el análisis cuantitativo de las calificaciones de los jueces, mediante análisis de validez de contenido y un análisis cualitativo de los comentarios de los expertos, a través de un análisis de contenido. Como resultado se obtuvo un instrumento compuesto por 15 preguntas, divididas en dos categorías y seis subcategorías. Se concluye que la entrevista resultante puede ser utilizada en un contexto similar, es decir, con docentes en ejercicio, futuros profesores de enseñanza básica o educación parvularia y diferencial que deseen indagar en la construcción de la identidad docente, asimismo, que el proceso de validación por juicio de expertos otorga mayor credibilidad a los datos obtenidos acordes a la naturaleza del objeto de estudio y ajustado al contexto.

Palabras clave: entrevista, profesores, formación, identidad docente, juicio de expertos, validación.

Abstract

This article presents evidence regarding the creation and validation process of a semi-structured interview script, aimed at identifying the personal, socio-cultural, and formative components in the meanings of teacher identity that emerge from professional practical experiences of future secondary school teachers. The instrument was submitted to expert judgment during the validation process, considering the criteria of clarity, coherence, and relevance to evaluate all questions and the criterion of sufficiency for each category. Seven experts participated in this process. The review of each validation included the quantitative analysis of the experts' ratings, using content validity analysis, and a qualitative analysis of the experts' comments, using content analysis. An instrument comprising 15 questions was obtained, divided into two categories and six subcategories. The resulting interview can be used in similar contexts, that is, with practicing teachers, or future teachers of basic, preschool or special education, who wish to explore the construction of teacher identity. The validation process by expert judgment gives greater credibility to the data obtained, according to the nature of the study object and adjusted to context. At the same time, it fosters processes of critical reflection in researchers.

Keywords: interview, teacher, training, teacher identity, expert judgment, validation.

1. Introducción

La validación por jueces expertos es valorada como una oportunidad para diseñar instrumentos a partir de un proceso científico riguroso, se considera un método pertinente y útil para verificar la fiabilidad de un instrumento a través de evidencias que permiten validar el contenido, considerando que las evaluaciones de los jueces permiten ajustar la relevancia de los ítems, tanto por su relación con los objetivos del estudio, como el constructo teórico del mismo (Padilla et al., 2019).

Esta evaluación de expertos resulta especialmente relevante cuando se estudia una temática con escasa literatura que la traten de manera específica. Este es el caso del tema que se aborda en este estudio, ya que especialmente en Latinoamérica, se evidencia que en la Formación Inicial Docente (FID) se requiere avanzar y profundizar en la investigación de la construcción de la Identidad Docente (ID), puesto que, los estudios se centran en la ID como un componente de la FID (Cantón y Tardif, 2018; Cuadra et al., 2021; Olave, 2021; Otondo, 2021) y no necesariamente cómo se desarrolla el proceso de construcción de la ID (Figueroa et al., 2022).

En este sentido, se considera relevante contar con la validación de un instrumento de carácter cualitativo, pues se trata de un proceso que permite contribuir no solo en la elaboración del mismo, además, dar cuenta de un procedimiento científico por el que se llegó a su validación externa. En otras palabras, es una base que permite tomar decisiones con el propósito de optimizar el diseño y objetivo del instrumento de acuerdo con el contexto en que será utilizado.

El proceso de validación por jueces expertos tiene diversas ventajas, entre ellas, permite relacionar adecuadamente la teoría y la evidencia empírica, sustentado en un contexto determinado (Bandalos, 2018; Pedrosa et al., 2013). Asimismo, este proceso permite obtener información precisa sobre “contenidos y temáticas difíciles, complejas y novedosas o poco estudiadas” (Cabero y Llorente, 2013, p. 14).

En esta misma línea, se observa que existe mayor evidencia de validación de instrumentos cuantitativos (Gómez et al., 2018; Jara y Mayor-Ruiz, 2019; Sarceda Gorgoso, 2017; Torres, 2022), en desmedro de la elaboración de instrumentos cualitativos (Balderas, 2014; Falcón y Arraiz, 2020; Sayago et al., 2008). En los estudios de cuantitativos se evidencia el

uso predominante de escalas tipo Likert y cuestionarios. En tanto, en los estudios cualitativos se aprecia, principalmente, el uso de relatos de vida y biogramas para indagar en el desarrollo de la ID, la imagen que tiene el profesional sobre sí mismo y las relaciones sociales. En cambio, la presente investigación abordará la ID desde una perspectiva multidimensional, que abarca tanto el significado que los futuros docentes le atribuyen como la relevancia de sus experiencias universitarias y prácticas en su formación.

De acuerdo con lo anterior, el guion de entrevista semiestructurada, sometida a validación por jueces expertos, tiene como propósito identificar los componentes personales, socio-culturales y formativos en los significados de identidad docente que emergen a partir de las experiencias de práctica profesional del futuro profesorado de enseñanza media, etapa escolar obligatoria en Chile que tiene una duración de cuatro años y está dividida en Enseñanza Media Científico-Humanista, Técnico-Profesional y Artística. Para efectos de este estudio, se han considerado futuros docentes del área científico- Humanista (Lengua y Literatura, Matemática, Inglés, Historia o Ciencias Sociales, Biología, Química y Física).

Considerando que el constructo teórico del instrumento sometido a validación es la ID, es pertinente indicar que una de sus características principales es la polisemia del concepto, esto por su naturaleza dinámica y arraigada en los cambios sociales y culturales (Ávalos, 2013; Pillen et al., 2013). Este estudio entiende la identidad docente como el centro de la profesión docente, que entrega a los docentes un marco para construir sus propias ideas sobre como ser, actuar y comprender el quehacer docente y su rol en la sociedad. En este sentido, la ID no es fija ni impuesta, sino que se negocia, configura y reconfigura a través de las experiencias y el sentido que el docente les otorga (Sachs, 2015).

Además, se considera que “tiene ideas de base fundamentales como por ejemplo la imagen de sí mismo como docente, el papel del docente, la imagen del docente de la sociedad, y las experiencias de vida como elementos que condicionan la identidad profesional” (Bajardi y Álvarez, 2015, p.113). Por lo tanto, es un constructo que está condicionado por la interacción entre los entornos culturales, sociales y experiencias personales de los docentes (Van der Berg, 2002). De acuerdo con lo anterior, se releva la importancia de estudiar la construcción de la ID en

el contexto académico y centros educativos, dadas las múltiples experiencias formativas que podrían incidir en su construcción.

Como fue mencionado, los tres componentes que se pretenden identificar en esta investigación son los personales, socio-culturales y formativos en los significados de identidad docente que emergen a partir de las experiencias del futuro profesorado de enseñanza media. En este estudio se entienden estos componentes como aquellas experiencias significativas que implican un cambio en las creencias, actitudes y hábitos relacionados con la labor docente. Posibilitan la reconstrucción emocional y cognitiva de los modelos preexistentes del rol docente (Pérez, 2019).

De la misma manera, se considera que las actividades formativas son aquellas vividas en la universidad; entendida como la formación teórica, o en los centros de práctica; concebida como la formación práctica, que inciden en la visión que el futuro profesorado tiene sobre el rol docente. Guiado por preguntas tales como: quién es el profesor como persona y profesional y quién quiere llegar a ser considerando dimensiones sociales, culturales y emocionales (Valero, 2019).

A partir de la revisión de la literatura, se identifica que los estudios relacionados con la ID se han centrado principalmente en los docentes en ejercicio (Aristizábal, 2019; De Souza y De Medeiros, 2023; Otondo et al., 2021). Una explicación de esto es planteada por Woitek (2020) y Donaghue (2018), quienes sostienen que la construcción y reconstrucción de la ID durante el ejercicio de la profesión es más fuerte cuando se confronta con la realidad educativa. Asimismo, es relevante precisar que las investigaciones analizadas se sitúan en Europa, especialmente en España y Países bajos y, en menor medida, estudios provenientes de Medio Oriente (Bellido y Hernández, 2023; Blanchard y Procópio, 2021; Cantón y Tardif, 2018).

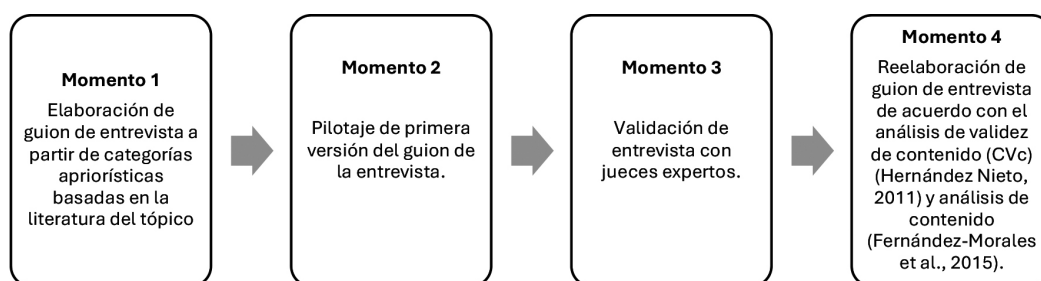
En consecuencia, se advierte la necesidad de profundizar en los aspectos implicados en la construcción de la ID a través de investigación que se sitúe en la FID y en América Latina, especialmente en Chile. Además, resulta importante comprender cómo las experiencias en el marco de la formación universitaria y, particularmente lo que se experimenta en los centros de práctica, influyen en su construcción.

2. Metodología

El trabajo desarrollado responde a un diseño de investigación mixto. Por una parte, para obtener evidencias de la validez de contenido, se realizó un análisis de coeficiente de validez de contenido (CVC) (Hernández Nieto, 2011) y, por otra parte, se realizó un análisis cualitativo de las observaciones de los jueces expertos con la técnica de análisis de contenido (Fernández-Morales et al., 2015). De esta manera ambos procesos permiten optimizar el guion de entrevista semiestructurada.

El proceso de elaboración y validación de la entrevista se llevó a cabo en cuatro momentos (figura 1). El primero, tiene relación con la elaboración del instrumento de acuerdo con categorías apriorísticas basadas en la literatura especializada sobre identidad docente y formación inicial docente. En el segundo, se realizó un pilotaje del instrumento con participantes que coincidieran con los requisitos de inclusión determinados en el estudio. En el tercero, se realizó una validación por jueces expertos en el que se contactó a diez académicos de universidades chilenas y extranjeras, del que se obtuvo siete respuestas. El cuarto, se centró en la reelaboración del guion de la entrevista semiestructurada, con base en el análisis del coeficiente CVC (Hernández Nieto, 2011) y al análisis de contenido (Fernández-Morales et al., 2015).

Figura 1. Proceso de elaboración y validación de guion de entrevista semiestructurada



2.1 Momento 1: Elaboración de guion de entrevista semiestructurada

La versión inicial de la entrevista fue construida con base en los referentes teóricos relacionados con identidad docente y formación inicial docente,

lo que permitió definir las categorías y subcategorías apriorísticas.

La tabla 1 describe las categorías y subcategorías que orientaron el diseño del instrumento y la tabla 2 presenta una definición de estas.

Tabla 1. *Categorías y subcategorías apriorísticas guion entrevista semiestructurada*

Categorías	Subcategorías
Identidad docente	Significado de profesión docente
	Situaciones que transformaron el significado de ser profesor
Experiencias significativas en la universidad (formación teórica) y en la escuela (formación práctica)	Experiencia universitaria-escuela que permite el cuestionamiento de la identidad docente
	Experiencia universitaria/escuela que genera una transformación en la construcción de la identidad docente
	Experiencia con el/la formador/a universitario/ profesor mentor e identidad docente Condiciones para la construcción de la identidad docente

Tabla 2. *Definición teórica de categorías y subcategorías*

Categorías	Definiciones
Identidad docente	Es un proceso dinámico de construcción y reconstrucción personal y colectivo, que resulta de la socialización y que se ve fortalecida en el ejercicio docente (Bolívar et al., 2014).
Experiencias significativas en la universidad (formación teórica) y en los centros de práctica (formación práctica)	Experiencias significativas en la universidad (formación teórica): proceso de apropiación de saberes específicos y estandarizados, ejecutado en instituciones especializadas, durante un tiempo determinado explícitamente (Cox y Gysling, 1990) Experiencias significativas en los centros de práctica (formación práctica): línea de formación que vincula el espacio universitario/ académico con el espacio escolar/ centros de práctica, asimismo, se considera cualquier actividad indicada en el currículum de formación que permiten relacionar al futuro profesor con la realidad educativa (Turra y Flores, 2019).
Significado de profesión docente	Conjunto de atributos que el futuro profesorado se atribuye como profesional, resultado de la interacción de las características personales con las de la profesión. Es un proceso que implica una transformación de la manera en que la persona se define como profesional, a partir de factores sociales, culturales, contextuales y personales (Cuadra et al., 2021).
Situaciones que transformaron el significado de ser profesor	Experiencias significativas que implican un cambio en las creencias, actitudes y hábitos relacionados con la labor docente. Posibilitan la reconstrucción emocional y cognitiva de los modelos preexistentes del rol docente (Pérez, 2019).
Experiencia universitaria-escuela que permite el cuestionamiento de la identidad docente	Experiencias significativas vividas en la universidad (formación teórica) o en los centros de práctica (formación práctica) que impactan en la percepción que el futuro profesorado tiene sobre el rol docente. Guiado por preguntas tales como: quién es el docente como persona y profesional y, por sobre todo quién quiere llegar a ser considerando dimensiones sociales, culturales, emocionales, entre otras (Vaillant, 2013).
Experiencia universitaria/escuela que genera una transformación en la construcción de la identidad docente	La transformación docente implica una serie cambios personales y profesionales, principalmente relacionados con la vocación profesional. Considera un cambio de paradigma sobre las experiencias previas del rol docente y la confrontación con la realidad educativa. Especialmente enfocados en experiencias conflictivas originadas en la FID, como resultado de una reflexión sobre su experiencia y la comprensión de la docencia (Morales et al., 2020).

Categorías	Definiciones
Experiencia con el/la formador/a universitario/ profesor mentor e identidad docente	Situaciones significativas vividas en la universidad o centro de práctica con el profesor universitario y mentor, respectivamente, que inciden en la visión que el futuro profesorado tiene sobre el rol docente. El profesor universitario orienta las acciones y decisiones del profesor en formación a partir de los lineamientos de la institución universitaria. Mientras que el profesor guía lo hace desde el centro de práctica. El rol de ambos es acompañar al profesor en formación teniendo en consideración sus experiencias de aula y referentes teóricos, las que se complementan con las acciones asociadas a su rol (Vanegas y Fuentealba, 2019).
Condiciones para la construcción de la identidad docente	Se distinguen tres niveles que facilitan u obstaculizan la construcción de la identidad docente. El primero de ellos es la posición del futuro docente frente al proceso de enseñanza, donde la autoimagen y la autoestima le permiten explorar diferentes dimensiones para lograr con éxito el proceso de enseñanza. El segundo, determinado por las relaciones sociales y cómo influyen en la identidad del futuro docente, las que varían según los contextos donde se involucre y, por último, el nivel cultural donde la organización universitaria (teórica y práctica) es relevante, puesto que, debe satisfacer las demandas de los futuros docentes, desde la influencia en su motivación laboral y la perspectiva futura de su desarrollo docente (Jara y Mayor, 2019).

Con esta base teórica, el diseño inicial del instrumento consideró un total de seis preguntas. A continuación, se presenta el guion elaborado a partir de las categorías y subcategorías antes detalladas.

Tabla 3. Guion entrevista semiestructurada sometida a validación de expertos

Categoría	Subcategoría	Pregunta
Identidad docente	Significado de profesión docente	¿Qué significa para ti ser profesor/a?
	Situaciones que transformaron el significado de ser profesor	¿Cuáles son para ti las características esenciales para ser profesor/a?
Experiencias significativas en la universidad (formación teórica) y en la escuela (formación práctica)	Experiencia universitaria-escuela que permite el cuestionamiento de la identidad docente	¿Qué situación vivida en la universidad o en el centro de práctica podrías recordar en que cuestionaste lo que significa para ti ser profesor?
	Experiencia universitaria/escuela que genera una transformación en la construcción de la identidad docente	Esa experiencia, ¿significó alguna transformación en el significado de ser profesor/a? ¿Puedes profundizar en ese proceso que viviste?
	Experiencia con el/la formador/a universitario/ profesor mentor e identidad docente	¿Qué experiencia con un/a formador/a y docente mentor/a generó un cuestionamiento o transformación en lo que para ti significa ser profesor?
Condiciones para la construcción de la identidad docente		En el plan de formación universitaria y la experiencia de práctica pedagógica, ¿qué obstaculiza o favorece la construcción de la idea acerca de lo que significa para ti ser profesor?

2.2 Momento 2: Pilotaje de primera versión de la entrevista semiestructurada

La entrevista se aplicó a cinco profesores en formación de programas de pedagogía en enseñanza media, escogidos de acuerdo con los criterios de inclusión establecidos en la investigación, esto es: 1) que pertenezcan un programa de formación inicial docente de enseñanza media y a una universidad regional y 2) que cursen la práctica profesional.

Este momento permitió contrastar y corroborar las categorías y subcategorías planteadas para el diseño de preguntas del instrumento elaborado.

Es importante mencionar a partir de los resultados obtenidos no fue necesario realizar un ajuste al guion de entrevista.

2.3 Momento 3: Validación de entrevista por jueces expertos

La validación por jueces se llevó a cabo considerando las siguientes características para escoger al panel de expertos: a) grado de doctor o magíster y b) Académico universitario que imparta asignaturas de práctica o afín, o que cuente con trayectoria en la formación inicial de docentes. Se contactó vía correo

electrónico a un total de doce académicos de universidades chilenas y extranjeras, de los que se obtuvieron ocho respuestas. De estas se consideraron siete, pues un experto no completó todo el formulario, por lo tanto, no pudo ser sometido al análisis de validez de contenido.

Se envió al panel de expertos un documento que incluía la definición teórica de cada categoría y subcategoría con el propósito de contextualizarlas de acuerdo con el estudio que se lleva a cabo. Sumado a esto, se invitó al panel de expertos a entregar una valoración (de 1 a 4) del guion de la entrevista de acuerdo con los parámetros de claridad, coherencia y relevancia; asimismo, la suficiencia de las categorías y subcategorías.

Para la valoración se indicó que, 1 corresponde a que la pregunta no es clara, no se relaciona o debe ser eliminada; 2, la pregunta requiere bastantes modificaciones o se relaciona solo en un aspecto con la categoría; 3, la pregunta requiere una modificación específica o se deben incrementar las preguntas y 4 la pregunta es clara, tiene semántica y sintaxis adecuada, es relevante y mide la categoría. Asimismo, se agregó un apartado de observaciones

para que los expertos registraran sus sugerencias por cada pregunta, categorías y subcategorías.

2.4 Momento 4: Reelaboración de guion de entrevista de acuerdo con sugerencias de jueces expertos

A partir de las sugerencias del panel de expertos se lleva a cabo una optimización del guion de la entrevista, el que se centró en incorporar preguntas que otorguen suficiencia al instrumento y mejorar la redacción de las ya existentes. El resultado de este proceso se detalla más adelante.

3. Análisis de resultados

El análisis de resultados de este proceso se dividió en dos. En primera instancia, se realizó un análisis cuantitativo de la valoración entregada por los jueces expertos a partir de la propuesta de Hernández Nieto (2011). Cada uno de los parámetros es evaluado por cada experto utilizando una escala Likert (o escala estimativa), en la que los valores posibles se pueden representar mediante números, de acuerdo con la siguiente escala:

Tabla 4. Escala Coeficiente de validez de contenido de Hernández Nieto (2011)

Deficiencia	Igual o menor de 0.6 y menor a 0.7 validez y concordancia ineficientes y deficientes
Regular	Mayor que 0.71 y menor o igual que 0.8, validez y concordancia aceptables.
Bueno	Mayor o igual 0.8 y mayor 0.9, validez y concordancia excelentes.
Excelente	Mayor que 0.9, validez y concordancia excelentes

Nota. Elaboración propia basada en Hernández Nieto (2011).

Los valores anteriores, permiten medir el grado de acuerdo de los expertos respecto al diseño de cada uno de los ítems (claridad, coherencia y relevancia) y al instrumento en general (suficiencia), ya que una vez obtenidos los CVC se interpreta su valor a partir de la escala de la tabla 2. Este primer análisis permite definir si se mantiene o elimina un ítem o pregunta. Para este estudio se consideró mantener las preguntas en una valoración excelente y bueno.

En una segunda instancia, se llevó a cabo un análisis cualitativo de las sugerencias del panel de expertos, teniendo en cuenta tres ámbitos: i) uso apropiado de las palabras, ii) adecuación del sentido de las preguntas para que midan solo un objetivo y iii) incorporación de un ítem para fortalecer la suficiencia de una determinada dimensión (Fernández-Morales et al., 2015).

Los resultados obtenidos de este proceso se muestran a continuación.

3.1 Análisis cuantitativo del instrumento

Tabla 5. Coeficiente de validez de contenido (Hernández Nieto, 2011)

Pregunta	Jueces							Sumatoria puntajes	Valor de la suma y número de jueces	Coeficiente validez de contenido
	1	2	3	4	5	6	7			
	Puntajes									
1	9	12	12	12	12	12	8	77	6,4	0,92
2	9	11	6	12	12	12	8	70	5,8	0,83
3	12	12	6	12	11	11	9	73	6,1	0,87
4	12	10	9	12	12	11	11	77	6,4	0,92
5	9	12	10	12	11	11	10	75	6,3	0,89
6	9	10	7	12	11	11	9	69	5,8	0,82
	Categoría									
1	2	4	1	4	3	4	3	21	2,6	0,38
2	3	3	3	4	4	3	4	24	3,0	0,43

En la tabla se presentan los puntajes totales asignados por los siete expertos a cada una de las preguntas y categorías. De acuerdo con lo establecido por la escala de valores para la interpretación del CVC, todas las preguntas presentan un índice mayor a 0,8; es decir, se considera una validez y concordancia buena y excelente. No obstante, respecto a las categorías y subcategorías, se obtuvo un índice menor a 0,6, lo que se interpreta como validez y concordancia ineficientes y deficientes. Este resultado se relaciona directamente con lo expresado por los jueces en sus sugerencias, es decir, aumentar el número de preguntas para otorgar mayor suficiencia a las categorías y subcategorías, lo que permitirá profundizar en los temas relacionados con el referente en estudio.

3.2 Análisis cualitativo del instrumento

Para realizar el análisis cualitativo se consideró la propuesta de Fernández- Morales et al. (2015) en el que se proponen tres criterios: a) uso apropiado de las palabras, b) adecuación del sentido de las preguntas para que midan solo un objetivo y c) incorporación de un ítem para fortalecer la suficiencia de una determinada dimensión.

De acuerdo con el primer criterio “uso adecuado de las palabras”, el panel de expertos propone que en todas las preguntas se debe modificar algún aspecto lingüístico para que esta sea comprendida

por los participantes, por ejemplo, para la pregunta 1 se indica “deja poco espacio a comprender si han sido construidas a partir de experiencias o se refieren a un saber teórico” (juez 2), asimismo, para la pregunta 3 se sugiere la siguiente redacción para facilitar la comprensión del/de la entrevistado/a “¿qué situación vivida en la universidad o en el centro de práctica recuerdas que te hizo cuestionar lo que significa para ti ser profesor?” (juez 5).

En tanto para la pregunta 4, se recogieron las sugerencias del panel y se consideró una pregunta que permitiera al participante establecer un “antes” y un “después” en la construcción del significado de identidad docente y su relación con las experiencias vividas en la universidad y centros de práctica. De la misma manera, se optimizó la redacción para que la pregunta tributara adecuadamente a la categoría y subcategoría.

Por lo tanto, se tomó la decisión de revisar la redacción de todas las preguntas y cautelar que estas fueran comprensibles para los entrevistados. Asimismo, se acogieron las sugerencias de redacción de los expertos.

En el segundo criterio “adecuación del sentido de las preguntas para que midan solo un objetivo” el panel de expertos sugirió para todas las preguntas realizar modificaciones de redacción para que tributaran directamente a la categoría o subcategoría a la que pertenecían, por ejemplo, para la pregunta 2 se

indica lo siguiente “Esta pregunta tal como está planteada no pide información sobre las situaciones que transformaron para él, el significado de ser profesor. No hay coherencia con la subcategoría. ¿Se sugiere cambiar la pregunta, el tema o la subcategoría?” (juez 7). En este caso, se consideró realizar una modificación a la redacción de la pregunta para que tributara directamente a la categoría y subcategoría, asimismo, para que se relacionara con la pregunta 1.

Para la pregunta 6, como se mencionó, los jueces coincidieron en que era necesario dividirla para no confundir a los entrevistados de espacio formativo al que se hace referencia, escuela o universidad, por ejemplo, “recomiendo revisar la pregunta, pues aborda dos niveles distintos. El primero, se centra en el currículum preescrito desde la universidad, plan de estudio, mientras que el segundo en la experiencia práctica dentro la realidad escolar. Por ello, sería conveniente separarla” (juez 5). Por lo tanto, se consideró pertinente separar la redacción de las preguntas de manera tal que fuese comprensible para los participantes. De esta manera, se enfocó una pregunta a los obstaculizadores en la universidad, la siguiente en los centros de práctica; otra pregunta en los facilitadores en la universidad y, por último, en los centros de práctica.

Respecto al último criterio “incorporación de un ítem para fortalecer la suficiencia de una determinada dimensión”, los comentarios de los jueces fueron unánimes, se sugirió que en ambas categorías era necesario agregar o dividir las preguntas, ya sea para distinguir los espacios formativos a los que se aludía o para otorgar mayor suficiencia a la categoría y subcategoría. Por ejemplo, se sugiere que “recomiendo diferenciar los contextos en las preguntas, pues las experiencias claramente no son las mismas en la universidad que en el centro de práctica. En la universidad asume un rol de estudiante, mientras que en el centro de práctica asume en alguna medida el rol docente, esa dualidad de roles puede tener incidencia en la construcción de su identidad profesional. Recomendando revisar la redacción” (juez 3). Por lo tanto, se decidió, por una parte, modificar la redacción de todas y, por otra, agregar nueve preguntas que permitieran fortalecer la suficiencia del instrumento.

Al igual que el análisis cuantitativo, se realizó una revisión por preguntas y categorías. Para este caso, las sugerencias de los jueces están orientadas al último criterio mencionado, es decir, para fortalecer

las categorías es necesario agregar preguntas que otorguen suficiencia. En sus palabras “la categoría es fundamental para obtener información sobre el significado de la profesión docente me parecen insuficiente dos temas o dos preguntas, por cuanto los datos requeridos a continuación tienen que ver con estas definiciones. Le daría mayor relevancia, además me parece que falta situar temporal y espacialmente los datos solicitados al sujeto” (juez 3).

En consecuencia, según lo expresado en los comentarios de los expertos se requiere aumentar la cantidad de preguntas y fortalecer la redacción de las mismas para que tributen adecuadamente a la categoría.

Por último, es pertinente mencionar los comentarios generales del panel de expertos, que corroboran lo precisado, por ejemplo: “en primer término, sugiero aumentar el número de preguntas (10 a 12), y abrir espacios para temas emergentes. Asimismo, “mejorar el hilo conductor entre la pregunta, subcategoría y categoría, toda vez que sólo en las preguntas 3 y 4 este aspecto se observa con claridad (juez 4). Además, “recomiendo revisar las preguntas y su pertinencia a las categorías definidas, pues en algunos casos estas no son pertinentes. Por otro lado, sugiero que se tengan en cuenta las definiciones establecidas para cada categoría al momento de definir el guion de preguntas” (juez 1).

A partir de las sugerencias del panel de expertos y los resultados del análisis de validez de contenido, se decidió modificar el guion de la entrevista semiestructurada agregando nueve preguntas que permitieran abordar en profundidad los diferentes tópicos relacionados con la ID y FID, no obstante, se mantuvieron las categorías y subcategorías por considerarse, de acuerdo con lo expresado por los expertos, como pertinentes para el objetivo del estudio. De la misma manera se revisó, en conjunto con dos académicas expertas del área de formación inicial docente e identidad docente, la pertinencia de las interpretaciones de las observaciones de los expertos (análisis de contenido) y la suficiencia de las preguntas con las categorías y subcategorías.

A continuación, se presenta el guion de entrevista optimizado de acuerdo con las sugerencias del panel de expertos.

Tabla 6. Guion de entrevista semiestructurada optimizado a partir de sugerencias de panel experto

Categorías	Subcategorías	Preguntas
Identidad docente Experiencias significativas en la universidad (formación teórica) y en la escuela (formación práctica)	Significado de profesión docente Situaciones que transformaron el significado de ser profesor Experiencia universitaria-escuela que permite el cuestionamiento de la identidad docente Experiencia universitaria/escuela que genera una transformación en la construcción de la identidad docente	1. Desde tus vivencias ¿qué significa para ti ser profesor/a en el sistema escolar chileno? 2. ¿Cómo este significado se proyecta en tu ejercicio profesional? 3. ¿Cuáles eran las características que considerabas esenciales para ser profesor antes de ingresar a la carrera de pedagogía? 4. A partir de tus vivencias durante tu trayectoria formativa en la carrera de pedagogía ¿cuáles son hoy las características que consideras esenciales para ser profesor/a? 5. ¿Qué situaciones o vivencias durante tu trayectoria formativa transformaron (o no) esas características que consideras esenciales para ser profesor? 6. ¿Qué situación vivida en la universidad recuerdas que te hizo cuestionar lo que significa para ti ser profesor? 7. ¿Qué situación vivida en el centro de práctica recuerdas que te hizo cuestionar lo que significa para ti ser profesor?
	Experiencia universitaria/escuela que genera una transformación en la construcción de la identidad docente	8. ¿Consideras que las experiencias descritas anteriormente provocan un cambio en el significado de “ser profesor/a”? ¿Qué características tienen esos cambios? 9. ¿Cómo viviste el proceso de cambio experimentado? 10. A través de tu trayectoria formativa ¿qué experiencia con un/a formador/a universitario generó una transformación en lo que para ti significa “ser profesor”?
Experiencias significativas en la universidad (formación teórica) y en la escuela (formación práctica)	Experiencia con el/la formador/a universitario/profesor mentor e identidad docente	11. A través de tu trayectoria formativa ¿qué experiencia con un/a mentor/a o docente guía del centro de práctica generó una transformación en lo que para ti significa “ser profesor”?
	Condiciones para la construcción de la identidad docente	12. En la formación universitaria ¿qué ha facilitado la construcción del significado que tienes sobre ser profesor? 13. En la formación universitaria ¿qué ha obstaculizado la construcción del significado que tienes sobre ser profesor? 14. En tus experiencias prácticas en los centros educativos ¿qué ha facilitado la construcción del significado que tienes sobre ser profesor? 15. En tus experiencias prácticas en los centros educativos ¿qué ha obstaculizado la construcción del significado que tienes sobre ser profesor?

4. Discusión

El proceso de evaluación por jueces expertos tiene diversas ventajas, por una parte, someter a valoración de especialistas en el área el instrumento de recogida de datos y, por otra, optimizarlo en concordancia con su objetivo y el contexto en que será utilizado. En este sentido, se considera que el proceso es riguroso, por cuanto, constituye el punto de vista especializado de personas que tienen trayectoria en el tema, por lo tanto, están cualificados para entregar su juicio y valoración (Escobar y Cuervo, 2008). Por lo tanto, es importante establecer criterios pertinentes para definir a los académicos son elegidos para el proceso, ya sea, por su conocimiento en el área, trayectoria académica y disponibilidad para realizar la validación del instrumento.

Respecto del mismo proceso, Cabero y Llorente (2013) mencionan que la calidad de la respuesta de los expertos permite profundizar en el conocimiento de temas poco estudiados o complejos y que, además, resultan novedosos. En esta misma línea, se puede obtener información precisa y pormenorizada a partir de la valoración de los jueces.

De acuerdo con lo mencionado, el juicio por expertos permite recabar el punto de vista de especialistas en el área de estudio y, además, reconocer el grado en que estas valoraciones argumentadas concuerdan o no, pues permite prescindir de elementos irrelevantes para el objetivo del instrumento, incorporar aquellos que son imprescindibles o modificar lo que sea pertinente (Robles y Rojas, 2015), en otras palabras, es posible identificar las debilidades y fortalezas del instrumento de recogida de datos.

Ahora bien, se tomó la decisión de utilizar el Coeficiente de Validez propuesto por Hernández Nieto (2011), que permite valorar el grado de acuerdo de los expertos, el autor recomienda de 3 a 5 jueces, no obstante, en este proceso se obtuvo la respuesta de siete académicos, aspecto propició una variedad de puntos de vistas argumentados sobre el instrumento y, por consecuencia, una optimización del mismo ajustada al contexto y requerimientos del mismo. El autor indica que son necesarios tres eventos para determinar si la validez de contenido del instrumento es verdadera o excelente. En primer lugar, la concordancia entre los jueces en los valores asignados a cada ítem o pregunta; en segundo lugar, la consistencia en los valores otorgados por los jueces y, en tercer lugar, la evidencia de concordancia correspondiente de al menos el 80 % del rango utilizado (Hernández Nieto, 2011).

Respecto a lo mencionado, se realizó todas las tareas que precisa el método propuesto por el autor obteniendo como resultado para las preguntas una validez, consistencia y concordancia excelente (superior a 0.8), no obstante, respecto a las categorías, se obtuvo un índice menor a 0,6, lo que se interpreta como validez y concordancia ineficientes y deficientes. Este resultado concuerda con las opiniones argumentadas de los jueces que indicaron, por ejemplo, “En primer término, sugiero aumentar el número de preguntas (10 a 12), y abrir espacios para temas emergentes. Por otro lado, mejorar el hilo conductor entre la pregunta, subcategoría y categoría, toda vez que sólo en las preguntas 3 y 4 este aspecto se observa con claridad” (Juez 1). Asimismo, sugirieron “en la categoría tan fundamental de obtener información sobre el significado de la profesión docente me parecen insuficiente dos temas o dos preguntas” (Juez 7) y “Sugiero considerar al menos dos preguntas por subcategoría” (Juez 2). En consideración a las sugerencias planteadas se tomaron decisiones para reformular el instrumento, aumentando las preguntas para aportar mayor suficiencia a las categorías y subcategorías.

5. Conclusiones

En este estudio se propuso dar cuenta del proceso de elaboración y validación de un guion de entrevista semiestructurada que forma parte de una investigación doctoral y cuyo propósito es identificar los componentes personales, socio-culturales y for-

mativos en los significados de identidad docente del futuro profesorado de enseñanza media que emergen a partir de las experiencias de práctica profesional. De dicho proceso fue posible evidenciar que la validación por juicio de expertos permitió perfeccionar el instrumento de acuerdo con los propósitos trazados para el estudio.

En esta línea, se obtuvieron opiniones argumentadas de los jueces expertos y valoraciones numéricas sobre el instrumento, ambas dimensiones permitieron interpretar de manera fiable para dar respuesta a todas las sugerencias. Por eso, se consideró agregar nueve preguntas que aportaran suficiencia a las categorías y subcategorías apriorísticas, así como, mejorar la redacción de las preguntas, de manera tal que su lenguaje fuese comprensible para los participantes del estudio y diera paso a la reflexión sobre la experiencia de construcción de la ID en la universidad y centros educativos.

La validación de expertos otorga mayor rigor científico al proceso de elaboración de un instrumento cualitativo y posterior reelaboración, dado que los parámetros de optimización están sustentados en la revisión exhaustiva de especialistas en el área, esto permite tomar decisiones pertinentes a los investigadores. Asimismo, al tratarse de una investigación cualitativa, se releva la importancia de la construcción de un instrumento adecuado a la realidad o contexto en el que será utilizado, por lo tanto, útil como fuente de consulta para investigadores del área. En esta línea, se considera este instrumento válido para ser aplicado en diferentes contextos de la formación inicial, ya sea, para docentes de enseñanza básica, media, Educación diferencial y parvularia; así como, para docentes en ejercicio, dada la significancia y transversalidad del objeto de estudio.

Por último, es relevante mencionar que dada la escasa evidencia que existe sobre validación de instrumentos cualitativos, es necesario avanzar en este aspecto, cuyo propósito es otorgar mayor credibilidad a los datos obtenidos acordes a la naturaleza del objeto de estudio y ajustado al contexto. De manera tal, que se generen procesos de reflexión crítica en los investigadores, no como una idea de acercarse a la verdad absoluta (lo que es lejano al enfoque cualitativo), sino como un ejercicio científico que deriva en el consenso de una comunidad de expertos para “referirse a lo que es real, lo que es útil y lo que es significativo” (Santaella, 2006, p. 36).

5.1 Recomendaciones

Si bien el instrumento ha sido revisado y optimizado, es importante tener en cuenta que corresponde a una entrevista semiestructurada, por lo tanto, en la ejecución de este, es posible incorporar nuevas preguntas de acuerdo con las necesidades del contexto y respuestas de los participantes. En ningún caso este ejercicio responde a una intención de estandarizar el instrumento, por el contrario, se espera dar cuenta de un proceso riguroso por el cual se mejoró el guion de entrevista semiestructurada para responder a los objetivos del estudio.

5.2 Limitaciones

Una posible limitación de este estudio es que el guion final no fue sometido nuevamente a validación por el mismo grupo de expertos y una prueba piloto, no obstante, se considera que este paso no es un requisito para poder aplicarlo, más bien, una oportunidad para proyectar la optimización del instrumento.

Agradecimientos

Los autores agradecen a la Agencia Nacional de Investigación y Desarrollo ANID, Beca Doctorado Nacional, Folio 21212448.

Contribución de autores

Dra. María José Manosalba Torres: responsabilidad de gestión y coordinación de la planificación y ejecución de la actividad investigadora. Actividades de gestión para anotar (producir metadatos), limpiar datos y mantener datos de investigación (incluido el código de software, cuando sea necesario para interpretar los datos en sí) para su uso inicial y posterior reutilización. Aplicación de técnicas estadísticas, matemáticas, computacionales u otras técnicas formales para analizar o sintetizar datos de estudios. Adquisición del apoyo financiero para el proyecto que da lugar a esta publicación. Desarrollo o diseño de metodología; creación de modelos. Provisión de materiales de estudio, reactivos, materiales, pacientes, muestras de laboratorio, animales, instrumentación, recursos informáticos u otras herramientas de análisis. Preparación, creación y/o presentación del trabajo publicado, específicamente visualización/

presentación de datos. Preparación, creación y/o presentación del trabajo publicado, específicamente redacción del borrador inicial (incluida la traducción sustantiva). Preparación, creación y/o presentación del trabajo publicado por parte del grupo de investigación original, específicamente revisión crítica, comentario o revisión —incluidas las etapas previas o posteriores a la publicación.

Dra. María José Seckel: responsabilidad de gestión y coordinación de la planificación y ejecución de la actividad investigadora. Provisión de materiales de estudio, reactivos, materiales, pacientes, muestras de laboratorio, animales, instrumentación, recursos informáticos u otras herramientas de análisis. Responsabilidad de supervisión y liderazgo para la planificación y ejecución de la actividad de investigación, incluida la tutoría externa al equipo central. Verificación, ya sea como parte de la actividad o por separado, de la replicación/reproducibilidad general de los resultados/experimentos y otros productos de la investigación. Preparación, creación y/o presentación del trabajo publicado, específicamente redacción del borrador inicial (incluida la traducción sustantiva). Preparación, creación y/o presentación del trabajo publicado por parte del grupo de investigación original, específicamente revisión crítica, comentario o revisión —incluidas las etapas previas o posteriores a la publicación.

Dra. Maite Otondo Briceño: responsabilidad de gestión y coordinación de la planificación y ejecución de la actividad investigadora. Provisión de materiales de estudio, reactivos, materiales, pacientes, muestras de laboratorio, animales, instrumentación, recursos informáticos u otras herramientas de análisis. Responsabilidad de supervisión y liderazgo para la planificación y ejecución de la actividad de investigación, incluida la tutoría externa al equipo central. Verificación, ya sea como parte de la actividad o por separado, de la replicación/reproducibilidad general de los resultados/experimentos y otros productos de la investigación. Preparación, creación y/o presentación del trabajo publicado, específicamente redacción del borrador inicial (incluida la traducción sustantiva). Preparación, creación y/o presentación del trabajo publicado por parte del grupo de investigación original, específicamente revisión crítica, comentario o revisión —incluidas las etapas previas o posteriores a la publicación.

Referencias bibliográficas




- Aristizábal, A. (2019). Fortalecimiento de la identidad profesional docente en el ámbito personal del profesor. *Tecné, Episteme y Didaxis: TED*, 1(46), 189-204. <https://bit.ly/4i5CdLq>
- Ávalos, B. (2013). *La profesión docente en Chile*. Editorial Universitaria.
- Bajardi, A. y Álvarez-Rodríguez, D. (2015). El cuerpo docente y los procesos de configuración de la identidad profesional. *Opción*, 31(5), 111-129. <http://bit.ly/4ifueLZ>
- Balderas, I. (2014). Propuesta de guion de entrevista para el estudio de la identidad docente. *Revista Latinoamericana de Metodología de la Investigación Social*, 6(3), 73-87. <https://bit.ly/3ATnnqx>
- Bandalos, D. (2018). *Validity. Measurement theory and applications for the social sciences*. The Guilford Press.
- Bellido, C. y García, C. (2023). La importancia del primer año de práctica profesional en el proceso de identidad docente. *Revista de estudios y experiencias en educación*, 22(50), 12-27. <https://dx.doi.org/10.21703/rexe.v22i50.1588>
- Blanchard, M. y Procópio, L. (2021). Claves y proceso para configurar la identidad del 'docente educador' desde la formación inicial. *Acta Scientiarum Educación*, 43(1), 1-13. <https://doi.org/10.4025/actascieduc.v43i1.56997>
- Bolívar, A., Domingo, J. y Pérez, P. (2014). Crisis and reconstruction of teacher professional identity: the case of secondary school teachers in Spain. *The Open Sports Sciences Journal*, 7, 106-112. <https://bit.ly/3YZdtrv>
- Cabero, J. y Llorente, M. (2013). La aplicación del juicio de experto como técnica de evaluación de las Tecnologías de Información y Comunicación (TIC). *Revista de Tecnología de Información y Comunicación en Educación*, 7(2), 11-22. <https://bit.ly/3CBV0hc>
- Cantón, I. y Tardif, M. (coords.) (2018). *Identidad profesional docente*. Narcea.
- Cox, C. y Gysling, J. (1990). *La formación del profesorado en Chile, 1842-1987*. CIDE.
- Cuadra, D., Castro, P., Oyanadel, C. y González, I. (2021). Identidad profesional docente en la formación universitaria: una revisión sistemática de estudios cualitativos. *Formación universitaria*, 14(4), 79-92. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-50062021000400079>
- De Souza, A. y De Medeiros, A. (2023). A constituição do ser professora: novos desafios diante de um cenário de pandemia. *Acta Scientiarum*, 45(1), 2-14. <https://dx.doi.org/10.4025/actascieduc.v45i1.56231>
- Díaz, F. y Barroso, R. (2014). Diseño y validación de una propuesta de evaluación auténtica de competencias en un programa de formación de docentes de educación básica en México. *Perspectiva Educacional, Formación de Profesores, Teacher Training*, 53(1), 36-56. <https://bit.ly/491W9dS>
- Donaghue, H. (2018). Relational work and identity negotiation in critical post observation teacher feedback. *Journal of Pragmatics*, 135, 101-116. <https://bit.ly/3ASapJI>
- Escobar, J. y Cuervo, Á. (2008). Validez de contenido y juicio de expertos: una aproximación a su utilización. *Avances en Medición*, 6(1), 27-36. <https://bit.ly/3ASaugu>
- Falcón, C. y Arraiz, A. (2020). Construcción de identidad profesional docente durante la formación inicial como maestros. *Revista Complutense de Educación*, 31(3), 329-340. <https://doi.org/10.5209/rced.63374>
- Fernández, K., Vallejo, A., Ojeda, M. y McAnally-Salas, L. (2015). Evaluación psicométrica de un instrumento para medir la apropiación tecnológica de estudiantes universitarios. *Revista electrónica de psicología Iztacala*, 18(1), 286-306. <https://bit.ly/4fE85VP>
- Figuroa, I., Guerra, P. y Madrid, A. (2022). Construcción de la identidad docente de las educadoras de párvulos: Significados retrospectivos de su Formación Inicial Docente. *Perspectiva Educacional*, 61(2), 45-67. <https://dx.doi.org/10.4151/07189729-Vol.61-Iss.2-Art.1225>
- Jara, C. y Mayor, C. (2019). Explorar la construcción de la identidad docente en profesionales de la salud: diseño y validación de instrumento. *Formación universitaria*, 12(1), 13-24. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-50062019000100013>
- Hernández-Nieto, R. (2011). Instrumentos de recolección de datos. Validez y confiabilidad. Normas y formatos. *Consejo de estudios de Postgrado*. Universidad de los Andes.
- Maclure, M. (1993). Arguing for your self: identity as an organising principle in teachers' jobs and lives. *British Educational Research Journal* 19, 311-322. <https://doi.org/10.1080/0141192930190401>
- Morales, I., Correa, M. y Salgado, A. (2020). Saberes pedagógicos en la enseñanza de la lengua castellana. Un enfoque biográfico narrativo para la interpretación de la identidad docente. *Revista Complutense de Educación*, 31(4), 529-538. <https://doi.org/10.5209/rced.65848>

- Olave, J., Montoya, C. y Sierralta-Landaeta, E. (2021). Ley de carrera docente en Chile: cómo los docentes y directivos escolares interpretan y desarrollan sus principios. *Revista CS*, 34(1), 167-87. <https://doi.org/10.18046/recs.i34.4203>
- Otondo, M. (2021). *Desarrollo de la identidad profesional docente del profesorado de Educación Especial: evolución y cambio*. [Tesis doctoral]. Universidad de Sevilla.
- Otondo, M., Mayor, C. y Hernández, E. (2021). Análisis de los incidentes críticos de la identidad profesional docente del profesorado principiante de educación especial. *Formación universitaria*, 14(4), 25-38. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-50062021000400025>
- Padilla, A., Gámiz, V. y Romero, M. (2019). Validación del contenido de un guion de entrevista sobre la competencia digital docente en Educación Superior. *Revista Ibérica de Sistemas e Tecnologías de Informação*, (32), 1-16.
- Pedrosa, I., Suárez, J. y García, E. (2013). Evidencias sobre la validez de contenido: avances teóricos y métodos para su estimación. *Acción Psicológica*, 10(2), 3-18. <https://dx.doi.org/10.5944/ap.10.2.11820>
- Pérez, Á. (2019). Las disposiciones subjetivas de los docentes en la superación de las resistencias al cambio ante procesos cíclicos de formación basados en la investigación (Lesson Study): Estudio de un caso. *Revista Complutense de Educación*, 30(2), 569-587. <https://doi.org/10.5209/RCED.57780>
- Pillen, M., Beijaard, D. y Brok, P. (2013). Tensions in beginning teachers' professional identity development, accompanying feelings and coping strategies. *European Journal of Teacher Education*, 36(3), 240-260. <https://doi.org/10.1080/02619768.2012.696192>
- Robles, P. y Rojas, M. (2015). La validación por juicio de expertos: dos investigaciones cualitativas en Lingüística aplicada. *Revista Nebrija de Lingüística Aplicada*, 18(1), 56-78.
- Rodriguez, I., Del Valle, S. y De la Vega, R. (2018). Revisión nacional e internacional de las competencias profesionales de los docentes de Educación Física. *Retos*, 34, 393-388. <https://doi.org/10.47197/retos.v0i34.58609>
- Sachs, J. (2015). Teacher education and the development of professional identity: Learning to be a teacher. En P. Denicolo y M. Kompf (eds.), *Connecting policy and practice: Challenges for teaching and learning in schools and universities* (pp. 5-21). Routledge.
- Santaella, M. (2006). La evaluación de la creatividad. *Sapiens. Revista Universitaria de Investigación*, 7(2), 89-106. <https://bit.ly/4o6zTpt>
- Sarceda, C. (2017). La construcción de la identidad docente en educación infantil. *Tendencias Pedagógicas*, 30, 281-300. <https://doi.org/10.15366/tp2017.30.016>
- Sayago Q., Zoraida B., Chacón, M. y Rojas, M. (2008). Construcción de la identidad profesional docente en estudiantes universitarios. *Educere*, 12(42), 551-561. <https://bit.ly/4h2sDsn>
- Vaillant, D. (2013). Formación inicial del profesorado en América Latina: Dilemas centrales y perspectivas. *Revista Española de Educación Comparada*, 22, 185-206. <https://bit.ly/3Zj97Rd>
- Valero, A. (2019). Coaching educativo: ¿Qué identidad docente nos revela esta nueva corriente? *Foro de Educación*, 17(27), 271-287. <http://dx.doi.org/10.14516/fde.657>
- Van den Berg, R. (2002). Teachers' meanings regarding educational practice. *Review of educational research* 72(4), 577-625. <https://bit.ly/4fEW9mu>
- Torres, E. (2022). Diseño y validación de una escala de vocación docente para profesores (CVOC-D). *Revista Fuentes*, 2(1), 104-115. <https://doi.org/10.12795/revistafuentes.2022.15751>
- Turra, O. y Flores-Lueg, C. (2019). La formación práctica desde las voces del estudiantado de pedagogía. *Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação*, 27(103), 385-405. <https://doi.org/10.1590/S0104-40362018002601517>
- Vanegas, C. y Fuentealba, A. (2019). Identidad profesional docente, reflexión y práctica pedagógica: Consideraciones claves para la formación de profesores. *Perspectiva Educacional*, 58(1), 115-138. <https://dx.doi.org/10.4151/07189729-vol.58-iss.1-art.780>
- Woitek, K. (2020). Creative inquiry: Exploring teacher researcher self-reflexivity through arts-based self-study. *Journal of Education*, (78), 58-75. <https://dx.doi.org/10.17159/2520-9868/i78a04>



Acompañamiento pedagógico y necesidad de herramientas parentales

Pedagogical support and the need for parenting tools

-  **Dra. Carmen Cecilia Roz-Faraco** es Profesora Contratada Doctora, Universidad a Distancia de Madrid, UDIMA (España) (carmencecilia.roz@udima.es) (<https://orcid.org/0000-0002-0612-1992>)
-  **Dra. Nazaret Martínez-Heredia** es Profesora Ayudante Doctora, Universidad de Granada (España) (nazareth@ugr.es) (<https://orcid.org/0000-0001-7029-7127>)
-  **Dra. María Antonieta Elvira-Valdés** es Profesora Universitaria de la Universidad a Distancia de Madrid, UDIMA (España) (mariaantonieta.elvira@udima.es) (<https://orcid.org/0000-0001-5183-7386>)

Recibido: 2025-06-30 / Revisado: 2025-12-16 / Aceptado: 2025-12-17 / Publicado: 2026-01-12

Resumen

El acompañamiento pedagógico se entiende como un proceso integral que implica la participación activa de las familias en el aprendizaje de sus hijos fuera del centro educativo, incorporando la organización de los ambientes de aprendizaje, la orientación en las tareas escolares, la mediación educativa y la dimensión socioemocional. Este proceso mantiene una estrecha relación con el desarrollo emocional infantil y con las competencias socioemocionales de madres y padres, las cuales influyen directamente en la calidad del apoyo educativo brindado en el hogar. Se subraya que el profesorado forma parte también de este proceso, ya que es necesario articular las demandas de las familias con una adecuada formación parental. El propósito del estudio es examinar la relación entre el nivel de acompañamiento pedagógico que ofrecen los progenitores y la necesidad de herramientas parentales, junto con otras variables de interés. A partir de un enfoque descriptivo con análisis cuantitativo, se aplicaron entrevistas a 332 padres y madres; y se procesaron los datos mediante frecuencias absolutas y relativas para las variables cualitativas, recurriendo al coeficiente de correlación de Spearman. Los resultados recogen información sobre las emociones de los padres, sus responsabilidades, el entorno educativo y la percepción sobre dichas responsabilidades, entre otros vínculos entre variables. Como principal hallazgo, se destaca la importancia de considerar las emociones presentes durante las tareas escolares y de proporcionar recursos de apoyo a las familias.

Palabras clave: implicación familiar, primera infancia, pedagogía, desarrollo emocional, educación.

Abstract

Educational support is understood as a comprehensive process that involves the active participation of families in their children's learning outside of school, incorporating the organization of learning environments, guidance with homework, educational mediation, and the socio-emotional dimension. This process is closely related to children's emotional development and the socio-emotional skills of mothers and fathers, which directly influence the quality of educational support provided at home. It is emphasized that teachers are also part of this process, as it is necessary to align families' needs with adequate parental training. The purpose of the study is to examine the relationship between the level of pedagogical accompaniment provided by parents and the need for parental tools, along with other relevant variables. Using a descriptive approach with quantitative analysis, interviews were conducted with 332 parents, and the data were processed through absolute and relative frequencies for qualitative variables, employing Spearman's correlation coefficient. The results include information on parents' emotions, their responsibilities, the educational environment, and their perception of those responsibilities, among other links between variables. The main finding highlights the importance of considering the emotions present during homework and of providing support resources to families.

Keywords: family involvement, early childhood, pedagogy, emotional development, education.

1. Introducción

Desde la pandemia del COVID-19, se hicieron evidentes las diversas dificultades que enfrentaron padres y madres al realizar el acompañamiento pedagógico en el hogar. La escuela dejó de ser la única responsable del desarrollo académico de sus estudiantes, y las personas cuidadoras tomaron un rol más activo, siguiendo las directrices que brindaba la institución para ser aplicadas en sus hogares. Sin embargo, este escenario evidenció diversas dificultades en el acompañamiento pedagógico en el hogar. Entre ellas, se identificó la sobrecarga parental en la realización de los deberes escolares y la falta de orientaciones claras por parte de las instituciones educativas.

La presente indagación surge de la necesidad de identificar las principales carencias de madres y padres durante el acompañamiento pedagógico en el hogar. Para ello, se desarrolló una investigación de tipo descriptivo-correlacional aplicada a 332 progenitores de México y Estados Unidos, a reconocer cuáles fueron sus principales carencias durante el acompañamiento pedagógico, la relevancia de los espacios y su estructura durante la realización de los deberes, así evidenciar la importancia del control emocional, la responsabilidad parental y el desarrollo de herramientas de formación y fortalecimiento por parte de las instituciones educativas para fomentar un acompañamiento pedagógico adecuado. Siendo el objetivo de este estudio comprender cómo estas asociaciones, junto con otras variables incluidas en el mismo, influyen en la gestión de las habilidades emocionales y sociales en el ámbito familiar durante el acompañamiento pedagógico.

En el presente estudio, el acompañamiento pedagógico se concibe como un proceso integral mediante el cual las familias participan activamente en el aprendizaje de sus hijos e hijas en el hogar, más allá de la mera supervisión de tareas escolares. Este acompañamiento incluye la organización y estructuración de los ambientes de aprendizaje, la mediación y orientación durante la realización de actividades académicas, la transmisión de valores, el establecimiento de rutinas educativas y la comunicación constante con la escuela. Asimismo, integra de manera transversal la dimensión socioemocional, entendida como la capacidad de madres y padres para regular sus propias emociones, actuar con empatía, favorecer la autoconciencia y generar un clima emocional seguro que

facilite el aprendizaje y el bienestar infantil. Desde esta perspectiva, el acompañamiento pedagógico articula componentes educativos, relacionales y emocionales que resultan fundamentales para el desarrollo integral de niños y niñas.

Arrojando como resultados la necesidad de desarrollar herramientas de formación parental, que fomenten el adecuado acompañamiento pedagógico, que los ayude a gestionar mejor las emociones, favoreciendo el desarrollo de la autoconciencia, el desarrollo de la empatía y las habilidades sociales, así como la necesidad de lograr identificar las dificultades de aprendizaje de sus hijos. En este marco, el acompañamiento pedagógico se configura como el eje central del estudio, al integrar aspectos organizativos, educativos y socioemocionales que influyen en la participación de las familias en el aprendizaje de sus hijos.

1.1 Trabajos relacionados

1.1.1 *La familia y la escuela, ambas instituciones influyentes en el desarrollo de los niños comparten la responsabilidad de formar al educando académica, emocional y socialmente.*

Diversas investigaciones muestran que cuando las familias participan activamente en la educación de sus hijos, con apoyo docente, se promueven mejores resultados en el desarrollo cognitivo y socioemocional (Cosso et al., 2022). Para alcanzar una educación de calidad, es necesario que las instituciones implicadas colaboren y participen de forma conjunta; resulta esencial reconocer tanto las necesidades como las fortalezas de cada familia con el fin de fortalecer los procesos de aprendizaje. En este sentido, cobran especial relevancia las variables analizadas en la investigación, como la gestión emocional de los padres y madres, la organización de los espacios destinados al aprendizaje y la manera en que se asume la responsabilidad parental en el desarrollo de los hábitos escolares dentro del hogar. La presencia activa de la familia en el proceso educativo y de acompañamiento se asocia con un desarrollo integral social, emocional, cognitivo y creativo en los niños (Fan et al., 2024), en este sentido, las personas adultas responsables del cuidado desempeñan un papel crucial al fortalecer los lazos afectivos a través del apego seguro y al proporcionar un acompaña-

miento caracterizado por la seguridad, la empatía y la regulación emocional (Morris et al., 2007). Siendo partícipes activos en los procesos educativos de sus hijos e hijas, es por ello la vital importancia que la escuela propicie espacios de formación para las familias que logren favorecer la formación continua en casa, el desarrollo de hábitos escolares saludables, y el manejo de las habilidades emocionales, estableciendo a su vez una relación bidireccional proporcionando recursos y oportunidades para que las familias participen activamente en el proceso educativo (Kaspar y Massey, 2023).

1.1.2 El impacto de la pandemia en la educación para el hogar, desde la pandemia del COVID-19, se ha observado un cambio significativo un antes y un después al evidenciar las carencia y necesidades que podían manifestar los progenitores durante el acompañamiento pedagógico, las familias realizaron el acompañamiento siguiendo, en mayor o menor medida, las directrices brindadas por los centros educativos durante el proceso.

Sin embargo, eran los padres y madres quienes realmente llevaban a cabo las acciones educativas en el hogar (Soto et al., 2020). Esto no implicaba necesariamente que realizaran directamente las tareas educativas, sino que asumían un papel de supervisión del comportamiento de sus hijos e hijas durante las clases virtuales y atendían sus necesidades mientras desarrollaban los deberes (Wilder, 2013). Resulta esencial que cuenten con el respaldo del profesorado (Padilla y Madueño, 2022; Morris et al., 2007), puesto que, para que este proceso sea viable, los docentes deben acompañar a las familias y ofrecerles el apoyo requerido, no solo mediante materiales, sino también brindando contención emocional. Es esencial y necesario que los progenitores mantengan un control emocional para el desarrollo y crecimiento educativo de los niños, lo cual también afecta su bienestar emocional. Este control les proporcionará seguridad y apoyo, especialmente cuando se involucran como acompañantes pedagógicos. Con la ayuda de maestros o tutores, los padres y madres pueden estar mejor preparados para apoyar a sus hijos, implementando intervenciones en el hogar mediante

rutinas y actividades guiadas. Los niños que reciben apoyo educativo en el hogar, especialmente cuando son guiados por los docentes, tienden a mostrar un mejor rendimiento académico durante contextos de educación remota (González et al., 2020).

1.1.3 El acompañamiento pedagógico y el bienestar emocional, en este estudio, la dimensión emocional se aborda desde el enfoque de las competencias socioemocionales parentales, entendidas como el conjunto de habilidades que permiten a madres y padres reconocer, regular y expresar adecuadamente sus emociones, así como comprender y responder empáticamente a las emociones de sus hijos.

Estas competencias resultan fundamentales para desarrollar una intervención educativa coherente y consciente en el hogar, ya que orientan el tipo de interacciones que se establecen durante el acompañamiento pedagógico. De este modo, el control y la regulación emocional no se conciben como procesos aislados, sino como elementos centrales que inciden directamente en la calidad del acompañamiento y en el bienestar emocional de los niños (Lunkenheimer et al., 2023). Esto repercute en la gestión emocional de madres y padres, y también en la de sus hijos, pues estos aprenden observando las conductas de sus progenitores, tal como muestran los resultados de esta investigación. En esta línea, una comunicación más fluida y un acompañamiento más cercano en el hogar se ven fortalecidos cuando los adultos reciben orientación y apoyo por parte del profesorado, lo que repercute positivamente en la calidad de su participación educativa (Dettmers et al., 2019). Las familias requieren el respaldo, la guía y las indicaciones del docente o tutor para desempeñar un acompañamiento pedagógico efectivo con sus hijos. Es imprescindible que el profesorado se involucre y ofrezca recursos y actividades para trabajar en casa, asegurándose de que cuenten con una metodología y objetivos definidos. El maestro debe proporcionar pautas claras sobre cómo desarrollar estas actividades en el hogar para favorecer el aprendizaje infantil y evitar que se limite a una práctica meramente instruccional; además, resulta fundamental promover programas que fortalezcan las habilidades sociales, el manejo emocional y la adecuación de los espacios domésticos. Asimismo,

la coordinación y el trabajo conjunto entre familia y escuela es clave para llevar a cabo este acompañamiento en el hogar y articular esfuerzos comunes (Alonso-García et al., 2019). Esto evidencia cómo la familia se integra en el sistema educativo y, con el apoyo del profesorado, se impulsa el proceso formativo. De este modo, se refuerza el vínculo entre familias y docentes (Dettmers et al., 2019), tal como lo reflejan los resultados de este estudio al recoger la demanda de progenitores respecto a la necesidad de contar con herramientas para este fin.

1.1.4 Formación parental como estrategia de prevención educativa, la implicación de las familias no debe limitarse a acciones puntuales, sino que se debe de enmarcar como un programa de estrategias formativas continuas, que fortalezcan sus habilidades y competencias comunicativas, emocionales y pedagógicas.

La formación parental constituye una herramienta clave para prevenir factores de riesgo emocionales, así como posibles dificultades generales en los procesos de adquisición por parte de los estudiantes de competencias académicas, mejorar la convivencia familiar, y fomentar el bienestar emocional de los niños y potenciar su éxito académico (Madrid et al., 2019; Lara y Saracostti, 2019) desde el contexto escolar el trabajo con las familias, es una tarea que amerita de evaluación, dedicación, sensibilidad y habilidades interpersonales, por parte del equipo docente y especialistas del centro para identificar sus necesidades, inquietudes, y realidades (Hernández, 2018). En este sentido la escuela adquiere un rol fundamental como espacio de orientación y acompañamiento a las familias, facilitando recursos y metodologías que permitan aplicar y extender los procesos de aprendizaje de la escuela al entorno familiar, sin dejar aspectos fundamentales al momento de ejecutar esta tarea, como el control emocional, la organización de los contenidos y los espacios, la participación activa desde la comprensión y empatía por los procesos de construcción de los aprendizajes por parte de los infantes. Diversos estudios han fundamentado y demostrado, que cuando los padres y madres de familia reciben la formación pertinente, en habilidades emocionales, estrategias de acompañamiento pedagógico, y prácticas educativas cohe-

rentes con las necesidades y realidades de sus hijos, generan condiciones favorables para el desarrollo académico y personal de los menores (Ansar et al., 2024; Roy y Giraldo-García, 2018). Esta dimensión preventiva de formación parental no solo responde a las necesidades individuales, sino que fortalece la relación familia-escuela, aumentando la implicación de la familia y a la creación de una cultura educativa compartida, favoreciendo prácticas preventivas que fortalecen el vínculo familia-escuela y las competencias parentales necesarias para apoyar el aprendizaje en el hogar (Smith et al., 2022).

2. Metodología

2.1 Diseño metodológico

El presente estudio adoptó un diseño descriptivo-correlacional, con un enfoque cuantitativo y cualitativo complementario, orientado a examinar las relaciones entre el nivel de acompañamiento pedagógico proporcionado por los progenitores y la necesidad de herramientas parentales. Asimismo, se buscó analizar cómo dichas relaciones influyen en la gestión de las habilidades emocionales y sociales de sus hijos durante el acompañamiento escolar en el hogar. El componente descriptivo abordó la caracterización del acompañamiento pedagógico, las emociones parentales y la percepción de las responsabilidades educativas; mientras que el componente correlacional permitió determinar la fuerza y la dirección de las relaciones entre las variables anteriormente mencionadas.

2.2 Participantes

La muestra estuvo conformada por 332 madres y padres, seleccionados mediante un muestreo intencional, no probabilístico y de conveniencia. Del total, 292 correspondieron a mujeres (88 %) y 40 a hombres (12 %), con edades comprendidas entre los 25 y los 55 años. La mayoría de las personas participantes residen en México (97,6 %), mientras que un 2,4 % vive en Estados Unidos. Los criterios de inclusión consideraron a progenitores con hijos escolarizados en niveles de educación básica, que hubiesen participado activamente en procesos de acompañamiento pedagógico en el hogar, durante el ciclo académico correspondiente al estudio. Se excluyeron aquellos

casos con información incompleta o que no hubiesen otorgado su consentimiento informado.

2.3 Técnicas e instrumentos

La obtención de los datos se llevó a cabo a través de la administración de un cuestionario, complementado con entrevistas semiestructuradas, elaborados específicamente para el propósito de esta investigación. Ambos instrumentos permitieron explorar el acompañamiento pedagógico en el hogar, las emociones experimentadas por los progenitores, las percepciones sobre sus responsabilidades educativas y la necesidad de herramientas parentales para mejorar su labor. El cuestionario incluyó preguntas abiertas y cerradas tipo Likert, para obtener tanto datos cuantitativos como cualitativos que reflejaran las experiencias y actitudes de las personas participantes.

2.4 Procedimiento

El trabajo de campo se desarrolló durante un periodo de tres meses. Las personas participantes fueron contactadas a través de centros educativos y redes parentales virtuales. Una vez obteni-

do el consentimiento informado, los instrumentos se aplicaron mediante entrevistas presenciales y cuestionarios autoadministrados en formato digital. Posteriormente, se realizó la codificación de los datos, clasificando las respuestas abiertas con base en categorías temáticas. Los análisis cuantitativos se llevaron a cabo utilizando Microsoft Excel y SPSS versión 26, aplicación de estadísticos descriptivos y pruebas de correlación de Spearman.

3. Resultados

En la tabla 1 se muestran los resultados descriptivos, donde se analizaron variables relacionadas con la estructura familiar, el acompañamiento pedagógico, la realización de tareas, el entorno de aprendizaje en el hogar, la percepción sobre la responsabilidad parental, la aceptación de las emociones, la valoración de la calidad de la educación emocional y la identificación de posibles dificultades de aprendizaje. Asimismo, se incluyeron variables específicas sobre la necesidad de herramientas vinculadas a la gestión emocional, la empatía, la autoconciencia y las habilidades sociales.

Tabla 1. Distribución de frecuencias y porcentajes de las variables ($n=332$).

Variables	Categorías	n	%
Composición familiar	Nuclear	93	28
	Extensa	239	72
Número de hijos	1 a 3	281	84,6
	4 a 6	49	14,8
	Más de 7	2	0,6
Acompañamiento pedagógico	Escaso o nulo	40	12
	Parcial	53	16
Hacer tareas	Completo	239	72
	No diariamente	44	13,3
Ambiente de aprendizaje en casa	Diariamente	288	86,7
	Sin estructura	75	22,6
	Semiestructurado	142	42,8
Percepción sobre responsabilidad parental	Estructurado	115	34,6
	Poco comprometida	66	19,9
Aceptación de emociones	Moderada	16	4,8
	Comprometida	250	75,3
	No acepta	27	8,1
	Acepta	305	91,9

Variables	Categorías	n	%
Percepción de calidad de la educación emocional	Ausente	13	3,9
	Presente	319	96,1
Detección de posibles dificultades de aprendizaje	Sin dificultades	264	79,5
	Con dificultades	68	20,5
Gestión de emociones	No requiere herramientas	26	7,8
	Requiere herramientas	306	92,2
Empatía	No requiere herramientas	278	83,7
	Requiere herramientas	54	16,3
Autoconciencia	No requiere herramientas	242	72,9
	Requiere herramientas	90	27,1
Habilidades sociales	No requiere herramientas	248	74,7
	Requiere herramientas	84	25,3

Los datos de la tabla 1 muestran que la mayoría de las personas participantes pertenecen a familias extensas (72 %), mientras que el resto pertenece a familias nucleares (28 %). En cuanto al número de hijos, el 84,6 % de las familias tiene entre 1 a 3 hijos, el 14,8 % tiene entre 4 a 6 hijos y solo el 0,6 % tiene más de 7 hijos. Respecto al acompañamiento pedagógico, el 72 % reporta un acompañamiento completo, el 16 % un acompañamiento parcial y el 12 % un acompañamiento escaso o nulo. Con relación a la frecuencia en la realización de tareas, el 86,7 % indica que se hacen diariamente, mientras que el 13,3 % señala que no se hacen a diario.

El ambiente de aprendizaje en el hogar se muestra variado, donde el 42,8 % reporta un ambiente semiestructurado, un 34,6 % estructurado y un 22,6 % sin estructura. La percepción sobre la responsabilidad parental muestra que el 75,3 % de los progenitores se consideran comprometidos, el 4,8 % moderadamente comprometidos y el 19,9 % poco comprometidos. En cuanto a la aceptación de emociones, el 91,9 % declara aceptarlas, mientras que el 8,1 % no las acepta. La percepción de la

calidad de la educación emocional en la muestra es alta, ya que el 96,1 % la considera presente y solo el 3,9 % la percibe como ausente. La detección de posibles dificultades de aprendizaje indica que el 79,5 % no las identifica en sus hijas e hijos, mientras que el 20,5 % sí las percibe.

Los datos revelan que el 92,2 % reconoce la necesidad de herramientas para la gestión de emociones, mientras que solo el 7,8 % considera que no las necesita. En contraste, el 83,7 % no requiere herramientas para desarrollar la empatía en sus hijos e hijas, frente a un 16,3 % que sí las considera necesarias. De manera similar, el 72,9 % no requiere herramientas para fomentar la autoconciencia, comparado con el 27,1 % que sí las necesita. En cuanto a las habilidades sociales, el 74,7 % indica no requerir herramientas, mientras que el 25,3 % sí las necesita.

A continuación, en la tabla 2 se presentan las correlaciones encontradas entre las variables del estudio. Dada la naturaleza de las variables, se optó por utilizar el coeficiente de correlación de Spearman, cuyo enfoque no paramétrico resultó el más adecuado.

Tabla 2. Matriz de correlaciones de Spearman

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14
1.Sexo	1													
2.Composición familiar	-,016	1												
3.Nº de hijos	-,018	,052	1											
4.Acompañamiento pedagógico	-,003	-,010	,004	1										

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14
5.Hacer tareas	-,019	,033	-,042	,135*	1									
6.Ambiente de aprendizaje	,000	-,012	-,033	,151**	,134*	1								
7.Percepción de responsabilidad parental	,015	,194**	-,112*	,121*	-,034	,041	1							
8.Aceptación de emociones	-,059	-,038	,086	,007	-,051	,087	,011	1						
9.Calidad de la educación emocional	-,021	-,022	,007	,094	,013	,057	-,049	-,033	1					
10.Gestión de emociones	,039	-,007	-,057	-,050	-,048	-,085	,011	,118*	,115*	1				
11.Empatía	,113*	,057	,127*	-,011	-,044	,002	,078	,071	,047	,128*	1			
12.Autoconciencia	-,059	-,057	-,011	-,124*	-,041	-,082	-,014	,057	,018	,178**	-,104	1		
13.Habilidades sociales	,104	,070	,089	-,011	,064	-,069	,038	,046	,010	,170**	,551**	-,043	1	
14.Dificultades de aprendizaje	-,073	-,066	,009	-,118*	-,088	-,111*	-,041	-,040	-,013	,092	-,001	,093	-,021	1

* La correlación es significativa al nivel ,05

** La correlación es significativa al nivel ,01

En el análisis de las correlaciones observadas en la tabla 2, se identificaron varias relaciones significativas entre las variables. En primer lugar, se observa una asociación entre el sexo y la empatía ($\rho = ,113^*$), donde ser mujer se relaciona con un mayor requerimiento de estas herramientas. También se observa que una percepción más completa sobre la responsabilidad parental se asocia con la composición familiar extensa ($\rho = ,194^{**}$) y con familias que tienen un menor número de hijos ($\rho = -,112^*$). Por su parte, el hecho de hacer tareas a diario muestra relación con un ambiente de aprendizaje más estructurado ($\rho = ,134^*$).

Además, un acompañamiento pedagógico más completo presenta asociaciones con la realización de las tareas a diario ($\rho = ,135^*$), un ambiente de aprendizaje más estructurado ($\rho = ,151^{**}$) y una percepción más comprometida sobre la responsabilidad parental ($\rho = ,121^*$). Asimismo, un mayor acompañamiento pedagógico también está asociado a un menor requerimiento de herramientas de auto-

conciencia ($\rho = -,124^*$) y a una menor detección de dificultades de aprendizaje en los hijos ($\rho = ,111^*$).

Por otro lado, se observa que el reconocimiento de requerir herramientas para la gestión de emociones se asocia con una mayor aceptación de estas ($\rho = ,118^*$) y con una mayor percepción de la calidad en la educación emocional en el hogar ($\rho = ,115^*$). Asimismo, el requerimiento de herramientas para la gestión de emociones muestra relación con la necesidad para el manejo de la autoconciencia ($\rho = ,178^*$), y el desarrollo de la empatía ($\rho = ,128^*$) y las habilidades sociales ($\rho = ,170^*$).

4. Discusión y conclusiones

4.1 Gestión de las emociones y mejora en el ambiente de aprendizaje de los estudiantes

Los resultados de este estudio evidencian una correlación significativa entre el orden en el ambien-

te destinado al aprendizaje en el hogar y la gestión emocional de los padres. Las familias que reportaron contar con un entorno estructurado para el estudio también demostraron una mayor capacidad para aceptar y gestionar emociones, lo cual incide positivamente en el acompañamiento pedagógico. Esta relación sugiere que el desarrollo de habilidades emocionales en los adultos no solo favorece su bienestar, sino que también genera condiciones más propicias para el aprendizaje de sus hijos, fortaleciendo la relación afectiva y la disposición hacia el estudio, tal como lo mencionan Pardo-Patiño et al. (2023) evidenciando “la importancia de incluir a la familia en el proceso de desarrollo de los niños en primera infancia, incluyendo aspectos de comunicación y relaciones familiares como centro de los programas de intervención” (p.10). En este sentido, la gestión emocional se convierte en un componente clave del clima educativo en el hogar, tal como señala, Zimmer-Gembeck et al. (2022), quienes demuestran que la regulación emocional parental influye directamente en el ambiente emocional del hogar y en la disposición del niño hacia el aprendizaje.

Si bien el ambiente de aprendizaje en el hogar y el ambiente emocional se encuentran estrechamente relacionados, no deben entenderse como conceptos equivalentes. El ambiente de aprendizaje hace referencia a la organización de los espacios, las rutinas, los materiales y las condiciones que facilitan la realización de las actividades escolares, mientras que el ambiente emocional alude al clima afectivo que se genera a partir de las interacciones familiares. Los resultados de este estudio muestran que una adecuada gestión emocional parental favorece la creación de ambientes de aprendizaje más estructurados; sin embargo, es la interacción entre ambos factores la que potencia un acompañamiento pedagógico más efectivo.

4.2 Potencial al contribuir a la comprensión de cómo la estructura familiar y el ambiente de aprendizaje pueden influir en la percepción de la calidad educativa y la necesidad de herramientas emocionales

El análisis de las variables sociodemográficas revela que la composición familiar y el número de hijos también inciden en la forma en que se perci-

ben y asumen las responsabilidades parentales. Las familias extensas, por ejemplo, tienden a presentar mayores niveles de compromiso parental, lo cual podría estar relacionado con redes de apoyo internas y mayor experiencia en el acompañamiento educativo tal cual lo afirma los siguientes estudios (Jaeger, 2012; Bunijevac, 2017; Roldán Ramírez et al., 2016). Del mismo modo, un ambiente de aprendizaje estructurado y la percepción positiva sobre la educación emocional parecen estar relacionadas con una menor necesidad de herramientas adicionales, lo que indica que las familias que cuentan con estas fortalezas son más autónomas en el proceso (Li et al., 2023). Comprender estas relaciones permite diseñar intervenciones diferenciadas y ajustadas a las realidades familiares.

Este tipo de análisis hace reflexionar no solo tomando en cuenta el aspecto de la composición familiar, sino los modelos parentales asociados a estas en cada contexto: en familias extensas, la implicación puede distribuirse entre varios miembros, propiciando un entorno emocionalmente más estable y diverso en estrategias compartidas, lo que favorece tanto el acompañamiento académico, como la regulación emocional en los menores, así como de los adultos (Pribesh et al., 2020). La existencia de entornos de aprendizaje estructurados no solo indica una planificación doméstica eficaz, sino también, niveles más altos de resiliencia familiar y autoeficacia parental (Weis y Trommsdorff, 2021). Dichas condiciones tienden a reducir la necesidad de recursos externos, pero no suprime la necesidad de contar con una escuela que guíe, oriente y fortalezca dichos procesos, desde una perspectiva de corresponsabilidad. Por eso es necesario que las propuestas de formación tomen en cuenta la estructura de la familia considerando las necesidades no solo procedimentales, sino enfocadas en las habilidades socioemocionales, estableciendo directrices para aquellas familias que poseen un contexto más sólido en cuanto a las redes de apoyo, y también para aquellas familias más vulnerables donde el acompañamiento puede generar una diferencia sustancial, no solo en los procesos llevados a cabo durante la elaboración de los deberes sino en la disminución de riesgo psicosociales del núcleo familiar (Rodrigo et al., 2009).

4.3 ¿Por qué debemos desarrollar herramientas de formación para las familias?

Uno de los hallazgos más consistentes es la alta proporción de familias que reconocen necesitar herramientas para gestionar emociones (92,2 %), lo que evidencia una brecha importante en las competencias parentales en este ámbito, esta misma necesidad se expresa en los siguientes estudios relacionado con las habilidades sociales de los niños y los procesos de autorregulación (Cárdenas y Escobar, 2022; Montroy et al., 2016; Morris et al., 2007; Paley y Hajal, 2022). Aunque muchas familias no identifican la necesidad de formación en empatía, autoconciencia o habilidades sociales, los análisis correlacionales muestran que quienes requieren apoyo emocional también podrían beneficiarse de estas competencias complementarias. Esto refuerza la idea de que la formación parental no debe limitarse a ofrecer consejos prácticos sobre tareas escolares, sino que debe incluir el desarrollo personal y emocional de los adultos que acompañan el aprendizaje de los niños, dicha afirmación se evidencia igualmente en los siguientes estudios: Ansar et al. (2024); Saracostti et al. (2019), en los cuales se refuerza la necesidad de identificar que la implicación parental en el acompañamiento de sus hijos en las labores escolares, no debe limitarse a aspectos instrumentales como el apoyo en tareas escolares. Sino que destacan la importancia de abordar el desarrollo personal y emocional de los cuidadores que acompañan a los niños en su proceso educativo. La evidencia demuestra que cuando las familias fortalecen sus competencias socioemocionales, no solo mejora su bienestar, sino también el desarrollo integral y el rendimiento académico de sus hijos.

4.4 Implicaciones prácticas en los hogares

A partir de estos resultados, se pueden derivar varias recomendaciones prácticas. Las instituciones educativas deberían diseñar programas de formación parental centrados en el desarrollo emocional, en la estructuración del entorno educativo en casa y en estrategias de detección de necesidades educativas. Estos programas podrían adoptar formatos flexibles y accesibles, como talleres virtuales, guías interactivas, tutorías familiares, talleres de regulación emocional, uso de rúbricas sencillas para tareas, cápsulas en video, siempre con el acompañamiento

de los docentes y especialistas como figuras clave de apoyo que tomen en cuenta la realidad del entorno natural familiar y las competencias de los cuidadores principales. Además, se sugiere fomentar una cultura escolar que valore la corresponsabilidad y el diálogo permanente entre familia y escuela, favoreciendo entornos de confianza mutua que potencien el aprendizaje y el desarrollo integral de los estudiantes. Tal cual se señala en el estudio de Gavilánez Villamarín et al. (2021), se evidencia una estrecha relación entre la necesidad de formación de las familias y el proceso de acompañamiento pedagógico, destacando la importancia de la integración de las personas adultas responsables del cuidado en los procesos de aprendizaje de sus hijos. En dicho estudio se menciona que el 70 % de las madres asumieron principalmente el cuidado y la atención educativa de sus hijos durante el período de la pandemia por COVID-19, lo que pone de manifiesto la relevancia de promover una mayor participación de los padres y madres en esta labor, favoreciendo una corresponsabilidad en el acompañamiento educativo.

Es por ello que se toman en consideración algunos programas exitosos de formación parental en el contexto educativo, entre los cuales destaca el programa Triple P (Programa de Parentalidad Positiva), uno de los más reconocidos a nivel internacional. Este programa contempla cinco niveles de intervención, que van desde acciones de carácter general hasta procesos más personalizados dirigidos a los padres y madres, tal como señalan sus autores Sanders et al. (2002). Asimismo, el programa ha sido aplicado en diversos estudios, tales como los de Nowak y Heinrichs (2008), Prinz et al. (2009), Whittingham et al. (2009) y Sanders (2012), en los cuales se evidencian resultados favorables incluso en una diversidad de contextos culturales y poblacionales. Estos hallazgos destacan la importancia de implementar programas de formación parental que consideren las necesidades específicas de las familias y promuevan el desarrollo de habilidades socioemocionales.

Otros de los programas parentales que afianza las habilidades socioemocionales de los cuidadores es el diseño por la psicóloga clínica Dra. Carolyn Webster-Stratton, llamado *The Incredible Years*, dicho programa consiste en la intervención de los problemas de conductas de los infantes con la intervención de padres, madres, docentes, niños y

niñas, desarrollando en las personas adultas responsables del cuidado habilidades socioemocionales; algunos autores que han aplicado dichos programas que con resultados positivos en mejoras en las prácticas parentales, reducción del estrés parental, así como la identificación de la participación activa de los padres, destacando la importancia de adaptar dicho programa a las necesidades individuales de las familias son Arruabarrena et al. (2022); Leijten et al. (2018); Gardner et al. (2010).

4.5 Conclusiones

Los resultados obtenidos en esta investigación permiten afirmar que el acompañamiento pedagógico en el hogar no puede entenderse de manera aislada, sino en estrecha vinculación con factores emocionales, estructurales y relacionales del entorno familiar. El estudio confirma que una adecuada gestión emocional por parte de los padres y madres se relaciona directamente con la creación de ambientes de aprendizaje estructurados y con una mayor implicación en las tareas escolares.

Asimismo, se identificó que la mayoría de las familias, si bien se encuentran comprometidas con la educación de sus hijos e hijas, carecen de herramientas para la gestión adecuada de sus emociones, lo que limita un acompañamiento efectivo en los procesos educativos. Este hallazgo evidencia la necesidad urgente de intervención por parte de las instituciones educativas, no solo para apoyar al estudiantado, sino también para formar a los adultos responsables del acompañamiento en el hogar. En este sentido, los programas de formación parental deben orientarse no únicamente a la entrega de estrategias prácticas de apoyo pedagógico, sino también al desarrollo de habilidades sociales y competencias emocionales, tales como la empatía, la comunicación efectiva y la autorregulación emocional. Asimismo, resulta fundamental promover el fortalecimiento de las redes de apoyo familiar y la distribución equitativa de las responsabilidades parentales entre ambos cuidadores principales. Para ello, la escuela debe asumir un rol activo, no solo a través del personal docente, sino mediante un enfoque transdisciplinario que integre el trabajo de orientadores, psicopedagogos y otros profesionales, enriqueciendo estos programas con apoyo psicológico y la intervención de especialistas que respondan a las necesidades reales de las familias.

Otro hallazgo significativo fue la relación entre la percepción de calidad de la educación emocional y la menor demanda de herramientas, lo que indica que las familias con mayor conciencia emocional se sienten más capacitadas para apoyar el aprendizaje de sus hijos. Sin embargo, esta autopercepción de competencia no los excluye de la necesidad de mantener un acompañamiento continuo por parte de las instituciones educativas, ya que pueden surgir nuevas necesidades y desafíos en el proceso, tomando en consideración que la realidad de las familias puede variar tomando en consideración de las variaciones que se puede suscitar en los diversos sistemas de interacción. Esto refuerza la importancia de incorporar contenidos emocionales en la formación parental, más allá de los aspectos académicos y de sostener un seguimiento que permita ajustar el acompañamiento a cada realidad familiar.

En síntesis, los hallazgos de esta investigación confirman que el acompañamiento pedagógico constituye un eje central en los procesos educativos desarrollados en el hogar, al integrar dimensiones académicas, organizativas y socioemocionales. La necesidad expresada por las familias de contar con herramientas formativas pone de relieve que el acompañamiento pedagógico no puede limitarse a la supervisión de tareas, sino que requiere del fortalecimiento de las competencias socioemocionales parentales y de una orientación sistemática por parte de las instituciones educativas. De este modo, se refuerza la corresponsabilidad entre familia y escuela como condición esencial para promover el bienestar emocional y el aprendizaje significativo de niños y niñas.

Contribución autores

Carmen Cecilia Roz-Faraco: conceptualización, curación de datos, análisis formal, investigación, metodología, software, supervisión, validación, visualización, escritura – borrador original, escritura – revisión y edición.

Nazaret Martínez-Heredia: conceptualización, curación de datos, análisis formal, investigación, metodología, software, supervisión, validación, visualización, escritura – borrador original, escritura – revisión y edición.

María Antonieta Elvira – Valdés: conceptualización, metodología, software, escritura – borrador original, escritura – revisión y edición.

Referencias bibliográficas

- Alonso-García, S., Aznar-Díaz, I., Cáceres-Reche, M. P., Trujillo-Torres, J.M. y Romero-Rodríguez, J.M. (2019). Systematic review of good teaching practices with ICT in Spanish Higher Education. Trends and challenges for sustainability. *Sustainability*, 11(24), 7150. <https://doi.org/10.3390/su11247150>
- Ansar, N., Nissen Lie, H. A. y Stiegler, J. R. (2024). The effects of emotion-focused skills training on parental mental health, emotion regulation and self-efficacy: Mediating processes between parents and children. *Psychotherapy Research*, 34(4), 518-537. <https://doi.org/10.1080/10503307.2023.2218539>
- Arruabarrena, I., Rivas, G. R., Cañas, M. y De Paúl, J. (2022). The incredible years parenting and child treatment programs: A randomized controlled trial in a child welfare setting in Spain. *Psychosocial Intervention*, 31(1), 43. <https://doi.org/10.5093/pi2022a2>
- Bunijevac, M. (2017). Parental involvement as an important factor for successful education. *Center for Educational Policy Studies Journal*, 7(3), 137-153. <https://doi.org/10.26529/cepsj.291>
- Cardenas, B. E. F. y Escobar, M. I. M. (2022). Manifestaciones de la autorregulación emocional en niños y niñas de educación inicial. *Tempus Psicológico*, 5(2). <https://doi.org/10.30554/tempuspsi.5.2.4186.2022>
- Cosso, J., Andrews, J., McGuire, L. y Van Dongen, S. (2022). Effects of parental involvement interventions on young children's academic and socio-emotional outcomes: A meta-analysis. *Early Childhood Research Quarterly*, 60, 1-15. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2022.102835>
- Dettmers, S., Yotyodying, S. y Jonkmann, K. (2019). Antecedents and outcomes of parental homework involvement: How do family-school partnerships affect parental homework involvement and student outcomes? *Frontiers in Psychology*, 10, 1048. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2019.01048>
- Fan, H., Tan, C. y Leijten, P. (2024). Parental involvement and student creativity: A three-level meta-analytic review. *Frontiers in Psychology*, 15. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2024.1142223>
- Gardner, F., Hutchings, J., Bywater, T. y Whitaker, C. (2010). Who benefits and how does it work? Moderators and mediators of outcome in an effectiveness trial of a parenting intervention. *Journal of Clinical Child & Adolescent Psychology*, 39(4), 568-580. <https://doi.org/10.1080/15374416.2010.486315>
- Gaviláñez Villamarín, S. M., Cleonares Borbor, A. M., Nevarez Moncayo, J. C. y Sánchez Pérez, L. D. R. (2021). Diagnóstico de la participación de los padres en educación de los hijos durante la pandemia. *Conrado*, 17(81), 92-101. <https://bit.ly/3YvnLnd>
- Gonzalez, T., de la Rubia, M. A., Hincz, K. P., Comas-Lopez, M., Subirats, L., Fort, S. y Sacha, G. M. (2020). Influence of COVID-19 confinement on students' performance in higher education. *PLOS ONE*, 15(10), e0239490. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0239490>
- Hernández, A. (2018). Transitando por el camino de la escuela para padres, madres y representantes. Una experiencia vivida. *EPISTEME KOINONIA: Revista Electrónica de Ciencias de la Educación, Humanidades, Artes y Bellas Artes*, 1(1), 51-71. <https://doi.org/10.35381/e.k.v1i1.490>
- Jæger, M. M. (2012). The extended family and children's educational success. *American Sociological Review*, 77(6), 903-922. <https://doi.org/10.1177/0003122412464040>
- Kaspar, K. L. y Massey, S. L. (2023). Implementing social-emotional learning in the elementary classroom. *Early Childhood Education Journal*, 51, 641-650. <https://doi.org/10.1007/s10643-022-01324-3>
- Lara, L. y Saracosti, M. (2019). Effect of parental involvement on children's academic achievement in Chile. *Frontiers in psychology*, 10, 1464. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2019.01464>
- Leijten, P., Gardner, F., Landau, S., Harris, V., Mann, J., Hutchings, J., Beecham, J., Bonin, E.-M. y Scott, S. (2018). Research review: Harnessing the power of individual participant data in a meta-analysis of the benefits and harms of the incredible years parenting program. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 59(2), 99-109. <https://doi.org/10.1111/jcpp.12781>
- Li, D., Li, W. y Zhu, X. (2023). Parenting style and children emotion management skills among Chinese children aged 3-6: the chain mediation effect of self-control and peer interactions. *Frontiers in Psychology*, 14, 1231920. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2023.1231920>
- Li, S., Tang, Y. y Zheng, Y. (2023). How the home learning environment contributes to children's social-emotional competence: A moderated mediation model. *Frontiers in Psychology*, 14, 1065978. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2023.1065978>
- Lunkenheimer, E., Sturge-Apple, M. L. y Kelm, M. R. (2023). The importance of parent self-regulation

- and parent-child coregulation in research on parental discipline. *Child development perspectives*, 17(1), 25-31.
<https://doi.org/10.1111/cdep.12470>
- Madrid, R., Saracostti, M., Reininger, T. y Hernández, M. T. (2019). Responsabilización, obediencia y resistencia: perspectivas de docentes y padres sobre la colaboración familia-escuela. *Revista electrónica interuniversitaria de formación del profesorado*, 22(3), 1-13.
<https://doi.org/10.6018/reifop.389801>
- Montroy, J. J., Bowles, R. P., Skibbe, L. E., McClelland, M. M. y Morrison, F. J. (2016). The development of self-regulation across early childhood. *Developmental psychology*, 52(11), 1744.
<https://doi.org/10.1037/dev0000159>
- Morris, A. S., Silk, J. S., Steinberg, L., Myers, S. S. y Robinson, L. R. (2007). The role of the family context in the development of emotion regulation. *Social development*, 16(2), 361-388.
<https://doi.org/10.1111/j.1467-9507.2007.00389.x>
- Nowak, C. y Heinrichs, N. (2008). A comprehensive meta-analysis of Triple P-Positive Parenting Program using hierarchical linear modeling: Effectiveness and moderating variables. *Clinical child and family psychology review*, 11, 114-144.
<https://doi.org/10.1007/s10567-008-0036-3>
- Padilla, C. V. y Madueño, M. L. (2022). Estrategias docentes para favorecer la participación familiar en educación secundaria: cruce de miradas. *Información tecnológica*, 33(5), 49-60. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-07642022000500049>
- Paley, B. y Hajal, N. J. (2022). Conceptualizing emotion regulation and coregulation as family-level phenomena. *Clinical Child and Family Psychology Review*, 25(1), 19-43.
<https://doi.org/10.1007/s10567-022-00378-4>
- Pardo-Patiño, K. V., Cuervo, L. C. y Villanueva-Bonilla, C. (2023). Intervenciones cognitivas, emocionales y educativas para niños en primera infancia. Revisión Sistemática. *Revista Ecuatoriana de Neurología*, 32(2), 86-97.
<https://doi.org/10.46997/revecuatneurol32200086>
- Pribesh, S. L., Carson, J. S., Dufur, M. J., Yue, Y. y Morgan, K. (2020). Family structure stability and transitions, parental involvement, and educational outcomes. *Social Sciences*, 9(12), 229.
<https://doi.org/10.3390/socsci9120229>
- Prinz, R. J., Sanders, M. R., Shapiro, C. J., Whitaker, D. J. y Lutzker, J. R. (2009). Population-based prevention of child maltreatment: The US Triple P system population trial. *Prevention science*, 10, 1-12. <https://doi.org/10.1007/s11121-009-0123-3>
- Rodrigo, M. J., Máiquez, M. L., Martín, J. y Byrne, S. (2009). Las competencias parentales en contextos de riesgo psicosocial. *Psychosocial Intervention*, 18(2), 113-122.
<https://doi.org/10.5093/in2009v18n2a2>
- Roldán Ramírez, E. L., Ayala Carreño, M. C., Pérez Pineda, D. P. y Romero Dimaté, N. Y. (2016). Redes sociales de apoyo a la crianza de los menores en etapa escolar primaria. *Revista Científica General José María Córdova*, 14(18), 73-95.
<https://doi.org/10.21830/19006586.43>
- Roy, M. y Giraldo-García, R. (2018). The role of parental involvement and social/emotional skills in academic achievement: global perspectives. *School Community Journal*, 28(2), 29-46.
<https://bit.ly/44zQafv>
- Sanders, M. R. (2012). Development, evaluation, and multinational dissemination of the Triple P-Positive Parenting Program. *Annual review of clinical psychology*, 8(1), 345-379.
<https://doi.org/10.1146/annurev-clinpsy-032511-143104>
- Sanders, M. R., Turner, K. M. y Markie-Dadds, C. (2002). The development and dissemination of the Triple P—Positive Parenting Program: A multilevel, evidence-based system of parenting and family support. *Prevention science*, 3, 173-189.
<https://doi.org/10.1023/A:1019942516231>
- Saracostti, M., Lara, L., Martella, D., Miranda, H., Miranda-Zapata, E. D. y Reininger, T. (2019). Influence of family involvement and children's socioemotional development on the learning outcomes of Chilean students. *Frontiers in Psychology*, 10, 335.
<https://doi.org/10.3389/fpsyg.2019.00335>
- Smith, T. E., Holmes, S. R., Romero, M. E. y Sheridan, S. M. (2022). *School Mental Health*, 14(2), 278-293.
<https://doi.org/10.1007/s12310-022-09510-9>
- Soto, M. A. V., Moreno, W. T. B. y Rosales, L. Y. A. (2020). La educación fuera de la escuela en época de pandemia por Covid 19. Experiencias de alumnos y padres de familia. *Revista Electrónica sobre Cuerpos Académicos y Grupos de Investigación*, 7(14), 111-134. <https://bit.ly/3L4C8fe>
- Weis, M. y Trommsdorff, G. (2021). Changes in parents' home learning activities with their children during the COVID-19 lockdown: the role of parental stress, parental self-efficacy and social support. *Frontiers in Psychology*, 12, 682540.
<https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.682540>
- Whittingham, K., Sofronoff, K., Sheffield, J. y Sanders, M. R. (2009). Stepping Stones Triple P: An RCT of a parenting program with parents of a child diagnosed with an autism spectrum disorder. *Journal of abnormal child psychology*, 37, 469-480.





<https://doi.org/10.1007/s10802-008-9285-x>
Wilder, S. (2013). Effects of parental involvement on academic achievement: a meta-synthesis. *Educational Review*, 66(3), 377-397.
<https://doi.org/10.1080/00131911.2013.780009>
Zimmer-Gembeck, MJ, Rudolph, J., Kerin, J. y Bohadana-Brown, G. (2022). Regulación emocional paren-

tal: Una revisión metaanalítica de su asociación con la crianza y la adaptación infantil. *Revista Internacional de Desarrollo del Comportamiento*, 46(1), 63-82.
<https://doi.org/10.1177/01650254211051086>



Gestión del conocimiento e inteligencia artificial en la educación superior

Knowledge management and artificial intelligence in higher education

-  **Ariane Simarco-Scarci** es investigadora de la Universidade Cesumar (UniCesumar) (Brasil) (arianescarci@gmail.com) (<https://orcid.org/0009-0004-4098-067X>)
-  **Marcelo Henrique Fonseca** es investigador de la Universidade Cesumar (UniCesumar) (Brasil) (fonmarcelo@gmail.com) (<https://orcid.org/0009-0003-8141-2196>)
-  **Dra. Thaise Moser-Teixeira** es docente de la Universidade Cesumar (UniCesumar) y del Instituto de Ciencias Exatas y Tecnológicas (ICET) (Brasil) thaise.teixeira@unicesumar.edu.br (<https://orcid.org/0000-0002-7115-9807>)
-  **Dra. Letícia Fleig-Dal Forno** es investigadora de la Universidade Cesumar (UniCesumar) (Brasil) (leticia.forno@unicesumar.edu.br) (<https://orcid.org/0000-0002-3102-8757>)

Recibido: 2025-03-04 / **Revisado:** 2025-06-15 / **Aceptado:** 2025-10-08 / **Publicado:** 2026-01-12

Resumen

La inteligencia artificial (IA) tiene un potencial transformador en la educación, generando beneficios y desafíos. Considerando los numerosos debates debido al rápido avance de la IA, este estudio forma parte de una investigación de maestría con el objetivo de identificar el estado del arte de las investigaciones sobre Inteligencia Artificial en la Educación (IAED), organizando y categorizando información para apoyar a investigadores, docentes y gestores en la toma de decisión a través de la gestión del conocimiento. Se realizó una revisión de alcance con estudios publicados entre 2021 y 2025, dando continuidad a revisiones previas. Los artículos seleccionados de la base *Web of Science*, son indexados en *el Social Sciences Citation Index*, lo que garantiza la calidad de los trabajos analizados. Tras el proceso de selección, se incluyeron 230 artículos a partir de un total de más de 700 trabajos en el área de la educación. La metodología adoptada es cualitativa y exploratoria, utilizando el análisis del contenido y estadísticas descriptivas de algunos datos de los artículos. Los resultados muestran un avance significativo en las investigaciones sobre Inteligencia Artificial en la Educación (IAED), incluyendo su implementación con su uso ético y sus impactos en la educación superior. Es necesaria tanto la concienciación y la orientación adecuada de los estudiantes, así como la regulación del uso de la IA, garantizando así la seguridad de los datos y la mitigación de sesgos algorítmicos en el contexto educativo.

Palabras clave: inteligencia artificial, educación superior, IAED, educación, gestión del conocimiento, herramientas.

Abstract

Artificial Intelligence (AI) has a transformative potential in education, generating benefits and challenges. Considering the numerous debates due to the rapid advance of AI, this study is part of a master's research with the objective of identifying the state of the art of research on Artificial Intelligence in Education (AIED), organizing and categorizing information to support researchers, teachers and managers in decision-making through knowledge management. A scoping review was carried out with studies published between 2021 and 2025, following up on previous reviews. The articles selected from the Web of Science database are indexed in the Social Sciences Citation Index, which guarantees the quality of the works analyzed. After the selection process, 230 articles were included in the study from a total of more than 700 works in the area of education. The methodology adopted is qualitative and exploratory, using content analysis and descriptive statistics of some data from the articles. The results show significant progress in AIED research, including its implementation with its ethical use and impacts on higher education. There is a need for awareness and proper guidance of students, as well as regulation of the use of AI, ensuring data security and mitigation of algorithmic biases in the educational context.

Keywords: artificial intelligence, higher education, AIED, education, knowledge management, tools.

1. Introducción

La era digital ha impulsado avances tecnológicos intensos y acelerados, a menudo asociados con la Cuarta Revolución Industrial, también llamada Industria 4.0. Este fenómeno ha dado lugar al surgimiento de un nuevo modelo de organización social, caracterizado por la interconectividad y la automatización inteligente, conocido como la sociedad digital (Dobrinskaya, 2020; Fonseca, 2018; Lasi et al., 2014).

Las revoluciones tecnológicas se producen cuando surgen simultáneamente múltiples innovaciones disruptivas que provocan cambios estructurales en la sociedad. Estos períodos de transformación afectan a diversos aspectos, como el medio ambiente, los recursos disponibles, las relaciones interpersonales, la salud y la cultura (Gabriel, 2022). En el escenario actual, uno de los principales impulsores de estos cambios es la inteligencia artificial (IA).

La IA puede definirse como el desarrollo de sistemas avanzados capaces de procesar y analizar de forma autónoma grandes volúmenes de datos (Vyas, 2019). Además, a menudo se describe como la capacidad de las máquinas para simular el funcionamiento del cerebro humano, realizando tareas intelectuales típicas de los humanos, como la toma de decisiones y el aprendizaje continuo (Vyas, 2019).

El desarrollo de proyectos relacionados con la IA comenzó en el período posterior a la Segunda Guerra Mundial, impulsado por la publicación del artículo de Alan Turing "Computing Machinery and Intelligence" (1950). En esta obra fundamental, Turing introdujo el famoso Test de Turing y presentó un debate sobre las objeciones a la idea de que las máquinas pudieran pensar, refutando diversas críticas con argumentos lógicos y experimentales.

Russell y Norvig (2022) destacan que, con el tiempo, los investigadores han adoptado diferentes enfoques para comprender la IA. Mientras que algunos la asocian con la capacidad de imitar el rendimiento humano, otros la interpretan de forma más abstracta, vinculándola al concepto de racionalidad; es decir, la capacidad de tomar decisiones correctas. En este contexto, Gabriel (2022) establece una analogía entre la IA y el cerebro humano, sugiriendo que cuanto más avanzada sea la capacidad de procesamiento de un sistema, más ágil y eficiente será su razonamiento.

En el desarrollo de la IA, destacan dos enfoques teóricos principales: el simbolismo y el cone-

xionismo (Hoffmann, 1998). El enfoque simbólico se basa en la lógica matemática y la formulación abstracta de los procesos cognitivos que conducen al comportamiento inteligente. El conexionismo, por otro lado, se basa en la fisiología del cerebro humano, asumiendo que la inteligencia surge de la organización y el funcionamiento de las redes neuronales, lo que refleja cómo el cerebro biológico procesa la información (Gabriel, 2022).

Los sistemas de IA suelen describirse como agentes autónomos, capaces de operar de forma independiente, aprender de nueva información, identificar patrones y tomar decisiones basadas en la evaluación de diferentes contextos (Sousa et al., 2019). Estos agentes utilizan grandes volúmenes de datos y algoritmos avanzados para mejorar continuamente su rendimiento, convirtiéndose en herramientas esenciales en diversas áreas del conocimiento.

Según Kaugman (2022), la IA está presente en nuestra vida cotidiana de innumerables maneras. Aplicaciones como Waze ayudan a planificar rutas, mientras que motores de búsqueda como Google facilitan el acceso a la información. Plataformas de streaming como Netflix y Spotify utilizan algoritmos para recomendar contenido personalizado, y Amazon analiza los hábitos de los usuarios para sugerir productos en función de sus interacciones. Además, asistentes virtuales como Siri y Alexa permiten comandos de voz, lo que hace que la búsqueda de información sea más práctica y accesible. En las últimas décadas, la educación se ha visto profundamente impactada por la incorporación de la tecnología, transformando las metodologías de enseñanza y redefiniendo los procesos de aprendizaje de los estudiantes (Hughes y Hughes, 2005; Akour y Alenezi, 2022). Para aumentar la participación y la motivación de los estudiantes, se desarrollan continuamente diversas soluciones digitales y aplicaciones pedagógicas (Karaođlan Yilmaz, 2022). Además, Pence (2019) destaca que la IA tendrá un impacto significativo en tres áreas principales: (1) la administración en la educación superior; (2) los sistemas digitales de gestión del aprendizaje (LMSs) y los métodos de enseñanza y aprendizaje; y (3) la realización y gestión de la investigación académica.

Dennis (2018) destaca que la IA se ha aplicado para optimizar diversas actividades en el contexto educativo, desde el reclutamiento y la matriculación de estudiantes hasta el seguimiento de su progreso

académico. La tecnología ayuda a formular estrategias de matriculación, gestionar los procesos de matriculación, supervisar el progreso de los cursos e implementar acciones para mejorar la retención y la finalización de los estudios. Además, la IA desempeña un papel clave en el fortalecimiento de las relaciones con los exalumnos. Khare et al. (2018) destacan que su aplicación puede abarcar todas las fases de la experiencia académica, desde el proceso de admisión hasta la graduación y la continuidad de la relación con la institución tras la graduación.

Los avances en IA se basan en técnicas como el aprendizaje de máquinas (AM), que permite a los programas informáticos aprender de la experiencia sin necesidad de programación explícita (Bishop, 2006). Estos sistemas analizan datos, identifican patrones y realizan predicciones para realizar tareas de forma autónoma. Dentro de este campo, destaca el aprendizaje profundo (AP), que utiliza redes neuronales organizadas en múltiples capas para procesar la información de forma más sofisticada. Este enfoque se aplica ampliamente en áreas como el reconocimiento de imágenes, la traducción automática y la síntesis de voz (Russell y Norvig, 2022).

Los chatbots, que combinan técnicas de AM y AP para procesar el lenguaje natural, tienen un gran potencial en el contexto educativo. También denominados agentes conversacionales, estos sistemas simulan interacciones humanas, facilitando la comunicación entre usuarios y plataformas automatizadas. En educación, su uso permite experiencias de aprendizaje más personalizadas e interactivas para los estudiantes (Clark y Mayer, 2016).

Las herramientas de procesamiento del lenguaje natural (PLN), como el ChatGPT, han demostrado un impacto positivo en el aprendizaje personalizado y una mayor participación del usuario. Estas plataformas pueden procesar grandes volúmenes de datos, adaptarse a las interacciones y ofrecer apoyo dinámico a los estudiantes, mejorando su experiencia educativa (Rudolph et al., 2019; Rezaev y Tregubova, 2023). Barcaui y Monat (2023) destacan que herramientas como los chatbots utilizan técnicas de inteligencia artificial generativa (IAG), una rama emergente del AM centrada en la creación y optimización de procesos. Esta tecnología permite a las máquinas realizar tareas tradicionalmente asociadas con la inteligencia humana, expandiendo su impacto a diversos sectores (Jose et al., 2024).

En la literatura, las herramientas de IA más analizadas en el aprendizaje son aquellas que asisten directamente a los estudiantes. Los sistemas de tutoría inteligente (ITS), por ejemplo, ofrecen instrucción personalizada, mientras que las tecnologías avanzadas analizan el estado emocional y físico de los estudiantes, integrando realidad virtual y aumentada. También cabe destacar las herramientas de evaluación automática de la escritura (AWE), como Grammarly y Turnitin's Revision Assistant, que proporcionan retroalimentación sobre el estilo y la estructura del texto. Asimismo, se utilizan agentes conversacionales (chatbots) y agentes pedagógicos adaptativos, representados por personajes virtuales en entornos en línea, para ofrecer apoyo y orientación (Cox, 2021).

La IA en la educación superior ofrece beneficios como el aprendizaje personalizado, entornos académicos desafiantes, automatización administrativa y una mejor investigación (Ivanov, 2023). Sin embargo, los avances en IA generativa, como el ChatGPT, plantean interrogantes sobre la autoría académica, lo que requiere innovaciones en la evaluación (Choi et al., 2023). Asimismo, existen desafíos éticos, como el sesgo algorítmico, los riesgos para la privacidad y la sobrevigilancia, ya que los algoritmos con datos inadecuados pueden reproducir la discriminación (Ferrer et al., 2021; Mikalef et al., 2022). La recopilación masiva de datos plantea inquietudes sobre el almacenamiento y el acceso, lo que requiere mecanismos de mitigación (Ivanov, 2023). La rápida evolución de la IA conversacional ha impulsado el debate sobre su papel en el aprendizaje personalizado, el diseño pedagógico y la integridad académica (Jensenb et al., 2024). A pesar de estos avances, aún existe una discrepancia entre las capacidades de la IA y las demandas pedagógicas de la educación superior, lo que pone de relieve la necesidad de mayor investigación sobre el tema (Barreto y Abarca, 2025).

Barreto y Abarca (2025) describieron el impacto del ChatGPT en el modelo SECI como desigual, destacando su eficacia en ciertas etapas del aprendizaje, pero también sus limitaciones. En la fase de socialización, se observó un aumento de la implicación y la participación estudiantil, lo que indica que la IA puede contribuir a la generación de ideas y a los debates colaborativos (Barreto y Abarca, 2025). Sin embargo, Saude et al. (2024) reconocen los beneficios del ChatGPT para el rendimiento académico y

la retroalimentación, pero enfatizan la importancia del apoyo pedagógico para fomentar el desarrollo de habilidades críticas y éticas. Si bien herramientas como el ChatGPT facilitan las actividades educativas, estudios (Damaÿsevičius, 2024) señalan limitaciones en la comprensión contextual y la personalización, lo que reduce su impacto en niveles avanzados de aprendizaje. El uso prolongado puede generar dependencia, afectando el pensamiento crítico y la creatividad (Bonsu et al., 2023; Castro et al., 2024; Leleparý et al., 2024), lo que indica dificultades para promover el pensamiento profundo y la internalización del conocimiento. Akpan et al. (2025) analizan la transformación educativa mediante IAG, sin profundizar en la calidad de la adquisición de conocimiento.

La IA forma parte de diversas herramientas y técnicas diseñadas para capturar, codificar y comparar conocimiento, muchas de las cuales se originaron en campos distintos a la gestión del conocimiento (Dalkir, 2017). La GC se basa en tres pilares fundamentales: Personas, Procesos y Tecnología. El pilar Personas se refiere a la cultura, los valores y los comportamientos; el pilar Procesos, a la infraestructura que sustenta el ciclo de la GC; y el pilar Tecnología, a la conexión entre las personas y el intercambio de conocimiento (Neves et al., 2018).

Las herramientas tecnológicas de la (GC) desempeñan un papel esencial en la captura, organización y difusión del conocimiento dentro de las instituciones y pueden clasificarse según su participación en las fases del ciclo del conocimiento (Dalkir, 2017; Ruggles, 1997). El ciclo del conocimiento comprende: captura/creación, intercambio/transmisión y adquisición/aplicación (Dalkir, 2017). Se dividen en dos categorías: una que facilita la generación, codificación y transferencia de conocimiento, creando nuevo conocimiento (como la minería de datos), y otra que organiza y estructura el conocimiento, haciéndolo accesible a otros usuarios (Ruggles, 1997).

En la educación, la GC aplica herramientas y técnicas para crear, organizar y difundir conocimiento, con un enfoque en la adquisición de conocimiento, lo que promueve la construcción conjunta de conocimiento mediante la interacción entre docentes y estudiantes (Forno et al., 2023). Las herramientas de IA potencian este proceso, promoviendo la socialización y el aprendizaje colaborativo, optimizando así la enseñanza mediante su personalización y apo-

yando la toma de decisiones mediante el análisis de grandes volúmenes de datos y la identificación de patrones relevantes (Dalkir, 2017).

La IA en la educación superior no solo facilita el almacenamiento y la recuperación de información, sino que también promueve la mejora continua del conocimiento, lo que hace que la GC sea más estratégica dentro de las instituciones. Por lo tanto, este estudio busca identificar, organizar y mapear, mediante la gestión de la información, el panorama de la investigación sobre IAED en la educación superior, destacando los temas recurrentes, las herramientas utilizadas y los centros y revistas más activos. Esto permite a administradores, investigadores y docentes continuar estudios relevantes y tomar decisiones más informadas.

Basado en las ideas de Wiig (1993), quien argumenta que el conocimiento impulsa la capacidad de actuar con inteligencia y que la GC hace a las instituciones más inteligentes, facilitando la creación, acumulación y uso de conocimiento de calidad. Organizar el conocimiento sobre IAED permite debates más profundos y ayuda a las instituciones de educación superior a aplicar eficazmente el mejor conocimiento disponible, abordando cuestiones importantes y relevantes para la sociedad.

2. Metodología

Esta revisión de alcance forma parte de una tesis de maestría y pretende servir como base comparativa, continuación y adaptación del estudio “*Towards a Tripartite Research Agenda: A Scoping Review of Artificial Intelligence in Education Research*”, publicado en el libro *Artificial Intelligence in Education: Emerging Technologies, Models and Applications* por Cheng et al. (2022). Este enfoque cualitativo, exploratorio y descriptivo busca identificar y categorizar la investigación relevante. La revisión busca actualizar el panorama de la investigación sobre la IAED, organizando y almacenando los resultados en un formato accesible para facilitar la recuperación de información, el intercambio de conocimientos y el apoyo a la toma de decisiones para investigadores y administradores universitarios.

Según Wiig (1993), la GC busca hacer que las organizaciones sean más inteligentes mediante la creación y aplicación efectiva de conocimiento de calidad. Desde esta perspectiva, la revisión permite

analizar los avances recientes en este campo, en contraste con el escenario presentado por Cheng et al. (2022). Al estructurar y sistematizar la información, el estudio contribuye a la GC en la IA aplicada a la Educación, apoyando la toma de decisiones más informadas y estratégicas por parte de investigadores y gestores.

Esta revisión exploratoria adopta la misma metodología que Cheng et al. (2022), con la principal diferencia en el marco temporal —centrándose en el período posterior a 2021— y el énfasis exclusivo en la Educación Superior, en consonancia con los objetivos de esta investigación de maestría. Según Arksey y O'Malley (2005), una revisión exploratoria es una forma de revisión bibliográfica que permite un mapeo rápido y completo de los principales temas y estudios sobre un tema determinado. Resulta útil para identificar lagunas en la literatura y orientar futuras revisiones sistemáticas (Munn et al., 2018).

Los pasos incluyen: definir la pregunta de investigación, seleccionar y analizar estudios, mapear los datos y sintetizar los resultados.

La investigación siguió los pasos metodológicos propuestos por Arksey y O'Malley (2005). La pregunta guía definida por Cheng et al. (2022) fue: “¿Cuáles son los temas clave de la investigación en IAED en las últimas dos décadas?”. Para identificar estudios relevantes, la búsqueda se realizó en la base de datos *Index of Science*, considerando exclusivamente artículos indexados en el *Social Science Citation Index (SSCI)*, lo que garantiza una investigación de alta calidad. Los criterios de selección incluyeron únicamente artículos revisados por pares publicados en revistas en inglés entre julio de 2021 y 2025. La encuesta se realizó en enero de 2025. Las cadenas de búsqueda se formularon con base en el estudio de referencia, como se muestra en la tabla 1.

Tabla 1. Términos y combinaciones utilizados en la investigación

Topic	Search terms
Artificial intelligence	artificial intelligence* OR “machine intelligence” OR “intelligent support” OR “intelligent virtual reality” OR “chatbot*” OR “machine learning” OR “automated tutor” OR “personal tutor*” OR “intelligent agent*” OR “expert system” OR “neural network” OR “natural language processing
Education	higher education* OR college* OR undergrad* OR graduate OR postgrad* OR “K-12” OR kindergarten* OR “corporate training*” OR “professional training*” OR “primary school*” OR “middle school*” OR “high school*” OR “elementary school*” OR “vocational education” OR “adult education

Nota. Cheng et al., 2022, p. 7.

Para la búsqueda, se utilizaron los mismos *strings* de textos (terminología) presentadas en la tabla 1 en la plataforma *Web of Science*, excepto las palabras relacionadas con la educación que no se ajustaban al contexto de la educación superior. Adicionalmente, para facilitar la selección de artículos, los strings de texto debían estar presentes en los campos de título, resumen, palabras clave *plus* y las palabras clave del autor. La búsqueda arrojó 738 artículos. Para la selección, se realizó una criba (filtro) inicial basada en títulos y resúmenes, considerando la relevancia para el tema de la IA en la Educación y la presencia de debates sobre el mismo. Los artículos centrados exclusivamente en el desarrollo técnico de la IA fueron excluidos del análisis. Después de esta etapa, se seleccionaron 230 artículos para su posterior análisis e inclusión en los resultados. El mapeo de datos se realizó en Microsoft Excel, que se utilizó

para organizar y analizar la información recopilada. Siguiendo el enfoque de Cheng et al. (2022), los datos se categorizaron en información general sobre los artículos, las tecnologías de IA utilizadas y las formas en que se aplicaron las herramientas de IA. Para la recopilación, resumen y presentación de los resultados, se utilizó estadística descriptiva para sintetizar los datos de forma clara y objetiva.

3. Resultados y discusiones

3.1 Revistas y distribución de publicaciones

De los 227 artículos revisados sobre la AIED, se identificaron 72 revistas diferentes como medios de publicación, como se muestra en la tabla 2. La revista interdisciplinaria de acceso abierto “*Sustainability*”

destacó como la más frecuente, con 29 publicaciones. Estos datos indican un crecimiento significativo en la producción científica sobre la AIED, así como un

aumento en la diversidad de revistas que abordan el tema, en comparación con las 20 revistas identificadas en el estudio de Cheng et al. (2022).

Tabla 2. *Distribución de revistas*

N.O	NO	Revistas	NO
Sustainability	29	English for Specific Purposes (ESP)	1
International Journal of Educational Technology In Higher Education	22	Ethics and Information Technology	1
BMC Medical Education	21	ETR&D-Educational Technology Research and Development	1
Education And Information Technologies	19	Frontiers In Public Health	1
Frontiers In Psychology	15	Health Education Journal	1
Australasian Journal of Educational Technology	10	Healthcare	1
Humanities & Social Sciences Communications	6	Higher Education	1
Amfiteatru Economic	5	IEEE Access	1
Journal of Environmental and Public Health	5	Information Technology and Libraries	1
Behavioral Sciences	4	Interactive Learning Environments	1
BMC Psychology	4	International Journal of Computer-Supported Collaborative Learning	1
British Journal of Educational Technology	4	International Journal of Entrepreneurial Behavior e Research	1
Innovations In Education and Teaching International	4	International Journal of Human-Computer Interaction	1
Studies in Higher Education	4	International Journal of Management Education	1
Systems	4	Internet And Higher Education	1
Assessment & Evaluation in Higher Education	3	Jama Network Open	1
Higher Education Research & Development	3	Journal of Computer Assisted Learning	1
Journal Of Computing in Higher Education	3	Journal of Healthcare Engineering	1
Sage Open	3	Journal of Innovation e Knowledge	1
Digital Health	2	Journal of Psycholinguistic Research	1
European Journal of Education	2	Journal of the American Medical Informatics Association	1
International Journal of Environmental Research and Public Health	2	Learning and Instruction	1
International Journal of Stem Education	2	LIBRI: International Journal of Libraries and Information Studies	1
Journal Of Science Education and Technology	2	Mobile Information Systems	1
Wireless Communications e Mobile Computing	2	Physical Review Physics Education Research	1
Acta Psychologica	1	Profesional de la Informacion	1
Applied Sciences-Basel	1	Reading Research Quarterly	1
Behaviour & Information Technology	1	Recall	1
BMC Nursing	1	Research In Social and Administrative Pharmacy	1
Cognitive Research-Principles and Implications	1	RIED-Revista Iberoamericana de Educación a Distancia	1
Computer Systems Science and Engineering	1	Science and Education	1
Computers e Education	1	Scientific Programming	1
Computers In Human Behavior	1	System	1

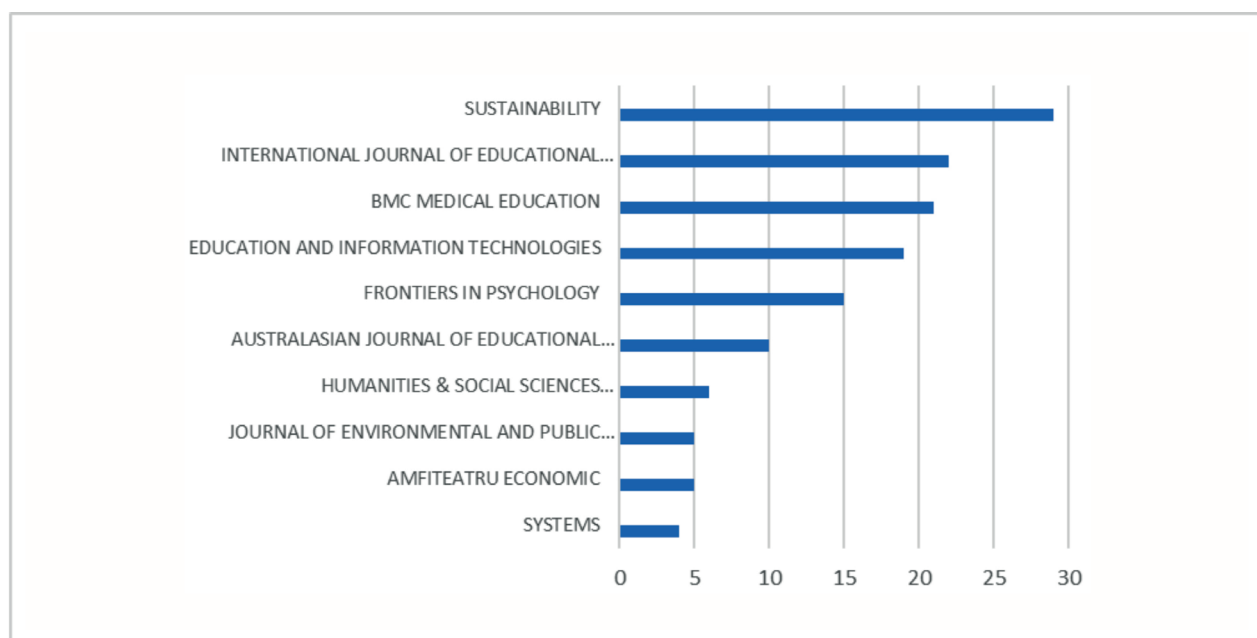
N.O	NO	Revistas	NO
Convergence-The International Journal of Research into New Media Technologies	1	Teachers College Record	1
Distance Education	1	Teaching Of Psychology	1
Economic Computation and Economic Cybernetics Studies and Research	1	ZDM-Mathematics Education	1

Nota. Los autores.

Continuando con el análisis de las revistas presentadas anteriormente, el gráfico 1 destaca las diez revistas que han publicado más estudios sobre la AIED. *Sustainability* encabeza la lista con 29 publicaciones, seguida de *International Journal of Educational Technology in Higher Education* (22) y

BMC Medical Education (21). Estos datos indican una creciente difusión de la investigación sobre la AIED en revistas de diversos campos, como la tecnología educativa, la psicología y las ciencias sociales, lo que demuestra la naturaleza interdisciplinaria del tema.

Gráfico 1. Las 10 revistas top

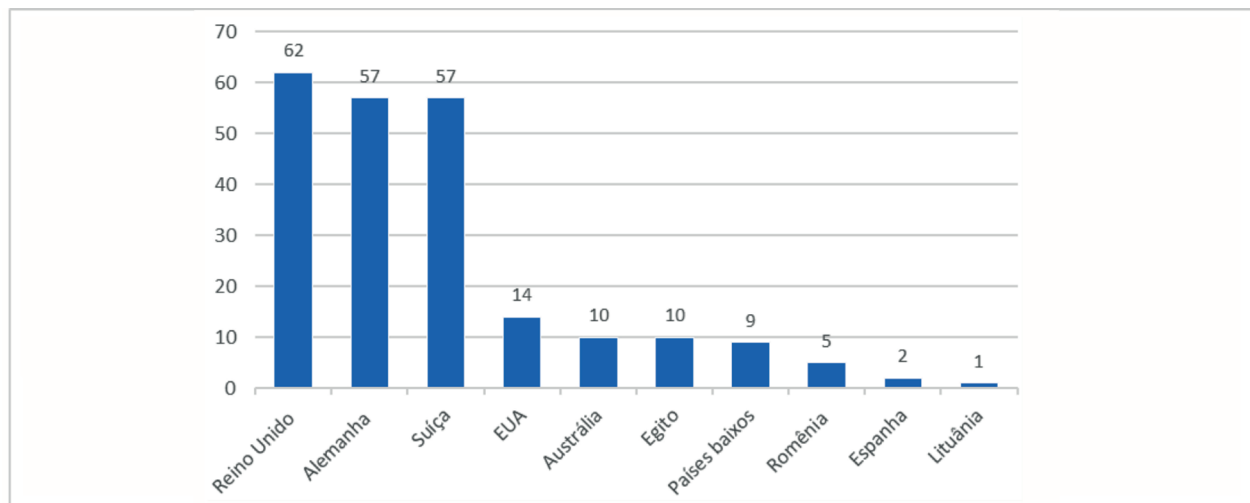


Nota. Los autores.

Además del análisis de las revistas, el gráfico 2 presenta la distribución geográfica de las publicaciones, indicando los países de origen de las revistas que divulgaron la mayor parte de la investigación sobre la AIED. Destacan Alemania, el Reino Unido

y Suiza, que en conjunto representan más del 50 % de las publicaciones indexadas. Estos datos sugieren que estos países desempeñan un papel central en la producción y difusión de conocimiento sobre IA aplicada a la educación superior.

Gráfico 2. Países que presentan más publicaciones por revistas

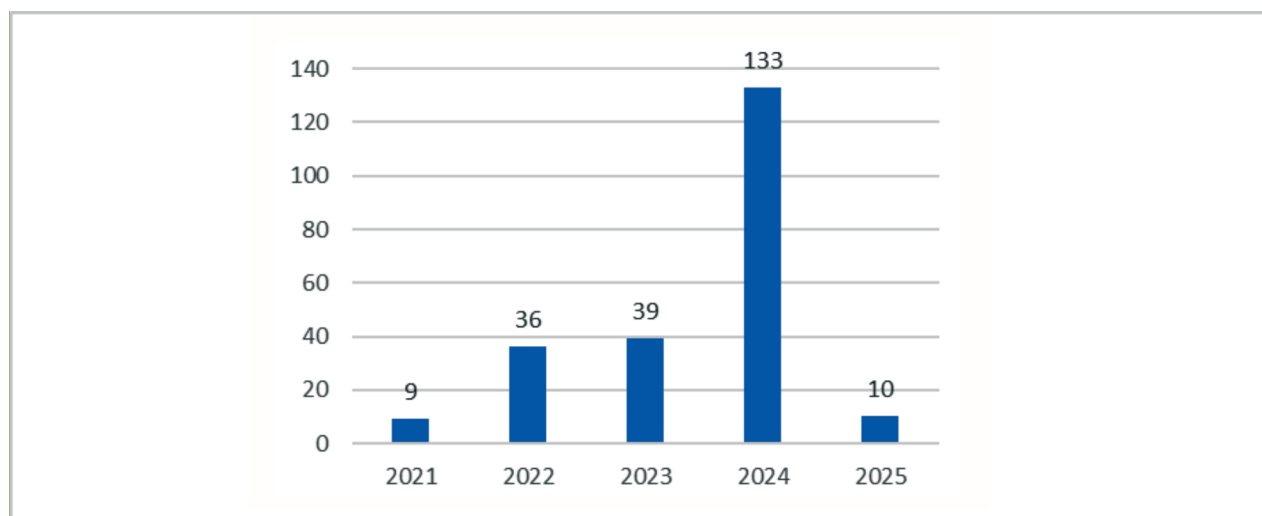


Nota. Los autores.

En cuanto a la evolución temporal de las publicaciones, el análisis abarca los artículos publicados entre julio de 2021 y enero de 2025. Sin embargo, solo 2022, 2023 y 2024 se consideraron completos a

efectos de comparación. El gráfico 3 revela que el año 2024 destaca significativamente, representando más de la mitad de las publicaciones analizadas (133 artículos).

Gráfico 3. Publicaciones por año

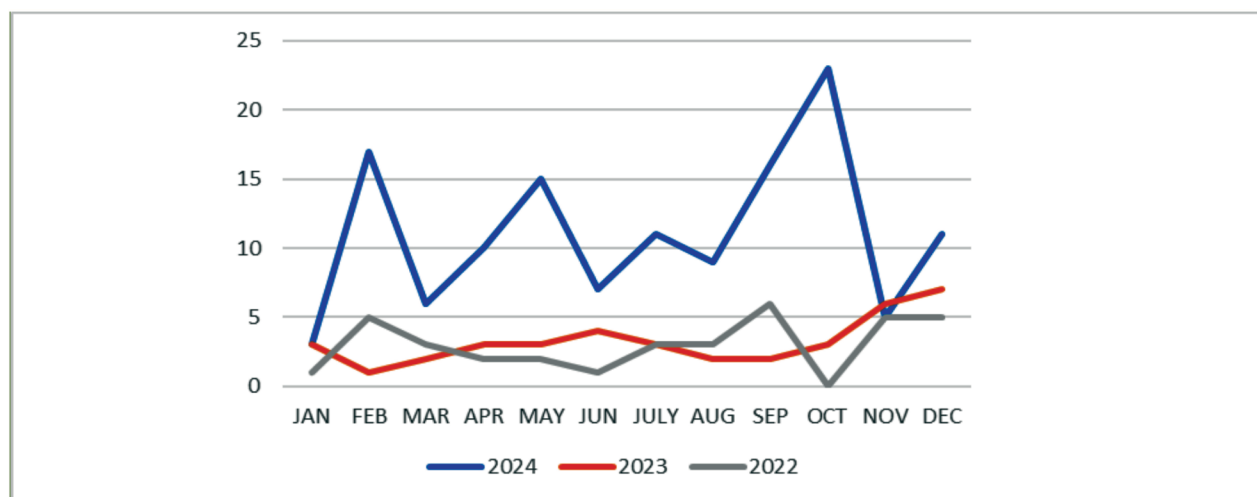


Nota. Los autores.

El año 2025 también muestra potencial para un alto volumen de publicaciones, dado que, a pesar de que el análisis se realizó en enero, ya se han identificado diez artículos. Esta cifra supera el total de publicaciones registradas en 2021, lo que sugiere un crecimiento continuo en la investigación en la AIED. Considerando los años analizados en su totalidad, el

gráfico 4 presenta la distribución de publicaciones por meses. Nótese que 2024 destaca expresivamente, con un volumen significativo de publicaciones, especialmente en octubre, que registró 23 artículos, la cifra mensual más alta de la serie analizada.

Gráfico 4. *Proporción de publicaciones a lo largo de los años*



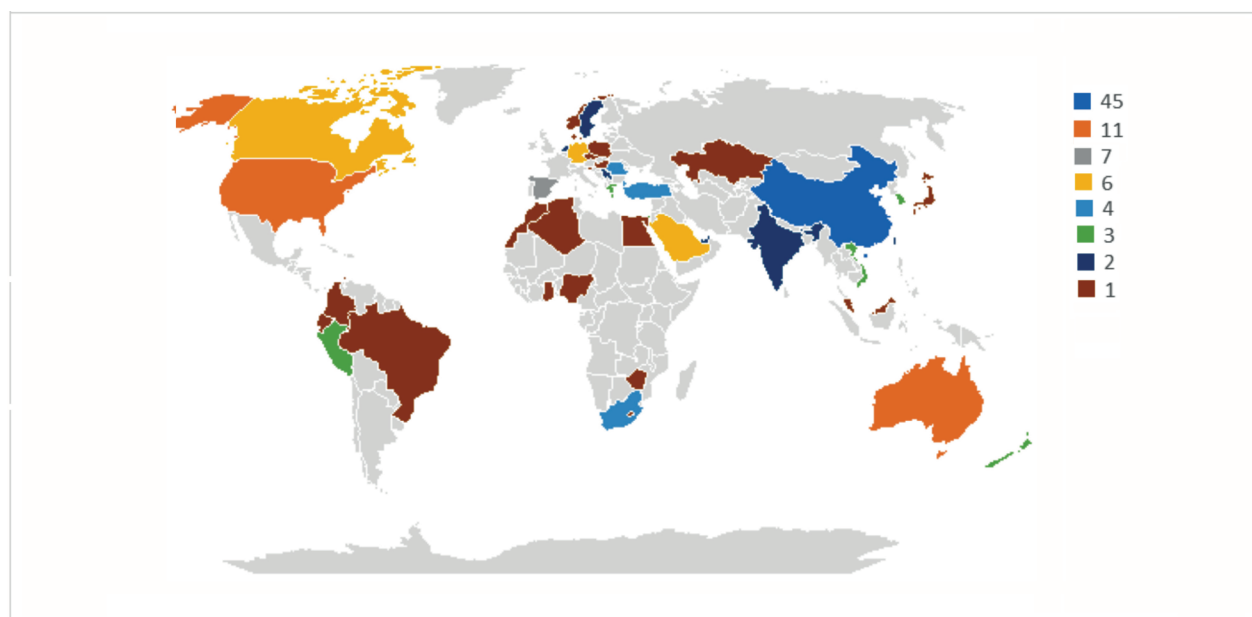
Nota. Los autores.

Al observar el gráfico 4, no es posible identificar una tendencia clara en los períodos de mayor o menor volumen de publicaciones, ya que la variación se produce de forma aparentemente aleatoria entre años. Este comportamiento podría estar relacionado con factores como las fechas límite de envío de artículos a revistas, los eventos académicos y los ciclos de financiamiento de la investigación en el campo.

3.2 Distribución por estudio

La distribución geográfica consideró la ubicación de cada estudio cuando no estaba clara la afiliación de los autores. El gráfico 5 muestra que China lidera como principal centro de investigación en esta área. Sin embargo, al compararlo con el gráfico 2, es evidente que, a pesar del volumen de estudios, la mayoría de las publicaciones chinas aparecen en revistas internacionales, no nacionales.

Gráfico 5. *Distribución geográfica de los estudios*

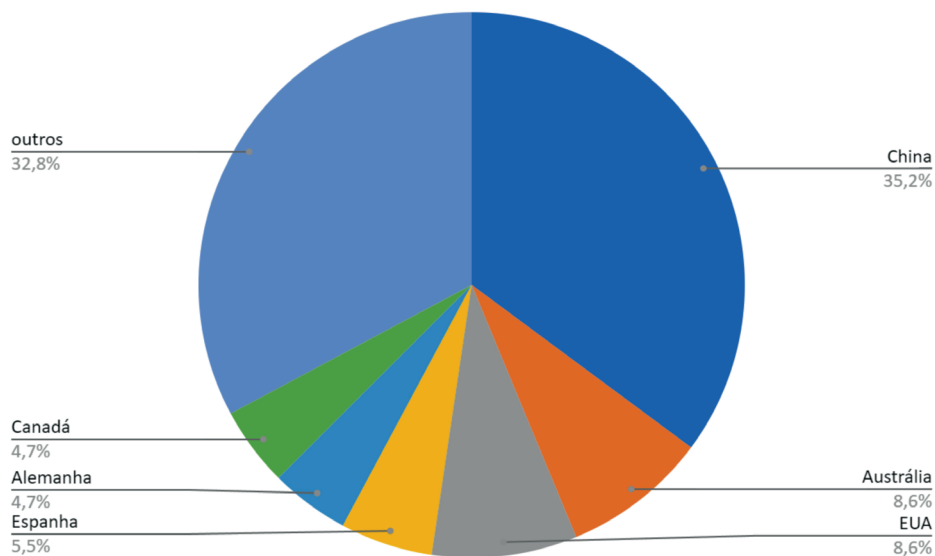


Nota. Los autores.

El gráfico 6, comparado con la tabla 3, muestra claramente que, si bien China es un país con una sólida investigación en el campo de la IAED, la inves-

tigación realizada en más de una región geográfica lidera el ranking, con 66 publicaciones dentro del período de investigación.

Gráfico 6. Porcentaje de estudios



La tabla 3 también muestra una expansión en el número de países que investigan la IAED, en

consonancia con los resultados de un mayor interés en el tema.

Tabla 3. Lista de estudios por región

País	n°	País	n.º
Multicéntrico	66	Taiwán	2
China	45	Argelia	1
Australia	11	Brasil	1
EUA	11	Kazajistán	1
España	7	Colombia	1
Alemania	6	Dinamarca	1
Arabia Saudita	6	Egipto	1
Canadá	6	Ecuador	1
África del Sur	4	Eslovenia	1
Rumania	4	Fiyi	1
Turquía	4	Gana	1
Corea del Sur	3	Hungría	1
Grecia	3	Japón	1
Hong Kong	3	Lesoto	1
Israel	3	Malasia	1
Nova Zelandia	3	Marruecos	1
Perú	3	Nigeria	1
Vietnam	3	Noruega	1
Emiratos Árabes Unidos	2	Países Bajos	1

País	n°	País	n°
Holanda	2	Palestina	1
India	2	Polonia	1
Serbia	2	República Checa	1
Singapur	2	Zimbabue	1
Suecia	2		

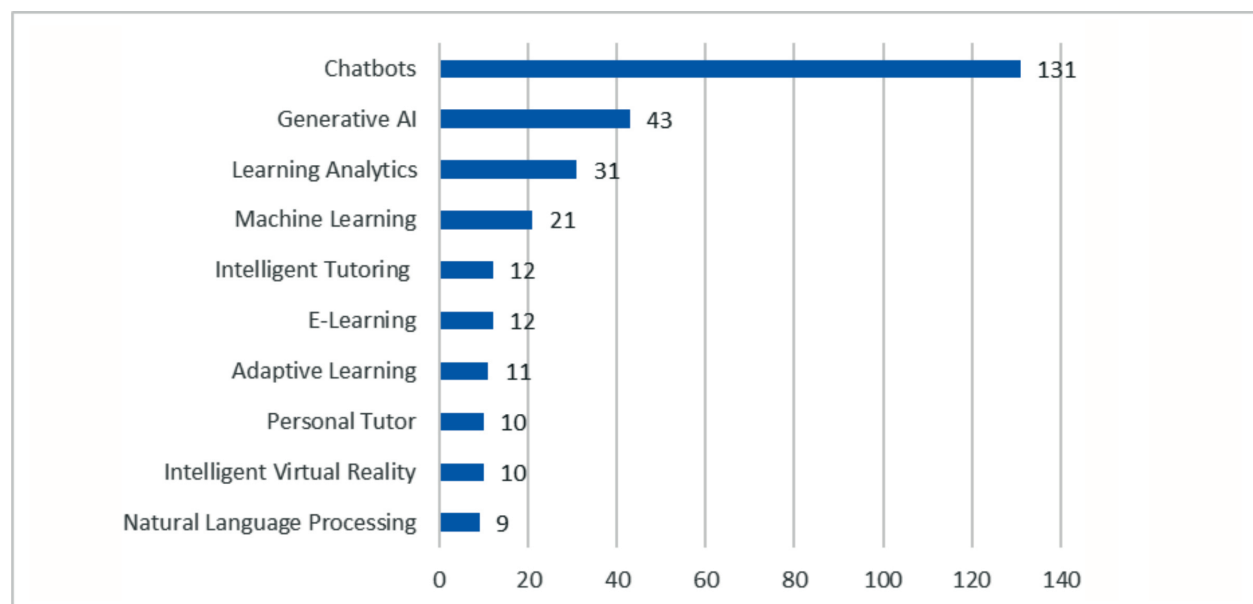
Nota. Los autores.

La tabla 3 resume 47 países que han realizado al menos un estudio sobre el tema, cifra ligeramente superior a los 35 presentados por Cheng et al. (2022). China incrementó significativamente su producción, debido a su amplia participación en estudios multi-céntricos realizados entre diversos países o regiones. Australia publicó un estudio menos que en el trabajo anterior; sin embargo, considerando el período analizado, sus publicaciones son relativamente mayores. Alemania, Arabia Saudita, Suecia y Vietnam también ampliaron su actividad investigativa, lo que evidencia un interés creciente y una diversificación geográfica en la producción científica relacionada con el tema.

3.3 Análisis de herramientas

Como resultado final se analizó las herramientas más citadas en los artículos estudiados. El gráfico 7 muestra claramente que las herramientas de chatbots ocupan un lugar destacado en la investigación sobre la IAED, siendo citadas en el 57,7 % (131 artículos de 227) de los artículos revisados. De los 131 artículos que describían chatbots, 60 hacían referencia al Chat GPT. Estos resultados explican el aumento de estudios desde que el Chat GPT se hizo público en 2022.

Gráfico 7. Herramientas utilizadas



Nota. Los autores.

Tras analizar las herramientas y su contexto, se observó que la mayoría de sus aplicaciones se centran en la generación de contenido, análisis de aprendizaje y la tutoría personalizada o de clasifica-

ción. Además, el gráfico 7 muestra claramente que la IA generativa, el aprendizaje electrónico y las herramientas de tutoría también son relevantes en este tema. Desde 2023, el interés académico en la IA ha

crecido significativamente, lo que ha dado lugar a un mayor número de publicaciones sobre IA generativa.

La IA tiene diversas aplicaciones en la educación, destacándose en salud mental (con herramientas basadas en AM para la identificación y el tratamiento), medicina y enfermería (con tutoría y diagnóstico inteligentes) y enseñanza de idiomas. Estos resultados corroboran los de Cheng et al. (2022). Sin embargo, muchos artículos no especifican áreas específicas, centrándose en la ética y otros aspectos de la IA en la educación. También existe confusión en las definiciones de chatbots, ChatGPT, IA generativa, procesamiento de PLN y aprendizaje de máquinas.

4. Discusiones

4.1 Revistas y distribución de publicaciones

El significativo crecimiento de la producción científica sobre IAED y la expansión de la diversidad de revistas que abordan el tema sugieren un mayor interés académico en la intersección entre la IA y la Educación Superior, lo que refleja la expansión de la investigación y la divulgación científica en este campo. Este aumento se explica por los importantes avances tecnológicos que la IA ha experimentado en los últimos años y por el hecho de que, en las últimas décadas, la incorporación de la tecnología ha impactado significativamente la educación, reformulando las metodologías de enseñanza y redefiniendo los procesos de aprendizaje de los estudiantes (Hughes y Hughes, 2005; Akour y Alenezi, 2022). Los resultados presentados en el Gráfico 03 revelan la alta densidad de publicaciones para el año 2024. Este crecimiento significativo puede indicar un aumento en el interés académico en el tema, impulsado por los recientes avances tecnológicos en la sociedad y la expansión de la aplicación de la IA en la educación superior (Gabriel, 2022; Pense, 2019; Hughes y Hughes, 2005; Akour y Alenezi, 2022).

4.2 Distribución por estudio

Los resultados de la tabla 3 y el gráfico 6 resaltan la creciente importancia de la IAED y la necesidad de investigación y desarrollo continuos en este campo. Dados los avances tecnológicos, es

fundamental realizar múltiples esfuerzos para garantizar la calidad de la educación. La rápida evolución de la IA conversacional ha generado debate sobre su influencia en el aprendizaje personalizado, el diseño pedagógico y la integridad académica, lo que pone de relieve la discordancia entre sus capacidades y las demandas de la educación superior, lo que refuerza la necesidad de realizar más estudios sobre el tema (Jensenb et al., 2024; Barreto y Abarca, 2025).

4.3 Análisis de herramientas

El gráfico 7 demuestra el enfoque significativo en los chatbots, en particular el del ChatGPT. Estos resultados reflejan la preocupación por los impactos positivos o negativos de estas herramientas en la educación, especialmente en el aprendizaje. Además de influir en el proceso educativo, chatbots como el ChatGPT plantean interrogantes sobre la autoría académica, lo que requiere nuevas formas de evaluación y presenta desafíos éticos como el sesgo algorítmico, la privacidad de datos y la vigilancia (Ferrer et al., 2021; Mikalef et al., 2022; Choi et al., 2023; Ivanov, 2023). Las cuestiones éticas y pedagógicas son evidentes en la mayoría de los estudios analizados.

Estudios como los de Barreto y Abarca (2025) indican que el impacto del ChatGPT en el modelo SECI varía, siendo eficaz en etapas tempranas del aprendizaje, como la socialización, al promover la participación y los debates colaborativos. Sin embargo, Saúde et al. (2024) enfatizan la necesidad de apoyo pedagógico para el desarrollo de habilidades críticas y éticas, además de reconocer el impacto positivo de la retroalimentación proporcionada por la herramienta. Investigaciones como la de Damaşeviūcius (2024) señalan limitaciones en la personalización y la comprensión contextual, lo que reduce su impacto en etapas avanzadas del aprendizaje. Además, la dependencia excesiva del ChatGPT puede comprometer el pensamiento crítico y la creatividad de los estudiantes (Bonsu et al., 2023; Castro et al., 2024; Lelepary et al., 2023). Estos criterios son tan relevantes que se consideran parámetros que influyen en si estos estudiantes tienen o no la intención de usar la herramienta (Pereira-González et al., 2025). Tecnologías como ChatGPT, Google Gemini y Microsoft Copilot ejemplifican esta área, utilizando aprendizaje profundo para generar contenido sintéti-

co como textos, gráficos, videos y audios, a partir de datos de entrenamiento (Humble et al., 2024).

Los chatbots y los agentes pedagógicos adaptativos también destacan en este escenario, siendo ampliamente utilizados para ofrecer apoyo y orientación al alumnado en entornos online. Representados por personajes virtuales, estos agentes pueden personalizar las interacciones con el alumnado, contribuyendo así al proceso de aprendizaje (Cox, 2021). Estos resultados refuerzan la creciente integración de la IA en la educación y los retos relacionados con su impacto en la personalización de la docencia, la calidad del aprendizaje y la adaptación de las instituciones a esta nueva realidad. Tras identificar la confusión en las definiciones que rodean a los chatbots (Chat GPT, Generative AI, PLN y aprendizaje de máquina), la relación entre chatbots (como ChatGPT), Machine Learning, Aprendizaje Profundo, IAG y PLN puede comprenderse a partir de la jerarquía e interconexión de estas tecnologías.

La IA es el amplio campo de la informática que desarrolla sistemas capaces de simular capacidades humanas, como el aprendizaje, el razonamiento y la toma de decisiones (Vyas, 2019). El AM es un subconjunto de la IA que permite a los algoritmos aprender patrones de datos y tomar decisiones sin necesidad de programación explícita (Bishop, 2006). El aprendizaje profundo es un enfoque dentro del Machine Learning que utiliza redes neuronales profundas para procesar la información de forma más compleja y sofisticada, y se utiliza en el reconocimiento de imágenes, la traducción automática y la síntesis de voz (Russell y Norvig, 2022).

La GAI es una rama emergente del AM centrada en la creación de nuevo contenido, como texto, imágenes, vídeos y audio, mediante modelos avanzados como las redes neuronales profundas para generar artefactos sintéticos (Jose et al., 2024). El PLN es un campo dentro de la IA que permite a las máquinas comprender, interpretar y generar lenguaje humano (Rudolph et al., 2019; Rezaev y Tregubova, 2023). Por lo tanto, los chatbots, como el ChatGPT, son aplicaciones de PLN que utilizan técnicas de AM, AP y GenAI para interactuar con los usuarios de forma conversacional. Estas herramientas analizan y generan lenguaje natural para proporcionar respuestas coherentes y adaptadas al contexto, y se utilizan ampliamente en el aprendizaje personalizado y el apoyo educativo.

5. Conclusión

Este estudio contribuyó a organizar y mapear el estado de la investigación sobre la IAED en la educación superior, ofreciendo una visión general estructurada de los temas más discutidos, las herramientas más utilizadas, los centros de investigación y las revistas más relevantes del campo. De esta manera, identificó tendencias y desafíos, brindando apoyo a instituciones, administradores, investigadores y profesorado para que profundicen sus estudios y tomen decisiones más informadas.

El análisis mostró que la IA se ha explorado ampliamente como un recurso complementario para las prácticas pedagógicas, pero aún enfrenta desafíos conceptuales y prácticos para su plena integración como herramienta pedagógica. Se destaca la necesidad de una mayor claridad en la distinción entre tecnologías y enfoques, ya que términos como ChatGPT, chatbots, IAG, PLN y AM se han utilizado indistintamente. Adicionalmente, existe preocupación sobre su impacto en la calidad del aprendizaje, especialmente en el desarrollo de habilidades como el pensamiento crítico y la toma de decisiones.

La investigación presenta limitaciones, como su restricción a la educación superior, lo que impide obtener información sobre otros niveles educativos. La rápida evolución del campo también puede afectar la actualización del estudio, lo que requiere un seguimiento continuo. La elección de palabras clave podría haber influido en el alcance del análisis. Las investigaciones futuras deberían abarcar la educación básica y profesional, explorar la personalización de la enseñanza, reducir las desigualdades y abordar desafíos como la privacidad y el sesgo algorítmico. Además, la investigación sobre modelos híbridos que integran la IA y los enfoques tradicionales puede contribuir a un uso más eficiente y responsable de la tecnología en la educación.

Contribución autores

Ariane Simarco Scarci: curación de datos, análisis formal, investigación, metodología, visualización, escritura – borrador original.

Marcelo Henrique Fonseca: curación de datos, metodología, recursos, visualización, escritura – borrador original, software.

Dr. Thaise Moser Teixeira: conceptualización, supervisión, validación, escritura – revisión y edición

Dr. Leticia Fleig Dal Forno: administración de proyecto, escritura –revisión y edición

Referencias bibliográficas



- Akour, M. y Alenezi, M. (2022). Higher education future in the era of digital transformation. *Education Sciences*, 12(11), 784. <https://doi.org/10.3390/educsci12110784>
- Akpan, I. J., Kobara, Y. M., Owolabi, J., Akpan, A. A. y Offodile, O. F. (2025). Conversational and generative artificial intelligence and human-chatbot interaction in education and research. *International Transactions in Operational Research*, 32(3), 1251-1281. <https://doi.org/10.1111/itor.13522>
- Arksey, H. y O'Malley, L. (2005). Scoping studies: towards a methodological framework. *International journal of social research methodology*, 8(1), 19-32. <https://doi.org/10.1080/1364557032000119616>
- Barcaui, A. y Monat, A. (2023). Who is better in project planning? Generative artificial intelligence or project managers? *Project Leadership and Society*, 4, 100101. <https://doi.org/10.1016/j.plas.2023.100101>
- Barreto, U. y Abarca, Y. (2025). Integration of the SECI model and ChatGPT in higher education. *Heliyon*. <https://doi.org/10.1016/j.heliyon.2025.e42814>
- Bonsu, E. y Baffour-Koduah, D. (March 07, 2023). From the consumers' side: determining students' perception and intention to use ChatGPT in Ghanaian Higher Education <http://dx.doi.org/10.2139/ssrn.4387107>
- Cox, A. M. (2021). Exploring the impact of Artificial Intelligence and robots on higher education through literature-based design fictions. *Int J Educ Technol High Educ.*, 18(3). <https://doi.org/10.1186/s41239-020-00237-8>
- Cheng, E. C., Koul, R. B., Wang, T. y Yu, X. (eds.). (2022). *Artificial Intelligence in Education: Emerging Technologies, Models and Applications: Proceedings of 2021 2nd International Conference on Artificial Intelligence in Education Technology* (Vol. 104). Springer Nature. <http://dx.doi.org/10.1007/978-981-16-7527-0>
- Choi, E. P. H., Lee, J. J., Ho, M. H., Kwok, J. Y. Y. y Lok, K. Y. W. (2023). Chatting or cheating? The impacts of ChatGPT and other artificial intelligence language models on nurse education. *Nurse Education Today*, 125, 105796-105796. <https://doi.org/10.1016/j.nedt.2023.105796>
- Dalkir, K. (2017). *Knowledge management in theory and practice*. Routledge. <https://bit.ly/3Xqowhq>
- Damaševičius, R. (2024), Commentary: ChatGPT-supported student assessment – can we rely on it? *Journal of Research in Innovative Teaching e Learning*, 17(2), 414-416. <https://doi.org/10.1108/JRIT-09-2024-195>
- Dennis, M. J. (2018). Artificial intelligence and higher education. *Enrollment Management Report*, 22(8), 1-3. <https://doi.org/10.1002/emt.30470>
- Dobrinskaya, D. E. (2020). Digital society: Sociological perspective. *Moscow State University Bulletin. Series 18. Sociology and Political Science*, 25(4), 175-192. <https://doi.org/10.24290/1029-3736-2019-25-4-175-192>
- Jensen, L. X., Buhl, A., Sharma, A. y Bearman, M. (2024). Generative AI and higher education: a review of claims from the first months of ChatGPT. *Higher Education*, 1-17. <https://doi.org/10.1007/s10734-024-01265-3>
- Pereira-González, L. M., Basantes-Andrade, A., Mora-Grijalva, M. y Galárraga-Andrade A. (2025). Dimensiones latentes en la adopción de ChatGPT en la universidad: modelo CHASSIS. *Alteridad*, 20(2), 190-202. <https://doi.org/10.17163/alt.v20n2.2025.03>
- Ferrer, X., van Nuenen, T., Such, J. M., Cote, M. y Criado, N. (2021). Bias and discrimination in AI: A cross-disciplinary perspective. *IEEE Technology and Society Magazine*, 40(2), 72-80. <https://doi.org/10.1109/MTS.2021.3056293>
- Fonseca, L. M. (2018, March). Industry 4.0 and the digital society: concepts, dimensions and envisioned benefits. En *Proceedings of the international conference on business excellence*, 12(1), 386-397. Sciendo. <https://doi.org/10.2478/picbe-2018-0034>
- Forno, L. F. D., Teixeira, T. M., Natal, I. da P., Medina, T. S. y de Souza, D. Z. L. (2023). Processo de aprendizagem e sala de aula: a aquisição do conhecimento. *Caderno Pedagógico*, 20(7), 2903-2921. <https://doi.org/10.54033/cadpedv20n7-025>
- Gabriel, M. (2022). *Inteligência Artificial: Do Zero a Superpoderes*. Grupo GEN. <https://bit.ly/3F2c40Z>
- García Castro, R. A., Mayta Cachicatari, N. A., Bartesaghi Aste, W. M. y Llapa Medina, M. P. (2024). Exploration of ChatGPT in basic education: Advantages, disadvantages, and its impact on school tasks. *Contemporary Educational Technology*, 16(3), ep511. <https://doi.org/10.30935/cedtech/14615>

- Hoffmann, A. G. (1998). *Paradigms of Artificial Intelligence: a methodological and computational analysis*. Springer Science e Business Media. <https://bit.ly/41ibZO6>
- Hughes, J. (2005). The role of teacher knowledge and learning experiences in forming technology-integrated pedagogy. *Journal of technology and teacher education*, 13(2), 277-302. <https://www.learntechlib.org/p/26105>
- Humble, N. (2024). Risk management strategy for generative AI in computing education: how to handle the strengths, weaknesses, opportunities, and threats?. *Int J Educ Technol High Educ.*, 21, 61. <https://doi.org/10.1186/s41239-024-00494-x>
- Ivanov, S. (2023). The dark side of artificial intelligence in higher education. *The Service Industries Journal*, 43(15-16), 1055-1082. <https://doi.org/10.1080/02642069.2023.2258799>
- Jose, E. M. K., Prasanna, A., Kushwaha, B. P. y Das, M. (2024). Can generative AI motivate management students? The role of perceived value and information literacy. *The International Journal of Management Education*, 22(3), 101082. <http://dx.doi.org/10.1016/j.ijme.2024.101082>
- Khare, K., Stewart, B. y Khare, A. (2018). *Artificial intelligence and the student experience: An institutional perspective*. The International Academic Forum (IAFOR). <https://doi.org/10.22492/ije.6.3.04>
- Karaođlan Yilmaz, F. G. (2022). An investigation into the role of course satisfaction on students' engagement and motivation in a mobile-assisted learning management system flipped classroom. *Technology, Pedagogy and Education*, 31(1), 15-34. <http://dx.doi.org/10.1080/1475939X.2021.1940257>
- Kaufman, D. (2022). *Desmistificando a inteligência artificial*. Grupo Autêntica. <https://bit.ly/4boBKAW>
- Lasi, H., Fettke, P., Kemper, H. G., Feld, T. y Hoffmann, M. (2014). Industry 4.0. *Business e information systems engineering*, 6, 239-242. <https://doi.org/10.1007/s12599-014-0334-4>
- Leleparry, H. L., Rachmawati, R., Zani, B. N. y Maharjan, K. (2023). ChatGPT: Opportunities and challenges in the learning process of Arabic language in higher education. *Journal International of Lingua and Technology*, 2(1), 11-23. <https://doi.org/10.55849/jiltech.v2i1.439>
- Mikalef, P., Conboy, K., Lundström, J. E. y Popovič, A. (2022). Thinking responsibly about responsible AI and 'the dark side' of AI. *European Journal of Information Systems*, 31(3), 257-268. <https://doi.org/10.1080/0960085X.2022.2026621>
- Munn, Z., Peters, M. D., Stern, C., Tufanaru, C., McArthur, A. y Aromataris, E. (2018). Systematic review or scoping review? Guidance for authors when choosing between a systematic or scoping review approach. *BMC medical research methodology*, 18, 1-7. <https://doi.org/10.1186/s12874-018-0611-x>
- Neves, M. L. C., Jean Varvakis, G. y Fialho, F. A. P. (2018). People, Processes and Technology in Knowledge Management: A Literature Review/ Pessoas, Processos e Tecnologia na Gestão do Conhecimento: Uma Revisão da Literatura. *Revista de Ciências da Administração*, 20(51), 152-168. <https://doi.org/10.5007/2175-8077.2018v20n51p152>
- Pence, H. E. (2019). Artificial intelligence in higher education: New wine in old wineskins? *Journal of Educational Technology Systems*, 48(1), 5-13. <http://dx.doi.org/10.1177/0047239519865577>
- Rezaev, A. V. y Tregubova, N. D. (2023). ChatGPT and AI in the universities: an introduction to the near future. *Vysshee obrazovanie v Rossii= Higher Education in Russia*, 32(6), 19-37. <https://doi.org/10.31992/0869-3617-2023-32-6-19-37>
- Rudolph, J., Tan, S. y Tan, S. (2023). War of the chatbots: Bard, Bing Chat, ChatGPT, Ernie and beyond. The new AI gold rush and its impact on higher education. *Journal of Applied Learning and Teaching*, 6(1), 364-389. <https://doi.org/10.37074/jalt.2023.6.1.23>
- Ruggles, R. (1997). *Knowledge tools: using technology to manage knowledge better*. Working Paper. Ernst & Young Center for Business Innovation. <https://doi.org/10.4324/9780080509846>
- Russell, S. J. y Norvig, P. (2022). *Inteligência Artificial: Uma Abordagem Moderna* (4th ed.). Grupo GEN. <https://bit.ly/4inukjF>
- Saúde, S. Barros, J. P. y Almeida, I. (2024), Impactos da inteligência artificial generativa no ensino superior: tendências de investigação e percepções dos estudantes. *Soc Sci.*, 13. <https://doi.org/10.3390/socsci13080410>
- Vyas S. (2019) 'Application of artificial intelligence in public health: A systematic review'. *Journal of Advanced Scientific Research*, 10(4 Suppl 2), 224-227. <http://dx.doi.org/10.1093/bjsw/bcab168>.
- Wiig, K. M. (1993). *Knowledge management foundations: thinking about thinking-how people and organizations represent, create, and use knowledge*. Schema Press, Limited. <https://bit.ly/4h57rAy>



La satisfacción en un doctorado español internacional e interdisciplinar: el impacto de la motivación, el pensamiento crítico y el *engagement* académico

Satisfaction in a Spanish international and interdisciplinary doctoral studies: the impact of motivation, critical thinking, and academic engagement

-  **Dra. Sonia San Martín-Gutiérrez** es catedrática de la Universidad de Burgos (España) (sanmargu@ubu.es) (<https://orcid.org/0000-0002-5030-9669>)
-  **Dra. Patricia Otero-Felipe** es profesora titular de la Universidad de Burgos (España) (potero@ubu.es) (<https://orcid.org/0000-0003-2536-6490>)

Recibido: 2025-01-27 / **Revisado:** 2025-06-18 / **Aceptado:** 2025-10-08 / **Publicado:** 2026-01-12

Resumen

El presente trabajo explora los factores que inciden en la satisfacción de estudiantes de doctorado, con especial atención a variables subjetivas como la motivación, el pensamiento crítico y el *engagement* académico, aspectos escasamente abordados en la literatura previa. En un contexto de creciente importancia de los estudios de doctorado para el desarrollo académico e institucional, este estudio tiene como objetivo identificar las motivaciones que subyacen en la realización y elección de un doctorado y en los distintos tipos de pensamiento crítico que poseen los estudiantes. Asimismo, se busca explorar cómo estos factores interactúan entre sí y cómo impactan de manera diferenciada en la experiencia académica de los doctorandos. La investigación se llevó a cabo en una universidad pública española, utilizando un enfoque metodológico mixto que incluyó entrevistas semiestructuradas y encuestas aplicadas a estudiantes de programas de doctorado. Los hallazgos revelan que la motivación de aprendizaje y el *engagement* académico son determinantes cruciales para la satisfacción del estudiantado con el doctorado. Los análisis muestran que, si bien la mayoría de las dimensiones del pensamiento crítico no tienen un impacto directo en la satisfacción, sí lo tiene la dimensión de utilidad percibida. Estos resultados ofrecen implicaciones prácticas para la gestión de los programas de doctorado, ya que permiten diseñar estrategias orientadas a mejorar la experiencia del estudiantado y, con ello, fortalecer la calidad de la formación doctoral.

Palabras clave: doctorado, satisfacción de estudiantes, motivación, *engagement* académico, pensamiento crítico, interdisciplinar.

Abstract

This paper explores the factors that affect the satisfaction of doctoral students, making a special emphasis and focus on subjective variables such as motivation, critical thinking and academic engagement, aspects that have been scarcely addressed in previous literature. In the context of the growing significance of doctoral studies for academic and institutional development, this study aims to identify the motivations underlying the pursuit and choice of a doctoral program and the different types of critical thinking that students possess. Additionally, it seeks to explore how these factors interact with each other and how they impact the academic experience of doctoral students in a differentiated way. The research was conducted at a public Spanish university using a mixed-method approach that included semi-structured interviews and surveys administered to doctoral students. The findings reveal that learning motivation and academic engagement are crucial determinants of students' satisfaction with their doctoral studies. Furthermore, and while most critical thinking dimensions do not have a direct impact on the doctoral student's satisfaction, perceived utility does exert a notable effect on satisfaction. Results provide valuable practical implications for doctoral program managers, who may implement strategies to enhance students' experience, thereby contributing to the improvement of doctoral training.

Keywords: doctoral studies, student satisfaction, motivation, academic engagement, critical thinking, interdisciplinary.

Forma sugerida de citar (APA): San Martín-Gutiérrez, S. y Otero-Felipe, P. (2026). La satisfacción en un doctorado español internacional e interdisciplinar: el impacto de la motivación, el pensamiento crítico y el *engagement* académico. *Alteridad*, 21(1), 123-138. <https://doi.org/10.17163/alt.v21n1.2026.09>

1. Introducción

Los estudios de doctorado son una salida laboral para muchos estudiantes que deciden continuar su formación universitaria o involucrarse más en la carrera académica. Sin embargo, el proceso de realización de un doctorado suele estar acompañado de diversos retos, tanto personales como académicos, que pueden influir significativamente en su progreso y finalización. Uno de los elementos fundamentales es el grado de satisfacción con su experiencia académica, ya que este factor no solo refleja su evaluación de la calidad del programa, sino que también influye en su compromiso, motivación y bienestar general. Literatura reciente ha mostrado que dicha satisfacción no puede desligarse de factores estructurales como el acompañamiento institucional, la calidad de la supervisión, la organización del plan de estudios y las condiciones de salud mental y pertenencia académica (De la Vega, 2024). A ello se añade la necesidad de una planificación estratégica coherente con las demandas académicas y profesionales de quienes cursan estos estudios, tal como subraya Fabara (2012) en su análisis sobre el posgrado en educación. Comprender qué elementos inciden en la satisfacción doctoral resulta, por tanto, fundamental no solo para orientar mejoras en los programas, sino también para reforzar su papel como elementos formativos estratégicos dentro de los sistemas universitarios contemporáneos.

1.1 La satisfacción académica

La satisfacción académica puede definirse como la evaluación que los estudiantes realizan de sus experiencias educativas, así como de su entorno (Astin, 1993) e implica una respuesta afectiva respecto de la institución educativa (Yeh y Li, 2009). Esta evaluación integra componentes cognitivos, afectivos y contextuales, y está mediada por factores como la percepción de calidad, el ajuste entre expectativas y experiencia, y el bienestar emocional del estudiante a lo largo del proceso formativo (Nogueira et al., 2019; Cheng et al., 2016). En el ámbito de la educación superior, y concretamente en los estudios de doctorado, la satisfacción académica es un indicador clave de la calidad educativa, no solo porque refleja la evaluación que los estudiantes hacen de sus programas, sino porque también se relaciona con su compro-

miso, rendimiento y bienestar psicológico durante el proceso doctoral (Cheng et al., 2016; Nogueira et al., 2019). Como ha señalado De la Vega (2024), esta variable se encuentra en la intersección entre condiciones institucionales y trayectorias individuales, actuando como una medida crítica de la efectividad formativa en niveles avanzados. Asimismo, conocer los factores que afectan a la satisfacción del estudiantado tiene importantes implicaciones para las universidades, ya que sirven de base para implementar medidas de mejora, aumentar la eficacia y la ventaja competitiva de la universidad. Además, dicha comprensión permite avanzar hacia entornos de aprendizaje más sostenibles e inclusivos, sensibles a la diversidad del estudiantado y a su compromiso con el conocimiento (Barrientos de Bojórquez, 2024). En esta línea, algunos estudios han analizado cómo la valoración que hacen los egresados contribuye a revisar la pertinencia formativa de los programas de posgrado (Perales-Mejía, 2020).

La literatura ha mostrado que la satisfacción con un programa de doctorado está influenciada por múltiples factores, algunos relacionados con el contexto en el que se desarrolla. Así, se ha observado que la satisfacción puede variar en las etapas que tiene el doctorado siendo menor cuanto más se avanza en el programa (Cheng et al., 2016) aunque no parece haber diferencias significativas entre la satisfacción mostrada en las diferentes disciplinas académicas (Barnes y Randall, 2012). Otros estudios apuntan al tipo de supervisión (Zhao et al., 2007), a la formación recibida y la flexibilidad del programa (Bolliger y Halupa, 2012), la interacción con otros compañeros o incluso el apoyo que reciben los estudiantes de la institución académica como aspectos clave que influyen en la satisfacción (Dericks et al., 2019). Estas dimensiones estructurales se articulan con aspectos más subjetivos que también inciden en la experiencia académica.

Además de los factores contextuales, hay elementos relativos al estudiante cuyo impacto en la satisfacción con el doctorado es crucial, pero han sido estudiados en menor medida. Entre ellos destacan el tipo de motivación, el pensamiento crítico, y el *engagement* académico que, si bien son determinantes intrínsecos al estudiante, pueden tener un impacto directo en su satisfacción académica. A pesar de su relevancia, es escasa la literatura que explore cómo estos factores influyen de manera conjunta en

la satisfacción con el programa de doctorado, específicamente en el ámbito universitario español.

1.2 La motivación académica

En relación al primer aspecto, la motivación, se ha definido como todo factor que impulsa y afecta el comportamiento humano con relación al logro de objetivos claros (Renata et al., 2018). Entre las teorías utilizadas a la hora de analizar las motivaciones o beneficios buscados de los individuos en su comportamiento están la Teoría de Usos y Gratificaciones (Katz et al., 1973) —que postula que los individuos eligen y deciden los medios y mensajes que reciben con la finalidad de satisfacer sus propias necesidades y objetivos—, la Teoría de Jerarquía de Necesidades de Maslow (1954) —que utiliza una jerarquía de necesidades que motivan a las personas, desde las más básicas como las fisiológicas hasta las más elevadas como las sociales, de estima o de autorrealización— y la Teoría de Motivación de McClelland (1961) —que identifica las necesidades principales que impulsan el comportamiento humano, logro, poder y afiliación. Las tres teorías vienen a sugerir que los motivos humanos se orientan principalmente hacia la gratificación y la satisfacción del individuo. Desde la teoría de usos y gratificaciones de Katz et al. (1973), se han estudiado motivaciones cognitivas, afectivas y de integración personal y se ha aplicado para estudiar el uso de medios de comunicación (Ruggiero, 2000). Desde el punto de vista de las necesidades de Maslow, los estudios de doctorado apelarían a necesidades de autorrealización. Finalmente, siguiendo la teoría de la motivación de McClelland (1961), hay motivaciones de logro, poder y afiliación.

En el contexto académico, la motivación (MA) puede dividirse en dos tipos principales: la motivación intrínseca se refiere al deseo de aprender por el placer del conocimiento en sí mismo, mientras que la motivación extrínseca está vinculada a recompensas externas como mejores oportunidades laborales o el reconocimiento social (Deci y Ryan, 2000). Ambas formas de motivación juegan un papel crucial en la satisfacción de los estudiantes de doctorado, ya que influyen en su compromiso con el programa y en cómo perciben su experiencia académica (Mueller et al., 2015). En cualquier caso, se espera que un estudiante motivado se involucre en el programa y tenga mayor autonomía para gestionar y tomar deci-

siones sobre su progreso académico (Mason, 2012). Esta relación entre motivación, autorregulación y desempeño también ha sido destacada en estudios recientes, donde se analiza cómo variables como la autoeficacia y la procrastinación influyen directamente en la experiencia académica del estudiantado (Zumárraga-Espinosa y Cevallos-Pozo, 2022).

En términos operacionales, se han diferenciado cuatro tipos de motivaciones que reflejan distintos aspectos del proceso de toma de decisiones para cursar un doctorado, los cuales se alinean con las dimensiones de la Escala de Motivación Académica (EMA) (Vallerand et al., 1992). Por un lado, está la motivación relacionada con el aprendizaje, que refleja el deseo intrínseco de aprender y adquirir nuevas habilidades. En ella, quienes estudian por el placer del conocimiento y el interés genuino por el aprendizaje presentan un fuerte compromiso con sus estudios y tienden a experimentar una mayor satisfacción académica. En segundo lugar, se puede diferenciar una motivación por mejora profesional (extrínseca). En este caso, las personas motivadas extrínsecamente verían el doctorado como un medio para alcanzar beneficios laborales o mejores oportunidades profesionales, lo que puede estar motivado por el deseo de obtener reconocimiento, recompensas económicas o mejores posiciones en el mercado laboral (Berrio-Calle et al., 2022; Smith et al., 2016). En tercer lugar, se ha diferenciado una motivación por superación personal y autorrealización. Quienes cursan un doctorado como una forma de superación personal y de cumplir objetivos de autorrealización de alcanzar metas significativas en sus vidas personales y profesionales. Por último, estaría la ausencia de motivación o dudas, la “amotivation” o desmotivación, un estado en el que los estudiantes no encuentran valor ni propósito en la actividad académica. Según la EMA, la desmotivación está relacionada con la falta de interés o con la percepción de que las actividades académicas no conducirán a los resultados deseados (Vallerand et al., 1992). No obstante, son escasos los estudios que hayan explorado en el ámbito universitario español cómo impacta el tipo de motivación en la satisfacción con un programa de doctorado. Trabajos recientes han señalado que la motivación actúa como un elemento mediador entre las demandas del entorno académico y la percepción de satisfacción, especialmente cuando el estudiantado interpreta su esfuerzo como valioso y

alineado con sus objetivos personales y profesionales (De Clercq et al., 2021). Esta perspectiva refuerza la necesidad de considerar no solo el tipo de motivación predominante, sino también su coherencia con las condiciones institucionales y las trayectorias individuales de los doctorandos.

1.3 El pensamiento crítico

El segundo factor analizado es el pensamiento crítico (PC), definido como “el arte de analizar y evaluar el pensamiento con vistas a mejorarlo” (Richard y Elder, 2011) lo que es esencial en los programas de doctorado. Trabajos previos han destacado que quienes perciben una mejora en sus habilidades de pensamiento crítico durante el doctorado experimenta mayores niveles de satisfacción, ya que sienten que están adquiriendo herramientas valiosas para su futuro profesional (Stubb et al., 2011). El pensamiento crítico, además de ser una habilidad cognitiva clave en la investigación académica, también está vinculado al sentido de autonomía y control sobre el proceso de aprendizaje. En este sentido, el pensamiento crítico no se reduce a una destreza instrumental, sino que constituye un componente de la identidad académica que permite al estudiante posicionarse activamente frente al conocimiento. Tal y como destaca la literatura, el desarrollo de habilidades de pensamiento crítico permite al estudiantado cuestionar, analizar y reflexionar críticamente sobre los problemas complejos que enfrentan en sus investigaciones doctorales, fomentando una mayor confianza en sus propias capacidades (Pinto y Olson, 2008).

En este sentido, los programas de doctorado no solo fomentan las competencias técnicas, sino que también promuevan actitudes como la curiosidad, la mente abierta y el escepticismo constructivo en los estudiantes, lo que es fundamental para que los doctorandos desarrollen la capacidad de reflexionar de manera autónoma y mejoren su desempeño. En trabajos con estudiantes universitarios, se han encontrado las dimensiones de argumentación, análisis/evaluación y resolución de problemas (Vendrell-Morancho et al., 2024). Kobylarek et al. (2022) desarrollaron el cuestionario de pensamiento crítico con distintas dimensiones, aunque no para estudiantes universitarios, y encontraron dimensiones de recuerdo, entendimiento, aplicación, análisis, evaluación y creación. Por su parte, Zipp y Olson

(2008) demostraron cómo una mentoría efectiva en estudios de doctorado favorecía distintas habilidades relacionadas con el pensamiento crítico, como el desarrollo, la comprensión, el análisis, la síntesis y la evaluación de la información. Estas aportaciones permiten considerar el pensamiento crítico como una competencia transversal que no solo favorece la calidad de la investigación, sino también la construcción de una experiencia doctoral más satisfactoria, significativa y sostenida.

1.4 El *engagement* académico

En relación con el *engagement académico* (EA), se ha definido como la dedicación por parte del estudiantado para incorporar, comprender y controlar los conocimientos impartidos por los profesores (Lawson y Lawson, 2013). Además, se ha relacionado con el rendimiento en el proceso de aprendizaje y con el éxito académico alcanzado (Korobova y Starobin, 2015). Los efectos del EA se extienden a la propia institución, dado que genera un mayor compromiso de los principales implicados en el proceso educativo —particularmente del estudiantado y del personal docente—, contribuyendo a su reconocimiento y calidad (Grocia, 2018). Los trabajos que han analizado el *engagement* en los estudios de doctorado han señalado que está relacionado con la propia motivación y la determinación del estudiante (Cavazos y Encinas, 2016), pudiendo así variar en las etapas o cursos del PD y con el tipo de dedicación del estudiante, por ejemplo, cuando se compatibiliza con otra actividad profesional. Otros estudios han mostrado que el *engagement* no solo mejora el rendimiento académico, sino también el bienestar emocional, un aspecto que afecta significativamente la satisfacción de los estudiantes (Stubb et al., 2011). En este sentido, la interacción entre motivación, la capacidad de gestionar el aprendizaje y la satisfacción académica no puede analizarse de forma aislada: las características del programa y de la supervisión condicionan directamente hasta qué punto los estudiantes motivados logran mantener su compromiso y bienestar a lo largo del proceso (De la Vega, 2024). Además, cuando este compromiso se sostiene y canaliza adecuadamente, el *engagement* académico se convierte en un factor impulsor de la innovación educativa, fomentando redes de colaboración, sentido de pertenencia y transformación

activa del entorno de aprendizaje (Barrientos de Bojórquez, 2024).

1.5 Objetivos y pregunta de investigación

El objetivo de este trabajo exploratorio es doble: primero, indagar en los tipos de motivaciones y pensamiento crítico de estudiantes de doctorado y segundo, conocer los factores que inciden en la satisfacción de estudiantes universitarios distintos a los propios del perfil del estudiante. Aunque la mayoría de las investigaciones sobre satisfacción académica se han centrado en variables como el rendimiento académico, el apoyo institucional o las características demográficas del alumnado, existe una carencia en estudios que analicen cómo factores más subjetivos, tales como la motivación, el pensamiento crítico o el *engagement* académico, que también pueden influir en dicha satisfacción y cuyas complejidades están aún por investigar, como indican Vendrell-Morancho et al. (2024) en el caso del pensamiento crítico.

En este trabajo analizamos el papel que desempeñan dichos factores que han sido menos tratados en la literatura en su impacto en la satisfacción del estudiante de doctorado. La pregunta central que guía este trabajo es ¿cómo influyen la motivación, el pensamiento crítico y el *engagement académico en la satisfacción con los estudios de doctorado?*

2. Metodología

La metodología utilizada es un método mixto secuencial que combina tanto enfoques cualitativos como cuantitativos (Hamui-Sutton, 2013). En primer lugar, se ha utilizado un análisis cualitativo mediante entrevistas semiestructuradas para identificar los factores clave que inciden en la satisfacción académica de los doctorandos. Estas entrevistas han servido también para validar el cuestionario utilizado posteriormente en el análisis cuantitativo. Posteriormente, se ha llevado a cabo un análisis estadístico de los datos obtenidos a través de encuestas, lo cual ha permitido identificar las relaciones significativas entre las variables propuestas y la satisfacción del estudiantado.

Se ha elegido esta metodología de método mixto secuencial que combina tanto enfoques cualitativos como cuantitativos para captar no solo la riqueza y profundidad de las opiniones individuales,

sino también verificar estadísticamente los patrones observados en la muestra más amplia (Hamui-Sutton, 2013). De este modo, la metodología que se ha llevado a cabo ha combinado métodos cualitativos, con entrevistas semiestructuradas, y cuantitativo, a través de una encuesta a estudiantes de los programas de doctorado de una universidad pública española en la que se ofrece un trato personalizado, becas para estudiantes para presentación de trabajos en congresos, avances de tesis en talleres doctorales con retroalimentación, facilidades para estancias de investigación, posibilidad de presentar la tesis en distintos idiomas y obtener la mención internacional. Aunque el programa no cuenta con una orientación internacional explícita, se contempla la posibilidad de desarrollar la tesis doctoral en inglés, lo que facilita la participación de estudiantes internacionales y favorece, en parte, su proyección exterior. Fundada en la década de los noventa, la institución ha experimentado un notable crecimiento en sus ofertas académicas, infraestructura y reconocimiento tanto a nivel nacional como internacional. En este contexto, los doctorados representan un pilar fundamental para la universidad, ya que impulsan la investigación avanzada, la innovación y la formación de investigadores altamente cualificados. En la actualidad están activos ocho programas de doctorado de diferentes áreas a los que se suman otros siete de carácter interuniversitario. La mayoría de ellos se caracterizan por su diversidad y su enfoque interdisciplinario e internacional, abarcando áreas de conocimiento que van desde las ciencias experimentales y técnicas, educación, hasta las humanidades y ciencias sociales.

2.1 Participantes

En la primera fase del estudio se recopiló información cualitativa mediante entrevistas semiestructuradas realizadas a 11 estudiantes de doctorado y 13 profesores de los ámbitos jurídico, social y económico, procurando una representación equilibrada entre ellos. En el caso del estudiantado, se incluyeron cuatro doctorandos del ámbito económico, tres del jurídico y cuatro del social, entre los cuales se encontraba uno extranjero. Por su parte, el profesorado se distribuyó en cinco docentes en el ámbito económico, cuatro en el jurídico y cuatro en el social, siendo tres de ellos de procedencia internacional. Se buscó también diversidad en el curso de doctorado en el

que se encontraban: cuatro estudiantes se encontraban en fases avanzadas del proceso, próximos al depósito de la tesis; cuatro se hallaban en cursos intermedios (segundo año o posteriores); y tres estaban en el primer curso. Asimismo, se atendió a su nivel de dedicación: cuatro de los 11 doctorandos realizaban el doctorado a tiempo completo y los siete restantes a tiempo parcial. Esta muestra permitió explorar con riqueza las motivaciones, dificultades y factores de satisfacción asociados a trayectorias doctorales heterogéneas. En la segunda fase del estudio, se distribuyó online un cuestionario estructurado a estudiantes de doctorado con el objetivo de indagar en las dimensiones clave identificadas en la fase cualitativa, así como en sus relaciones con la satisfacción académica. El instrumento permitió una aproximación empírica a las variables teóricas y una primera validación de los patrones observados.

2.2 Procedimiento de recogida de datos

En el caso de las entrevistas cualitativas, los participantes fueron contactados mediante correo electrónico y/o teléfono, y se les explicó el objetivo de la investigación y el tratamiento confidencial de sus datos. Se contactó con estudiantes y docentes de los distintos campos de conocimiento que integran el programa de doctorado analizado (economía, política, sociología, derecho) teniendo en cuenta tanto la diversidad disciplinar como su disponibilidad para participar en las fechas previstas. Aunque inicialmente se planteó la posibilidad de realizar las entrevistas de forma presencial, finalmente todas fueron realizadas a través de la plataforma TEAMS, lo que facilitó la participación de personas con diferentes niveles de dedicación y carga docente. La selección de la muestra respondió a un criterio de conveniencia, dado que se invitó a un número amplio de posibles participantes, pero solo algunos de ellos pudieron ser entrevistados en el periodo establecido. Las entrevistas se grabaron, para lo cual se contó con el consentimiento expreso de estudiantado y profesorado. Posteriormente todas las entrevistas fueron transcritas y anonimizadas. Las entrevistas se realizaron entre junio y julio de 2023 y contaron con un guion similar para profesores y otro para estudiantes. No obstante, por su carácter semiestructurado las entrevistas fueron diferentes en cuanto a su duración, que osciló entre 15 y 40 minutos, y también en

cuanto a la profundidad y desarrollo de las respuestas. Además de su flexibilidad, las entrevistas semiestructuradas ofrecen mayor libertad en las respuestas y la posibilidad de adaptación al contexto concreto de las personas entrevistadas lo que permite obtener información muy detallada (Cohen et al., 2018).

En el caso de las encuestas cuantitativas, se preparó una encuesta estructurada mediante Google Forms y se envió mediante link para su cumplimentación a los 71 estudiantes que conforman el Programa de Doctorado. En concreto, se obtuvieron 63 encuestas válidas de estudiantes de doctorado interdisciplinarios de la UBU, de los cuales el 49 % son hombres y el 48 % mujeres (3 % otros), el 9,5 % de 18 a 24 años, el 38 % entre 24 y 35 años, el 17,5 % de 35 a 44 años, el 15,9 % de 45 a 54 %, el 14,3 % de 54 a 64 años, el 5 % mayor de 64 años, el 77,8 % no tienen beca para realizar los estudios y el 73,8 % trabaja. Las escalas utilizadas fueron Likert de 5 posiciones (siendo 1 totalmente en desacuerdo con el ítem en cuestión y 5 totalmente de acuerdo) y fueron basadas en la literatura y revisadas y adaptadas de acuerdo con el análisis cualitativo previo realizado con docentes y expertos. La tabla 1 indica un resumen de detalle de la recogida de datos.

2.3 Técnicas de análisis de datos

En el caso de las entrevistas al profesorado las preguntas fueron abiertas sobre las ventajas de estudiar un doctorado interdisciplinar frente a uno especializado, la implicación y satisfacción percibidas en el estudiantado. A partir de ventajas como el desarrollo del pensamiento crítico, el enriquecimiento derivado de la interdisciplinariedad de ciertos programas de doctorado y los factores que inciden en su elección, se realizaron entrevistas al estudiantado. En este caso, las entrevistas se centraron en su percepción general sobre las ventajas y desventajas de estudiar un doctorado interdisciplinar, las motivaciones y razones que los llevaron a inscribirse en el programa, su nivel de *engagement* académico y su grado de satisfacción con el programa.

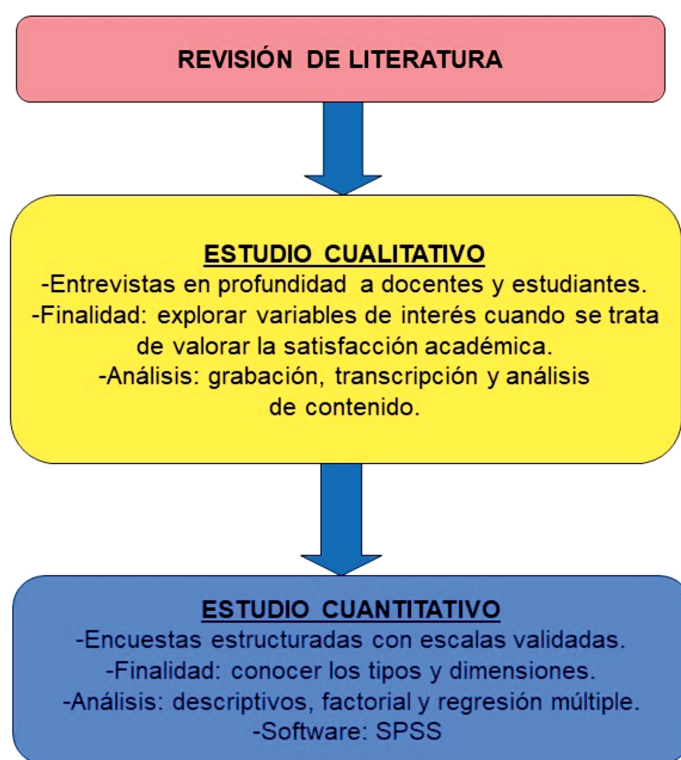
Estas entrevistas cualitativas permitieron identificar los factores relevantes y las variables clave que posteriormente se integraron en el cuestionario estructurado utilizado en la segunda fase del estudio, de carácter cuantitativo. En ambos casos, el análisis de las entrevistas se realizó a partir de un enfoque

inductivo mediante análisis de contenido (Braun y Clarke, 2006). Dos investigadores expertos realizaron la codificación de forma independiente, a partir de una lectura en profundidad de las transcripciones, y elaboraron una matriz categorial inicial en torno a tres dimensiones: motivación, satisfacción y competencias transversales. Las discrepancias fueron discutidas hasta alcanzar consensos interpretativos. Con las variables apuntadas en las entrevistas, se buscaron escalas de medida en la literatura para desa-

rollar el cuestionario estructurado a utilizar en la siguiente fase, cuantitativa. En este caso, se analizó la fiabilidad de las escalas utilizadas y análisis factoriales para comprobar las dimensiones de cada variable clave y una regresión lineal posterior para conocer los factores influyentes en la satisfacción académica utilizando el software estadístico IBM-SPSS v.27.

Todo lo señalado en este apartado aparece resumido en la figura 1.

Figura 1. Resumen de las fases de estudio empírico



3. Resultados

3.1 Del análisis cualitativo

El primer factor analizado de las entrevistas fue la motivación para estudiar un doctorado. Las respuestas revelaron mayoritariamente la existencia de dos tipos de motivaciones: para algunos estudiantes, la motivación está relacionada con la intención de desarrollar una carrera académica: “decidí que esta era la manera de entrar, de empezar esta carrera de fondo (ent_2), “tenía claro casi desde que terminé el grado que quería hacer doctorado” (ent_6). Para

otros estudiantes, que ya se encontraban trabajando, encontraron en el doctorado una oportunidad de mejora profesional, como lo expresaron varios entrevistados: “el motivo por el que empecé el doctorado fue principalmente porque llevo muchos años de ejercicio profesional en una determinada materia y quería culminarlo con una tesis doctoral” (ent_7). “Llevaba ya unos meses en la Universidad, me gustaba lo que hacía y sabía que para seguir y poder optar a una plaza el camino era el doctorado” (ent_8).

Una minoría de entrevistas destacaron una motivación relacionada con la necesidad de seguir formándose: “Me gusta seguir formándome, ... en

mi prurito personal, es ampliar un poquito mis conocimientos” (ent_6), o bien como parte de su interés constante por aprender: “Pues mi motivación principal es seguir en el ámbito educativo, seguir formándome, porque siempre he tenido interés en aprender un poco más” (ent_9). Por último, hubo quienes no señalaron una motivación clara o especial: “Pues, en realidad no sabía muy bien qué hacer, pero me gustaba la investigación en la Universidad y me animaron a seguir esta ruta” (ent_10).

En relación al *engagement* académico, las entrevistas de estudiantes destacaron la influencia de las circunstancias personales que hacen que dicho compromiso varíe. En varios casos se reconoció un mayor compromiso al principio de comenzar el programa, en el que tienen que cumplir con requisitos de asistencia obligatoria a cursos y seminarios: “Mi compromiso creo que ha aumentado. A pesar de que mi tiempo ha disminuido, mi implicación ha aumentado con el paso del tiempo” (ent_11). “Yo creo que ha evolucionado a mayor implicación, es decir, los primeros años, la implicación fue menor. yo creo que sí, que ha ido aumentando porque cada vez me iba interesando más lo que iba viendo” (ent_7). En algunas entrevistas se ha revelado un compromiso constante a lo largo del tiempo: “en general mi *engagement* ha sido bastante estable y bastante fuerte” (ent_6).

Sin embargo, como destaca la literatura, aspectos como la disponibilidad de financiación contribuye a un mayor compromiso en los estudios de doctorado (Cavazos y Encinas, 2016): “Realmente mi implicación llegó cuando conseguí financiación y ya me he dedicado a tiempo completo a la Universidad” (ent_4). “Yo diría que estoy muy implicada desde el inicio, principalmente porque estoy aquí en la universidad con una beca y puedo participar en actividades” (ent_10). Además, hay aspectos como la edad, la situación personal/familiar, o el hecho de estar trabajando a la vez que condiciona el nivel de *engagement* académico de los estudiantes: “Pues por las circunstancias personales ...mi compromiso podría ser medio bajo, pero mi propósito a partir de ahora es subir la implicación” (ent_5). “No estoy totalmente enfocado solo en el doctorado, pero estoy muy implicado...Solo trato de no desengancharme demasiado, porque si me desapego mucho, luego cuesta mucho trabajo retomarlo y mantener el ritmo” (ent_9). “En mi caso el compromiso es medio, porque tengo que compaginarlo con mi trabajo

y creo que por eso no ha sido más alta hasta ahora” (ent_3). “Considerando que es a tiempo parcial, porque además también tengo un trabajo fuera” (ent_8).

Dado que no nos constan trabajos sobre estudios de doctorado que indaguen en variables que parecieron esenciales en las entrevistas previas, trataremos en el estudio cuantitativo la satisfacción, las motivaciones, el pensamiento crítico y el *engagement* académico.

3.2 Del análisis cuantitativo

Con el fin de comprobar la unidimensionalidad de las escalas (EA y satisfacción) y obtener factores en las multidimensionales (pensamiento crítico y motivaciones académicas), se realizó un análisis factorial exploratorio de componentes principales con rotación varimax de los indicadores de pensamiento crítico (tabla 1); un segundo análisis para los indicadores de motivaciones académicas (tabla 2); otro análisis factorial exploratorio con los indicadores de EA (tabla 3) y satisfacción (tabla 4). De esta manera, obtuvimos cuatro dimensiones de pensamiento crítico, cuatro tipos de motivaciones para estudiar un doctorado, un factor para el *engagement* académico (implicación) y un factor para la satisfacción.

En primer lugar, en el análisis de motivaciones (mo1 a mo26), los factores obtenidos también son cuatro. El factor F1, que se denomina motivaciones de aprendizaje, permite diferenciar entre individuos que sienten placer y emoción al leer y aprender cosas nuevas frente a los contrarios. El factor F2, motivaciones profesionales, mide precisamente la búsqueda de un mejor salario, promoción laboral o un puesto de trabajo. El factor F3, que se nombra como motivaciones de superación/autorrealización refleja el deseo del individuo de superarse, sentir la mejora continua, el progreso y tener éxito en los estudios. Finalmente, el factor F4 se relaciona principalmente con las dudas sobre por qué estar estudiando un doctorado e incluso si es una pérdida de tiempo, por lo que definimos este factor como ausencia de motivación para continuar (esta última incluiría ítems *reverse coded*). Algunas de estos tipos de motivaciones han sido estudiadas en la Escala de Motivación Académica (aplicada por Vallerand et al. (1992) en el marco de estudios de máster).

Tabla 1. *Análisis factorial de motivaciones académicas (mo)*

Dimensión	Varianza explicada	Ítem	Denominación del ítem	Peso o carga factorial
F1. Motivaciones de aprendizaje	36,309	Mo15	Por el placer que me produce saber más sobre temas que me atraen.	0,936
		Mo8	Por el placer que tengo cuando descubro cosas nuevas desconocidas.	0,920
		Mo23	Por la gran emoción que me produce la lectura de temas interesantes.	0,873
		Mo10	Por el placer que me produce leer a investigadores interesantes.	0,816
		Mo21	Porque los estudios me permitirán continuar aprendiendo muchas cosas que me interesan.	0,810
		Mo2	Porque encuentro satisfacción y me gusta aprender cosas nuevas.	0,802
		Mo16	Porque me gusta sentirme completamente absorbido por lo que han escrito algunos autores.	0,761
		Mo18	Por el gusto que me produce realizar las actividades difíciles.	0,692
F2. Motivaciones profesionales	22,806	Mo7	Para tener después un trabajo de más prestigio y categoría.	0,866
		Mo20	Para ganar un salario mejor en el futuro.	0,826
		Mo14	Porque quiero llevar una vida cómoda más adelante.	0,801
		Mo9	Porque me permitirá escoger un trabajo en la rama que me guste.	0,721
		Mo1	Porque sin el título no encontraré un trabajo bien pagado.	0,693
		Mo22	Porque creo que más años de estudios aumentan mi preparación profesional.	0,508
F3. Motivaciones de superación/autorrealización	7,661	Mo26	Porque quiero demostrar que puedo aprobar y tener éxito en mis estudios.	0,799
		Mo6	Para demostrarme a mí mismo que puedo sacar un doctorado.	0,796
		Mo19	Para demostrarme a mí mismo que soy una persona inteligente.	0,744
		Mo25	Porque me da satisfacción personal cuando intento sacar buenas notas en mis estudios.	0,701
		Mo13	Porque tener éxito y aprobar en la Universidad me hace sentirme importante.	0,623
		Mo3	Porque me permite comunicar mis ideas a los otros y me gusta.	0,550
		Mo5	Porque me agrada ver que me supero a mí mismo en mis estudios.	0,491
F4. Falta de motivación para continuar	5,552	Mo12	Porque me permite sentir el placer de superarme en alguno de mis logros personales.	0,400
		Mo17	No sé bien porqué estudio un doctorado, y sinceramente, me importa poco.	0,898
		Mo24	No lo sé, no llego a entender qué estoy haciendo.	0,868
		Mo4	Sinceramente no lo sé; tengo la sensación de perder el tiempo aquí.	0,816
		Mo11	Antes estuve animado/a pero ahora me pregunto si debo continuar.	0,808

En segundo lugar, con el fin de condensar la información que proporciona el conjunto de medidas propuestas como variables de pensamiento crítico (pc1 a pc24), se ha realizado un análisis de componentes principales, que permite extraer 4 factores. El factor F1 separa a los individuos que utilizan la información para cotejar opiniones, debatirlas y crear debate y su propia opinión frente a los de rasgos contrarios, de ahí la denominación de creación o desarrollo de información. El factor F2, comprensión de la información, mide el grado en que el individuo

es capaz de comprender la información, entenderla y utilizarla para justificar sus puntos de vista. El factor F3 se relaciona con la utilización de diversas fuentes de información —por ello denominado análisis de la información—. Por último, el factor F4, recuerdo, diferencia entre los individuos que valoran la información y la recuerdan frente a los de rasgos contrarios. Estas cuatro dimensiones de pensamiento crítico están en línea con los trabajos realizados por Zipp y Olson (2022) y Kobylarek et al. (2022).

Tabla 2. *Análisis factorial de pensamiento crítico (pc)*

Dimensión	Varianza explicada	Ítem	Denominación del ítem	Peso o carga factorial
F1. Creación de información	40,582	Pc24	Cuando leo el texto, busco una relación entre la información que contiene y otros textos que he leído.	0,784
		P21	Me gusta cotejar diferentes opiniones y compararlas entre sí.	0,768
		Pc8	Formo mi impresión con base en diferente información que voy relacionando entre sí.	0,694
		Pc7	Puedo comprender textos de diversos campos.	0,692
		Pc16	Cuando me interesa alguna información, trato de comprobar si es cierta.	0,649
		Pc20	Me gusta discutir nuevos significados en textos que ya conozco.	0,638
		Pc25	Presto atención a los contextos y matices de las declaraciones.	0,618
		Pc6	El mismo contenido puede ser expresado de muchas maneras diferentes.	0,548
		Pc11	En la discusión, presto atención a justificar mi postura sobre el asunto y entender a la otra parte al mismo tiempo.	0,541
Pc23	Intento utilizar la información que he aprendido en la vida cotidiana.	0,464		
F2. Comprensión de la información	9,619	Pc14	Al debatir, trato de utilizar ejemplos prácticos para justificar mi postura sobre el tema.	0,761
		Pc15	Si es necesario, puedo recordar información sobre la que alguna vez leí.	0,742
		Pc13	Puedo ver la estructura del texto y podría cambiarlo.	0,691
		Pc10	Cuando hablo, doy muchos ejemplos.	0,669
		Pc12	Me gusta encontrar coincidencias/relaciones entre fenómenos aparentemente diferentes.	0,562
		Pc11	En la discusión, presto atención a justificar mi postura sobre el asunto y entender a la otra parte al mismo tiempo.	0,531
		Pc17	Puedo extraer las partes más relevantes de un texto.	0,517
F3. Análisis de la información	6,472	Pc1	Después de leer, reviso la información importante, incluso si parece ser cierta.	0,791
		Pc3	Estoy dispuesto a compartir la información recién obtenida.	0,668
		Pc5	Después de leerlo, puedo repetir los aspectos importantes del texto.	0,600
		Pc2	Me gusta combinar información de diferentes textos.	0,566
		Pc18	Para evaluar la información, reviso muchas fuentes.	0,510
F4. Recuerdo de la información	6,017	Pc19	No recuerdo mucho de lo que aprendí en los estudios anteriores.	0,862
		Pc9	Todo ya existe, por lo que no se puede crear nada completamente nuevo.	0,713
		Pc22	Tengo dificultades para parafrasear.	0,702
		Pc4	Los análisis en profundidad de la realidad son una pérdida de vida.	0,482

En tercer lugar, el análisis realizado con los indicadores de *engagement* académico o implicación indica una única variable, que refleja el entusiasmo con estudiar un doctorado, la inmersión percibida en los estudios y la felicidad y energía que le produce al estudiante. Esta variable y su medición corresponde

con la que han utilizado otros autores previamente en un ámbito académico (Portalanza et al., 2017; Coelho-Martinho y Conde Pérez, 2013), parte de la original UWES-S9 ideada para el ámbito laboral.

Tabla 3. *Análisis factorial de engagement académico*

Variable	Varianza explicada	Ítem	Denominación del ítem	Peso o carga factorial
EA	74,074	Ea2	Me siento fuerte cuando estoy estudiando el doctorado.	0,954
		Ea4	Estoy entusiasmado/a con mi doctorado.	0,951
		Ea3	Cuando me levanto por la mañana, me apetece estudiar el doctorado.	0,930
		Ea7	Soy feliz cuando estoy haciendo tareas relacionadas con mi doctorado.	0,922
		Ea1	Mis tareas como estudiante me hacen sentir lleno de energía.	0,823
		Ea5	Mi doctorado me inspira cosas nuevas.	0,786
		Ea6	Estoy orgulloso de hacer este doctorado.	0,704
		Ea8	Estoy inmerso en mi doctorado.	0,600

Por último, el análisis factorial realizado con los indicadores de satisfacción muestra el disfrute, entusiasmo y conformidad con la decisión de estu-

diar un doctorado. Es una variable más trabajada en la literatura y medida como Lent et al. (2007) y Vergara et al. (2018).

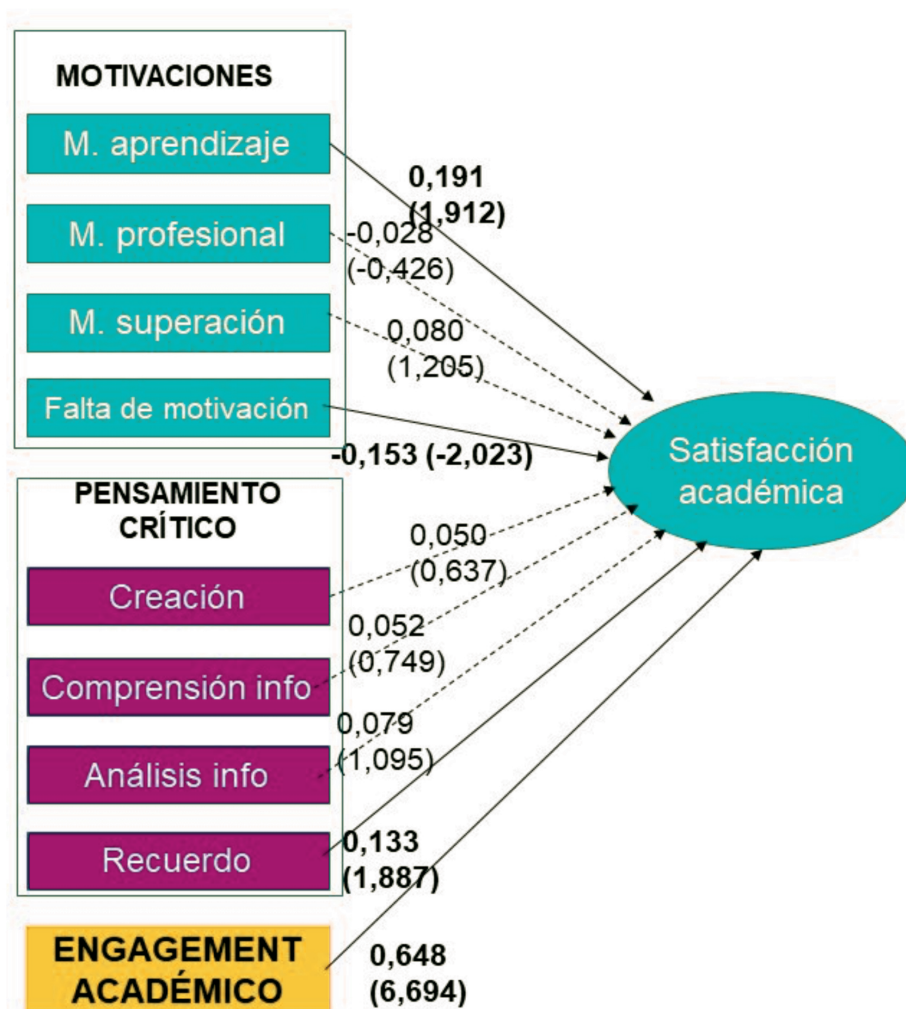
Tabla 4. *Análisis factorial de la satisfacción*

Variable	Varianza explicada	Ítem	Denominación del ítem	Peso o carga factorial
SATIS	76,982	Sat4	En general estoy satisfecho con esta experiencia académica.	0,917
		Sat6	Me entusiasman los contenidos transmitidos en este doctorado.	0,884
		Sat5	Disfruto cuando me estimulan intelectualmente en este doctorado.	0,879
		Sat3	Disfruto de mi doctorado la mayor parte del tiempo.	0,876
		Sat7	Me gusta lo que he aprendido en este doctorado.	0,823
		Sat1	Estoy satisfecho con la decisión de haber cursado este doctorado.	0,807
		Sat2	Me siento cómodo con el ambiente educativo generado en este doctorado.	0,798

La fiabilidad mediante alfa de Cronbach cumple los mínimos requeridos dado que en todas las escalas es superior a 0,7 (Hair et al., 2017). Con estos factores se ha realizado una regresión lineal múltiple (Hair et al., 2017), en la que se observa que el *engagement* académico, dos dimensiones de la motivación (la de aprendizaje y la ausencia de motivación para continuar) y un tipo de pensamiento crítico (el de recuerdo/utilidad) influyen en la satisfacción del

estudiante con sus estudios de doctorado (figura 2). De este modo, cuanto mayor sea el EA, cuanto mayor sea la motivación de aprendizaje, cuanto menor sea la falta de motivación para continuar estudiando un doctorado y cuanto mayor sea el deseo de recuerdo y la utilidad percibida del aprendizaje, mayor será la satisfacción del estudiante con los estudios de doctorado. El coeficiente R2 ajustado es alto, de 0,741, F de 20,660*** (p < 0,001).

Figura 2. Resultados de la regresión lineal sobre satisfacción académica



Nota. Sobre las líneas se muestra el coeficiente Beta estandarizado y entre paréntesis el estadístico t de Student correspondiente a la relación entre cada variable independiente y la variable dependiente satisfacción académica (las relaciones significativas aparecen en negrita y las no significativas sin negrita y sobre línea pespunteada).

4. Discusión y conclusiones

El estudio de la satisfacción en estudiantes de doctorado ha cobrado gran relevancia en los últimos años debido a su influencia directa en el éxito académico, la retención de estudiantes y su futura inserción laboral (Dericks et al., 2019; Cheng et al., 2016; Vergara et al., 2018). En este trabajo se ha abordado el papel que tienen la motivación, el *engagement* académico y el pensamiento crítico en dicha satisfacción. Este estudio se sitúa entre las escasas investigaciones empíricas que abordan el pensamiento crítico y las motivaciones en estudios de doctorado y que

indague en su posible influencia en la satisfacción con los estudios. Como indican Vendrell-Morancho et al. (2024), el pensamiento crítico es clave para conseguir el éxito de estudiantes universitarios.

Además, en este trabajo sobre un doctorado que tiene enfoque internacional e interdisciplinar se ha recurrido a un método empírico mixto. De una primera fase cualitativa con docentes y estudiantes se obtuvo una primera impresión de las variables esenciales cuando se trata de analizar la satisfacción académica y de la segunda fase se consiguió identificar tipos de motivaciones y pensamiento crítico y explorar qué factores inciden más en esa satisfacción

académica del estudiante. Por lo que respecta a las dimensiones o tipos de motivaciones obtenidas, la primera está relacionada con el aprendizaje, la segunda con la mejora profesional que se puede tener tras estudiar un doctorado, la tercera con los deseos de superación personal y autorrealización y la última indica la ausencia de motivación para seguir o la duda o conveniencia en la decisión de estudiar un doctorado. De este modo, destacan las motivaciones que apelan a las necesidades de niveles altos de la jerarquía de Maslow (1954). En cuanto a las dimensiones del PC para estudios de doctorado, se ha encontrado la de creación o desarrollo de información, que incluye los aspectos de debate, crítica, cotejo de documentos, la de actividades de evaluación y procesamiento de la información, la de comprensión de la información y la de recuerdo. Mientras el *engagement* académico y dos tipos de motivación contribuyen a la satisfacción de estudiantes de doctorado, solo una de pensamiento crítico incide en tal satisfacción.

El *engagement* académico es el factor más importante para generar satisfacción en estudiantes de doctorado. No en vano la relevancia de esta variable ha sido puesta de relieve en trabajos previos con estudiantes (Portalanza et al., 2017; Coelho-Martinho y Conde-Pérez, 2013). A la luz de los resultados obtenidos, es clave fomentar el EA de los estudiantes de doctorado mediante una comunidad de estudiantes que comparten sus experiencias y avances. Un alto nivel de *engagement* académico no solo mejora el bienestar del estudiante, sino que puede convertirse en un factor dinamizador de procesos de innovación educativa, al facilitar el desarrollo de redes de colaboración, la apropiación del entorno formativo y la transformación adaptativa de las prácticas institucionales (Barrientos de Bojórquez, 2024).

Además, se debe intentar evitar que la motivación baje durante el desarrollo de la tesis doctoral porque puede reducir claramente la satisfacción con los estudios y quizás favorecer el abandono de los mismos, algo esto último que se podrá investigar en futuros trabajos. Este trabajo exploratorio también indica que el pensamiento crítico no se relaciona con la satisfacción con los estudios, excepto la dimensión de utilidad percibida o recuerdo. Además, la mera motivación profesional y la de superación no parece incidir en la satisfacción tanto como la motivación de aprendizaje. Queda para el futuro indagar más en

los resultados obtenidos, pero sería posible que alguno de los tipos de pensamiento crítico y de las motivaciones que no generan directamente satisfacción sean considerados por los estudiantes meros factores de higiene, siguiendo la teoría de la motivación-higiene de Herzberg (1954) y que el estudiantado de doctorado de su adquisición y desarrollo por supuesto durante el estudio de una tesis doctoral (ej. los tres primeros tipos PC), mientras que el cuarto sea verdaderamente un factor generador de satisfacción.

Como *limitaciones* del trabajo, el tamaño muestral es pequeño, pero cabe señalar que la matrícula en los programas de doctorado es reducida, más aún en el caso de un doctorado interdisciplinar, cuyo análisis es relevante por sus características únicas y por la poca atención que ha recibido en la literatura, pese a su reconocimiento en el ámbito académico.

Asimismo, no debe ignorarse que las trayectorias previas del estudiantado, en particular su origen socioeconómico y las expectativas de movilidad social, también configuran su percepción del doctorado. En contextos donde este nivel formativo se percibe como un mecanismo de ascenso social o de legitimación profesional, la satisfacción académica puede estar condicionada por expectativas extrínsecas que van más allá del proceso formativo en sí (Murphy et al., 2025). Tal como ha mostrado Fabara (2012), la ausencia de una planificación estructural en la oferta de programas de posgrado puede dar lugar a formaciones que no responden adecuadamente a las necesidades de quienes depositan en el doctorado una expectativa de reconocimiento o estabilidad. Incorporar esta dimensión permitiría adoptar una mirada más crítica e inclusiva, que no se limite a las variables individuales, sino que considere también los condicionantes estructurales que inciden en la experiencia académica del estudiantado. Como líneas futuras de continuación y mejora de este trabajo exploratorio, sería interesante incorporar el análisis de la recomendación de estudios de doctorado, el abandono de los mismos, variables como la ansiedad del estudiante durante su doctorado, diferencias por perfil de estudiante e incluso diseñar un modelo causal completo para analizar mediante ecuaciones estructurales las vías de prescripción de un programa de doctorado frente a otros. También sería relevante avanzar hacia una comprensión más profunda del papel estructural del doctorado en el desarrollo científico, económico y social, explorando

la contribución de los doctorandos a través de procesos de transferencia de conocimiento, innovación, generación de patentes o fortalecimiento del tejido productivo. Finalmente, sería aconsejable comparar también la visión de otros tomadores de decisiones, como los gestores y coordinadores de los programas, e incluso las organizaciones y empresas.

Contribución autores

Sonia San Martín: conceptualización; curación de datos; análisis formal; investigación; metodología; administración de proyecto; software; supervisión; validación; escritura – borrador original, escritura – revisión y edición.

Patricia Otero-Felipe: conceptualización; curación de datos; análisis formal; investigación; metodología; recursos; validación; visualización; escritura – borrador original; escritura – revisión y edición.

Referencias bibliográficas

- Astin, A.W. (1993). What matters in College? Four critical years revisited. *The Journal of Higher Education*, 22, 74-75. <https://doi.org/10.2307/1176821>
- Barnes, B. J. y Randall, J. (2012). Doctoral student satisfaction: An examination of disciplinary, enrollment, and institutional differences. *Research in Higher Education*, 53, 47-75. <https://doi.org/10.1007/s11162-011-9225-4>
- Barrientos de Bojórquez, N. A. (2024). Incrementar la innovación educativa en el nivel superior a través del engagement académico. *Revista Científica Avances en Ciencia y Docencia*, 1(2), 21-31. <https://doi.org/10.70939/revistadiged.v1i2.8>
- Berrio-Calle, J. E., Valencia-Arias, A., Vélez-Holguín, R. M. y Arango-Botero, D. (2022). Motivación para realizar estudios de posgrado: Un modelo de probabilidad. *Formación Universitaria*, 15(5), 27-36. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-50062022000500027>
- Bolliger, D. U. y Halupa, C. (2012). Student perceptions of satisfaction and anxiety in an online doctoral program. *Distance Education*, 33(1), 81-98. <https://doi.org/10.1080/01587919.2012.667961>
- Braun, V. y Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77-101. <https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa>
- Cavazos Arroyo, J. y Encinas Orozco, J. C. (2016). Influencia del engagement académico en la lealtad de estudiantes de posgrado: Un abordaje a través de un modelo de ecuaciones estructurales. *Estudios Gerenciales*, 32, 228-238. <https://doi.org/10.1016/j.estger.2016.07.001>
- Cheng, M., Taylor, J., Williams, J. y Tong, K. (2016). Student satisfaction and perceptions of quality: Testing the linkages for PhD students. *Higher Education Research & Development*, 35(6), 1153-1166. <https://doi.org/10.1080/07294360.2016.1160873>
- Coelho-Martinho, R. y Conde-Pérez, J. (2013). Repercusión de la ansiedad sobre el engagement en estudiantes de enfermería. *Agora de Enfermería*, 17(3), 120-127.
- Cohen, L., Manion, L. y Morrison, K. (2018). *Research methods in education* (8th ed.). Routledge.
- De Clercq, M., Frenay, M., Azzi, A., Klein, O. y Galand, B. (2021). All you need is self-determination: Investigation of PhD students' motivation profiles and their impact on the doctoral completion process. *International Journal of Doctoral Studies*, 16, 189-209. <https://doi.org/10.28945/4702>
- De la Vega, L. F. (2024). ¿Cuáles son las características de un programa de doctorado de calidad? Una revisión sistemática de la literatura. *European Public & Social Innovation Review*, 9, 118. <https://doi.org/10.31637/epsir-2024-1664>
- Deci, E. L y Ryan, R. M. (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development and well-being. *American Psychologist*, 68-78. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.55.1.68>
- Dericks, G., Thompson, E., Roberts, M. y Phua, F. (2019). Determinants of PhD student satisfaction: The roles of supervisor, department, and peer qualities. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 44(7), 1053-1068. <https://doi.org/10.1080/02602938.2019.1570484>
- Fabara, E. (2012). *La formación de Posgrado en Educación en el Ecuador*. Alteridad. *Revista de Educación*, 7(2), 92-105.
- Groccia, J.E. (2018), What Is Student Engagement? *Teaching and Learning*, 154, 11-20. <https://doi.org/10.1002/tl.20287>
- Herzberg, F. (1954). *Work and the Nature of Man*. The World of Publishing Company, 71-91.
- Hair, J. F., Hult, G. T. M., Ringle, C. y Sarstedt, M. (2017). *A primer on partial least squares structural equation modeling (PLS-SEM)* (2ª ed.). Sage Publications.
- Hamui-Sutton, A. (2013). Un acercamiento a los métodos mixtos de investigación en educación médica. *Inv Ed Med*, 2(8), 211-216.





- Katz, E., Blumler, J. G. y Gurevitch, M. (1973). Uses and Gratifications Research. *The Public Opinion Quarterly*, 37(4), 509-523.
<https://doi.org/10.1086/268109>
- Kobylarek, A., Błaszczyszki, K., Ślósarz, L. y Madej, M. (2022). Critical Thinking Questionnaire (CThQ) -construction and application of critical thinking test tool. *Andragogy Adult Education and Social Marketing*.
<http://dx.doi.org/10.15503/andr2022.1>
- Korobova, N. y Starobin, S. S. (2015). A comparative study of student engagement, satisfaction, and academic success among international students. *Journal of International Students*, 5(1), 72-85.
<https://doi.org/10.32674/jis.v5i1.444>
- Lawson, M. y Lawson, H. A. (2013). New conceptual frameworks for student engagement. *Review of Educational Research*, 83(3), 432-479.
<https://doi.org/10.3102/0034654313480891>
- Lent, R., Singley, D., Sheu, H., Schmidt, J. y Schmidt, L. (2007). Relation of social-cognitive factors to academic satisfaction in engineering students. *Journal of Career Assessment*, 15, 87-97.
<https://doi.org/10.1177/1069072706294518>
- Mason, M. M. (2012). Motivation, satisfaction, and innate psychological needs. *International Journal of Doctoral Studies*, 7, 259-277.
<https://doi.org/10.28945/1596>
- Maslow, A. H. (1954). *Motivation and Personality*. Harper & Row Publishers.
- McClelland, D. C. (1961). *The Achieving Society*. Van Nostrand.
- Mueller, E. F., Flickinger, M. y Dorner, V. (2015). Knowledge junkies or career builders? A mixed-methods approach to exploring the determinants of students' intention to earn a PhD. *Journal of Vocational Behavior*, 90, 75-89.
<https://doi.org/10.1016/j.jvb.2015.07.001>
- Murphy, P. K., Kim, T., Joy, E. E., Shein, B. y Allan, B. A. (2025). Social mobility through doctoral education: Exploring identity, classism, and belongingness. *Journal of Diversity in Higher Education*, 18(1), 16-24.
<https://doi.org/10.1037/dhe0000477>
- Nogueira, M. J., Antunes, J. y Sequeira, C. (2019). Development and psychometric study of the academic life satisfaction scale (ALSS) in a higher education students' sample. *Nursing and Health Care International Journal*, 3(2).
<http://dx.doi.org/10.23880/NHIJ-16000183>
- Perales-Mejía, F. de J. (2020). *Estudio de egresados en un programa de posgrado en educación*. *Alteridad*, 15(2), 256-269.
<https://doi.org/10.17163/alt.v15n2.2020.09>
- Pinto Zipp, G. y Olson, V. (2008). Infusing the mentorship model of education for the promotion of critical thinking in doctoral education. *Journal of College Teaching & Learning*, 5(9), 29-36.
<https://doi.org/10.19030/tlc.v5i9.1229>
- Portalanza, A., Grueso-Hinestroza, M. P. y Duque, E. (2017). Propiedades de la Utrecht Work Engagement Scale UWES-S 9: Análisis exploratorio con estudiantes en Ecuador. *Innovar. Revista de Ciencias Administrativas y Sociales*, 27(64), 145-156.
<https://doi.org/10.15446/innovar.v27n64.62374>
- Renata, R., Wardiah, D. y Kristiawan, M. (2018). The influence of headmaster's supervision and achievement motivation on effective teachers. *International Journal of Scientific & Technology Research*, 7(4), 44-49.
- Richard, P. y Elder, L. (2011). *Critical thinking: Tools for taking charge of your learning and your life* (3rd ed.). Financial Times Prentice Hall.
- Ruggiero, T. E. (2000). Uses and gratifications theory in the 21st Century. *Mass Communication & Society*, 3, 3-37.
https://doi.org/10.1207/S15327825MCS0301_02
- Stubb, J., Pyhältö, K. y Lonka, K. (2011). Balancing between inspiration and exhaustion: PhD students' experienced socio-psychological well-being. *Studies in Continuing Education*, 33(1), 33-50.
<https://doi.org/10.1080/0158037X.2010.515572>
- Vallerand, R. J., Pelletier, L. G., Blais, M. R., Brière, N. M., Senécal, C. y Vallières, E. F. (1992). The Academic Motivation Scale: A measure of intrinsic, extrinsic, and amotivation in education. *Educational and Psychological Measurement*, 52(4), 1003-1017.
<https://doi.org/10.1177/0013164492052004025>
- Vendrell-Morancho, M., Rodríguez-Mantilla, J. M. y Fernández-Díaz, M. J. (2024). Predictores del Pensamiento Crítico en Estudiantes Universitarios Españoles. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 22(3), 23-45.
<https://doi.org/10.15366/reice2024.22.3.002>
- Vergara-Morales, J., Del Valle, M., Díaz, A. y Pérez, M. V. (2018). Adaptación de la escala de satisfacción académica en estudiantes universitarios chilenos. *Psicología Educativa*, 24, 99-106.
<https://doi.org/10.5093/psed2018a15>
- Yeh, Y. S. y Li, Y. M. (2009). Building trust in m-commerce: Contributions from quality and satisfaction. *Online Information Review*, 33(6), 1066-1086.
<https://doi.org/10.1108/14684520911011016>
- Zhao, C. M., Golde, C. M. y McCormick, A. C. (2007). More than a signature: How advisor choice and

- advisor behaviour affect doctoral student satisfaction. *Journal of Further and Higher Education*, 31(3), 263-281.
<https://doi.org/10.1080/03098770701424983>
- Zipp, G. y Olson, V. (2022). Infusing the mentorship model of education for the promotion of critical thinking in doctoral education. *Journal of College Learning & Teaching Learning*, 5(9), 0-16.
<https://doi.org/10.19030/tlc.v5i9.1229>
- Zumárraga-Espinosa, M. y Cevallos-Pozo, G. (2022). *Autoeficacia, procrastinación y rendimiento académico en estudiantes universitarios de Ecuador*. *Alteridad*, 17(2), 277-290.
<https://doi.org/10.17163/alt.v17n2.2022.08>



Adicción a las redes y nomofobia en jóvenes. Aspectos sociales, educativos y su incidencia

*Network addiction and nomophobia in youth.
Social, educational aspects and their incidence*

-  **Dra. María Teresa Prieto-Quezada** es profesora-investigadora titular C. de la Universidad de Guadalajara (México) (materesaprieto@cucea.udg.mx) (<https://orcid.org/0000-0002-3299-2927>)
-  **Dr. Alfredo Leonardo Romero-Sánchez** es profesor-investigador titular A. de la Universidad de Guadalajara (México) (alfredo.romero@academicos.udg.mx) (<https://orcid.org/0000-0002-3502-9124>)
-  **Dr. José Claudio Carrillo-Navarro** es profesor-investigador titular C. de la Universidad de Guadalajara (México) (jccn1963@gmail.com) (<https://orcid.org/0000-0002-5320-7545>)
-  **Ana Cristina Pinedo-Castañeda** es profesora de asignatura A. de la Universidad de Guadalajara (México) (acpinedo@gmail.com) (<https://orcid.org/0009-0005-5127-6765>)

Recibido: 2025-07-17 / **Revisado:** 2025-12-15 / **Aceptado:** 2025-12-22 / **Publicado:** 2026-01-12

Resumen

Este estudio analiza la presencia y características de la nomofobia en estudiantes de bachillerato y universitarios de la Universidad de Guadalajara. La investigación se enmarca en un enfoque cuantitativo, mediante la aplicación del cuestionario NMP-Q a una muestra de 776 estudiantes durante el calendario 2024 B. Los resultados indican una prevalencia general de nomofobia en grado moderado, con una media de 77 puntos en la escala del test, siendo ligeramente mayor entre mujeres y jóvenes de ambos sexos de 17 y 18 años. Se identificaron diferencias mínimas según el nivel educativo, la región o la situación laboral. Aunque factores como el modelo del tipo de dispositivo (principalmente iPhone) y casos aislados de bajo rendimiento académico, mostraron mayor asociación con niveles elevados de nomofobia. Las principales funciones del celular fueron el uso de redes sociales, llamadas y consumo de contenido multimedia. Se concluye que la nomofobia es un fenómeno extendido entre los jóvenes, con implicaciones educativas y sociales relevantes, que requiere atención institucional y acompañamiento psicológico, debido a las conductas adictivas que pueden presentarse al tratar de permanecer conectado a los dispositivos móviles. Asimismo, se sugiere profundizar en investigaciones futuras sobre los factores psicosociales asociados al uso problemático del celular, el contexto social de quienes tienen niveles altos de nomofobia y la formulación de políticas y normas efectivas de prevención.

Palabras clave: nomofobia, adolescentes, estudiantes de bachillerato, uso del smartphone, adicción a redes sociales, dependencia digital.

Abstract

This study analyzes the presence and characteristics of nomophobia in high school and university students at the University of Guadalajara. The research is framed within a quantitative approach, through the application of the NMP-Q questionnaire to a sample of 776 students during the 2024 B calendar. The results indicate a general prevalence of nomophobia in moderate degree, with a mean of 77 points on the test scale, being slightly higher among females and young people of both genres aged 17 and 18 years. Minimal differences were identified according to educational level, region or employment status, although certain factors, such as the type and edition of device (mainly iPhone) and isolated cases of poor academic performance, showed a greater association with high levels of nomophobia. The main functions of the cell phone were the use of social networks, calls and consumption of multimedia content. It is concluded that nomophobia is a widespread phenomenon among young people, with relevant educational and social implications, which requires institutional attention and psychological support, due to the addictive behaviors that can occur when trying to stay connected to mobile devices. Future research on psychosocial factors associated with problematic cell phone use, the social context of those with high levels of nomophobia, and the creation of effective prevention policies and norms should be further investigated.

Keywords: nomophobia, adolescents, high school students, smartphone use, social media addiction, digital dependence.

Forma sugerida de citar (APA): Prieto-Quezada, Ma T., Romero-Sánchez, A., Carrillo-Navarro, J. y Pinedo-Castañeda, A. C. (2026). Adicción a las redes y nomofobia en bachilleres. Aspectos sociales, educativos y su incidencia. *Alteridad*, 21(1), 139-149. <https://doi.org/10.17163/alt.v21n1.2026.10>

1. Introducción

En los últimos años, un tema de interés emergente es la nomofobia. En el año 2008 se comenzó a emplear el término inglés *nomophobia* vinculado con el uso excesivo de los teléfonos celulares y la dependencia que estos generan, el cual está derivado de la frase «*no mobile phone phobia*» y luego traída al castellano (Notara et al., 2021). La adicción puede llevar al sujeto a una pérdida de control y a la dependencia (Echeburúa y De Corral, 2010) y puede generar ansiedad (Oxford English Dictionary, 2025, y Rodríguez García et al., 2025).

Entre los aspectos que la caracterizan, principalmente se destaca la aprehensión de los individuos de estar apartados del teléfono celular, lo cual los lleva a buscar una proximidad con el dispositivo. Algunos de los hábitos de las personas que sufren este trastorno son: usar excesivo del dispositivo, evitar áreas donde se vea limitado el manejo del celular, llevar cargadores siempre consigo, poseer un segundo aparato, mantener el dispositivo cerca mientras se duerme, usarlo en horarios tardíos en la noche, perderse en mensajes o publicaciones en redes sociales y revisarlo inmediatamente al despertar (Vagka et al., 2023). Estos aspectos se unen a la sensación y el miedo a perderse algo importante que se informa en las redes sociales (Moore y Craciun, 2021).

Con el bombardeo de publicaciones y contenidos, se fuerza a los usuarios a estar conectados la mayor parte de su tiempo a las aplicaciones y redes sociales para no perder ninguna novedad. Además, redes sociales, juegos en línea o sitios de apuestas están hechas, de origen, para generar una adicción que depende de la producción de la dopamina.

Esta sustancia química producida por el cerebro también se le denomina como «sustancia del placer» porque puede fungir como una recompensa (Lembke, 2023) que el cuerpo otorga a estímulos recibidos o experiencias vividas desde el exterior (Bermejo et al., 2010).

El peso adictivo de la dopamina radica en que, tras cada estímulo, el cuerpo solicita cada vez más frecuencia o intensidad para producir la misma cantidad de la sustancia (Carr, 2011).

Eventualmente, en casos extremos, la carencia de estímulos y su consecuente baja producción de dopamina se puede traducir en depresión. Particularmente en la ludopatía se presenta un

descontrol de dopamina y se plasma en una falta de sensibilidad al riesgo, aumento de impulsividad y falta de autocontrol (Bermejo et al., 2010), además pueden experimentar nerviosismo, ansiedad o malestar al estar privados del dispositivo (Cortés y Herrera, 2022).

En el ámbito escolar y universitario, la nomofobia podría causar efectos nocivos para el aprendizaje o convivencia educativa. Desde la falta de control en el uso de dispositivos móviles o la distracción, hasta eventos violentos relacionados a agresiones cibernéticas o deficiencias en el aprendizaje.

1.1 Estado de la cuestión

En las últimas décadas han sido diversos los estudios hechos, especialmente, para describir el grado de la presencia de la nomofobia entre los individuos.

Notara et al. (2021) realizaron una revisión sistemática en la que detectaron que casi 53 % de los sujetos investigados tenían sentimientos de preocupación en caso de pérdida del teléfono, baja batería o mala cobertura del internet. El estrés lo sufrieron más los hombres (58 %) que las mujeres (48 %).

Pero otro estudio de Vagka et al. (2023) evidenció lo contrario. La principal preocupación que argumentan es dificultad para mantener comunicación con sus seres queridos. En los estudios consultados por los autores también se detectaron trastornos psicológicos en relación con la dependencia del celular, como inestabilidad emocional, sentido de falta de responsabilidad propia y baja autoestima. Este último factor, sugerido para futuros análisis por Díaz y Quintanilla (2024).

Con ello se comprueba la utilidad de una de las características más importantes de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC): la inmediatez. Con el acceso a internet y dispositivos inteligentes, la comunicación se lleva a cabo sin un costo alto de tiempo, lo cual ha incrementado emociones o sentimientos de estrés, desesperación o enojo cuando la tecnología no otorga esta función.

Entre tanto, Vagka et al. (2023) en su estudio con universitarios y jóvenes de preparatoria, concluyen que no les fue posible establecer una relación clara de la nomofobia y el sexo de los participantes; solo el uso en los hombres es por razones relacionadas con el trabajo y en las mujeres para comunicación con seres queridos.

Otro estudio de Qutishata et al. (2020) exploró el vínculo entre la nomofobia y el rendimiento académico de estudiantes universitarios. Su estudio encontró una prevalencia de 99,33 % en nomofobia y más alto en las mujeres, la mayoría moderados, y 15 % severos. En términos generales, no parece afectar el rendimiento académico, aunque aquellos que reflejaron casos severos, el rendimiento fue un poco más bajo. Mencionan otros estudios en los que se detectó que los estudiantes invierten cantidades considerables de dinero en dispositivos o determinados servicios.

Los costos de la nomofobia son considerables no solo por la compra de dispositivos modernos, actualizados y novedosos que otorguen el máximo rendimiento todas las características de las TIC (Argumosa, 2017). Qutishata et al. (2020) señalan que, en algunos contextos, afecta directamente el rendimiento académico, ya que la necesidad enfermiza de mantenerse conectado a un dispositivo, se agrega la urgencia por comprar nueva tecnología. Por lo que la búsqueda de un empleo mejor remunerado y la consecuente necesidad de invertir más horas en ello, va en detrimento de las horas de preparación escolar.

Rodríguez et al. (2020) realizaron una revisión en la que reportan que los estudios actualmente están en una fase exploratoria y usualmente describen la prevalencia del fenómeno. El género y la edad son los principales predictores del nivel de nomofobia esperado, de acuerdo con sus resultados. Los autores consideran a la nomofobia como un problema de salud pública y que la población más vulnerable son particularmente los jóvenes, quienes pueden padecer trastornos mentales y de la personalidad, físicos, educativos y sociales.

Por otro lado, Argumosa et al. (2017) estudian la personalidad, la autoestima, el género y la edad como predictores de la nomofobia. El trabajo refuerza la influencia de la edad y el género en el nivel de nomofobia. Parte de las conclusiones se deben a que los jóvenes son los más vulnerables debido a que no tienen suficiente control de sus impulsos y aceptan el celular como un símbolo de estatus.

León et al. (2021), en otro estudio sistemático, encontró que hay una gran variedad de trabajos generalmente centrados en mostrar los índices elevados de dependencia del celular. Los autores consideran que hay dos datos fundamentales para tener en cuenta: la media y el resultado global de los

instrumentos aplicados. Señalan también a jóvenes y mujeres como los sectores más vulnerables.

Otro punto de atención en algunas investigaciones es el área en que se centran sus participantes universitarios y la variación de los resultados. De acuerdo con Roque et al. (2024), la carrera puede variar los resultados (y también el género, con prevalencia del femenino). Citan a Rodríguez Sabiote et al. (2020) que identificaron tres perfiles de nomofobia, el más bajo en estudiantes de posgrados de más de 24 años, moderado en mujeres estudiantes de licenciatura de segundo año de pedagogía o educación primaria, con una edad de 21 a 24 años, y alto en mujeres de entre 17 y 20 años.

En otro estudio realizado con estudiantes del área educativa, Rodríguez et al. (2020) identificaron que los altos niveles de nomofobia se asocian con ansiedad, pánico, bajo rendimiento académico, falta de atención en clase y deterioro del aprendizaje. Asimismo, observaron que la edad constituye un factor determinante, ya que a menor edad existe una mayor probabilidad de presentar este trastorno.

Sosa et al. (2023), en un análisis entre universitarios peruanos, señalan que las modalidades de estudio híbridas propician un mayor uso de los dispositivos móviles, lo que puede incrementar la necesidad de recurrir a ellos de manera constante.

Por su parte, Amar y Sánchez (2022), a través de un estudio cualitativo, documentan que los estudiantes universitarios no consideran la consulta frecuente del teléfono celular como una forma de dependencia, sino más bien como un uso inadecuado del dispositivo. Asimismo, sostienen que poseen la capacidad de prescindir de él y afirman desconocer el concepto de nomofobia.

En este contexto, existen también aplicaciones en los propios celulares que intentan moderar el uso, particularmente de aquellas herramientas más utilizadas por los usuarios (como redes sociales). Aboujaoude (2019) menciona, entre otras, Moment, Flipd y Thrive, que pretenden reducir el consumo de ciertas aplicaciones o poner límites a estas para lograr una mayor concentración.

“El uso intensivo de la tecnología digital para comunicarse a través de los teléfonos inteligentes e interactuar en las redes sociales produce satisfacción y contribuye al desarrollo psicosocial de las personas más jóvenes”, afirma Machuca (2025); sin embargo, el abuso en su utilización tiene sus riesgos, razón que ha

provocado un incremento en la cantidad de estudios de posibles trastornos vinculados con este fenómeno.

Kucuk et al. (2024) alertan sobre los riesgos del uso de dispositivos, en particular entre los jóvenes que se sienten atraídos por las redes sociales, que pueden conducir a una adicción, persecución y *cyberbullying*. Además, ante un mayor tiempo en las redes sociales, aumenta el riesgo de adicción no solo a estos espacios, sino al dispositivo que los conecta a estas.

A nivel universitario se ha detectado que el exceso en el manejo de dispositivos, particularmente para la conexión a redes, mirar videos y jugar, los conduce a una pérdida de tiempo notoria y bajo rendimiento académico.

Luy Montejo et al. (2020) clasifican los niveles de nomofobia en tres categorías: leve, moderada y grave; en la primera, la ansiedad es ligera ante el olvido del teléfono y es manejable por el individuo; en los casos moderados aumenta la dependencia y se elevan los niveles de ansiedad cuando no se tiene acceso a ella, mientras que en los casos graves se crea una dependencia o el descuido de otras actividades esenciales con consecuencias similares a otras adicciones. Señala Sánchez Carbonell et al. (2008) que el uso patológico de Internet puede encontrarse en diversos grupos de edad, social, educacional o económica, asociado con la adicción a los dispositivos.

Algunos de los aspectos que deben considerarse al observar a personas con posible dependencia a los dispositivos móviles incluyen la pérdida de horas de sueño, el descuido de otras actividades, la irritabilidad ante la falta de acceso a la conexión o al dispositivo, la incapacidad para limitar el tiempo de uso, el aislamiento social o, en sentido opuesto, la sensación de euforia al poder utilizarlos (Félix et al., 2017). En el ámbito académico, uno de los efectos más frecuentes es la falta de concentración y de atención, aspecto que también es señalado por Silva Maytorena et al. (2024).

Con respecto a la influencia del celular en la vida cotidiana y académica de los jóvenes, Vilchez y Vía y Rada (2024) y Hatfield (2024) explican que en el entorno educativo el uso del celular puede representar un riesgo, al grado que se ha pensado en legislar al respecto, ya que el 72 % de profesores de nivel secundaria y bachillerato consideran que el celular es una distracción en el salón de clases (Hatfield, 2024). Esto ocurre a pesar de que el 82 % de docentes tienen políticas para el uso de dispositivos.

Mientras tanto, Medina y Veytia (2022) en un estudio comparativo entre universidades mexicanas, encontraron que los jóvenes pueden sufrir malestares físicos al estar alejados de su celular, también sentirse aislados de situaciones personales y el descuido de asuntos, y pierden conciencia de las consecuencias del uso de estos dispositivos. Los resultados también indican que el uso excesivo puede repercutir en su rendimiento escolar.

Alrededor de estos casos se presentan dos fenómenos para resaltar ligados con el uso de internet y los móviles: las relaciones parasociales y la generación de dopamina. Respecto al primer punto, Liebers y Schramm (2019) definen las relaciones parasociales como una conexión unilateral en que una persona se vincula con un personaje real o ficticio que sigue en medios de comunicación, en este caso en plataformas de contenidos difundidas mediante internet como podrían ser las redes sociales.

Los mismos autores documentaron que en el periodo que estudiaron de 1956 a 2016, las publicaciones sobre relaciones e interacciones parasociales tuvieron un incremento notorio desde 2014 (Liebers y Schramm, 2019).

Lo parasocial tiene repercusión especial en las redes sociales porque pueden cambiar las actitudes entre quienes siguen a los personajes al nivel de que intensifican su compromiso emocional y cognitivo con los autores de los contenidos que siguen y algunos pueden cambiar sus percepciones de la realidad (Liebers y Schramm, 2019).

Un estudio de Bermúdez y Soler (2023) reveló que la fidelización y seguimiento exacerbado a personajes de redes sociales puede generar una sobredosis de información y sobreexposición en demérito de la atención que podrían invertir los estudiantes a sus estudios, ya que gastan demasiado tiempo y energía en seguir cada detalle de la vida de los personajes que admiran.

1.2 Justificación

Lo anterior revela un riesgo en el ámbito universitario si se toma en cuenta el creciente uso de los dispositivos en México y su tipo de uso. La Asociación de Internet MX reporta que en 2024 creció la conectividad de los sectores socioeconómicos C y D, debido a las facilidades para la conexión y para la compra de dispositivos. Además, ya se alcan-

za a un 76 % de la población con acceso a telefonía de datos, lo que, sumado a la disponibilidad de wifi, hace ver que buena parte de la población cuenta con acceso a internet la mayor parte del tiempo. Según datos del Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI), el 81,7% de la población en México cuenta con teléfono celular, un crecimiento significativo comparado con el año 2015 cuando el porcentaje era del 71,4 % (INEGI, 2025).

En el mismo orden de ideas, las actividades que más realizan los mexicanos en línea son enviar mensajes (88%), actividades laborales (80 %) y acceder a redes sociales (79 %). El celular es la herramienta preferida para la conexión a internet (y, por tanto, la comunicación), con 97 % de los usuarios consultados (Statista, 2023). En coincidencia, el INEGI (2025) registró que las personas usuarias de internet se conectaron en orden de frecuencia: para comunicarse (93 %), acceder a redes sociales (90,4 %), para actividades de entretenimiento (89 %); y posteriormente aparecen las únicas relacionadas con actividades educativas, como lo son buscar información (88,2 %) y como apoyo a la capacitación o educación (81,3 %).

Por otro lado, la Encuesta Nacional sobre Disponibilidad y Uso de Tecnologías de la Información en los Hogares (INEGI, 2024), informó que el grupo mayoritario de personas usuarias de internet estaba constituido por jóvenes de 18 a 24 años, y Jalisco (territorio referente en esta investigación) es una de las entidades que presenta mayor porcentaje de personas usuarias de internet (89,7 %).

Además, en 2024 la encuesta documentó que el promedio de horas de uso de internet alcanzó las 4.4, aunque en el caso de las personas de 18 a 24 años y de 25 a 34 años asciende a 5.7 y 5.6 horas, respectivamente (INEGI, 2025).

Aún con este contexto, hay pocos estudios que profundicen en las secuelas o efectos de la nomofobia en el entorno escolar y a nivel universitario. Una base empírica de la presencia o ausencia de la nomofobia entre los estudiantes, permitirá indagar en los aspectos cualitativos que influyen en ella y poder generar propuestas para disipar los efectos de esta adicción.

1.3 Objetivos

Conocer el nivel de nomofobia que se presenta en jóvenes estudiantes de nivel medio y superior y medio superior de la Universidad de NN. Y como objetivo secundario: medir la dependencia y tipo de

uso que los estudiantes universitarios le dan a sus dispositivos móviles.

2. Metodología

La investigación se realizó bajo un enfoque mixto cualitativo-cuantitativo. Desde el ámbito cuantitativo, se busca acceder a una materialidad más concreta de la investigación (López-Roldán y Fachelli, 2015) y describir distribuciones numéricas de las variables en los participantes (Jansen, 2012). Y desde el plano cualitativo, determinar la diversidad del fenómeno estudiado, la nomofobia, entre los estudiantes.

2.1 Participantes

La población de estudio estuvo conformada por estudiantes de la Universidad de Guadalajara que cursaban el nivel medio superior (bachillerato) o una licenciatura en esta institución. La recolección de datos se llevó a cabo durante el segundo semestre de 2024 en dos centros universitarios y en escuelas preparatorias ubicadas en las ciudades de Guadalajara y Colotlán, Jalisco, mediante un muestreo no probabilístico por conveniencia. En total, se obtuvieron 776 respuestas.

2.2 Técnicas e instrumentos

Se recurrió a la técnica de encuesta transversal, con datos obtenidos en un punto en el tiempo, y no de manera prolongada (Creswell, 2003). específicamente el instrumento llamado Nomophobia Questionnaire (NMP-Q), desarrollado por Yildirim y Correia (2015) y validado en diferentes estudios y para distintos idiomas (Gutiérrez et al., 2016). Consta de 20 preguntas, a las que se agregaron algunas adicionales relacionadas con la condición académica y la disponibilidad de celulares por parte de los jóvenes.

Los conceptos establecidos se tradujeron en unidades y variables para obtener de forma explícita los datos permitiendo el encuentro de los referentes empíricos concretos y operativos, es decir manifestaciones indicativas, observables y concretas (López-Roldán y Fachelli, 2015).

De esta manera, se trató de extender la medición del grado de nomofobia hacia el conocimiento de otras características particulares que podrían asociarse con el manejo de la tecnología.

2.3 Técnicas de análisis de datos

Para calificar las respuestas, el NMP-Q utiliza una escala tipo Likert de 7 puntos, en la que 1 señala estar completamente en desacuerdo hasta el 7 que muestra estar completamente de acuerdo. Así, considerando las 20 preguntas, el puntaje tiene un rango de 20 a 140, en el que menos de 20 indica ausencia de nomofobia; 21 a 59, leve; de 60 a 99, moderado, y 100 o más muestra una alta presencia. Con base en esto, se hará un análisis de contenido temático para distinguir la presencia y comportamientos relacionados al tema clave del estudio, y semántico para observar las relaciones entre temas tratados en las respuestas (Andréu, 2002).

3. Resultados

En primer término, se describen algunas características sociales y académicas de los jóvenes consultados. Del total de participantes, 61,9 % de los respondientes son de sexo femenino y 38,1 % masculino. En cuanto a su edad por años se distribuyen de la siguiente manera: 18 (35,6 %), 17 (27,7 %), 19 (10,2 %), 20

(7,2 %) y 21 (5,9 %); luego aparecen otras edades con datos minoritarios (hasta más de 30 años).

Es interesante destacar que 75,3 % adquirieron un celular nuevo y 24,7 % uno usado. En cuanto al tiempo que tienen con el mismo dispositivo, se trata, mayormente, de equipos nuevos, ya que 38 % indicaron que lo poseen desde hace entre uno y dos años, 33,2 % menos de un año, 17,1% entre dos y tres años y 6,4 % entre tres y cuatro años. En cuanto a las características del celular hay una preferencia por la marca iPhone (43,8 %), seguida por Samsung (19,2 %).

La presión por obtener un dispositivo en tendencia puede radicar en cuestiones tecnológicas, emocionales y de calidad, ya que se convierte en un deseo aspiracional contar con un teléfono nuevo o reciente. La cámara integrada para tomar fotos, la velocidad del dispositivo o la capacidad de la memoria son factores clave para tomar estas decisiones.

En cuanto a las principales funciones del equipo, se les permitió dar tres respuestas, por lo que se lograron 637 menciones al uso de redes sociales, 567 para llamadas, 547 escuchar música y ver videos y 414 para la mensajería instantánea.

Tabla 1. Resultados del test NMP-Q por sexo

Variable	Categoría	Media del test
Sexo	Mujeres	80
	Hombres	71

En lo que respecta a los resultados del test, el promedio fue de 77 puntos, la mediana 76 y la misma cifra para la moda, con una desviación estándar de 25.2. Estos datos indican con claridad la concentración de respuestas dentro de la categoría de nomofobia en grado moderado, de acuerdo con los rangos mencionados previamente. Pero el simple hecho de que se cuente con una presencia media constante ya

es un dato revelador porque generaliza un padecimiento inducido.

Una de las diferencias notorias en el resultado ocurrió entre los sexos, ya que en promedio las mujeres alcanzaron 80 puntos y los hombres 71. Esta significativa diferencia radica en las diferencias de consumo, uso y fines que cada uno tiene de los dispositivos móviles, no solo en términos individuales, también sociales y culturales.

Tabla 2. Resultados del test NMP-Q por edad

Variable	Categoría	Media del test	Otros estadísticos relevantes
Resultados generales	Total de la muestra	77	Mediana = 76. Moda = 76. Desviación estándar = 25.2
	17 años	77	Q1 = 56. Q3 = 95.5
Edad	18 años	78	Q1 = 63. Q3 = 96
	17-24 años	70-80	—

En lo que refiere a la edad, la mayoría de quienes respondieron tienen entre 17 y 18 años (63,2 %) y su promedio de nivel de nomofobia en el test se ubicó en 77 y 78, respectivamente. Para quienes tienen 17 años, los datos van, del cuartil 1 con 56 puntos a 95.5 en el cuartil 3; en los 18 años, de 63 a 96 puntos.

Esto nuevamente da como resultado que los datos se encuentran agrupados en el rango moderado de nomofobia. Entre los 17 y los 24 años el promedio está entre 70 y 80 puntos (moderado), solo se presentan datos fuera de este rango a los 25, 26, 27 y 29 años; sin embargo, son una minoría de los casos (19 alumnos).

Tabla 3. Relación entre el promedio académico y el nivel de nomofobia

Promedio académico	Porcentaje de la muestra	Media del test	Nivel de nomofobia
95-100	19,9 %	74-79	Moderada
90-94	29,3 %	74-79	Moderada
85-89	22,2 %	74-79	Moderada
Subtotal	71,4 %	—	—
65-69	Casos aislados (n = 4)	109	Severa

El promedio de sus estudios no refleja una incidencia notoria en el test. La cifra más común de promedio de los alumnos se encuentra entre 90 y 94 (29,3 %), lo siguen aquellos que tienen entre 85 y 89 (22,2 %) y entre 95 y 100 de calificación (19,9 %), entre todos alcanzan el 71,4 % de los respondientes. Su promedio del test oscila entre 74 y 79 puntos. El caso particular de los alumnos que tienen de promedio en sus estudios entre 65 y 69 es de especial relevancia porque su resultado es de 109 (nomofobia severa); si bien se trata solo de 4 casos, es un elemento llamativo porque la puntuación es notablemente superior al resto y valdría la pena explorar en próximas investigaciones estas situaciones de estudiantes con un rendimiento de ese nivel.

El factor laboral tiene una incidencia mínima. 55 % de los respondientes no trabaja y 45 % sí lo hace; aunque la diferencia es pequeña, aquellos que no trabajan alcanzaron 78 puntos y los que sí trabajan 75 puntos. Si bien la diferencia es escasa, vale la pena indagar si esto puede deberse a las ocupaciones que los mantienen en actividad, aunque, a la vez, el celular puede ser una herramienta de uso en sus labores y de comunicación con otros y, por tal razón, ser una herramienta necesaria.

Otro dato destacado es el resultado con respecto al tipo de celular. Como se mencionó previamente, la mayor parte posee iPhone, cuyos usuarios registran un promedio del test de 81 puntos; el dato que sigue son los celulares de marca Samsung, con un promedio entre sus usuarios de 73 puntos. Valdría la pena explorar si la oferta de aplicaciones diversas en

las marcas de cada celular puede incidir en el tiempo y el modo de uso. Un dispositivo con tecnología de punta, por ejemplo, una cámara con mejor resolución para tomar fotografías, incita a utilizarlo más y compartir los resultados en redes sociales o enviarlo a conocidos y familiares, por consiguiente, permanecer más tiempo conectado.

Una característica valiosa del NMP-Q es que se divide en cuatro grandes áreas relacionadas al uso de dispositivos móviles: 1) No ser capaz de acceder a la información (cuatro preguntas), es decir, perder el acceso inmediato a la información y buscar aquello que se desea en el momento; 2) renunciar a la comodidad (cinco preguntas), o sea, sentimientos sobre la comodidad y tranquilidad psicológica de tener control sobre el celular (sobre todo batería, cobertura y saldo); 3) no poder comunicarse (seis preguntas), entendido como sentimientos sobre la pérdida de una comunicación inmediata y 4) pérdida de conexión (cinco preguntas), emociones vinculadas a la falta de ubicuidad por la conectividad.

Según los resultados del estudio, considerando cada área por separado en una escala del 1 al 7, los resultados más altos estuvieron en no ser capaz de acceder a la información (ítem uno, con 4.35) y sentimientos sobre la pérdida de una comunicación inmediata y no poder usar los servicios (ítem tres, con 4.2); el más bajo fue emociones vinculadas a la pérdida de ubicuidad tras perder la conectividad (ítem cuatro, con 2.9).

«Información» es una categoría amplia que puede incluir estar actualizado de las tendencias o

publicaciones en redes sociales o investigar temas específicos, mientras que la comunicación implica mantener contacto con personas cercanas que son de mayor interés para los estudiantes que las propias clases.

Finalmente, es importante señalar que no existieron diferencias en los resultados entre bachilleres y universitarios (76 y 77 puntos en el test, respectivamente). Tomando en cuenta solo a los universitarios, que pertenecen a dos regiones distintas del estado de Jalisco, tampoco hubo diferencias, ya que en ambos casos el promedio es 77 puntos, es decir, la conducta de los jóvenes no varía a pesar de las diferencias que puedan existir entre las regiones y las condiciones de vida de cada uno.

4. Discusión y conclusiones

Los resultados de este estudio confirman la presencia significativa de nomofobia en estudiantes de bachillerato y universidad en el estado de Jalisco, con una concentración general en el nivel moderado del trastorno. Esta tendencia fue observada tanto en hombres como en mujeres, aunque en la muestra de mujeres entre 17 y 18 años se encontró una ligera preeminencia, lo cual concuerda con estudios previos que destacan la mayor vulnerabilidad de este sector poblacional, además de que utilizan más los dispositivos para interactuar.

El hecho de que se registre una presencia media del padecimiento hace evidente la necesidad de realizar estudios más profundos que permitan generar medidas eficaces para revertir la nomofobia en los contextos académicos. Tal como se expuso en el estado del arte de la introducción, existen políticas, normas y reglamentos orientados a combatir esta forma de adicción; sin embargo, su efectividad ha sido limitada. Un indicio relevante es la diferencia detectada por género: las mujeres presentaron niveles más elevados de nomofobia que los hombres, lo cual podría estar relacionado con la presión social que enfrentan para cumplir con expectativas de imagen y comportamiento, tanto en los entornos presenciales como en los espacios de comunicación, interacción y convivencia mediados por dispositivos móviles e internet.

El hecho de que no se hayan identificado diferencias sustantivas entre estudiantes de diferentes regiones ni entre los niveles educativos (bachillerato

y universidad) indica que la nomofobia responde más a factores generacionales y culturales del uso tecnológico que a contextos académicos o territoriales específicos. Una explicación puede ser que las TIC se desarrollan y mejoran para universalizarse cada vez más; finalmente, para darle el máximo rendimiento a los dispositivos solo es necesario comprarlo, tener energía eléctrica para cargarlos y conexión a internet. Mientras, los estímulos que genera radican en características psicológicas y sociales de todas las personas y no en cuestiones territoriales.

Sobre el resultado relacionado a la preferencia por tener dispositivos en tendencia o de un año o menos, revela los nuevos objetivos aspiracionales de las juventudes. Independizarse, comprar un vehículo o una casa pasa a segundo término, quizá debido a la imposibilidad o dificultad para adquirirlo o porque no representa un logro inmediato digno de compartir con familiares y amigos.

Otro hallazgo importante es la relación entre la marca del dispositivo y el nivel de nomofobia, destacando el iPhone como el que cuenta con mayor puntuación en el test. Esto podría deberse a factores asociados con el estatus social de ser visto y validado por los otros, la funcionalidad, la disponibilidad de aplicaciones o como señalan Roig Vila et al. (2023), en caso de sentirse solos, una forma de contactarse con otras personas y no estar aislados y excluidos, lo que también amerita futuras investigaciones.

Aunado a ello, es cada vez más utilizada y frecuente la obsolescencia programada de la tecnología, definida como la acción intencional de fabricantes de tecnología con el fin de que sus productos y servicios dejen de servir un tiempo limitado. La Procuraduría Federal del Consumidor (2019) enlista tres tipos de obsolescencia que se relacionan directamente con celulares o teléfonos inteligentes como: la obsolescencia funcional por una avería o incompatibilidad con alguna aplicación; obsolescencia de calidad de un componente del dispositivo, y la obsolescencia psicológica que apela a cuestiones de percepción y presiones emocionales para presionar a los usuarios a tener la tecnología en tendencia.

Además, a pesar de que el promedio académico general no mostró una correlación directa con los niveles de nomofobia, sí se evidenciaron casos aislados de nomofobia severa vinculados con promedios académicos bajos, lo que sugiere la necesidad de realizar estudios más profundos sobre los efectos del

uso excesivo del celular en el rendimiento académico. Algunas hipótesis para comprobar posteriormente pueden radicar en que la nomofobia extrema tiene un efecto en el rendimiento de los estudiantes que se encuentran más motivados por recibir estímulos en sus aplicaciones de dispositivos móviles que en los salones de clase; lo cual implica un reto para las instituciones universitarias que deben generar experiencias más significativas que ganen la atención de sus estudiantes.

Desde el punto de vista educativo y social, este fenómeno se convierte en un reto para las instituciones formativas, ya que el teléfono inteligente representa una de las herramientas de comunicación e información más importantes; sin embargo, puede convertirse en un distractor significativo, deteriorando los hábitos de estudio, la concentración y la salud mental de los estudiantes. En este sentido, resulta urgente generar estrategias de intervención, tanto pedagógicas como tecnológicas, que promuevan un uso consciente y equilibrado de los dispositivos móviles, especialmente en contextos escolares.

Una de las posibles razones es que la tecnología avanza y se interioriza de una forma más acelerada que las innovaciones pedagógicas que parecen estar un paso atrás siempre. Sin embargo, tal como lo hacen las TIC, la fórmula podría encontrarse en estimular psicológica, emocional y cultural a los estudiantes para que vuelva su interés en la educación o logren equilibrar el tiempo invertido en el uso de dispositivos y el dedicado a su estudio.

Se sugiere que futuras investigaciones profundicen en las dimensiones psicológicas y sociales de la nomofobia y la desmedida adicción al uso de la tecnología, y en su relación con factores como la autoestima, la ansiedad, el entorno familiar y las dinámicas de socialización digital, a fin de contar con una comprensión más integral del fenómeno y sus posibles estrategias de mitigación.

Tanto el núcleo familiar, vecinal, laboral y social pueden influir de manera importante en el comportamiento de los estudiantes, por lo que conocer el contexto de quienes padecen un alto nivel de nomofobia puede dar conclusiones reveladoras.

Contribución autores

Dra. Ma. Teresa Prieto Quezada: conceptualización; investigación; administración de proyec-

to; supervisión; visualización, escritura – borrador original.

Dr. Alfredo Leonardo Romero Sánchez: conceptualización; análisis formal; investigación; metodología; recursos; software, escritura – borrador original.

Dr. José Claudio Carrillo Navarro: adquisición de datos, Análisis formal; metodología, supervisión, visuañización, escritura-revisión y edición.

Mtra. Ana Cristina Pinedo Catañeda: curación de datos; análisis formal; investigación; validación, escritura-revisión y edición.

Referencias bibliográficas

- Aboujaoude, E. (2019). Problematic Internet use two decades later: apps to wean us off apps. *CNS Spectrums*, 24(4), 371-373. <https://doi.org/10.1017/S109285291800127X>
- Amar, V. y Sánchez, B. (2022). Nomofobia. Un estudio sobre la opinión de un grupo de futuros maestros de primaria. *Doxa Comunicación*, (35), 193-210. <https://doi.org/10.31921/doxacom.n35a1317>
- Andréu, J. (2002). *Técnicas de Análisis de Contenido: Una revisión actualizada*. Documentos de trabajo: Serie Sociología. Fundación Centro de Estudios Andaluces.
- Argumosa Villar, L., Boada Grau, J. y Vigil-Colet, A. (2017). Exploratory investigation of theoretical predictors of nomophobia using the Mobile Phone Involvement Questionnaire (MPIQ). *Journal of Adolescence*, 56, 127-135. <http://bit.ly/4ly7zLO>
- Asociación de Internet Mx. (2024). *20º Estudio sobre los hábitos de usuarios de internet en México 2024*. <http://bit.ly/40lk8Sq>
- Bermejo, P., Dorado, R., Zea-Sevilla, M. y Sánchez V. (2010). Neuroanatomía de las decisiones financieras. *Sociedad Española de Neurología*. Elsevier España, S.L. <https://doi.org/10.1016/j.nrl.2010.09.015>
- Bermúdez, H. y Soler, A. (2023). Relaciones parasociales entre bases de fans y celebridades. *Posibilidades*, 4(1), 17-32. <http://bit.ly/44yjhHw>
- Carr, N. (2011). *Superficiales. ¿Qué está haciendo internet con nuestras mentes?* [epub]. Taurus.
- Creswell, J. (2003). *Diseño de investigación. Enfoque cualitativo, cuantitativo y con métodos mixtos*. Sage Publications.
- Cortés, M. E. y Herrera Aliaga, E. (2022). Nomofobia: adicción al teléfono inteligente. Impacto en jóvenes y recomendaciones de su uso adecuada-

- do en actividades de aprendizaje en el área de salud. *Revista Médica de Chile*, 150(3), 407-408.
<https://dx.doi.org/10.4067/S0034-98872022000300407>
- Díaz Beloso, R. M. y Quintanilla, L. (2024). Nomofobia y uso dependiente al móvil, su relación con la regulación emocional y la autoestima en adolescentes gallegos. *Acción Psicológica*, 21(1-2), 93-106.
<https://doi.org/10.5944/ap.21.1-2.36757>
- Echeburúa, E. y De Corral, P. (2010). Adicción a las nuevas tecnologías y a las redes sociales en jóvenes: un nuevo reto. *Adicciones*, 22(2), 91-95.
<http://bit.ly/44B105l>
- Félix, V. G., Mena, L. J., Ostos Robles, R. y Acosta Trejo, M. (2017). Nomofobia como factor nocivo para los hábitos de estudio. *Revista de Filosofía y Cotidianidad*, 3(6), 23-29. <http://bit.ly/4eXLF2c>
- Gutiérrez Puertas, L., Márquez Hernández, V. V. y Aguilera Manrique, G. (2016). Adaptation and validation of the spanish version of the Nomophobia Questionnaire in Nursing Studies. *CIN: Computers, Informatics, Nursing*, 34(10), 470-475. <http://bit.ly/4kKNVeC>
- Hatfield, J. (12 de junio de 2024). 72% of U.S. high school teachers say cellphone distraction is a major problem in the classroom. Pew Research Center. <http://bit.ly/4lvuF5H>
- Jansen, H. (2012). La lógica de la investigación por encuesta cualitativa y su posición en el campo de los métodos de investigación social. *Paradigmas*, 4, 39-72. ISSN-e 1909-430. <https://bit.ly/49aiEPN>
- Instituto Nacional de Estadística y Geografía [INEGI]. (6 de mayo de 2025). *Reporte de resultados 9/25. Encuesta Nacional sobre Disponibilidad y Uso de Tecnologías de la Información en los Hogares* [Comunicado de prensa]. <http://bit.ly/4IS6hLs>
- Instituto Nacional de Estadística y Geografía [INEGI]. (13 de junio de 2024). *Encuesta Nacional sobre Disponibilidad y Uso de Tecnologías de la Información en los Hogares* [Comunicado de prensa]. <http://bit.ly/4nUI3lx>
- Kucuk, S., Uludasdemir, D. y Unal, S. A. (2024). Examining the relationship between adolescents' social media addiction levels and cyberbullying experiences. *Revista da Escola de Enfermagem da USP*, (58), 1-10.
<https://doi.org/10.1590/1980-220X-REEUSP-2024-0233en>
- Lembke, A. (2023). *Generación dopamina. Cómo encontrar el equilibrio en la era del goce desenfrenado* [epub]. Urano.
- León Mejía A. C., Gutiérrez Ortega, M., Serrano Pintado, I. y González Cabrera, J. (2021). A systematic review on nomophobia prevalence: Surfacing results and standard guidelines for future research. *PLoS ONE*, 16(5): e0250509.
<https://doi.org/10.1371/journal.pone.0250509>
- Liebers, N. y Schramm, H. (2019). Parasocial Interactions and relationships with media characters—an inventory of 60 years of research. *Communication Research Trends*, 38(2). <http://bit.ly/4lVhkn5>
- López-Roldán, P. y Fachelli, S. (2015). *Metodología de la investigación social cuantitativa*.
<https://bit.ly/3KWdA7O>
- Luy Montejo, C., Medina Gamero, A., Garcés López, J. y Tolentino Escarcena, R. E. (2020). Nomofobia: Adicción tecnológica en universitarios. *Studium Veritatis*, 18(24), 43-69.
<https://doi.org/10.35626/sv.24.2020.313>
- Machuca Vivar, S. A. (2025). Adolescentes y adicción a las redes sociales. *Mikarimin. Revista Científica Multidisciplinaria*, 11(1), 1-5.
<https://doi.org/10.61154/mrcm.v11i1.3832>
- Medina Morales, G. C. y Veytia Bucheli, M. G. (2022). El impacto de la adicción al celular o nomofobia en estudiantes universitarios: caso de dos universidades mexicanas. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinaria*, 6(1), 2123-2138.
https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v6i1.1639
- Moore, K. y Craciun, G. (2021). Fear of missing out and personality as predictors of social networking sites usage: The Instagram case. *Psychological Reports*, 124(4), 1761-1787.
<https://doi.org/10.1177/0033294120936184>
- Notara, V., Vagka, E., Gnardellis, C. y Lagiou, A. (2021). The emerging phenomenon of nomophobia in young adults: a systematic review study. *Addict Health*, 13(2), 120-36. <http://bit.ly/4lI4bhB>
- Oxford University Press. (2025). Nomophobia. En *Oxford English Dictionary*. <http://bit.ly/4kFxcZR>
- Procuraduría Federal del Consumidor. (2019, 22 de diciembre). *Obsolescencia programada: diseñados para morir* [Blog]. <http://bit.ly/3lPFa5p>
- Qutishata, M., Lazarusa, E. R., Razmyb, A. M. y Packianathand, S. (2020). University students' nomophobia prevalence, sociodemographic factors and relationship with academic performance at a university in Oman. *International Journal of Africa Nursing Sciences*, 13, 1-6.
<http://bit.ly/4eUWLVM>
- Rodríguez Sabiote, C., Álvarez Rodríguez, J., Álvarez Ferrandiz, D. y Zurita Ortega, F. (2020). Development of nomophobia profiles in Education students through the use of multiple correspondence analysis. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 17(21), 1-16. <https://doi.org/10.3390/ijerph17218252>

- Rodríguez García, A. M., Moreno Guerrero, A. J. y López Belmonte, J. (2020). Nomophobia: an individual's growing fear of being without a smartphone—A systematic literature review. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 17(2), 580. <https://doi.org/10.3390/ijerph17020580>
- Rodríguez García, A. M., García Carmona, M., Marín Marín, J. A. y Moreno Guerrero, A.J. (2025). Nomofobia y rendimiento académico: prevalencia y correlación en los jóvenes. *Revista Fuentes*, 27(1), 107-120. <https://doi.org/10.12795/revistafuentes.2025.23121>
- Roig Vila, R., López Padrón, A. y Urrea Solano, M. (2023). Dependencia y adicción al Smartphone entre el alumnado universitario: ¿Mito o realidad? *Alteridad*, 18(1), 34-47. <https://doi.org/10.17163/alt.v18n1.2023.03>
- Roque Hernández, R. V., Guerra Moya, S. A., Hernández, R. S., Mendoza, A. L. (2024). Fear of disconnection: analysis of nomophobia among undergraduate students according to their educational program and gender. *International Journal of Interactive Mobile Technologies*, 18(6), 143-158. <https://doi.org/10.3991/ijim.v18i06.45253>
- Sánchez-Carbonell, X., Beranuy, M., Castellana, M., Chamarro, A. y Oberst, U. (2008). La adicción a Internet y al móvil: ¿Moda o trastorno? *Adicciones*, 20(2), 149-159. <http://bit.ly/46kwyxH>
- Silva Maytorena, R., Cárdenas Amarillas, C. V., Morales Ojeda, G., Aguilar Lizarraga, M. E., Díaz Sarabia, A. G., y Martínez García, A. I. (2024). Nomofobia, doom scrolling y su impacto en el rendimiento académico de estudiantes. *RECIE FEC-UAS Revista de Educación y Cuidado Integral en Enfermería*, 1(2), 121-127. <http://bit.ly/46auPuH>
- Sosa Delgado, O. A., Ayala Rojas, M. J., Pineda Yupanqui, S. D., Flores Ramos, J. T., Julca Santos, K. E. y Morales, J. (2023). Nomophobia, a disease linked to mobile phone addiction: A descriptive study among university students. *World Journal of Advanced Research and Reviews*, 20(1), 1234-1239. <https://doi.org/10.30574/wjarr.2023.20.1.2171>
- Statista. (2025). *El uso de internet en México – Datos estadísticos*. <http://bit.ly/4kFaHnV>
- Vagka, E., Gnardellis, C., Lagiou, A. y Notara, V. (2023). Prevalence and factors related to nomophobia: arising issues among young adults. *European Journal of Investigation in Health, Psychology and Education*, 13(8), 1467-1476. <https://doi.org/10.3390/ejihpe13080107>
- Vilchez Galarza, N. D. y Vía y Rada Vites, J. F. (2024). Impacto de la nomofobia en la calidad del aprendizaje en adolescentes. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 8(1), 10604-10622. https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v8i1.10369
- Yildirim, C. y Correia, A. P. (2015). Exploring the dimensions of nomophobia: Development and validation of a self-reported questionnaire. *Computers in Human Behaviors*, 49, 130-137. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2015.02.059>

Normas editoriales

(Publication guidelines)



Fuente: <https://www.shutterstock.com/es/image-photo/discussion-meeting-businesspeople-leader-planning-teamwork-2473319615>

Normas de publicación en «Alteridad»

1. Información general

«Alteridad» es una publicación científica bilingüe de la Universidad Politécnica Salesiana de Ecuador (UPS), editada desde enero de 2006 de forma ininterrumpida, con periodicidad fija semestral (enero-julio).

Es una revista científica arbitrada, que utiliza el sistema de evaluación externa por expertos (*peer-review*), bajo metodología de pares ciegos (*double-blind review*), conforme a las normas de publicación de la *American Psychological Association* (APA). El cumplimiento de este sistema permite garantizar a los autores un proceso de revisión objetivo, imparcial y transparente, lo que facilita a la publicación su inclusión en bases de datos, repositorios e indexaciones internacionales de referencia.

«Alteridad» se encuentra indexada en el *Emerging Sources Citation Index* (ESCI) de *Web of Science*, en la *Scientific Electronic Library Online* (SciELO), en el Sistema de Información Científica REDALYC, en el directorio y catálogo selectivo del Sistema Regional de Información en Línea para Revistas Científicas de América Latina, el Caribe, España y Portugal (Latindex), en el *Directory of Open Access Journals* (DOAJ), en el *European Reference Index for the Humanities and Social Sciences* (ERIHPLUS), en el Portal Dialnet; está evaluada en la Matriz de Información para el Análisis de Revistas (MIAR), en la Clasificación Integrada de Revistas Científicas (CIRC), y en el sistema Qualis de revisión de revistas de CAPES. Además, se encuentra en repositorios, bibliotecas y catálogos especializados de todo el mundo.

La revista se edita en doble versión: electrónica (e-ISSN: 1390-8642) e impresa (ISSN: 1390-325X) en español e inglés; siendo identificado cada trabajo con un *Digital Object Identifier System* (DOI). Todos los artículos publicados en «Alteridad» tienen licencia Creative Commons Reconocimiento-No-Comercial-Compartir igual (RoMEO blue journal).

2. Alcance y política

2.1 Temática

«Alteridad» es una revista especializada en Educación y sus líneas transdisciplinarias como Didáctica, Gestión de Centros Escolares, Educomunicación, tecnología educativa, Pedagogía Social, entre otras; y todas aquellas disciplinas conexas interdisciplinariamente con la línea temática central.

2.2 Aportaciones

Todos los trabajos deben ser originales, no haber sido publicados en ningún medio ni estar en proceso de arbitraje o publicación. Se editan preferentemente resultados de investigación empírica, redactados en español, portugués o inglés, siendo también admisibles estudios y selectas revisiones de la literatura (*state-of-the-art*):

- a) **Investigaciones:** 5000 a 7500 palabras de texto, incluyendo título, resúmenes, descriptores, tablas y referencias. Se valorarán especialmente los resultados de la investigación, el rigor metodológico, la relevancia de la temática, la calidad de la discusión científica, la variedad, actualidad y riqueza de las referencias bibliográficas (preferiblemente de publicaciones indexadas en JCR y Scopus). Se esperan mínimo 35 referencias.
- b) **Estudios y revisiones de la literatura**
 - **Estudios:** 5000 a 7500 palabras de texto, incluidas tablas y referencias. Se valorará especialmente el debate generado, la relevancia de la temática, la originalidad de las aportaciones y riqueza de las referencias bibliográficas (preferiblemente de publicaciones indexadas en JCR y Scopus). Se esperan mínimo 35 referencias.

- **Revisiones de la literatura:** 6000 a 8500 palabras de texto, incluidas tablas y referencias. Se valorará la revisión exhaustiva del estado de la cuestión de un tema de investigación actual con referencias justificadas y selectivas de alrededor de 70 obras (preferiblemente de publicaciones indexadas en JCR y Scopus).

2.3 Secciones

La revista tiene periodicidad semestral (20 artículos por año), publicada en los meses de enero y julio y cuenta por número con dos secciones de cinco artículos cada una, la primera referida a un tema **Monográfico** preparado con antelación y con editores temáticos y la segunda, una sección de **Misceláneas**, compuesta por aportaciones variadas que traten temas educativos de forma prioritaria.

3. Proceso editorial

3.1 Envío de manuscritos

Los manuscritos deben ser enviados única y exclusivamente a través del *Open Journal System* (OJS), en el cual todos los autores deben darse de alta previamente, si bien uno solo de ellos será el responsable de correspondencia. Ningún autor podrá enviar o tener en revisión dos manuscritos de forma simultánea, estimándose una carencia de cuatro números consecutivos (2 años). Un artículo podrá tener como máximo 3 autores, aunque si se justifica en función del tamaño del estudio, podrán ser hasta 5.

«Alteridad» acusa recepción de los trabajos enviados por los autores e informa por email y mediante la plataforma del proceso de aceptación o rechazo; y en el caso de aceptación, del proceso de edición.

En el Portal oficial de la revista, en la sección Normativas, están las Normas para Autores, las plantillas para la redacción de los manuscritos (LaTeX/Overleaf o Word), la Portada y Carta de presentación, el Protocolo de chequeo previo al envío, los formularios de evaluación por parte de los revisores externos y una guía para el envío del artículo a través de OJS. Antes de su envío se recomienda encarecidamente que se compruebe el manuscrito con el Protocolo de chequeo previo. Deben remitirse simultáneamente dos archivos:

- Portada y Carta de presentación** (usar el modelo oficial), en la que aparecerán:
 - **Portada** (Título, Resumen y Descriptores previstos en el Manuscrito).
 - **Nombre y apellidos completos** de cada uno de los autores, organizados por orden de prelación; seguido por la categoría profesional, centro de trabajo, correo electrónico de cada autor y número de ORCID. Es obligatorio indicar si se posee el grado académico de doctor (incluir Dr./Dra. antes del nombre).
 - Se incluirá además una **declaración** (Cover letter) de que el manuscrito se trata de una aportación original, no enviada ni en proceso de evaluación en otra revista, confirmación de las autorías firmantes, aceptación (si procede) de cambios formales en el manuscrito conforme a las normas y cesión parcial de derechos a la editorial.
 - **Manuscrito** totalmente anonimizado, conforme a las normas referidas en el epígrafe 4.

3.2 Proceso de revisión

En un plazo máximo de 30 días, a partir de la recepción del documento, el autor de correspondencia recibirá una notificación, indicando preliminarmente si se estima o desestima para el arbitraje por los revisores científicos. En el caso de que el artículo presente deficiencias formales, no trate el tema educativo o tenga un elevado porcentaje de similitud con otro(s) documento(s), el Consejo editorial desestimará el trabajo sin opción de vuelta. Por el contrario, si presenta carencias superficiales de forma, se devolverá al autor para su corrección antes de comenzar del proceso de evaluación. La fecha de recepción del artículo no computará hasta la recepción correcta del mismo.

Los artículos serán evaluados científicamente por una media de tres expertos en el tema. Los informes indicarán las siguientes recomendaciones: Aceptar el envío, Publicable con modificaciones, Reenviar para revisión, No publicable. A partir del análisis de los informes externos, se decidirá la aceptación o rechazo de los artículos para su publicación. En el caso de resultados discrepantes se remitirá a un nuevo dictamen, el cual será definitivo. El protocolo utilizado por los revisores es público (Investigaciones; Estudios y revisiones de la literatura).

En general, una vez vistas las revisiones científicas externas, los criterios que justifican la decisión sobre la aceptación/rechazo de los trabajos por parte del Consejo Editor son los siguientes:

- Actualidad y novedad.
- Relevancia y significación: avance del conocimiento científico.
- Originalidad.
- Fiabilidad y validez científica: calidad metodológica contrastada.
- Organización (coherencia lógica y presentación formal).
- Apoyos externos y financiación pública/privada.
- Coautorías y grado de internacionalización de la propuesta y del equipo.
- Presentación: buena redacción.

El plazo de evaluación científica de manuscritos, superados los trámites previos de estimación por el Consejo Editor, es de 100 días como máximo; los remitidos para *Calls for papers*, sus fechas de revisión científica se inician al cierre de los mismos. Los trabajos que sean evaluados positivamente y requieran modificaciones, deberán ser reenviados con los cambios, dentro de los siguientes 15 días.

3.3 Edición y publicación del manuscrito

El proceso de corrección de estilo y maquetación de los artículos aceptados es realizado por el Consejo Técnico de la Revista en coordinación con la Editorial Abya-Yala. «Alteridad» se reserva el derecho de hacer corrección de estilo y cambios editoriales que considere necesarios para mejorar el trabajo. A los autores de artículos se enviará una prueba de imprenta en formato PDF para su corrección únicamente de tipografía y ortografía, mismo que deberán reenviar en un máximo de tres días. La Editorial realizará, gratuitamente para los autores, la traducción profesional de la versión final del manuscrito al idioma inglés (o español, según la versión original), lo que garantizará su consulta y difusión internacional. Los artículos serán publicados en la plataforma de la revista en sus dos versiones idiomáticas (español e inglés) y en los siguientes formatos: PDF, HTML, EPUB y XML-Jats.

4. Estructura de los manuscritos

Los trabajos se presentarán en tipo de letra Arial 10, interlineado simple, justificado completo y sin tabuladores ni espacios en blanco entre párrafos. Solo se separarán con un espacio en blanco los grandes bloques (título, autores, resúmenes, descriptores, créditos y epígrafes). La página debe tener dos centímetros en todos sus márgenes. Los trabajos deben presentarse en formato de Microsoft Word (.doc o .docx) ([https://alteridad.ups.edu.ec/pdf/alteridad/Plantilla Microsoft Word.docx](https://alteridad.ups.edu.ec/pdf/alteridad/Plantilla%20Microsoft%20Word.docx)) o LaTeX/ Overleaf (.tex) (<https://www.overleaf.com/latex/templates/revista-alteridad-ecuador/svjcbgmcrv>), siendo necesario que el archivo esté anonimizado en Propiedades de Archivo, de forma que no aparezca la identificación de autor/es.

4.1 Portada

Título (español) / Title (inglés): Conciso pero informativo, en castellano en primera línea y en inglés en segunda, conformado por el mayor número de términos significativos posibles. El título no solo es responsabilidad de los autores, pudiéndose proponer cambios por parte del Consejo Editorial. Se aceptan como máximo 80 caracteres con espacio.

Resumen (español) / Abstract (inglés): Se describirán de forma concisa y en este orden: justificación del tema, objetivos, metodología empleada (enfoque y alcance), resultados más relevantes, discusión y principales conclusiones. Ha de estar escrito de manera impersonal “El presente trabajo analiza...”. En el caso del *Abstract* no se admitirá el empleo de traductores automáticos. Tendrá como extensión entre 220/230 palabras.

Descriptores (español) / Keywords (inglés): Se deben exponer 6 descriptores por cada versión idiomática relacionados directamente con el tema del trabajo. Será valorado positivamente el uso de las palabras claves expuestas en el Thesaurus de la UNESCO (<http://bit.ly/2kIgn8I>). Solo en casos excepcionales se aceptarán términos nuevos, siempre que tengan un carácter científico estandarizado.

4.2 Estructura IMRDC

Para aquellos trabajos que se traten de Investigaciones de carácter empírico, los manuscritos

tos respetarán rigurosamente la estructura IMRDC, siendo opcionales los epígrafes de Apoyos y Notas. Los trabajos que se traten de Estudios y revisiones de la literatura podrán ser más flexibles en sus epígrafes, especialmente en Metodología, Resultados y Discusión. En todas las tipologías de trabajos son obligatorias las Referencias bibliográficas.

- 1 **Introducción:** Debe incluir los fundamentos teóricos y el propósito del estudio, utilizando citas bibliográficas, así como la revisión de la literatura o los trabajos relacionados más significativos del tema a nivel nacional e internacional. Se valorará positivamente el uso de referencias de alto impacto (JCR y Scopus).
- 2 **Metodología:** El enfoque, alcance y diseño metodológico deben ser redactados de forma que el lector pueda comprender con facilidad el desarrollo de la investigación. En su caso, describirá la muestra y la forma de muestreo, así como se hará referencia al tipo de análisis estadístico aplicado. Si se trata de una metodología original, es necesario exponer las razones que han conducido a su empleo y describir sus posibles limitaciones.
3. **Resultados:** Se procurará resaltar los resultados y las observaciones más relevantes de la investigación, describiéndose, sin hacer juicios de valor, el material y métodos empleados para el análisis. Los resultados se expondrán en figuras o/y tablas según las normas de la revista (Ver epígrafe 4.4). Aparecerán en una secuencia lógica en el texto, las tablas o figuras imprescindibles, evitando la redundancia de datos.
4. **Discusión y conclusiones:** Resumirá los hallazgos más importantes, relacionando las propias observaciones con estudios de interés, señalando aportaciones y limitaciones, sin redundar datos ya comentados en otros apartados. Asimismo, el apartado de discusión y conclusiones debe incluir las deducciones y líneas para futuras investigaciones.

4.3 Apoyos y Notas

Apoyos (opcionales): El *Council Science Editors* recomienda a los autor/es especificar la fuente de financiación de la investigación. Se considerarán prioritarios los trabajos con aval de proyectos com-

petitivos nacionales e internacionales. En todo caso, para la valoración científica del manuscrito, este debe ir anonimizado con XXXX solo para su evaluación inicial, a fin de no identificar autores y equipos de investigación, que deben ser explicitados en la Carta de Presentación y posteriormente en el manuscrito final.

Las notas: En caso necesario, irán al final del artículo (antes de las referencias). Deben ser utilizadas para aclarar términos, hacer anotaciones marginales o indicar el posible uso de herramientas de Inteligencia Artificial. Los números de notas se colocan en superíndice, tanto en el texto como en la nota final. No se permiten notas que recojan citas bibliográficas simples (sin comentarios), pues éstas deben ir en las referencias. En caso de contener alguna cita, su referencia deberá encontrarse también en la sección de Referencias bibliográficas.

4.4 Referencias bibliográficas

Las citas bibliográficas deben reseñarse en forma de referencias al texto. No debe incluirse bibliografía no citada en el texto. Su número ha de ser suficiente y necesario para contextualizar el marco teórico, la metodología usada y los resultados de investigación en un espacio de investigación internacional: mínimo 35 para los manuscritos de investigaciones de carácter empírico, y alrededor de 70 para los estudios y revisiones de literatura.

Se presentarán alfabéticamente por el primer apellido del autor (agregando el segundo solo en caso de que el primero sea de uso muy común). Las citas deberán extraerse de los documentos originales preferentemente revistas y en menor medida libros. Dada la trascendencia para los índices de citas y los cálculos de los factores de impacto, se valorarán positivamente el uso de referencias provenientes de publicaciones indexadas en JCR y/o Scopus y la correcta citación conforme a la Norma APA 7 (<http://bit.ly/35FNGvN>).

Es prescriptivo que todas las citas que cuenten con DOI (Digital Object Identifier System) estén reflejadas en las Referencias (pueden obtenerse en <https://search.crossref.org/>). Todas las revistas y libros que no tengan DOI deben aparecer con su link (en su versión on-line, en caso de que la tengan, acortada, mediante Bitly: <https://bitly.com/>), y de los sitios web además la fecha de consulta en el formato indicado.

Normas para las referencias

a) Publicaciones periódicas

- **Artículo de revista (un autor):** Ochoa, A. (2019). The type of participation promoted in schools is a constraint factor for inclusive education. *Alteridad*, 14(2), 184-194. <https://doi.org/10.17163/alt.v14n2.2019.03>
- **Artículo de revista (hasta veinte autores):** Guarderas, P., Larrea, M., Cuvi, J., Vega, C., Reyes, C., Bichara, T., Ramírez, G., Paula, Ch., Pesantez, L., Íñiguez, A., Ullauri, K., Aguirre, A., Almeida, M., & Arteaga, E. (2018). Acoso sexual en las universidades ecuatorianas: validez de contenido de un instrumento de medición. *Alteridad*, 13(2), 214-226. <https://doi.org/10.17163/alt.v13n2.2018.05>
- **Artículo de revista (sin DOI):** López, L., & Ramírez-García, A. (2014). Medidas disciplinarias en los centros educativos: ¿Suficientes contra el acoso escolar? *Perfiles Educativos*, 36(145), 32-50. <https://bit.ly/37Xd5mw>

b) Libros y capítulos de libro

- **Libros completos:** Cuéllar, J.C., & Moncada-Paredes, M.C. (2014). *El peso de la deuda externa ecuatoriana*. Abya-Yala.
- **Capítulos de libro:** Padilla-Verdugo, J. (2014). La Historia de la Educación desde los enfoques del conocimiento. In E. Loyola (Ed.), *Ciencia, Tecnología y Sociedad (CTS). Miradas desde la Educación Superior en Ecuador* (pp. 107-128). Abya-Yala. <https://bit.ly/3etRnZH>

c) Tesis doctorales y de maestría

- Llorent, M. (2019). *Las políticas educativas TIC en el plano autonómico: el caso de Andalucía* [Tesis doctoral, Universidad de Sevilla]. Depósito de Investigación Universidad de Sevilla. <https://bit.ly/3YRTRr5>

d) Medios electrónicos

- Aunión, J. (2011, marzo 12). La pérdida de autoridad es un problema de toda la sociedad, no es específico del aula. *El País*. <https://bit.ly/2NIM9Dp>

Normas para epígrafes, tablas y figuras

Los epígrafes del cuerpo del artículo se numerarán en arábigo. Irán sin caja completa de mayúsculas, ni subrayados, ni negritas. La numeración ha

de ser como máximo de tres niveles: 1. / 1.1. / 1.1.1. Al final de cada epígrafe numerado se establecerá un retorno de carro.

Las tablas y figuras deben presentarse incorporadas en el texto en Word o LaTeX ubicadas en el sitio en el que los autores consideren que deben estar. Se emplearán únicamente cuando sean necesarias e idóneas, debiendo limitarse su uso por cuestiones de espacios a seis entre tablas y figuras (salvo casos excepcionalmente justificados). Ambas deben ser enumeradas en arábigo y tituladas con la descripción de su contenido. Si la fuente de la tabla o figura no fuera de elaboración propia, los autores deberán incorporar al pie de la tabla o la figura la fuente de la que se extrae [por ejemplo, Fuente: Romero-Rodríguez (2016, p. 32)].

Las tablas deben estar elaboradas en el propio documento por lo que no se aceptarán tablas cortadas y pegadas de otros documentos que no puedan ser editados en el proceso de diagramación.

Para mantener la calidad de las figuras, en el caso de LaTeX/Overleaf, deben ser cargadas en la plantilla en formato original PDF, puesto que la conversión desde otros formatos puede disminuir la calidad de la figura. En el caso de Word, además de ser incorporadas en el documento, deberán ser enviadas como material complementario al momento del envío en el OJS de «Alteridad», debiendo tener una calidad superior a 600 dpi, en archivos de tipo TIFF, JPEG o PNG.

5. Tasas y APC

«Alteridad» es una revista *Open Access*, incluida en el *Directory of Open Access Journals* (DOAJ) que oferta toda su producción de forma íntegra online en abierto para toda la comunidad científica. Asimismo, no establece ninguna tasa económica durante todo el proceso editorial para la publicación de los artículos, incluyendo la revisión científica, la maquetación y la traducción de los mismos. No existe ningún *publication fee*, ni *Article Processing Charge* (APC) vinculados con esta publicación, ni para autores ni para lectores. Asimismo, la revista tiene licencia *Creative-Commons Reconocimiento-No-Comercial-Compartir igual* (RoMEO blue journal), lo que permite libre acceso, descarga y archivo de los artículos publicados. Todos los gastos, insumos y financiamiento de «Alteridad»

proviene de los aportes realizados por la Universidad Politécnica Salesiana.

6. Responsabilidades éticas

Cada autor/es presentará una declaración responsable de autoría y originalidad, así como sus responsabilidades éticas contraídas.

- **Originalidad:** Los trabajos deben ser originales y no deben estar siendo evaluados simultáneamente en otra publicación, siendo responsabilidad de los autores el cumplimiento de esta norma. Las opiniones expresadas en los artículos publicados son responsabilidad del autor/es. «Alteridad», como socio internacional de CrossRef®, emplea la herramienta antiplagio CrossCheck® y iThenticate® para garantizar la originalidad de los manuscritos.
- **Autoría:** En la lista de autores firmantes deben figurar únicamente aquellas personas que han contribuido intelectualmente al desarrollo del trabajo. Haber colaborado en la recolección de datos no es, por sí mismo, criterio suficiente de autoría. «Alteridad» declina cualquier responsabilidad sobre posibles conflictos derivados de la autoría de los trabajos que se publiquen.
- **Uso de Inteligencia Artificial:** En caso de que se utilice inteligencia artificial en cualquier etapa de la investigación presentada en el artículo, se requerirá a los/as autores/as destacarlo claramente en la carta de presentación/coverletter asociado al artículo, manifestando la sección o secciones específicas donde se ha hecho uso de la inteligencia artificial. Esta indicación tiene como objetivo informar a los lectores sobre las secciones en las que se ha empleado esta tecnología, proporcionando una mayor transparencia y comprensión sobre su aplicación en la investigación presentada.

La revista Alteridad reconoce la importancia de mantener altos estándares éticos en la investigación científica, particularmente en el empleo de inteligencia artificial (IA).

Queda a discreción del equipo editorial, la aceptación de la publicación que haya utilizado inteligencia artificial.

- **Transmisión de los derechos de autor:** se incluirá en la carta de presentación la cesión de derechos del trabajo para su publicación en «Alteridad». La Universidad Politécnica Salesiana (la editorial) conserva los derechos patrimoniales (copyright) de los artículos publicados; favorece y permite la reutilización de las mismas bajo la licencia de uso indicada en *ut supra*.

7. Promoción y difusión del artículo publicado

Los autores se comprometen a darle la máxima difusión a su artículo publicado, así como a toda la revista, utilizando el link a la página web de «Alteridad» (<https://alteridad.ups.edu.ec/index.php/alteridad/>). Además, se les exhorta a compartir y archivar su artículo publicado en las redes académicas (Academia.edu, ResearchGate, Mendeley, Kudos, ...), sociales (Twitter, Facebook, LinkedIn, ...), publicando en estos también el DOI), repositorios institucionales, Google Scholar, ORCID, web o blog personal, entre otras. Asimismo, se anima a los autores a compartir el artículo publicado a través de listas de correo electrónico, grupos de investigación y contactos personales.

«Alteridad» cuenta con sistemas de medición de métricas alternativas (PlumX) que permiten verificar el cumplimiento de este compromiso. Para la postulación de futuros artículos de autores de «Alteridad», se tendrá presente el impacto de los trabajos anteriores.

Publication Guidelines of «Alteridad»

1. General information

«Alteridad» is a bilingual scientific journal of the Salesian Polytechnic University of Ecuador (UPS), published since January 2006 uninterruptedly, on a semi-annual basis (January-July).

It is an arbitrated scientific journal, with peer-review system under the double-blind review, following the publication standards of the American Psychological Association (APA). This system ensures authors an objective, impartial and transparent review process, making it easier for authors to be included in reference international databases, repositories, and indexes.

«Alteridad» is indexed in the Web of Science's Emerging Sources Citation Index (ESCI), at the Scientific Electronic Library Online (SciELO), in the REDALYC Scientific Information System, in the directory and selective catalog of the Regional Online Information System for Scientific Journals of Latin America, the Caribbean, Spain and Portugal (Latindex), in the Directory of Open Access Journals (DOAJ), in the European Reference Index for the Humanities and Social Sciences (ERIHPLUS), on the Dialnet Portal. It is evaluated in the Information Matrix for Journal Analysis (MIAR), the Integrated Classification of Scientific Journals (CIRC), and the Qualis review system for CAPES journals. In addition, it is in repositories, libraries and specialized catalogs around the world.

The journal is published in two versions: electronic (e-ISSN: 1390-8642) and printed (ISSN: 1390-325X) in Spanish and English; each manuscript is identified with a Digital Object Identifier System (DOI). All articles published in «Alteridad» have the Creative Commons Attribution-Non-Commercial-Share Equal license (RoMEO blue journal).

2. Scope and policies

2.1 Topics

«Alteridad» is a journal specialized in Education and its transdisciplinary topics such as Didactics, School Management, Edu-communication, Educational Technology, Social Pedagogy, among others, all related to the main topic.

2.2 Contributions

All manuscripts must be original, and must not have been published in any other journal or must not be in the arbitration or publication process in another journal. Empirical research results are published in Spanish, Portuguese or English, and studies and state-of-the-art are also allowed:

- a) **Research:** 5000 to 7500 words, including title, abstracts, descriptors, tables, and references. Assessment will be made of research results, methodological rigor, the relevance of the subject, the quality of scientific discussion, the variety, timeliness, and richness of bibliographic references (preferably publications indexed in JCR and Scopus). At least 35 references must be included.
- (b) **Studies and literature reviews**
 - **Studies:** 5000 to 7500 words of text, including tables and references. The debate, the relevance of the topic, the originality of the contributions and the bibliographical references (preferably of publications indexed in JCR and Scopus) will be especially valued. Expected 35 references minimum.
 - **Literature reviews:** 6000 to 8500 words of text, including tables and references. An exhaustive review of the state of the art of a current research topic will be considered, with justified and selective references of approximately 70

works (preferably from publications indexed in JCR and Scopus).

2.3 Sections

The journal has a semi-annual periodicity (20 articles per year), published in January and July and has two sections of five articles each by number; the first referring to a **Monographic** topic prepared in advance and with thematic topic and the second, a section of **Miscellaneous**, composed of varied contributions related with educational topics.

3. Editorial process

3.1 Submission of manuscripts

Manuscripts must be submitted only and exclusively through the Open Journal System (OJS), in which all authors must register in advance, although only one will be responsible for the correspondence. No author may submit or review two manuscripts simultaneously, estimating a time of four consecutive numbers (2 years). An article may have a maximum of 3 authors, although if justified depending on the study, there may be up to 5.

«Alteridad» informs by email the reception of the manuscript submitted by the authors. The information related to the acceptance or rejection of the manuscript is sent by email and the platform; and in the case of acceptance, the author is also informed of the editing process.

The Guidelines for the Authors are on the website of the journal, in the Guidelines section, as well as the template for writing the paper (LaTeX/Overleaf or Word), the cover page and cover letter, the review protocol, the pre-submission list, the evaluation forms by the external reviewers and a guide for submitting the article through OJS. Before the submission, it is strongly recommended that the manuscript be checked with the Pre-Check Protocol. Two files should be sent simultaneously:

- a) **Cover page and cover letter** (use the official model), which must include:
 - **Cover page** (Title, Abstract and key words provided in the Manuscript).
 - **Full name of each of the authors**, organized in priority order; followed by the professional

category, institution, email of each author and ORCID number. It is mandatory to indicate if the authors have a PhD academic degree (include Dr. before the name).

- A **Cover letter** will also be included indicating that the manuscript is an original contribution, has not been sent or evaluated in another journal, with the signature of the authors, and acceptance (if applicable) of formal changes to the manuscript compliant with the rules and partial transfer of rights to the publisher.
- b) Fully anonymized **manuscript**, in accordance with the rules referred to in section 4.

3.2 Review process

Upon having received the document and in a maximum period of 30 days, the correspondence author shall receive a notification, indicating whether the manuscript is considered or dismissed for the arbitration process by the scientific reviewers. In case that the article has formal problems or does not address the educational subject or has a high similarity percentage to another document(s), the editorial board shall reject the paper without the option to send it back. Conversely, if it has superficial problems, it will be returned to the author for corrections before starting the evaluation process. The submission date of the article will be considered based on the final submission when the article is presented with the corrections.

The articles will be scientifically evaluated by an average of three experts of the topic. Reports will indicate the following recommendations: Accept the Submission, Publishable with Modifications, Sent the manuscript back for its Review, Not Publishable. The acceptance or rejection of the manuscript for its publication will be decided from the analysis of external reports. In the case of dissenting results, it shall be forwarded to a new opinion, which shall be final. The protocol used by reviewers is public (researches; studies and state-of-the-art).

In general, once the external scientific reviews are taken into view, the criteria justifying the decision on the acceptance/rejection of the manuscript by the Editorial board are:

- Current and novelty.

- Relevance and significance: advancement of scientific knowledge.
- Originality.
- Reliability and scientific validity: proven methodological quality.
- Organization (logical coherence and formal presentation).
- External support and public/private funding.
- Co-authoring and internationalization degree of the proposal and the team.
- Presentation: good writing.

The timeline for the scientific evaluation of manuscripts after the previous estimation procedures by the Editorial Board is up to 100 days. As for the manuscripts sent for Calls for papers, their scientific review dates begin once the call finishes. Manuscripts that are positively evaluated and require modifications must be sent with the changes within the next 15 days.

3.3 Editing and publishing of the manuscript

The edition and layout processes of the accepted articles is performed by the Technical Board of the journal along with the Abya-Yala Editorial. «Alteridad» reserves the right to make style corrections and editorial changes if necessary to improve the manuscript. A proof of printing in PDF format will be sent to the authors for correcting typography and spelling, and its review and comments must be sent within three days. The Editorial provides authors a free professional translation of the final version of the manuscript into English (or Spanish, according to the original version), guaranteeing its international consultation and dissemination. Articles will be published on the journal's platform in both versions (Spanish and English) and in the following formats: PDF, HTML, EPUB and XML-Jats.

4. Structure of the manuscripts

The manuscripts shall be submitted in typeface Arial 10, simple spacing, fully justified and without tabs or white space between paragraphs. Only large blocks (title, authors, abstracts, key words, credits, and captions) will be separated with white space. The page must be two centimeters in all its margins.

Manuscripts must be submitted in Microsoft Word document (.doc or .docx), (https://alteridad.ups.edu.ec/pdf/alteridad/Microsoft_Word_Template.docx) o LaTeX/ Overleaf (.tex) (<https://www.overleaf.com/latex/templates/revista-alteridad-ecuador/svvjcbgm-crrv>), requiring the file to be anonymized in File Properties to avoid the information related to the identification of the author/s.

4.1 Cover page

Title (Spanish and English): Concise but informative, in Spanish in the first line and in English in the second, consisting of as many significant terms as possible. The title is not only the responsibility of the authors, hence changes can be proposed by the Editorial Board. A maximum of 80 characters with space are accepted.

Abstract (Spanish and English): It must be concise and must follow this order: justification, objectives, methodology used (approach and scope), more relevant results, discussion, and main conclusions. It must be written impersonally "The present work analyzes...". In the case of the Abstract (in the other language), the use of automatic translators will not be accepted. It will be between 220/230 words.

Key words (Spanish and English): 6 keywords must be presented for each language, and must be directly related to the topic of the manuscript. The use of the keywords presented in UNESCO's Thesaurus is recommended (<http://bit.ly/2kIgn8I>). New terms would be accepted only in exceptional cases if they present a standardized scientific nature.

4.2 IMRDC Structure

For those works involving empirical research, the manuscripts will strictly respect the IMRDC structure, with the headings of Economic Supports and Notes being optional. Literature Studies and Reviews may be more flexible under their headings, especially in Methodology, Results and Discussion. In all types of works, bibliographic references are mandatory.

1. **Introduction:** It should include the theoretical foundations and purpose of the study, using bibliographic citations, as well as the review of the most significant literature of the topic at the national and international level. The use of

high-impact references (JCR and Scopus) will be positively valued.

2. **Methodology:** The approach and methodology used must be written in a way that the reader can easily understand the development of the research. It should contain the explanation on the approach (quantitative, qualitative or mixed) and the scope (exploratory, descriptive, correlational or explanatory). When appropriate, it shall describe the sample and the sampling form, and it must refer to the type of statistical analysis applied. If it is an original methodology, it is necessary to set out the reasons that have led to its use and describe the possible limitations.
3. **Results:** Efforts will be made to highlight the most relevant results and observations of the investigation, describing, without making judgments, the material and methods used for the analysis. The results will be presented in figures and/or tables according to the journal's standards (See section 4.4). They will appear in a logical sequence in the text, tables or figures, avoiding data redundancy.
4. **Discussion and conclusions:** It will summarize the most important findings, relating the observations with interesting studies, pointing to contributions and limitations, without resulting in data already commented in other sections. In addition, this section should include deductions and lines for future research.

4.3 Economic support and notes

Economic support (optional): Council Science Editors recommends that authors specify the source of funding for the research. Works on the endorsement of competitive national and international projects will be considered a priority. In any case, for the scientific assessment of the manuscript, it must be anonymized with XXXX only for its initial evaluation, in order not to identify authors and research teams, which must be set out in the Cover Letter and subsequently in the final manuscript.

Notes: if necessary, notes will be at the end of the article (before references). They should be used to clarify terms or make marginal annotations. Note numbers are placed in superscript, both in the text and in the final note. Notes collecting simple

bibliographic citations (without comments) are not allowed, as these should be in the references. If it contains a cite, the reference must also be found in the Bibliography section.

4.4 Bibliography

Bibliographical citations should be reviewed in the form of references to the text. Bibliography that is not cited should not be included in the text. Its number must be sufficient and necessary to contextualize the theoretical framework, methodology used and research results in an international research space: minimum 35 for empirical research manuscripts, and around 70 for literature studies and reviews.

They will be presented alphabetically by the author's first last name (adding the second one only in case the first one is very commonly used). The quote should be extracted from the original documents, preferably journals and to a lesser extent books. Given the significance of citation indexes and impact factor calculations, the use of references from indexed publications in JCR and/or Scopus and the correct citation following APA 7 norms is valued (<http://bit.ly/35FNGvN>).

It is mandatory that references with DOI (Digital Object Identifier System) be written in the References (can be obtained on <https://search.crossref.org/>). All journals and books without DOI must contain a link (in its online version, if applicable, and in a shorten version using Bitly: <https://bitly.com/>), and the websites must include the consultation date using the format provided.

Journal articles must be presented in English, with the exception of those in Spanish and English, in which case they will be presented in both languages using square brackets.

Norms for the references

a) Periodic publications

- **Journal article (one author):** Ochoa, A. (2019). The type of participation promoted in schools is a constraint factor for inclusive education. [El tipo de participación que promueve la escuela, una limitante para la inclusión]. *Alteridad*, 14(2), 184-194. <https://doi.org/10.17163/alt.v14n2.2019.03>

- **Manuscript from a journal (until twenty authors):** Guarderas, P., Larrea, M., Cuvi, J., Vega, C., Reyes, C., Bichara, T., Ramírez, G., Paula, Ch., Pesantez, L., Ñiiguez, A., Ullauri, K., Aguirre, A., Almeida, M., & Arteaga, E. (2018). Sexual harassment in Ecuadorian universities: content validation for instrument development. [Acoso sexual en las universidades ecuatorianas: validez de contenido de un instrumento de medición]. *Alteridad*, 13(2), 214-226. <https://doi.org/10.17163/alt.v13n2.2018.05>
 - **Manuscript from a journal (without DOI):** López, L., & Ramírez-García, A. (2014). Medidas disciplinarias en los centros educativos: ¿Suficientes contra el acoso escolar? *Perfiles Educativos*, 36(145), 32-50. <https://bit.ly/37Xd5mw>
- b) Books and chapters of books**
- **Complete books:** Cuéllar, J.C., & Moncada-Paredes, M.C. (2014). *El peso de la deuda externa ecuatoriana*. Abya-Yala.
 - **Chapter of books:** Padilla-Verdugo, J. (2014). La Historia de la Educación desde los enfoques del conocimiento. In E. Loyola (Ed.), *Ciencia, Tecnología y Sociedad (CTS). Miradas desde la Educación Superior en Ecuador* (pp. 107-128). Abya-Yala. <https://bit.ly/3etRnZH>
- c) PhD or Master dissertations**
- Llorent, M. (2019). *Las políticas educativas TIC en el plano autonómico: el caso de Andalucía* [Tesis doctoral, Universidad de Sevilla]. Depósito de Investigación Universidad de Sevilla. <https://bit.ly/3YRTRr5>

Guidelines for Headings, Tables and Figures

The headings of the article shall be numbered in Arabic, without full case of capital letters, no underscores, no bold ones. The numbering must be at most three levels: 1. / 1.1. / 1.1.1. A carriage return will be established at the end of each numbered heading.

Tables and figures must be presented in the text in Word or LaTeX located in the place selected by the authors. They shall be used only when necessary and suitable, and must be up to 6 between tables and figures (more only under extraordinary cases if justified). Both must be listed in Arabic and titled with the description of their content. If the source of the table or

figure corresponds to another author, the authors must incorporate the source consulted below the table [for example, Source: Romero-Rodríguez (2016, p. 32)].

Tables must be elaborated in document, thus tables cut and pasted from other documents that cannot be edited in the diagramming process will not be accepted. The figures, in addition to being incorporated in the document, must be sent as supplementary material when submitting to «Alteridad» OJS, with a quality greater than 600 dpi, in TIFF, JPEG or PNG files.

In the case of LaTeX/Overleaf, figures must be loaded in the template in original PDF format in order to maintain its quality, since conversion from other formats can lower the quality of the figure. In the case of Word, in addition to being incorporated in the document, figures must be sent as complementary material when submitting the file on the OJS of «Alteridad», having a quality higher than 600 dpi in TIFF, JPEG or PNG.

5. Fees and APC

«Alteridad» is an Open Access journal, included in the Directory of Open Access Journals (DOAJ) that offers all its production online for the scientific community. There are not fees throughout the editorial process for the publishing articles, including scientific review, layout and translation thereof. There is no publication fee, no Article Processing Charge (APC) associated with this publication, neither for authors nor for readers. The journal is also licensed by Creative-Commons Attribution-Non-Commercial-Share Equal (RoMEO blue journal), which allows free access, download and archive of published articles. All expenses and financing of «Alteridad» derive from the contributions made by the Salesian Polytechnic University.

6. Ethical responsibilities

Each author shall submit a responsible statement of authorship and originality, as well as their ethical responsibilities.

- **Originality:** The works must be original and should not be evaluated simultaneously in another publication; hence, the authors are responsible to comply with this standard. The

opinions expressed in the published articles are the responsibility of the author/s «Alteridad» as CrossRef®'s international partner, uses the CrossCheck® and iThenticate® anti-plagiarism tool to ensure the originality of the manuscripts.

- **Authorship:** The list of signatory authors should include only those who have contributed intellectually to the development of the work. Collaborating in data collection is not sufficient criteria of authorship. «Alteridad» rejects any responsibility for possible conflicts arising from the authorship of the manuscripts published.
- **Use of Artificial Intelligence:** In case artificial intelligence is used at any stage of the research presented in the article, authors have to clearly highlight it in the cover letter/coverletter associated with the article, indicating the specific section(s) where artificial intelligence has been used. The purpose of this indication is to inform readers about the sections where this technology has been used, providing more transparency and understanding about its application in the research presented. The journal Alteridad recognizes the importance of maintaining high ethical standards in scientific research, particularly in the use of artificial intelligence (AI). It is at the discretion of the editorial team, the acceptance of the publication that has used artificial intelligence.

- **Transmission of copyright:** the transfer of rights of the manuscript published in «Alteridad» will be included in the cover letter. The Salesian Polytechnic University (the publisher) has the copyright of published articles; it favors and allows the reuse of these under the license indicated above.

7. Promotion and dissemination of the published article

The authors commit to disseminate their published article as well as to the whole journal using the link of the website of “Alteridad” (<https://alteridad.ups.edu.ec/index.php/alteridad/>). In addition, they are encouraged to share their published article in academic networks (Academia.edu, ResearchGate, Mendeley, Kudos, ...), social networks (Twitter, Facebook, LinkedIn, ..., also publishing the DOI in these), institutional repositories, Google Scholar, ORCID, web or personal blog, among others. Authors are also encouraged to share the published article through email lists, research groups, and personal contacts.

«Alteridad» has a Metric Measurement System (PlumX) that allows verifying the compliance with this commitment. The impact of previous works will be considered for submitting future articles in «Alteridad».