

# EDUCATIONIS MOMENTUM

Revista de investigación educativa  
de la Universidad Católica San Pablo

Volumen 11, número 1, junio del 2025

ISSN (online): 2517-9853

## Artículos

**Satisfacción con la vida en adolescentes de secundaria: su relación con acoso y ciberacoso escolares**

A. C. A. Luna Bernal, J. Sandoval Martínez

**Narrativas estudiantiles sobre experiencias significativas de aprendizaje que favorecen compromiso y agencia**

D. Y. Rigo, A. M. Delgado, M. L. Piñeiro, G. Guarido

**La formación universitaria frente al empleo: análisis de la percepción de los egresados**

M. M. Coria

**Diseño de un entorno virtual interactivo para la formulación de conjeturas en el tema de sucesiones**

J. G. Herrera-Alva, M. L. García Rodríguez

**Merely an illusion: aspiration changes over time and the effects of wealth on children's accomplishment of educational and occupational aspirations**

J. León, M. Benavides, A. Quispe

## Ensayos

**Contribución de la filosofía a los objetivos del Currículo Nacional de Educación Básica del Perú**

B. Marulanda

**Políticas de equidad en la educación superior en América Latina: Paraguay y la tensión entre financiamiento y meritocracia**

F. Giménez

Vol. 11, n.º 1, 11/2025

EDUCATIONIS MOMENTUM



Universidad Católica  
**San Pablo**



Arequipa (Perú)

# EDUCATIONIS MOMENTUM

Volumen 11, número 1, junio del 2025

ISSN: 2517-9853

Revista de investigación educativa de la Universidad Católica San Pablo (Arequipa, Perú).  
Se publica semestralmente en formato digital (acceso abierto).  
Se encuentra indizada en DOAJ, ROAD, Clase, Dialnet Plus, Latindex 2.0, LatinREV y Alicia.

## Editor

Enrique G. Gordillo (Universidad Católica San Pablo).

## Asistente de edición

Nely M. Mamani-Santander (Universidad Católica San Pablo).

## Consejo editorial

Jorge Pacheco Tejada (Universidad Católica San Pablo, Perú), Walter L. Arias Gallegos (Universidad Católica San Pablo, Perú), Daniela Salgado Gutiérrez (Universidad Panamericana, México), Paul Neira Del Ben (Universidad San Ignacio de Loyola, Perú), Lucas Sempé (International Initiative for Impact Evaluation, Reino Unido), Elizabeth Da Dalt (Conicet, Argentina), Gilda Difabio de Anglat (Conicet, Argentina), Pelusa Orellana (Universidad de los Andes, Chile).

## Comité consultivo nacional

Ingrid Pastor (Instituto Latinoamericano Siglo XXI), Luis Sime (Pontificia Universidad Católica del Perú), Jorge Rodríguez Sosa (Universidad San Ignacio de Loyola), Fanni Muñoz (Pontificia Universidad Católica del Perú), Renzo Rivera (Universidad Católica San Pablo), Laura León (Universidad de Lima).

## Comité consultivo internacional

Patricia Argüelles (Universidad Católica de Chile), Covadonga Ruiz de Miguel (Universidad Complutense de Madrid, España), Maria Regina Maluf (Universidade de São Paulo, Brasil), José Luis García Cué (Universidad Nacional Autónoma de México), Luz Sandoval Estupiñán (Universidad de La Sabana, Colombia), Inés Ruiz-Requies (Universidad de Valladolid, España), Margarita Nieto Bedoya (Universidad de Valladolid, España), Jaime Nubiola (Universidad de Navarra, España).

La ilustración de cada portada de *Educationis Momentum* procura que los investigadores tengamos siempre presente por quiénes trabajamos. La de este número se llama «Mi historia como maestra» y fue hecha por Fiorela Chambi, docente de educación inicial.

Corrección de estilo: Daniel Martínez Lira

Diseño de cubierta: Enrique G. Gordillo, Milko A. García Torres

Diagramación: José Luis Vizcarra-Ojeda

Hecho el depósito legal en la Biblioteca Nacional del Perú, n.º 2015-17490.

Los trabajos publicados son de exclusiva responsabilidad de sus autores.  
*Educationis Momentum* o la Universidad Católica San Pablo no son responsables de los contenidos presentes en ellos. Los artículos pueden ser reproducidos según lo contemplado en el decreto legislativo 822.

# EDUCATIONIS MOMENTUM

Revista de investigación educativa  
de la Universidad Católica San Pablo

Vol. 11, n.º 1, junio del 2025

ISSN online: 2517-9853



Urb. Campiña Paisajista S/N. Quinta Vivanco  
Barrio de San Lázaro  
Arequipa (Perú)



## Índice

### Artículos originales

A. C. A. LUNA BERNAL, J. SANDOVAL MARTÍNEZ	Satisfacción con la vida en adolescentes de secundaria: su relación con acoso y ciberacoso escolares	5
D. Y. RIGO, A. M. DELGADO, M. L. PIÑEIRO, G. GUARIDO	Narrativas estudiantiles sobre experiencias significativas de aprendizaje que favorecen compromiso y agencia	39
M. M. CORIA	La formación universitaria frente al empleo: análisis de la percepción de los egresados	63
J. G. Herrera-Alva, M. L. GARCÍA-RODRÍGUEZ	Diseño de un entorno virtual interactivo para la formulación de conjeturas en el tema de sucesiones	91
J. LEÓN, M. BENAVIDES, A. QUISPE	Merely an illusion: aspirations changes over time and the effects of wealth on children's accomplishment of educational and occupational aspirations in Peru	131

### Ensayos

B. MARULANDA	Contribución de la filosofía a los objetivos del Currículo Nacional de Educación Básica del Perú	161
F. GIMÉNEZ	Políticas de equidad en la educación superior en América Latina: Paraguay y la tensión entre financiamiento y meritocracia	193
<b>Colaboraron en este número</b>		229



# EDUCATIONIS MOMENTUM

Vol. 11, n.º 1, 2025, pp. 5-37, ISSN (online): 2517-9853


<https://doi.org/10.36901/em.v11i1.1729>

Satisfacción con la vida en adolescentes de secundaria:  
su relación con acoso y ciberacoso escolares<sup>1</sup>

Life Satisfaction among Adolescent Middle School  
Students: Its Relationship with School Bullying and  
Cyberbullying


Alejandro César Antonio LUNA BERNAL  
Universidad de Guadalajara

[alejandro.luna@academicos.udg.mx](mailto:alejandro.luna@academicos.udg.mx)

 <https://orcid.org/0000-0002-3371-5999>

Josefina SANDOVAL MARTÍNEZ

Universidad de Guadalajara

 <https://orcid.org/0000-0002-4113-1897>

Recibido: 2025.06.18

Aprobado: 2025.07.18

---

1 Los investigadores desean agradecer la colaboración de los cuerpos académicos «Adolescentes: mundo y vida» (UDG-CA-967) y «Violencia, manejo del conflicto y mediación» (UDG-CA-705) de la Universidad de Guadalajara para la realización del presente estudio.

### Resumen

Actualmente, existe gran interés por identificar variables asociadas a la satisfacción vital en adolescentes. En ese marco, uno de los aspectos más relevantes a considerar es la violencia escolar, debido al papel central que las relaciones entre pares juegan en el desarrollo psicosocial del individuo. En este sentido, este trabajo se planteó como objetivo analizar la relación del *bullying* y el *cyberbullying* con la satisfacción vital en estudiantes de secundaria. Se realizó una investigación cuantitativa no experimental, transversal y correlacional. La muestra se compuso por 119 estudiantes de una escuela secundaria pública de Guadalajara (Jalisco, México), quienes respondieron el Cuestionario de Bullying, el Test de Cyberbullying y la Escala de Satisfacción con la Vida. No se identificaron diferencias estadísticamente significativas por grado escolar. Respecto al género, los varones tendieron a presentar puntuaciones más elevadas en dos dimensiones del *bullying* (agresión y victimización). Se encontraron correlaciones inversas de la satisfacción vital con la mayoría de las variables de acoso y ciberacoso, con excepción de la victimización y la observación en hombres, y de la ciberagresión en mujeres. Los hallazgos se discuten en el marco de la literatura sobre violencia escolar y satisfacción con la vida en adolescentes.

*Palabras clave:* acoso escolar, adolescentes, ciberacoso, género, satisfacción con la vida, secundaria

### Abstract

Currently, there is considerable interest in identifying variables associated with life satisfaction among adolescents. One of the most relevant aspects to consider in this context is school violence, due to the central role that peer relationships play in adolescents' psychosocial development. Accordingly, the present study aimed to analyse the relationship between bullying and cyberbullying, and life satisfaction, among secondary school students. This was a non-experimental quantitative study, using a cross-sectional, correlational design. The sample consisted of 119 students from a public middle school in Guadalajara (Jalisco, Mexico). Participants completed the Bullying Questionnaire, the Cyberbullying Test, and the Satisfaction with Life Scale (SWLS). No statistically significant differences were found across grade levels. Regarding gender, boys tended to score higher in two dimensions of bullying (aggression and victimization). Inverse correlations were observed between life satisfaction and most bullying and cyberbullying variables, except for victimization and observation in boys, and cyberaggression in girls. The findings are discussed within the framework of the literature on school violence and life satisfaction among adolescents.

*Keywords:* adolescents, bullying, cyberbullying, gender, satisfaction with life, middle school

## Introducción

En la actualidad existe una amplia literatura que ha abordado el estudio del *bullying* y el *cyberbullying* escolar, sin embargo, sigue siendo necesario el generar información que permita examinar su relación con diversas dimensiones del desarrollo adolescente, a fin de comprender con mayor detalle su dinámica e impacto. Una de las dimensiones del desarrollo adolescente, que resulta de gran relevancia en la actualidad, es la relativa a su nivel de satisfacción vital, la cual es un indicador central del bienestar subjetivo y de la salud mental positiva (Organisation for Economic Co-operation and Development [OECD], 2013; Saldivia et al., 2023). En la adolescencia, los individuos enfrentan numerosos cambios físicos, emocionales y sociales que pueden influir en su bienestar psicológico y calidad de vida (Bustamante et al., 2022). Evaluar su nivel de satisfacción en esta etapa permite identificar factores protectores y de riesgo asociados a su desarrollo psicosocial. Por lo tanto, su estudio no solo contribuye a la comprensión del mundo y vida de los adolescentes, sino también a generar bases para el diseño de políticas educativas y de salud orientadas a promover su mayor bienestar.

Como es bien sabido, la violencia escolar tiene efectos negativos significativos en el bienestar emocional (ansiedad, depresión, baja autoestima) y el rendimiento académico (bajo desempeño, ausentismo, deserción) de niños, niñas y adolescentes (Solano & Solís, 2025). Debido a lo anterior, el presente estudio se propuso indagar en la posible relación que pudieran tener las experiencias de involucramiento en situaciones de violencia escolar (presencial y digital) con la satisfacción con la vida de adolescentes de secundaria, considerando los diferentes roles en que podrían verse implicados ya sea como agresores, víctimas u observadores. La expresión «violencia escolar» se utilizará en este trabajo para hacer referencia a ambas modalidades: *bullying* y *cyberbullying*.

### ***Bullying* y *cyberbullying***

El *bullying* o acoso escolar constituye un tipo de violencia entre pares, se caracteriza por presentarse de modo sistemático hacia una misma víctima, de manera periódica en espacio y tiempo, por parte de un individuo o grupo inmerso en el mismo contexto escolar del afectado, bajo una relación de poder asimétrica (Salas, 2016). Desde una mirada psicosocial, el *bullying* debe ser entendido como una dinámica compleja que involucra a víctimas, agresores

y observadores (Sandoval et al., 2023). Por esta razón, el presente estudio aborda el fenómeno considerando estos distintos roles que los adolescentes pueden asumir en estas situaciones.

Por su parte, el *cyberbullying* puede definirse como un tipo de acoso que ocurre utilizando medios electrónicos para causar daño de manera deliberada y reiterada entre pares (Del Rey et al., 2018). Si bien esta forma de acoso comparte elementos con el *bullying* presencial (tales como ser intencional, repetitivo y marcado por un desequilibrio de poder); sin embargo, su carácter digital añade algunas particularidades como el hecho de no estar limitado por el espacio ni por el horario escolar, la permanencia del contenido ofensivo en la Web, el anonimato del agresor o agresores, y la amplia visibilidad del hecho debida a las redes sociales digitales (Laca-Arocena et al., 2020). Desde una visión psicosocial, este fenómeno se concibe como una interacción compleja entre la cibervíctima, el ciberagresor y los ciberobservadores, por lo que también aquí se deberá abordar el fenómeno considerando estos distintos roles en que pueden resultar implicados los estudiantes (Sandoval et al., 2023).

Los datos más recientes sobre la prevalencia de estos fenómenos muestran la gravedad con la que hoy en día siguen afectando a las infancias y adolescencias en México y otras partes del mundo, por lo cual su estudio y atención siguen siendo relevantes. Según datos del Módulo sobre Ciberacoso (MOCIBA, 2023) del Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI, 2024), el 20.9 % de la población mexicana de 12 años y más que utilizó Internet en 2023 fue víctima de *cyberbullying*. Para la población de 12 a 19 años esta encuesta reportó prevalencias de 13.5 % a 42.4 % en hombres y de 20.4 % a 41.3 % en mujeres, siendo los promedios nacionales 23.0 % y 30.1 %, respectivamente. Por otra parte, de acuerdo con la organización internacional Bullying sin Fronteras (BSF, 2024), México se posicionó como segundo lugar en casos de *bullying* durante 2023-2024 con 280 000 casos, solo superado por España donde se reportaron 300 000.

### **Satisfacción con la vida**

La satisfacción con la vida puede entenderse como una valoración subjetiva, cognitiva y de carácter general que las personas realizan acerca del grado en que se encuentran satisfechas con su vida (Diener et al., 1985). Se considera

una evaluación cognitiva y subjetiva porque implica un juicio personal basado en criterios individuales, más que en estándares externos, y se considera global porque no se restringe a áreas específicas de la vida (Kusier & Folker, 2021; Pavot et al., 1991).

Una de las herramientas psicométricas más conocidas para medir la satisfacción con la vida a nivel mundial es la escala propuesta por Diener et al. (1985), llamada Satisfaction with Life Scale (SWLS), formada por cinco ítems. La SWLS cuenta con múltiples traducciones y adaptaciones, incluyendo población mexicana (Granillo et al., 2024; Martell et al., 2018; Padrós et al., 2015; Villaveces et al., 2024). Reyes (2018) destaca cuatro principios fundamentales del enfoque en que se basa este instrumento: que el juicio de satisfacción con la vida es emitido por la propia persona, que esta persona se basa en criterios generales definidos por ella misma, que lo hace considerando sus propias circunstancias y expectativas, y que no interviene un evaluador externo para determinar qué debe considerarse como satisfactorio o relevante.

Algunos estudios realizados con la SWLS en población mexicana han mostrado índices relativamente altos de satisfacción con la vida, por ejemplo, el estudio de Granillo et al. (2024), donde se presentó una media de 4.01 en satisfacción vital (sobre un máximo de 5), en una muestra de 388 participantes con edades de 18 a 62 años de la Ciudad de México; por su parte, Martell et al. (2016), en un estudio con adolescentes de 14 a 20 años en Zacatecas, reportó un puntaje promedio de 26.17 para la muestra total (en este caso, se sumaron las respuestas de los cinco ítems).

Un hallazgo similar puede observarse en estudios nacionales e internacionales en que se ha evaluado la satisfacción vital utilizando otros instrumentos. En México, por ejemplo, la Encuesta Nacional de Bienestar Autorreportado (ENBIARE) 2021 del Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI, 2021), utilizó la siguiente pregunta: «Podría decirme, en una escala de 0 a 10, ¿qué tan satisfecha(o) se encuentra actualmente con su vida?». Resultaron promedios de 8.45, 8.37 y 8.53 para la población adulta en general, mujeres y hombres, respectivamente. Por su parte, en los resultados de PISA 2018, la Organisation for Economic Co-operation and Development (OECD, 2019) informó que el 83 % del estudiantado mexicano participante reportó puntajes entre 7 y 10 en la escala de 10 puntos, siendo el promedio de la OECD un 67 %.

Una posible explicación de este tipo de hallazgos se ha basado en aspectos culturales. Por ejemplo, según Carballeira et al. (2015) una satisfacción con la vida, relativamente elevada entre los mexicanos, puede estar relacionada con aspectos tales como la pertenencia a una cultura más colectivista en la que se valoran positivamente las relaciones interpersonales estrechas, y al hecho de tratarse de un país con una economía emergente donde los habitantes pueden percibir un cierto mejoramiento paulatino de sus condiciones de vida, en contraste con los países desarrollados con culturas individualistas. En un sentido similar, Vera et al. (2011) identificaron un modelo comparable para jóvenes universitarios mexicanos y brasileños, según el cual la felicidad se vincula primariamente con la familia y los amigos, enseguida con sus objetivos personales, sus valores, la salud, el atractivo físico y las relaciones amorosas, y finalmente con el profesorado y la economía del país. Por su parte, Gordon et al. (2018), a partir del análisis de datos de la Encuesta Nacional sobre Satisfacción Subjetiva con la Vida y la Sociedad (Ensaviso) de 2014, encontraron que la autonomía en la toma de decisiones, las relaciones familiares y las condiciones económicas son los factores de mayor influencia al momento de explicar la satisfacción vital de los mexicanos. En este mismo sentido, una investigación con 1212 alumnos de diez escuelas secundarias en Sonora, México, realizada por Lagarda et al. (2022), encontró que el bienestar personal y la satisfacción con la vida de los adolescentes está relacionada principalmente con aspectos personales ligados a las relaciones interpersonales, así como con el grado de identificación y conexión con la comunidad en la que residen. Según los autores, los adolescentes que reportan mayor satisfacción con su vida muestran diversos beneficios, entre ellos un funcionamiento psicosocial más saludable, vínculos sociales más sólidos, menos conductas problemáticas y mejores resultados escolares, tales como mayor rendimiento académico, satisfacción con la escuela, percepción de competencia y autoeficacia. En consecuencia, una alta satisfacción vital favorece múltiples aspectos positivos del desarrollo adolescente.

### **Diferencias de género en *bullying* y *cyberbullying***

El género es una dimensión de gran relevancia en el estudio de los distintos fenómenos de violencia en la adolescencia. De acuerdo con Delhumeau et al. (2025), las diversas expresiones de violencia están frecuentemente dirigidas hacia aquellos que no se ajustan a las normas de género tradicionales, lo cual

se asocia a experiencias diferenciadas vividas por adolescentes hombres y mujeres en el espacio educativo. No obstante, con respecto a la relación entre el género y el acoso y ciberacoso escolares, existe cierta discrepancia entre los estudios.

En México, Vega-Cauich (2018) llevó a cabo un análisis de los datos de la Encuesta de Cohesión Social para la Prevención de la Violencia y la Delincuencia (ECOPRED) realizada por el Instituto Nacional de Estadística y Geografía, considerando una submuestra de 18 839 jóvenes de 12 a 29 años que contestaron que estaban estudiando, al momento de la aplicación de la entrevista, en secundaria, preparatoria y educación superior. De acuerdo con sus resultados «se observa un efecto de acuerdo con el género, pues los hombres suelen presentar más prevalencia de conductas violentas que las mujeres durante el bachillerato» (p. 78). En un sentido similar, los datos más recientes del INEGI (2024) muestran una tendencia de mayor cibervictimización en mujeres de 12 a 19 años respecto de los hombres, siendo los promedios nacionales 23.0 % y 30.1 %, respectivamente.

Bachmeier y Cardozo (2024), por su parte, realizaron un estudio con 745 adolescentes con edades de 13 a 19 años, en Argentina. No encontraron diferencias estadísticamente significativas, salvo en los siguientes casos: las mujeres de escuelas públicas y privadas presentaron mayor cibervictimización, y los hombres de escuelas privadas mayor agresión y ciberagresión.

Por su parte, Amemiya et al. (2022), en un estudio con 1160 adolescentes de 11 a 21 años en Perú, encontraron que las experiencias de victimización indirecta resultaron similares para mujeres y hombres, pero que estos sí recibieron más agresiones directas. Según los autores, ello podría explicarse debido a que «en los varones, las formas directas y visibles les permite mejorar su estatus social entre sus pares» (p. 194).

A este respecto cabe mencionar también el estudio de Martínez-Ferrer et al. (2021) realizado con 2011 adolescentes escolarizados de Andalucía, España, en edades de 12 a 18 años. En sus resultados, los autores observaron que la relación entre la cibervictimización, la victimización *offline* y el ciberacoso resultó más fuerte para los varones que para las estudiantes, lo cual podría significar que ellos tal vez recurran más a este último como respuesta ante la experiencia de victimización presencial y virtual. Además, se confirmó que

las mujeres presentaron mayor uso problemático de las redes sociales tras las experiencias de victimización tanto presencial como virtual. Según los autores, estas diferencias pueden atribuirse a los roles de género, en función de los cuales las alumnas tienden a mostrar más interés que los varones en resolver conflictos y mantener sus relaciones de amistad. Aunado a ello, según los autores, diversos estudios han mostrado que la prosocialidad y empatía son importantes activos del estatus y la reputación virtual de las estudiantes, lo que podría explicar por qué ellas tienden a evitar el comportamiento agresivo cuando son victimizadas, a diferencia de los varones.

### **Diferencias de género en satisfacción con la vida**

Con respecto a la posible relación entre el género y la satisfacción con la vida, los hallazgos de diversas investigaciones han resultado divergentes. Por ejemplo, un estudio realizado por Martínez-Ferrer et al. (2012), con 1884 adolescentes de nueve centros educativos españoles en edades de 11 a 17 años, no encontró diferencias significativas entre hombres y mujeres en satisfacción con la vida. En un sentido similar, Alvarado-Calderón (2022) no encontró diferencias en una investigación con 401 adolescentes de 15 a 17 años de Costa Rica. Por otra parte, en una investigación realizada en Michoacán, México, con estudiantes universitarios y población general, no hubo diferencias estadísticamente significativas en función del género ni de la edad de los participantes (Padrós et al., 2015). Los autores hicieron notar la coincidencia de estos hallazgos con otros estudios previos. Cabe mencionar también un estudio con alumnado de nivel secundaria de Monterrey, México, realizado por Rodríguez y Álvarez (2016). En este trabajo se identificó el género a partir del Inventario de Bem. No se encontraron diferencias estadísticamente significativas, salvo en el ítem 5 de la SWLS, «Hasta ahora he conseguido las cosas más importantes que quiero para mi vida», donde los individuos andróginos tuvieron un puntaje promedio mayor ( $M = 4.16$ ) que los femeninos ( $M = 3.5$ ), los masculinos ( $M = 3.4$ ) y que los indiferenciados ( $M = 3$ ).

No obstante lo anterior, cabe mencionar que algunos trabajos sí han reportado diferencias entre hombres y mujeres. Por ejemplo, la ENBIARE 2021 del INEGI (2021), citada más arriba, reportó un promedio de satisfacción con la vida más alto en hombres que en mujeres. Por su parte, en el mencionado estudio de Martell y Mendoza (2016), llevado a cabo en Zacatecas, México,

con adolescentes de 14 a 20 años, las puntuaciones promedio halladas fueron de 26.55 para las mujeres y 25.76 en los hombres. Los autores no dieron una explicación de estas diferencias de género, solo indicaron la necesidad de profundizar más en esta dirección para futuros estudios. A nivel internacional, Orben et al. (2022) han observado que la satisfacción con la vida podría variar a lo largo de la adolescencia debido a los distintos ritmos de maduración que experimentan hombres y mujeres. De acuerdo con ello, durante los primeros años de la adolescencia es posible que se presente una menor satisfacción vital en las mujeres respecto de los hombres, pero que esa tendencia se equilibre a lo largo de la adolescencia e incluso se revierta en la adultez temprana, etapa en la cual los varones tienden a presentar niveles más bajos que ellas.

Dados estos resultados divergentes en las investigaciones con respecto al género, en el presente estudio se consideró oportuno examinar posibles diferencias significativas entre hombres y mujeres, de manera previa al análisis de la relación entre satisfacción con la vida y violencia escolar, así como en el examen de sus vinculaciones.

### **Relación entre satisfacción con la vida, *bullying* y *cyberbullying***

Con respecto a la relación entre la satisfacción con la vida y la violencia escolar, conviene considerar que los estudios previos la han enfocado en ambas direcciones. Por un lado, se ha analizado el posible impacto que las experiencias de victimización y la implicación en la violencia pueden tener sobre la satisfacción vital; pero en otros trabajos se ha contemplado también el posible papel protector que una elevada satisfacción con la vida podría tener sobre la vulnerabilidad a ser victimizado.

En la línea que identifica consecuencias negativas de la implicación en la violencia escolar sobre el bienestar de los individuos, Martell et al. (2018) señalan que, durante la adolescencia, es común que la aparición de situaciones de riesgo tales como las adicciones, los embarazos no deseados y la violencia se vinculen a niveles bajos de satisfacción con la vida.

Por su parte, Carrascosa y Ortega-Barón (2018) realizaron un estudio con 1034 adolescentes de 12 a 19 años de Valencia, España. La satisfacción con la vida presentó correlaciones inversas estadísticamente significativas con

agresión y victimización. Al comparar el puntaje de satisfacción según el nivel de implicación, se encontró que los no implicados y los agresores y víctimas ocasionales presentaron mayor satisfacción con la vida, en comparación con los agresores, víctimas y agresores-víctimas frecuentes.

En un sentido similar, Menéndez et al. (2021) realizaron un estudio con 1785 adolescentes de 12 a 17 años en España, identificando diversos perfiles de estudiantes. El más adaptativo de ellos, estuvo caracterizado por altos niveles de satisfacción de las necesidades psicológicas básicas (competencia, autonomía y relación), baja frustración de las mismas, niveles altos de satisfacción con la vida, responsabilidad personal y social, y bajos niveles de victimización y agresión. Por su parte, los perfiles desadaptativos se caracterizaron por presentar una mayor tendencia a la victimización y agresión, y menor satisfacción con la vida. De acuerdo con los autores, este hallazgo se podría explicar a partir de la baja autoestima, la pertenencia a familias desestructuradas, y la propia circunstancia de haberse implicado en situaciones de violencia escolar, especialmente para las víctimas.

Otro estudio en esta misma línea es el realizado por Miranda et al. (2019) con 5774 estudiantes de 71 escuelas públicas de educación secundaria de Lima Metropolitana, con edad promedio de 14.19 años. En sus resultados, la satisfacción con la vida correlacionó de manera inversa con el *bullying* y directa con el apoyo de los adultos. De acuerdo con los autores, ello se podría interpretar en el sentido de que las experiencias de victimización ejercen un efecto negativo sobre la satisfacción vital, en línea con otros estudios previos. Además, se observó que el apoyo por parte de los adultos, tanto en casa como en la escuela, tiene un efecto mitigador del efecto del *bullying* sobre la satisfacción con la vida.

Por su parte, Vásquez y Miranda (2022) realizaron un estudio con 2574 estudiantes del servicio educativo rural en Perú, con rango de 12 a 18 años. Los resultados muestran que el *bullying* y los apoyos de pares tienen un efecto significativo sobre la satisfacción con la vida de manera independiente, aunque no en la interacción de estas variables. Según los autores, ello significa que, si el estudiante obtiene sentido de pertenencia y soporte por parte de sus compañeros propenderá a sentirse satisfecho con su vida y a tener mayor alegría y optimismo; en cambio, si padece violencia por parte de ellos, tenderá a presentar niveles bajos de bienestar.

Por otro lado, en la línea que identifica la satisfacción vital como factor protector se encuentra el estudio de Povedano et al. (2011), quienes hallaron correlaciones inversas entre satisfacción con la vida y victimización escolar, en una muestra de estudiantes españoles de 11 a 16 años. Los autores validaron un modelo estructural donde la satisfacción vital y la autoestima median la relación del clima familiar con las experiencias de victimización por parte de pares en el contexto educativo. Según sus resultados, las mujeres presentan menos probabilidades de sufrir victimización abierta, tanto física como verbal, en la escuela, lo cual coincide con estudios previos; no obstante, el modelo de relaciones entre variables resultó similar para ambos géneros, lo que podría significar que el proceso de victimización es similar. Los autores concluyeron que un ambiente familiar positivo promueve la autoestima y la satisfacción vital, tanto en hombres como en mujeres, lo cual reduce la vulnerabilidad frente al acoso escolar.

Por su parte, en el estudio citado de Martínez-Ferrer et al. (2012), llevado a cabo con adolescentes españoles de 11 a 17 años, se encontró que un buen clima y ajuste escolar se asocia con una menor propensión a ser victimizado, tanto de manera directa como a través de la satisfacción con la vida. De acuerdo con los autores, los estudiantes que perciben mayor implicación y cooperación entre pares y con el profesorado tienden a presentar mayor satisfacción con la vida, lo cual protege al adolescente de la victimización. Además, es posible que los alumnos con mayor satisfacción vital posean mayores habilidades y recursos para manejar situaciones difíciles, y sientan mayor apoyo de sus familias y de la institución.

No obstante lo anterior, algunos estudios no han encontrado una vinculación estadísticamente significativa entre la violencia escolar y la satisfacción vital. Por ejemplo, en el estudio de Alvarado-Calderón (2022), efectuado con 401 adolescentes de 15 a 17 años de Costa Rica, si bien se encontraron relaciones directas entre empatía, satisfacción con la vida y percepción del clima escolar, la dimensión de *bullying* no presentó asociaciones significativas con las variables analizadas.

Considerando esta discrepancia en los estudios previos, así como la ausencia de investigaciones que examinen la asociación entre la satisfacción con la vida, el *bullying* y el *cyberbullying* en población adolescente mexicana, es que

el presente estudio se propuso ser una primera aproximación al análisis de las relaciones entre estas variables en estudiantes de nivel secundaria en México.

### **Objetivos del presente estudio**

En el contexto de lo anterior, la presente investigación se planteó como objetivo general analizar la relación del *bullying* y el *cyberbullying* con la satisfacción vital en estudiantes de nivel secundaria. Como objetivos particulares se plantearon los siguientes: a) examinar posibles diferencias de las variables de estudio en función del género y del grado escolar de los participantes; b) valorar si existe una relación entre las experiencias de violencia escolar presencial entre pares y la satisfacción con la vida en adolescentes de secundaria, considerando los distintos roles de agresor, víctima y testigo, y las posibles diferencias de género y grado escolar; y c) valorar también esto último pero en el caso de la ciberviolencia escolar.

### **Método**

#### **Tipo de estudio**

El presente es un estudio empírico cuantitativo, con un diseño no experimental y transversal (Ato et al., 2013) y de alcance correlacional (Hernández et al., 2010) ya que su objetivo principal se orienta a identificar las relaciones entre las variables de estudio, en este caso, las de violencia escolar y satisfacción con la vida.

#### **Participantes**

La muestra del estudio estuvo constituida por 119 estudiantes de una escuela secundaria de sostenimiento público, ubicada dentro de la zona metropolitana de Guadalajara (Jalisco, México), con rango de edad de 12 a 15 años ( $M = 13.09$ ,  $DE = 0.86$ ), de los cuales 54 (45.4 %) se identificaron como hombres y 65 (54.6 %) como mujeres. Los participantes se encontraban distribuidos en los tres grados o anualidades que constituyen el nivel educativo de secundaria en México, siendo 41 (34.5 %) de primer grado, 37 (31.1 %) de segundo y 41 (34.5 %) de tercer año.

Se optó por realizar el presente estudio con una muestra pequeña, pero metodológicamente adecuada, al tratarse de una primera aproximación

al análisis de las relaciones entre la satisfacción con la vida, el *bullying* y el *cyberbullying* en estudiantes de nivel secundaria en México. Esta decisión se fundamenta en la ausencia de investigaciones previas que examinen la asociación entre estas variables en población adolescente mexicana. Se tomó en consideración el hecho de que cada una de estas variables cuenta, de forma individual, con un respaldo teórico sólido, evidencia empírica previa y herramientas de medición validadas. Estas condiciones aportan solidez al diseño del estudio y a sus hallazgos, a pesar del tamaño muestral, y permitirán sentar un precedente valioso para investigaciones futuras de mayor alcance.

### **Instrumentos**

Los participantes respondieron una batería de pruebas psicométricas, de las cuales en el presente estudio se consideraron dos: el Screening de Acoso entre Iguales y la Escala de Satisfacción con la Vida. Se describen a continuación estos instrumentos.

El Screening de Acoso entre Iguales es un cuestionario creado por Garaigordobil (2013), que consta de dos partes: el Cuestionario de Bullying y el Test de Cyberbullying.

El Cuestionario de Bullying consta de doce ítems distribuidos en tres escalas: agresión, victimización y observación. Cada escala incluye cuatro reactivos que abordan distintas formas de violencia: física, verbal, social y psicológica. Antes de responder se brinda a los estudiantes, por escrito, una explicación del concepto de *bullying* y de los tipos de agresión señalados. Luego se les solicita que indiquen, en primer lugar, si han sido víctimas de estas conductas (escala de victimización); posteriormente, si las han ejercido sobre otros compañeros (escala de agresión); y finalmente, si han presenciado o tenido conocimiento de que otros estudiantes las han llevado a cabo (escala de observación). Para responder se utiliza una escala tipo Likert de cuatro puntos que va de 0 (nunca) hasta 3 (siempre), refiriéndose al periodo del último año escolar. La puntuación en cada escala se obtiene sumando las respuestas a los cuatro reactivos correspondientes, lo cual permite generar tres puntuaciones por cada participante: agresión, victimización y observación. Además, sumando los valores de agresión y victimización se obtiene una cuarta puntuación de victimización agresiva, la cual representa el grado en que una persona participante ha sido simultáneamente receptora y perpetradora de conductas

violentas. Como se señaló, el instrumento fue diseñado por Garaigordobil (2013), quien también llevó a cabo su validación empírica con una muestra representativa compuesta por 3026 adolescentes de entre 12 y 18 años, residentes en el País Vasco, España. En cuanto a la confiabilidad, la autora reportó coeficientes alfa de Cronbach de 0.70 para la escala de victimización, 0.71 para agresión y 0.80 para observación. Con los datos del presente estudio se obtuvieron confiabilidades alfa de 0.77, 0.62 y 0.83 para las escalas de victimización, agresión y observación, respectivamente.

El Test de Cyberbullying es un instrumento diseñado para evaluar la implicación de los adolescentes en conductas de ciberacoso desde tres dimensiones: ciberagresión, cibervictimización y ciberobservación. Antes de responder se proporciona a los estudiantes una definición del fenómeno, entendido como una modalidad de acoso que se realiza a través del uso de Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC). Posteriormente se les pide completar las tres escalas, cada una compuesta por quince preguntas que hacen referencia a distintas conductas de *cyberbullying*. Las respuestas se recogen mediante una escala tipo Likert de cuatro puntos, que va de 0 (nunca) a 3 (siempre), según la frecuencia con que han experimentado o presenciado estas situaciones. La puntuación se obtiene sumando las respuestas de cada escala, lo cual permite generar tres puntuaciones por cada participante: ciberagresión, cibervictimización y ciberobservación. Además, sumando los valores de ciberagresión y cibervictimización se obtiene una cuarta puntuación de cibervictimización agresiva, la cual representa el grado en que una persona participante ha sido simultáneamente receptora y perpetradora de conductas ciberviolentas. El instrumento fue desarrollado por Garaigordobil (2013) en el estudio señalado anteriormente. La autora reportó índices alfa de Cronbach de 0.82 para cibervictimización, 0.91 para ciberagresión y 0.87 para ciberobservación. Más recientemente, Laca-Arocena et al. (2020) realizaron un estudio de validación psicométrica con una muestra de 1155 estudiantes mexicanos de bachillerato con edades de 15 a 19 años, obteniendo buenos indicadores de validez así como coeficientes de confiabilidad alfa de Cronbach de 0.84, 0.86 y 0.92 para las escalas de cibervictimización, ciberagresión y ciberobservación, respectivamente. Con los datos del presente estudio se obtuvieron confiabilidades alfa de 0.85, 0.73 y 0.93 para cibervictimización, ciberagresión y ciberobservación.

Finalmente, la Escala de Satisfacción con la Vida (Satisfaction with Life Scale, SWLS) es un instrumento de cinco ítems ampliamente conocido a nivel internacional. Elaborado por Diener et al. (1985), ha sido utilizado en cientos de estudios alrededor del mundo y traducido a diversos idiomas. En la presente investigación se usó la traducción de Atienza et al. (2000). Para responder se solicita al alumnado que señale su grado de acuerdo o desacuerdo con cada oración, según una escala Likert de cinco puntos, de 1 (totalmente en desacuerdo) hasta 5 (totalmente de acuerdo). Para calificar el instrumento se obtuvo el promedio de las respuestas de cada participante a los cinco reactivos, obteniendo así una sola puntuación de satisfacción con la vida. En el estudio original de Atienza et al. (2000), llevado a cabo en Valencia, España, con una muestra de 697 adolescentes de 11 a 15 años, se reportó un índice alfa de Cronbach de 0.84. Más recientemente, un estudio de Esnaola et al. (2017) proporcionó evidencia a favor de la invarianza de la estructura unifactorial de la SWLS con relación al país, al sexo y a la edad considerando muestras de adolescentes mexicanos y españoles, reportando así mismo un alfa de Cronbach de 0.86. Granillo et al. (2024) también mostraron validez de constructo e invarianza de la estructura unifactorial de la SWLS en una muestra de 388 participantes en edades de 18 a 62 años de la Ciudad de México. Martell et al. (2018) reportaron también la validez de la estructura unifactorial de la escala, así como un alfa de Cronbach de 0.85 en un estudio realizado con adolescentes escolarizados de 14 a 20 años en Zacatecas. Resultados similares se han encontrado en otros estudios de validación llevados a cabo en México (Villaveces et al., 2024). Con los datos del presente estudio se obtuvo una confiabilidad alfa de 0.86.

## **Procedimiento**

La aplicación de los cuestionarios se realizó dentro de las aulas correspondientes. A los estudiantes se les brindó una explicación sobre el propósito general del proyecto de investigación. Se les hizo una invitación a responder voluntariamente y de forma anónima, confidencial y para objetivos científicos. También se les aclaró que no existen respuestas correctas o incorrectas, ya que el interés principal del estudio radica en reflejar sus experiencias, para lo cual lo esencial era la sinceridad de sus respuestas. Así mismo se les señaló que los cuestionarios no serían analizados de forma individual, sino que las respuestas se agruparían para obtener datos estadísticos del conjunto de los participantes.

### **Aspectos éticos**

Esta investigación se clasifica como libre de riesgos, conforme a lo establecido en el artículo 17, fracción I, del Reglamento de la Ley General de Salud en Materia de Investigación para la Salud, actualmente vigente en México (Estados Unidos Mexicanos, Poder Legislativo, H. Congreso de la Unión, 1987). Así mismo, se garantizó el cumplimiento de los lineamientos éticos establecidos en el Código de Ética para Psicólogos de la Sociedad Mexicana de Psicología (SMP, 2010), así como de los principios y normas de conducta definidos por la American Psychological Association (APA, 2017). En particular, se puso especial cuidado en asegurar que los participantes otorgaran su consentimiento informado, se preservara su anonimato y se protegiera rigurosamente la confidencialidad de los datos obtenidos, los cuales fueron utilizados exclusivamente con propósitos científicos y académicos.

### **Análisis estadístico**

Todos los procedimientos se realizaron empleando el programa estadístico IBM SPSS versión 21 (IBM Corp., 2012). Se calcularon las puntuaciones de los adolescentes participantes en cada una de las variables de estudio. Enseguida se examinó si se cumplía en ellas con el supuesto de normalidad, necesario para el análisis estadístico de tipo paramétrico. Para ello, se consideraron como buenos valores de asimetría y curtosis dentro del rango  $-1 + 1$ , y como aceptables en el de  $-2 + 2$  (George & Mallery, 2020). Únicamente las variables de observación y de satisfacción con la vida tuvieron valores buenos; las demás no alcanzaron el nivel aceptable en asimetría, en curtosis o en ambas.

En el marco de lo anterior, y con el fin de identificar si se presentaban diferencias significativas en las variables de estudio, en función del género y grado escolar, se llevaron a cabo los siguientes análisis. Con respecto a satisfacción con la vida se realizó un análisis de varianza (ANOVA) univariado bifactorial con diseño de  $2 \times 3$  (dos niveles de género, por tres de grado escolar). Por su parte, para identificar posibles efectos del género en las variables de violencia escolar se ejecutó una prueba no paramétrica de Mann Whitney, así como la de Kruskal-Wallis para observar con esta última probables diferencias por grado escolar.

Hecho lo anterior, para analizar las correlaciones entre las variables de estudio se decidió utilizar la prueba no paramétrica de Spearman, debido a la naturaleza no normal de los datos en la mayoría de las variables de violencia escolar. Se llevó a cabo un análisis en la muestra total, otro en la de hombres, y finalmente otro en la de mujeres. Para la interpretación de los resultados se examinó la significancia estadística así como la dirección y la fuerza de las correlaciones, considerando valores cercanos a 0.1, 0.3 y 0.5 como correlaciones débiles, moderadas o fuertes, respectivamente (Cohen, 1988). Es importante señalar que, aunque los análisis en las submuestras se ven limitados por el tamaño de la muestra, se consideró relevante llevarlos a cabo debido a que permiten apreciar en qué medida la tendencia observada en la muestra total se mantiene en cada grupo, así como generar indicios sobre posibles diferencias que podrían examinarse más detalladamente en futuros estudios.

## Resultados

El puntaje promedio obtenido por los participantes en satisfacción con la vida fue de 3.31 ( $DE = 1.15$ ). En la tabla 1 se muestran las medias aritméticas de las puntuaciones por género y grado escolar, con su correspondiente desviación estándar, así como los resultados del análisis de varianza univariado bifactorial. Como se puede observar, no se encontraron diferencias estadísticamente significativas ni en los efectos principales de género, ni de grado escolar, ni en los efectos de interacción entre ambos factores sobre la satisfacción vital.

**Tabla 1**

*Estadísticos descriptivos y resultados del análisis de varianza factorial de satisfacción con la vida en función de género y grado escolar*

Grado escolar	Género	
	Hombres	Mujeres
	M (DE)	M (DE)
Primer año	3.26 (1.14)	3.58 (1.22)
Segundo año	3.09 (1.00)	3.50 (1.14)
Tercer año	2.98 (1.16)	3.34 (1.23)
Total	3.14 (1.10)	3.46 (1.18)
Variable / interacción	<i>F</i> (gl)	<i>p</i>
Género	2.74 (1/118)	0.10
Grado escolar	0.47 (2/118)	0.63
Género* Grado escolar	0.02 (2/118)	0.98

*Nota. N = 119.*

Por otra parte, en la tabla 2 se presentan los resultados del comparativo por género en las variables de violencia escolar. Como se puede observar, solo se encontraron diferencias estadísticamente significativas en victimización, agresión y victimización agresiva, siendo mayor el rango promedio de los hombres en comparación con el de las mujeres en los tres casos.

**Tabla 2**

*Resultados de la prueba de Mann Whitney comparando variables de violencia escolar en función del género*

Variables de violencia escolar	Hombres	Mujeres	<i>U de Mann Whitney</i>
	( <i>n</i> = 54)	( <i>n</i> = 65)	
	Rango promedio	Rango promedio	
Victimización	67.34	53.90	1358.50*
Agresión	71.72	50.26	1122.00***
Observación	63.32	57.24	1575.50
Victimización agresiva	71.16	50.73	1152.50**
Cibervictimización	57.27	62.27	1902.50
Ciberagresión	63.71	56.92	1554.50
Ciberobservación	58.46	61.28	1838.00
Cibervictimización agresiva	58.62	61.15	1829.50

*Nota.* \*  $p < 0.05$ , \*\*  $p < 0.01$ , \*\*\*  $p < 0.001$

Por otro lado, en la prueba de Kruskal-Wallis utilizada para comparar las variables de violencia escolar en función del grado escolar, resultó que en ninguna de tales variables se presentaron diferencias estadísticamente significativas. Los resultados se presentan en la tabla 3.

**Tabla 3**

*Resultados de la prueba de Kruskal-Wallis comparando variables de violencia escolar en función del grado escolar*

Variables de violencia escolar	Primer año (n = 41)	Segundo año (n = 37)	Tercer año (n = 41)	H (2)
	Rango promedio	Rango promedio	Rango promedio	
Victimización	55.40	62.58	62.27	1.24
Agresión	57.41	57.46	64.88	1.40
Observación	53.65	59.95	66.40	2.84
Victimización agresiva	54.65	61.08	64.38	1.73
Cibervictimización	51.84	61.62	66.70	4.06
Ciberagresión	52.99	62.39	64.85	3.55
Ciberobservación	52.02	60.16	67.83	4.39
Cibervictimización agresiva	50.13	62.95	67.21	5.54

*Nota.* H = H de Kruskal-Wallis. No se realizaron comparaciones múltiples porque la prueba global no muestra diferencias significativas.

En la tabla 4 se presentan los resultados del análisis correlacional en la muestra total. Como se puede observar, se aprecia una tendencia general de todos los puntajes de acoso y ciberacoso escolares a correlacionar de manera directa entre sí, y de modo inverso con satisfacción con la vida. Las correlaciones son estadísticamente significativas y de grados entre moderados y altos.

**Tabla 4**

*Correlaciones entre las variables de estudio, muestra total*

	A	V	O	VA	CA	CV	CO	CVA	SV
A	-	0.50***	0.48***	0.80***	0.52***	0.39***	0.42***	0.47***	-0.33***
V		-	0.50***	0.90***	0.39***	0.48***	0.46***	0.52***	-0.32***
O			-	0.57***	0.38***	0.47***	0.53***	0.50***	-0.20*
VA				-	0.52***	0.52***	0.50***	0.59***	-0.38***
CA					-	0.51***	0.50***	0.73***	-0.24*
CV						-	0.59***	0.94***	-0.44***
CO							-	0.64***	-0.32***
CVA								-	-0.42***
SV									-

*Nota.* N = 119. Se utilizaron correlaciones Spearman. \*  $p < 0.05$ , \*\*  $p < 0.01$ , \*\*\*  $p < 0.001$ . A = Agresión, V = Victimización, O = Observación, VA = Victimización agresiva, CA = Ciberagresión, CV = Cibervictimización, CO = Ciberobservación, CVA = Cibervictimización agresiva, SV = Satisfacción con la vida.

En la tabla 5 se presentan los resultados del análisis correlacional, diferenciado en función del género. Como se puede observar, se aprecia nuevamente una tendencia general de todos los puntajes de acoso y ciberacoso escolares a correlacionar de manera directa entre sí, y de modo inverso con satisfacción con la vida. Las correlaciones son nuevamente de grado entre moderado y alto. Como excepciones se aprecia únicamente que no resultan significativas las asociaciones de satisfacción vital con victimización, victimización agresiva ni con observación en hombres, ni con ciberagresión en mujeres. No obstante, se recomienda interpretar estos últimos resultados con cautela debido a que el reducido tamaño de las submuestras podría haber conducido a no detectar algunas correlaciones significativas entre las variables.

**Tabla 5***Correlaciones para las variables de estudio separadas por género*

	A	V	O	VA	CA	CV	CO	CVA	SV
A	-	0.61***	0.45***	0.83***	0.39**	0.41**	0.49***	0.45***	-0.29*
V	0.29*	-	0.54***	0.94***	0.46***	0.58***	0.53***	0.64***	-0.45***
O	0.55***	0.46**	-	0.54***	0.34**	0.50***	0.57***	0.53***	-0.26*
VA	0.70***	0.85***	0.65***	-	0.50***	0.58***	0.56***	0.64***	-0.42**
CA	0.66***	0.28*	0.41**	0.54***	-	0.50***	0.50***	0.71***	-0.17
CV	0.51***	0.44**	0.42**	0.58***	0.59***	-	0.63***	0.93***	-0.49***
CO	0.42**	0.43**	0.46***	0.52***	0.54***	0.53***	-	0.66***	-0.33***
CVA	0.61***	0.44**	0.48***	0.64***	0.79***	.094***	0.61***	-	-0.45***
SV	-0.32*	-0.05	-0.07	-0.21	-0.28*	-0.42**	-0.35*	-0.40**	-

Nota.  $N = 119$ . Se utilizaron correlaciones Spearman. \*  $p < 0.05$ , \*\*  $p < 0.01$ , \*\*\*  $p < 0.001$ . Los resultados de la submuestra de mujeres ( $n = 65$ ) se presentan por encima de la diagonal. Los resultados de la submuestra de hombres ( $n = 54$ ) se muestran por debajo de la diagonal. A = Agresión, V = Victimización, O = Observación, VA = Victimización agresiva, CA = Ciberagresión, CV = Cibervictimización, CO = Ciberobservación, CVA = Cibervictimización agresiva, SV = Satisfacción con la vida.

## Discusión

La presente investigación se planteó como objetivo analizar la relación del *bullying* y el *cyberbullying* escolares con la satisfacción vital en estudiantes de nivel secundaria. Previo a ello, se examinó el nivel de satisfacción con la vida, y si existían diferencias estadísticamente significativas por género y grado escolar en las variables de estudio.

El puntaje promedio obtenido por los participantes en satisfacción con la vida resultó, en el presente estudio, ser comparativamente menor que el reportado en otros trabajos llevados a cabo en México con muestras de adolescentes de bachillerato (Granillo et al., 2024; OECD, 2019; Martell et al., 2016). No obstante, estos hallazgos son similares a los reportados por Solorio et al. (2024) en una muestra de alumnos de secundaria y bachillerato de Michoacán, así como con los de Lagarda et al. (2022) en estudiantes de secundaria de Sonora, aunque estos últimos se refieren a satisfacción con dominios como los amigos, la familia, la escuela, el ambiente y la satisfacción personal. Lo anterior pudiera estar relacionado con que los estudiantes del nivel medio básico se

encuentran al inicio de su vida adolescente, viviendo todavía las experiencias asociadas al desarrollo puberal, por lo cual es probable que sus niveles de satisfacción con la vida se vean afectados por estos cambios (Aymerich et al., 2021). En este sentido, Orben et al. (2022) también han observado que la satisfacción con la vida podría variar a lo largo de la adolescencia, aunque en su caso, como se señaló, se observaron diferencias entre hombres y mujeres que no fueron replicadas en la presente investigación. No obstante, como se indicó, en algunos estudios con adolescentes tampoco se han encontrado diferencias significativas entre hombres y mujeres en satisfacción con la vida (Alvarado-Calderón, 2022; Martínez-Ferrer et al., 2012; Rodríguez & Álvarez, 2016), lo cual coincide con el presente trabajo. Se aconseja realizar futuras investigaciones dirigidas específicamente a indagar los patrones de cambio de la satisfacción vital a lo largo de la adolescencia para lograr una mejor comprensión de la dinámica de esta variable, en relación con el desarrollo psicosocial de los individuos, en su interacción con el género.

Por su parte, en el comparativo por género en violencia escolar, los hombres mostraron mayor agresión y victimización en el *bullying* presencial, sin que se dieran diferencias entre mujeres y hombres ni en el rol de observador, ni en ninguno de los roles de ciberacoso. Una posible interpretación de este resultado podría ser en el sentido de que la dimensión de género podría tener un mayor peso diferencial en la dinámica del *bullying* presencial que en el virtual, lo cual podría ser congruente con el hecho de que la violencia física tiene mayor peso en la cultura machista, para establecer las relaciones de asimetría entre los varones. En apoyo de esto cabe citar la investigación de Vega-Cauich (2018), donde los hombres presentaron mayor prevalencia de conductas violentas; así como la llevada a cabo por Amemiya et al. (2022), en la que las experiencias de victimización indirecta resultaron similares para mujeres y hombres, pero estos sí recibieron más agresiones directas. Según los autores, ello podría explicarse debido a que «en los varones, las formas directas y visibles les permite mejorar su estatus social entre sus pares» (p. 194).

No obstante lo anterior, es importante considerar que existen algunas investigaciones que sí han encontrado diferencias significativas por género en diversas dimensiones del acoso cibernético como, por ejemplo, el estudio de Bachmeier y Cardozo (2024), donde las mujeres presentaron mayor

cibervictimización; el de González (2015), donde ellas mostraron mayor prevalencia en observación; o el de García-Fernández et al. (2022), quienes observaron una mayor implicación de las mujeres en *cibergossip* en comparación con los hombres. Debido a ello, sería importante en el futuro seguir desarrollando estudios que permitan dar explicación a estos resultados divergentes, y comprender mejor la manera en que pudieran variar las dinámicas relacionales por género según los entornos presencial y virtual en la adolescencia.

En el análisis correlacional se observó una tendencia general a asociarse de manera inversa, entre la satisfacción con la vida y la violencia escolar. Como se señaló, estudios previos han interpretado esta asociación en ambas direcciones. Por un lado, se ha analizado el impacto negativo que las experiencias de victimización y la implicación en la violencia podrían ejercer sobre la satisfacción vital (Miranda et al., 2019; Vázquez & Miranda, 2022); mientras que otros trabajos, en cambio, han abordado el posible papel protector que una elevada satisfacción con la vida podría tener sobre la vulnerabilidad a ser victimizado (Martínez-Ferrer et al., 2012; Povedano et al., 2011). En ese orden de ideas, los resultados obtenidos en el presente estudio podrían interpretarse en sendas direcciones. De hecho, es probable que ambas variables se retroalimenten, ya que si una mayor satisfacción funciona como factor protector ante la posibilidad de implicarse en situaciones de violencia y ciberviolencia, a su vez, una menor implicación podría influir en una mayor satisfacción vital.

Como excepciones a la correlación entre satisfacción vital y violencia escolar, en el presente estudio se encontró que no resultaron significativas las asociaciones con victimización, con victimización agresiva ni con observación en hombres, ni con ciberagresión en mujeres, lo cual coincide parcialmente con lo hallado por Alvarado-Calderón (2022). Siguiendo las líneas de interpretación comentadas en el párrafo anterior, se podría pensar en un primer momento que en estos casos la satisfacción con la vida no funcionaría como factor protector, ni se vería influida por tales experiencias. Ello significaría, por ejemplo, que en el caso de los varones el ser victimizado o el haber observado situaciones de *bullying* presencial podría no afectar su nivel de satisfacción vital y, viceversa, este nivel no se vincularía con la posibilidad de devenir víctima u observador. En el caso de las mujeres, la participación en

ciberagresiones no se relacionaría con su nivel de satisfacción vital, ni este se asociaría a su decisión de llevar a cabo esas conductas. No obstante, en un segundo momento cabría pensar, más bien, en la posibilidad de que otras variables mediadoras estuvieran interviniendo, por ejemplo, la autoestima, el ambiente familiar positivo o un buen clima escolar cuyos efectos amortiguadores del efecto de la violencia sobre la satisfacción han sido señalados anteriormente (Povedano et al., 2011; Martínez-Ferrer et al., 2012); así como otros factores determinantes de la satisfacción con la vida en mexicanos y adolescentes como sus relaciones con amigos y familiares, su grado de identificación y conexión con la comunidad de residencia, su grado de autonomía en la toma de decisiones o su condición económica (Carballeira et al., 2015; Gordon et al., 2018; Lagarda et al., 2022; Vera et al., 2011). Finalmente, otra posible explicación podría relacionarse con el hecho de que algunos estudiantes tal vez no reconozcan el efecto negativo de estas situaciones de violencia sobre su bienestar. Por ejemplo, en el estudio de Chaves-Álvarez et al. (2020), la mayor parte de los estudiantes victimizados afirmó que esta experiencia no tuvo un impacto en su vida personal, no obstante, los autores señalan que podría tratarse de una negación de la afectación como recurso para tomar fortaleza y manejar la situación dolorosa. En un sentido similar, Jacinto y Aguirre (2014) hallaron que parte del estudiantado se apropia del discurso de los adultos, según el cual determinadas situaciones de violencia son en realidad formas de «juego» entre los alumnos, facilitando la asunción de estos hechos como algo normal, como una forma de sobrellevarse y ser aceptado. Pese a estas posibilidades interpretativas, es importante considerar que las excepciones mencionadas contrastan con los estudios previos citados, además de que el reducido tamaño de las submuestras pudo haber afectado el poder estadístico de las estimaciones, por lo cual se aconseja tomar este resultado con prudencia, así como desarrollar nuevas investigaciones que pudieran aportar más información sobre la relación entre satisfacción vital y violencia escolar en estos casos.

Dentro de las limitaciones de este trabajo puede mencionarse que el proceso de muestreo se llevó a cabo de manera no probabilística intencional, por lo cual sería deseable para futuros estudios hacer uso de un muestreo aleatorio representativo de la población de nivel medio básico, así como tomar en cuenta la diversidad sexo-genérica del estudiantado más allá del binarismo hombres-mujeres al realizar comparativos de género. También es importante

mencionar que en el análisis correlacional efectuado en cada una de las submuestras de mujeres y hombres, el reducido tamaño de las mismas pudo haber afectado el poder estadístico de las estimaciones, dificultando la detección de algunas otras posibles asociaciones significativas entre las variables examinadas. Todas estas limitaciones metodológicas y estadísticas dificultan la generalización de los hallazgos. Por ello, se recomienda interpretar estos resultados con cautela, así como replicar en estudios posteriores estos análisis con muestras de mayor amplitud. Además, con el fin de apoyar y ampliar los resultados actuales, se aconseja realizar más investigaciones considerando otros niveles educativos, como el medio superior, así como la interacción de otras variables de interés como son las relacionadas con más dimensiones del bienestar subjetivo, estrategias de afrontamiento y habilidades sociales, entre otras.

En conclusión, el presente estudio aporta información que permite avanzar en la comprensión de las relaciones entre la satisfacción con la vida y la violencia escolar, considerando alumnado adolescente de nivel medio básico, al mostrar una posible correlación inversa entre la satisfacción vital y distintas dimensiones del *bullying* y el *cyberbullying*, correlación que podría interpretarse a partir de la hipótesis de una mutua influencia, de acuerdo con la literatura.

Los resultados obtenidos tienen implicaciones relevantes para la práctica educativa, ya que sugieren la pertinencia de diseñar investigaciones y actividades de intervención que tomen en cuenta la promoción de la satisfacción con la vida del estudiantado como un mecanismo de prevención de la violencia, así como de la no violencia como elemento para promover el bienestar y la salud mental integral de los adolescentes. Además, en este estudio se destaca también la posibilidad de que la dimensión de género ejerza alguna influencia en la manera en que hombres y mujeres experimentan la implicación en la violencia y su relación con la satisfacción vital, de modo que se deriva de ello la necesidad de nuevos trabajos e intervenciones que pongan un mayor énfasis en los aspectos de género.

En el marco de todo lo anterior, el presente estudio constituye una contribución original de relevancia al campo de las investigaciones sobre violencia escolar y satisfacción con la vida, en la medida en que aporta datos de interés para comprender sus vinculaciones, considerando incluso los aspectos de género.

## Referencias

- Alvarado-Calderón, K. (2022). Exploración de las relaciones entre clima escolar, satisfacción con la vida y empatía en adolescentes costarricenses. *Revista Educación*, 46(1). <http://doi.org/10.15517/revedu.v46i1.45127>
- Amemiya, I., Oliveros, M., Acosta, Z., Piscocoya, J., & Martina, M. (2022). Victimización (*Bullying*) según enfoque de género en adolescentes escolares de Huamanga y Sicuani. *Anales de la Facultad de Medicina*, 83(3), 188-196. <https://doi.org/10.15381/anales.v83i3.21530>
- American Psychological Association [APA] (2017). *Ethical Principles of Psychologists and Code of conduct* (2002, amended effective June 1, 2010, and January 1, 2017). <https://www.apa.org/ethics/code>
- Atienza, F. L., Pons, D., Balaguer, I., & García, M. (2000). Propiedades psicométricas de la Escala de Satisfacción con la Vida en adolescentes. *Psicothema*, 12(2), 314-319. <https://www.psicothema.com/pi?pii=296>
- Ato, M., López, J., & Benavente, A. (2013). Un sistema de clasificación de los diseños de investigación en psicología. *Anales de Psicología*, 29(3), 1038-1059. <http://dx.doi.org/10.6018/analesps.29.3.178511>
- Aymerich, M., Cladellas, R., Castelló, A., Casas, F., & Cunill, M. (2021). The evolution of life satisfaction throughout childhood and adolescence: Differences in young people's evaluations according to age and gender. *Child Indicators Research*, 14, 2347-2369. <https://doi.org/10.1007/s12187-021-09846-9>
- Bachmeier, O., & Cardozo, G. (2024). *Bullying y Cyberbullying en «post-pandemia»: un estudio con adolescentes escolarizados de la ciudad de Córdoba*. *Revista de Psicología*, 20(40), 108-132. <https://doi.org/10.46553/RPSI.20.40.2024.p108-132>
- Bullying sin Fronteras [BSF] (2024). *Estadísticas Mundiales de Bullying 2024*. *World Bullying Stats 2024*. <https://bullyingsinfronteras.blogspot.com/2018/02/estadisticas-de-bullying-en-america.html>

- Bustamante, L. K., Luzuriaga, M. A., Rodríguez, P. E., & Espadero, R. G. (2022). Desarrollo psicológico del adolescente: una revisión sistemática. *Pro Sciences: Revista de Producción, Ciencias e Investigación*, 6(42), 389-398. <https://journalprosciences.com/index.php/ps/article/view/498>
- Carballeira, M., González, J. Ángel, & Marrero, R. J. (2015). Diferencias transculturales en bienestar subjetivo: México y España. *Anales de Psicología / Annals of Psychology*, 31(1), 199-206. <https://doi.org/10.6018/analesps.31.1.166931>
- Carrascosa, L., & Ortega-Barón, J. (2018). Apoyo social, empatía y satisfacción con la vida en los diferentes roles de agresor-víctima de acoso escolar. *Revista INFAD de Psicología. International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 3(1), 71-78. <https://doi.org/10.17060/ijodaep.2018.n1.v3.1221>
- Chaves-Álvarez, A. L., Morales-Ramírez, M. E., & Villalobos-Cordero, M. (2020). Cyberbullying desde la perspectiva del estudiantado: «lo que vivimos, vemos y hacemos». *Revista Electrónica Educare*, 24(1), 1-24. <https://doi.org/10.15359/ree.24-1.3>
- Cohen, J. (1988). *Statistical Power Analysis for the Behavioral Sciences* (2nd. ed.). Lawrence Erlbaum Associates.
- Delhumeau, S., Magallanes, R. N., & Rentería, I. D. (2025). Violencia de género y adolescencia. Una revisión conceptual para su estudio. En V. G. López & V. M. González, (Coords.), *Deconstrucción de la violencia: Un análisis en la adolescencia para su erradicación* (pp. 67-98). Astra Ediciones. <https://doi.org/10.61728/AE24004015>
- Del Rey, R., Estévez, M., & Ojeda, M. (2018). El ciberacoso y su respuesta educativa. En E. Jiménez, M. Garmendia & M. A. Casado (Coords.), *Entre selfies y whatsapps. Oportunidades y riesgos para la infancia y la adolescencia conectada* (pp. 125-139). Gedisa.
- Diener, E., Emmons, R., Larsen, R., & Griffin, S. (1985). The Satisfaction with Life Scale. *Journal of Personality Assessment*, 49(1), 71-75. [https://doi.org/10.1207/s15327752jpa4901\\_13](https://doi.org/10.1207/s15327752jpa4901_13)

- Esnaola, I., Benito, M., Antonio-Agirre, I., Freeman, J., & Sarasa, M. (2017). Measurement invariance of the Satisfaction with Life Scale (SWLS) by country, gender and age. *Psicothema*, 29(4), 596-601. <https://doi.org/10.7334/psicothema2016.394>
- Estados Unidos Mexicanos. Poder Legislativo, H. Congreso de la Unión (1987, 06 de enero). *Reglamento de la Ley General de Salud en Materia de Investigación para la Salud* (Texto vigente; última reforma publicada en el Diario Oficial de la Federación el 02-04-2014). [https://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/regley/Reg\\_LGS\\_MIS.pdf](https://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/regley/Reg_LGS_MIS.pdf)
- Garaigordobil, M. (2013). *Screening de acoso entre iguales*. TEA Ediciones.
- García-Fernández, C. M., Moreno-Moya, M., Ortega-Ruiz, R., & Romera, E. M. (2022). Adolescent involvement in cybergossip: Influence on social adjustment, bullying and cyberbullying. *The Spanish Journal of Psychology*, 25, e6. <https://doi.org/10.1017/SJP.2022.3>
- George, D., & Mallery, P. (2020). *IBM SPSS statistics 26. Step by step. A simple guide and reference* (16th. ed.). Taylor and Francis.
- González, B. (2015). Los observadores ante el ciberacoso (cyberbullying). *Investigación en la Escuela*, 87, 81-90. <https://doi.org/10.12795/IE.2015.i87.06>
- Granillo, A. D., Zepeda, G. D., & Sánchez, R. (2024). Evaluación de las propiedades psicométricas de las escalas de satisfacción con la vida, experiencia positiva y negativa, y prosperidad en población mexicana. *Acta Colombiana de Psicología*, 27(2), 35-56. <https://doi.org/10.14718/ACP.2024.27.2.3>
- Gordon, S., Murillo, S., & Hernández, S. (2018). Satisfacción con la vida y desempeño social en México: un enfoque multidimensional. *Sociológica*, 33(94), 41-74. <https://sociologicamexico.azc.uam.mx/index.php/Sociologica/article/view/1448/1233>
- Hernández, R., Fernández, C., & Baptista, P. (2010). *Metodología de la investigación* (5.ª ed.). McGraw Hill / Interamericana Editores.

- IBM Corp. (2012). *IBM SPSS Statistics for Windows, Version 21.0*. IBM Corp.
- Instituto Nacional de Estadística y Geografía [INEGI] (2021). *Encuesta Nacional de Bienestar Autorreportado (ENBIARE) 2021*. <https://www.inegi.org.mx/programas/enbiare/2021/>
- Instituto Nacional de Estadística y Geografía [INEGI] (2024). *Módulo sobre Ciberacoso (MOCIBA 2023). Principales resultados*. <https://www.inegi.org.mx/programas/mociba/2023/>
- Jacinto, M. C., & Aguirre, D. A. (2014). Violencia escolar en México: construcciones sociales e individuales generadoras de violencia en la escuela secundaria. *El Cotidiano*, 186, 35-44. <https://www.redalyc.org/pdf/325/32531428003.pdf>
- Kusier, A. O., & Folker, A. P. (2021). The Satisfaction with Life Scale: Philosophical foundation and practical limitations. *Health Care Analysis: Journal of Health Philosophy and Policy*, 29(1), 21-38. <https://doi.org/10.1007/s10728-020-00420-y>
- Laca-Arocena, F. A. V., Pérez-Verduzco, G., Luna-Bernal, A. C. A., Carrillo-Ramírez, E., & Garaigordobil, M. (2020). Propiedades psicométricas del Test Cyberbullying en una muestra de adolescentes mexicanos estudiantes de bachillerato. *Revista Evaluar*, 20(2), 01-19. <https://doi.org/10.35670/1667-4545.v20.n2.30103>
- Lagarda, A. E., Vera, J. Á., & Tánori, J. (2022). Satisfacción con la vida y sus correlatos socio-personales en adolescentes de secundarias públicas de Sonora, México. *Revista de Psicología*, 40(1), 9-35. <https://doi.org/10.18800/psico.202201.001>
- Martell, J., & Mendoza, A. O. (2016). Satisfacción con la vida entre jóvenes estudiantes de bachillerato en Zacatecas, México. *Revista Iberoamericana de Psicología*, 9(2), 23-27. <https://reviberopsicologia.iberu.edu.co/article/view/rip.9202>
- Martell, J., García, C. H., Daniel-González, L., Sánchez, P., & Mendoza, A. (2018). Estructura factorial de la escala de satisfacción con la vida y

validez convergente con la escala de calidad de vida en preparatorianos mexicanos. *Revista de Psicología y Ciencias del Comportamiento de la Unidad Académica de Ciencias Jurídicas y Sociales*, 9(2), 30-45. <https://doi.org/10.29059/rpcc.20181207-70>

Martínez-Ferrer, B., León-Moreno, C., Suárez-Relinque, C., Del Moral-Arroyo, G., & Musitu-Ochoa, G. (2021). Cybervictimization, offline victimization, and cyberbullying: The mediating role of the problematic use of social networking sites in boys and girls. *Psychosocial Intervention*, 30(3), 155-162. <https://doi.org/10.5093/pi2021a5>

Martínez-Ferrer, B., Povedano-Díaz, A., Amador-Muñoz, L. V., & Moreno-Ruiz, D. (2012). Clima escolar, satisfacción con la vida y victimización en la escuela. Un análisis del efecto moderador del género. *Anales de Psicología / Annals of Psychology*, 28(3), 875-882. <https://doi.org/10.6018/analesps.28.3.156121>

Menéndez, J. I., Fernández-Río, J., Cecchini, J. A., & González-Villora, S. (2021). Acoso escolar, necesidades psicológicas básicas, responsabilidad y satisfacción con la vida: relaciones y perfiles en adolescentes. *Anales de Psicología / Annals of Psychology*, 37(1), 133-141. <https://doi.org/10.6018/analesps.414191>

Miranda, R., Oriol, X., Amutio, A., & Ortúzar, H. (2019). Bullying en la adolescencia y satisfacción con la vida: ¿puede el apoyo de los adultos de la familia y de la escuela mitigar este efecto? *Revista de Psicodidáctica*, 24(1), 39-45. <https://doi.org/10.1016/j.psicod.2018.07.001>

Orben, A., Lucas, R. E., Fuhrmann, D., & Kievit, R. A. (2022). Trajectories of adolescent life satisfaction. *Royal Society Open Science*, 9(8), 211808. <http://doi.org/10.1098/rsos.211808>

Organisation for Economic Co-operation and Development [OECD] (2013). *OECD Guidelines on Measuring Subjective Well-being*. OECD Publishing. <http://dx.doi.org/10.1787/9789264191655-en>

- Organisation for Economic Co-operation and Development [OECD] (2019). *PISA 2018 Results (Volume III): What School Life Means for Students' Lives*. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/acd78851-en>
- Padrós, F., Gutiérrez, C. Y., & Medina, M. A. (2015). Propiedades psicométricas de la Escala de Satisfacción con la Vida (SWLS) de Diener en población de Michoacán (México). *Avances en Psicología Latinoamericana*, 33(02), 223-232. <https://doi.org/10.12804/apl33.02.2015.04>
- Pavot, W. G., Diener, E., Colvin, C. R., & Sandvik, E. (1991). Further validation of the Satisfaction with Life Scale: Evidence for the cross-method convergence of well-being measures. *Journal of Personality Assessment*, 57(1), 149-161. [https://doi.org/10.1207/s15327752jpa5701\\_17](https://doi.org/10.1207/s15327752jpa5701_17)
- Povedano, A., Hendry, L. B., Ramos, M. J., & Varela, R. (2011). Victimización escolar: Clima familiar, autoestima y satisfacción con la vida desde una perspectiva de género. *Psychosocial Intervention*, 20(1), 5-12. <https://doi.org/10.5093/in2011v20n1a1>
- Reyes, J. (2018). Bienestar subjetivo y cambio socioeconómico: una comparación entre San José de Chiapa, Puebla, y otras poblaciones. En R. Millán & R. Castellanos (Coords.), *Bienestar subjetivo en México* (pp. 339-370). UNAM, Instituto de Investigaciones Sociales.
- Rodríguez, P., & Álvarez, J. (2016). Rasgos de género, autoestima y satisfacción con la vida en adolescentes de la ciudad de Monterrey, México. *Revista de Psicología de la Salud*, 4(1), 1-23. <https://doi.org/10.21134/pssa.v4i1.705>
- Salas, W. M. (2016). Revisión sobre la definición del bullying. *Poiésis*, 30, 43-49. <https://revistas.ucatolicaluisamigo.edu.co/index.php/poiesis/article/view/1858>
- Saldivia, S., Aslan J., Cova F., Bustos, C., Inostroza, C., & Castillo-Carreño, A. (2023). Life satisfaction, positive affect, depression and anxiety symptoms, and their relationship with sociodemographic, psychosocial, and clinical variables in a general elderly population sample from Chile. *Frontiers in Psychiatry*, 14. <https://doi.org/10.3389/fpsy.2023.1203590>

- Sandoval, J., Luna, A. C. A., López, R. M., Ramírez, G. G., & Gómez, M. A. (2023). La dinámica del cyberbullying y su afrontamiento en estudiantes de una preparatoria del Estado de Jalisco. En C. I. Huerta, J. B. López & S. Gutiérrez (Coords.), *Tópicos en inclusión, derechos humanos, cultura y sociedad: estudios interinstitucionales* (pp. 61-85). Universidad de Guadalajara, Centro Universitario de Ciencias de la Salud. [https://www.cucs.udg.mx/libros/lectura\\_cucs.php?libro=temas\\_en\\_inclusion#book/](https://www.cucs.udg.mx/libros/lectura_cucs.php?libro=temas_en_inclusion#book/)
- Sociedad Mexicana de Psicología (2010). *Código ético del psicólogo* (5.ª ed.). Trillas.
- Solano, D. G., & Solís, M. A. (2025). Impacto del bullying escolar en el desarrollo emocional y académico. Una revisión sistemática. *RECIAMUC*, 9(2), 213-230. [https://doi.org/10.26820/reciamuc/9.\(2\).abril.2025.213-230](https://doi.org/10.26820/reciamuc/9.(2).abril.2025.213-230)
- Solorio, A., González, V., & Padrós, F. (2024). Aburrimiento y satisfacción con la vida en relación al rendimiento académico en estudiantes adolescentes. *Enseñanza e Investigación en Psicología*, 6(1), 1-10. <https://doi.org/10.62364/cneip.6.1.2024.294>
- Vásquez, W., & Miranda, R. (2022). Bullying y Satisfacción con la Vida en los escolares adolescentes rurales del Perú: el efecto moderador de los apoyos en la escuela. *Revista Peruana de Investigación Educativa*, 14(16), 5-34. <https://doi.org/10.34236/rpie.v14i16.337>
- Vega-Cauich, J. I. (2018). Validación del Cuestionario Breve de Victimización Escolar por Pares en México. *Acta de Investigación Psicológica*, 8(1), 72-82. <https://doi.org/10.22201/fpsi.20074719E.2018.1.07>
- Vera, J. Á., Yañez, A. I., Grubits, S., & Batista, F. (2011). Variables asociadas al bienestar subjetivo en jóvenes universitarios de México y Brasil. *Revista Psicología e Saúde*, 3(2), 13-22. <https://www.pssa.ucdb.br/pssa/article/view/98/163>
- Villaveces, M. C., Moysén, A., Balcázar, P., Gurrola, G. M., & Estrada, E. (2024). Evidencias de validez y confiabilidad de la escala de satisfacción con la vida en mexicanos. *Psicología Iberoamericana*, 32(1), 321-339. <https://doi.org/10.48102/pi.v32i1.539>



# EDUCATIONIS MOMENTUM

Vol. 11, n.º 1, 2025, pp. 39-61, ISSN (online): 2517-9853

<https://doi.org/10.36901/em.v11i1.1719>

Narrativas estudiantiles sobre experiencias significativas  
de aprendizaje que favorecen compromiso y agencia


Student Narratives of Significant Learning Experiences  
that Foster Commitment and Agency

Daiana Y. RIGO

Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas  
Instituto de Investigaciones Sociales, Territoriales y Educativas


Universidad Nacional de Río Cuarto

[daianayamilarigo@gmail.com](mailto:daianayamilarigo@gmail.com)


 <https://orcid.org/0000-0003-0312-6429>

Alejandra M. DELGADO


Instituto Superior Nuestra Señora del Valle Cruz del Eje

 <https://orcid.org/0000-0002-2679-422X>

María Lucrecia PIÑEIRO  
Universidad de Mendoza

 <https://orcid.org/0009-0006-6769-8572>

Guadalupe GUARIDO  
Universidad Nacional de Río Cuarto

 <https://orcid.org/0000-0001-5756-7719>

Recibido: 2025.06.10

Aprobado: 2025.08.25

### Resumen

El artículo indaga cómo emergen el compromiso y la agencia en estudiantes de nivel superior a partir de experiencias significativas de aprendizaje. Al mismo tiempo busca identificar los momentos formativos que contribuyeron a su desarrollo en las trayectorias estudiantiles y recuperar, desde la perspectiva de los propios estudiantes, aquellas experiencias que promovieron instancias de compromiso y agencia a lo largo de su formación. Metodológicamente se trata de un estudio cualitativo, basado en narrativas recogidas de 65 estudiantes de instituciones superiores del sur de Córdoba, Argentina. Los resultados se agrupan en tres categorías clave: (1) momentos situados y progresivos de agencia y compromiso, (2) transformación del entorno a través de la acción docente y estudiantil, y (3) oportunidades de acción y percepción de *affordances* en el contexto educativo. Las conclusiones principales indican que el compromiso y la agencia no son rasgos individuales fijos, sino prácticas situadas que emergen en contextos educativos que ofrecen relaciones pedagógicas significativas, tareas auténticas y oportunidades reales de participación. La percepción de *affordances* pedagógicas —entendidas como posibilidades significativas de acción— resulta crucial para activar el compromiso genuino y la agencia estudiantil. El estudio destaca la importancia de asumir el riesgo educativo e insta a transformar las prácticas docentes desde enfoques más dialógicos, flexibles y contextualmente relevantes.

*Palabras clave:* compromiso, *affordances*, educación superior, trayectorias educativas

### Abstract

The article explores how engagement and agency emerge in higher education students through significant learning experiences. At the same time, it seeks to identify the formative moments that contributed to their development within students' trajectories and to recover, from the students' own perspective, those experiences that fostered instances of engagement and agency throughout their education. Methodologically, it is a qualitative study based on narratives collected from 65 students attending higher education institutions in southern Córdoba, Argentina. The results are organized into three key categories: (1) situated and progressive moments of agency and engagement, (2) transformation of the learning environment through teacher and student action, and (3) perceived opportunities for action (*affordances*). The main findings suggest that engagement and agency are not fixed individual traits, but rather situated practices that arise within educational contexts offering meaningful pedagogical relationships, authentic tasks, and real opportunities for participation. The perception of pedagogical *affordances*—understood as significant opportunities for action—is crucial for activating genuine student engagement and agency. The study underscores the importance of embracing the educational risk and calls for a transformation of teaching practices towards more dialogic, flexible, and contextually responsive approaches.

*Keywords:* engagement, *affordances*, higher education, educational trajectories

## Introducción

El compromiso y la agencia en los aprendizajes no son estados permanentes, sino momentos situados que emergen en función de las interacciones sociales, las condiciones del entorno y las oportunidades de participación (Biesta & Tedder, 2007; Lipponen & Kumpulainen, 2011). Desde esta perspectiva los estudiantes no son agentes de manera constante, sino en situaciones específicas donde pueden ejercer distintos grados de control e iniciativa (Emirbayer & Mische, 1998). Así mismo Martin y Torres (2016) señalan que el compromiso estudiantil no es un rasgo fijo de los estudiantes, sino una respuesta variable a contextos de aprendizaje específicos, influida por la interacción con docentes, compañeros y contenidos.

Comprender la naturaleza temporal y ecológica de estos procesos es fundamental para analizar cómo se configuran experiencias de aprendizaje significativas (Priestley et al., 2015). A partir de esta premisa, este artículo examina experiencias de aprendizaje recuperadas por un grupo de estudiantes de educación superior que, desde sus perspectivas, favorecen momentos de agencia y compromiso, contribuyendo los resultados a repensar las prácticas docentes. Al respecto, Grossman et al. (2009) y Aspbury-Miyaniishi (2022) remarcan que hay poca claridad sobre cómo los docentes y sus acciones impactan en las experiencias y posibilidades de acción (o *affordances*) que los estudiantes perciben en términos de agencia y compromiso.

La investigación conducida se sustenta en la perspectiva de Priestley et al. (2015) al considerar que la agencia es «un constructo inexacto y pobremente conceptualizado» (p. 2). Reflejo de diversas conceptualizaciones provenientes de la filosofía, psicología social y sociología que no se adaptan al complejo entramado de las prácticas educativas. Así mismo su vínculo con otros conceptos como identidad, intencionalidad, creatividad, resistencia, relaciones, responsabilidad, emoción, voz, moralidad y ética, y autonomía, lo convierten en un constructo multifacético de difícil delimitación conceptual (Aspbury-Miyaniishi, 2022).

El enfoque ecológico (Priestley et al., 2015) sostiene que la agencia no solo depende del individuo, sino también de la disponibilidad de recursos culturales, materiales y sociales. Por lo tanto, las estructuras culturales y sociales posibilitan la agencia al proporcionar recursos en situaciones de enseñanza

y de aprendizaje concretas y la limitan al no proporcionar otros recursos. Un concepto que ayuda a entender cómo el entorno posibilita y restringe la acción es la noción de Gibson (1986), entendida en términos generales como posibilidades percibidas de acción que el entorno ofrece a un individuo para ser agentes.

Comprender la agencia en términos de *affordances* implica pensar los contextos educativos como un campo relevante y dinámico, que ofrece a los individuos diversas posibilidades para actuar en función de sus propósitos y metas actuales (Aspbury-Miyanihi, 2024), la clave es percibir las y darles sentido funcional a las situaciones de aprendizaje y de enseñanza.

Supone, además, la capacidad de un individuo para actuar dentro de un conjunto de posibilidades situadas más allá de lo esperado o planificado (Aspbury-Miyanihi, 2022). Involucra percibir momentos o margen de acción (*Spielraum*) que los sujetos —docentes o estudiantes— ejercen en la clase, flexionando o adaptando sus prácticas a las necesidades específicas del aula y explorando alternativas más allá de lo convencional (Gottlieb, 2012; Roth, 2002; Rigo & Squillari, 2023) para involucrar, comprometer y crear nuevas formas de hacer y actuar en pos de mejores aprendizajes.

Así mismo, desde un enfoque situado, el presente estudio entiende el compromiso como un fenómeno complejo donde la interacción entre contexto, prácticas docentes y características del estudiante es clave para su comprensión (Kahu, 2013). Es un constructo multifacético y dinámico que emerge entre las posibilidades de interacción que perciben los sujetos en los diversos contextos de formación (Rigo, 2025; Fredricks et al., 2016; Fredricks, 2023; Class et al., 2016; Kahu, 2013). En un entorno educativo el compromiso significa que los estudiantes dirigen su atención y energía «en el momento» hacia una tarea o actividad en particular. En el aula se utiliza a menudo para referirse al grado de participación activa de los estudiantes en una tarea de aprendizaje, sus intereses por la propuesta pedagógica y el uso de estrategias profundas y de autorregulación en el acto de aprender (Rigo, 2020; Fredricks, 2023).

El compromiso con el aprendizaje es esencial para el progreso académico, ya que los estudiantes comprometidos están automotivados y dirigen su propio aprendizaje, a diferencia de los pocos implicados. Es un ciclo recursivo que

se ve afectado por la participación del estudiante, el interés en la materia y la interacción social positiva (Fredricks et al., 2004; Reschly et al., 2012).

Diversos estudios (Fredricks, 2023; Bergdahl et al., 2024; Rigo, 2021) plantean que los estudiantes comprometidos tienen la capacidad de regular y adaptar su comportamiento a situaciones particulares para alcanzar sus metas, en función de las oportunidades percibidas en los contextos instructivos. Los estudiantes pueden dirigir su compromiso hacia metas que ellos personalmente valoran. Sin embargo, también la profundidad del compromiso está moderada por el nivel de valor, autenticidad y novedad que los estudiantes y los docentes le asignan a la tarea (Fredricks, 2023; Bergdahl et al., 2024). Es probable que los estudiantes perseveren y demuestren una atención prolongada a una tarea de alto valor, como la participación en prácticas vinculadas al futuro desempeño profesional (Rigo, 2024; Foshee et al., 2022; Espinoza et al., 2023). Así mismo, los estudiantes comprometidos son agentes en el sentido de que expresan sus preferencias, hacen preguntas y contribuyen de diversas maneras mientras reciben la clase (Fredricks, 2023).

Un punto en común entre el compromiso y la agencia son las posibilidades que perciben los estudiantes como oportunidades para implicarse, actuar o moldear el contexto y sus propios procesos de aprendizaje. Al respecto, la literatura identifica algunas condiciones educativas esenciales que se vinculan con el desarrollo de la agencia y el compromiso en el estudiante (Reeve & Tseng, 2011). Entre ellas, los entornos de aprendizaje centrados en los alumnos fortalecen la autonomía y la participación activa, promovidas desde metodologías interactivas y activas. Así mismo sistemas de evaluaciones flexibles y formativas, donde prime la retroalimentación y la reflexión sobre el propio proceso de aprendizaje, así como el acceso a recursos y apoyos institucionales, como la llegada a bibliotecas, plataformas digitales, espacios de colaboración y programas de tutoría. Por último, los espacios donde la toma de decisiones y la autonomía son parte del proceso educativo (Ryan & Deci, 2000; Fredricks, 2023; Nolen et al., 2018).

En concreto, diversos estudios (Klemenčič, 2017; Reeve & Tseng, 2011; Podolefsky et al., 2013; Tweed & Reinders, 2023) acuerdan que un estudiante agente y comprometido con el propio proceso de aprendizaje se caracteriza por su autonomía y autodirección, asumiendo un rol activo en la toma de decisiones sobre qué y cómo aprender, aprovechando la flexibilidad curricular

y los recursos disponibles. Así mismo su capacidad de autorregulación le permite planificar, monitorear y ajustar su aprendizaje de manera estratégica. Además participa activamente en su comunidad educativa, interactuando con docentes y pares en espacios de discusión y actividades extracurriculares. Su agencia se refleja en la capacidad de influir en su entorno de aprendizaje, ya sea mediante la cocreación de contenidos, la participación en decisiones académicas o la evaluación de prácticas educativas. Más allá de aprobar exámenes busca un aprendizaje significativo, comprendiendo la relevancia del conocimiento en distintos contextos. Se distingue por su apertura a la innovación y a la creatividad, explorando nuevas metodologías y tecnologías. Así mismo demuestra resiliencia y disposición al esfuerzo, enfrentando desafíos con perseverancia y buscando apoyo cuando es necesario. Finalmente, posee una fuerte conciencia social y responsabilidad, participando en actividades que fortalecen su comunidad académica y contribuyen al bien común.

En concreto, el estudio se plantea las siguientes preguntas de investigación: ¿de qué manera emergen el compromiso y la agencia en los estudiantes a partir de sus experiencias significativas de aprendizaje? ¿Qué momentos formativos a lo largo de sus trayectorias contribuyeron al desarrollo de estas prácticas? Y, finalmente, ¿qué experiencias de aprendizaje consideran los estudiantes como significativas para promover instancias de compromiso y agencia en su formación?

### **Metodología**

El estudio, de tipo interpretativo-exploratorio y con un enfoque cualitativo, tiene como propósito indagar cómo emergen el compromiso y la agencia en estudiantes de nivel superior a partir de experiencias significativas de aprendizaje. Así mismo busca identificar los momentos formativos que favorecieron su desarrollo en las trayectorias estudiantiles y recuperar, desde la perspectiva de los propios estudiantes, aquellas experiencias que promovieron instancias de compromiso y agencia a lo largo de su formación.

### **Muestra**

El grupo estuvo conformado por 65 estudiantes, pertenecientes a diversas instituciones de nivel superior del sur de la provincia de Córdoba, Argentina. Se recurrió a un muestreo no aleatorio y por conveniencia. La mayoría repre-

senta al género femenino (92 %), con edades comprendidas entre los 19 y los 53 años. Respecto a la distribución por institución y campo disciplinar, la tabla 1 muestra que más de la mitad cursaba el Profesorado de Educación Especial en el Instituto Superior Nuestra Señora del Valle, seguido por los de la Licenciatura en Psicología de la UM y, finalmente, los de la Licenciatura en Psicopedagogía de la UNRC.

**Tabla 1**

*Institución educativa y carrera de pertenencia de los 65 estudiantes*

Institución	Porcentaje	Carrera
Instituto Superior Nuestra Señora del Valle	51 %	Profesorado de Educación Especial con Orientación Discapacidad Intelectual
Universidad de Mendoza (UM)	37 %	Licenciatura en Psicologías
Universidad Nacional de Río Cuarto (UNRC)	12 %	Licenciatura en Psicopedagogía

Sobre la distribución por año de cursado, en la tabla 2 se observa que la mayoría se encontraba cursando el segundo año de sus estudios superiores.

**Tabla 2**

*Porcentaje de estudiantes por año de cursado*

Institución	Año de cursado		
	Segundo	Tercero	Cuarto
Instituto Superior Nuestra Señora del Valle	34 %		17 %
Universidad de Mendoza (UM)	37 %		
Universidad Nacional de Río Cuarto (UNRC)		12 %	

Por último, se destaca que la participación fue voluntaria, concediendo el consentimiento informado.

### **Instrumento**

Siguiendo los lineamientos de Connelly y Clandinin (1999, 2006), se usaron las narrativas como un instrumento valioso para la recolección de datos en contextos educativos, en tanto permiten explorar y comprender las

experiencias de manera más profunda, facilitando una reflexión sobre los propios procesos de aprendizaje. En este sentido, la narrativa se convierte en un vehículo para crear conocimiento educativo que es contextualizado y relevante para sujetos y sus prácticas (Craig & Ross, 2008).

En concreto, se les solicitó que narraran al menos una experiencia de aprendizaje que recordaran de sus trayectorias educativas en el Nivel Superior de Educación vinculada al compromiso y la agencia percibida en ellas, detallando el contexto, los sujetos y los recursos implicados.

### **Análisis de datos**

Los datos fueron analizados mediante el método de comparación constante (Glaser & Strauss, 1967) usando el programa ATLAS.ti V9, lo cual permitió identificar, comparar y agrupar sistemáticamente unidades de significado emergentes. Este enfoque facilitó la construcción de categorías a partir de la comparación continua entre fragmentos de datos, lo que posibilitó una interpretación progresiva y en profundidad de las experiencias relatadas por los participantes

### **Resultados**

Del análisis se desprenden tres categorías emergentes, a saber: 1. Momentos situados y progresivos de agencia y compromiso; 2. Transformación del entorno a través de la acción docente y estudiantil; y 3. Oportunidades de acción y percepción de *affordances* en el contexto educativo. A continuación se presenta cada una, retomando las citas más representativas de cada aspecto analizado e interpretado.

#### ***Momentos situados y progresivos de agencia y compromiso***

Las narraciones reflejan que el compromiso y la agencia en los aprendizajes no son estados permanentes, sino experiencias emergentes en contextos específicos. En línea con Biesta y Tedder (2007) y Lipponen y Kumpulainen (2011), los estudiantes describen instancias en las que sintieron interés genuino, tomaron iniciativa o se involucraron activamente en su proceso de aprendizaje. Algunas narraciones mencionan:

Me gustó la cátedra optativa de «abordaje para las personas con discapacidad» de segundo año, ya que aprendí temas importantes en cuanto al respeto hacia estas personas y cómo dirigirse a ellas y a sus familias.

Una experiencia de aprendizaje comprometido que recuerdo fue en la cursada de la materia Corrientes Actuales en Psicología, donde desarrollé un particular compromiso con la materia, investigando más allá del material ofrecido por la cátedra.

Lo que realmente hizo única esta experiencia fue el enfoque pedagógico de la profesora Piñeiro y cómo lograba involucrarnos activamente en la construcción del conocimiento.

En la materia de Psicopatología, la profesora organizaba actividades grupales con casos clínicos reales o ficticios, y debíamos analizarlos, identificar diagnósticos posibles y proponer tratamientos. El nivel de compromiso y dedicación que exigía esta actividad fue crucial para que me sintiera parte activa del proceso de aprendizaje.

Coordiné grupos de estudio para preparar exámenes finales. Mi rol fue orientar las interacciones, asegurar que todos participaran y presentar los temas. Esto fortaleció mis habilidades de liderazgo y me permitió desarrollar empatía y comunicación.

Estos relatos evidencian una relación dinámica entre el contexto de enseñanza y el grado de compromiso de los estudiantes, tal como lo sugieren Emirbayer y Mische (1998) en su conceptualización temporal de la agencia. Las estudiantes recuperan en actividades vinculadas a la investigación, el hacer profesional y el trabajo colaborativo momentos donde se percibieron comprometidos y con posibilidades para tomar iniciativas y decisiones.

Así mismo, las narraciones de las estudiantes ponen de manifiesto diversas ocasiones de implicación. Las citas muestran que la participación de los estudiantes en sus experiencias formativas revela un tránsito progresivo desde formas iniciales de involucramiento hacia niveles más complejos y transformadores, en sintonía con la noción de *participación periférica legítima* propuesta por Lave y Wenger (1991). En una primera instancia, algunos de los relatos muestran cómo el aprendizaje, a veces, comienza con un ingreso legítimo pero limitado al campo de conocimiento, como cuando una estudiante destaca su primer acercamiento respetuoso a la temática de la

discapacidad y al trato con las familias, en una cátedra optativa de segundo año. Esta etapa de observación abre paso al aprendizaje situado, donde la interacción con otros y la resolución de problemas reales permiten adquirir competencias significativas, como se evidencia en la experiencia de análisis de casos clínicos en la materia Psicopatología, que promovía el trabajo colaborativo y la aplicación de conceptos teóricos a situaciones prácticas.

Finalmente, algunos estudiantes relatan experiencias que reflejan una participación plena, donde ya no solo aprenden de otros, sino que toman la iniciativa y lideran procesos colectivos, como cuando uno de ellos relata cómo organizó grupos de estudio para preparar exámenes, coordinando la participación de sus compañeros y generando espacios de aprendizaje compartido. Esta progresión pone de relieve cómo el compromiso y la agencia emergen y se consolidan a través de trayectorias situadas, atravesadas por condiciones contextuales que habilitan la transformación del rol del estudiante dentro de su comunidad de aprendizaje.

Estas transiciones están medidas por el contexto, la relación pedagógica entre docentes y estudiantes, la confianza y las oportunidades reales de participación que se ofrezcan en la comunidad educativa (una cátedra o un grupo de investigación).

### ***Transformación del entorno a través de la acción docente y estudiantil***

En esta categoría se evidencia que el compromiso y la agencia no solo son respuestas a un entorno preexistente, sino también procesos que transforman activamente dicho contexto. Algunas evidencias de esta transformación incluyen menciones como:

Los docentes nos incentivaban a participar de manera proactiva, investigando, debatiendo y construyendo junto a nuestros compañeros.

Se promovía la participación constante de todos los estudiantes mediante la asignación de casos clínicos reales o ficticios.

Fue una experiencia hermosa conocer nuevas perspectivas a través de las dinámicas de exposición en grupo, ya que logramos intercambiar opiniones y conocimientos.

Una actividad que recuerdo con especial cariño fue la creación de un «caleidoscopio de la infancia hiperrealizada»... Junto a mis compañeras y nuestra docente, desarrollamos un proyecto que visibilizaba las diferentes realidades y necesidades de los niños a través de actividades interactivas.

Implementar un cuaderno de compromisos en mis clases ha permitido a mis estudiantes desarrollar habilidades de responsabilidad y auto-gestión.

Otra experiencia valiosa fue la actividad donde cada uno se presentaba mediante un boceto de nuestro rostro... promovió la empatía entre los compañeros.

En primer año tuvimos que realizar unos anteojos gigantes y plasmar cómo fue cambiando la mirada, cómo fueron cambiando los paradigmas hasta llegar a la actualidad.

Las estrategias docentes, que son recuperadas por los estudiantes en sus narrativas y que perciben como fuentes de implicación y participación proactiva, se centran en la organización de debates, análisis de casos clínicos y metodologías de aprendizaje activo. Así mismo experiencias de enseñanza que desafían preconceptos y fomentan nuevas perspectivas, como el estudio sobre discapacidad y el impacto de los diagnósticos en las familias, son contempladas. También aparecen los espacios muy valorados de reflexión crítica, que permiten a los estudiantes reformular sus ideas sobre distintos temas como la psicopatología y los trastornos alimenticios. De acuerdo con Priestley et al. (2015), estos relatos robustecen la idea de que la agencia no es una propiedad individual, sino una capacidad situada que emerge en interacción con *affordances* específicas del contexto.

Así mismo, desde la teoría de los *figured worlds* propuesta por Holland et al. (1998), las experiencias formativas no se limitan a la mera inserción en un entorno educativo dado, sino que implican una participación activa en la configuración simbólica de ese mundo social. Las narraciones analizadas permiten observar, además, cómo los estudiantes, al asumir un rol participativo y reflexivo, no solo reproducen los significados culturales del campo profesional, sino que los transforman mediante prácticas simbólicas y afectivas. Por ejemplo, la creación de un «caleidoscopio de la infancia

hiperrealizada» permitió a un grupo de estudiantes visibilizar críticamente las tensiones y realidades del desarrollo infantil desde una perspectiva pedagógica innovadora. Del mismo modo, la implementación de un «cuaderno de compromisos» en el aula resignificó las prácticas escolares al promover nuevas formas de corresponsabilidad y autogestión. A través de actividades expresivas —como el dibujo del propio rostro o la elaboración de anteojos gigantes para representar el cambio de paradigma pedagógico— se construyen nuevas formas de narrar la identidad estudiantil y docente.

Estas experiencias reconfiguran el mundo de la formación, habilitando una comprensión más crítica, situada y transformadora del rol profesional. En este sentido, la agencia estudiantil no se limita a la autonomía individual, sino que se expresa como una práctica situada que transforma el entorno, generando nuevos posicionamientos y sentidos sobre los aprendizajes. Son experiencias que transforman posicionamientos teóricos y prácticos actuales que median la toma de decisiones presentes y futuras.

### ***Oportunidades de acción y percepción de affordances en el contexto educativo***

Muchos relatos destacan la importancia del contexto y las oportunidades que brindan los docentes para la agencia y el compromiso. Se observan ejemplos claros de *affordances* (oportunidades de acción) que favorecieron la participación activa de los estudiantes:

Los textos propuestos por la cátedra fueron muy interesantes y actuales, lo que me motivó a buscar más textos del autor.

La integración de material audiovisual y entrevistas a personas con adicción nos permitió tener una visión más cercana de la problemática.

Tuvimos que elegir a un niño de nuestro entorno familiar y pedirle que realizara un dibujo, lo cual nos permitió aplicar los conocimientos adquiridos en clase.

Las narraciones resaltan las actividades grupales de análisis de casos reales en materias como Psicopatología, la integración de material audiovisual y entrevistas en el estudio de adicciones, como el uso de metodologías de enseñanza que permiten la apropiación crítica del conocimiento y los trabajos prácticos en Psicología del Desarrollo.

Rietveld y Kiverstein (2014) y Pyysiäinen (2021) enfatizan que la agencia está ligada a la percepción de *affordances* en un entorno cambiante, y estos relatos confirman que los momentos de agencia emergen cuando los estudiantes pueden identificar y actuar sobre estas oportunidades.

Así mismo, desde la perspectiva de Biesta (2013), enseñar implica asumir un riesgo: el riesgo de que el estudiante no reciba pasivamente el contenido, sino que, interpelado por una situación pedagógica abierta, responda con su propia voz. El autor enfatiza que la educación debe permitir la emergencia de la subjetividad, no como un resultado planificado sino como un acontecimiento posible en contextos que habilitan la acción, la incertidumbre y la libertad. En este marco, las *affordances pedagógicas* no son simples recursos o actividades, sino oportunidades situadas que permiten al estudiante ejercer agencia y desplegar un posicionamiento subjetivo frente al mundo.

Las narraciones de estudiantes de formación en Psicología muestran con claridad cómo ciertas experiencias educativas se significan como espacios de este tipo. Un caso significativo aparece en el relato de una estudiante que, al desarrollar un trabajo final sobre una película vinculada a la realidad de las villas, en el marco de la materia Psicología Social, señala: «Nos dimos cuenta de lo cargados de prejuicios que estamos y cómo los repetimos inconscientemente». Esta afirmación no solo da cuenta de un aprendizaje conceptual, sino de una reconfiguración ética de su mirada sobre lo social, habilitada por una propuesta pedagógica que no buscó respuestas correctas, sino una experiencia crítica.

De modo similar, en la materia Psicopatología, otra estudiante relata cómo debió defender en un debate una postura contraria a sus propias creencias respecto a los tratamientos para trastornos de ansiedad. La situación la llevó a investigar, contrastar y reformular su perspectiva. Lejos de tratarse de una actividad cerrada, esta oportunidad pedagógica promovió la exploración argumentativa y la toma de posición fundamentada, aspectos clave de la subjetividad en el sentido que Biesta (2013) propone.

Así mismo, en Psicología del Desarrollo, el análisis de un dibujo infantil realizado por un niño del entorno familiar se convierte en una instancia transformadora. La estudiante no solo aplica conocimientos teóricos, sino que manifiesta una revisión de su deseo vocacional, al descubrir interés por

trabajar con infancias, algo que anteriormente descartaba. Estas experiencias, concretas y situadas, ilustran cómo las *affordances* contextuales —cuando son abiertas, accesibles y significativas— permiten que el estudiante no solo aprenda, sino que *se exprese como sujeto*.

Otro ejemplo potente emerge del relato de una cursante de Psicología y Género, quien reconoce que la materia le permitió repensar su propia práctica y su visión del acompañamiento terapéutico a mujeres víctimas de violencia. Señala que el contacto con autoras y discursos feministas «me permitió desarrollar una consciencia social que no había sentido tan profundamente antes». Aquí, la enseñanza actúa como catalizadora de una interpelación identitaria y ética, que configura nuevos modos de relación con el conocimiento y con el otro.

Estas experiencias, lejos de estar completamente diseñadas por el docente, muestran el tipo de prácticas que Biesta (2013) valoriza como aquellas que habilitan la posibilidad de que el estudiante responda al mundo de manera crítica, situada y personal. Se trata de contextos que asumen el riesgo educativo como condición para el aprendizaje genuino.

### Discusión

Los resultados obtenidos en este estudio cualitativo muestran que el compromiso y la agencia en los aprendizajes no son disposiciones personales estáticas, sino experiencias emergentes y situadas, enmarcadas en condiciones pedagógicas, relacionales e institucionales específicas. Tal como sostienen Aspbury-Miyaniishi (2022, 2024) y Priestley et al. (2015) la agencia debe entenderse desde una perspectiva ecológica, como una práctica que se configura en función de las oportunidades de acción (*affordances*) que el entorno ofrece y que los sujetos son capaces de percibir y significar. En cada categoría, el análisis de las narraciones sugiere que el compromiso y la agencia en los aprendizajes pueden potenciarse mediante estrategias que amplíen las oportunidades de acción de los estudiantes y favorezcan su participación activa en la construcción del conocimiento.

En particular, los relatos recogidos reflejan con claridad que la agencia y el compromiso aparecen en momentos de alta relevancia emocional, cognitiva y social, como lo son los proyectos colaborativos, la toma de decisiones dentro

del aula, la interacción con pares y docentes, y la conexión con contextos reales o profesionales. Esto evidencia una convergencia con la conceptualización de Emirbayer y Mische (1998), al considerar que la agencia no se ejerce en abstracto, sino que está mediada por la historia personal, la visión de futuro y la interpretación del contexto inmediato.

Los relatos estudiantiles analizados también evidencian trayectorias de participación progresiva, donde la implicación en tareas relevantes, colaborativas y profesionalmente significativas potencia no solo el compromiso con el aprendizaje, sino también el desarrollo identitario como futuros docentes o profesionales de la salud y la educación. Estas trayectorias son coherentes con la noción de participación periférica legítima de Lave y Wenger (1991), pero también con investigaciones recientes como las de Moore (2022) y Fredricks (2023) que destacan cómo la participación sostenida en experiencias auténticas promueve la autoeficacia, la autonomía y la toma de decisiones con sentido, base esencial para el desarrollo de la agencia y el compromiso.

La transformación del entorno educativo a partir de la participación activa de docentes y estudiantes resulta ser otra de las contribuciones más potentes del estudio. Las prácticas pedagógicas narradas —como el uso de casos reales, las propuestas creativas como caleidoscopios o anteojos simbólicos y el debate de ideas controvertidas— demuestran que la agencia también se traduce en una transformación simbólica del mundo educativo, en línea con la noción de *figured worlds* (Holland et al., 1998). Desde esta óptica, los estudiantes no solo son receptores de cultura profesional, sino coconstructores de nuevos sentidos, posicionamientos e interpretaciones que reconfiguran su rol y el de sus pares en el escenario educativo.

Las experiencias pedagógicas que promovieron agencia —desde la resolución de casos reales hasta la creación de recursos visuales, la organización de grupos de estudio o la reflexión crítica sobre estereotipos— apoyan la idea de que el estudiante no es un receptor pasivo, sino un sujeto activo que interpreta, resignifica y transforma su entorno de aprendizaje. En este sentido, la enseñanza efectiva es aquella que no garantiza resultados, sino que habilita la emergencia de la subjetividad, tal como plantea Biesta (2020) en su teoría del riesgo educativo.

Además, los datos muestran cómo las *affordances* no operan de forma neutral: son construcciones culturales y pedagógicas que requieren ser percibidas como accesibles y valiosas. Como destacan Pyysiäinen (2021) y Rietveld y Kiverstein (2014), la agencia es posible cuando el entorno se percibe como habitable, navegable y cargado de sentido. De hecho, las narraciones analizadas revelan que el compromiso se activa especialmente en contextos que conectan la teoría con la práctica, apelan a lo emocional y ético, y habilitan la expresión de la voz estudiantil. En línea con esto, estudios recientes como el de Bergdahl et al. (2024) indican que el compromiso profundo se produce cuando los estudiantes consideran las tareas como auténticas, desafiantes y culturalmente relevantes.

Otro eje significativo es el vínculo entre la percepción de valor y autenticidad en las tareas con el nivel de compromiso observado. Según Fredricks et al. (2023), las experiencias educativas que son percibidas como genuinas, novedosas y relevantes promueven una implicación más profunda y sostenida. Este estudio confirma esta idea al mostrar cómo propuestas que conectan teoría y práctica, que son emocional y éticamente significativas, o que implican cierto grado de autonomía, potencian el compromiso activo y la capacidad de agencia desde la perspectiva de los estudiantes. Al respecto, Espinoza et al. (2023) y Foshee et al. (2022) muestran cómo el involucramiento significativo se relaciona con el reconocimiento, la pertenencia y la posibilidad de transformar la realidad desde el saber. En los relatos, las experiencias que implicaron contacto con problemáticas sociales reales, trabajo colaborativo y reflexión sobre la práctica profesional fueron las que propiciaron mayor implicación y agencia crítica.

Así mismo, los resultados muestran que la agencia y el compromiso aparecen como prácticas entrelazadas que no solo afectan el aprendizaje individual, sino que promueven formas colectivas de transformación educativa. En este punto, los aportes de Reeve y Tseng (2011), así como los de Klemenčič (2017), son clave; destacan que la autonomía, la participación activa y la autorregulación estratégica no son meros indicadores de compromiso, sino condiciones necesarias para su sostenibilidad en el tiempo. A su vez, la interacción colaborativa, el acceso a recursos significativos y la posibilidad de tomar decisiones dentro del proceso de formación aparecen como dimensiones esenciales para sostener estas prácticas comprometidas.

Finalmente, las prácticas pedagógicas que favorecen la coconstrucción de conocimientos y la autonomía —como debates o proyectos colectivos— promueven no solo aprendizajes más duraderos, sino también un vínculo dialéctico con el conocimiento, en el que el estudiante se reconoce como sujeto transformador. Esto coincide con el enfoque de la agencia transformadora de Eteläpelto et al. (2013), que plantea que los estudiantes pueden, en ciertos contextos, cuestionar y reconstruir activamente los marcos institucionales y culturales que regulan su formación.

A futuro, nuevos estudios deben desarrollarse para profundizar los resultados presentados. Las narraciones tendieron a ser breves y entrevistas en profundidad podrían ofrecer más detalles que permitan conocer, desde la perspectiva de los estudiantes, detalles y aspectos esenciales de las experiencias recuperadas para sentirse comprometidos y proactivos del propio proceso de aprendizaje.

### **Consideraciones finales**

Este estudio ofrece evidencia empírica valiosa sobre cómo las experiencias de agencia y compromiso se construyen, desarrollan y consolidan dentro de contextos educativos que ofrecen oportunidades concretas de participación, reflexión y coconstrucción del conocimiento. A partir de las narrativas analizadas, es posible concluir que:

- a) La agencia y el compromiso emergen en interacciones significativas: son procesos situados, mediados por relaciones pedagógicas de confianza, propuestas relevantes, metodologías activas y contextos institucionales que promuevan la participación genuina. No se trata de atributos personales fijos, sino de respuestas a escenarios cargados de sentido.
- b) Las experiencias formativas significativas desafían la pasividad y la reproducción: las propuestas que interpelan la subjetividad, promueven la toma de decisiones y articulan saberes teóricos con problemáticas reales que generan mayor profundidad en el compromiso y mayor disposición a ejercer agencia.
- c) El desarrollo de trayectorias de participación progresiva fortalece la identidad profesional: a través de un tránsito desde la observación

hacia la acción autónoma y transformadora, los estudiantes no solo aprenden contenidos sino que desarrollan competencias, valores y posicionamientos ético-políticos propios del campo profesional.

d) La percepción de *affordances* pedagógicas es clave para la implicación: la forma en que los estudiantes interpretan y valoran las oportunidades que se les presentan condiciona su nivel de involucramiento. Es responsabilidad del diseño instruccional ofrecer contextos abiertos, ricos y desafiantes donde esas oportunidades sean visibles, accesibles y transformadoras.

Las propuestas de enseñanza deben asumir el riesgo educativo, como plantea Biesta (2013), enseñar implica permitir que el otro responda con su singularidad, más allá del control o la planificación docente. La apertura al acontecimiento y la incertidumbre son condiciones para el florecimiento de subjetividades críticas y comprometidas.

En síntesis, fortalecer la agencia y el compromiso en los estudiantes de educación superior exige un cambio en la mirada pedagógica y en la práctica educativa: desde modelos transmisivos hacia modelos dialógicos y situados. Esto requiere tanto decisiones micro (en el aula) como transformaciones macro (institucionales y curriculares), que aseguren la creación de contextos donde la voz, la autonomía y la creatividad de los estudiantes puedan desplegarse. La tarea docente, en este marco, no es solo enseñar contenidos, sino generar las condiciones para que algo verdaderamente educativo pueda ocurrir.

### Referencias

- Aspbury-Miyaniishi, E. (2022). The affordances beyond what one does: Reconceptualizing teacher agency with Heidegger and Ecological Psychology. *Teaching and Teacher Education*, 113, 1-9. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2022.103662>
- Aspbury-Miyaniishi, E. (2024). The perception of affordances: Towards an ecological-enactive model of teacher noticing, expertise and development. *Professional Development in Education*, 1-13. <https://doi.org/10.1080/19415257.2024.2374340>

- Bergdahl, N., Bond, M., Sjöberg, J. et al. (2024) Unpacking student engagement in higher education learning analytics: a systematic review. *International Journal of Educational Technology in Higher Education*, 21, 63. <https://doi.org/10.1186/s41239-024-00493-y>
- Biesta, G. (2013). *Beautiful Risk of Education* (1st ed.). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315635866>
- Biesta, G., & Tedder, M. (2007). Agency and learning in the lifecourse: Towards an ecological perspective. *Studies in the Education of Adults*, 39(2), 132-149. <https://doi.org/10.1080/02660830.2007.11661545>
- Connelly, F. M., & Clandinin, D. J. (1999). *Shaping a professional identity: Stories of educational practice*. Teachers College Press.
- Connelly, F. M., & Clandinin, D. J. (2006). Narrative inquiry. En J. Green, G. Camili & P. Elmore (Eds.), *Handbook of Complementary Methods in Education Research*. Lawrence Erlbaum.
- Craig, C., & Ross, V. (2008). Cultivating the image of teachers as curriculum makers. En F. M. Connelly, M. F. He & J. Phillion (Eds.), *Cultivating the Image of Teachers as Curriculum Makers* (pp. 282-305). SAGE Publications, Inc. <https://doi.org/10.4135/9781412976572.n14>
- Emirbayer, M., & Mische, A. (1998). What is agency? *American Journal of Sociology*, 103(4), 962-1023. <https://doi.org/10.1086/231294>
- Espinoza, S., Orozco, P., & Yellamelli, N. (2023). Faculty-Driven Student Engagement in Community-Engaged Projects: An Undergraduate Perspective. *Journal of Community Engagement and Scholarship*, 15(2), 13. <https://jces.ua.edu/articles/10.54656/jces.v15i2.509>
- Eteläpelto, A., Vähäsantanen, K., Hökkä, P., & Paloniemi, S. (2013). What is agency? Conceptualizing professional agency at work. *Educational Research Review*, 10, 45-65. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2013.05.001>

- Fredricks, J. A. (2023). Getting Students Engaged in Learning. *National Association of State Boards of Education* sept., 6-12. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1404402.pdf>
- Fredricks, J. A., Blumenfeld, P. C., & Paris, A. H. (2004). School engagement: Potential of the concept, state of the evidence. *Review of Educational Research*, 74(1), 59-109. <https://doi.org/10.3102/00346543074001059>
- Fredricks, J. A., Filsecker, M., & Lawson, M. A. (2016). Student engagement, context, and adjustment: Addressing definitional, measurement, and methodological issues. *Learning and Instruction*, 43, 1-4. <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2016.02.002>
- Gibson, J. J. (1986). The ecological approach to visual perception. ProQuest Ebook Central. Online Classic Edition published 2014. <https://ebook-central-proquestcom.manchester.idm.oclc.org>
- Glaser, B., & Strauss, A. (1967). *The Discovery of Grounded Theory: Strategies for Qualitative Research*. Sociology Press.
- Glass, K., Glass, C. R., & Lynch, R. J. (2016). Student engagement and affordances for interaction with diverse peers: A network analysis. *Journal of Diversity in Higher Education*, 9(2), 170-187. <https://doi.org/10.1037/a0039726>
- Gottlieb, D. (2012). Beyond a rule-following model of skillful practice in teacher development. *Educational Theory*, 62(5), 501-516. <https://doi.org/10.1111/j.1741-5446.2012.00459.x>
- Grossman, P., Compton, C., Igra, D., Ronfeldt, M., Shahan, E., & Williamson, P. W. (2009). Teaching Practice: A Cross-Professional Perspective. *Teachers College Record*, 111(9), 2055-2100. <https://doi.org/10.1177/016146810911100905>
- Holland, D., Lachicotte, W. Jr., Skinner, D., & Cain, C. (1998). *Identity and Agency in Cultural Worlds*. Harvard University Press.

- Holmes, A. F., Webb, K. J., & Albritton, B. R. (2022). Connecting students to community: Engaging students through course embedded service-learning activities. *International Journal of Management Education*, 20(1), Article 100610. <https://doi.org/10.1016/j.ijme.2022.100610>
- Kahu, E. (2003). Framing student engagement in higher education. *Studies in Higher Education*, 38(5), 758-773. <https://doi.org/10.1080/03075079.2011.598505>
- Klemenčič, M. (2017). From student engagement to student agency: Conceptual considerations of European policies on student-centered learning in higher education. *Higher Education Policy*, 30(1), 69-85. <https://doi.org/10.1057/s41307-016-0023-4>
- Lave, J., & Wenger, E. (1991). *Situated Learning: Legitimate Peripheral Participation*. Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9780511815355>
- Lipponen, L., & Kumpulainen, K. (2011). Acting as accountable authors: Creating interactional spaces for agency work in teacher education. *Teaching and Teacher Education*, 27(5), 812-819. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2011.01.001>
- Martin, J., & Torres, A. (2016). *User's Guide and Toolkit for the Surveys of Student Engagement: The High School Survey of Student Engagement and the Middle Grade School Survey of Student Engagement*. National Association of Independent Schools. <https://www.nais.org/analyze/student-engagement-surveys/>
- Moore, I. (2022). The effect of student voice on the perception of student agency. *International Journal of Educational Research*, 112, Article 101923. <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2022.101923>
- Nolen, S. B., & Koretsky, M. D. (2018). Affordances of Virtual and Physical Laboratory Projects for Instructional Design: Impacts on Student Engagement. *IEEE Transactions on Education*, 61(3), 226-233. <https://ieeexplore.ieee.org/document/8269365>

- Podolefsky, N. S., Rehn, D., & Perkins, K. K. (2013). Affordances of play for student agency and student-centered pedagogy. *AIP Conference Proceedings*, 1513, 306-309. <https://doi.org/10.1063/1.4789713>
- Priestley, M., Biesta, G. J. J., & Robinson, S. (2015). *Teacher Agency: An Ecological Approach*. Bloomsbury Academic.
- Pyysiäinen, J. (2021). Sociocultural affordances and enactment of agency: A transactional view. *Theory & Psychology*, 31(4), 491-512. <https://doi.org/10.1177/0959354321989431>
- Reeve, J., & Tseng, C. M. (2011). Agency as a fourth aspect of students' engagement during learning activities. *Contemporary Educational Psychology*, 36(4), 257-267. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2011.05.002>
- Reschly, A., & Christenson, S. (2012). *Handbook of Research on Student Engagement*. Springer.
- Rietveld, E., & Kiverstein, J. (2014) A Rich Landscape of Affordances. *Ecological Psychology*, 26, 325-352. <https://doi.org/10.1080/10407413.2014.958035>
- Rigo, D. (2020). Percepciones del estudiantado argentino de nivel superior acerca del compromiso, clima del aula virtual y tendencias a futuro: entre posibilidades y limitaciones en tiempos de pandemia. *Innovaciones Educativas*, 22(Especial), 143-161. <https://doi.org/10.22458/ie.v22iEspecial.3132>
- Rigo, D. (2021). Percepciones de estudiantes sobre compromiso académico y clima del aula. Tendencias pasadas, presentes y futuras sobre una educación superior en transición. *ENSAYOS, Revista de la Facultad de Educación de Albacete*, 36(2), 77-96. <https://doi.org/10.18239/ensayos.v36i2.2640>
- Rigo, D. (2024). Prácticas educativas: compromiso y agencia en los aprendizajes. Un estudio en contexto de formación permanente. *Formação Docente - Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação de Professores*, 16(35), e814. <https://doi.org/10.31639/rbpf.v16.i35.e814>

- Rigo, D. (2025). Territorios educativos y compromiso académico: percepciones de un grupo de futuros formadores. *Revista Educación*, XXXIV (66). <https://doi.org/10.18800/educacion.202501.A008>
- Rigo, D., & Squillari, R. (2023). El oficio de ser docente. Agencia y pareja pedagógica. *Revista Educación, Formación e Investigación*, 9(12), 79-94. [https://dgescba.edu.ar/wp/wpcontent/uploads/2023/12/Revista\\_EFI\\_Vol\\_9\\_N\\_16\\_12\\_2023\\_v1.pdf](https://dgescba.edu.ar/wp/wpcontent/uploads/2023/12/Revista_EFI_Vol_9_N_16_12_2023_v1.pdf)
- Roth, W. M. (2002). Becoming in the classroom: Learning to teach in/as praxis. En W. M. Roth & D. R. Lavoie (Eds.), *Models of Science Teacher Preparation: Theory into Practice* (pp. 11-30). Springer.
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American Psychologist*, 55(1), 68-78. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.55.1.68>
- Tweed, A. D., & Reinders, H. (2023). Agency and Affordances in Study Abroad. *Education Sciences*, 13(4), 327. <https://doi.org/10.3390/educsci13040327>



# EDUCATIONIS MOMENTUM


Vol. 11, n.º 1, 2025, pp. 63-89, ISSN (online): 2517-9853

<https://doi.org/10.36901/em.v11i1.1826>

La formación universitaria frente al empleo:  
análisis de la percepción de egresados sobre la pertinencia  
de sus estudios y el desarrollo de competencias

Higher Education and Employment:  
Graduates' Perceptions of Study Relevance  
and Competency Development

María Marta CORIA  
Universidad Tecnológica Nacional  
[mcoria@frn.utn.edu.ar](mailto:mcoria@frn.utn.edu.ar)

 <https://orcid.org/0000-0002-5431-5249>

Recibido: 2025.06.24

Aprobado: 2025.09.09

### Resumen

Este artículo analiza la inserción laboral de egresados universitarios, sus valoraciones sobre la adecuación de la formación recibida a las exigencias del mercado laboral, sus niveles de satisfacción profesional y su percepción sobre la adquisición de competencias genéricas. El estudio se realizó con graduados de la Facultad Regional del Neuquén de la Universidad Tecnológica Nacional (FRN - UTN). A partir de los datos relevados, mediante un cuestionario estructurado, se aplicaron pruebas de chi-cuadrado para analizar los vínculos entre las variables mencionadas. Los resultados evidencian que la correspondencia entre la formación universitaria y la actividad laboral desempeñada se asocia positivamente con la satisfacción profesional y con la percepción de utilidad de los estudios cursados. En este marco, se destaca la necesidad de fortalecer la articulación entre los diseños curriculares y las demandas del entorno productivo, así como de promover estrategias institucionales de acompañamiento a la inserción laboral de los egresados.

*Palabras clave:* educación superior, egresados, inserción laboral, competencias, satisfacción profesional

### Abstract

This article analyses the job placement of university graduates, their assessments of the adequacy of the education received in relation to labour market demands, their levels of professional satisfaction, and their perceptions regarding the acquisition of generic competencies. The study was conducted with graduates from the Regional Faculty of Neuquén of the National Technological University (FRN - UTN). Based on data collected through a structured questionnaire, chi-square tests were applied to examine the relationships among the variables under consideration. The results show that the correspondence between university education and the work performed is positively associated with professional satisfaction and with the perceived usefulness of the studies undertaken. In this context, the study highlights the need to strengthen the articulation between curricular designs and the demands of the productive environment, as well as to promote institutional strategies to support the job placement of graduates.

*Keywords:* higher education, graduates, job placement, competencies, job satisfaction

## Introducción

La inserción laboral de los egresados universitarios constituye un indicador clave para evaluar la pertinencia y la calidad de la educación superior. La necesidad creciente de las universidades de rendir cuentas sobre sus acciones ante la sociedad y la implementación de proceso de aseguramiento de la calidad (Coria et al., 2024; Solé-Moro et al., 2018) han generado que se considere como indicador de la calidad de la educación superior la inserción eficaz de los graduados en el mundo laboral.

La educación superior tiene entre sus principales objetivos brindar a los estudiantes los conocimientos, habilidades y competencias necesarias para que puedan desempeñarse profesionalmente y acceder al mercado laboral, aplicando de manera efectiva lo aprendido durante su formación universitaria. Al mismo tiempo, el seguimiento del desempeño de los graduados permite a las instituciones educativas revisar y adecuar los contenidos, los diseños curriculares y las propuestas formativas, con el fin de responder mejor a las transformaciones del entorno y formar profesionales preparados para enfrentar los desafíos actuales y futuros (Coria, 2023).

A pesar de la relevancia del tema considerado, la revisión de la literatura muestra que los estudios sobre inserción laboral de graduados universitarios en España y América Latina son todavía limitados y heterogéneos, con avances recientes principalmente vinculados a datos estadísticos y a iniciativas institucionales puntuales. En Argentina, si bien se han desarrollado investigaciones que aportan descripciones valiosas sobre trayectorias laborales y adecuación de la formación recibida, la evidencia sistemática sigue siendo escasa, lo que refuerza la necesidad de ampliar y profundizar el análisis en este campo.

En este marco, este trabajo tiene por objetivo analizar la inserción laboral de egresados universitarios, sus valoraciones sobre la adecuación de la formación recibida a las exigencias del mercado laboral, sus niveles de satisfacción profesional y su percepción sobre la adquisición de competencias genéricas. Se presentan los resultados de un estudio realizado con egresados de la Facultad Regional del Neuquén de la Universidad Tecnológica Nacional (FRN - UTN), con el propósito de describir su situación ocupacional, conocer

sus percepciones sobre la formación recibida y analizar la relación entre la formación y su inserción profesional.

El estudio considera tanto variables objetivas (tipo de empleo, modalidad de trabajo y vinculación con la formación específica) como subjetivas (satisfacción profesional y valoración sobre las competencias adquiridas). De este modo, se busca aportar evidencia empírica para reflexionar sobre la relevancia y consistencia de los trayectos formativos, en diálogo con la estructura productiva regional y las condiciones de empleabilidad de los egresados. Cabe destacar que en el trabajo se consideran como variables centrales de análisis la valoración de la formación recibida, la satisfacción profesional y el grado de adquisición de competencias, en relación con la inserción laboral de los egresados. No obstante, se reconoce que estas asociaciones pueden verse condicionadas por las características sociodemográficas y académicas de los graduados, tales como edad, género, trayectoria educativa o área de estudio, las cuales no constituyen variables explicativas principales, sino factores moderadores que inciden en la intensidad y dirección de las relaciones observadas.

El análisis cobra particular interés en un escenario atravesado por transformaciones tecnológicas, demandas de nuevas competencias y dinámicas sectoriales heterogéneas, que impactan diferencialmente en los perfiles profesionales.

El trabajo se organiza en cuatro secciones. La primera está dedicada a la revisión de antecedentes relevantes y estudios previos que abordan la temática de la inserción laboral de egresados de la educación superior. En la segunda se expone la metodología adoptada para el desarrollo del estudio. En la tercera se analizan los principales resultados obtenidos a partir del estudio empírico. Finalmente, la cuarta sección contiene las conclusiones del estudio, en las que se sintetizan los hallazgos más relevantes y se proponen orientaciones para futuras líneas de investigación y formulación de políticas institucionales.

### **Antecedentes**

A partir de una revisión de la literatura sobre inserción laboral de graduados universitarios, Solé-Moro et al. (2018) destacan que los estudios sobre la temática son escasos en España y Latinoamérica, aunque han aumentado en

los últimos años, enfocándose en datos estadísticos de ingresos y reorganización de la educación superior. En relación con los aspectos metodológicos, los autores destacan que las universidades realizan estudios propios con metodologías diversas, limitando comparaciones y afectando la continuidad de políticas sobre el éxito laboral. En general, los estudios sobre inserción laboral se enfocan en analizar y describir una realidad y un contexto de empleo determinado (García-Blanco et al., 2018).

Las investigaciones previas analizan la pertinencia de la inserción laboral en función del perfil profesional. En este marco, las competencias, entendidas como combinaciones integradas de conocimientos, habilidades y actitudes, se han convertido en el eje estructurante de los títulos universitarios, configurando una lógica formativa fuertemente orientada a la empleabilidad (García-Gutiérrez, 2014).

En un estudio de revisión sistemática sobre la situación laboral de los egresados de universidades sudamericanas entre 2019 y 2023, que incluye los resultados de treinta estudios sobre la temática, Bobadilla Cornelio et al. (2024) encuentran que existen discrepancias entre las competencias universitarias y las demandas del mercado, así como desigualdades de género en el acceso al empleo, además de la influencia de factores económicos y contextuales.

En Argentina, los estudios sobre inserción laboral de egresados han tenido un impulso desde la implementación de los procesos de aseguramiento de la calidad en la educación superior (Coria et al., 2023). En este marco, se desarrollaron distintas iniciativas para generar información sistemática sobre los graduados, orientados a conocer sus trayectorias laborales y recolectar información relevante que sirva para mejorar los diseños curriculares (Panaia, 2017).

Las investigaciones previas realizadas con graduados universitarios en Argentina analizan trayectorias de graduados en diferentes universidades, a partir de información cualitativa y cuantitativa sobre la situación laboral y la adecuación de la formación recibida en relación con los requerimientos del mundo laboral (Chávez et al., 2020; Coria et al., 2024; Padró, 2019; Zandomeni et al., 2008). En general, los estudios ofrecen una descripción de la situación laboral de los egresados en función de las categorías ocupacionales, la cantidad de horas trabajadas, el sector de actividad y el tipo de relación

laboral. Así mismo, analizan la adecuación de las habilidades adquiridas en la universidad respecto de las requeridas en el mercado laboral. Los resultados coinciden, en general, en una adecuada inserción de los graduados en el mundo laboral y una valoración positiva de la formación recibida en la universidad (Coria et al., 2023, 2024; Gette et al., 2018; Padró, 2019; Solé-Moro et al., 2018; Zandomeni et al., 2008). También coincidieron en la importancia de profundizar, desde las instituciones de educación superior, las instancias de formación práctica que aporten a los estudiantes, prácticas laborales antes del egreso.

### **Metodología**

La investigación se enmarca dentro de un enfoque de investigación aplicada. Tras una revisión bibliográfica sobre la temática, orientada a identificar los principales enfoques teóricos que fundamentan el estudio, se elaboró el instrumento de recolección de datos.

El estudio se focalizó en los egresados de carreras de grado y tecnicaturas de la Facultad Regional del Neuquén de la Universidad Tecnológica Nacional (FRN - UTN), que hayan finalizado sus estudios entre el 1 de enero del 2014 y el 30 de marzo del 2024. Se incluyeron egresados de la sede central, ubicada en Plaza Huin cul, así como de sus extensiones áulicas en seis ciudades: Cutral Co, Neuquén, Zapala, Junín de los Andes y San Martín de los Andes (provincia de Neuquén) y Catriel (provincia de Río Negro).

El objetivo del estudio fue relevar las trayectorias laborales de los egresados, considerando su situación laboral durante la cursada, al momento de graduarse y en la actualidad. Además, se indagó sobre la adecuación entre el título obtenido y la actividad profesional desempeñada, la evaluación de los estudios realizados y la percepción de los graduados respecto de la pertinencia de las competencias adquiridas durante su formación universitaria.

El instrumento de recolección fue un cuestionario estructurado, autoadministrado, disponible para todos los egresados que quisieran participar de manera voluntaria. El cuestionario incluyó preguntas cerradas, mayoritariamente dicotómicas y escalas de valoración, orientadas a captar distintas dimensiones de la experiencia formativa y laboral de los graduados.

Previo a su implementación definitiva, el cuestionario fue testeado con cinco egresados, cuyas sugerencias permitieron realizar ajustes en la redacción de las preguntas. La aplicación se llevó a cabo entre los meses de mayo y septiembre del 2024.

Los apartados del cuestionario relevantes para este trabajo son:

- Antecedentes personales y académicos: edad, género, nivel educativo alcanzado, lugar de residencia, carrera cursada, lugar de cursado y año de graduación.
- Desempeño laboral actual: modalidad de trabajo, carga horaria, sector laboral, tipo de contratación, localidad en la que trabaja, presencia de pluriempleo y vinculación de la actividad laboral con la formación universitaria.
- Trabajo y formación superior: percepción sobre la adecuación de la formación recibida al mercado laboral y sobre la adquisición de competencias específicas.
- Desarrollo profesional: grado de satisfacción con la actividad profesional actual.

Respecto de la adquisición de competencias se utilizó como referencia la propuesta del Proyecto Tuning (Beneitone et al., 2007), que distingue tres tipos de competencias genéricas:

- Instrumentales: incluye habilidades cognitivas, metodológicas, tecnológicas y lingüísticas (por ejemplo, análisis y síntesis, resolución de problemas, toma de decisiones, manejo de TIC, búsqueda de información).
- Interpersonales: vinculadas con la interacción social (trabajo en equipo, liderazgo, comunicación oral y escrita, crítica y autocrítica, comunicación en otro idioma).
- Sistémicas: relacionadas con la capacidad de integrar saberes y adaptarse a contextos cambiantes (aprendizaje autónomo, creatividad, gestión de proyectos, adaptabilidad).

En cuanto al análisis de la adecuación entre actividad laboral, formación superior y desarrollo profesional se adoptaron los indicadores propuestos por Coria (2023), centrados en la valoración de los egresados respecto de su tránsito por la universidad y su impacto en la empleabilidad:

- Proporción de graduados que trabajan en actividades vinculadas con su formación específica, respecto del total de egresados. Para este indicador, se consultó directamente si el egresado se desempeñaba en un puesto vinculado a su formación («sí» o «no»).
- Valoración sobre la pertinencia de la formación recibida en relación con las demandas del mercado laboral, a través de la afirmación: «En la universidad obtuve los conocimientos y herramientas que me permiten estar mejor preparado para el mercado laboral», con tres opciones de respuesta: «muy de acuerdo», «parcialmente de acuerdo» y «en desacuerdo».
- Valoración de la adquisición de competencias requeridas por el mercado laboral, solicitando a los egresados que valoraran si adquirieron cada una de las dieciocho competencias mencionadas previamente. Las opciones de respuesta fueron: «sí, la adquirí», «la adquirí parcialmente» y «no la adquirí».

Las respuestas fueron procesadas manualmente y analizadas utilizando un software de hoja de cálculo. Del total de 299 egresados que tuvo la FRN - UTN en el período 2014-2024, 100 completaron el cuestionario de forma completa, lo que representa una tasa de participación del 33 %.

A continuación, se presentan los resultados del estudio.

### **Resultados del estudio**

En esta sección se analizan los resultados de los cien cuestionarios recibidos con respuestas de los egresados. Se presentan resultados generales y también de manera desagregada, considerando diferentes variables relevantes para el estudio.

### Características generales

En la tabla 1 se presentan las características de los cien egresados que respondieron el cuestionario.

El análisis descriptivo de los egresados encuestados revela una composición heterogénea en términos etarios, de género, lugar de residencia actual y formación académica. Los egresados son, en su mayoría, técnicos universitarios (92 %), varones (59 %) y con 35 años o menos (65 %).

El 91 % son técnicos y 9 % son ingenieros y ningún egresado completó estudios de posgrado. Las mujeres representan el 22 % de los egresados ingenieros y el 43 % de los técnicos, mostrando una menor proporción en ambas titulaciones respecto de los varones. Así mismo los datos muestran una cierta brecha de género en el egreso a estas carreras, en línea con patrones observados a nivel nacional en este tipo de formación, aunque con diferencias entre perfiles, como se analizará más adelante.

En relación con el lugar de residencia actual, el 77 % se concentra en las localidades de Plaza Huincul y Cutral Co, San Martín de los Andes y Neuquén capital. El 21 % se distribuye en otras localidades de las provincias de Neuquén y Río Negro y los demás en otras provincias argentinas. Esta distribución territorial muestra el alcance regional de la oferta académica, acorde a las diferentes sedes que tiene la FRN en la provincia de Neuquén y Río Negro, con predominancia en ciertas zonas de alta concentración poblacional o económica, especialmente vinculadas a la actividad hidrocarburífera.

El 84 % de los egresados reside en la misma localidad donde cursó sus estudios, mientras que el 91 % vive a menos de ochenta kilómetros de donde estudió. La baja movilidad geográfica de los egresados puede explicarse por distintos factores. Por un lado, muchos logran insertarse laboralmente en la misma localidad donde egresan, lo que reduce la necesidad de trasladarse. Por otro lado, la coincidencia entre el lugar de residencia y la sede de cursado sugiere una limitada atracción de las propuestas académicas para estudiantes de otras localidades. Un estudio realizado en la sede de San Martín de los Andes de la FRN (Coria, 2020) mostró que la posibilidad de estudiar en la propia ciudad fue clave en la decisión de inscripción: el 95 % de los encuestados señaló que difícilmente habría cursado la carrera si se dictara en otra localidad. El

trabajo destaca que estudiar cerca del hogar reduce significativamente los costos económicos y emocionales, y favorece una mejor adaptación a las exigencias académicas al mantener el entorno familiar y social.

En relación con la carrera de egreso se observa una clara preeminencia de las tecnicaturas, siendo la Tecnicatura en Perforación y Terminación de Pozos Petroleros la de mayor proporción (32 %), seguida por la Tecnicatura en Yacimientos Hidrocarbúricos No Convencionales (16 %). Las carreras de Ingeniería (Electrónica y Química) tienen una representación menor (4 % cada una), lo que puede estar asociado a la duración de estas carreras. También se destaca la diversidad de áreas formativas con ofertas en programación, administración, energías sustentables e higiene y seguridad en el trabajo. Este perfil académico refleja una orientación hacia la formación técnica de rápida inserción laboral, alineada con las necesidades productivas de la región.

### **Situación laboral**

Las tablas 2 y 3 resumen la situación laboral de los egresados. Como queda de manifiesto, el 90 % de los egresados trabajaba en el momento de responder el cuestionario. El 10 % restante se encontraba desempleado, puesto que no trabajaba, pero buscaba empleo. De los que trabajaban, el 87 % lo hacía a tiempo completo (cuarenta horas o más por semana) y el 81 % lo hacía en relación de dependencia exclusivamente o combinando esa modalidad con otra, como trabajo independiente o contrato de trabajo. Así mismo, el 44 % tenía personas a su cargo.

Los datos relevados permiten describir una inserción laboral mayormente de tiempo completo, formal y concentrada en el sector privado. Esta distribución refleja una inserción acorde a las características del entramado productivo regional, donde el sector privado tiene una presencia significativa, pero el sector público también representa una vía relevante de empleo, especialmente en áreas técnicas y administrativas. En relación con la modalidad de trabajo, el predominio de la modalidad de relación de dependencia sugiere un patrón de inserción relativamente estructurado, en línea con lo observado en otros estudios sobre egresados universitarios (Zandomeni & Chignoli, 2008).

Respecto a la cantidad de empleos simultáneos, la existencia de pluriempleo en casi un tercio de los casos puede interpretarse como una estrategia de

mejora de ingresos o de complementariedad profesional. En general, los graduados combinan una ocupación en relación de dependencia con la actividad profesional independiente o el ejercicio de la docencia. El pluriempleo es más frecuente entre los varones (34 %) que entre las mujeres (27 %), resultado similar al encontrado por Zandomeni y Chignoli (2008) en su estudio con egresados de la Universidad Nacional del Litoral. Las autoras encuentran que la inserción laboral de los graduados se da mayoritariamente en el sector privado y bajo modalidades formales, aunque con crecientes signos de fragmentación, flexibilidad y estrategias individuales para sostener condiciones laborales adecuadas y completar ingresos frente a condiciones contractuales inestables.

Dada la heterogeneidad de perfiles considerados en el total de egresados se realiza un análisis de la situación laboral por disciplina y por género, para tratar de identificar patrones relevantes.

Los datos muestran un patrón general de inserción laboral similar según el género al momento de responder el cuestionario, aunque con algunas diferencias en la intensidad y modalidad de trabajo entre mujeres y varones. La gran mayoría de los egresados de ambos géneros declaró trabajar en forma regular al momento de la encuesta: el 73 % de las mujeres y el 81 % de los varones lo hace cumpliendo jornadas de cuarenta horas o más por semana. A ello se suma un 10 % de mujeres y un 7 % de varones que trabaja regularmente, pero con una carga horaria menor.

Por su parte, el trabajo esporádico, definido como empleo en algunos días de la semana, es más frecuente entre las mujeres (7 %) que entre los varones (2 %), lo que podría reflejar una mayor presencia de empleos flexibles o por horas entre las egresadas, posiblemente vinculado con condiciones de contratación específicas o con factores externos como la conciliación entre trabajo y responsabilidades familiares. El desempleo se presenta con la misma incidencia en ambos grupos: un 10 % tanto en mujeres como en varones.

Estos datos sugieren que, si bien las tasas generales de ocupación son altas para ambos géneros, los varones tienden a insertarse con mayor frecuencia en empleos de jornada completa, mientras que las mujeres presentan una inserción algo más heterogénea, con mayor presencia en modalidades de trabajo parcial o esporádico.

Al realizar el análisis por carrera (tabla 4) se observan patrones diferenciados en la intensidad del empleo.

En términos generales, se observan altos niveles de empleo a tiempo completo, dado que la mayoría de las titulaciones muestra inserciones de tiempo completo elevadas (mayores o iguales al 71 %). En particular, destacan Ingeniería Electrónica y la Tecnicatura en Administración, donde la totalidad de los egresados trabaja cuarenta horas o más semanales. Este patrón sugiere una fuerte demanda laboral y una alta adecuación entre competencias formadas y requisitos del mercado laboral.

Así mismo, se observa que hay tres disciplinas que concentran la mayor fragilidad en cuanto a la situación laboral. Por un lado, las carreras de Tecnicatura en Energías Sustentables y de Higiene y Seguridad combinan 14 % de subocupación y 14 % de desempleo. La coexistencia de ambas condiciones sugiere segmentos laborales más restringidos o en consolidación. Teniendo en cuenta la dimensión geográfica y considerando que los egresados de Energías se concentran en San Martín de los Andes mientras que los de Higiene y Seguridad lo hacen en Junín de los Andes, puede concluirse que la especialización de estas tecnicaturas, en sectores con desarrollo incipiente a nivel local o con requerimientos específicos de infraestructura y demanda, explicaría la dificultad para que todos los egresados accedan a empleos plenos en su área de formación.

Por otro lado, aunque los egresados de Tecnicatura en Perforación y Terminación de Pozos mantienen 75 % de inserción plena, exhiben el desempleo más alto (16 %) y algo de empleo esporádico (3 %), indicador de volatilidad típica de actividades extractivas. Cabe destacar que la carrera se dictó en las localidades de Cutral Co y Neuquén capital, dos localidades estratégicamente vinculadas al complejo hidrocarburífero regional. Aunque esta ubicación favorece una fuerte conexión con el sector productivo, también expone a los egresados a las oscilaciones propias del empleo en el sector de hidrocarburos, marcado por la tercerización y la flexibilidad laboral, que incluye trabajos temporales o estacionales (Giuliani et al., 2016; Súnico, 2021).

### **Trabajo, formación superior y desarrollo profesional**

Para analizar la adecuación entre la actividad laboral, la formación superior y el desarrollo profesional se consideran los siguientes indicadores (Coria, 2023):

- Proporción de graduados trabajando en actividades vinculadas con su formación específica respecto del total de graduados.
- Valoración de los graduados sobre la pertinencia de la formación recibida en función de las demandas del mercado laboral.
- Valoración de los graduados sobre la adquisición, en la universidad, de las competencias requeridas por el mercado laboral.

Respecto al primer indicador, del total de egresados que trabaja, en promedio el 72 % opinó que trabaja en actividades vinculadas con su formación específica. Así mismo, en todas las carreras más de la mitad de los egresados se expresó en este sentido, aunque se observan diferencias según el perfil profesional de los egresados (figura 1).

La proporción de egresados que trabaja en actividades vinculadas a su formación es mayor al promedio en las carreras de Ingeniería (Electrónica y Química) y las Tecnicaturas en Administración y en Programación. Este resultado puede estar asociado a una adecuada orientación laboral en relación con las ofertas disponibles, así como a una demanda establecida en el mercado para estas titulaciones.

Llama la atención que las dos carreras de tecnicatura vinculadas con el sector hidrocarburiífero (Tecnicatura en Perforación y Terminación de Pozos Petroleros y en Yacimientos Hidrocarburiíferos No Convencionales) muestren porcentajes de egresados trabajando en actividades vinculadas a su formación menores al promedio. Esta situación puede interpretarse en relación con las características de los mercados laborales vinculados con las actividades petroleras, caracterizadas por ciclos de expansión y retracción que afectan las posibilidades de ocupar puestos vinculados con la actividad, según se analizó previamente. Cabe destacar, además, que este indicador es sensible a condiciones macro y microeconómicas de los mercados laborales, tales

como el ciclo económico, la tasa de actividad y las condiciones generales de la industria donde se desempeñan los graduados (Coria, 2023).

Por su parte, las Tecnicaturas en Energías Sustentables y en Higiene y Seguridad en el Trabajo también presentan dificultades de inserción específica, con una proporción de egresados ocupados en áreas no vinculadas con su formación mayor al promedio. Esta situación puede reflejar el carácter emergente o en consolidación de los nichos laborales para estos perfiles en las localidades donde residen los egresados (Junín de los Andes y San Martín de los Andes).

Respecto al segundo indicador, es decir, la valoración sobre la pertinencia de la formación recibida en función de las demandas del mercado laboral, la gran mayoría está total (58 %) o parcialmente de acuerdo (40 %) con que en la universidad obtuvo los conocimientos y herramientas que le permiten estar mejor preparado para el mercado laboral.

La tabla 5 presenta los resultados de las pruebas de chi-cuadrado para analizar la relación entre diversas variables independientes (características personales y laborales de los egresados) y su percepción sobre la adecuación de la formación universitaria a los requerimientos del mercado laboral. Cabe aclarar que, en todos los cruces de variables analizados, las frecuencias observadas en cada categoría fueron iguales o superiores a cinco. Los resultados muestran asociaciones estadísticamente significativas para las variables «trabaja en una actividad vinculada con su formación superior» ( $p < 0.01$ ) y «edad del egresado» ( $p < 0.05$ ), lo que sugiere que estas variables influyen en la valoración positiva de la formación recibida. Las demás variables no alcanzan niveles de significación convencional.

Los resultados sugieren que los egresados que se desempeñan en ocupaciones relacionadas con su campo de estudio tienden a valorar más positivamente la formación recibida en la universidad en relación con la preparación para el mercado laboral. Adicionalmente, la razón de probabilidades (*odds ratio*) calculada indica que quienes se desempeñan en actividades relacionadas con su formación tienen cinco veces más de probabilidad relativa de manifestar un alto grado de conformidad con la afirmación de que la universidad les proporcionó los conocimientos y herramientas necesarios para enfrentar las demandas del mercado laboral. Este hallazgo sugiere que la percepción de

pertinencia de la formación está fuertemente condicionada por el tipo de inserción laboral alcanzada.

Así mismo, la edad del egresado también se asocia significativamente con la valoración sobre la adecuación formativa. Los resultados muestran que los egresados mayores (36 años o más) tienen dos veces de probabilidad relativa (odds ratio = 2.09) de manifestar un alto grado de conformidad con la afirmación en comparación con sus pares más jóvenes. Este hallazgo sugiere que la percepción de utilidad de la formación podría estar influida por la experiencia laboral acumulada o una mayor estabilidad profesional al momento de la evaluación.

En cambio, variables como la carrera de egreso, el género y el año de egreso no muestran asociaciones estadísticamente significativas con la variable considerada.

La ausencia de diferencias significativas entre carreras sugiere que, más allá de las particularidades disciplinares, los egresados tienden a evaluar de manera similar la preparación recibida. Esto podría interpretarse como un reflejo de una homogeneidad institucional en los criterios formativos, posiblemente vinculada a estándares comunes en el diseño curricular, el perfil docente o los mecanismos de aseguramiento de la calidad educativa.

Así mismo, que el género no sea una variable explicativa significativa indica que varones y mujeres, en promedio, valoran de manera similar la utilidad de su formación para el mundo del trabajo. Este resultado es relevante en un contexto en el que muchas de las carreras analizadas presentan una mayor proporción de egresados varones. La similitud en la percepción entre géneros podría deberse a que la experiencia formativa se desarrolló en un marco institucional de igualdad en la preparación para el empleo.

Por último, la falta de relación significativa con el año de egreso sugiere que no se identifican cambios sustanciales en la percepción de adecuación de la formación en función del momento en que los egresados finalizaron sus estudios. Esto podría tener diferentes interpretaciones. Por un lado, puede indicar que la propuesta formativa de la FRN - UTN ha sido estable a lo largo del tiempo, o bien que los cambios ocurridos (si los hubo) no han sido percibidos como significativos por los egresados en términos de preparación

para el mercado laboral. Por otro lado, puede significar que las transformaciones del mercado de trabajo regional en los últimos años no han alterado la percepción de utilidad de la formación técnica recibida.

Respecto del tercer indicador, valoración de los graduados sobre la adquisición, en la universidad, de las competencias requeridas por el mercado laboral, se evaluó la percepción de adquisición de dieciocho competencias genéricas. Los resultados se muestran en la figura 2.

Los resultados muestran un perfil de adquisición de competencias sólido en habilidades cognitivas como la abstracción, análisis y síntesis, búsqueda, procesamiento y análisis de información y la resolución de problemas, con más del 70 % de los egresados manifestando haberlas adquirido. En contraste, las competencias asociadas a la comunicación en una segunda lengua y al uso de las Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC) muestran resultados más débiles, con menos de la mitad de los egresados manifestando que las adquirieron.

En este sentido, para evaluar si existen diferencias significativas en las valoraciones de adquisición de competencias según su tipología (instrumentales, interpersonales y sistémicas), se aplicó una prueba de chi-cuadrado de independencia. El resultado obtenido ( $\chi^2 = 20.49$ ,  $p = 0.0004$ ) indica que la distribución de respuestas no es homogénea entre los tres tipos de competencias, existiendo diferencias estadísticamente significativas en cómo los egresados perciben haber adquirido estos distintos tipos de competencias.

En particular, se observa que las competencias instrumentales fueron las que recibieron la mayor proporción de respuestas positivas (66.1 %), seguidas por las sistémicas (59.8 %) y finalmente las interpersonales (56.6 %). Las competencias instrumentales también registran el menor porcentaje de respuestas negativas (7 %), en comparación con las interpersonales (13.4 %) y las sistémicas (9.2 %). Este patrón sugiere que la formación universitaria evaluada ha tenido un mayor énfasis en el desarrollo de capacidades técnicas y cognitivas, por sobre las dimensiones relacionales o de gestión integral del desempeño profesional.

Este hallazgo puede interpretarse en el marco del enfoque por competencias, que postula la necesidad de una formación equilibrada entre distintos

dominios del saber hacer profesional (Beneitone et al., 2007). El predominio en la adquisición de competencias instrumentales podría estar vinculado al perfil técnico de las carreras analizadas y al énfasis tradicional de los programas universitarios en contenidos disciplinares y habilidades metodológicas.

Así mismo, la menor proporción de respuestas positivas en las competencias interpersonales y sistémicas invita a reflexionar sobre la necesidad de fortalecer el desarrollo de habilidades actitudinales y de gestión, que son altamente valoradas por los empleadores en contextos laborales dinámicos y colaborativos y son menos susceptibles de ser reemplazadas por la automatización (CEPAL/OEI, 2020; OCDE, 2019; Panaia, 2022).

Las pruebas de chi-cuadrado aplicadas muestran ausencia de diferencias estadísticamente significativas entre los perfiles profesionales y la valoración en cuanto a la adquisición de competencias. Este hallazgo puede atribuirse a la existencia de diseños curriculares basados en principios comunes de formación profesional, que buscan garantizar una base sólida de competencias generales, más allá del contenido técnico específico de cada carrera.

Cabe destacar que los últimos dos indicadores considerados, es decir, la valoración sobre la formación recibida y la adquisición de competencias, se construyen sobre la base de juicio de valor de los graduados, que pueden estar influidos por sus propias expectativas, así como por sus trayectorias laborales y su realidad socioeconómica (Coria, 2023), lo que hace necesario contextualizar los resultados en función del conjunto de variables consideradas.

Para finalizar, se estudió la satisfacción del egresado con su actividad profesional actual, en una escala de tres niveles: muy satisfecho/a, algo satisfecho/a y muy insatisfecho/a. Los resultados muestran que el 58 % de los egresados manifiesta estar muy satisfecho con su actividad profesional actual, mientras que el 31 % está algo satisfecho y el 11 % restante está insatisfecho.

Se realizaron pruebas de chi-cuadrado para analizar la relación entre el nivel de satisfacción con la actividad profesional actual y ciertas características personales y laborales de los egresados (tabla 6). Los resultados muestran una asociación significativa entre el tipo de inserción laboral y el nivel de satisfacción con la actividad profesional actual. El odds ratio calculado es de 7.88, es decir, que los egresados que se desempeñan en un ámbito vinculado

con su formación superior tienen casi ocho veces más probabilidades de declarar estar muy satisfechos con su actividad profesional, en comparación con aquellos que trabajan en actividades no vinculadas. Este hallazgo refuerza la relevancia de la correspondencia entre la formación recibida y las oportunidades laborales efectivamente disponibles.

Por su parte, variables como la carrera de egreso, la edad, el género y el año de egreso no presentan relaciones estadísticamente significativas con la satisfacción profesional. Este hallazgo podría indicar que la satisfacción laboral se presenta como una experiencia relativamente homogénea entre distintos grupos demográficos y perfiles profesionales, lo que sugiere la existencia de una percepción compartida respecto del valor de la inserción profesional, más allá de las trayectorias educativas particulares.

### **Conclusiones**

El trabajo indagó acerca de la inserción laboral de los egresados de la FRN - UTN entre los años 2014 y 2024, así como la adecuación de la formación en función de las demandas del mercado laboral. En cuanto a la población analizada, es la primera investigación que se realiza con egresados de esta institución y aporta información valiosa para analizar los temas propuestos.

Los resultados del estudio muestran una inserción laboral mayoritariamente plena y formal entre los egresados de la FRN - UTN, con alta participación en el sector privado y predominio de la relación de dependencia. La correspondencia entre la formación recibida y el campo laboral en el que se desempeñan los egresados resulta un factor determinante, tanto en la percepción de adecuación de la formación como en la satisfacción profesional. En efecto, quienes trabajan en actividades relacionadas con su carrera presentan una probabilidad significativamente mayor de valorar positivamente la formación universitaria y de declararse muy satisfechos con su actividad profesional actual. Así, la pertinencia entre la tarea desempeñada y los contenidos formativos contribuye a una mayor satisfacción profesional y percepción de utilidad de la formación.

No obstante, se identifican diferencias entre carreras. Mientras que algunos perfiles presentan inserciones laborales sólidas y alineadas con la formación, otros enfrentan mayores niveles de subocupación o desvinculación entre

formación y empleo. Este patrón puede atribuirse tanto a las características específicas de los mercados laborales locales como al grado de consolidación de ciertos sectores productivos.

El análisis sobre competencias muestra una fuerte adquisición en el plano instrumental y cognitivo, pero menor desarrollo percibido en las dimensiones interpersonales y sistémicas. Este hallazgo apunta a la necesidad de promover currículos más integrales, que no solo fortalezcan la dimensión técnica, sino también la autonomía, la gestión de proyectos, el liderazgo y la comunicación.

En conjunto, los hallazgos de la investigación refuerzan la importancia de articular los diseños curriculares con las demandas del entorno productivo y de ofrecer acompañamiento a los egresados en su transición al mundo del trabajo. También evidencian la necesidad de sostener sistemas de seguimiento de graduados que permitan retroalimentar las propuestas académicas con evidencia empírica actualizada.

Finalmente, los resultados sugieren la importancia de reforzar los dispositivos de vinculación laboral, especialmente para aquellas carreras dictadas en localidades con menor densidad empresarial y promover acciones específicas de formación continua, para facilitar actualización en áreas de mayor demanda.

### Referencias

- Beneitone, P., Esquetini, C., González, J., Maletá, M. M., Siufi, G., & Wagnaar, R. (Eds.). (2007). *Reflexiones y perspectivas de la educación superior en América Latina: Informe final. Proyecto Tuning América Latina 2004-2007*. Publicaciones de la Universidad de Deusto. [http://tuning.unideusto.org/tuningal/index.php?option=com\\_docman&task=view\\_category&catid=22&Itemid=191](http://tuning.unideusto.org/tuningal/index.php?option=com_docman&task=view_category&catid=22&Itemid=191)
- Bobadilla Cornelio, J., González Tovar, C., Bobadilla Cornelio, A., Medina Chávez, A., & Sánchez Díaz, E. J. (2024). Situación laboral de los egresados de las universidades sudamericanas: Una revisión sistemática (2019-2023). *Comuni@cción: Revista de Investigación en Comunicación y Desarrollo*, 15(1), 79-91. <https://doi.org/10.33595/22261478.15.1.934>

- Chávez, A. E., Bondar, C. E., & Latorre, M. G. (2020). Informe de proyecto de investigación: Inserción laboral de los contadores públicos, licenciados en administración y en economía de la Universidad Nacional del Nordeste. *Revista de la Facultad de Ciencias Económicas*, 1(1), 231-281. <https://doi.org/10.30972/rfce.2414369>
- Comisión Económica para América Latina y el Caribe & Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (2020). *Educación, juventud y trabajo: Habilidades y competencias necesarias en un contexto cambiante* (Documentos de proyectos, LC/TS.2020/116).
- Coria, M. (2020). Factores que influyen en la decisión de ingreso a la universidad. *Revista Tecnología y Ciencia*, 18(39), 178-194. <https://doi.org/10.33414/rtyc.39.178-194.2020>
- Coria, M. (2023). La calidad de la educación desde la perspectiva de los graduados universitarios: Reflexiones sobre la educación y la vida profesional. *Reflexión Académica en Diseño y Comunicación*, 24(56), 227-231. [https://www.palermo.edu/dyc/reflexionacademica/edicion56/pdf/RA\\_56.pdf](https://www.palermo.edu/dyc/reflexionacademica/edicion56/pdf/RA_56.pdf)
- Coria, M., & Doura, M. (2023). Inserción laboral de graduados universitarios en administración: Análisis exploratorio con egresados de una universidad argentina. *Revista Estudios en Educación*, 6(11), 33-48. <http://ojs.unc.cl/index.php/estudioseneducacion/article/view/332>
- Coria, M., Doura, M., Surber, C., & Perco, M. (2024). Seguimiento de egresados universitarios de San Martín de los Andes: Inserción laboral y adecuación de la oferta académica. *Revista Interacciones*, 4(4). <https://p3.usal.edu.ar/index.php/interacciones/article/view/7145>
- García-Blanco, M., & Cárdenas-Sempértegui, E. B. (2018). La inserción laboral en la educación superior: La perspectiva latinoamericana. *Educación XXI*, 21(2), 323-347. <https://doi.org/10.5944/educXX1.16209>
- García-Gutiérrez, J. (2014). *¿Por qué lo llaman educación cuando quieren decir... empleabilidad? A propósito del concepto de utilidad en educación.*

*Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 139, 102-109. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2014.08.034>

Gette, M., Pordomingo, E., Rodríguez, R., & Antonietti, L. (2018). Inserción laboral y trayectorias profesionales de los contadores públicos egresados de la FCEyJ de la UNLPam. *Revista Perspectivas de las Ciencias Económicas y Jurídicas*, 8(2), 81-98. <https://doi.org/10.19137/perspectivas-2018-v8n2a05>

Giuliani, A., Fernández, N., Hollmann, M., & Ricotta, N. (2016). La explotación de Vaca Muerta y el impacto socioeconómico en la provincia de Neuquén: El caso de Añelo. Efectos de la reforma de la Ley Nacional de Hidrocarburos (2014). *Ciencias Administrativas*, 7. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=511652569001>

Organisation for Economic Co-Operation and Development. (2019). *Future of education and skills 2030: Learning compass 2030. A series of concept notes*. [http://www.oecd.org/education/2030-project/teaching-and-learning/learning/learning-compass2030/OECD\\_Learning\\_Compass\\_2030\\_Concept\\_Note\\_Series.pdf](http://www.oecd.org/education/2030-project/teaching-and-learning/learning/learning-compass2030/OECD_Learning_Compass_2030_Concept_Note_Series.pdf)

Padró, S. (2019). Inserción laboral y satisfacción con la preparación académica de egresados de la Facultad de Ciencias Económicas de la Universidad Adventista del Plata. *Enfoques*, 31(2), 29-45.

Panaia, M. (2017). La creación de dispositivos de seguimiento de graduados con técnicas longitudinales: El caso de los Laboratorios MIG. *Inter-Cambios*, 4(2).

Panaia, M. (2022). Los jóvenes entre la universidad y el trabajo. *Espacios en Blanco. Revista de Educación*, 32(2). <https://doi.org/10.37177/UNICEN/EB32-343>

Solé-Moro, M. L., Sánchez-Torres, J., Arroyo-Cañada, F. J., & Argila-Irurita, A. (2018). Los egresados universitarios y la inserción laboral: Un acercamiento al panorama latinoamericano y español. *Revista CEA*, 4(8), 67-74. <https://doi.org/10.22430/24223182.1048>

Súnico, A. (2021). La conflictividad del trabajo en el sector hidrocarburífero: Estudio de caso de YPF en la cuenca Neuquina (2003-2019). *Revista del Centro de Estudios de Sociología del Trabajo (CESOT)*, 13, 41-69. [https://doi.org/10.56503/cesot/n.13\(2021\)p.41-69](https://doi.org/10.56503/cesot/n.13(2021)p.41-69)

Zandomeni, N., & Chignoli, S. (2008). Estudio de seguimiento de egresados: El caso de los graduados recientes de la FCE - UNL. *Ciencias Económicas*, 1(8), 45-58. <https://doi.org/10.14409/ce.v1i8.1117>

### Tablas

**Tabla 1**

*Características de los egresados. Porcentaje de respuestas respecto del total (N = 100)*

Característica	Porcentaje de egresados
Edad	
25 años o menos	9 %
Entre 26 y 35 años	56 %
36 o más años	35 %
Género	
Mujeres	41 %
Varones	59 %
Lugar de residencia actual	
Plaza Huincul o Cutral Co	38 %
Neuquén	18 %
San Martín de los Andes	21 %
Junín de los Andes	8 %
Zapala	7 %
Otra localidad de la provincia de Neuquén	2 %
Provincia de Río Negro	4 %
Otra provincia de Argentina*	2 %
Carrera de la que egresó	
Ingeniería Electrónica	4 %

Ingeniería Química	4 %
Tecnicatura en Perforación y Terminación de Pozos Petroleros	32 %
Tecnicatura en Yacimientos Hidrocarburíferos No Convencionales	16 %
Tecnicatura en Programación	10 %
Tecnicatura en Administración	10 %
Tecnicatura en Energías Sustentables	7 %
Tecnicatura en Higiene y Seguridad en el Trabajo	7 %
Otras carreras**	10 %

*Nota.* Elaboración propia.

\* La Pampa y Tucumán.

\*\* Tecnicatura en Química, Tecnicatura en Electrónica, Tecnicatura en Gestión de Empresas Turísticas, Tecnicatura en Sistemas Informáticos, Tecnicatura en Industrias Alimenticias, Tecnicatura en Mediciones Fiscales y Operación de Hidrocarburos No Convencionales.

## Tabla 2

*Situación laboral de los egresados. Porcentaje de respuestas respecto del total de egresados que trabaja (N = 90)*

Situación laboral	Porcentaje sobre el total de egresados que trabaja
Trabaja	
en forma regular 40 horas o más por semana	87 %
en forma regular menos de 40 horas por semana	9 %
en forma esporádica (algunos días de la semana)	4 %
Trabaja en	
el sector privado*	58 %
el sector público	38 %
los sectores privado y público	4 %

Trabaja en la modalidad	
relación de dependencia	77 %
en forma independiente	9 %
con contrato de trabajo por tiempo determinado	11 %
otra**	4 %
Cantidad de trabajos	
uno	69 %
dos	22 %
más de dos	9 %

*Nota.* Elaboración propia.

\* Incluye a los que trabajan en forma independiente o en su propio emprendimiento.

\*\* Combina la relación de dependencia con otra modalidad, como contrato de trabajo o trabajo independiente.

### Tabla 3

*Proporción de egresados según género y situación laboral. Porcentajes sobre el total de egresados por género (N = 100)*

Situación laboral	Mujeres	Varones
Trabaja	90 %	90 %
en forma regular 40 horas o más semanales	73 %	81 %
en forma regular menos de 40 horas semanales	10 %	7 %
en forma esporádica (algunos días de la semana)	7 %	2 %
No trabaja, pero busca trabajo	10 %	10 %

*Nota.* Elaboración propia.

**Tabla 4**

*Egresados por carrera y situación laboral. Porcentajes respecto del total de egresados por carrera (N = 100)*

	Recibido: 2025.06.24/ Aprobado: 2025.09.09	Trabaja en forma regular menos de 40 horas por semana	Trabaja en forma esporádica (algunos días de la semana)	No trabaja, pero busca trabajo
Ingeniería Electrónica		0%	0 %	0 %
Ingeniería Química	75 %	25 %	0 %	0 %
Tecnicatura en Administración	100 %	0 %	0 %	0 %
Tecnicatura en Energías Sustentables	71 %	14 %	0 %	14 %
Tecnicatura en Higiene y Seguridad en el Trabajo	71 %	14 %	0 %	14 %
Tecnicatura en Perforación y Terminación de pozos Petroleros	75 %	6 %	3 %	16 %
Tecnicatura en Programación	90 %	10 %	0 %	0 %
Tecnicatura en Yacimientos Hidrocarburíferos No Convencionales	75 %	13 %	6 %	6 %
Otra	60 %	0 %	20 %	20 %

*Nota.* Elaboración propia.

**Tabla 5**

*Factores asociados a la percepción de adecuación de la formación universitaria al mercado laboral*

Variable	Chi-cuadrado	Valor-p	Odds ratio
Trabaja en una actividad vinculada con su formación superior	12.346	0.002*	5.55
Carrera de la que egresó	23.136	0.11	
Edad del egresado	12.077	0.017**	2.09
Género	4.424	0.109	
Año de egreso	2.170	0.338	

*Nota.* Elaboración propia.

\* Significación estadística de 1 % ( $p < 0.01$ ).

\*\* Significación estadística de 5 % ( $p < 0,05$ ).

**Tabla 6**

*Factores asociados a la percepción de satisfacción con la actividad profesional actual*

Variable	Chi-cuadrado	Valor-p
Trabaja en una actividad vinculada con su formación superior	17.931	0.000*
Carrera de la que egresó	13.539	0.633
Edad del egresado	7.927	0.094
Género	1.920	0.383
Año de egreso	1.052	0.591

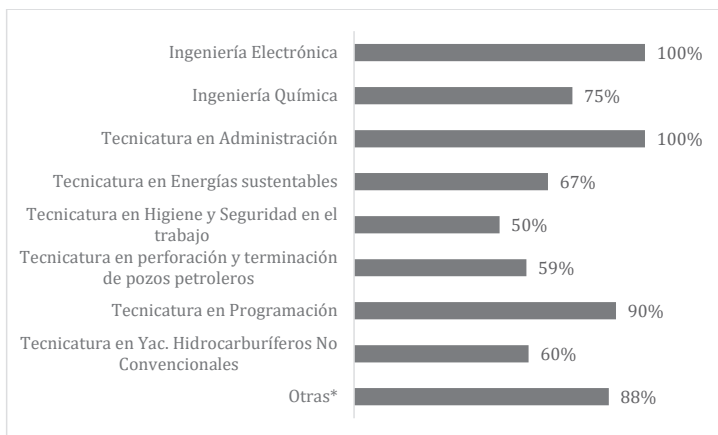
*Nota.* Elaboración propia.

\* Significación estadística de 1 % ( $p < 0.01$ ).

## Figuras

**Figura 1**

*Proporción de egresados trabajando en actividades vinculadas con su formación específica respecto del total de graduados que trabaja*



*Nota.* Elaboración propia.

**Figura 2**

*Valoración sobre adquisición de competencias (N = 100)*



*Nota.* Elaboración propia.



# EDUCATIONIS MOMENTUM

Vol. 11, n.º 1, 2025, pp. 91-130, ISSN (online): 2517-9853

<https://doi.org/10.36901/em.v11i1.1723>

Diseño de un entorno virtual interactivo  
para la formulación de conjeturas en el tema de sucesiones<sup>1</sup>

Design of an Interactive Virtual Environment  
for Formulating Conjectures on the Subject of Sequences

Juan Gabriel HERRERA-ALVA

Universidad Nacional Autónoma de México

[gabalva@ciencias.unam.mx](mailto:gabalva@ciencias.unam.mx)


 <https://orcid.org/0000-0002-1916-0587>

Martha Leticia GARCÍA-RODRÍGUEZ

Centro de Investigación en Ciencia Aplicada

y Tecnología avanzada, Unidad Legaria,

Instituto Politécnico Nacional

 <https://orcid.org/0000-0003-2435-1334>

Recibido: 2025.06.13

Aprobado: 2025.09.18

---

<sup>1</sup> La presente investigación se realizó con el apoyo financiero del Instituto Politécnico Nacional (IPN) y de la Secretaría de Ciencia, Humanidades, Tecnología e Innovación (SECIHTI), México, en el marco del proyecto con registro N.º 20240074 en el IPN y del Programa de Estancias Posdoctorales por México de la SECIHTI (Beca: 170160).

### Resumen

El presente estudio se centra en el diseño de una primera fase de un entorno virtual interactivo de trabajo (EVI), que tiene como objetivo facilitar la elaboración y formulación de conjeturas en el tema de sucesiones de números reales. Se procedió al diseño de una trayectoria hipotética de aprendizaje (THA) como marco didáctico para el EVI. La THA se constituye como un apoyo para lograr un aprendizaje planificado y activo en estudiantes de una carrera de ciencias. Integra seis ejemplos de sucesiones para aprender las nociones de sucesión monótona, sucesión acotada y sucesión convergente; orienta además la reflexión para elaborar conjeturas. El EVI cuenta con catorce tareas diseñadas a partir de los constructos teóricos de la imagen y la definición de un concepto. Se documentan las decisiones para el diseño del EVI y se presentan resultados de una prueba piloto, en donde se destaca la elaboración de al menos una conjetura en cuatro de los siete participantes.

*Palabras clave:* sucesiones, formulación de conjeturas, trayectorias hipotéticas de aprendizaje, definición e imagen de un concepto, entornos virtuales interactivos de trabajo

### Abstract

This study focuses on the design of the first phase of an interactive virtual work environment (IVE) that aims to facilitate the development and formulation of conjectures on the topic of real number sequences. A hypothetical learning trajectory (HLT) was designed as a didactic framework for the IVE. The HLT is intended to support planned and active learning in science students. It includes six examples of sequences for learning the concepts of monotonic sequences, bounded sequences, and convergent sequences, and guides reflection for developing conjectures. The IVE has fourteen tasks designed based on the theoretical constructs of the image and the definition of a concept. The decisions for the design of the IVE are documented, and the results of a pilot test are presented, highlighting the development of at least one conjecture in four of the seven participants.

*Keywords:* sequences, formulation of conjectures, hypothetical learning trajectories, definition and image of a concept, interactive virtual work environment

### **Diseño de un entorno virtual interactivo para la formulación de conjeturas en el tema de sucesiones**

En el aprendizaje del cálculo, la elaboración de conjeturas representa una práctica importante en el aula debido a que permite a los estudiantes imaginar y anticipar posibles resultados antes de recurrir a una demostración formal. Diversos autores subrayan este papel fundamental que tienen las conjeturas en las matemáticas (Alcock & Inglis, 2008; Bustos & Zubieta, 2015; Tall et al., 2012). Por ejemplo, Alcock e Inglis (2008) utilizaron conjeturas para analizar estrategias de razonamiento entre matemáticos expertos, su estudio se centró en el uso de ejemplos para razonar acerca de la validez de conjeturas generales. Bustos y Zubieta (2015) parten de una conjetura falsa y analizan el proceso de descubrimiento de conocimiento matemático para llegar a una conjetura verdadera. Tall et al. (2012) explicaron que la conjetura forma parte fundamental del ciclo de investigación matemática; en este ciclo, un investigador transita de la reflexión a la formulación de conjeturas y, por último, se buscan demostraciones formales de nuevos teoremas en un ciclo continuo de investigación y desarrollo matemático. Por su parte, Odifreddi (2006) expuso que los problemas y conjeturas han generado avances en el conocimiento matemático general, por ejemplo, los veintitrés problemas que Hilbert presentó en el congreso de París de 1900 guiaron el desarrollo de la matemática en la primera mitad del siglo XX.

De lo anterior se desprende que la conjetura juega un papel relevante en el proceso de formación de ideas, pues fomentan la exploración para refutar o validar declaraciones matemáticas. Es decir, conduce a la experimentación y al desarrollo de nuevo conocimiento.

### **La importancia de las conjeturas en la educación matemática**

En el área de la educación matemática, diferentes autores han señalado el importante rol que tiene la elaboración de conjeturas en el aula; por ejemplo, Santos-Trigo (2024) destaca este proceso como un hábito matemático que debería promoverse. Explica que, mediante la *problematización*, se pueden desarrollar hábitos matemáticos como la formulación de conjeturas y la búsqueda de argumentos para sustentarlas, además de que se desarrolla el hábito de compartir soluciones y defender ideas. En relación con esto, Cai y Rott (2024) en su modelo de cuatro fases para la formulación de problemas

explican que, en la fase de *conexión*, los estudiantes identifican de forma consciente o inconsciente conexiones entre conceptos y conjeturas, y que, en la fase de *generación*, realizan una representación externa de las conexiones llevadas a cabo en la fase anterior, las mismas que pudieron ser mentales. Esto es importante porque se desarrollan ideas para proponer nuevos problemas.

Los señalamientos de estos autores dejan ver que, en el proceso de formulación de conjeturas, los estudiantes tienen un rol activo durante la experimentación, relacionan conceptos y establecen conexiones que los llevan a descubrir propiedades de los objetos matemáticos en juego.

### **Dificultades al formular, validar y refutar conjeturas**

Solorzano-Movilla y De León-Zamora (2024), en una investigación relacionada con el pensamiento matemático avanzado, señalaron que los estudiantes presentan dificultades para plantear conjeturas al resolver problemas matemáticos, y que estas dificultades pueden estar relacionadas con factores como: (1) interpretaciones inadecuadas de los problemas, previas al planteamiento de conjeturas; (2) miedo al error, lo que podría limitar la creatividad y la disposición para explorar y conjeturar; (3) falta de revisión y verificación, lo que podría limitar la reflexión sobre las conjeturas planteadas. Sáenz (2001) reportó que, cuando los estudiantes elaboran una conjetura evidente, frecuentemente consideran que tiene el carácter de una demostración, piensan que reafirmarla es su demostración; lo que sugiere una dificultad en diferenciar entre conjeturar y demostrar. Por su parte, Stylianides y Stylianides (2018), en una investigación sobre el diseño de intervenciones en el aula dirigida a problemas que son clave y persistentes, expusieron que un par de problemas de esta naturaleza son: (1) los estudiantes tienden a pensar que un solo contraejemplo no es suficiente para refutar una conjetura o generalización matemática falsa, y (2) piensan que pocos casos confirmatorios son suficientes para establecer la verdad de una generalización matemática. En su artículo subrayan que esta segunda dificultad se relaciona con uno de los «hallazgos sólidos» de la investigación en la educación matemática, a saber: los estudiantes tienden a proporcionar ejemplos cuando se les pide que demuestren una afirmación universal. Además, esta práctica se sigue presentando a pesar de que los estudiantes hayan recibido instrucción explícita sobre la naturaleza de la demostración en matemáticas. En otra investigación, Hiebert y Carpenter (1992) indicaron que

la comprensión de los conceptos matemáticos depende de conectar diversas representaciones mentales asociadas al concepto. Se destaca esta noción de comprensión porque para la generación de conjeturas, de acuerdo con Tall et al. (2012), se transita de la reflexión a su formulación y es un puente para las demostraciones formales, esto implica conectar información observada con conocimientos previos, por lo que, si un estudiante no es capaz de conectar diversas representaciones mentales asociadas a los conceptos o información disponible, su capacidad para proponer conjeturas quedaría limitada.

### Investigaciones previas

Alcock y Simpson (2009) recomiendan para el diseño de tareas o actividades docentes combinar dos enfoques, el sintáctico y el semántico. El primero se apoya en cómo se manipulan y estructuran los símbolos y definiciones formales; este enfoque se relaciona con la definición de un concepto (Tall & Vinner, 1981). El segundo busca entender el significado de los conceptos mediante la intuición y los ejemplos. Este enfoque se relaciona con la imagen de un concepto (Tall & Vinner, 1981). Al combinar ambos enfoques se transita conscientemente entre la imagen y la definición de un concepto, lo cual facilita su articulación, así se favorece identificar contraejemplos, generar conjeturas y luego someterlas a un análisis formal, por lo que se favorece la flexibilidad cognitiva y una comprensión más completa de los conceptos y métodos matemáticos.

También relacionado con el diseño de tareas, Sghaier y Vandebrouck (2018) realizaron una propuesta para ayudar a los estudiantes a explorar la continuidad de una función, considerando los constructos teóricos de Tall y Vinner (1981) de la imagen y la definición de un concepto. Diseñaron la herramienta TIC-Analyse, que estable una correspondencia entre dos ventanas, una con un punto de vista cinemático-dinámico (imagen del concepto) y otra desde un punto de vista aproximado-estático (definición del concepto). El propósito fue que los estudiantes incorporaran la definición de continuidad en su imagen preexistente, articulando la imagen y la definición de este concepto mediante actividades interactivas con la mediación del profesor. Como resultado de la intervención, los investigadores reportaron que algunos estudiantes fueron capaces de interactuar en torno a la definición de continuidad de manera espontánea con el profesor, cuando este la escribió en la pizarra. Y para él la herramienta favoreció esta interacción.

La integración de la tecnología en el diseño de actividades o tareas ha sido motivo de investigación, se han reportado avances para el mejoramiento de la enseñanza en matemáticas, por ejemplo, Komatsu y Jones (2019) desarrollaron un marco con tres principios de diseño para tareas en entornos de geometría dinámica que fomenta la refutación heurística, es decir, la revisión de conjeturas y demostraciones a través del descubrimiento de contraejemplos. Günster y Weigand (2020) ven la tecnología como un medio para mejorar la educación matemática. En su estudio proponen un marco teórico para el diseño de tareas en entornos digitales interactivos que promueven el pensamiento funcional. Advierten que el uso de la tecnología para el aprendizaje siempre debe estar dentro de un marco didáctico sólido. Por su parte, Dos Santos et al. (2024), en un estudio colaborativo entre docentes sobre el desarrollo de recursos de evaluación con retroalimentación automática para la formación en línea del aprendizaje de las matemáticas, reportaron una mejor calidad de los recursos creados y una mejora en la formación profesional. Los investigadores sugieren que la retroalimentación automática en el proceso de enseñanza-aprendizaje promueve el aprendizaje significativo y la autonomía del aprendizaje de los estudiantes. En este mismo sentido, existen autores que sostienen que herramientas digitales como GeoGebra, pizarras interactivas y tabletas pueden mejorar los métodos de enseñanza convencionales (De Vita et al., 2018; Duijzer et al., 2019; Günster & Weigand, 2020; Rogier Bos & Drijvers, 2025).

Por otra parte, existen investigaciones que advierten sobre posibles desventajas al incorporar la tecnología en la enseñanza de las matemáticas. Por ejemplo, Solar-Bezmalinovic (2024) propuso en su investigación cinco dimensiones para el diseño de situaciones de aprendizaje en un ambiente digital, a saber: diseño de tareas, ambiente digital interactivo, cápsulas de video, la retroalimentación y las evaluaciones. Sin embargo, reportó que la interacción entre los estudiantes y los docentes fue limitada. En este mismo sentido, López y Meneses (2025), en un estudio con profesores de ciencias, reportaron diversas dificultades al incorporar la tecnología digital; se destacan dificultades con el conocimiento tecnológico de los profesores, desajustes entre metas propuestas y el potencial de las actividades tecnológicas, poco interés y dificultades de los estudiantes con el uso de herramientas para interactuar con datos en tiempo real, reglas institucionales que prohíben el uso de celulares en el aula, etc. Concluyen que no basta con el dominio

disciplinar del profesor para integrar la tecnología de manera efectiva, se necesita de una formación profunda en tecnologías específicas y experiencia.

### **Propósito de la investigación**

La investigación se dirige hacia una primera fase de diseño de un entorno virtual interactivo de aprendizaje (EVI) mediante una trayectoria hipotética de aprendizaje (THA) siguiendo la propuesta de Simon (1995). Se recurre a una THA debido a que constituye un marco didáctico sólido para el proceso de aprendizaje planificado (un aprendizaje que es intencional y organizado, que sigue un plan diseñado con un objetivo, una secuencia de actividades, un punto de partida, un periodo definido y momentos de retroalimentación y verificación para la obtención del objetivo), cumpliendo así con la observación de Günster y Weigand (2020) de disponer de un sustento teórico al integrar la tecnología en una actividad de aprendizaje. De esta manera, el diseño del EVI busca promover un rol activo y la autonomía del estudiante, que de acuerdo con Rodríguez-González (2006) son características deseables para la enseñanza en el siglo XXI. Estas características buscan que los estudiantes sean capaces de controlar y evaluar su propio proceso de aprendizaje.

Por otra parte, atendiendo a la importancia de la conjetura en matemáticas y a las dificultades que manifiestan los estudiantes para formularlas, esta investigación tiene como objetivo documentar el diseño de un EVI para la formulación de conjeturas en estudiantes de una carrera de matemáticas en el tema de sucesiones. Para lograr este objetivo, el diseño de las tareas de la THA en el EVI retoma elementos teóricos desarrollados por Tall y Vinner (1981), a saber, la *imagen del concepto*, la *definición del concepto* y los modelos de interacción entre estos elementos teóricos (Vinner, 2002).

La investigación busca contestar la pregunta: ¿cuáles son las características esenciales de diseño que un EVI debe tener para orientar la reflexión de los estudiantes para elaborar conjeturas en el tema de sucesiones?

## **Marco teórico**

### **La noción de conjetura**

Se han identificado diferentes matices de la noción de conjetura, dependiendo del campo en que se utilice. En la educación matemática, Harel y Sowder

(1998) definen una conjetura desde el punto de vista del aprendiz, como una observación hecha por una persona que tiene dudas sobre su verdad. Esta noción es subjetiva, pues el grado de fe en una conjetura influirá en la dirección de la búsqueda de evidencia. Es decir, si hay alta fe en la verdad de la conjetura, el aprendiz buscará pruebas que la confirmen. Si la fe en la conjetura es baja, buscará contraejemplos para refutarla. En esta investigación se adopta la perspectiva de Harel y Sowder (1998) para referirse a la noción de conjetura, por considerarla afín en los contextos de enseñanza.

### **Trayectoria hipotética de aprendizaje**

Según Simon (1995) una THA es un constructo teórico y práctico que puede funcionar como marco didáctico para la planeación de tareas. Se compone de tres elementos principales: (1) el objetivo de aprendizaje para los estudiantes, (2) las tareas matemáticas que se utilizarán para promover el aprendizaje, y (3) las hipótesis sobre el proceso de aprendizaje de los estudiantes.

Para el diseño de una THA, el profesor previamente reflexiona sobre el conocimiento previo del estudiante y la selección adecuada de tareas para generar hipótesis informadas sobre cómo los estudiantes podrían procesar nuevos conceptos matemáticos para llegar al objetivo de aprendizaje establecido.

### **La definición y la imagen de un concepto**

De acuerdo con Simon (1995) las tareas de la THA se diseñan para favorecer el aprendizaje, para lograr esto, en esta investigación se adoptan los constructos de Tall y Vinner (1981) de la definición y la imagen de un concepto. El primero se refiere a las palabras que se utilizan para formalizar un concepto; el segundo, a toda la estructura cognitiva asociada a un concepto, incluye diversos atributos o representaciones, por ejemplo, imágenes mentales, propiedades visuales asociadas al concepto como gráficos o símbolos y procesos asociados. La imagen del concepto se forma a partir de las experiencias previas de un estudiante relacionadas con los conceptos, es dinámica, es decir, cambia conforme el individuo va madurando su entendimiento al enfrentarse a nuevas situaciones y estímulos. Otro elemento que se utilizó para el diseño de las tareas fueron los diagramas o escenarios de interacción entre la definición y la imagen del concepto propuestos por Vinner (1983).

Las tareas de la THA están diseñadas con adaptaciones de esos modelos que a continuación se describen de manera breve.

### **Interacción entre la imagen y la definición de un concepto**

Para formar un concepto, Vinner (1983) propuso diagramas que representan distintos escenarios de interacción entre la imagen y la definición del concepto. Supuso que, para cada concepto, existían dos celdas o células diferentes en la estructura cognitiva de un individuo, una para la definición y otra para la imagen del concepto, estas celdas pueden interactuar entre sí o estar vacías.

Vinner explicó que para formar un concepto existe una etapa de rendimiento o ejecución, la cual tiene que ver con la realización de una tarea cognitiva que puede ser de identificación, de construcción o de otra naturaleza. Esta etapa de ejecución puede tener diferentes escenarios, por ejemplo, cuando se ejecuta una tarea (T) se puede activar la definición del concepto (DC), y de ahí interactuar con la imagen del concepto (IC), lo que produce una respuesta (R) o comportamiento intelectual ( $T \rightarrow DC \leftrightarrow IC \rightarrow R$ ). En este caso, la imagen del concepto se modifica al interactuar de manera bidireccional con la definición durante la realización de la tarea. Otra situación ocurre cuando a partir de una imagen del concepto se recurre a la definición de manera unidireccional ( $T \rightarrow IC \rightarrow DC \rightarrow R$ ). También puede suceder que una definición sea demasiado compleja y no evoque una imagen del concepto ( $T \rightarrow DC \rightarrow R$ ).

## **Metodología**

### **Objetivo de aprendizaje**

El objetivo de la asignatura de cálculo diferencial e integral, en una carrera de ciencias, hace énfasis en la presentación de los fundamentos del cálculo y en el desarrollo de habilidades para la resolución de problemas. Por ejemplo, según lo establece la Facultad de Ciencias, Universidad Nacional Autónoma de México (2005) en su plan de estudios, uno de los temas a aprender es el de sucesiones de números reales y sus características. Como parte de este conocimiento, un estudiante deberá comprender o darle sentido al teorema: *toda sucesión creciente y acotada superiormente converge*, que es uno de los teoremas principales del curso. Para este propósito se diseñaron tareas de

aprendizaje utilizando elementos propuestos por Tall y Vinner (1981) y Vinner (1983), para desarrollar una comprensión intuitiva de los conceptos de sucesión monótona (creciente o decreciente), sucesión acotada y sucesión convergente, y a partir de esto elaborar conjeturas, que de acuerdo con Tall et al. (2012) pueden servir como puente a la formalización.

### **Conocimiento previo requerido**

Conocimiento de la definición de sucesión como una función real con dominio en el conjunto de los números naturales. Además, conocer algunos ejemplos de sucesiones en su representación geométrica.

### **Las tareas matemáticas para promover el aprendizaje**

La THA contiene catorce tareas para alcanzar el objetivo de aprendizaje. Se diseñaron en formato digital presentadas en un formulario de Google (Herrera & García, 2025). Las tareas se dividieron en cuatro bloques, cada bloque se presenta como un escenario interactivo que atiende a un concepto o tema. Algunas tareas consisten en preguntas de opción múltiple, otras de selección, y otras contienen preguntas abiertas.

#### **Tarea 0**

En la tarea 0 se incluyó un video del comportamiento de seis sucesiones mediante *applets* en GeoGebra. Para facilitar su manejo cada sucesión fue etiquetada con una letra A, B, C, D, E y F. El término general de cada sucesión está dado por:

$$A: a_n = \frac{n-1}{n} \text{ para } n = 1, 2, 3, \dots$$

$$B: b_n = \frac{n(-1)^n}{4} \text{ para } n = 1, 2, 3, \dots$$

$$C: c_n = (-1)^n \text{ para } n = 1, 2, 3, \dots$$

$$D: d_n = \frac{1-n}{n} \text{ para } n = 1, 2, 3, \dots$$

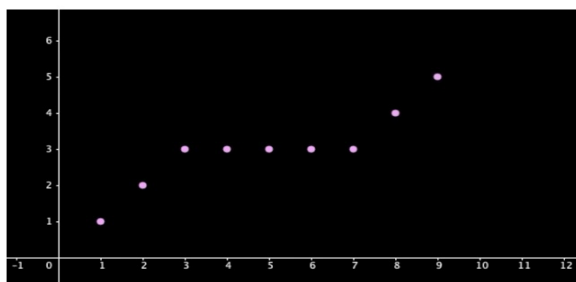
Debido a la dificultad del término general de la sucesión E, se presentan los primeros veintiún términos de la sucesión:

E: 1, 2, 3, 3, 3, 3, 3, 4, 5, 6, 6, 6, 6, 6, 7, 8, 9, 9, 9, 9, 9, ...

La figura 1 muestra una representación geométrica de esta sucesión en el EVI hasta  $n = 9$ .

**Figura 1**

*Representación geométrica de la sucesión E en el EVI*



$$F: f_n = \frac{(-1)^n}{n} \text{ para } n = 1, 2, 3, \dots$$

La tarea 0 es común a todos los bloques, fue un apoyo visual para que los estudiantes respondieran las tareas.

### ***Tareas matemáticas: bloques 1 y 2***

Las tareas de los bloques 1 y 2 se relacionan con los temas de sucesión monótona y de sucesión acotada (tabla 1).

**Tabla 1**

*Monotonía de una sucesión y sucesión acotada (bloques 1 y 2)*

---

Tarea	Descripción de la tarea
1	<p>Se presenta una tabla para seleccionar la opción que representa el comportamiento creciente, decreciente o ninguno de estos para cada sucesión de la tarea 0.</p>
2	<p>Se presentan las características de cinco sucesiones, para elegir las que corresponden a sucesiones crecientes o decrecientes. Se agrega una opción en blanco para escribir características no incluidas en las opciones dadas.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>(i) Cada elemento de una sucesión decreciente está más arriba o a lo sumo a la misma altura que su sucesor inmediato.</li> <li>(ii) Una sucesión constante no puede ser creciente ni decreciente.</li> <li>(iii) Cada elemento de una sucesión creciente está más abajo o a lo sumo a la misma altura que su sucesor inmediato.</li> <li>(iv) Una sucesión que oscila entre dos valores puede ser creciente o decreciente.</li> <li>(v) Existen sucesiones que no son crecientes ni decrecientes.</li> <li>(vi) Otra.</li> </ul>
3 y 4	<p>Se presentan cuatro definiciones para elegir la que corresponda a la de una sucesión creciente o decreciente.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>(i) <math>x_n \leq x_{n+1}</math> para toda <math>n \in \mathbb{N}</math>.</li> <li>(ii) Existe <math>n \in \mathbb{N}</math> tal que <math>x_n \geq x_{n+1}</math>.</li> <li>(iii) <math>x_n \geq x_{n+1}</math> para toda <math>n \in \mathbb{N}</math>.</li> <li>(iv) Existe <math>n \in \mathbb{N}</math> tal que <math>x_n \leq x_{n+1}</math>.</li> </ul>

Se solicita relacionar la definición que eligieron en las preguntas 3 y 4 con las sucesiones de la tarea 0. Se pide justificar las respuestas.

- 5 (i) Sucesiones A y B.  
(ii) Sucesiones A y D.  
(iii) Sucesiones A y E.  
(iv) Sucesiones B y E.

Este bloque repite las características de las tareas del bloque anterior, con los conceptos de sucesión acotada inferiormente y sucesión acotada superiormente. Se ejemplifica el bloque presentando algunas características relacionadas con el concepto de sucesión acotada superiormente y su definición.

Características de cota superior:

- 6-10 (i) Una cota superior de un conjunto es un número muy grande.  
(ii) Una cota superior de un conjunto es un número positivo.  
(iii) Una cota superior de un conjunto A es un número que cumple ser mayor o igual que todos los elementos de A.  
(iv) Un conjunto infinito no puede estar acotado.  
(v) Si un conjunto tiene una cota superior, entonces tiene una infinidad de cotas superiores.  
(vi) Otra.

Opciones para la definición de cota superior:

- (i) Para toda  $M \in \mathbb{R}$ , se cumple  $x_n \leq M$  para toda  $n \in \mathbb{N}$ .  
(ii) Existe  $M \in \mathbb{R}$  tal que  $x_n \leq M$  para alguna  $n \in \mathbb{N}$ .  
(iii) Para cada  $n \in \mathbb{N}$  existe  $M \in \mathbb{R}$  tal que  $x_n \leq M$ .  
(iv) Existe  $M \in \mathbb{R}$  tal que  $x_n \leq M$  para toda  $n \in \mathbb{N}$ .

---

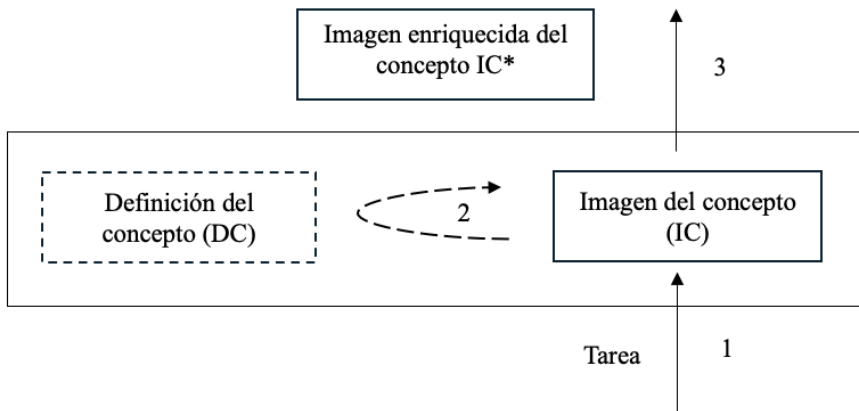
### ***Tareas para orientar hacia la definición del concepto***

Las tareas 1, 2, 6 y 7 introducen de forma intuitiva los conceptos de monotonía y sucesión acotada, y utilizan como apoyo la tarea 0. En la figura 2

se representa la forma en que las tareas orientan para evocar, reorganizar y aportar a lo que el estudiante conoce sobre un concepto —imagen del concepto— (1). Se espera que las consignas lo orienten hacia la definición del concepto (2), lo que produce una respuesta (3), una imagen del concepto enriquecida (IC\*). Es decir, de acuerdo con Tall y Vinner (1981), IC\* es la nueva estructura cognitiva del estudiante que resulta de interactuar con una tarea. Este proceso se asume para los conceptos de monotonía y de sucesión acotada (bloques 1 y 2).

**Figura 2**

*Escenario 1:  $T \rightarrow IC \rightarrow DC \rightarrow IC^*$*



*Nota.* Adaptado de «Concept definition, concept image and the notion of function» (p. 296), por S. Vinner, 1983, *International Journal of Mathematical Education in Science and Technology*, 14(3). La celda punteada DC representa un acercamiento potencial a la definición del concepto.

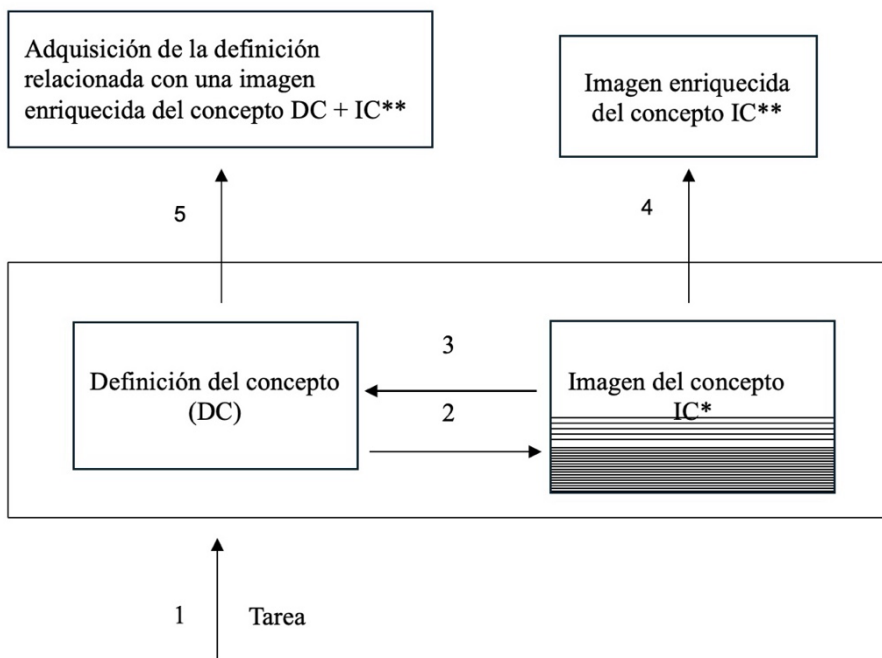
**Tareas para formalizar conceptos**

Las tareas 3 y 4 de monotonía, 8 y 9 de sucesión acotada, son de formalización, esto se representa en la figura 3. Esta tarea inicia con definiciones (1). Se orienta a los estudiantes para que asocien la imagen enriquecida del concepto IC\* (imagen del concepto) que se formó en las tareas 1, 2, 6 y 7, con la definición del concepto que se menciona en la consigna de las tareas 3, 4, 8 y 9. En esta tarea los estudiantes realizan un proceso de reflexión de

ida (2) y regreso (3), lo que conducirá a una nueva imagen enriquecida  $IC^{**}$  (4). Si la respuesta es adecuada, es decir, comprende la definición, la nueva estructura cognitiva del estudiante (Tall & Vinner, 1981) queda representada por  $DC + IC^{**}$  (5). Este proceso se asume para la formalización de los conceptos de monotonía y de sucesión acotada (bloques 1 y 2).

**Figura 3**

Escenario  $T \rightarrow DC \leftrightarrow IC^* \rightarrow IC^{**} \text{ o } DC + IC^{**}$



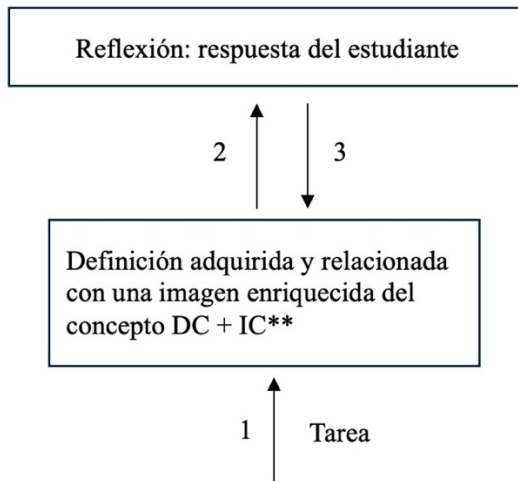
Nota. Adaptado de «Concept definition, concept image and the notion of function» (p. 295), por S. Vinner, 1983, *International Journal of Mathematical Education in Science and Technology*, 14(3).

### **Tareas para reflexionar sobre la definición del concepto y la imagen enriquecida del concepto**

El proceso de reflexión se representa en la figura 4. Inicia con las tareas 5 y 10 (1). A partir de la definición de los conceptos de monotonía y sucesión

acotada presentados en las tareas 3, 4, 8 y 9, y de la imagen enriquecida del concepto DC + IC\*\* (2), los estudiantes relacionan las sucesiones de la tarea 0 y confirman o refutan sus respuestas a las tareas 1, 2, 6 y 7 (3).

**Figura 4**  
*Escenario  $T \rightarrow DC + IC^{**} \leftrightarrow R$*



*Nota.* Adaptado de «Concept definition, concept image and the notion of function» (p. 295), por S. Vinner, 1983, *International Journal of Mathematical Education in Science and Technology*, 14(3).

### **Tareas matemáticas: bloque 3**

Este bloque se relaciona con el tema de sucesión convergente (tabla 2).

**Tabla 2**

*Bloque 3. Sucesión convergente*

Tarea	Descripción de la tarea
11	Se presenta una aproximación a la definición de convergencia, se proporciona una tabla para seleccionar las opciones que correspondan a las sucesiones convergentes de la tarea 0.
12	<p>Se presentan cuatro opciones para elegir las que corresponden a características de sucesiones convergentes. Se solicita justificar las respuestas.</p> <p>(i) Si una sucesión converge, entonces la sucesión se acerca tanto como se desee a un valor <math>L</math>, pero nunca llega a él (no lo «toca»).</p> <p>(ii) Una sucesión converge a un número <math>L</math>, si a partir de algún momento la sucesión se puede acercar a <math>L</math> tanto como se quiera.</p> <p>(iii) Si una sucesión converge a <math>L</math>, entonces la sucesión no puede acercarse tanto como se quiera a otro valor diferente a <math>L</math>.</p> <p>(iv) La sucesión <math>(1)_{n=1}^{\infty}</math> es una sucesión constante, por lo que sí alcanza su límite.</p>

***Tareas para enriquecer la imagen del concepto a partir de la definición intuitiva de convergencia***

Se introduce una aproximación a la definición<sup>1</sup> de sucesión convergente al inicio del bloque en el EVI.

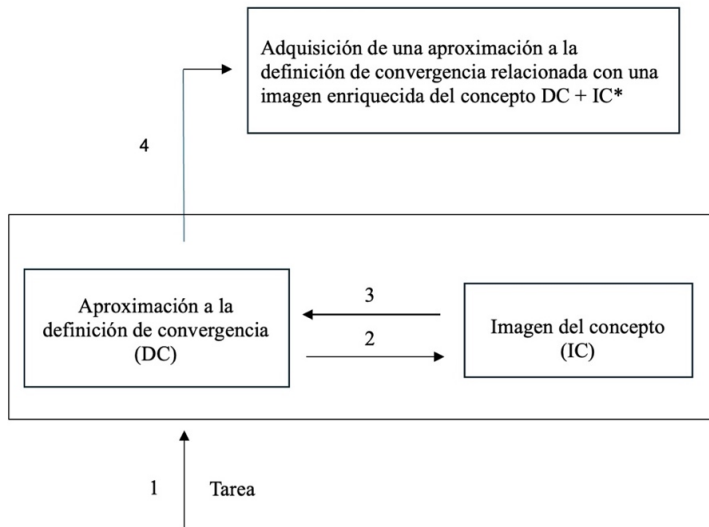
1 Se considera como aproximación a la definición de convergencia de una sucesión la expuesta por Rivera (2014), la cual enuncia que, a partir de algún momento la sucesión puede acercarse a un valor  $L$  «tanto como se quiera». Es decir, a partir de algún  $N$  todos los sucesores  $x_{N+1}, x_{N+2}, x_{N+3}, \dots$  de la sucesión están tan cerca como se quiera de  $L$ . También se recurre, si es necesario, al cálculo del límite a infinito de las sucesiones de la tarea 0 para determinar dicha convergencia.

Se recurre a ello por dos razones: la primera debida a la alta carga cognitiva que tiene este concepto (Roh, 2010); la segunda debido a que, según Roh (2008), la comprensión de la definición de límite de una sucesión requiere previamente de imágenes mentales coherentes con el concepto. Por lo que es recomendable promover en los estudiantes imágenes mentales del comportamiento dinámico, que tiene el concepto de límite antes de la comprensión de su definición.

La interacción entre la definición del concepto y la imagen del concepto se describe en el esquema de la figura 5. Se solicita que clasifiquen a las sucesiones de la tarea 0 como convergentes o no convergentes (1); los estudiantes recurren a la aproximación proporcionada al inicio del bloque y a la imagen del concepto que cada uno tiene de convergencia de una sucesión (2) y (3). De esta forma logran una imagen enriquecida de este (IC\*) y una aproximación a la definición proporcionada al inicio del bloque 3 del EVI (4).

**Figura 5**

*Escenario T DC IC DC + IC\**



*Nota.* Adaptado de «Concept definition, concept image and the notion of function» (p. 295), por S. Vinner, 1983, *International Journal of Mathematical Education in Science and Technology*, 14(3).

### **Tareas matemáticas: bloque 4**

Este bloque se orienta a la formulación de conjeturas (tabla 3).

#### **Tabla 3**

*Bloque 4. Conjeturas propuestas y formuladas por los estudiantes*

Tarea	Descripción de la tarea
13	Se presenta una tabla con cinco conjeturas para decidir si son falsas o si pueden ser verdaderas. Se solicita justificar las respuestas. (i) Si una sucesión oscila alrededor de un valor, entonces no puede ser convergente. (ii) Si una sucesión es creciente, entonces no puede estar acotada. (iii) Algunas sucesiones que oscilan alrededor de un valor pueden ser convergentes. (iv) Si una sucesión no converge, entonces no está acotada. (v) Si una sucesión no está acotada, entonces es creciente o decreciente.
14	Se solicita organizar la información estudiada en las tareas 0-13, a partir de esto formular al menos dos conjeturas. Se proporcionan hipótesis y conclusiones para formular las conjeturas. Se agrega una opción para que formulen hipótesis y conclusiones no contempladas.

Este bloque es la parte central del diseño, en él se proponen dos tareas. Se espera que en estas tareas la imagen enriquecida de los conceptos y la aproximación a las definiciones de sucesión monótona, acotada y convergente en los estudiantes interactúen (Vinner, 2002), para identificar si una conjetura puede ser válida o no (tarea 13) y para formular conjeturas propias (tarea 14).

## Hipótesis sobre el proceso de aprendizaje de los estudiantes

### *Bloque 1. Monotonía*

En las tareas 1 y 2 se espera que los estudiantes observen que la sucesión A crece indefinidamente y que cada vez crece menos. De manera similar, que la sucesión D decrece indefinidamente. Con esto los estudiantes podrían construir una idea de monotonía (creciente o decreciente) de una sucesión y deducir que existen sucesiones que no son crecientes ni decrecientes.

Respecto a las tareas 3 y 4 de formalización los estudiantes identificarían que el cuantificador universal, junto con la relación de orden, determina la monotonía de una sucesión.

En la tarea 5 de verificación se espera que relacionen el comportamiento observado de las sucesiones en la tarea 0 con las definiciones de monotonía, en particular el de la sucesión E, es decir, que cuando justifiquen sus respuestas se reconozca que, para ellos, la expresión  $x_n = x_{n+1}$  implica que  $x_n \leq x_{n+1}$  y  $x_n \geq x_{n+1}$ . Es decir, que las sucesiones constantes pueden considerarse como crecientes y decrecientes a la vez, ya que los signos  $\leq$  y  $\geq$  llevan implícito una disyunción. Un razonamiento similar los conduciría a deducir el regreso de esta implicación.

### *Bloque 2. Sucesión acotada*

En las tareas 6 y 7 se espera que los estudiantes observen que los valores de la sucesión C están entre  $-1$  y  $1$ . De forma análoga que, los valores de la sucesión F están entre  $-1$  y  $\frac{1}{2}$ . Con esto se pretende que construyan la idea de cota superior e inferior de una sucesión.

Respecto a las tareas 8 y 9 de formalización, los estudiantes identificarían que ambos cuantificadores, el existencial para la cota y el universal para los elementos de la sucesión, junto con la relación de orden, definen una sucesión acotada superior o inferiormente.

Respecto a la tarea 10 de verificación se espera que los estudiantes reflexionen si una sucesión creciente como la sucesión A pueda estar acotada superiormente. De forma análoga, se espera que reflexionen en la existencia de

una cota inferior en el caso de una sucesión decreciente como D. Algunos estudiantes sustituirían valores en los términos generales de A y D, de esta manera, reconocerían de forma intuitiva a 1 como una cota superior de A y a  $-1$  como una cota inferior de D. Otros estudiantes resolverían directamente las desigualdades,  $\frac{n-1}{n} \leq 1$  y  $\frac{1-n}{n} \geq -1$ , lo que demuestra que las sucesiones A y D están acotadas superior e inferiormente, respectivamente.

### ***Bloque 3. Sucesión convergente***

Respecto a la tarea 11, los estudiantes con apoyo de la tarea 0 y la definición informal de convergencia o el cálculo del límite, determinarían a las sucesiones A, D y F como sucesiones convergentes.

Deducirían que, en el caso de la sucesión A, su límite coincide con la cota superior 1, identificada en la pregunta 10. Similarmente, identificarían que el límite de la sucesión D coincide con la cota inferior  $-1$ . Observarían que la sucesión F tiene límite 0 y que este valor es diferente tanto a la cota superior  $\frac{1}{2}$  como a la cota inferior  $-1$ . Reconocerían que las nociones de cota superior y cota inferior son diferentes a la noción de límite. Además, deducirían que las sucesiones convergentes están acotadas.

Respecto a la tarea 12 relacionarían el inciso (i) con el ejemplo de la sucesión constante del inciso (iv), para deducir que una sucesión puede o no alcanzar su límite.

Apoyados nuevamente de la idea intuitiva de sucesión convergente, reconocerían que las sucesiones convergentes tienen un límite único.

De la reflexión en las preguntas 1, 2, 6, 7 y 11 deducirían que las sucesiones A y D son monótonas, acotadas y convergentes.

### ***Bloque 4. Formulación de conjeturas***

En la tarea 13 utilizarían las sucesiones de la tarea 0 para refutar cuatro de las cinco conjeturas, a saber: la sucesión F para la conjetura (i), la sucesión A para la conjetura (ii), la C para la conjetura (iv) y la B para la conjetura (v).

Respecto a la tarea 14 los estudiantes elaborarían un cuadro o tabla similar a la tabla 4, que les permitiera organizar la información trabajada en las tareas de la THA.

**Tabla 4**

*Tabla o cuadro para organizar la información de la THA*

Sucesión	Propiedad					
	Creciente	Decreciente	Acotada superiormente	Acotada inferiormente	Oscila	Converge
$(x_n)_{n=1}^{\infty}$						

Los estudiantes elaborarían otro cuadro para ordenar sus hipótesis y conclusiones (tabla 5). A partir de ello harían relaciones, formularían conjeturas o las refutarían con la información recabada.

**Tabla 5**

*Tabla para la formulación y refutación de conjeturas*

Hipótesis	Conclusión	Ejemplos	Contraejemplo	Conjetura
$(x_n)_{n=1}^{\infty}$ está acotada	$(x_n)_{n=1}^{\infty}$ es convergente		Sucesión C	Refutada
$(x_n)_{n=1}^{\infty}$ es convergente	$(x_n)_{n=1}^{\infty}$ está acotada	Sucesiones A, D y F	–	Formulada
Etc.				

Con la información organizada se esperaría que formularan al menos dos conjeturas, por ejemplo:

- Si una sucesión es convergente, entonces está acotada.
- Si una sucesión es creciente y acotada superiormente, entonces converge.

**Instrumentos de recolección de datos**

- Notas realizadas por los investigadores.
- Hojas de trabajo para formulación de conjeturas.
- Entorno Virtual Interactivo (EVI).

## Pilotaje del EVI

Se llevó a cabo una prueba piloto con un grupo de siete estudiantes de rendimiento promedio, inscritos en un curso de cálculo en una carrera de matemáticas, que aceptaron trabajar en las tareas de forma voluntaria durante 120 minutos. Los estudiantes hicieron uso de teléfono celular, tableta o computadora para acceder a las tareas del EVI, puede ser consultado en Herrera y García (2025).

## Análisis del funcionamiento del EVI en el bloque de sucesión monótona y conjeturas obtenidas

Dado que el objetivo de esta investigación es documentar el diseño del EVI, se presenta como muestra un breve análisis del trabajo realizado por el estudiante que llamaremos *E1* durante las tareas 1, 2, 3 y 4 relacionadas con el concepto de sucesión monótona. La elección de *E1* se debió a que, al inicio de las tareas, brindó información de su imagen del concepto de sucesión monótona (figura 6). También se presenta evidencia de las conjeturas formuladas por los demás estudiantes.

### Figura 6

*Imagen previa de E1 del concepto de sucesión monótona*

✓ 2. De acuerdo con tu noción de lo que es una sucesión creciente o decreciente, \* 3  
elige las propiedades que consideres ciertas:

Cada elemento de una sucesión decreciente está más arriba o a lo sumo a la misma altura que su sucesor inmediato.

Una sucesión constante no puede ser creciente ni decreciente.

Cada elemento de una sucesión creciente está más abajo o a lo sumo a la misma altura que su sucesor inmediato.

Una sucesión que oscila entre dos valores puede ser creciente o decreciente.

Existen sucesiones que no son crecientes ni decrecientes.

Otros:  
Podríamos añadir que una sucesión puede ser creciente o decreciente en sentido estricto (desigualdades estrictas) o no estricto (desigualdades no estrictas).

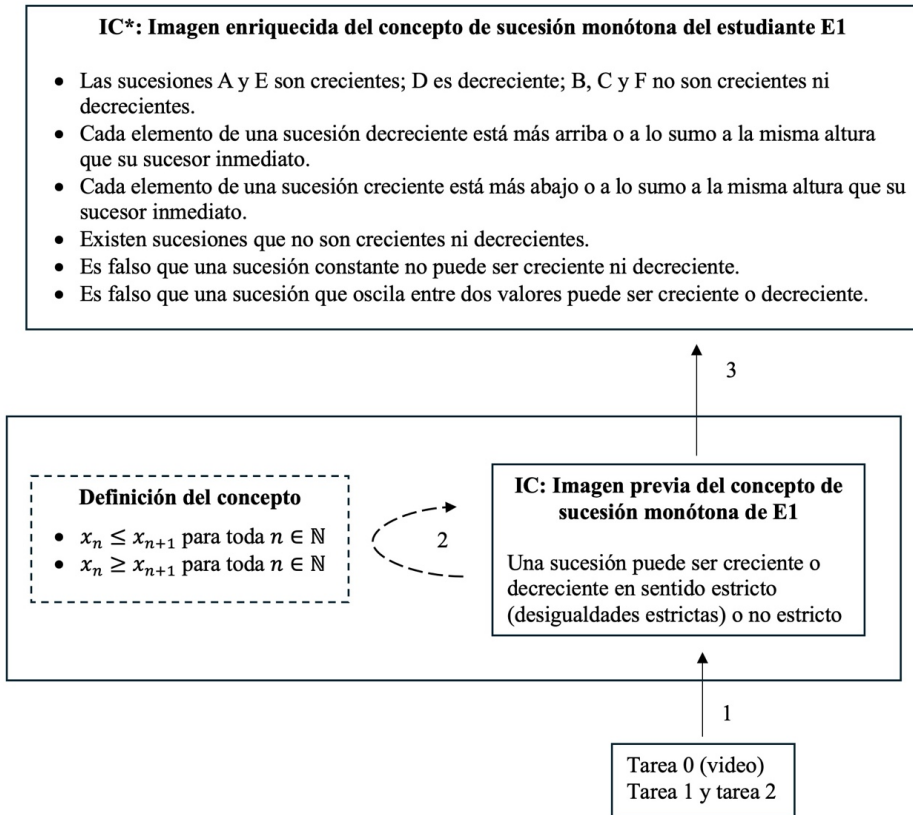
*Nota.* Se toma como imagen previa del concepto de sucesión monótona de *E1* la última de la lista.

*Desarrollo de la imagen del concepto de E1.*

La figura 7 ejemplifica la interacción de *E1* con las tareas 0, 1 y 2 a partir de su imagen previa del concepto de sucesión monótona (1). La visualización dinámica de las sucesiones permitió a *E1* reconocer a las sucesiones A y E como crecientes, a la sucesión D como decreciente, y a B, C y F como sucesiones que no cumplen la definición. Este reconocimiento formó parte de su imagen previa. Las consignas de las tareas como «cada elemento de una sucesión creciente está más abajo o a lo sumo a la misma altura que su sucesor inmediato», y las observaciones específicas como «es falso que una sucesión que oscila entre dos valores puede ser creciente o decreciente», también enriquecieron la imagen previa del concepto y lo orientaron hacia la definición del concepto (2), lo que dio lugar a una imagen enriquecida del concepto (3).

Figura 7

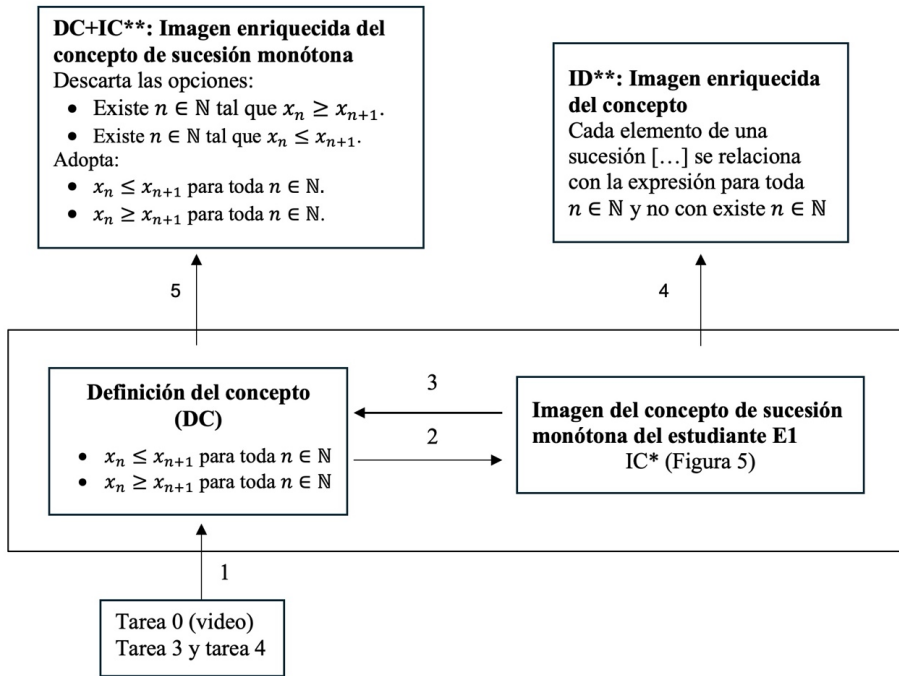
Imagen enriquecida del concepto de sucesión monótona de E1



La figura 8 muestra cómo las tareas 3 y 4, apoyadas de la tarea 0, promovieron un acercamiento hacia la definición del concepto (1). E1 utiliza la imagen enriquecida del concepto IC\* para dar sentido a las definiciones que se le presentan en las tareas 3 y 4, flechas (2) y (3). Al parecer utilizó la consigna «cada elemento de una sucesión creciente está más abajo o a lo sumo a la misma altura que su sucesor inmediato» de la tarea 2. Asoció el cuantificador universal «cada elemento» de la consigna con la expresión «para toda  $n \in \mathbb{N}$ » en las definiciones, flechas (4) y (5).

**Figura 8**

*Formalización del concepto de sucesión monótona del estudiante E1*



Respecto a la elaboración de conjeturas, los estudiantes realizaron quince conjeturas (tabla 6). Estas fueron clasificadas en conjeturas válidas y no válidas, las primeras se refieren a conocimientos aceptados por la comunidad de matemáticos, en algunos casos con poca diferencia en relación con lo que se encuentra en los libros de cálculo. Las segundas se refieren a las conjeturas que pueden ser refutadas con un contraejemplo o tienen una redacción errónea.

**Tabla 6**

*Clasificación de conjeturas formuladas por los participantes*

N.º	Conjeturas válidas	Conjeturas no válidas
1	Si una sucesión monótona converge, entonces está acotada.	Si una sucesión es acotada, entonces converge a la cota.
2	Si una sucesión es creciente y acotada superiormente, entonces converge.	Una sucesión converge a $l$ si y solo si $\forall n \in \mathbb{N}$ se tiene que $f(n)$ nunca llega a tocar a $l$ , pero cada vez se acerca más.
3	Si una sucesión es creciente y convergente a donde converge es la cota superior de la sucesión.	Una función está acotada si y solo si $\exists M \in \mathbb{R}$ tal que $\forall n \in Dom$ se tiene que $M \geq n$ o $M \leq n$ .
4	Si una sucesión es creciente y acotada, entonces converge a la cota.	Una función oscila a una $x$ si $f(m)$ p.a $m \in Dom$ está cerca o es $x$ .
5	Si la sucesión converge, entonces podemos decir que está acotada.	Para todas funciones que oscilan a un valor $x$ , y están acotadas superior e inferiormente.
6	Si una sucesión está acotada, no significa que converge.	Para todas sucesiones que oscilan a un valor $x$ , no tienen límite.
7	Una función es creciente si y solo si tenemos a $x_1$ y $x_2$ en el dominio y $x_1 < x_2$ , entonces $f(x_1) \leq f(x_2)$ .	
8	Existen sucesiones que son crecientes y a su vez tienen un límite.	

- 9 Existen funciones que son crecientes y a su vez están acotadas.
- 

### Discusión y conclusiones

El diseño del EVI a través de una THA fue planeado para que los estudiantes formularan al menos dos conjeturas, por ejemplo:

- Si una sucesión es convergente, entonces está acotada.
- Si una sucesión es creciente y está acotada superiormente, entonces converge.

Los datos muestran que el diseño cumplió el objetivo previsto, más aún, condujo a la elaboración y formulación de quince conjeturas, de las cuales solo seis no fueron correctas, de acuerdo con el conocimiento oficial. Se resalta la diversidad en la formulación de conjeturas de los estudiantes.

Se aprecia una mezcla entre las notaciones de sucesión y función, posiblemente porque se había definido a una sucesión —conocimiento previo— como una función real con dominio en el conjunto de los números naturales.

Las formulaciones válidas de acuerdo con el conocimiento oficial se clasificaron en cuatro tipos:

1. Formulaciones generales no refinadas. Es decir, formulaciones verdaderas, que contienen hipótesis de las que se podrían prescindir sin afectar su validez. Por ejemplo, la conjetura 1 combina monotonía y convergencia para afirmar que la sucesión está acotada. Aquí, la monotonía no es necesaria.
2. Formulación de definiciones inferidas como conjeturas. Los estudiantes interpretaron como conjeturas algunas definiciones que consideraron correctas. Por ejemplo, en la formulación 7, el concepto de sucesión creciente, representado como función, se dedujo y se interpretó como una conjetura.

3. Formulaciones deducidas mediante un ejemplo o un contraejemplo. Como en la 6, un estudiante escribió: «si una sucesión está acotada, no significa que converge»; o la 8, en la que otro estudiante señaló, «existen sucesiones que son crecientes y a su vez tienen un límite».
4. Formulaciones generales precisas. Los estudiantes formularon de manera correcta hipótesis, sin condiciones innecesarias para la conclusión de una conjetura. Por ejemplo, la formulación 2, «si una sucesión es creciente y acotada superiormente, entonces converge»; y la 5, «si la sucesión converge, entonces podemos decir que está acotada».

Respecto a la pregunta de investigación: ¿cuáles son las características esenciales de diseño que un EVI debe tener para orientar la reflexión de los estudiantes para elaborar conjeturas en el tema de sucesiones? Con base en los datos del pilotaje se puede evidenciar que este diseño didáctico, en su primera fase de desarrollo, ofrece ideas funcionales para abordar conceptos, identificar relaciones, y a partir de esto elaborar y refutar conjeturas en el tema de sucesiones de números reales. Las características que se consideran esenciales en este diseño son:

- Adopción de la THA como marco didáctico en el EVI (Günster & Weigand, 2020).
- Diseño de tareas que integran la THA apoyadas en los constructos de la imagen y la definición de un concepto de Tall y Vinner (1981) y la interacción entre estos elementos (Vinner, 2002).
- Organización del EVI mediante bloques de temas y niveles intuitivo-formales para abordar las tareas.
- Incorporación de applets para representar visual y dinámicamente las sucesiones estudiadas.
- Reproducción de los applets mediante video para desarrollar cada bloque de tareas.
- Indicación en cada bloque de regresar a la tarea 0, para reevaluar y reorientar sus reflexiones de ser necesario.

Algunas de las implicaciones prácticas del diseño son:

1. El uso de ejemplos y contraejemplos de sucesiones representadas mediante applets. De acuerdo con los datos obtenidos en la prueba piloto, el diseño del EVI favoreció en los estudiantes la visualización de comportamientos de las sucesiones y el enriquecimiento de las imágenes de los conceptos, promoviendo una comprensión intuitiva de conceptos en el tema de sucesiones. Por ejemplo, la forma de percibir una sucesión acotada superiormente o una sucesión monótona o una convergente. Esto coincide con lo reportado por Roh (2008), sobre fomentar el desarrollo de imágenes mentales antes de formalizar conceptos.
2. La promoción de hábitos matemáticos deseables. El diseño del EVI involucró a los estudiantes en una práctica de indagación, expresada por medio de preguntas que los estudiantes se plantean y los conducen a profundizar en el significado de conceptos y sus relaciones o conexiones con otros, para elaborar las conjeturas.
3. Mayor alcance de un aprendizaje autónomo. Este tipo de innovaciones didácticas, al ser en línea y estar diseñadas mediante una THA orientan al estudiante en su proceso de aprendizaje (un aprendizaje planificado).

La información recabada permite destacar algunas áreas de oportunidad en el diseño de las tareas que forman parte del EVI, las mismas que pueden ser aprovechadas en estudios futuros por investigadores y docentes interesados en el diseño de tareas planificadas en entornos virtuales interactivos:

1. Agregar evaluación y retroalimentación por cada bloque de tareas. Si bien el presente diseño cuenta con evaluación y retroalimentación al finalizar todas las tareas de la THA, tres de los siete estudiantes no lograron formular ninguna conjetura, por lo que es oportuno, como lo indican Dos Santos et al. (2024), agregar retroalimentación automática e inmediata en cada tarea. Esta decisión podría propiciar un alcance mayor en los estudiantes de un aprendizaje significativo y autónomo.

2. La decisión anterior conduciría a un cambio en la elección de la herramienta digital para el diseño de los cuestionarios, que permita la evaluación y retroalimentación por segmentos o por pregunta si es necesario.
3. Sistematizar la información o conocimiento adquirido. En el diseño del proceso hipotético de aprendizaje se esperaba que los estudiantes realizaran un cuadro o tabla que les permitiera sistematizar la información obtenida durante las tareas de la THA. Sin embargo, ningún estudiante siguió este camino, y tres de los siete estudiantes no lograron elaborar ninguna conjetura. Por esto se recomienda agregar una tarea en el bloque 4 con una tabla diseñada para ser completada con la información que el estudiante logre relacionar.
4. Realizar un análisis detallado del proceso de aprendizaje de los participantes en cada fase de implementación que permita refinar y validar el diseño del EVI.
5. Del punto anterior y debido a la naturaleza práctica y evolutiva de la propuesta, sería pertinente desarrollar una metodología de EVI.

Estas implicaciones ayudarían para superar las limitaciones detectadas en el diseño de las tareas de la THA y las limitaciones técnicas del EVI.

### Referencias

- Alcock, L., & Inglis, M. (2008). Doctoral students' use of examples in evaluating and proving conjectures. *Educational Studies in Mathematics*, 69(2), 111-129. <http://www.jstor.org/stable/40284538>
- Alcock, L., & Simpson, A. (2009). *Ideas from Mathematics Education: An Introduction for Mathematicians*. Loughborough University. <https://hdl.handle.net/2134/8846>
- Bustos, A. S., & Zubieta, G. (2015). Descubrimiento de conocimiento matemático mediante la reformulación de conjeturas falsas en un ambiente de pruebas y refutaciones. *Enseñanza de las Ciencias*, 33(3), pp. 117-136. <http://doi.org/10.5565/rev/ensciencias.1630>

- Cai, J., & Rott, B. (2024). On understanding mathematical problem-posing processes. *ZDM - Mathematics Education*, 56, 61-71. <https://doi.org/10.1007/s11858-023-01536-w>
- De Vita, M., Verschaffel, L., & Elen, J. (2018). The power of interactive whiteboards for secondary mathematics teaching: Two case studies. *Journal of Educational Technology Systems*, 47(1), 50-78. <https://doi.org/10.1177/0047239518767112>
- Dos Santos, J. M. D. S., Abar, C. A. A. P., & Almeida, M. V. de. (2024). Un estudio colaborativo sobre el desarrollo de recursos de evaluación con feedback automático para la enseñanza de las Matemáticas. *European Public & Social Innovation Review*, 9, 1-21. <https://doi.org/10.31637/epsir-2024-374>
- Duijzer, C., Van den Heuvel-Panhuizen, M., Veldhuis, M., Doorman, M., & Leseman, P. (2019). Embodied learning environments for graphing motion: A systematic literature review. *Educational Psychology Review*, 31, 597-629. <https://doi.org/10.1007/s10648-019-09471-7>
- Günster, S. M., & Weigand, H. G. (2020). Designing digital technology tasks for the development of functional thinking. *ZDM Mathematics Education*, 52, 1259-1274. <https://doi.org/10.1007/s11858-020-01179-1>
- Harel, G., & Sowder, L. (1998). Students' proof schemes: Results from exploratory studies. En A. H. Schoenfeld, J. Kaput & E. Dubinsky (Eds.), *Research in Collegiate Mathematics Education III* (pp. 234-283). American Mathematical Society.
- Herrera, J. G., & García, M. L. (2025). Formulación de conjeturas en el tema de sucesiones. [Entorno virtual interactivo]. Google Forms. <https://forms.gle/VsorhKY6Dq346UX98>
- Hiebert, J., & Carpenter, T. P. (1992). Learning and teaching with understanding. En D. A. Grouws (Ed.), *Handbook of Research on Mathematics Teaching and Learning* (pp. 65-97). Macmillan Publishing Co, Inc.

- Komatsu, K., & Jones, K. (2019). Task design principles for heuristic refutation in dynamic geometry environments. *International Journal of Science and Mathematics Education*, 17, 801-824. <https://doi.org/10.1007/s10763-018-9892-0>
- López, A., & Meneses, A. (2025). Integración de la tecnología en diseños de una actividad de aprendizaje: estudio de casos. *Enseñanza de las Ciencias*, 43(1), 41-63. <https://doi.org/10.5565/rev/ensciencias.5931>
- Odifreddi, P. (2006). *La matemática del siglo XX: De los conjuntos a la complejidad* (C. Idiarte, Trad.). Katz Editores.
- Rivera, A. (2014). *Cálculo diferencial: fundamentos, aplicaciones y notas históricas*. Grupo Editorial Patria.
- Rodríguez, R. (2006). Diseño de entornos para el desarrollo de la autonomía en el aprendizaje. *Aula Abierta*, 87, 89-103.
- Roh, K. (2008). Students' images and their understanding of definitions of the limit of a sequence. *Educational Studies in Mathematics* 69(3), 217-233. <https://doi.org/10.1007/s10649-008-9128-2>
- Roh, K. (2010). An empirical study of students' understanding of a logical structure in the definition of limit via the  $\epsilon$ -strip activity. *Educational Studies in Mathematics* 73(3), 263-279. <https://doi.org/10.1007/s10649-009-9210-4>
- Sáenz, C. (2001). Sobre conjeturas y demostraciones en la enseñanza de las matemáticas. *Actas del Quinto Simposio de la Sociedad Española de Investigación en Educación Matemática* (pp. 45-62). Almería, España.
- Santos-Trigo, M. (2024). Problem solving in mathematics education: tracing its foundations and current research-practice trends. *ZDM - Mathematics Education*, 56, 211-222. <https://doi.org/10.1007/s11858-024-01578-8>
- Sghaier, B., & Vandebrouck, F. (2018). *Teaching and learning continuity with technologies*. INDRUM 2018 Proceedings, pp. 74-83.

- Simon, M. A. (1995). Reconstructing Mathematics Pedagogy from a Constructivist Perspective. *Journal for Research in Mathematics Education*, 26(2), 114-145. <https://doi.org/10.2307/749205>
- Solar-Bezmalinovic, H. (2024). Diseño de situaciones de aprendizaje para matemáticas en un contexto remoto. *Enseñanza de las Ciencias*, 42(1), 161-174. <https://doi.org/10.5565/rev/ensciencias.5870>
- Solorzano-Movilla, J., & De León, W. (2024). Caracterización del pensamiento matemático avanzado mediante el estudio del principio del palomar. *Pensamiento Americano*, 17(35), 1-16. <https://doi.org/10.21803/penamer.17.35.794>
- Stylianides, A. J., & Stylianides, G. J. (2018). Addressing key and persistent problems of students' learning: the case of proof. En A. Stylianides & G. Harel (Eds.), *Advances in Mathematics Education Research on Proof and Proving* (pp. 99-113). Springer. [https://doi.org/10.1007/978-3-319-70996-3\\_7](https://doi.org/10.1007/978-3-319-70996-3_7)
- Tall, D., & Vinner, S. (1981). Concept image and concept definition in mathematics with particular reference to limits and continuity. *Educ Stud Math* 12, 151-169. <https://doi.org/10.1007/BF00305619>
- Tall, D., Yevdokimov, O., Koichu, B., Whiteley, W., Kondratieva, M., & Cheng, Y. H. (2012). Cognitive development of proof. En G. Hanna & M. de Villiers (Eds.), *Proof and Proving in Mathematics Education: The 19th ICMI Study* (Vol. 15, pp. 13-49). Springer. [https://doi.org/10.1007/978-94-007-2129-6\\_2](https://doi.org/10.1007/978-94-007-2129-6_2)
- Universidad Nacional Autónoma de México (2005). *Plan de estudios de la Licenciatura en Matemáticas. Facultad de Ciencias*. <https://www.fciencias.unam.mx/estudiar-en-ciencias/estudios/licenciaturas/matematicas>
- Vinner, S. (1983). Concept definition, concept image and the notion of function. *International Journal of Mathematical Education in Science and Technology*, 14(3), 293-305. <https://doi.org/10.1080/0020739830140305>

- Vinner, S. (2002). The role of definitions in the teaching and learning of mathematics. En D. Tall (Ed.), *Advanced Mathematical Thinking* (pp. 65-81). Springer. [https://doi.org/10.1007/0-306-47203-1\\_5](https://doi.org/10.1007/0-306-47203-1_5)
- Wei, H., Bos, R., & Drijvers, P. (2025). A digital-embodied design for functional thinking in the classroom. *Mathematical Thinking and Learning*, 1-31. <https://doi.org/10.1080/10986065.2025.2493375>


## Apéndice

### Imagen 1

#### Clasificación de sucesiones crecientes y decrecientes, tarea 1

**BLOQUE 1. SUCESIONES MONÓTONAS**

Observa el siguiente video y elige el o los ejemplos que consideres que representan sucesiones crecientes o decrecientes.



1. ¿Cuáles sucesiones consideras que son crecientes o decrecientes? \* 6 puntos

	Creciente	Decreciente	No es creciente ni decreciente
Sucesión A	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Sucesión B	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Sucesión C	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Sucesión D	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Sucesión E	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Sucesión F	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Esta imagen ilustra la tarea 1 en el bloque 1 del entorno virtual interactivo. El estudiante debe observar el video incrustado (tarea 0) que contiene el

comportamiento de seis sucesiones presentadas mediante applets de GeoGebra. Ejemplifica la forma intuitiva de presentar a los estudiantes los conceptos de sucesión monótona. El objetivo de la tarea fue orientar al estudiante para evocar, reorganizar o aportar a lo que conoce sobre los conceptos de sucesión creciente y decreciente (imagen del concepto). Se espera que la consigna de esta tarea lo oriente para clasificar las sucesiones que se presentan en el video.

## Imagen 2

### *Propiedades de las sucesiones crecientes y decrecientes, tarea 2*

2. De acuerdo con tu noción de lo que es una sucesión creciente o decreciente, elige las propiedades que consideres ciertas: \* 3 puntos

Cada elemento de una sucesión decreciente está más arriba o a lo sumo a la misma altura que su sucesor inmediato.

Una sucesión constante no puede ser creciente ni decreciente.

Cada elemento de una sucesión creciente está más abajo o a lo sumo a la misma altura que su sucesor inmediato.

Una sucesión que oscila entre dos valores puede ser creciente o decreciente.

Existen sucesiones que no son crecientes ni decrecientes.

Otros: \_\_\_\_\_

Esta imagen ilustra la tarea 2 del bloque 1. El objetivo fue que los estudiantes identificaran las propiedades que cumplen las sucesiones que se presentaron en el video y que tuvieran la opción de reconocer otra propiedad no considerada. Con esta tarea se orientó al estudiante para evocar, reorganizar o aportar a lo que el estudiante conoce sobre las propiedades de las sucesiones monótonas (imagen del concepto). Se espera que la consigna de esta tarea lo familiarice con el vocabulario que se utiliza en las definiciones de sucesión creciente y decreciente.

### Imagen 3

Formalización de los conceptos de sucesión creciente y decreciente, tareas 3 y 4

3. Con base a tu idea intuitiva de sucesión creciente, elige la definición que \* 1 punto esta debe cumplir:

- $x(n) \leq x(n+1)$  para toda  $n \in \mathbb{N}$ .
- Existe  $n \in \mathbb{N}$  tal que  $x(n) \geq x(n+1)$ .
- $x(n) \geq x(n+1)$  para toda  $n \in \mathbb{N}$ .
- Existe  $n \in \mathbb{N}$  tal que  $x(n) \leq x(n+1)$ .

4. Con base a tu idea intuitiva de sucesión decreciente, elige la definición \* 1 punto que esta debe cumplir:

- Existe  $n \in \mathbb{N}$  tal que  $x(n) \geq x(n+1)$ .
- $x(n) \geq x(n+1)$  para toda  $n \in \mathbb{N}$ .
- $x(n) \leq x(n+1)$  para toda  $n \in \mathbb{N}$ .
- Existe  $n \in \mathbb{N}$  tal que  $x(n) \leq x(n+1)$ .

Esta imagen ilustra las tareas 3 y 4 en el bloque 1. El objetivo fue dirigir al estudiante hacia la formalización de los conceptos de sucesión creciente y decreciente, con base en la imagen enriquecida que había logrado en las tareas anteriores.

## Imagen 4

### Clasificación de conjeturas, tarea 13

**BLOQUE 4. CONJETURAS**  
Relaciona los conceptos de la práctica para decidir si las siguientes proposiciones son verdaderas o falsas.

13. ¿Verdadero o falso? \* 5 puntos

	Falso	Verdadero
Si una sucesión oscila alrededor de un valor, entonces no puede ser convergente.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Si una sucesión es creciente, entonces no puede estar acotada.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Algunas sucesiones que oscilan alrededor de un valor pueden ser convergentes	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Si una sucesión no converge, entonces no está acotada.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Si una sucesión no está acotada, entonces es creciente o decreciente.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Argumenta tu respuesta. \*

Tu respuesta \_\_\_\_\_

Esta imagen ilustra la tarea 13 en el bloque 4. El objetivo fue que, con base en la imagen enriquecida de los conceptos trabajados en las tareas anteriores, los estudiantes clasificaran las conjeturas en falsas o verdaderas y comunicaran las razones de su clasificación.

## Imagen 5

### Formulación de conjeturas, tarea 14

**Conjetura**

Elabora una tabla que te permita concentrar y organizar la información estudiada durante esta práctica con el propósito de formular al menos dos conjeturas. Para tus conjeturas, puedes auxiliarte de la figura de abajo como guía y de tus respuestas en la práctica.

Sube esta información en un archivo en la pregunta 14.

Posibles hipótesis	Posibles conclusiones
<ul style="list-style-type: none"><li>• Converge</li><li>• Creciente</li><li>• Acotada</li><li>• Oscila</li><li>• Creciente y convergente</li><li>• Creciente y acotada</li><li>• Oscila y acotada</li><li>• Oscila y convergente</li><li>• Otra</li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>• Converge</li><li>• Creciente</li><li>• Acotada</li><li>• Oscila</li><li>• Creciente y convergente</li><li>• Creciente y acotada</li><li>• Oscila y acotada</li><li>• Oscila y convergente</li><li>• Otra</li></ul>

**14. Información concentrada y organizada con al menos dos conjeturas. \*** 5 puntos

Sube 1 archivo compatible. El tamaño máximo es de 10 MB.

[↑ Agregar archivo](#)

Esta imagen ilustra la tarea 14 en el bloque 4. El objetivo fue que, con base en la imagen enriquecida de los conceptos trabajados en las tareas anteriores, los estudiantes formularan al menos dos conjeturas, como una evidencia de la relación entre la imagen y la definición de los conceptos que trabajaron a lo largo de los cuatro bloques.

# EDUCATIONIS MOMENTUM

Vol. 11, n.º 1, 2025, pp. 131-159, ISSN (online): 2517-9853

<https://doi.org/10.36901/em.v11i1.1773>

Merely an illusion: aspiration changes over time  
and the effects of wealth on children's accomplishment  
of educational and occupational aspirations in Peru<sup>1</sup>


Solo una ilusión: Cambios en las aspiraciones  
y en el logro de las metas educativas y laborales  
de los niños y niñas en el Perú

Juan LEÓN

Pontificia Universidad Católica del Perú


Grupo de Análisis para el Desarrollo, Lima, Perú

[leon.jjm@pucp.edu.pe](mailto:leon.jjm@pucp.edu.pe)

 <https://orcid.org/0000-0003-3068-6720>


Martín BENAVIDES

Pontificia Universidad Católica del Perú

 <https://orcid.org/0000-0003-1609-6951>

Alexandra QUISPE

Pontificia Universidad Católica del Perú

 <https://orcid.org/0009-0005-7036-3944>

Recibido: 2025.09.09

Aceptado: 2025.10.29

---

1 Data Availability Statement: The data that support the findings of this study are openly available in the UK Data Archive at <https://ukdataservice.ac.uk/>, reference number <https://doi.org/10.5255/UKDA-SN-8357-2>.

### Abstract

This study aims to examine the dynamics of educational and occupational aspirations among children in Peru through the completion of basic education and to determine the effect of wealth on their ability to achieve these aspirations. We use longitudinal data from the older cohort of the Young Lives Study (YLS) in Peru ( $n = 580$ ) collected between 2002 and 2016, and employ quantitative methods, including descriptive and multivariate analysis. Specifically, a logistic regression model is used to identify factors associated with the likelihood of students fulfilling their occupational or educational aspirations. Our findings reveal a general pattern of educational and occupational aspirations despite differing living contexts. As students progress through basic education, their aspirations increase; however, these aspirations decline upon completing or leaving basic education. Moreover, the multivariate analysis showed that family wealth is a key determinant in the accomplishment of these aspirations. These results highlight the dynamics between aspiration and the larger societal and institutional structures in place in Peru. Two main barriers were identified: wealth and academic experience. Consistent with prior studies emphasizing the role of socioeconomic and educational factors, these results reinforce the need to address structural barriers that restrain the educational and occupational opportunities of high school students.

*Keywords:* educational aspirations, occupational aspirations, achievement, structural barriers, basic education and wealth

### Resumen

La creencia en los retornos de la educación ha motivado a los estudiantes peruanos a aspirar a estándares más altos tanto en el ámbito académico como laboral. Este estudio analiza la evolución de las aspiraciones educativas y ocupacionales de los niños y niñas en el Perú hasta la culminación de la educación básica, y evalúa el impacto de la riqueza familiar en el cumplimiento de dichos objetivos. A partir de los datos longitudinales de la cohorte mayor del estudio Young Lives en Perú ( $n = 580$ ), se estimó un modelo de regresión logística para examinar la influencia de la riqueza del hogar en la probabilidad de que los estudiantes logren sus aspiraciones educativas y ocupacionales. Los resultados muestran que las aspiraciones tienden a incrementarse a lo largo de la educación básica, pero disminuyen posteriormente. La riqueza familiar constituye un factor determinante para alcanzar dichas aspiraciones. El estudio subraya la interacción entre las aspiraciones individuales y las estructuras sociales más amplias, identificando la riqueza y la experiencia académica como barreras centrales. Superar estas limitaciones estructurales resulta fundamental para ampliar las oportunidades de los y las estudiantes de secundaria.

*Palabras clave:* aspiraciones educacionales, aspiraciones educativas, rendimiento, barreras estructurales, educación básica, nivel socioeconómico

## Introduction

Alongside the growth in educational enrollment, education has increasingly been promoted as a key driver of development and poverty reduction, with governments and families viewing it as the main pathway for social mobility and access to higher-status occupations (Camfield, 2011; Crivello, 2010; St Clair & Benjamin, 2011; Tafere, 2014). However, as societies have generated more ambition than opportunities (Nielsen, 2015), the challenge of regulating aspirations through institutional mechanisms in stratified educational systems in which not all students would meet their ambitions, has become a topic discussion (Brint & Karabel, 1989; Cicourel & Kitsup, 1963; Clark, 1960). This growth in aspirations led some to call this generation the ambitious generation (Schneider & Stevenson, 1999), although some would not fulfil their aspirations. In this vein, the aspirations–achievement paradox identified by Hanson (1994) can be understood as the misalignment between young people’s aspirations and the socioeconomic conditions that constrain them.

Research on aspirations has identified that those are not constructs independent of institutional and social contexts where adolescents and youngsters live. On the contrary, both the way aspirations evolve and their fulfilment depend on those contexts. The phenomenon known as cooling out describes the gradual moderation of students’ aspirations as they face the constraints of stratified educational systems (Clark, 1960). It reflects how schools and other institutions mediate opportunities and how structural inequalities shape students’ aspirations over time. While these institutions may implement mechanisms such as counselling to help to reduce the pressure on students and the sense of failure, it does not address the core of the problem. As Rosenbaum (2011) argues, addressing the barriers that limit achievement, such as the type of college or the social capital of families, should be a priority over mechanisms that merely adjust aspirations.

However, according to Alexander et al. (2008), cooling out occurs but the most typical pattern is holding steady. This pattern has often been interpreted through narratives of individual improvement that seek to challenge stereotypes about students of lower resources and has also moved towards the school actors that in turn seek to reduce the stigma of failure (Nielsen, 2015; Rosenbaum et al., 2007). According to Nielsen

(2016), obtaining a college degree goes for some beyond better salaries and therefore it holds its value in some narratives of youngsters: it involves in turn achieving autonomy, creativity, and promoting a positive social identity that greatly helps youngster involved in negative situations.

The fulfillment or not of aspirations also depends on the social and institutional circumstances students encounter throughout their lives. Some research shows that there are discrepancies between aspirations and achievement. Khattab (2015) notes that student's ultimate achievements do not only depend solely on their aspirations but are also determined by both the economic and social structures and the resources and/or cultural capital of the students and parents. This imbalance between aspirations and achievements for vulnerable groups has already been studied by Kao and Tienda (1998), for African American students, or by Hill and Torres (2010), for Latino students. The lower achievements of adolescents from less advantaged families can be explained from the perspective of life-cycle theory of human skill formation (Cunha & Heckman, 2007; Sanchez, 2019). According to this theory, skills are accumulated throughout the life cycle and are influenced by parents' investment decisions in human capital. However, when families are poor and lack access to credit markets, there may be suboptimal investments in skill formation (Sanchez, 2019). This, in turn, can limit adolescents' ability to fulfill their aspirations and negatively impact their educational and occupational outcomes. Furthermore, a student's educational experience is a major factor in achieving their aspirations (Alexander et al., 2008). This experience serves as a critical resource, enabling students to progress in their educational and occupational career. It can take the form of cultural capital, encompassing the acquisition of valuable knowledge and skills fostered by the school, or as social capital, which accumulates over time and provides motivational support.

The analysis of changes in aspirations and their levels of achievement is lacking in Latin American literature. However, three aspects of the issue of aspirations which are also part of the literature have been shown here. First, several studies suggest that the majority adolescents aspire to attain a university education (Aguirre, 2004; Ochoa, 2007; Ochoa & Diez-Martínez, 2009; Meo & Dabenigno, 2010). According to Aguirre (2004), university education is a common ambition in adolescents as a better education translates to a

better opportunity in the labor market. Also, the high level of aspirations among the Chilean adolescents surveyed is linked to an optimistic vision of their accomplishments. Particularly, in Peru, it appears that parents have a large role when it comes to aspiration. Ansi3n et al. (1998) claim that the educational aspirations of parents have an influence on the educational aspirations of their children, with most parents desiring their children to pursue university studies. Guerrero (2014) adds that both adolescents and their parents hold high educational expectations, aiming to achieve a higher level of education than the current status quo.

Secondly, the socioeconomic status of families has been identified as another key element related to the aspirations and expectations of adolescents. According to the literature, those individuals coming from families with high socioeconomic status have higher educational and occupational aspirations (Aguirre 2004; Benavides & Etesse, 2012; Figueroa et al., 2015; Hartung et al., 2004; Mu3oz & Sol3rzano, 2007; Ochoa, 2007; Pasquier-Doumer & Risso, 2015; Sewell et al., 1969; Zegarra, 2013). Socioeconomic status appears to play an important role in shaping the educational and occupational aspirations of adolescents (Zegarra, 2013). To that end, Guerrero (2014) argues that adolescents and their parents consider the economic support of the family as the main factor to set their educational expectations, in comparison with their skills or academic performance, which are not so influential.

Thirdly, as students' aspirations are influenced by their socioeconomic background, there is an ongoing debate around whether poor people tend to have lower aspirations and whether they make any effort to achieve their aspirations. Some authors argue that poverty limits people's capability to aspire and therefore have a limited vision of the future (Appadurai, 2004; Ray, 2006). In Egypt, Ibrahim (2011) report that people may be reluctant to aspire or to envision a better life, while Bernard et al. (2011) report similar findings of fatalistic beliefs and low aspirations among rural households in Ethiopia. However, other studies have questioned this individualistic interpretation, finding that many working-class students maintain high aspirations despite facing structural barriers that constrain their achievement (Gorard et al., 2012; St Clair & Benjamin, 2011). This has led researchers to challenge policy assumptions that simply raising aspirations will necessarily improve educational achievement.

Overall, there is a gap in the knowledge of how aspirations evolve over time and how family resources, especially wealth, affect their fulfillment upon completion of basic education. Regarding the dynamics of aspirations, we aim to determine whether, in Peru, students experience a moderation of their aspirations or a sustainment of them over time. Additionally, we seek to understand the role of economic resources in predicting the fulfillment of educational and occupational aspirations. This is a significant difference in that, if this effect occurs, an additional way through which inequalities operate would be identified: the gap between what adolescents and youngsters aspire to and what they finally achieve.

### Objectives of the study

It is relevant then to have studies that could explore the educational and occupational aspirations over time and the factors associated with the accomplishment of these aspirations in developing countries such as Peru. Peru is experiencing an expansion and demand at all levels of basic education—early childhood/pre-school, primary and secondary education. According to Guadalupe et al. (2017), the educational system grew sixty times between 1906 and 2016, from approximately 150 000 students to about 8.9 million, while the national population increased only 8.8 times during the same period. This phenomenon is further illustrated by the sharp increase in the rate of completion of basic education. As shown by Guadalupe et al. (2017), cohorts born after 1930 have achieved progressively higher completion rates, with primary completion surpassing 95 % among recent cohorts and secondary completion exceeding 80 %.

The Peruvian case is interesting because, alongside significant growth in enrollment rates, there exist, as in other countries, an «ambitious generation» striving for higher aspirations, despite persistent inequalities tied to socioeconomic, gender, ethnic and geographic factors (Benavides et al., 2006; Benavides & Etesse, 2012). These mechanisms are difficult to transform during the educational cycle and are further reproduced in the educational system's unequal offering (Cueto et al., 2014). Although there is not a formally stratified system, there is a marked inequality in the educational offering. In other words, it is default tracking.

It is worth asking in this context whether aspirations are moderated or sustained over time and whether there is the paradox of which Hanson (1994) spoke; specifically, in this work, whether economic barriers reappear to limit the fulfillment of high aspirations. Unlike other contexts, there have been no ad-hoc institutional mechanisms to moderate or maintain expectations, despite being a rather unequal system. As noted, the basic education system is one, with no formal tracking within. In that regard, both the dynamic of the aspirations and their level of fulfillment depend fundamentally on the resources and experiences of the students.

Specifically, this study uses data from the Young Lives Study (YLS) to analyze the educational and occupational aspirations of one cohort of children over time. Two major questions will be answered. The first one is to analyze the dynamic of aspirations over time. The second one is the role of wealth in the accomplishment of their aspirations once they finish basic education.

## Methods

### *Data*

Data from the Young Lives Study is used. Young Lives is a longitudinal study that allows for an understanding of the consequences of poverty for children from an early age. The study has been conducted in Peru, India, Ethiopia and Vietnam. For this study, we will be analyzing the Peru dataset. Also, the YLS follows two cohorts of children: a younger cohort (born in 2001-2002) and an older cohort (born in 1994-1995). Currently, data is available for five rounds which are: 2002 (R1), 2006 (R2), 2009 (R3), 2013 (R4) and 2016 (R5). The original YLS was randomly selected from twenty sites across the country. However, because the study focused on childhood poverty, the richest 5 % of districts in Peru were excluded (Escobal & Flores, 2008). Consequently, the indicators of students' aspirations reflect this specific population and are not nationally representative.

This study focuses on the older cohort as it has educational and occupational aspirations and/or ambitions from 8 to 22 years. In other words, using the older cohort allows us to compare and follow educational aspirations from an early age until the completion of their studies. Over time, the number of children that are lost between rounds is reduced. Additionally, attrition

rates observed are relatively low for the older cohort: the initial sample (R1) included 714 children, while R5 included 608 children. The final panel sample population used (information for the five rounds) totals 580 children.

### **Variables**

The main dependent variables used for the different descriptive and multivariate analyses of this study are described below:

**Occupational aspirations.**<sup>2</sup> For round 1, the occupational aspiration variable was built based on the following question: *What do you want to be when you grow up?* For this question, children choose an occupation from a list of seven categories within which there is an option in which they can indicate any *other* occupation. In round 1, the option *other* accounted for 25 % of the answers given by children. The occupations in the «other» list were analyzed resulting in the addition of 40 different occupations to the list. Then, this list was coded according to their type of occupation. For rounds 2, 3 and 4, the question measuring occupational aspirations was modified and formulated as follows: *When you are 20/25 years old, what job do you think you will be doing?* Unlike round 1, the list of occupational choices increased in rounds 2, 3 and 4 in such a way that children were able to choose an option on the list. The question asked entailed a specific frame of time (20/25 years), a period in which they should or could be pursuing higher studies. In rounds 3 and 4, a category named *university student or other form of higher education* was included. These aspects were reflected in rounds 3 and 4 as most adolescents choose «university student» as an occupational response.

Each occupation was assigned a score according to the type of occupation chosen by the children. We categorized all occupations in three groups according to the years of education that it demands to fulfill it. These groups are: 1) low aspirations: unskilled or semi-skilled manual jobs, ii) intermediate aspirations: skilled workers and technicians, and iii) high aspirations: high levels of skill and training.<sup>3</sup>

---

2 While the same question is not used between round 1 and the other rounds, due to their similarity in purpose, both questions were used to codify aspiration.

3 See table A1 in the appendix for details of the occupation assigned to each category.

**Educational aspirations.** The educational aspirations of children were collected only for round 2 and 4. The question used to measure aspiration is: *Imagine that you have no restrictions and you could stay in school as long as you want; what level of education would you like to complete?* The response options for this question range from primary to post-graduate level (e.g., doctoral degree). Similarly to occupational aspirations, educational aspirations were also divided into three groups: i) low aspirations (secondary or lower), ii) intermediate aspirations (complete or incomplete higher technical education), and iii) high aspirations (university, post-graduate or doctoral level), following the International Standard Classification of Education (ISCED) by UNESCO (2012). ISCED provides a standardized framework that classifies educational programs and educational attainment according to their degree of complexity and specialization of educational content, ranging from basic to advanced. Accordingly, this framework guided the classification of students' aspirations across successive levels of education.

**Achievement of educational aspirations.** An ordinal categorical variable was created to describe the students' achievement of educational aspirations. The student was coded with a 1 if the educational situation of the adolescents in round 5 is lower than that stated in round 2 (e.g.: R2: university – R5: technical education), the value 2 if the situation of the adolescents in round 5 is the same as that stated in round 2 (e.g.: R2: technical education and R5: technical education), and the value 3 if the situation of the adolescents is higher than that stated in round 2 (e.g.: R2: technical education – R5: university), that is, surpasses their educational aspirations. However, given the small sample size of the upper educational mobility, the variable was converted from an ordinal categorical variable to a binary variable. Students who fell into a value of 2 and 3 as 1, and those who had a value of 1 as 0.

**Achievement of occupational aspirations.** An ordinal categorical variable was created to describe the students' achievement of occupational aspirations. The student was coded with the value 1 if the occupational situation of the adolescents in round 5 is lower than that stated in round 1 (e.g.: R1: high – R5: technical), the value 2 if the situation of the adolescents in round 5 is the same as that stated in round 2 (e.g.: R1: intermediate and R5: technical), and the value 3 if the situation of the adolescents is higher than that stated in round 1 (e.g.: R1: intermediate – R5: university), that is, surpasses

their occupational aspirations. It should be noted that since children are still pursuing their studies with the intention of getting a job, the current situation of students (type of studies pursued) has been considered as a proxy for occupational achievement in R5. However, given the small sample size of the upper occupational mobility, the variable was converted into a binary variable. Students with a value of 2 and 3 were coded as 1, and those with a value of 1 as 0.

Another important consideration is that using students' current educational status as a proxy for occupational achievement presents certain limitations. In the Peruvian context, several studies have documented a mismatch between educational attainment and actual employment outcomes, where higher education does not necessarily translate into better occupations or earnings (Yamada et al., 2015; Molina et al., 2024). Therefore, this variable should be interpreted as a proxy measure that captures educational progression associated with occupational aspirations.

**Independent variables.** This section provides the two main independent variables used in this study<sup>4</sup>. The first is the welfare level index, a continuous variable built in round 1 based on the following sub variables: number of household assets, presence of basic services at home, housing quality and levels of overcrowding in the home. Quintiles are considered for analysis and the fifth is used as reference. The second is the change in welfare index, a continuous variable indicating the difference between round 5 and round 1.

### *Statistical Model*

To estimate the likelihood of a boy or girl from the longitudinal sample fulfilling his/her aspirations (occupational or educational), simple linear regression models cannot be used (Ordinary Least Squares) for situations where a dependent variable takes the values 0 and 1. This is because a linear model does not adequately capture the probabilistic and non-linear nature of binary outcomes. OLS assumes a continuous dependent variable and homoscedastic errors, which does not hold when the dependent variable is dichotomous. In contrast, logistic regression accounts for the non-linear relationship between predictors and the probability of the event occurring, constraining predicted

---

4 Control variables used in the model are described in table A2 in the appendix.

values to the range between 0 and 1 (unfulfilled aspirations = 0, and fulfilled aspirations = 1) and providing consistent estimates of likelihood. Therefore, a non-linear model such as a logistic regression model is used.

The linear representation of the logistic model is as follows:

$$\ln [p/(1-p)] = \beta_0 + \beta_1 \text{ Demographic characteristics of boys or girls} + \beta_2 \text{ Family characteristics} + \beta_3 \text{ Educational characteristics} + \beta_4 \text{ Area of residence} + \beta_5 \text{ Changes over time} + u_i$$

Where:

$p$  : likelihood that the event Y will occur,  $p (Y = 1)$

$p/(1-p)$  : ratio of occurrence or non-occurrence of the event Y

$\ln [p/(1-p)]$  : logarithm of occurrence or non-occurrence of the event

Results

### **Socio-demographic characteristics of adolescents**

To test whether there are significant differences in the average of socio-demographic variables by level of occupational and educational aspirations, a t-test was conducted. The following table presents the socio-demographic characteristics of the adolescents who are a part of this study according to their educational and occupational aspirations from R4.

**Table 1**

*Individual, family and academic characteristics of the sample by educational and occupational aspirations in round 4*

	Educational			Occupational			All sample						
	Low	Medium	High	Low	Medium	High							
<i>Individual characteristics</i>													
Female	66.7	a	52.8	a	49.7	a	51.0	a	48.9	a	51.0		
Age in months - Round 4	227.1	a	227.8	a	227.2	a	228.2	a	227.0	a	227.2	a	227.3
Height for Age (z score)	-1.8	a	-1.4	a, b	-1.3	b	-1.8	a	-1.3	b	-1.3	b	-1.3
Mother tongue is indigenous	16.7	a	8.3	a	2.6	a	12.2	a	4.2	a	2.6	a	4.2
<i>Academic background</i>													
Repeated a grade during basic education	66.7	a	54.2	a	31.5	b	51.0	a	40.0	a	32.8	a	37.1
Cognitive abilities (Raven's score)	17.8	a	19.8	a	22.0	a	20.4	a	20.8	a	22.0	a	21.5
Attended a public school	94.4	a	81.9	b	80.3	b	87.8	a	80.8	a	80.0	a	81.2
<i>Family characteristics</i>													
Father's education													
Primary or less	38.9	a, b	45.8	a	26.1	b	44.9	a	33.3	a, b	25.5	b	30.2
Secondary	38.9	a	47.2	a	45.2	a	40.8	a	47.5	a	45.1	a	45.3
Technical	11.1	a, b	0.0	a	15.9	b	6.1	a	8.3	a	16.6	a	12.9
University	5.6	a, b	2.8	a	9.9	b	2.0	a	5.8	a, b	11.1	b	8.4
Mother's education													
Primary or less	66.7	a	50.0	a, b	37.6	b	63.3	a	46.7	a	33.6	b	41.1
Secondary	27.8	a	44.4	a	41.1	a	22.5	a	42.5	b	44.3	b	41.1
Technical	5.6	a, b	2.8	a	15.9	b	12.2	a, b	8.3	a	15.7	b	13.1
University	0.0	a	2.8	a, b	5.4	b	2.0	a	2.5	a	6.4	a	4.7
Wealth Index - Round 4	0.5	a	0.6	b	0.7	c	0.5	a	0.7	b	0.7	b	0.6
Both parents at home - Round 4	83.3	a	73.6	a	79.9	a	75.5	a	75.0	a	81.7	a	79.0
Number of siblings - Round 4	1.6	a	1.2	a	1.5	a	1.6	a	1.4	a	1.5	a	1.5
Place of residence - Round 4	38.9	a	13.9	b	12.1	b	32.7	a	10.8	b	11.1	b	13.6

*Note.* Averages with different superscripts indicate differences statistically significant between means at 5 % according to inferential tests adjusted for the clustered sampling design of the Young Lives survey.

The analysis provides no evidence that the group means differ between the characteristics of adolescents with medium and high aspirations, both educational and occupational. However, clear differences emerge when comparing these two groups with adolescents who have low aspirations. The results suggest that mother's education, place of residence, and academic background differ significantly across these groups. We can infer, from table 1, as reported by the literature, that the adolescents with high aspirations

are those who have more educated parents, come from wealthy families, are Spanish speakers, did not repeated a grade, and have high cognitive abilities.<sup>5</sup>

### **Occupational aspirations over time**

Figure 1 (left panel) shows the evolution of the occupational aspirations over time (round 1 to round 4). An interesting aspect that can be seen is that at the beginning of round 1 to round 3, the occupational aspirations of adolescents remained high over time with around two third of the children in both rounds with high aspirations. However, in round 4, a period in which almost all of them have already completed their regular basic studies, the percentage of children with high aspirations decreases from 64 % in round 1 to 58 %, while increases the percentage of children who have medium aspirations going from 21 % in round 1 to 30 %. This highlights that children's occupational aspirations remain high during their time in school but decline once they finish their basic studies.

To test whether this same pattern holds true in all residence types (rural vs. urban), we divided the sample by area of residence (see figure A1 in the appendix). Urban children consistently demonstrate higher occupational aspirations than their rural counterparts in each round. However, both groups follow the general trend: aspirations increase throughout basic education but decline after its completion.

### **Educational aspirations over time**

The same general trend seen in occupational aspirations is also evident when measuring the educational aspirations of the children in the sample (see figure 1, right panel). While there is an initial increase in high aspirations (between round 2 and round 3), a fall of 6 percentage points in round 4 is observed. While the decline in educational aspirations is not as evident as

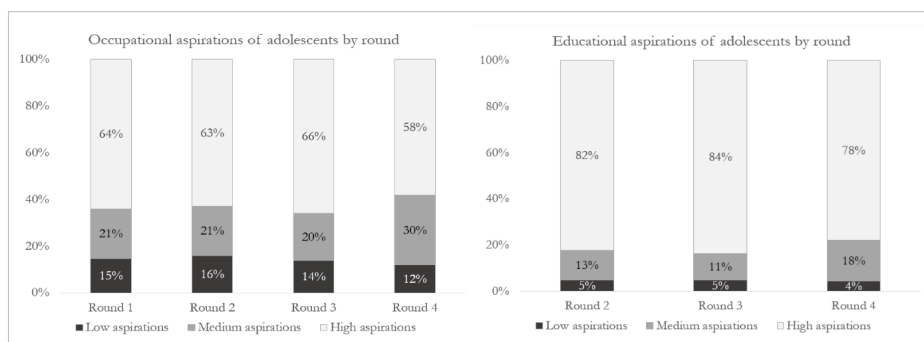
---

5 In round 1, the Raven's Colored Progressive Matrices (CPM) Test was administered to the older cohort to assess cognitive development. The test requires that the child completes a pattern of figures so that they make sense. It consists of three subscales, each with twelve items. Subscales A and B measure aspects related to the cognitive processes of the children while subscale AB measures the intellectual capacity of the children (Cueto et al., 2009). The variable is expressed as the total number of correct responses to the items.

in occupational aspirations, a general pattern, specifically an increase in aspiration during basic education followed by a decrease upon completion of basic education.

Figure 1

*Occupational and educational aspirations of adolescents by round*



Source. Young Lives.

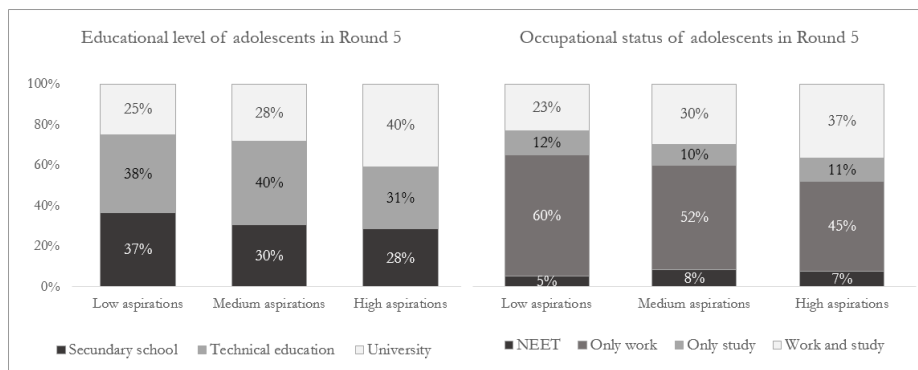
Similarly to occupational aspirations, educational aspirations are analyzed by area of residence as shown in figure A2 in the appendix. The results are consistent with the general pattern found. Educational aspirations increased between round 2 and round 3 and then fell in round 4 for both urban and rural areas, with the fall being greater for adolescents in rural areas (12 percentage points).

### Fulfilling Aspirations

When comparing the occupational aspirations of children in round 1 with their current situation in round 5 (educational or occupational), those children with high occupational aspirations in round 1, are currently pursuing studies of higher education, whether technical or university (71 %), or only studying or studying while working (48 %) (see figure 2). On the other hand, 63 % of students with low occupational aspirations in round 1 report pursuing some form of higher education, and less than half of them is studying or studying while working (35 %).

Figure 2

*Occupational aspirations of adolescents in round 1 and situation of adolescents in round 5*

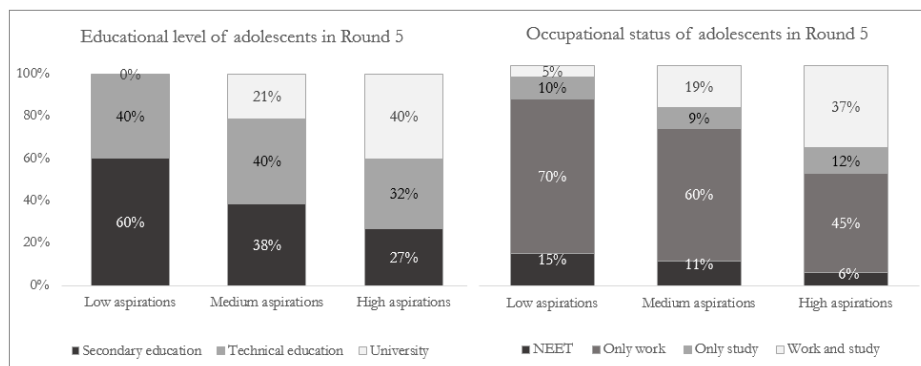


Source. Young Lives.

Regarding the educational aspirations of adolescents in round 2, in contrast to their educational and occupational status in round 5, it may be observed that from those adolescents who had high educational aspirations in round 2, only 40 % of them are fulfilling their purpose of attending university and 32 % of them choose technical education (see figure 3). A totally different picture could be seen for adolescents who had low educational aspirations in round 2, where most of them are fulfilling their aspirations and 60 % have secondary education, and 40 % have the chance to pursue technical education. Then, when comparing the educational aspirations in round 2 with the occupational situation of adolescents in round 5, 49 % of those who had high educational aspirations in round 2 are studying or studying and working, while 15 % of those who had low educational aspirations are studying or studying and working in round 5. Thus, while children may have high educational aspirations in round 2, few can fulfill those aspirations and, rather, those with low educational aspirations do fulfill that aspiration.

**Figure 3**

*Educational aspirations of adolescents in round 2 and situation of adolescents in round 5*



Source. Young Lives.

In sum, results indicate that students who had higher aspirations for education attended some form of higher education at a higher rate than those who had lower aspirations (figure 3). Of the students who had high aspirations, 72 % pursued either technical or university. These figures dropped 14 percentage points for those with intermediate aspirations (61 %), followed by an additional 21 percentage points (40 %) for those with low aspirations. In other words, the higher the educational aspiration a student has, the more likely they will pursue higher education. Figure 3 also indicates that students with higher aspirations also went on to study and work or study at higher rates: 49 % of students with high aspirations studying or working while studying and 15 % of students with low aspirations studying or working while studying.

### **Is family wealth a factor associated with students keeping on track to meet aspirations?**

To answer the second objective of this study, we first conducted correlations between our dependent variables and our independent (wealth) and the control variables. Table 2 shows the correlations between being on track of educational or occupational accomplishment and individual and family characteristics.

**Table 2**

*Correlation between on track of occupational and educational achievement and individual, academic and family characteristics*

	On track of ... accomplishment			
	Occupational		Educational	
<i>Individual characteristics</i>				
Female	-0.15	**	-0.03	
Age in months - Round 5	-0.05		-0.03	
Height for Age (z score)	0.08	+	0.08	
Mother tongue is indigenous	-0.09	+	-0.02	
<i>Academic background</i>				
Repeated a grade during basic education	-0.18	***	-0.25	***
Cognitive abilities (Raven's score)	0.17	***	0.19	***
Attended a public school	-0.12	*	-0.07	
<i>Family characteristics</i>				
Father's education				
Primary or less	-0.14	**	-0.05	
Secondary	-0.05		-0.10	*
Technical	0.14	**	0.15	**
University	0.16	***	0.13	**
Mother's education				
Primary or less	-0.10	*	-0.13	**
Secondary	-0.09	+	-0.06	
Technical	0.18	***	0.17	***
University	0.15	**	0.17	***
Wealth Index - Round 5	0.15	**	0.17	***
Both parents at home - Round 5	0.10	*	0.13	**
Number of siblings - Round 5	0.11	*	0.12	*
Place of residence - Round 5	-0.05		0.01	

*Note.* \*\*\*  $p < 0.001$ , \*\*  $p < 0.01$ , \*  $p < 0.05$ , +  $p < 0.10$ .

There is a positive correlation between being on track to achieve occupational and educational aspirations with height for age and cognitive abilities. In contrast, a negative correlation was found between being on track with repeating a grade during basic education and gender. Finally, in terms of family variables, higher parents' educational attainment and wealth are associated with the chances that adolescents accomplish their educational and occupational aspirations. These results guided the specification of the multivariate model, allowing us to control for individual, academic, and family factors simultaneously and to assess whether the role of wealth remains significant once these are accounted for.

Finally, table 3 shows the net effect of wealth controlling by other individual and family variables. Consistent with the results in table 2, it was found that wealth is a strong predictor of accomplishing their educational aspirations, even after accounting for other factors. Children who repeat a grade in primary or

secondary school have lower chances of accomplishing their educational and occupational aspirations as well as children with lower cognitive abilities in round 1. Also, a change in the number of siblings has a positive and significant effect on the achievement of educational aspirations.

**Table 3**

*Associated variables with the probability to be on track of accomplishing their educational/occupational aspirations*

	On track of ... accomplishment		
	Occupational	Educational	
<i>Individual characteristics</i>			
Female	-0.24 (0.84)	1.07 (0.92)	
Age in months	-0.01 (0.03)	0.03 (0.04)	
Mother tongue is indigenous	-0.36 (0.64)	-0.56 (0.66)	
Height for age (z score)	0.05 (0.11)	0.05 (0.12)	
<i>Family characteristics</i>			
Father's education (ref. University)			
Primary or less	-0.56 (0.44)	0.14 (0.39)	
Secondary	-0.57 (0.37)	-0.48 (0.32)	
Technical	-0.01 (0.47)	0.36 (0.37)	
Wealth index - Round 1	2.74 (2.19)	4.60 (2.66)	+
Wealth index variation (R5 - R1)	0.89 (0.87)	0.78 (0.93)	
Lived in a rural area - Round 1	-0.68 (1.91)	-2.37 (2.24)	
Migrated to a urban area in R5	-0.02 (0.47)	0.04 (0.54)	
Lived with both parents - Round 1	0.25 (0.30)	0.10 (0.29)	
Change in family structure between round 5 and 1	-0.13 (0.27)	-0.12 (0.24)	
Number of siblings - Round 1	0.09 (0.21)	0.30 (0.22)	
Change in the number of siblings between round 5 and 1	0.08 (0.10)	0.15 (0.09)	+

<i>Educational background</i>				
Attended a public school	-0.23 (0.26)		-0.26 (0.23)	
Repeated at least one grade	-0.56 (0.22)	*	-0.69 (0.21)	**
Cognitive abilities (Raven's score)	0.01 (0.02)		0.03 (0.01)	*
R <sup>2</sup> pseudo	0.09		0.09	
N	484		511	

*Note.* Each column is a separated regression. Heckman's two-step approach was used to correct for selection bias. Standard errors computed using bootstrapping with 100 replications. Standard errors in parentheses. \*\*\*  $p < 0.001$ , \*\*  $p < 0.01$ , \*  $p < 0.05$ , +  $p < 0.10$ .

The correction for selection in Heckman's two-step model typically reduces the proportion of explained variance, which explains the relatively modest model fit. Overall, the results identify significant structural factors, particularly wealth and academic experience, within a broader set of mechanisms shaping educational and occupational outcomes. However, the model does not capture school-level characteristics or measures of social capital that also influence both the formation and achievement of aspirations.

### Discussion

This paper examines and explores educational and occupational aspirations on children who live in Peru. We investigated how these aspirations change over time for a birth cohort, and we attempted to identify the role of wealth on child's accomplishment or progress towards accomplishing those aspirations. The main results show that children have high educational and occupational aspirations while in the basic educational system and upon exiting (or having already exited) the basic educational system, these changes dramatically drop, a pattern that aligns with findings on the *cooling out* phenomenon observed in stratified educational systems. This pattern is clearer for occupational aspirations. We observed that 64 % (SE = 2.4) of surveyed children at age 8 (round 1) have high occupational aspirations and this high occupational aspiration increases to 66 % (SE = 2.3) by age 15 (round 3). However, at age 18, when adolescents are about to go or have

already left the educational system, the percentage of adolescents with high occupational aspirations drops to 58 % (SE = 2.4). The difference between round 3 and round 4 is statistically significant ( $p < 0.10$ ). This pattern holds no differences for urban or rural children.

While this may be the case, what these results also highlight is the dynamics between aspiration and the larger societal and institutional structures in place in Peru. While Peru's educational system encourages children to continue studying or to move upwards in terms of social origin, it often overlooks the structural barriers that children face in poverty contexts. Once they are at the end of the basic educational system, they face a crude reality about what they could really obtain as an occupational and educational aspiration.

The results of this study thus contribute to both the literature on the dynamic nature of aspirations and that linking aspirations to achievement. In the first case, the Peruvian case seems to be one in which, upon completion of basic education, the students themselves have already begun to moderate their aspirations. This seems to reflect the internalization of structural barriers that are both experienced and deeply embedded in their daily lives.

Two main barriers were identified: wealth and academic experience. While their impact becomes evident as predictors of aspiration fulfillment, looking at the results of changes in aspirations, it is a process in which those factors could be involved. Students would learn from their experience and that of others during the educational cycle. For instance, they observe how other people like them fail to achieve social mobility. As Wills (1981) points out, they learn from the negative experience of their peers. Students are aware of the social conditions they face and make decisions in response to these realities. Why continue thinking that one can sustain their aspirations if their own family members have not achieved their goals due to the lack of resources? But they learn from themselves as well. The study identifies educational experience as another important independent predictor. In the end, as Alexander et al. (2008) note, aspirations and their fulfilment end up following the lines of academic performance, but especially those pathways associated with high social inequality. The results highlight the need to address structural barriers that restrain the educational and occupational opportunities of high school students. Reducing these inequalities is essential to create conditions in which aspirations can be fulfilled.

## References

- Aguirre, R. (2004). *Aspiraciones sociales, sistema educativo y clase social: aspiraciones educativas y ocupacionales de estudiantes que egresan de cuarto medio en la comuna de Valparaíso* [Bachelor's Thesis, University of Chile]. Academic repository of the University of Chile.
- Alexander, K., Bozick, R., & Entwisle, D. (2008). Warming up, Cooling out, or Holding Steady? Persistence and Change in Educational Expectations after High School. *Sociology of Education*, 81(4), 371-396. <http://www.jstor.org/stable/20452746>
- Ansi3n, J., Lazarte, A., Matos, S., Rodr3guez, J., & Vega-Centeno, P. (1998). *Educaci3n: La Mejor Herencia* (1st ed.). Pontificia Universidad Cat3lica del Per3.
- Appadurai, A. (2004). The Capacity to Aspire. In V. Rao & M. Walton (Eds.), *Culture and Public Action*. Stanford University Press.
- Benavides, M., Olivera, I. & Mena, M. (2006). *De pap3s y mam3s a hijos e hijas: las aspiraciones sobre el futuro y rol de las familias en las actividades escolares en el Per3 rural*. En: Los desaf3os de la escolaridad en el Per3: estudios sobre los procesos pedag3gicos, los saberes previos y el rol de las familias. GRADE (Ed.)
- Benavides, M. & Etesse, M. (2012). *Movilidad educativa intergeneracional, educaci3n superior y movilidad social en el Per3: evidencias recientes a partir de encuestas de hogares*. In: Educaci3n superior, movilidad social e identidad (Higher education, social mobility and identity). Instituto de Estudios Peruanos (Ed.)
- Bernard, T., Dercon, S., & Tafesse, A. S. (2011). Beyond Fatalism: An Empirical Exploration of Self-efficacy and Aspirations Failure in Ethiopia, Working Paper 2011-03. Centre for the Study of African Economies
- Brint, S., & Karabel, J. (1989). The Community College and Democratic Ideals. *Community College Review*, 17(2), 9-19. <https://doi.org/10.1177/009155218901700203>

- Camfield, L. (2011). From School to Adulthood? Young People's Pathways Through Schooling in Urban Ethiopia. *European Journal of Development Research*, 23: 679-94.
- Cicourel, A. V., & Kitsuse, J. I. (1963). *The Educational Decision-Makers*. Bobbs-Merrill, Indianapolis.
- Clark, B. R. (1960). The «Cooling-Out» Function in Higher Education. *American Journal of Sociology*, 65(6), 569-576. <http://www.jstor.org/stable/2773649>
- Crivello, G. (2010) «Becoming Somebody»: Youth Transitions Through Education and Migration in Peru. *Journal of Youth Studies*, 14.4: 395-411.
- Cueto, S., Guerrero, G., Leon, J., Zapata, M., and Freire, S. (2014). The relationship between socioeconomic status at age one, opportunities to learn and achievement in Maths in fourth grade in Peru. *Oxford Review of Education*, 40(1), pp. 50–72. <https://doi.org/10.1080/03054985.2013.873525>
- Cueto, S., Leon, J., Guerrero, G., & Muñoz, I. (2009). *Psychometric characteristics of cognitive development and achievement instruments in Round 2 of Young Lives*. Technical Note 15, Oxford: Young Lives. <https://www.younglives.org.uk/sites/default/files/migrated/YL-TN15-Cueto-Psychometric-Characteristics.pdf>
- Cunha, F., & Heckman, J. (2007). The technology of skill formation. *American Economic Review*, 97 (2), 31-47.
- Figuroa, A., Padilla, L., & Guzmán, C. (2015). La aspiración educativa y la experiencia de ingreso a la educación superior de los estudiantes que egresan de bachillerato en Aguascalientes, México. *Pensamiento Educativo. Revista de Investigación Educativa Latinoamericana*, 52(1), 18-32.
- Gorard, S., See, B. H., & Davies, P. (2012). The impact of attitudes and aspirations on educational attainment and participation (York, Joseph Rowntree Foundation). Available at: [jrf.org.uk/publications/aspirations-educational-attainment-participation](http://jrf.org.uk/publications/aspirations-educational-attainment-participation)

- Guadalupe, C., León, J., Rodríguez, J., & Vargas, S. (2017). Estado de la educación en el Perú. Análisis y perspectivas de la educación básica. GRADE. <http://www.grade.org.pe/publicaciones/estado-de-la-educacion-en-el-peru-analisis-y-perspectivas-de-la-educacion-basica/>
- Guerrero, G. (2014). «Yo sé que va a ir más allá, va a continuar estudiando». Expectativas educativas de estudiantes, padres y docentes en zonas urbanas y rurales del Perú. *Research Paper*, 74. GRADE.
- Hanson, S. L. (1994). Lost talent: Unrealized educational aspirations and expectations among U.S. youths. *Sociology of Education*, 67(3), 159-183.
- youths. *Sociology of Education*, 67(3), 159-183.
- Hartung P., Porfeli, E., & Vondracek, F. (2004). Child vocational development: A review and reconsideration. *Journal of Vocational Behavior*, 66(3), 385-419. <https://doi.org/10.1016/j.jvb.2004.05.006>
- Hill, N. E., & Torres, K. (2010). Negotiating the American dream: The paradox of aspirations and achievement among Latino students and engagement between their families and schools. *Journal of Social Issues*, 66(1), 95-112. <https://doi.org/10.1111/j.1540-4560.2009.01635.x>
- Ibrahim, S. (2011). Poverty, Aspirations and Wellbeing: Afraid to Aspire and Unable to Reach a Better Life – Voices from Egypt, BWPI Working Paper 141. Brooks World Poverty Institute.
- Kao, G., & Tienda, M. (1998). Educational aspirations of youth. *American Journal of Education*, 106, 349-384.
- Khattab, N. (2015). Students' aspirations, expectations and school achievement: What really matters? *British Educational Research Journal*, 41(5), 731-748. <https://doi.org/10.1002/berj.3171>
- Meo, A., & Dabenigno, V. (2010). Expansión de las aspiraciones educativas en jóvenes de sectores populares. ¿Evidencias de la emergencia de un nuevo habitus escolar en la Ciudad de Buenos Aires? *Revista Iberoamericana de Educación*, 53(5), 1-13. <https://doi.org/10.35362/rie5351717>

- Muñoz, C., & Solórzano, C. (2007). Explorando la relevancia de la enseñanza secundaria en condiciones de pobreza. Un estudio de caso. *Perfiles Educativos*, 29(116), 7-40.
- Nielsen, K. (2015). «Fake It 'til You Make It»: Why Community College Students' Aspirations «Hold Steady». *Sociology of Education*, 88(4), 265-283. <https://doi.org/10.1177/0038040715601889>
- Nielsen, K. (2016). *Educated People: Narratives of Ambition and Failure among Poor and Working-Class Young Adult Women in Community College*. University of California.
- Ochoa, A. (2007). *Aspiraciones ocupacionales en adolescentes de 12, 15 y 18 años* [Doctoral dissertation, Universidad Autónoma de Querétaro]. Repositorio Institucional UAQ.
- Ochoa, A., & Diez-Martínez, E. (2009). Las aspiraciones ocupacionales en el bachillerato. Una mirada desde la psicología educativa. *Perfiles Educativos*, 31(125), 38-61. <http://dx.doi.org/10.22201/iissue.24486167e.2009.125.18845>
- Pasquier-Doumer, L., & Risso, F. (2015). Aspiration failure: a poverty trap for indigenous children in Peru? *World Development*, 72(1), 208-223. <http://dx.doi.org/10.1016/j.worlddev.2015.03.001>
- Ray, D. (2006). *Aspirations, Poverty, and Economic Change. Understanding Poverty* (New York, 2006; online edn, Oxford Academic, 1 Sept. 2006), <https://doi.org/10.1093/0195305191.003.0028>.
- Rosenbaum, J. E. (2011). The complexities of college for all: Beyond fairy-tale dreams. *Sociology of Education*, 84(2), 113-117. <https://doi.org/10.1177/0038040711401809>
- Rosenbaum, J. E., Deil-Amen, R., & Person, A. E. (2007). *After admission: From college access to college success*. Russell Sage Foundation.
- Sanchez, A. (2019). *Habilidades, formación para el trabajo y subempleo juvenil: un enfoque de ciclo de vida*. Informe Final, GRADE.

- Sanchez, A., Woldehanna, T., Duc, L. Thuc, Boyden, J., Penny, M., & Galab, S. (2022). *Young Lives: An International Study of Childhood Poverty: Round 5, 2016*. [data collection]. 2nd Edition. UK Data Service. SN: 8357, DOI: <http://doi.org/10.5255/UKDA-SN-8357-2>
- Schneider, B. L., & Stevenson, D. (1999). *The ambitious generation: America's teenagers, motivated but directionless*. Yale University Press.
- Sewell, W., Haller, A., & Portes, A. (1969). The educational and early occupational attainment process. *American Sociological Review*, 34(1), 82-92. <https://doi.org/10.2307/2092789>
- St Clair, R., & A. Benjamin (2011). Performing Desires: The Dilemma of Aspirations and Educational Attainment. *British Educational Research Journal*, 37.3: 501-517.
- Tafere, Y. (2014). *Education Aspirations and Barriers to Achievement for Young People in Ethiopia*. Working Paper, 120. London: Young Lives. [https://www.younglives-ethiopia.org/sites/default/files/YLWP120\\_Tafere\\_Education%2520Aspirations%2520and%2520Barriers%-2520to%2520Achievement.pdf](https://www.younglives-ethiopia.org/sites/default/files/YLWP120_Tafere_Education%2520Aspirations%2520and%2520Barriers%-2520to%2520Achievement.pdf)
- United Nations Educational, Scientific, and Cultural Organization - UNESCO (2012). International Standard Classification of Education: ISCED 2011 (UIS/2012/INS/10 REV.). UNESCO. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000219109>
- Wills, T. A. (1981). Downward comparison principles in social psychology. *Psychological Bulletin*, 90(2), 245.
- Zegarra, C. (2013). *Aspiraciones educativas y ocupacionales de jóvenes: un estudio mixto sobre el rol del nivel socioeconómico y la percepción de barreras* [Bachelor's Thesis, Pontificia Universidad Católica del Perú]. Tesis PUCP.

## Appendix

**Table A1**

*List of occupations and category assigned*

	Low occupational aspirations	Medium occupational aspirations	High occupational aspirations
	Farmer	Private detective	Lawyer
	Carpenter	Computer Operator	Architect
	Trader/businessman/ woman	Journalist	Astronaut
	Cosmetologist	Professor	Biologist
	Tourist guide	Administrative assistant / secretary	Dentist
	Nanny	Actor/actress	Economist
	Labourer	Artist	Writer
	Domestic worker	Religious leader / priest	Pilot
	Shop assistant	Nurse	College professor
Occupations	Flight attendant	Mechanical	Administrator
	Singer	Construction Worker	Engineer
	Driver	Soldier / Armed Forces	Veterinarian
	Taxi driver (driver)	Firefighter	Psychologist
	Cook (a)	Police	Doctor
	Sailor	College student	Accountant
	Electrician	Designer	
	Mine machinery operator		
	Fisherman		
	Tailor		
	Athlete		

**Table A2**

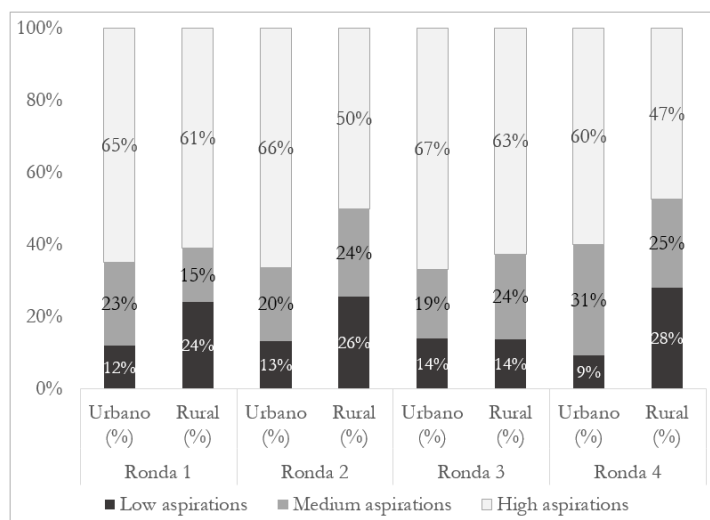
*Description of the control variables used in the analysis*

Variables	Round	Description
<i>Individual characteristics</i>		
Gender (female)	R1	Qualitative variable (binary) equal to 1 if the adolescent is female and 0 otherwise.
Age (months)	R5	Continuous variable indicating the adolescent's age in months.
Mother tongue (indigenous)	R2	Qualitative variable (binary) equal to 1 if the mother tongue is indigenous (Quechua, Aymara or Amazonian) and 0 otherwise.
<i>Educational characteristics</i>		
Type of school (public)	R5	Qualitative binary variable that indicates the type of school attended by the adolescent during his/her school lifetime, collected in round 4 and 5. It takes the value 1 if the school is public, and 0 otherwise.
Repeats the grade (at least one grade)	R5	Binary variable equal to 1 if the adolescent repeated the grade at some point during his/her school lifetime, and 0 otherwise.
Performance on the cognitive test (RAVEN)	R1	Continuous variable indicating the score obtained in the Raven's test.
<i>Family and other contextual characteristics</i>		
Family structure	R1 and R5	Qualitative variables related to the family structure. Variables taking the value 1 if the household has the presence of both parents and 0 otherwise are included.
Change in family structure (R1- > R5)	R1 and R5	Qualitative variable (binary) that takes the value 1 if the family structure of the adolescent is different in round 1 than in round 5, and 0 otherwise.

Variables	Round	Description
Number of siblings living in the household.	R5	Continuous variable indicating the number of siblings living in the household.
Change in the number of siblings living in the household.	R1 and R5	Continuous variable indicating the difference in the number of siblings living in the household between round 5 and round 1.
Father's level of education	R2	Qualitative variable indicating the father's level of education. The levels considered for each qualitative variable are secondary or lower, technical or higher. In the analysis the <i>secondary</i> level was considered as reference group.
Area of residence (rural)	R1	Qualitative variable (binary) that takes the value 1 if the adolescent lives in a rural area and 0 otherwise.
Change of residence (rural- > urban)	R1 and R5	Qualitative variable (binary) that takes the value 1 if the adolescent living in a rural area in round 1 moves to an urban area in round 5, and 0 otherwise.

**Figure A1**

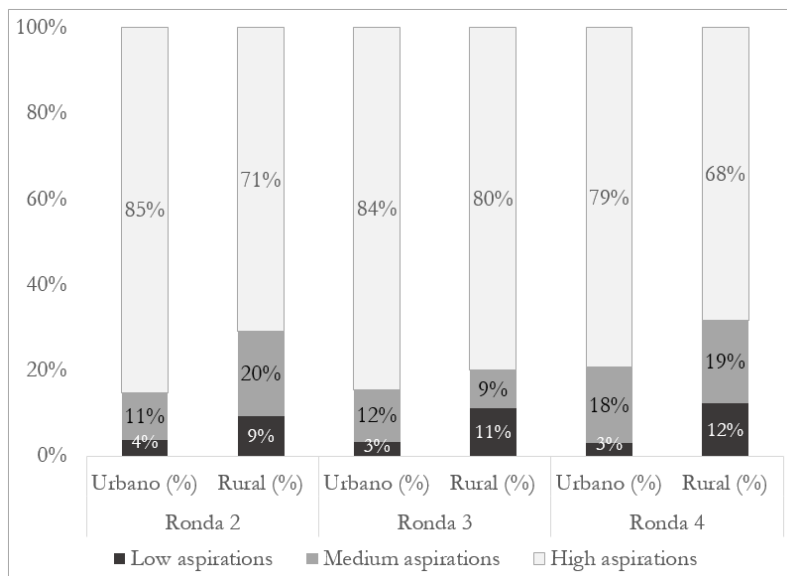
*Occupational aspirations of adolescents by area of residence and round*



Source. Young Lives.

**Figure A2**

Educational aspirations of adolescents by area of residence and round



Source. Young Lives.



# EDUCATIONIS MOMENTUM

Vol. 11, n.º 1, 2025, pp. 161-191, ISSN (online): 2517-9853


<https://doi.org/10.36901/em.v11i1.1713>

Contribución de la enseñanza de la filosofía  
a los objetivos planteados en el Currículo Nacional  
de Educación Básica del Perú<sup>1</sup>

Contribution of the Teaching of Philosophy  
to the Objectives set out in the National Curriculum  
of Basic Education of Peru

Bernardo MARULANDA  
Universidad Católica San Pablo

[bmarulandaz@gmail.com](mailto:bmarulandaz@gmail.com)

 <https://orcid.org/0009-0009-8990-7541>

Recibido: 2025.06.03

Aprobado: 2025.07.01

---

1 El presente artículo es una versión abreviada de la tesis del mismo título presentada por el autor el 23 de mayo del 2025 para optar el grado de maestro en Humanidades en la Universidad Católica San Pablo.

### Resumen

El presente trabajo, desde un enfoque humanístico, se propone mostrar que la filosofía es una poderosa herramienta en la educación de la persona humana. De esta manera se evidencia los frutos que ha ofrecido y puede ofrecer en la educación, con el objetivo de presentar sus beneficios a las instituciones encargadas de reflexionar acerca de la educación de los niños y jóvenes del Perú. En este estudio se mostrará cómo la enseñanza de la filosofía desarrolla un uso crítico de la razón, orienta los fundamentos éticos necesarios para educar en valores, ofrece herramientas para enseñar a vivir con sentido y fomenta la buena convivencia y el compromiso con la sociedad. Todos estos elementos son una valiosa herramienta para el Ministerio de Educación del Perú que, a través del Currículo Nacional de Educación Básica, plantea los aprendizajes que deben lograr los niños y jóvenes peruanos.

*Palabras clave:* enseñanza de filosofía, educación, filosofía, currículo, Ministerio de Educación

### Abstract

The following paper, from a humanistic perspective, aims to demonstrate that philosophy is a powerful tool in the education of the human person. In this way, it highlights the outcomes that philosophy has offered, and can offer in education, with the objective of presenting its benefits to institutions responsible for reflecting on the education of children and young people in Peru. This study will show how teaching philosophy develops a critical use of reason, guides the ethical foundations necessary for value-based education, provides tools for teaching a meaningful life, and fosters awareness of living appropriately in society. All of these elements are a valuable tool for the Ministry of Education of Peru, which, through the National Curriculum for Basic Education, sets out the learning that Peruvian children and young people should achieve.

*Keywords:* teaching of Philosophy, education, philosophy, curriculum, Ministry of Education

¿La enseñanza de la filosofía puede contribuir a alcanzar los objetivos que se proponen en el Currículo Nacional de Educación Básica del Perú? Esta es la pregunta que se plantea este trabajo, el cual buscará mostrar algunas razones por las que la enseñanza de la filosofía merece ser considerada como una potente herramienta a la hora de educar en la actualidad y de manera concreta en el Perú.

El año 2009 la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura - UNESCO, en la reunión de alto nivel sobre la enseñanza de la filosofía en América Latina y el Caribe, realizada en República Dominicana, sostenía lo siguiente: «Sustentada en el valor de la filosofía como recurso esencial para el entendimiento de la realidad, la Unesco apoya su difusión entre sus miembros» (UNESCO, 2009, p. 7). En este documento se lee de manera enfática que este importante organismo invita a sus miembros, entre los cuales está Perú, a promover la enseñanza de filosofía entre sus planes nacionales de educación.

En el marco de la Primera Muestra Nacional de Filosofía, desarrollada en Argentina en el 2001, Guillermo Obiols, durante el panel «¿Es necesario enseñar la filosofía hoy?», expresó:

La filosofía significa una de las pocas posibilidades para que los jóvenes se apropien de las herramientas intelectuales necesarias para pensar críticamente con la mayor lucidez, autonomía y profundidad el mundo que nos rodea y para definir un proyecto existencial. (Obiols, 2008, p. 81)

La enseñanza de la filosofía ofrece una gran oportunidad para educar a las personas teniendo en cuenta su integralidad. De esta manera, desde el campo de las humanidades, es posible ofrecer razones que ayuden a comprender la pertinencia y los frutos de su enseñanza.

En el Perú, el Ministerio de Educación ha desarrollado el Currículo Nacional de la Educación Básica, el cual, nos dice en su presentación, que: «establece los aprendizajes que se espera logren los estudiantes como resultado de su formación básica, en concordancia con los fines y principios de la educación peruana, el Proyecto Educativo Nacional y los Objetivos de la Educación Básica» (Ministerio de Educación, 2017, p. 4).

El presente trabajo se ha planteado como objetivo general justificar la importancia de la enseñanza de la filosofía en el Currículo Nacional de Educación Básica y proponer su pertinencia para contribuir al logro de los objetivos educativos que el Ministerio de Educación se ha planteado para la formación integral de los niños y jóvenes peruanos. Entre los objetivos específicos se busca realizar un aporte desde las humanidades a la reflexión sobre la enseñanza de la filosofía, así como desarrollar argumentos sólidos que destaquen sus beneficios como herramienta que desarrolla a la persona humana. Otro de los objetivos específicos es señalar las posibilidades de inserción de la filosofía en el Currículo Nacional, integrando las herramientas que puede ofrecer la filosofía a los objetivos educativos que se plantea el mismo documento. Finalmente, es necesario mencionar que, si bien este trabajo expone los aportes de la filosofía en el Currículo Nacional, no aborda de manera específica las estrategias pedagógicas para su implementación en el aula, lo cual podría ser el trabajo de una futura investigación.

### **Aportes de la enseñanza de la filosofía a la persona humana**

Indagar acerca de la pertinencia de la enseñanza de la filosofía lleva a preguntarse: ¿por qué las personas humanas necesitarían aprender filosofía? Para responder esta pregunta es importante poseer una mirada integral de aquel personaje que es capaz de preguntar e interrogar a la realidad, de aquel personaje que es capaz de ser consciente de sí mismo y tiene la posibilidad de plantearse su existencia en el mundo.

Profundizando en el hombre que se plantea su existencia, se descubre al ser que busca comprender el mundo, a aquel personaje que hace preguntas sobre las cosas y busca hallar el significado de la realidad. Julián Marías nos habla de aquel dinamismo propiamente humano de querer descubrir lo oculto, noción conocida como *aletheia* y que plantea la búsqueda que tiene el hombre de la verdad. Precisamente al pretender descubrir la verdad de las cosas, el ser humano busca la sabiduría y una comprensión de la realidad más profunda: se adentra en las complejidades de la existencia, evalúa las diferentes posiciones de las personas frente al mundo, se aproxima de manera crítica frente a las opiniones que encuentra, en fin, se aproxima desde una perspectiva que ama la verdad, ama la sabiduría, que es aquello que define qué es la filosofía, que en su raíz etimológica quiere decir : *philos- sophía*, amor a la sabiduría.

En su libro *Introducción general a la filosofía*, Maritain nos habla de las notas que definen la filosofía y nos ayudan a comprenderla. Nos dice el autor que es una ciencia, busca preguntarse por la totalidad de la realidad, y se lo pregunta con radicalidad, detallándola, sistematizando todo de manera lógica, coherente, pretendiendo que lo que se ha aprehendido coincida con la realidad y la exprese. La filosofía es regulada por el criterio de verdad, que es la realidad, la cual busca por el medio natural de la razón. La filosofía entabla un diálogo con todas las ciencias, recibe sus aportes y también les da claridad y fundamento (Maritain, 1956). En otras palabras, Pieper (1989, p. 12) dice: «Filosofar significa reflexionar sobre la totalidad de lo que nos aparece con vistas a su última razón y significado».

Preguntarse acerca de la pertinencia de la filosofía es indagar si la filosofía contribuye a la educación de las personas, es decir, si puede ayudar a sacar lo mejor de ellas. Teniendo en cuenta al ser humano que filosofa, en este trabajo se desarrollará cómo la filosofía contribuye a desarrollar en las personas habilidades o competencias, como son: el buen uso de la razón, criterios de orientación hacia el bien, habilidad para asumir su existencia personal con responsabilidad y orientación en la comprensión de su lugar en la sociedad.

### **Desarrollo del uso de la razón**

Uno de los principales aportes de la filosofía a la educación es su capacidad de fomentar un recto uso de la razón y, con ello, la capacidad crítica de los estudiantes. Sobre el acto de razonar, Valverde explica que es un modo de intelección que busca aprehender la realidad de manera profunda, haciéndose preguntas acerca de lo que se conoce. Nos explica Valverde que si la realidad estuviera completamente aprehendida no tendríamos que hablar de razón. En el caso, por ejemplo, de los ángeles, estos seres que poseen un tipo de conocimiento intuitivo, no tienen la necesidad de filosofar, ya que intuyen la realidad de manera inmediata. En el caso de los seres humanos, más bien resulta que no pueden aprehender totalmente la realidad y por ello la razón es *intellectus quaerens*, una intelección que busca más. Nos sigue explicando el autor que la realidad ofrece siempre más y así atrae más conocimiento y más verdad (Valverde, 1995, p. 168).

Uno de los aportes que ofrece la filosofía es disponer a que la persona se asombre frente a la realidad y busque comprenderla. En la antigüedad

Platón decía en su tratado *Teeteto*: «Es verdaderamente propio del filósofo este pathos, el admirarse, y no tiene otro inicio la filosofía que éste» (2003, 155d). La filosofía, por lo tanto, ayuda a los estudiantes a posicionarse en una disposición que se abre a buscar la comprensión de la realidad como criterio para distinguir.

Enseñar filosofía y filosofar ayuda a captar, aceptar y acoger la realidad; enseña a las personas a procurar vivir de acuerdo a la realidad, sin manipularla o acomodarla a sus intereses. La filosofía entonces enseña a los estudiantes a argumentar, con el objetivo de comprender correctamente la realidad que, como dice Julián Marías: «Lo desnudo es la realidad y el desnudarla es la verdad, averiguación o *aletheia*» (2017, p. 473).

La aproximación filosófica somete a crítica la realidad, la presenta en toda su extensión y la analiza en sus complejidades. Un claro ejemplo de ello se encuentra en la filosofía socrática, que, mediante el método mayéutico, confronta las opiniones comunes para llevar al interlocutor a descubrir por sí mismo la verdad. Sócrates no partía de respuestas preconcebidas, sino que, con preguntas profundas, desafiaba a sus interlocutores a pensar críticamente. Esta actitud se prolonga en Platón, quien estructura sus diálogos como investigaciones abiertas, en las que las ideas se examinan desde distintas perspectivas antes de llegar a una conclusión provisional, siempre abierta a revisión. Como Platón afirma en el *Teeteto*: «el alma del que pregunta debe parir la verdad por sí misma» (2003, 150b).

En una sociedad en la que el exceso de información puede ser abrumador y ante la que tenemos el riesgo de caer en una posición escéptica, es importante recordar que, si bien el ser humano puede errar, esa misma posibilidad habla de que puede acertar y por lo tanto puede llegar a conocer la realidad con acierto. Descubrir la realidad tal cual es no es una tarea sencilla, sin embargo, es el camino constructivo que nos podemos plantear como seres humanos. Quizás sea la enseñanza de proponer la posibilidad de conocer la realidad y tener una posición de esperanza frente a la realidad sea una de las principales tareas de la filosofía y una de las mayores aportaciones en la vida de las personas y de los jóvenes.

### **Orientación a realizar el bien**

Considerar la complejidad del ser humano exige que, además de analizar la facultad de su razón, revisemos la facultad de su voluntad, su mundo interior y su necesidad de orientarse hacia el bien, es decir, hacia aquello que desarrolla su naturaleza. Nos encontramos con el mundo de su personalidad y capacidad de optar libre y responsablemente. Al mismo tiempo este don que le permite elegir también lo abre al mundo de los aciertos y los errores, que marcan la vida del ser humano y que se hace necesario enseñar.

Valverde, en su análisis del ser humano en su libro de *Antropología filosófica*, explica que los seres humanos poseemos la facultad de elegir y nos vemos movidos a buscar lo bueno. Precisamente la búsqueda del bien hace que sea una tarea que el ser humano debe realizar a lo largo de su vida, y, por lo tanto, algo que debe aprender a realizar. El ser humano aprende a captar en la realidad qué es aquello que lo desarrolla, entendiéndolo como cosas buenas, que con gran trabajo va jerarquizando y estableciendo en el concepto que categorizamos como *valores*. Este delicado y complejo proceso requiere acompañamiento y enseñanza.

Dice Valverde (1995, p. 189):

No hace falta ponderar la inmensa importancia que en la valoración de los bienes tienen los sentimientos, los gustos subjetivos, las pasiones, los temores, la educación el ambiente social, las modas y tantos otros factores que con frecuencia impiden u obstaculizan una apreciación correcta y objetiva de los bienes.

Precisamente una de aquellas dimensiones humanas que debemos educar en las personas es la de la libertad y su capacidad de optar. Y esto no es algo sencillo ni intuitivo, sino que debe ser enseñado. En su *Introducción a una vida estimativa*, Ortega y Gasset analiza cómo las personas poseen la capacidad de captar lo *bueno* en las cosas, lo que tras un complejo proceso interno el ser humano va categorizando como valioso. Nos sugiere el autor cómo en la modernidad se ha ido olvidando que el ser humano encuentra algo valioso, porque algo objetivo posee algo bueno, que somos capaces de reconocer en ello. Dice Ortega y Gasset (2010, p. 16): «lejos de parecernos bueno un hombre porque nos agrada, lo que positivamente acaece en nuestra

conciencia es que nos agrada porque nos parece bueno, porque hallamos en él ese carácter valioso de la bondad».

Así como descubrir la verdad de la realidad es complejo en nuestra sociedad, también descubrir el bien de la realidad lo puede llegar a ser aún más. Es por esto que la enseñanza de la ética, que nos lleva a comprender los valores para las personas de nuestra sociedad, resulta una tarea imprescindible, que es precisamente lo que nos enseña la filosofía a través de una de sus ramas: la ética.

### Comprensión del sentido de la vida

Adentrarnos en las cuestiones profundas de la existencia humana les permite a los estudiantes reconocer su ser personal y su identidad en medio del mundo y la sociedad, sin que quede absorbido como una pieza indistinta y sin dignidad, como explica Ramón Lucas (2008, p. 22): «Lo específico del hombre es su interioridad y su libertad, el ser humano necesita vivir, hacer algo, se descubre en camino hacia la realización de su existencia, como *homo viator*, por ello la existencia humana es problema y drama».

En ese sentido, podemos decir que la filosofía indaga en los aspectos más fundamentales y lleva a que las personas se pregunten por las cuestiones fundamentales: ¿quién soy yo?, ¿a dónde voy?, ¿cuál es el sentido de mi existencia?, ¿qué va a ser de mí? Aspectos de la vida que no es posible rehuir. Precisamente ahondar en estas realidades le da un horizonte de vida a los estudiantes, los ayuda a comprender su identidad y los orienta a un propósito de vida que es importante enseñar en el mundo de hoy.

Frente a una sociedad que puede perder el fundamento de la dignidad humana resulta imprescindible enseñar quién es la persona humana y comprender a aquel sujeto que tiene una identidad y que se encuentra en desarrollo. Comprender la noción de dignidad, entendida como el valor intrínseco del ser humano por el mero hecho de ser persona, recuerda que la persona nunca puede ser usada como medio, sino siempre como fin. Esto lo desarrolló ampliamente Karol Wojtyła en su obra *Amor y responsabilidad*, donde señala: «El ser persona implica la imposibilidad de ser usada como un mero medio para los fines de otro, y ello porque la persona posee una

estructura interior propia y única: su autodeterminación, su autodomínio, su autoconciencia» (2012, p. 29).

Es en esta comprensión más profunda de sí mismos que los estudiantes se descubren como personas dotadas de un ser subsistente que se plantea la existencia en el mundo, su lugar y su desarrollo. Entender la categoría de persona humana nos lleva a tomar conciencia de su estado en el mundo, y plantea la pregunta sobre ¿cuál es el sentido de su existencia en el mundo?, que precisamente se inserta en la dinámica de enseñar y educar para la vida. Ramón Lucas (2010, p. 80), citando a Victor Frankl, dice que «el sentido de la vida no se inventa, sino que se descubre; no es dado, sino que es encontrado».

La filosofía, al ser precisamente una ciencia que se adentra en los fundamentos y enseña a tener una mirada holística, se presenta como una poderosa herramienta que permite a los estudiantes a descubrir el sentido de su vida, de lo que hace, le permite tener una visión global y una perspectiva con sentido, lo cual es más que necesario en una sociedad que padece de ofrecer un sentido profundo a las vidas.

Es importante que en educación se plantee a una persona una comprensión holística de lo que significa ser humano, lo que lleva a que entienda la necesidad de desarrollar su cuerpo, mente, espíritu, sus relaciones sociales; también que tenga una aproximación a la vida, la muerte, la sociedad, el bien, el mal y, en general, los aspectos fundamentales de la persona humana. Resulta una tarea ineludible que se ofrezca la oportunidad de profundizar en el significado de una vida plena, fructífera y provechosa. No se puede educar sin invitar a los estudiantes a tener una opinión madura y consistente en temas tan esenciales y profundos como la felicidad, la amistad, la familia, el trabajo, etc. Todo esto, como hemos dicho a lo largo de este trabajo, significa lo que queremos decir con enseñar filosofía.

### **Búsqueda del bien común**

Como ya hemos desarrollado en este trabajo, el ser humano está abierto a un dinamismo de búsqueda de la verdad y del bien, pero además también está abierto a los demás seres humanos. Si bien quiere conocer la realidad en todas sus dimensiones, también es cierto que *el otro*, como un alguien semejante a sí mismo, resulta un dato único e irrepetible con respecto al

resto de las cosas. Como nos dice Prados (2016, p. 15): «pensar al hombre al margen de la sociedad sólo sería una abstracción forzada voluntariamente, una abstracción carente de todo fundamento en la misma realidad humana».

El ser humano necesita comprender su entorno, la realidad en la que vive y en la que se ha visto inserto a través de la historia. En ese sentido, es necesario que comprenda históricamente su vida y por qué vive como vive. Prados explica que la filosofía política partía de la realidad, de las experiencias que se vivían en la *polis*. Precisamente la reflexión sobre la realidad es la que fue constituyendo una vida concreta, un *ethos*, instituciones que constituían una organización social (Prados, 2016). Por ello es necesario que entienda los aspectos sociales de su vida, lo cual es necesario que se logre a través de un enfoque filosófico que le dé claridad acerca de su situación política.

Hablar de los elementos constituyentes de la sociedad, del Estado, es precisamente hacer filosofía política, y es una herramienta necesaria para una persona, sobre todo en nuestra sociedad, en la que es necesario comprender las dinámicas sociales y las diferentes aproximaciones políticas a la hora de comprender el mundo en el que se vive.

El riesgo de que el ser humano se aproxime de manera individualista, sin tener en cuenta el bien común, es en la actualidad una aproximación que aísla a las personas y las desentiende de su realidad, lo cual es importante educar en nuestros estudiantes. Esto no resulta menos peligroso que las aproximaciones colectivistas que pierden de vista a la persona, reduciéndola a una pieza en el engranaje social.

La enseñanza de la filosofía asume compromisos sociales, ya que son directamente la labor de su comprensión y la tarea que se le encomienda. La reflexión sobre la vida, la muerte, el aborto, el suicidio, la inteligencia artificial, el uso de las redes sociales, el consumismo, la corrupción, el lugar de los animales en la vida del hombre, el uso de armas nucleares y un largo etcétera conlleva a la urgencia de ofrecer la enseñanza de la filosofía en la educación básica.

### **Importancia de la filosofía en la sociedad actual**

La presencia de la filosofía a lo largo de la humanidad no es uniforme, su presencia se acentúa o se aleja de acuerdo a las orientaciones y al espíritu

que tiene la humanidad. En su libro *Razón de la filosofía*, Marías desarrolla algunos argumentos que pueden ayudar a tomar consciencia del papel necesario de la filosofía en nuestros tiempos.

Dice Marías que una de las situaciones históricas que hace necesaria la filosofía, más que en otras épocas, es cuando una sociedad se experimenta en un estado de *naufragio*:

La filosofía puede ser necesaria en situaciones históricas en que se viene de una sólida vigencia de creencias, que se ha perdido o ha resultado insuficiente; no es, pues, un fenómeno primario, y requiere una historia bastante compleja a la espalda, una pluralidad de experiencias que no se contenta con simplificaciones o soluciones meramente verbales. Pero hace falta algo más: la conciencia de inseguridad, la impresión de naufragio, que puede faltar; finalmente, la apetencia de verdad, con la que tampoco se puede contar, y la confianza en ese instrumento humano llamado razón, cuya mera existencia no es siempre evidente, por extraño que parezca. Como se ve, no son pocos los requisitos para que la filosofía sea necesaria en una situación histórica, y esto explica a su vez su discontinuidad. (Marías, 1993, p. 40)

Frente a esta descripción, tal vez en algún otro momento histórico se podría decir que la filosofía pueda resultar prescindible, sin embargo, aquella descripción de *conciencia de inseguridad* y falta de fundamentos sólidos, son las que hablan de la necesidad, al día de hoy, de la filosofía. Nos decía Marías (1993) que el ser humano se ha acostumbrado a vivir sin inteligibilidad, es decir, vive muchos fenómenos que deja pasar o no busca comprender en su radicalidad, teniendo más bien una actitud de confianza. Sin embargo, al día de hoy sabemos que aquella experiencia de confianza se ha debilitado, y que aquellas omisiones acerca de preguntarse con radicalidad sobre los fenómenos que afectan la vida del hombre son cada vez más graves.

Podríamos pensar en el conocimiento general que poseemos de la inteligencia artificial, para reconocer un fenómeno que nos desborda y cuyas consecuencias aún son inciertas, basta considerar la realidad de las redes sociales donde la difusión masiva de información dificulta reconocer las noticias auténticas de las *fake news*. Vivimos en una época en la que se han insertado una serie de dinámicas existenciales en las que las personas viven sin tener del todo

claro la cualidad moral de lo que hacen. Y con esto nos referimos al estado de incertidumbre en el que las personas se encuentran frente a la toma de posición ante cuestiones como las relaciones sexuales, el aborto, las drogas, el género, la eutanasia, la familia, la educación de los hijos y un largo etcétera.

La misma relación entre los individuos y el Estado es cuestionada y nos preguntamos cómo debe ser la inserción del Estado en la vida de los individuos o hasta qué punto las libertades individuales pueden ser restringidas por situaciones coyunturales. Vivimos en una época en la que los desafíos que tenemos como sociedad no consisten en acciones que debemos modificar, sino en la pregunta por la misma estructura y consistencia de la sociedad en sus fundamentos.

Este reconocimiento de la importancia de la filosofía ha sido respaldado por la UNESCO, que ha insistido en fortalecer su enseñanza a nivel global. En el decreto que establece el *tercer jueves de noviembre* como el Día Mundial de la Filosofía, UNESCO (2005) insta a los países a reforzar la enseñanza de esta disciplina y a fomentar actividades filosóficas en distintos ámbitos. Esta iniciativa refleja la convicción de que la filosofía no solo es relevante, sino necesaria para la construcción de sociedades más reflexivas, críticas y humanas.

Como hemos visto, la enseñanza de la filosofía les permite a las personas desarrollar su capacidad racional y pensamiento crítico, las orienta hacia la búsqueda del bien y les permite comprender su dignidad y el sentido más profundo de su existencia. De este modo, la enseñanza de la filosofía no solo fortalece la formación personal, sino que también contribuye a la construcción de una sociedad más justa, consciente y humana.

### **Objetivos que se plantean en el Currículo Nacional de Educación Básica del Perú**

Después de haber presentado algunas razones por las que la filosofía contribuye al desarrollo de las personas, a continuación se profundizará en los objetivos que se plantea el Currículo Nacional de Educación Básica del Perú para los estudiantes peruanos.

El Currículo Nacional de la Educación Básica tiene una enorme importancia, ya que es el documento que «orienta los aprendizajes que se deben garantizar como Estado y sociedad» (Ministerio de Educación, 2016, p. 7), además busca plasmar los objetivos del Proyecto Educativo Nacional y los objetivos de la Educación Básica (Ministerio de Educación, 2016, p. 8). Se encuentran en este documento las orientaciones y los aprendizajes que se pretenden enseñar y garantizar desde el Estado peruano.

Es importante considerar que el Currículo Nacional está diseñado para responder a las necesidades de las personas de todo el Perú, por lo que es planteado con algunas características que permiten desarrollar propuestas para su mejor implementación y que las expresa el mismo documento: *flexible*, ya que permite la adaptación de acuerdo a las diferencias de cada región; *abierto*, puesto que se pueden incorporar competencias de acuerdo a las necesidades culturales, sociales o económico-productivas; *diversificado*, ya que cada región tiene la posibilidad de enfocar sus lineamientos de acuerdo a sus realidades; *valorativo*, al responder al desarrollo integral del estudiante; *participativo*, ya que la misma comunidad aporta a su desarrollo y respeta la pluralidad metodológica (Ministerio de Educación, 2016, p. 208).

Al tener en cuenta que el Currículo «promueve la innovación y experimentación de nuevas metodologías y prácticas de enseñanza en las instituciones y programas educativos que garanticen la calidad en los resultados de aprendizaje» (Ministerio de Educación, 2016, p. 7), resulta pertinente y necesario evaluar las maneras y las posibilidades en que la filosofía pueda ser una herramienta que contribuya a los objetivos que se plantean en el Currículo.

### **Los objetivos que se plantean en el Currículo Nacional**

Los objetivos que se plantean en el Currículo están orientados a los fines y principios de la educación peruana que, desde hace algunos años, viene haciendo esfuerzos por desarrollar un plan educativo que ofrezca a todos sus ciudadanos las posibilidades de desarrollarse en una sociedad cada vez más compleja, que presenta cada vez más desafíos (Ministerio de Educación, 2016).

Los fines que se propone la Ley General de Educación del 2003, Ley N.º 28044 (Congreso de la República del Perú, 2003, Art. 9) son los siguientes:

a) Formar personas capaces de lograr su realización ética, intelectual, artística, cultural, afectiva, física, espiritual y religiosa, promoviendo la formación y consolidación de su identidad y autoestima y su integración adecuada y crítica a la sociedad para el ejercicio de su ciudadanía en armonía con su entorno, así como el desarrollo de sus capacidades y habilidades para vincular su vida con el mundo del trabajo y para afrontar los incesantes cambios en la sociedad y el conocimiento.

b) Contribuir a formar una sociedad democrática, solidaria, justa, inclusiva, próspera, tolerante y forjadora de una cultura de paz que afirme la identidad nacional sustentada en la diversidad cultural, étnica y lingüística, supere la pobreza e impulse el desarrollo sostenible del país y fomente la integración latinoamericana teniendo en cuenta los retos de un mundo globalizado.

De esta manera, el Currículo plasma las orientaciones de los fines educativos y el propósito de desarrollar competencias en las personas. En este sentido, plantea una visión de aquello que desea alcanzar y lo ha plasmado en el perfil de egreso de un estudiante que atraviesa el sistema educativo. Este perfil es una plasmación de los objetivos del Currículo, que permite plantearse los medios y las herramientas así como evaluar o ponderar qué estrategias usar para alcanzarlos.

La categoría de perfil de egreso ayuda a comprender que el principal objetivo del Currículo Nacional es ofrecer las herramientas para desarrollar las potencialidades de los estudiantes. Con esta visión que pone al estudiante como el centro y fin de la educación, evaluamos si la filosofía puede contribuir a ese desarrollo, ya que como dice el mismo Currículo: «Educar es acompañar a una persona en el proceso de generar estructuras propias internas, cognitivas y socioemocionales, para que logre el máximo de sus potencialidades» (Ministerio de Educación, 2016, p. 12).

Al reflexionar sobre el perfil de egreso que plantea el Currículo podemos observar que existe una relación entre los objetivos que se plantea y aquellos que se pueden desarrollar a través de la enseñanza de la filosofía. A continuación se mencionará, brevemente, cómo en muchos de los objetivos del perfil de egreso la filosofía puede ofrecer una ayuda significativa para alcanzarlos.

Dice el perfil de egreso: «El estudiante se reconoce como persona valiosa y se identifica con su cultura en diferentes contextos» (Ministerio de Educación, 2016, p. 15). De esta manera se busca que el estudiante profundice en los aspectos antropológicos de su existencia, de manera que aprenda a reconocer el significado de la dignidad humana, lo cual es posible desarrollar a través de un análisis filosófico acerca de las preguntas que llevan al estudiante a reflexionar acerca de su identidad, de su comprensión como persona y las características que lo hacen valioso en medio del mundo.

También el perfil de egreso busca que los estudiantes sean capaces de comprender la sociedad en la que viven y se puedan insertar en sus dinanismos de manera eficiente y adecuada: «El estudiante valora, desde su individualidad e interacción con su entorno sociocultural y ambiental, sus propias características generacionales, las distintas identidades que lo definen, y las raíces históricas y culturales que le dan sentido de pertenencia» (Ministerio de Educación, 2016, p. 15). Para esto, la filosofía contribuye a que los estudiantes comprendan las razones fundantes de los movimientos sociales y culturales, además de su influencia e impacto en la vida de la sociedad y en sí mismos, de manera que puedan tener una comprensión seria y profunda de las ideas que influyen en la configuración social, como es el hecho de profundizar en los desarrollos de la filosofía política y la ética.

En el perfil de egreso se menciona también que el estudiante *reflexiona críticamente* (Ministerio de Educación, 2016, p. 15), lo que lleva a plantearse la manera de enseñar a desarrollar en sí mismo esta competencia, lo cual está intrínsecamente ligado a la enseñanza de la filosofía, que como método y como esencia busca indagar en las razones más profundas y en las preguntas más hondas de cada aspecto de la realidad del ser humano. En este sentido, la filosofía es un medio excelente para que el estudiante cuestione constructivamente «los procesos históricos, económicos, ambientales y geográficos» (Ministerio de Educación, 2016, p. 15), de manera que pueda comprender el «contexto en el que vive» y así ejercer una ciudadanía informada. Como nos dice Manuel García Morente (1964, p. 20): «El método de la filosofía consiste en preguntar», y esto lleva al estudiante a indagar, dialogar y buscar con esfuerzo razonar y cuestionar.

El perfil de egreso también plantea la importancia de que el estudiante aprenda a tener una capacidad dialógica, con la que sea capaz de interactuar con

otras personas. En este sentido la filosofía en su estructura, como enseñaba y practicaba Sócrates, ahonda en la realidad de las cosas no de manera aislada, sino en un contexto de diálogo que busca «parir» la verdad de las cosas en un diálogo «ético, empático, asertivo y tolerante» (Ministerio de Educación, 2016, p. 15). Es precisamente la filosofía, a través de Platón, que nos ofrece la dialéctica como método para alcanzar la verdad a través del diálogo, que es el nombre con que conocemos sus obras: *diálogos*. La dialéctica platónica plantea partir de una primera hipótesis y luego ir la mejorando a través de variadas críticas. Y para alcanzar esto lo mejor es dialogar, intercambiar afirmaciones, negaciones, presentar objeciones (García, 1964).

La enseñanza de la filosofía ofrece la posibilidad de reflexionar sobre los fundamentos sociales, de manera que al analizar la sociedad de manera profunda y preguntarse por las aproximaciones que históricamente se han hecho, los estudiantes puedan tener una mirada crítica que les permita contrastar y ponderar cuáles pueden ser los principales problemas sociales, teniendo la posibilidad de reconocer la razón última de los aciertos y errores que hemos tenido como humanidad. De esta manera podrá reflexionar críticamente sobre el rol que cumplen las personas en la sociedad y aplicar en su vida los conocimientos vinculados al civismo, al funcionamiento de las instituciones, las leyes y los procedimientos de la vida política (Ministerio de Educación, 2016).

También podemos decir que la filosofía ayuda a que el estudiante genere un espíritu involucrado con los problemas que le atañen y le corresponde enfrentar en su realidad de ciudadano, de manera que se pueda plantear caminos para la construcción de una «sociedad justa, democrática y equitativa» (Ministerio de Educación, 2016, p. 15). En su búsqueda de la verdad y la comprensión de la realidad fomenta la colaboración con los demás, «siendo conscientes de las consecuencias de su comportamiento en los demás y en la naturaleza» (Ministerio de Educación, 2016, p. 15).

En coherencia con el perfil de egreso nos damos cuenta que la filosofía enseña a los estudiantes a aproximarse a la realidad de manera lógica, veraz y precisa, lo cual le permite tomar «decisiones informadas en ámbitos de la vida y del conocimiento relacionados con la realidad que lo trasciende» (Ministerio de Educación, 2016, p. 16), además lo involucra en asuntos públicos y lo lleva a que participe de manera informada con libertad y autonomía.

Finalmente, el perfil de egreso busca que los estudiantes puedan reflexionar sobre el sentido de su vida y asuman un compromiso ético que los lleve a promover una sociedad más justa, fraterna y solidaria (Ministerio de Educación, 2016, p. 18).

Al realizar un análisis de los objetivos que se plantean en el Currículo podemos darnos cuenta de que los aportes que podría dar la filosofía a la educación de los estudiantes peruanos son abundantes. La filosofía se ha mostrado, a lo largo de la historia, como una disciplina capaz de disponer a las personas hacia una búsqueda de su desarrollo personal, lo ha dispuesto a la búsqueda de la verdad y a asumir críticamente la realidad, dialogar con los demás y buscar respuestas a las preguntas más fundamentales a nivel personal y social.

### **Aportes de la enseñanza de la filosofía en el Currículo Nacional de Educación Básica**

Después de haber visto la importancia de la filosofía para la persona humana y los objetivos que se plantean en el Currículo Nacional de Educación Básica del Perú, ahora se realizará un análisis más detallado de cómo la enseñanza de la filosofía, que busca el desarrollo de la persona de manera integral, contribuye al desarrollo de las competencias que se plantean en el Currículo y ofrece herramientas didácticas que enriquecen la enseñanza.

### **Contribución de la filosofía al desarrollo de competencias**

Según el Currículo Nacional de la Educación Básica del Perú, una competencia se define como «la facultad que tiene una persona de combinar un conjunto de capacidades a fin de lograr un propósito específico en una situación determinada, actuando de manera pertinente y con sentido ético» (Ministerio de Educación, 2016, p. 12).

Esta definición subraya la importancia de que los estudiantes integren conocimientos, habilidades y actitudes para enfrentar diversas situaciones de manera efectiva y ética. La enseñanza de la filosofía contribuye significativamente al desarrollo del enfoque por competencias, ya que promueve una comprensión profunda de la realidad, fomenta el pensamiento crítico y fortalece la capacidad de reflexión ética. Al incorporar la filosofía en el Currículo, se brinda a los estudiantes herramientas para analizar y comprender su entorno, desarrollar juicios informados y actuar con responsabilidad,

alineándose con los objetivos educativos nacionales y la propuesta pedagógica que ha decidido adoptar el Ministerio de Educación.

Además, la filosofía proporciona un recorrido histórico que permite comprender los conocimientos históricos que es necesario que los estudiantes comprendan como parte de su comprensión de la realidad. En efecto, el Currículo nos explica que: «Los conocimientos son las teorías, conceptos y procedimientos legados por la humanidad en distintos campos del saber. La escuela trabaja con conocimientos construidos y validados por la sociedad global y por la sociedad en la que están insertos» (Ministerio de Educación, 2016, p. 18). De este modo, la enseñanza de la filosofía no solo transmite información, sino que permite a los estudiantes dialogar con las grandes preguntas de la humanidad, comprendiendo la evolución del pensamiento y su impacto en la sociedad actual.

El Currículo nos previene acerca de un aprendizaje repetitivo y descontextualizado, lo cual no es un problema de enseñar filosofía, sino de presentarla sin que el estudiante esté involucrado en su comprensión. En ese sentido, el Proyecto Educativo Nacional - PEN, al 2036, advierte que algunos han planteado el curso de filosofía como un contenido muerto que no se entronca en la vivencia de los estudiantes, planteando la asignatura de filosofía desde una concepción de la educación como un proceso industrial, en el que los cursos son materias primas que el estudiante debe asimilar (Consejo Nacional de Educación, 2020).

Para evitar la concepción de la enseñanza de la filosofía como una mera asignatura de conocimientos que no desarrollan al estudiante, Obiols (2008) plantea un modelo pedagógico que promueve la práctica filosófica activa, en el sentido de que invita a los estudiantes a indagar la realidad, cuestionar y ahondar en las problemáticas reales que tienen que ver con sus vidas.

Explica Obiols que el docente comienza planteando un problema o cuestión filosófica. En esta parte el profesor realiza una propuesta que lleva a que los estudiantes problematicen la cuestión. En esta etapa se busca que los estudiantes comprendan el problema y estudien las diferentes soluciones, para lo cual se recurrirá a textos filosóficos y aproximaciones filosóficas a los problemas propuestos. En esta etapa el profesor selecciona lecturas en las que se presentan argumentos, ideas principales y conclusiones desde

la filosofía. En esta etapa se presentan resultados parciales, que se pueden leer, comentar, dialogar, se pueden comparar conclusiones y reconsiderar argumentos. Finalmente, en la última parte se recapitula el camino recorrido y se trata de ser conscientes de los alcances y los límites que se han tenido, comprendiendo también las complejidades de los problemas abordados. Nos dice el autor que en todo este proceso es posible que el estudiante haya llegado a mostrar puntos débiles en su enfoque, lo que podrá llevar a enriquecer la perspectiva del profesor (Obiols, 2008, p. 64).

Lejos de ser un conocimiento estático, la filosofía es una disciplina viva que permite a los estudiantes interactuar con las ideas y los problemas fundamentales de la humanidad. De esta manera, su enseñanza favorece el desarrollo de competencias alineadas con los objetivos del Currículo, promoviendo un aprendizaje que no solo transmite conocimientos, sino que fomenta la autonomía del pensamiento y la construcción activa del saber.

A continuación se analizarán las competencias específicas que pueden enriquecerse y potenciarse a través de la enseñanza de la filosofía en la educación secundaria.

### ***Competencia 1: Construye su identidad***

La competencia *Construye su identidad* busca que el estudiante se reconozca a sí mismo, comprenda su identidad y reflexione sobre su existencia y su papel en la sociedad. Como plantea el Currículo Nacional del Perú, esta competencia implica que el estudiante se cuestione sobre quién es y cómo interactúa con su entorno.

Una rica enseñanza antropológica posibilita a los estudiantes tener una mirada que les ayude a comprender quién es el ser humano, qué es aquello que lo une al mundo, pero también qué lo distingue como persona. De esta manera le damos al estudiante razones y categorías que le permiten comprender por qué el ser humano es digno y valioso, lo que lleva a que comprenda la necesidad de valorar la vida de los demás, así como su propia existencia.

Otra capacidad fundamental dentro de esta competencia es la de «Reflexionar y argumentar éticamente», la cual, según el Currículo Nacional, busca que los estudiantes analicen situaciones cotidianas para identificar los valores

presentes en ellas y asuman posiciones sustentadas en principios éticos. Además, los invita a ser conscientes de sus decisiones y acciones, reflexionando sobre su impacto en sí mismos y en los demás.

La enseñanza de la ética filosófica proporciona a los estudiantes herramientas para tomar decisiones informadas y fundamentadas, ayudándolos a construir un proyecto de vida basado en principios sólidos. Si el objetivo es que los estudiantes puedan razonar en función de principios éticos, la filosofía es un medio idóneo para alcanzar este propósito, ya que promueve el cuestionamiento, el debate y la argumentación racional sobre temas de relevancia moral y social.

### ***Competencia 5: Aprecia de manera crítica manifestaciones artístico-culturales***

La competencia *Aprecia de manera crítica manifestaciones artístico-culturales* abre la posibilidad de implementar la enseñanza de la estética, la rama de la filosofía que reflexiona sobre la belleza y el arte. Según el Currículo Nacional, esta competencia implica la interacción del estudiante con las manifestaciones artístico-culturales para observarlas, investigarlas, comprenderlas y reflexionar sobre ellas (Ministerio de Educación, 2016, p. 61).

El estudio de la estética filosófica permite que los estudiantes analicen el concepto de belleza y la evolución de los criterios estéticos a lo largo de la historia. La filosofía no solo le ofrece al estudiante la posibilidad de reflexionar sobre las manifestaciones artísticas, sino que le da las categorías para comprender las complejidades y las preguntas que se ha planteado la humanidad acerca del arte, su sentido, su finalidad y su relación con el ser humano.

### ***Competencia 6: Crea proyectos desde los lenguajes artísticos***

Desde una perspectiva filosófica, esta competencia puede fortalecerse a través de la enseñanza de la estética y la filosofía del arte, que permiten al estudiante explorar el significado del proceso creativo y su impacto en la sociedad. La reflexión filosófica sobre el arte brinda herramientas para que los estudiantes comprendan el sentido de sus propias producciones y las analicen de manera crítica.

Así mismo, la dinámica filosófica fomenta la expresión de ideas, experiencias y reflexiones, promoviendo el diálogo y el análisis crítico. Al integrar la filosofía en la enseñanza de los lenguajes artísticos, se potencia la capacidad del estudiante para argumentar y fundamentar sus creaciones, otorgándoles un sentido más profundo y consciente de su papel en la expresión artística y cultural.

### ***Competencia 7: Se comunica oralmente en su lengua materna<sup>1</sup>***

La comunicación oral es una herramienta fundamental para el desarrollo personal. El Currículo Nacional del Perú plantea que esta competencia implica que el estudiante exprese sus ideas adaptándose al propósito, destinatario, tipo de texto, género discursivo y registro, considerando normas de cortesía y contextos socioculturales (Ministerio de Educación, 2016, p. 70).

Desde la filosofía, podemos destacar el uso del debate como una estrategia clave para desarrollar esta competencia. A través del debate filosófico el estudiante aprende a formular ideas de manera clara y estructurada, argumentar con coherencia y escuchar activamente las posturas de sus compañeros. Este ejercicio dialógico fomenta la búsqueda de la verdad y permite el desarrollo de habilidades argumentativas y comunicativas esenciales para la vida académica y social.

### ***Competencia 8: Lee diversos tipos de textos escritos en su lengua materna***

Esta competencia se define como «una interacción dinámica entre el lector, el texto y los contextos socioculturales que enmarcan la lectura» (Ministerio de Educación, 2016, p. 72). La filosofía tiene un enorme potencial en el desarrollo de esta competencia, ya que expone al estudiante a una diversidad de textos filosóficos que requieren un análisis profundo. Los textos filosóficos, por su naturaleza argumentativa, obligan al lector a interpretar ideas abstractas, evaluar distintos puntos de vista y desarrollar una postura crítica frente a

---

1 Las competencias 7, 8 y 9 se refieren al desarrollo de la lengua materna (comunicación oral, lectura y escritura), mientras que las competencias 10, 11 y 12 abordan el desarrollo del castellano como segunda lengua. Dado que las redacciones de ambos grupos de competencias son muy similares, en el análisis siguiente nos enfocaremos únicamente en las primeras.

ellos. La lectura filosófica no se limita a comprender el contenido, sino que promueve el cuestionamiento y la búsqueda de significado.

Además, la filosofía fomenta la capacidad de argumentar a partir de la lectura. Un texto filosófico requiere que el lector analice premisas, distinga falacias y evalúe la validez de los razonamientos. En este sentido, la competencia lectora se potencia al entrenar a los estudiantes en el análisis de textos que presentan preguntas fundamentales sobre la existencia, la verdad y la sociedad.

Desde la perspectiva de Ortega y Gasset, la lectura es una forma de diálogo con la realidad y con los pensadores que han reflexionado antes que nosotros. En *El tema de nuestro tiempo* (2001), el filósofo español plantea que el pensamiento se construye en interacción con la historia y la cultura, lo que implica que la lectura debe ser un proceso activo de interpretación y confrontación de ideas. Así, la enseñanza de la filosofía fomenta en los estudiantes la capacidad de leer con profundidad y desarrollar un pensamiento reflexivo sobre los textos.

Finalmente, la lectura filosófica permite que los estudiantes desarrollen una mayor conciencia crítica sobre los discursos que los rodean. En una sociedad donde la información fluye rápidamente y prevalecen fenómenos como la *posverdad*, la capacidad de evaluar la veracidad y la intención de los textos es crucial. Frente a esta realidad la filosofía proporciona herramientas para identificar sesgos ideológicos y argumentaciones falaces y manipulaciones discursivas, promoviendo una lectura más reflexiva y fundamentada.

### ***Competencia 9: Escribe diversos tipos de textos en su lengua materna***

La competencia *Escribe diversos tipos de textos en su lengua materna* se define como la capacidad del estudiante para emplear el lenguaje escrito de manera estructurada, con el fin de construir sentidos y comunicarlos a otros. Este proceso implica la organización lógica de las ideas, la adecuación del texto a su contexto y propósito, así como el uso de un vocabulario preciso y pertinente (Ministerio de Educación, 2016, p. 77).

La filosofía ofrece diversas formas de expresión escrita que contribuyen al desarrollo del pensamiento crítico y argumentativo en los estudiantes. Entre estas se encuentra el ensayo filosófico, que permite exponer y defender una

postura personal sobre un problema fundamental; la disertación filosófica, que desarrolla un razonamiento ordenado y sistemático en respuesta a una cuestión planteada; el comentario crítico de textos filosóficos, que promueve el análisis e interpretación de obras clásicas o contemporáneas; la redacción de informes de debates y resúmenes argumentativos, que registran y evalúan discusiones filosóficas fomentando la capacidad de síntesis y evaluación crítica; así como la elaboración de aforismos o máximas filosóficas, que expresan de manera concisa reflexiones profundas sobre la realidad. Cada uno de estos ejercicios fortalece la habilidad de los estudiantes para estructurar ideas con claridad, coherencia y rigor lógico.

### ***Competencia 16: Convive y participa democráticamente<sup>2</sup>***

La competencia *Convive y participa democráticamente* busca que los estudiantes desarrollen una ciudadanía activa y crítica, basada en la justicia, la equidad y el respeto a los derechos y deberes de todas las personas. Según el Currículo Nacional del Perú, esta competencia implica que el estudiante interactúe con otros de manera justa, comprenda la diversidad cultural, asuma posiciones informadas y participe en la construcción del bienestar general y la promoción de los derechos humanos (Ministerio de Educación, 2016, p. 104).

La filosofía ofrece la posibilidad de centrarnos en el debate de ideas, razonamientos, lo que nos lleva a educar a los estudiantes en la búsqueda de la verdad, el bien común y no en una lucha contra los otros. La democracia no solo se basa en el voto, sino en la deliberación fundamentada y el esfuerzo por comprender la realidad. La socrática mayéutica es un modelo que permite educar en el diálogo racional, enseñando a los estudiantes a plantear preguntas y a descubrir la verdad a través del análisis crítico.

En otra perspectiva también sabemos que la filosofía profundiza en los fundamentos sociales a través de la filosofía política. Ofrecer a los estudiantes

---

2 Las competencias 13, 14 y 15 se refieren al desarrollo del inglés como lengua extranjera. La filosofía, al tener una tradición de textos escritos en diversos idiomas como el latín, el griego, el francés, el inglés y el alemán, ofrece una oportunidad para que los estudiantes se familiaricen con la interpretación y producción de textos en distintos idiomas. Esto les permite expandir su capacidad de comprensión lectora y escritura, además de fortalecer su formación en el uso preciso del lenguaje.

conceptos y razones profundas de los fundamentos sociales nos lleva a comprender las dinámicas sociales que nos envuelven, así como a evaluar de manera crítica los elementos en los que se funda nuestra civilización.

El Currículo Nacional señala que el estudiante debe participar en la construcción de normas y evaluar su relación con los principios democráticos. En este sentido, la filosofía del derecho y la filosofía política son herramientas clave para comprender el origen, el sentido y la finalidad de las leyes. Muchos de los conceptos políticos que circulan en la actualidad en el debate público tienen un fundamento filosófico profundo; si no se comprenden adecuadamente, es difícil valorar sus implicancias y las consecuencias sociales que pueden derivarse de su aplicación.

### ***Competencia 17: Construye interpretaciones históricas***

Dentro de las ramas de la filosofía, la historia de la filosofía es un recurso esencial para la comprensión del pasado, ya que permite analizar las ideas que han dado forma a las civilizaciones, los sistemas de pensamiento y las estructuras sociales y políticas. Julián Marías (1993) sostiene que la filosofía no solo estudia el pensamiento de épocas pasadas, sino que también busca comprender su influencia en la actualidad, proporcionando herramientas para evaluar críticamente los acontecimientos históricos.

Si bien la filosofía no es únicamente un estudio histórico, su dimensión histórica es clave para entender la evolución de las ideas y su impacto en la realidad social y política. A lo largo del tiempo, los pensadores han reflexionado sobre la naturaleza del poder, la justicia, la moral y la verdad, conceptos que han sido determinantes en el desarrollo de las sociedades.

Por ejemplo, el pensamiento político de Platón o Aristóteles influyeron en la organización de las ciudades-Estado griegas, en el concepto de ciudadanía y en la teoría del bien común, aspectos que siguen vigentes en la actualidad. De igual manera, la transformación filosófica que se dio con Descartes y su racionalismo modificó profundamente la manera en que el ser humano concebía la ciencia y el conocimiento, impactando directamente en la modernidad y en el desarrollo del pensamiento en los siguientes siglos.

El Currículo Nacional enfatiza que el estudiante debe interpretar críticamente fuentes diversas para comprender los procesos históricos en su contexto. En este sentido, la filosofía enseña a los estudiantes a cuestionar los relatos históricos, analizar múltiples perspectivas y evaluar la fiabilidad de las fuentes. Como señala Manuel García Morente (1964), la historia de la filosofía es un ejercicio de pensamiento crítico, en el que se comparan distintos sistemas filosóficos y sus consecuencias en la cultura, la política y la ética.

La enseñanza de la filosofía ayuda a los estudiantes a comprender que los relatos históricos no son neutrales, sino que responden a ciertas interpretaciones. La hermenéutica filosófica de autores como Paul Ricoeur (2000) resalta que la interpretación de la historia requiere una lectura atenta de los discursos del pasado, su contexto y las intenciones detrás de los relatos históricos. Esta mirada filosófica permite que los estudiantes desarrollen un criterio propio sobre los acontecimientos del pasado y eviten aceptar versiones únicas o sesgadas de la historia.

### ***Presencia de la filosofía en otras competencias***

Al terminar este apartado también resulta importante mencionar el valioso aporte que la filosofía ofrece a las competencias relacionadas con las matemáticas, ciencia, tecnología, economía y medio ambiente. Lejos de ser un conocimiento abstracto, la filosofía ayuda a los estudiantes a comprender los fundamentos de estas disciplinas, a formular juicios responsables, y a actuar con sentido ético y orientación al bien común.

La filosofía ofrece herramientas muy valiosas que fomentan el pensamiento lógico, estructurado y riguroso. La lógica formal de Aristóteles constituye una base para tener razonamientos correctos al establecer principios de coherencia, de no contradicción y deducción válidos. En otro caso, Pitágoras vinculó el conocimiento filosófico al matemático a través de su teoría de los números y la armonía (Copleston, 2001a). Más adelante, René Descartes fundó la geometría analítica impulsando su método cartesiano, como modelo de razonamiento ordenado. Entre otros filósofos matemáticos tenemos a Blaise Pascal, que contribuyó a las teorías de la probabilidad, y a Gottfried Wilhelm Leibniz quien, junto a Newton, fue uno de los padres del cálculo infinitesimal (Copleston, 2001b). Estos filósofos muestran cómo la filosofía

enseña a razonar correctamente, fortalece la capacidad analítica, la lógica y la abstracción, lo cual es fundamental en las ciencias matemáticas y exactas.

La epistemología y la filosofía de la ciencia ayudan a los estudiantes a comprender el método científico, no solo como un conjunto de procedimientos técnicos, sino como una búsqueda racional de la verdad sobre la realidad. Filósofos como Karl Popper enseñaron que la ciencia avanza por conjeturas y refutaciones, lo que fomenta una actitud de crítica constructiva y apertura al diálogo.

La presencia de la filosofía también ofrece fundamentos para reflexionar sobre el sentido de la economía y proporciona un marco crítico para comprender fenómenos tan complejos como la globalización y la explotación global de recursos naturales. Finalmente, también ofrece la capacidad de analizar desafíos tan actuales como un recto uso de la inteligencia artificial (IA).

### **Contribución de la filosofía a la didáctica**

El Currículo Nacional dice que el planteamiento de las competencias también presenta el desafío de cómo enseñar, y para ello se han definido orientaciones para el proceso de enseñanza y aprendizaje (Ministerio de Educación, 2016, p. 171). El Currículo pide que se parta de situaciones que al estudiante le resulten significativas y retadoras, de manera que se disponga de mejor manera para el aprendizaje. En ese sentido, la larga tradición filosófica que involucra situaciones críticas, pasajes históricos y preguntas sobre temas que involucran la vida del estudiante y la sociedad, ayuda a los profesores a plantear situaciones que generen interés en los estudiantes.

La filosofía también fomenta el asombro que, según Platón y Aristóteles, es el punto de partida de toda búsqueda del saber. Como señala Aristóteles en la *Metafísica*: «Todos los hombres, por naturaleza, desean saber» (1994, p. 980a). El pensamiento filosófico despierta la curiosidad intelectual y el deseo de comprender la realidad, lo que motiva a los estudiantes a involucrarse activamente en su propio aprendizaje.

La dialéctica socrática es un método que permite que los estudiantes expresen lo que ya saben y, a partir de ello, profundicen su comprensión. Sócrates, a través de la mayéutica, ayudaba a sus interlocutores a descubrir conocimientos

implícitos en sus experiencias previas. En el contexto educativo, esta estrategia permite que el docente indague sobre lo que los estudiantes ya conocen y los guíe en la profundización de sus conocimientos a través del diálogo.

La filosofía ofrece un marco integrador que evita la fragmentación del saber, ayuda a los estudiantes a establecer relaciones entre los diversos conocimientos, lo que desarrolla su capacidad de aplicarlos a sus necesidades vitales y contextos sociales, que es precisamente lo que el Currículo desea formar en los estudiantes.

El conflicto cognitivo es una estrategia pedagógica que busca desafiar las concepciones previas del estudiante para provocar preguntas que los ayuden a profundizar en sus conocimientos. La mayéutica, de la que ya hemos hablado, las disputas medievales o la dialéctica hegeliana, con su estructura tesis-antítesis-síntesis, es un ejemplo clásico de cómo el enfrentamiento de ideas opuestas puede generar una comprensión más profunda y matizada de la realidad.

La filosofía, al plantear preguntas fundamentales y problemas abiertos, genera debates que invitan a los estudiantes a profundizar en sus conocimientos y desarrollar una visión más crítica y fundamentada de toda la realidad.

Finalmente, la filosofía también fomenta la práctica del diálogo y la búsqueda de la verdad. Las actividades filosóficas grupales como los debates, los diálogos socráticos, la presentación de dilemas, etc., ayudan a los estudiantes a escuchar diferentes perspectivas, argumentar con respeto y profundizar en sus conocimientos en conjunto, lo que fortalece su capacidad para el trabajo cooperativo y la resolución de problemas en sociedad.

### Conclusiones

El presente trabajo ha permitido demostrar que la enseñanza de la filosofía tiene un impacto significativo en la educación y que su aplicación favorece el alcance de los objetivos del Currículo Nacional de Educación Básica.

La filosofía, como disciplina formativa, desempeña un papel esencial en la educación básica al promover la reflexión sobre cuestiones fundamentales de la existencia humana, la sociedad y el conocimiento. Su enseñanza contribuye a la formación integral de los estudiantes al desarrollar:

- La razón, orientándola hacia la búsqueda de la verdad y una comprensión cada vez más profunda de la realidad. Le ayuda a desarrollar un pensamiento crítico y capacidad de diálogo y argumentación.
- La voluntad, orientándola hacia el bien, ofreciéndole una escala de valores fundamentada y sistemática, lo cual le permite tener principios éticos sólidos.
- Una cosmovisión personal, ayudando a los estudiantes a comprender su lugar en el mundo y su relación con los demás.
- Compromiso social y político, enseñándole a comprenderse como una persona en la sociedad, capaz de insertarse y realizar una tarea en el mundo, teniendo en cuenta su complejidad.

El análisis del Currículo Nacional de Educación Básica ha permitido evidenciar que la enseñanza de la filosofía podría contribuir de manera sustancial a educar a los estudiantes de acuerdo al perfil de egreso que se plantea en este documento.

Se recomienda que las instituciones educativas y los responsables de la formulación de políticas curriculares consideren estrategias para la incorporación efectiva de la filosofía en la enseñanza. Algunas de los caminos en los que es posible integrar la filosofía son los siguientes:

- Es posible ofrecer una aproximación filosófica al área de Desarrollo Personal, Ciudadanía y Cívica, en el que se enseñen fundamentos antropológicos y una mirada holística al ser humano.
- En esta misma área es posible ofrecer una enseñanza de la ética como rama filosófica, de manera que se comprendan los fundamentos de los valores y las acciones morales.
- Se pide considerar que en esta área se ofrezca una mirada filosófica a la sociedad, ofreciendo contenidos de filosofía política y una mirada crítica a filósofos que han influenciado en determinadas miradas sociales.

## Contribución de la enseñanza de la filosofía a los objetivos planteados

---

- También es muy importante integrar la filosofía al área de Ciencias Sociales, de manera que los estudiantes comprendan la historia también en el nivel de historia de la filosofía o de las ideas.
- En otras áreas también es necesario ofrecer fundamentos filosóficos, sobre todo en las áreas de Ciencia y Tecnología, y Arte.
- Es posible introducir el área de Filosofía en el Currículo Nacional, sin embargo, para realizar esta implementación es necesario integrar los aportes que la filosofía ofrece a los estudiantes con los objetivos del Currículo Nacional de Educación Básica. Para esta implementación se debe tener en cuenta que se requiere un periodo de formación de docentes que puedan enseñar esta área.

De manera transversal la filosofía también puede estar presente en el Currículo:

- En el área de Comunicación se pueden desarrollar competencias argumentativas y lógicas en torno a la búsqueda de la verdad, también desarrollar su capacidad de expresión oral y escrita, así como la posibilidad de asumir textos escritos filosóficos de manera crítica.
- Por la capacidad filosófica de interpelar a las personas y cuestionar la realidad resulta muy conveniente el uso de métodos filosóficos en la didáctica.
- La implementación del Currículo Nacional de Educación Básica se encuentra en desarrollo y tiene espacios de mejora en los que la filosofía puede aportar y se puede insertar. Por ello se invita a las instituciones encargadas de fomentar la filosofía en el Perú a realizar la tarea de seguir profundizando en las maneras de involucrarse en la educación de las nuevas generaciones y a pensar con profundidad en estrategias para seguir transmitiendo y fomentando esta ciencia.

Finalmente, se concluye que la enseñanza de la filosofía es una necesidad urgente en el sistema educativo peruano, ya que responde a las necesidades de una sociedad que requiere ciudadanos con pensamiento crítico, comprensión del sentido general de la vida, una orientación ética sólida y un compromiso por el desarrollo de la sociedad.

## Referencias

- Aristóteles (1994 [s. IV a. C.]). *Metafísica* (Vol. I). Gredos.
- Congreso de la República del Perú (2003). *Ley General de Educación, Ley N.º 28044*. Diario Oficial *El Peruano*. <https://www.gob.pe/institucion/congreso-de-la-republica/normas-legales/118378-28044>
- Consejo Nacional de Educación (2020). *Proyecto Educativo Nacional al 2036: El reto de la ciudadanía plena*. Ministerio de Educación. <https://cdn.www.gob.pe/uploads/document/file/1915017/CNE-%20proyecto-educativo-nacional-al-2036.pdf.pdf>
- Copleston, F. (2001a [1946]). *Historia de la filosofía: Grecia y Roma* (vol. 1). Ariel.
- Copleston, F. (2001b [1958]). *Historia de la filosofía: Descartes a Leibniz* (vol. 4). Ariel.
- García, M. (1964). *Lecciones preliminares de filosofía*. Editorial Diana.
- Lucas, R. (2008). *El hombre, espíritu encarnado*. Sígueme.
- Lucas, R. (2010). *Horizonte vertical. Sentido y significado de la persona humana*. Biblioteca de Autores Cristianos.
- Marías, J. (1993). *Razón de la filosofía*. Alianza Editorial.
- Marías, J. (2017 [1941]). *Historia de la filosofía*. Alianza Editorial.
- Maritain, J. (1956). *Introducción general a la filosofía*. Club de Lectores.
- Ministerio de Educación (2016). *Currículo Nacional de la Educación Básica*. Ministerio de Educación. <https://www.minedu.gob.pe/curriculo/pdf/curriculo-nacional-de-la-educacion-basica.pdf>
- Obiols, Guillermo (2008). *Una introducción a la enseñanza de la filosofía*. Libros del Zorzal. Edición de Kindle.

Contribución de la enseñanza de la filosofía a los objetivos planteados

---

- Ortega y Gasset, J. (2001 [1923]). *El tema de nuestro tiempo*. Espasa-Calpe.
- Ortega y Gasset, J. (2010 [1951]). *Introducción a una estimativa: ¿qué son los valores?* Encuentro.
- Pieper, J. (1989 [1966]). *Defensa de la filosofía*. Herder.
- Prados, A. C. (2016). *Filosofía política*. Eunsa.
- Platón. (2003 [s. IV a. C.]). *Teeteto*. Biblioteca Nueva. <https://www.biblioteca-digital-de-bogota.gov.co/resources/2046522/>
- Ricoeur, P. (2000). *La memoria, la historia, el olvido* (K. Plá, Trad.). Fondo de Cultura Económica.
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (2005). *Instauración del día mundial de la filosofía*. UNESCO.
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (2009). *Enseñanza de la filosofía en América Latina y el Caribe*. UNESCO.
- Valverde C. (1995). *Antropología filosófica*. Edicep.
- Wojtyla, K. (2012 [1960]). *Amor y responsabilidad*. Ediciones Encuentro.



# EDUCATIONIS MOMENTUM

Vol. 11, n.º 1, 2025, pp. 193-225, ISSN (online): 2517-9853

<https://doi.org/10.36901/em.v11i1.1717>


Políticas de equidad en la educación superior en América Latina: el caso de Paraguay y la tensión entre gratuidad, financiamiento y meritocracia<sup>1</sup>

Equity Policies in Higher Education in Latin America: an Analysis of Paraguay and the Tensions Among Free Tuition, Funding Mechanisms, and Meritocratic Principles

Francisco GIMÉNEZ

Universidad Nacional de Pilar

[consultoraepisteme@gmail.com](mailto:consultoraepisteme@gmail.com)

 <https://orcid.org/0000-0003-1958-8185>

Recibido: 2025.06.09

Aprobado: 2025.08.20

---

1 El artículo presenta resultados derivados del proyecto de investigación denominado «Análisis de las fundamentaciones académicas, constitucionales y legales de los articulados de la Ley N.º 4995 “De Educación Superior”» desarrollado en el periodo del 2024, por un miembro investigador de la Facultad de Ciencias, Tecnologías y Artes de la Universidad Nacional de Pilar. Esta publicación es responsabilidad exclusiva del autor y, en ningún caso, refleja la opinión de la institución.

### Resumen

El artículo tiene como objetivo una revisión teórica de la política de equidad en la educación superior en América Latina focalizado en el caso de Paraguay. El análisis tiene como marco la inequidad social en la región, la Declaración de la Conferencia Regional de Educación Superior de América Latina y el Caribe - Brasil 2024, el Libro Blanco para la Educación Superior de Paraguay, la Constitución Nacional, las disposiciones legales, la realidad social de los jóvenes y las asignaciones presupuestarias destinadas al derecho a la educación. Se concluye que las formalidades jurídicas y los presupuestos que financian la educación superior son insuficientes para garantizar el goce del derecho de la participación de los jóvenes en el sistema educativo, y que los criterios basados en la meritocracia establecidos en el decreto reglamentario de la ley que declara la gratuidad, son violatorios de la equidad.

*Palabras clave:* derecho a la educación, realidad socioeconómica, equidad en la educación superior, financiamiento de la educación superior, meritocracia

### Abstract

This article undertakes a theoretical examination of equity in higher education in Latin American, focusing on the case of Paraguay. The analysis is framed by social inequality in the region, the Declaration of the Regional Conference on Higher Education in Latin America and the Caribbean Brazil 2024, the White Paper for Higher Education in Paraguay, the National Constitution, relevant legal provisions, the socioeconomic realities faced by youth, and the allocation of public funding intended to support the right to education. The study concludes that existing legal frameworks and budgetary allocations are insufficient to ensure the effective realization of young people's right to participate in the higher education system. Moreover, the merit-based criteria outlined in the regulatory decree of the law establishing tuition-free education are found to contravene the principle of equity.

*Keywords:* right to education, socioeconomic context, equity in higher education, higher education financing, meritocracy

La equidad en la educación superior no ha formado parte, como tema prioritario, del debate de la reforma de la educación superior en América Latina; tampoco en Paraguay cuando se instaló durante los doce años de análisis, discusión y propuestas (1999-2011), que lideró la Comisión Bicameral para el Estudio de la Reforma de la Educación Superior del Congreso Nacional, cuya responsabilidad fue elaborar el anteproyecto de ley de la reforma legal de la educación superior. Este hecho se confirma, en el caso de Paraguay, en la Ley N.° 4995/2013, donde se declara la educación superior como bien público y derecho humano fundamental; se establece además porcentaje para su financiamiento, pero no se preceptúa su gratuidad (Congreso Nacional de la República del Paraguay & Comisión Bicameral para el Estudio de la Reforma de la Educación Superior - CBERES, 2013). Después de siete años de promulgada la Ley N.° 4995/2013 por iniciativa del Congreso Nacional —y apoyado por varias universidades nacionales y centros estudiantiles de estas instituciones— se debate la gratuidad de la educación superior en Paraguay y se logra sancionar y promulgar una ley.

Si bien a través de la promulgación de la Ley N.° 04/1992, el Estado paraguayo asumió la responsabilidad formal de generar las condiciones para el acceso a la educación superior y la implementación progresiva de su gratuidad, se tuvo que esperar hasta el 2020 para lograr que se declare la gratuidad de la educación superior.

El artículo analiza la equidad en la educación superior del Paraguay desde la perspectiva del derecho a la educación, desde el marco constitucional, legal, la realidad social en la que se encuentran miles de jóvenes y la asignación presupuestaria contemplada en la Ley N.° 4995/2013 y en la Ley N.° 6628/2020, que establece la gratuidad de la educación superior, con el propósito de demostrar la situación de la equidad en la educación superior.

El trabajo desarrolla la situación de la equidad en América Latina con base en datos estadísticos, que reportan el nivel de desigualdad social existente en la región y el acceso al sistema educativo de las personas de diferentes niveles socioeconómicos. Analiza el alcance del concepto de equidad en la Declaración de la Conferencia Regional de Educación Superior para América Latina y el Caribe - Brasil 2024 y en el Libro Blanco para la Educación Superior en Paraguay, el marco del derecho a la educación superior desde el punto de vista formal jurídico y la necesidad de traducir las leyes en políticas públicas

con base en planes, programas y proyectos que concreten ese derecho. Critica el concepto de la meritocracia como condición de acceso a la educación superior porque niega el derecho y responsabiliza, exclusivamente, al individuo de los resultados de su aprendizaje. Demuestra que en el aprendizaje intervienen distintos factores, tales como la situación de pobreza y el nivel de la educación secundaria que brinda el sistema público. En este contexto, analiza la situación socioeconómica del Paraguay y, en particular, la de los jóvenes en términos de su acceso a la educación formal. Respecto de la equidad de la educación superior en Paraguay, analiza la realidad social de los jóvenes y demuestra cómo el contexto social condiciona el acceso al sistema educativo. Finalmente, desarrolla las fundamentaciones que sostienen la equidad como acceso y gratuidad, desde la perspectiva formal jurídica y de las asignaciones presupuestarias.

Hemos adoptado como metodología para el análisis de la equidad en la educación superior del Paraguay aspectos cuantitativos y cualitativos, que forman parte de los indicadores del subsistema de educación superior. En relación con los aspectos cuantitativos consideramos los datos estadísticos referidos a la situación socioeconómica de los jóvenes, la asistencia a instituciones formales de enseñanza y las asignaciones presupuestarias, en tanto que los denominados aspectos cualitativos refieren a la crítica del concepto de meritocracia y al análisis de la formalidad jurídica que preceptúan el derecho a la educación y la equidad, en el tercer nivel del sistema educativo.

### **Meritocracia y equidad en la educación superior en América Latina**

La educación superior de Occidente a lo largo de su historia, desde la creación de la Universidad de Bolonia en el siglo XII —la primera de la cultura occidental— hasta la Declaración Universal de los Derechos Humanos de 1948, estuvo diseñada solamente para la formación de una élite. Fue la Declaración, la que institucionalizó la meritocracia y el derecho a la educación superior (Herrera, 2013).

Con la declaración de la educación superior como derecho, que para su usufructo está condicionado a la demostración de méritos, se instala la responsabilidad del Estado como garante de ese derecho, en lo que refiere al financiamiento que garantice su gratuidad.

La meritocracia, normalmente, se asocia a determinadas normas y valores que los individuos pueden adoptar en sus conductas para garantizar un determinado logro, conocido como mérito. Su característica en esta acepción es cuantitativa, por ello se somete a evaluación para determinar lo meritocrático que puede calificarse a una persona. Este significado del término *meritocracia* se atribuye a la responsabilidad y voluntad del individuo, como si se tratara solo de su esfuerzo y capacidad, negando el contexto social de donde proviene, y en el cual se desenvuelve. Esta concepción de meritocracia fue configurándose con base en los valores vinculados con el talento, la competencia, la aptitud, la inteligencia y la suficiencia que debe demostrar la persona en un examen, como sinónimo de capacidad intelectual para encarar los desafíos y exigencias académicas de la educación superior. Esta semántica de la meritocracia oculta las desigualdades sociales y las relaciones de poder existentes en la sociedad y, al mismo tiempo, legitima el discurso académico de la excelencia (Rujas, 2022).

La evidencia empírica de la dinámica social demuestra que la igualdad de condiciones y oportunidades no son las mismas para todos y, en este contexto, la responsabilidad que pudiera asumir el Estado a través de la formulación de políticas públicas, que tengan como fin reducir las desigualdades sociales, es una de las decisiones que legitima su existencia, sobre todo en el planteamiento de la educación superior como derecho humano y su garante que es el Estado.

Uno de los grandes desafíos de la educación superior en América Latina es la equidad, en su acepción de «criterio de compensación basado en la satisfacción de necesidades básicas (vivienda, salud, educación) según las posibilidades de las poblaciones beneficiadas» (González, 2000, p. 21). La equidad en la educación solo será posible lograr con la presencia del Estado; generando las condiciones y oportunidades para que las personas que se encuentran en situación de vulnerabilidad por razones económicas o étnicas accedan, permanezcan, reciban una formación de calidad y egresen de la universidad.

Existen distintas estrategias en las políticas públicas de la educación superior para promover la equidad. Una de ellas es la acción afirmativa, que se define «como el conjunto de medidas contra la discriminación, que tiene como objetivo [...] aumentar el número de estudiantes infrarrepresentados en la enseñanza superior» (Pedró, 2024, p. 161).

La promoción de la equidad en la formulación de las políticas públicas para el tercer nivel de los sistemas educativos fue uno de los principales compromisos asumidos por los representantes de los Estados de América Latina y el Caribe, signatarios de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura – UNESCO, y en la Declaración de la Conferencia Regional de Educación Superior - Brasilia 2024 (DCRES+5).

Para garantizar la equidad en la educación superior en nuestra región, los Estados deberán proveer los recursos financieros a las instituciones educativas públicas de acuerdo con las necesidades y demandas requeridas. El financiamiento de la educación superior pública es una inversión que contribuye para que las instituciones que gestionan, por un lado, respondan a los grandes desafíos sociales y, por otro, promuevan y prioricen políticas inclusivas «que incidan de manera central en el pleno acceso, la gratuidad, la permanencia y el egreso de los sectores más empobrecidos, discriminados y marginados del sistema educativo y de la educación superior» (DCRES+5, p. 3).

### **El diagnóstico de la equidad en América Latina**

Las políticas públicas educativas implementadas al inicio del siglo XXI por los gobiernos de Latinoamérica tuvieron una característica común, que fue generar las condiciones necesarias para el acceso de los graduados del nivel medio a la educación superior. La tasa de egreso de la educación media fue creciendo, fundamentalmente, como consecuencia de la declaración por ley de su gratuidad y obligatoriedad en varios países de la región, lo que se tradujo en el crecimiento de la demanda por los estudios superiores y en un desafío de equidad para los Estados, en relación no solo del acceso sino también de la permanencia y el egreso en la educación del tercer nivel (García & Adrogué, 2021).

En relación con la inclusión en la educación superior en nuestra región se identifican dos situaciones que condicionan la concreción del derecho en este nivel educativo: la pobreza y la desigualdad en la distribución de la riqueza.

Respecto de la situación de la pobreza, un total del 25 % de la población latinoamericana y caribeña son pobres y un 3.9 % pobres extremos. A estos datos se suma la situación de vulnerabilidad de un porcentaje significativo, que alcanza al 31.5 % de la población. Este último dato se refiere a aquellas

personas que podrían pasar a engrosar la situación de pobreza, ante algún sobresalto que podría generarse en la economía. Si focalizamos nuestra mirada en la situación de pobreza respecto de las oportunidades de acceso a la educación terciaria, encontramos que la tendencia en América Latina y el Caribe afecta a la población más joven caracterizada por niveles de escolarización más bajos y que viven en su mayoría en zonas rurales, comparados con los que pertenecen a los grupos vulnerables y a la clase media (World Bank Group, 2024).

Por otro lado, el 50 % de los pobres tiene veinticuatro años o incluso menos, y menos de un tercio de la clase media forma parte de esta franja etaria. En cuanto a los niveles de graduación universitaria, solamente el 5 % de los pobres logró este nivel académico frente al 11 % del grupo de los vulnerables y el 31 % de la clase media. En cuanto al porcentaje de los egresados de la educación media, la mayor concentración está en el grupo vulnerable. Un dato que no es menor es la ubicación geográfica en que se encuentran los jóvenes, en el caso de la clase media nueve de cada diez personas se encuentran en zonas urbanas, mientras que el 63 % de los jóvenes pobres viven en zonas rurales. Una información hoy día considerada relevante para el desarrollo de la educación superior es el acceso a internet, las posibilidades de acceso para los jóvenes que viven en situación de pobreza se reducen considerablemente. Otra cuestión importante, sobre todo para los jóvenes pobres, es acceder a la titulación universitaria, en cuanto representa la posibilidad laboral en la economía formal, que les permita mejorar su nivel de ingreso, sobre todo si consideramos que hoy en día la probabilidad de empleos formales en América Latina y el Caribe son más altas para la clase media, en tanto que el 80 % de los pobres tienen ocupaciones en el sector informal. El perfil de los niveles socioeconómicos reporta informaciones que permiten identificar porcentajes de jóvenes en edad de cursar estudios universitarios, así como el nivel de escolarización. Si consideramos la franja etaria de la población de 15 a 24 años, el 17.5 % son pobres, en tanto que el 17.8 % son vulnerables, mientras que el 14.0 % pertenecen a la clase media. Los pobres que terminaron la primaria completa son el 45.3 %, la secundaria completa el 33.3 %, la terciaria completa el 4.7 % y los que nunca asistieron a la escuela son el 16.7 %. De los vulnerables el 36.2 % culminaron la primaria, el 41.3 % egresaron de la media, el 11.3 % obtuvieron el título de la educación terciaria y el 11.3 % nunca se escolarizó. Finalmente, la situación de la clase media indica

que finalizaron la primaria el 25.5 %, la secundaria el 36.3 %, el tercer nivel el 31.3 % y nunca fueron a la escuela el 6.8 % (World Bank Group, 2024).

La desigualdad en la distribución de la riqueza en las regiones de América Latina y el Caribe está considerada como la más desigual del mundo. Si bien la pandemia del 2020 generó una situación de shock a la economía a nivel mundial, la situación de vulnerabilidad social en nuestra región es estructural e histórica. Una desigualdad que en términos de ingresos representa un escándalo ético.

Los estudios sobre niveles socioeconómicos de la población latinoamericana y caribeña arrojaron que: «El 10 % más rico de la población capta 22 veces más de la renta nacional que el 10 % más pobre. El 1 % de los más ricos se lleva el 21 % de los ingresos de toda la economía, el doble de la media del mundo industrializado» (Busso & Messina, 2020, p. XXIII).

Considerando la situación de pobreza y desigualdad en la distribución de riqueza en relación con la equidad en la educación superior en nuestra región, una de las políticas públicas emblemáticas fue el aumento de la financiación de la educación superior, que estuvo acompañada de la creación de instituciones de educación superior y mayores opciones en la formación de grado y carreras cortas de rápida inserción laboral, como son los cursos de pregrado. Esta política y las dinámicas que se imprimieron —con la creación de nuevas instituciones y la diversificación de ofertas de formación— tuvieron como objetivo ampliar las oportunidades de acceso a la educación superior a los egresados de la educación media de todos los estratos socioeconómicos (Brunner & Labraña, 2020). La creación de las nuevas instituciones, tanto públicas como privadas en las distintas regiones en cada uno de los países, contribuyó al aumento del número de plazas favoreciendo a los jóvenes que residen en las regiones rurales (Brunner & Labraña, 2020; Chiroleu & Marquina, 2017). Sin embargo, que más jóvenes estén matriculados en la educación superior no debe interpretarse como una mayor equidad en el acceso.

La mayor participación de los jóvenes en la educación superior:

[...] no ha implicado necesariamente mayor equidad en el acceso, especialmente por la estratificación vertical y horizontal en términos de calidad y prestigio en las IES y los programas. Los egresados del

nivel secundario pertenecientes a los hogares de más alto nivel socioeconómico y capital cultural tienen mayores chances de estudiar en las IES que tienen elevada reputación y en los programas profesionales que gozan de mayor prestigio y retornos económicos en el mercado laboral. (García & Adrogué, 2021, p. 90)

Los esfuerzos que se vienen realizando en la implementación de las políticas públicas que tienen como propósito la equidad en la educación superior son insuficientes porque no han logrado garantizar el derecho de todos al acceso, fundamentalmente, de los que se encuentran en situación de pobreza y, particularmente, de los de zonas rurales. Debido a esta situación es oportuno interrogarnos cuál es el alcance de la equidad en la educación y de qué modo se operacionaliza en la educación superior y cuáles son los avances (Silva, 2014). En el desarrollo de este artículo se intentará responder a estas tres cuestiones, en torno de las cuales se debate la equidad educativa del tercer nivel de la educación en Paraguay.

### **El alcance de la equidad en la educación superior**

El derecho a la educación es la formalización institucionalizada de la equidad y cuenta con diferentes instrumentos jurídicos que tiene como finalidad que el Estado garantice, en igualdad de oportunidades, desde el punto de vista formal, el acceso de todos los ciudadanos al sistema educativo.

Una de las críticas a la formalización jurídica de la equidad es que, si no está acompañada de políticas públicas a través de proyectos, planes y programas, corre el riesgo de quedar en un nivel solo declarativo, de manifestación de buenas intenciones, pero sin ninguna incidencia. Al comparar las disposiciones legales educativas con las políticas que implementan los organismos gubernamentales educativos, encontramos un desfase entre lo que ordena la ley y las prácticas sociales concretas. La formalización de un derecho expresada en un lenguaje jurídico ha sido objeto de crítica, por cuanto encubre la desigualdad social e incluso, en algunos casos, una forma que impide transformaciones estructurales (Torres, 2016).

Uno de los logros más importantes de la humanidad ha sido el derecho a la educación, que se elevó al estatus de derecho humano fundamental.

Toda persona tiene derecho a la educación. La educación debe ser gratuita, al menos en lo concerniente a la instrucción elemental y fundamental. La instrucción elemental será obligatoria. La instrucción técnica y profesional habrá de ser generalizada; el acceso a los estudios superiores será igual para todos, en función de los méritos respectivos. (Artículo 26, inciso 1. Declaración Universal de los Derechos Humanos, 1948)

La Declaración es taxativa respecto de la educación elemental y fundamental, como derecho de todas las personas. El estatus de derecho conlleva a la obligatoriedad y gratuidad. Las dos cualidades convierten al Estado en responsable de la garantía de ese derecho y, por ello, la función de vigilar el cumplimiento de la norma. Sin embargo, en lo que respecta a la educación superior se establece una condición, con esta queda claro que no es obligatoria si no electiva, aunque debemos admitir que la elección también está conceptuada como un derecho. Por tanto, en este contexto, cuál es la responsabilidad del Estado, al no ser gratuita. Si bien se admite y exige que los Estados generen las condiciones que posibiliten la educación superior para todos y asuma su rol de regulador de este nivel educativo, sin embargo, al no explicitar la gratuidad, no se dan todas las condiciones para calificar como derecho social y cultural, quedando subsumida en la esfera de la libertad individual. Además, al establecer una condición como la del mérito, rompe con el criterio de la igualdad, condición *sine qua non* del derecho. En este sentido, «si combinamos la no garantía de la gratuidad con el establecimiento de méritos necesarios nos encontramos claramente con un sistema de educación superior excluyente, que difícilmente reúne las condiciones para poder ser denominado un derecho humano universal» (Torres, 2016, p. 41).

Uno de los principios de la justicia distributiva es conceder a cada uno lo que le corresponde y, dentro de este contexto, se plantea la meritocracia. La pregunta que surge es: ¿desde dónde se otorga esta correspondencia? Y la lógica dentro del sistema universitario que define la meritocracia es el conocimiento. Y la adquisición del conocimiento no es una cuestión natural al ser humano, al contrario, está condicionada, como hemos afirmado, por las posibilidades económicas, sociales y culturales. Por tanto, el conocimiento como criterio del mérito está en contraposición con la idea de la igualdad y el derecho a la educación; tiene como propósito garantizar la igualdad de oportunidades,

y esta no será posible alcanzar si no se consideran las diferencias materiales existentes entre los individuos en una sociedad (Torres, 2016).

Se identifican claramente dos factores que la meritocracia no considera y que no dependen de la responsabilidad individual del estudiante, que son el contexto social y cultural, en el cual se desarrolló como individuo e, incluso, en algunos casos sigue siendo su lugar de convivencia, que es lo que se denomina capital cultural; y el otro factor es la experiencia educativa escolar en la que se formó, cuyo criterio para evaluar es la calidad educativa (Torres, 2016). Y dentro de la lógica universitaria que opera la meritocracia estos factores no son tenidos en cuenta, por eso consideran que el rendimiento del alumno depende de su esfuerzo, capacidad y perseverancia y no de estructuras y organizaciones sociales que deben generar igualdad de oportunidades (Silva, 2014). Aun así la lógica universitaria del mérito sigue siendo el paradigma de elección, selección del ser universitario, cuando en realidad termina siendo la exclusión de la posibilidad de ese ser universitario.

La realidad social nos muestra la necesidad de diseñar un criterio más incluyente que permita una distribución equitativa del conocimiento en la sociedad, para que los individuos en situación de vulnerabilidad aprovechen mejor su formación de capital cultural y optimicen sus estudios en la educación superior. Para concretar este criterio se requerirán analizar los factores asociados que intervienen en la adquisición del conocimiento que conlleva al capital cultural, con el fin de revertir las limitaciones que no dependen del control ni de la voluntad de los individuos.

No lograremos la equidad en la educación superior garantizando solo el acceso, debemos admitir que existen mecanismos de exclusión internos que tienen que ver con la apropiación de los conocimientos. Uno de ellos es el capital cultural de los alumnos, que los limita y condiciona para la producción de conocimientos y mejor aprovechamiento del aprendizaje (Cuello, 2016).

El alcance de la equidad no puede solo focalizarse en garantizar el acceso, sin considerar los criterios internos de exclusión del sistema de educación superior. El caso más emblemático de la región es Argentina, que con su política de igualdad de oportunidades generó las condiciones que permitieron un acceso masivo a la educación superior con «una Tasa Bruta de Escolarización Superior del 50 %, lo que asemeja al país a los parámetros

de la OCDE» (Morresi & Marquina, 2016, p. 152); sin embargo, comparado con la retención y el egreso la diferencia es muy significativa. De cada cien alumnos matriculados del nivel socioeconómico medio bajo y bajo, entre cuarenta y cincuenta estudiantes terminan excluidos, en tanto que, entre los medios y medios altos, desertan entre veinte y treinta alumnos. Si consideramos la tasa de egreso, de cien alumnos matriculados solo egresan veintitrés (Morresi & Marquina, 2016).

Por ello, en su Declaración Final de su conferencia del 2009, la UNESCO reconoce la situación de inequidad existente en el sistema interno y externo de la educación superior y, al mismo tiempo, destaca la importancia estratégica de este nivel educativo para el desarrollo humano de las naciones. En los artículos 1 y 9, explícitamente, señala que la educación superior es un bien público y es por tanto responsabilidad de todos los que participan en ella y concretamente de los gobiernos (UNESCO, 2009).

La ampliación del acceso en la educación superior para la UNESCO incluye la equidad, la pertinencia y la calidad. Por eso, no debe limitarse la equidad a la matriculación del estudiante dentro del sistema educativo sino a una participación activa, incluyendo el egreso con una formación pertinente y de calidad. Esto será posible solo con políticas sociales sostenidas, que brinden apoyo económico y generen procesos educativos a estudiantes que provienen de sectores vulnerables de la sociedad (UNESCO, 2009).

La equidad propuesta por la UNESCO tiene características distintivas referidas al acceso, la permanencia y el egreso y la atención de las necesidades de los grupos menos favorecidos. El alcance de este concepto de equidad contribuye significativamente a dar respuesta a los requerimientos de la sociedad latinoamericana, que se caracteriza por contextos de pobreza y desigualdad, cuyos rostros son los jóvenes que padecen sus consecuencias. De aquí, se infiere que la educación como bien público se distribuya en la sociedad con un criterio de justicia, donde los jóvenes de tan diversas realidades tengan garantizada su formación en la educación superior.

El concepto de equidad en la educación superior, promovida por la UNESCO, debe traducirse en normativas jurídicas de los Estados y plasmarse en las políticas públicas de los gobiernos, enfocándose en las condiciones específicas

de cada sociedad, formando parte como principio matriz del derecho a la educación y de la responsabilidad del Estado, en cuanto garante.

Sin referencia al Estado no existe ninguna posibilidad de que la educación superior adquiriera el estatus de derecho humano universal ni de bien público social, por ello, las dos Declaraciones de las Conferencias Mundiales (1998, 2009) de la UNESCO y las dos Conferencias Regionales (Cartagena en el 2008 y Córdoba en el 2018) afirmaron que la legitimación del Estado en la educación superior se sustenta en la generación de las condiciones y las oportunidades que garantizan a los individuos su participación en la educación superior, teniendo en cuenta que «la democratización del conocimiento y la universalización de la educación superior son dos objetivos estratégicos hacia la CRES 2028, para asegurar el desarrollo soberano de América Latina y el Caribe y la consolidación de los sistemas democráticos de gobierno» (DCRES+5, p. 4).

Para que el derecho a la educación superior se institucionalice, el Estado debe proveer el financiamiento a las instituciones públicas. En este contexto, los recursos económicos representan la condición necesaria para la formulación de políticas públicas inclusivas para un nuevo contrato social educativo, que considere a los «grupos históricamente excluidos o subrepresentados, tales como los jóvenes en desventaja socioeconómica, pueblos indígenas, afrodescendientes, personas con discapacidad, migrantes, residentes de zonas rurales, personas LGBYQIA+» (DCRES+5, p. 8), como sujetos del derecho a la educación superior.

### **La equidad en la educación superior del Paraguay**

La situación de pobreza y desigualdad en Paraguay representa un gran desafío para la equidad en la educación superior. Del total de la población, 1330 892 se encuentran en situación de pobreza, que representa el 22.7 %, en tanto que 289 641 son pobres extremos, es decir, el 4.9 %. El área es una condicionante en la pobreza: la rural concentra el mayor porcentaje, 28.8 % frente al 19.0 % del área urbana en el caso de pobreza total; y el 9.3 % en la rural, comparada con la urbana que es de 2.3% respecto de la pobreza extrema (Instituto Nacional de Estadísticas - INE, 2024). En cuanto a la desigualdad de los ingresos, la situación es crítica porque el 50 % de los

ingresos se concentra en el 20 % más rico de la población, mientras que el 20 % más pobre solo recibe el 4.9 % (INE, 2024)

Es importante destacar que, de cada cien ciudadanos, veintisiete son jóvenes de entre 15 a 27 años en el Paraguay. Conforme con las proyecciones de la población se estima que, hasta el 2043, se contará con una población económicamente activa, condición necesaria para la generación de riqueza y el desarrollo nacional. Si no se generan las condiciones en las dos décadas que quedan para que la juventud desarrolle sus capacidades, se corre el riesgo de desaprovechar las ventajas que ofrece el bono demográfico, como condición necesaria para lograr el desarrollo (Fondo de Población de las Naciones Unidas - UNFPA & Banco Interamericano de Desarrollo - BID, 2023).

La política pública de la educación superior del Paraguay —como parte de la realidad del escenario latinoamericano y caribeño— se ha sumado con la reforma legal plasmada en la Ley N.° 4995/2013 De Educación Superior, el Libro Blanco de la Educación Superior y la Ley N.° 6628/2020 de gratuidad de la formación de grado y pregrado, como también con el aumento de las becas, la atención de las desigualdades y los rezagos del tercer nivel de la educación. La finalidad de estas disposiciones legales y del otorgamiento de becas es, en gran medida, lograr la equidad con base en la ampliación del financiamiento que favorezcan, preferentemente, a los de escasos recursos económicos.

Paraguay incorporó la educación como un derecho dentro de su normativa jurídica a través de distintos instrumentos; y en el caso de la educación superior el principio fundante fue la Ley N.° 04/1992, que aprobó la adhesión al Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales de 1966.

En el artículo 13 del Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales, los Estados partes reconocen el derecho de toda persona a la educación y define la orientación que debe tener el sistema educativo, además reconocen que:

2. Los Estados Partes en el presente Pacto reconocen que, con objeto de lograr el pleno ejercicio de este derecho:
  - a) La enseñanza primaria debe ser obligatoria y asequible a todos gratuitamente;

- b) La enseñanza secundaria, en sus diferentes formas, incluso la enseñanza secundaria técnica y profesional, debe ser generalizada y hacerse accesible a todos, por cuantos medios sean apropiados y, en particular, por la implementación progresiva de la enseñanza gratuita;
- c) La enseñanza superior debe hacerse igualmente accesible a todos, sobre la base de la capacidad de cada uno, por cuantos medios sean apropiados y, en particular por la implantación progresiva de la enseñanza gratuita. (Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales, adoptado durante el XXI periodo de sesiones de la Asamblea General de la Organización de las Naciones Unidas, en la ciudad de New York, 16 de diciembre de 1966)

El derecho a la educación superior y su gratuidad están explícitos en el Pacto de 1966, que incorpora Paraguay en su derecho positivo nacional. La diferencia entre esta declaración y la de 1948, referente a la educación superior, no es menor, por cuanto que el último incorpora el concepto de la gratuidad que permite el goce de los derechos, aunque el criterio de la capacidad individual que deben demostrar las personas aún rige como condición.

En la Constitución Nacional de 1992, en su artículo 1, cuyo epígrafe se denomina «De la forma del Estado y de gobierno», Paraguay adopta una particular forma de Estado, que es el Estado Social de Derecho. Este concepto fusiona dos modelos de Estado: el Estado de Derecho y el Estado Social de Derecho.

La Constitución Nacional, al incorporar el concepto de social al modelo de Estado adoptado, pretende garantizar no solamente los derechos de los ciudadanos, sino, fundamentalmente, la garantía para que esos derechos se hagan efectivos.

La crítica que la literatura sostiene al Estado de Derecho, en cuanto modelo, es que concentra su argumentación en un concepto de igualdad formal, cuyo principio es que todos somos iguales ante la ley. Pero este modelo no considera la desigualdad material existente entre los ciudadanos, esto es, una redistribución equitativa de la riqueza (Perona, 1993).

Con la adopción del Estado Social de Derecho, la Constitución Nacional pretende:

Un Estado comprometido con la promoción del bienestar de la sociedad y, de manera muy especial, con la de aquellos sectores menos favorecidos. La aspiración del Estado Social de transformación de la sociedad exige un rol activo del Estado para lograrlo. Este rol se manifiesta, preponderantemente, en el ámbito de los derechos sociales, puesto que, en general, las prestaciones y acciones positivas que exige la mayoría de tales derechos las ejecuta el Estado o dependen, en gran medida, de él. Debe tenerse presente que los derechos sociales tienen como objetivo principal superar las desigualdades materiales de las personas individuales y de los grupos que conforman, mejorar sus condiciones de vida y asegurar su participación en la vida política, económica, cultural y social. (Mendonca, 2000, pp. 38-39)

Conforme con la realidad del escenario social en el que se encuentran los jóvenes en el Paraguay, el Estado Social de Derecho es el modelo que puede garantizar, en principio, el cumplimiento efectivo de sus derechos económicos, sociales y culturales.

Si focalizamos nuestra mirada en el escenario social, en el cual conviven nuestros jóvenes, identificamos una serie de necesidades vinculadas con los derechos sociales, económicos y culturales. Los jóvenes no pueden participar activamente del desarrollo del país, si no está garantizado el pleno ejercicio de sus derechos.

En el ámbito laboral los jóvenes adolecen de una precariedad que no está asociada únicamente a bajos ingresos, sino también a las condiciones laborales en el que ejercen sus tareas, los porcentajes de precariedad laboral son preocupantes: «la informalidad laboral no agropecuaria afecta a dos de cada tres personas ocupadas en actividades económicas» (UNFPA & BID, 2023, p. 41).

En relación con los indicadores en el ámbito educativo, de los jóvenes de entre 18 a 24 años, que es la franja etaria que comprende los estudios en la educación superior, que asisten a una institución de educación formal por grupos de edad según área de residencia y sexo, de la población total de 18 a 24 años asiste un 36.1 %, cuya distribución según sexo es de 33.5 % para hombres y de 38.8 % para mujeres, favoreciendo en un 5.3 % más la

participación de las mujeres. Si consideramos las zonas, en la urbana hay un 42.2 % de asistencia, perteneciendo un 39.1 % a los hombres y un 45.2 % a las mujeres; mientras que en las zonas rurales el nivel de participación es solo de 23.6 %, 24.2 % para mujeres y 23.1 % para hombres. La diferencia de acceso del total de la población es bastante significativa, con una diferencia a favor de los que residen en las zonas urbanas del 18.6 % (UNFPA & BID, 2023).

El porcentaje de la población de 18 a 24 años que asiste a una institución de educación formal según tipo de institución y área de residencia: un total de 47.8 % están en las instituciones públicas, un 50.8 % en las privadas, en tanto que un 1.4 % en las privadas subvencionadas. Según la zona, en la urbana el 43.9 % asisten a una pública y un 54.7 % a las privadas, mientras que en las rurales hay mayor concentración de la matrícula en las públicas, que alcanza el 62.4 % frente al 36.5 % de las privadas (UNFPA & BID, 2023).

Respecto de las razones de inasistencia a una institución de educación formal, de la población de 15 a 29 años, el 61.8 % adujo razones económicas, el 13.8 % familiares, 15.3 % personales, 4.1 % institucionales y el 5.0 % otras razones. El nivel socioeconómico es predominante como argumento para no poder asistir. Si el criterio es el género, llama la atención cómo en las razones familiares los hombres alcanzan el 6.3 %, en tanto que las mujeres el 21.9 % (UNFPA & BID, 2023).

La población de 15 a 29 años que estudia o trabaja según área de residencia. De cada cien jóvenes, solamente veintiuno se dedican exclusivamente al estudio, 47.6 % solo trabaja en el mercado laboral, el 13.2 % no estudia ni trabaja y un 18.2 % comparte el estudio y el trabajo. Mientras en las zonas urbanas el 22.9 % solo estudia, en la rural el 17.8 % se dedica solo a la educación. Respecto del criterio «solamente trabaja», en el mercado laboral el 46.1 % es de zonas urbanas y el 50.3 % de rurales. El 10.5 % de los jóvenes que se encuentran en las zonas urbanas no estudia ni trabaja, en tanto que los de zonas rurales sube al 18.3 %. Y la combinación del trabajo con el estudio, en la urbana son el 20.5 % y en las rurales el 13.8 % (UNFPA & BID, 2023).

En cuanto a las razones para permanecer fuera de la fuerza de trabajo, de los grupos de edad de 18 a 24 años por área de residencia y sexo, el 49.1 % están fuera porque estudian y 38.9 % por razones familiares. Si discriminamos por zonas, en las urbanas el 59.4 % porque estudia, y por esta misma

razón en las rurales es el 30.2%. En cuanto a los motivos familiares, en las urbanas aducen el 30.1 % y en las rurales el 54.9 % (UNFPA & BID, 2023).

En relación con el porcentaje de la población de 18 a 24 años que asiste a una institución de educación superior formal, según tipo de institución y área de residencia, el 47.8 % está matriculada en una de gestión pública, un 50.8 % en las privadas y un 1.4 % en las subvencionadas. Si consideramos las zonas, en las urbanas el 43.9 % asiste a instituciones públicas frente al 54.7 % en las rurales (UNFPA & BID, 2023).

El estudio sobre la juventud en Paraguay demuestra que los derechos económicos, sociales y culturales aún no están garantizados para todos. El nivel socioeconómico, el lugar donde se encuentran y el sexo al cual pertenecen son condicionantes para el goce de sus derechos. Si bien en los últimos tiempos se realizaron esfuerzos importantes a través de la creación de instituciones universitarias públicas en las distintas regiones del país, y se incrementaron las becas y se declaró por ley la gratuidad de la educación superior de pregrado y grado, aún son insuficientes como garantía de los derechos.

El Libro Blanco de la Educación Superior (LBES) como expresión de la política pública en el Paraguay define la equidad como la igualdad de oportunidades, no solo en la participación en el tercer nivel del sistema educativo, sino también en la garantía del aprendizaje. Reconoce de manera explícita las diferencias existentes como consecuencia de la clase social y los estratos económicos, como también las de discapacidad, género y etnia. Sostiene que estas diferencias limitan el acceso, la retención y el egreso del subsistema de educación superior (LBES, 2017).

### **La equidad como derecho de acceso a la educación superior en Paraguay**

La Constitución Nacional incorpora dentro de su estructura tres artículos referidos a la igualdad. Si bien en la mayoría de los casos se utilizan como sinónimos los términos de *igualdad* y *equidad*, sin embargo, existe una diferencia sutil entre ambos. La igualdad se define como la provisión de recursos a todos por igual, generando las mismas oportunidades a todos los ciudadanos, en tanto que la equidad es el cristal con el cual se observa la negación de esos recursos, es decir, las injusticias sociales. En este sentido, la equidad contribuye a comprender que tanto las personas como los grupos

sociales experimentan necesidades diferentes según sexo, nivel económico y zonas en las que residen.

La Constitución Nacional preceptúa, claramente, la igualdad sin ningún tipo de distinciones, al afirmar que:

Todos los habitantes de la República son iguales en dignidad y derechos. No se admiten discriminaciones. El Estado removerá los obstáculos e impedirá los factores que las mantengan o las propicien. Las protecciones que se establezcan sobre desigualdades injustas no serán consideradas como factores discriminatorios sino igualitarios. (Artículo 46. De la igualdad de las personas. Constitución Nacional, 1992)

Identificamos cuatro notas distintivas en el artículo 46 de la Constitución Nacional. La primera es el reconocimiento de la dignidad como condición *sine qua non* del ser humano, en concordancia con el preámbulo y el fundamento de la forma de gobierno de la república. Del reconocimiento explícito de la dignidad, los derechos son reconocidos para todos. La otra es que ningún habitante debe ser excluido de ningún derecho. La tercera es que el Estado asume la responsabilidad como garante de la igualdad ante cualquier situación que la arriesgue. Y la última es la función que se atribuye al Estado para que proteja a los ciudadanos más vulnerables, considerando la protección como un factor de igualación. Este punto está en concordancia con el modelo de Estado Social de Derecho asumido en la Constitución Nacional.

En lo que respecta a las garantías de la igualdad, la Constitución Nacional enumera, taxativamente, afirmando que:

El Estado garantizará a todos los habitantes de la República:

- 1) La igualdad para el acceso a la justicia, a cuyo efecto allanará los obstáculos que la impidiesen;
- 2) La igualdad ante las leyes;
- 3) La igualdad para el acceso a las funciones públicas no electivas, sin más requisitos que la idoneidad, y

- 4) La igualdad de oportunidades en la participación de los beneficios de la naturaleza, de los bienes materiales y de la cultura. (Artículo 47. De las garantías de la igualdad. Constitución Nacional, 1992)

En relación con las garantías de la igualdad y considerando el objetivo del artículo, nos referiremos solamente a los incisos 2 y 3 del artículo 47. Quedan garantizadas por parte del Estado las condiciones igualitarias formales de los ciudadanos ante las disposiciones jurídicas y, por otro lado, la garantía de la participación como beneficiario de los bienes que genera la cultura. Aquí debe entenderse la cultura como sinónimo de la educación, en cuanto que son interdependientes e influyentes, en el sentido en que la educación es un producto de la cultura y es el medio de transmisión de la misma.

La Constitución Nacional también contempla la igualdad de derechos entre los sexos, señalando que:

El hombre y la mujer tienen iguales derechos civiles, políticos, sociales, económicos y culturales. El Estado promoverá las condiciones y creará los mecanismos adecuados para que la igualdad sea real y efectiva, allanando los obstáculos que impidan o dificulten su ejercicio y facilitando la participación de la mujer en todos los ámbitos de la vida nacional. (Artículo 48. De la igualdad de derechos del hombre y de la mujer. Constitución Nacional, 1992)

El tema de la igualdad entre los sexos para la Constitución Nacional comprende cuatro grandes características. Refiere que tanto el hombre como la mujer gozan de los mismos derechos, y que el Estado administrará las condiciones y generará los mecanismos para materializarlos, a partir de la identificación de los obstáculos que dificultan la concreción de los derechos de las mujeres, así como las oportunidades que debe generar para una participación real en la vida nacional.

En resumen, el concepto de la igualdad para la Constitución Nacional parte de un principio fundante que es la dignidad, que reconoce como inherente de todas las personas y sobre la cual se sustentan los derechos otorgados. Los derechos concedidos son iguales para los hombres como para las mujeres y, en este marco, los beneficios de los bienes culturales están garantizados con base en la equidad social, siendo el Estado garante de todos los derechos.

En coherencia con la línea de la igualdad y equidad para el hombre y la mujer como garantía constitucional se infiere el derecho a la educación y, conforme con la finalidad del análisis que es el nivel terciario, analizaremos el alcance de la equidad educativa en la Constitución Nacional.

Considerando el objetivo de este artículo que pretende caracterizar y demostrar el alcance del derecho a la educación superior, como equidad en Paraguay nos ocuparemos solamente de aquellos artículos constitucionales que, desde nuestra perspectiva, están directamente vinculados al objetivo que nos proponemos demostrar.

En el artículo 73 de la Constitución Nacional se establecen el derecho a la educación, en igualdad de condiciones para todos, así como los fines que debe lograr el sistema educativo en todos sus niveles. En el artículo 74 se amplía el concepto del derecho a la educación como garantía del aprendizaje y acceso igualitario a los beneficios de la cultura humanística, científica y tecnológica; en tanto que, en el artículo 80, se prevé que las personas en situación de vulnerabilidad económica tendrán preferencia para el acceso a las becas y otros tipos de recursos que requieran para la formación intelectual, científica, técnica o artística.

En el derecho a la educación superior como equidad para la Constitución Nacional se distinguen siete rasgos: la formación integral permanente es un derecho de todas las personas cuya responsabilidad recae en el Estado, la formación debe estar garantizada y traducirse en aprendizaje, todos los habitantes de la república deben ser beneficiarios de la producción de la cultura humanística, de la ciencia y de la tecnología; la formación intelectual, científica y técnica de ciudadanos en situación de vulnerabilidad económica deben ser atendidos, preferentemente, por el Estado.

El derecho a la educación superior que preceptúa la Constitución Nacional ha sido reglamentado en distintas disposiciones legales, pero la ley de referencia es la N.º 4995/2013. Esta normativa jurídica reconoce, en su artículo 2, a la educación superior como un bien público y un dispositivo relevante para contribuir con el desarrollo del país, en el marco de un sistema de gobierno democrático y con equidad.

La condición de bien público de la educación superior conlleva a la responsabilidad del Estado, por eso en el artículo 4 se enumeran sus funciones que, por un lado, son la organización, administración, dirección y gestión del sistema educativo, y por otro, el reconocimiento de la educación superior como derecho humano fundamental para todos los que estén interesados y cumplan con las condiciones jurídicas y académicas exigidas.

Un dato que no es menor es que se declara la educación superior como bien público y derecho humano fundamental, que reconoce el Estado y garantiza, encargándose de su organización, administración, dirección y gestión, pero no se establece su gratuidad, que es la condición *sine qua non*, en principio, para el goce del derecho. Además, la exigencia académica establecida en la ley como criterio para el acceso, desconoce la desigualdad social en la educación superior, sobre todo lo que «tiene su origen en los recursos académicos previos, especialmente en los aprendizajes alcanzados durante la escuela secundaria» (García & Adrogué, 2021, p. 91)

En el artículo 5 de la Ley de Educación Superior, que establece los principios, se plantea como fundamento del derecho la educación superior, la igualdad de oportunidades para el acceso y, al mismo tiempo, la igualdad de condiciones respecto de los beneficios que conlleva formar parte de ella. La primera tiene que ver con la igualdad de posibilidades que el Estado debe garantizar a todos los interesados en formar parte de la educación superior, mientras que la segunda es la generación de los factores que contribuyan al aprovechamiento de la formación del nivel superior.

Para garantizar la igualdad tanto de oportunidades como de las condiciones, la Ley de Educación Superior, en su artículo 76, dispone que los recursos destinados a la educación superior no deben ser inferiores al 7 % de lo asignado a la Administración Central, además serán destinados también el 2 % del Presupuesto General de la Nación, para la investigación. Para el cálculo porcentual, en ambos casos, deben ser excluidos los préstamos y las donaciones. La normativa también refiere que los fondos aportados por el Estado, como los que provienen de fuentes privadas, financiarán la gestión del sistema de la educación superior, incluyendo a las universidades y a los institutos superiores de gestión pública, como también a los dos organismos de la educación superior que son el Consejo Nacional de Educación Superior y la Agencia Nacional de Evaluación y Acreditación de la Educación Superior.

El financiamiento de la educación superior pública, fundamentalmente, proviene de los recursos del tesoro nacional, sin embargo, la Ley de Educación Superior en su artículo 78 ha creado tres figuras que están vinculados con su sostenimiento financiero, que son las líneas de crédito, las donaciones y las becas para estudiantes y docentes, y las denomina estímulos. Establece una condición para acceder a estos estímulos, que es la acreditación de las carreras. Por otro lado, la disposición legal también prevé fondos especiales que deben ser destinados al desarrollo de la investigación y la formación de posgraduación.

Con respecto a la condición para acceder a las becas y líneas de crédito, el artículo 79 de la Ley de Educación Superior establece que deben ser estudiantes de escasos recursos económicos; sin embargo, es cuestionable para la figura de la línea de crédito la condición para acceder, pues perteneciendo a la clase pobre se pretende promover su acceso a la educación superior que le permita la adquisición de un capital cultural para lograr su desarrollo humano, pero sujeto a una deuda que deberá abonar por la formación académica, sin la certeza de que al egresar de la formación universitaria se insertará al ámbito laboral como profesional.

Uno de los ejes del Libro Blanco de la Educación Superior (LBES), como propuesta de política pública paraguaya, fue el financiamiento como recurso para el acceso al sistema educativo. Adopta la Declaración de Cartagena (2008) referida a la educación superior como derecho humano y bien público social que debe garantizar el Estado, concretando y favoreciendo la participación a través de distintas estrategias y acciones (LBES, 2017).

### **La gratuidad como equidad en la educación superior en Paraguay**

Durante el periodo democrático que se inicia en 1989 y rige hasta hoy, la educación superior estuvo regulada por seis disposiciones legales (Leyes N.° 828/1980, N.° 136/1993, N.° 1264/1998, N.° 2529/2006, N.° 3973/2010 y N.° 4995/2013). La Ley N.° 828 se promulgó durante la dictadura militar de Alfredo Stroessner y reguló la gestión de las universidades hasta 1993. Debido a que, en 1992, se reformó la Constitución Nacional, la educación universitaria tuvo que adecuarse a la nueva estructura constitucional; y la Ley N.° 136 pasó a organizar desde 1993 la gestión de las universidades. Un dato no menor es que, siendo los institutos superiores del nivel universitario,

no han sido contemplados en la Ley N.° 136. En 1998 comienza a regir la Ley N.° 1264, que establece la estructura del sistema educativo nacional; y en lo que respecta a la educación superior crea las instituciones de formación profesional del tercer nivel, que son los institutos de formación docente y los institutos técnicos superiores y los incorpora al nivel de la educación superior.

La Ley N.° 136/1993 se modificó en dos ocasiones. Las modificaciones se refirieron al alcance de las atribuciones de la autonomía universitaria, la primera fue a través de la Ley N.° 2529 en el año 2006; y cuatro años después, con la Ley N.° 3973 volvió a modificarse, quedando la redacción inicial comprendida en la Ley N.° 136.

Después de dos décadas de debate respecto de la necesidad de la reforma universitaria en Paraguay se promulgó la Ley N.° 4995 en el 2013, que reestructura el nivel de la educación superior y organiza la gestión de las universidades y los institutos superiores, y otorga atribuciones al Ministerio de Educación y Ciencias respecto de la organización de las instituciones de formación profesional del tercer nivel.

Las cinco leyes que se refieren a la educación superior, que fueron promulgadas durante el periodo democrático, incluyendo la última ley marco vigente, no declararon la gratuidad del acceso a la educación del tercer nivel.

Si trazamos una línea de tiempo identificamos que después de treinta y un años de recorrido democrático, luego de veintiocho años de promulgada la constitución democrática de la república, donde se adopta, entre otras decisiones, el modelo de Estado Social de Derecho, y siete años de vigencia de la Ley de Educación Superior, se define la educación superior como bien público y derecho humano fundamental. Se declara a través de la Ley N.° 6628/2020 la gratuidad de la educación superior, por iniciativa de un legislador nacional de la oposición, cuyo alcance son los cursos de admisión y de grado en las universidades públicas, en tres institutos superiores (Bellas Artes, Nacional de Educación Superior y Nacional de Salud) y en los institutos de formación docente de gestión oficial.

La gratuidad que declara la ley beneficia a los estudiantes egresados de la educación media, en principio de las instituciones públicas y subvencionadas, aunque también admite a los que se encuentran en situación de

vulnerabilidad. Esta condición, afirma la disposición legal, deberá reglamentar el Poder Ejecutivo.

La reglamentación de la ley de gratuidad se estableció mediante un decreto que define la gratuidad como «liberación del pago de todas las figuras de aranceles en concepto de cursos probatorios, nivelación, preparatorios, admisión y cualquier otra similar que se cree» (Artículo 2. Decreto N.° 4734/2021). Esta reglamentación normativa extiende la exoneración a todo tipo de aranceles relacionados con la formación de grado y pregrado.

Consideramos que es violatorio del derecho a la educación el artículo 2 del decreto reglamentario, que prescribe que el estudiante beneficiario, que cursa una carrera de grado, perdería su derecho si no usufructúa por el término de dos años; y el artículo 5 de la misma normativa, por dos razones: al limitar como plazo máximo cinco años para usufructuar el derecho, considerando como criterio el año de egreso de la educación media y, por otro lado, la posibilidad condicionada a una opción en los exámenes de ingreso a la carrera, como exigencia para acceder al derecho a la educación.

Consideramos que las condiciones establecidas en la reglamentación desconocen las características de la realidad social de los jóvenes, específicamente, aquella relacionada con las razones de su inasistencia a una institución de educación formal, entre las que se destacan, como hemos señalado en otro apartado del artículo, las razones familiares un 12.5 % y las personales un 16.5 %, totalizando estas dos situaciones un 29 % del total de la población juvenil. Por otro lado, una de las condiciones de exclusión de la educación superior es la económica, que representa el 57.1 %.

Otro de los cuestionamientos al decreto reglamentario es el requerimiento para el otorgamiento y mantenimiento de las becas, ayuda económica, premios o exoneraciones que exige la acreditación de méritos académicos. Esta exigencia ignora la situación en la que se desenvuelven miles de jóvenes, al definir los méritos académicos como el promedio de notas obtenido. El mayor porcentaje de los aprendizajes obtenidos (resultados académicos) por los estudiantes obedece a cuestiones sociales y no a esfuerzos individuales, entre los que se destacan el nivel de ingreso de sus hogares e, incluso, la educación de sus padres (Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico - OCDE, 2018b).

En relación con el análisis del financiamiento de la gratuidad de la educación superior consideramos dos fuentes: el Presupuesto General de Gastos de la Nación destinado a este nivel educativo; y el presupuesto de la Ley de Arancel Cero, que financia la gratuidad de la educación superior.

La primera fuente de financiamiento está vinculada con lo que prescribe la Ley de Educación Superior, que es del 9 % del Presupuesto General de Gastos de la Nación destinado a la Administración Central, para el sostenimiento de la gestión de las instituciones universitarias públicas. Esta disposición comenzó a regir desde el ejercicio fiscal 2014, hasta el 2024 se asignaron: 6.7 % (Ley N.° 5142/2014), 6.0 % (Ley N.° 5386/2015), 6.2 % (Ley N.° 5554/2016), 6.4 % (Ley N.° 5902/2017), 6.3 % (Ley N.° 6026/2018), 5.9 % (Ley N.° 6528/2019), 5.8 % (Ley N.° 6469/2020), 5.7 % (Ley N.° 6672/2021), 5.4 % (Ley N.° 6873/2022), 5.3 % (Ley N.° 7050/2023) y 4.9 % (Ley N.° 7408/2024). Como puede notarse, desde la vigencia de la Ley de Educación Superior no se cumplió con el 9 % prescripto en la disposición legal. En relación con la segunda fuente, que es la Ley de Arancel Cero que entró en vigencia desde el 2021, identificamos diferencias significativas en los cuatro años de financiamiento, comparando el presupuesto asignado con la ejecución. En el 2021 se asignó G. 101 940 693 083 de presupuesto y se ejecutó G. 63 251 021 115, en el 2022 se aprobó como presupuesto G. 129 277 822 277 y lo ejecutado fue G. 86 541 427 562, en el 2023 se destinó G. 143 395 968 826 y se ejecutó G. 104 953 343 021, y en el 2024 el presupuesto fue de G. 146 682 771 609 y se ejecutó G. 127 423 727 097 (Ministerio de Hacienda - MH & Dirección General de Administración y Finanzas - DGAF, 2021, 2022; Ministerio de Economía y Finanzas - MEF & DGAF, 2023, 2024). La diferencia entre lo presupuestado y ejecutado para garantizar la gratuidad de la educación superior representa un déficit porcentual importante.

### Conclusión

El análisis de la política de equidad en la educación superior en América Latina —focalizado en el caso de Paraguay en torno de las tensiones entre gratuidad, financiamiento y meritocracia que desarrollamos— tuvo distintos criterios. Desde la situación de inequidad social en la región, la Declaración de la Conferencia Regional de Educación Superior de América Latina y el Caribe - Brasil 2024, el Libro Blanco para la Educación Superior de Para-

guay, pasando por los preceptos de la Constitución Nacional, las leyes, la consideración del contexto social en el que se encuentran miles de jóvenes del Paraguay, los criterios excluyentes que invocan el mérito académico, como condición *sine qua non*, para el usufructo del derecho a la educación del nivel educativo terciario hasta el financiamiento que el Estado destina para el sostenimiento de la gestión de las instituciones de educación superior públicas y la exoneración a los alumnos de todo tipo de aranceles en la formación de pregrado y grado.

Los Estados de América Latina y el Caribe, signatarios de la UNESCO, asumieron el compromiso en la Declaración de la Conferencia Regional de Educación Superior - Brasilia 2024, la equidad en la formulación de políticas públicas a través del financiamiento a las instituciones públicas, para garantizar el acceso inclusivo de todos los que estén interesados en cursar la educación superior. En el caso de Paraguay aún no se incorporó la declaración de equidad.

Demostremos la igualdad formal del derecho a la educación superior de los ciudadanos ante la ley, preceptuada en la Constitución de la República, en la Ley N.° 04/1992 Que aprueba la adhesión de la República al Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales, adoptado durante el XXI periodo de sesiones de la Asamblea General de la Organización de las Naciones Unidas, en la ciudad de New York, el 16 de diciembre de 1966; y en la Ley N.° 4995/2013 que regula la educación superior universitaria.

El contexto social, en el que conviven miles de nuestros jóvenes, demuestra que la igualdad formal ante la Constitución Nacional y las leyes son insuficientes para garantizar su derecho a la educación superior, lo evidencia el 51.7 % de los jóvenes que aducen razones económicas para no asistir a una institución de educación formal, y el 36.1 % de los jóvenes de entre 18 a 24 años que participan en el nivel terciario de la educación (UNFPA & BID, 2023).

Ante los desafíos de garantizar a los jóvenes el derecho a la educación superior, la Ley N.° 4995/2013 preceptuó que se destine el 9 % de lo asignado a la Administración Central del Presupuesto General de Gastos de la Nación; sin embargo, transcurrieron once años de la vigencia de la ley, donde solamente el primer año (2014) se destinó el 6.7 % y los subsiguientes años fueron porcentajes menores, cerrando en el 2024 con una asignación del 4.9 %. El

déficit porcentual del primer año fue de 2.3 % y el último de 4.1 %. Es decir, el incumplimiento del porcentaje establecido en la disposición legal para el financiamiento de la educación pública ha sido una constante durante la vigencia de la Ley de Educación Superior.

Con la Ley N.° 6628/2020 que establece la gratuidad de la educación superior, cuyo propósito fue garantizar la equidad de este nivel educativo, tampoco logró concretar su finalidad desde su implementación en el 2021 hasta el 2024, por la diferencia entre lo presupuestado y ejecutado, que demostramos con base en los montos aprobados como presupuesto y los efectuados en la ejecución.

El Decreto N.° 4734/2021 que reglamenta la Ley N.° 6628/2020, que establece la gratuidad de la educación superior, es una normativa que no contribuye para el logro de la equidad en este nivel del sistema educativo. La condición que establece para el goce de la gratuidad, que es acreditar méritos académicos, no condice con la realidad social de miles de jóvenes, que debido a la situación de pobreza en que viven y su capital cultural adquirido de la educación pública, los limita considerablemente y los excluye de toda posibilidad del derecho a la educación superior.

La Ley N.° 6628/2020, en su artículo 1, establece la gratuidad para los egresados de la educación media de las instituciones del sector oficial y subvencionado, y se extiende para los que se encuentren en situación de vulnerabilidad. Esta disposición es inconstitucional porque discrimina a los egresados de la educación media de las instituciones del sector privado y los quiere incluir, como beneficiarios de la gratuidad, desde la situación de vulnerabilidad en la que podrían encontrarse. La Constitución Nacional es muy clara respecto de la igualdad de las personas, al afirmar que: «Todos los habitantes de la República son iguales en dignidad y derechos. No se admiten discriminaciones. El Estado removerá los obstáculos e impedirá los factores que las mantengan o las propicien» (Artículo 46. De la igualdad de las personas. Constitución Nacional, 1992). Este mismo derecho constitucional viola el artículo 5 del Decreto N.° 4734/2021 que reglamenta la Ley N.° 6628/2020, que establece la gratuidad de la educación superior al disponer que esta no podrá ser otorgada a los estudiantes que sobrepasen los cinco años de egresados de la educación media y tampoco a los que hayan sido admitidos luego de un número de intentos consecutivos o alternados,

establecida por cada institución. La carta magna del Paraguay no admite que se discrimine considerando como razón los años transcurridos del egreso, y menos la cantidad de intentos de los exámenes de ingreso a las instituciones de educación superior públicas.

La equidad en la educación superior del Paraguay se logrará cuando las políticas públicas de la educación superior (leyes, decretos y normativas) incorporen los derechos y las garantías constitucionales de la igualdad de las personas, en cuanto al acceso a los beneficios de la cultura y la educación, sin discriminación alguna y cuando el Estado provea los recursos financieros necesarios para cubrir las demandas a las instituciones educativas públicas.

### Referencias

- Brunner, J. J., & Labraña, J. (2020). The transformation of higher education in Latin America: from elite access to massification and universalization. En S. Schwartzman (Ed.), *Higher Education in Latin America and the Challenges of the 21st Century* (pp. 31-41). Springer Nature. [https://doi.org/10.1007/978-3-030-44263-7\\_3](https://doi.org/10.1007/978-3-030-44263-7_3)
- Busso, M., & Messina, J. (Eds.). (2020). *Banco Interamericano de Desarrollo. La crisis de la desigualdad: América Latina y el Caribe en la encrucijada*. (Monografía del BID: 837).
- Chiroleu, A., & Marquina, M. (2017). Democratization or credentialism? Public policies of expansion of higher education in Latin America. *Policy Reviews in Higher Education*, 1(59), pp. 1-22. <https://doi.org/10.1080/23322969.2017.1303787>
- Congreso Nacional de la República del Paraguay - Comisión Bicameral para el Estudio de la Reforma de la Educación Superior (2013). *Fundamentos para una Ley de la Reforma de la Educación Superior en el Paraguay*. Marben Editora.
- Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (CONACYT) - Dirección de Información.

Consejo Nacional de Educación Superior (CONES). Libro Blanco para la Educación Superior (2017). Asunción.

Constitución de la República del Paraguay (20 de junio de 1992).

Cuello & L. (2016). De la inclusión educativa al derecho a la educación. Tensiones y desafíos actuales. En E. Rinesi, J. Smola, C. Cuello & L. Ríos (Comps.), *Hombres de una república libre. Universidad, inclusión social e integración cultural en Latinoamérica* (pp. 57-77). Ediciones UNGS.

Declaración Universal de los Derechos Humanos (1948).

Declaración Final de la II Conferencia Mundial de Educación Superior (2009). Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. París.

Declaración de la Conferencia Regional de Educación Superior (2024). Brasilia. Instituto Internacional para la Educación Superior en América Latina y el Caribe (UNESCO).

Decreto 4734. Gaceta Oficial de la República del Paraguay (15 de enero del 2021).

Fondo de Población de las Naciones Unidas - UNFPA, & Banco Interamericano de Desarrollo - BID (2023). Informe sobre juventud en el Paraguay. Insumos para una política pública de juventud. Asunción.

García de Fanelli, A., & Adrogué, C. (2021). Equidad en la Educación Superior Latinoamericana: dimensiones e indicadores. *Revista de Educación Superior y Sociedad*, vol. 33, núm. 1 (enero - junio, 2021), 85-114, ISBNe:26107759.

González, A. (2000). Precisiones conceptuales al principio de equidad. *Pensamiento Educativo*, vol. 26 (julio, 2000), 15-29.

Herrera, J. (2013). Ética, equidad y meritocracia en la mercantilización de la educación superior colombiana. *Revista Latinoamericana de Bioética*, vol. 13, núm. 1 (2021), 8-17, ISSN 1657-4702.

Instituto Internacional de la UNESCO para la Educación Superior en América Latina y el Caribe.

Instituto Nacional de Estadísticas (2024). Pobreza Monetaria y Distribución de Ingreso. EPHC, 2023. Paraguay.

Ley N.° 04. Gaceta Oficial de la República del Paraguay, 09 de abril de 1992.

Ley N.° 136. Gaceta Oficial de la República del Paraguay, 11 de marzo de 1993.

Ley N.° 828. Gaceta Oficial de la República del Paraguay, 18 de noviembre de 1980.

Ley N.° 1264. Gaceta Oficial de la República del Paraguay, 29 de mayo de 1998.

Ley N.° 2529. Gaceta Oficial de la República del Paraguay, 02 de junio del 2006.

Ley N.° 3973. Gaceta Oficial de la República del Paraguay, 27 de abril del 2010.

Ley N.° 4995. Gaceta Oficial de la República del Paraguay, 02 de agosto del 2013.

Ley N.° 5142. Gaceta Oficial de la República del Paraguay, 09 de enero del 2014.

Ley N.° 5386. Gaceta Oficial de la República del Paraguay, 09 de enero del 2015.

Ley N.° 5554. Gaceta Oficial de la República del Paraguay, 11 de enero del 2016.

Ley N.° 5902. Gaceta Oficial de la República del Paraguay, 16 de octubre del 2017.

Ley N.° 6026. Gaceta Oficial de la República del Paraguay, 12 de enero del 2018.

Ley N.° 6469. Gaceta Oficial de la República del Paraguay, 06 de enero del 2020.

Ley N.° 6528. Gaceta Oficial de la República del Paraguay, 07 de mayo del 2020.

Ley N.° 6628. Gaceta Oficial de la República del Paraguay, 04 de noviembre del 2020.

Ley N.° 6672. Gaceta Oficial de la República del Paraguay, 09 de enero del 2021.

Ley N.° 6873. Gaceta Oficial de la República del Paraguay, 06 de enero del 2022.

Ley N.° 7050. Gaceta Oficial de la República del Paraguay, 05 de enero del 2023.

Ley N.° 7408. Gaceta Oficial de la República del Paraguay, 31 de diciembre del 2024.

Mendonca, D. (2000). *Estado social de derecho. Análisis y desarrollo de una fórmula constitucional*. CIDSEP.

Ministerio de Economía y Finanzas, Dirección General de Administración y Finanzas. Ejecución de Presupuesto del 2023.

Ministerio de Economía y Finanzas, Dirección General de Administración y Finanzas. Ejecución de Presupuesto del 2024.

Ministerio de Hacienda, Dirección General de Administración y Finanzas. Ejecución de Presupuesto del 2021.

Ministerio de Hacienda, Dirección General de Administración y Finanzas. Ejecución de Presupuesto del 2022.

Morresi, S., & Marquina, M. (2016). Universidad y equidad. Apuntes de investigación sobre las políticas universitarias en la Argentina contemporánea. En E. Rinesi, J. Smola, C. Cuello & L. Ríos (Comps.), *Hombres*

*de una república libre. Universidad, inclusión social e integración cultural en Latinoamérica* (pp. 149-167). Ediciones UNGS.

Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico - OCDE (2018b). *Equity in education: breaking down barriers to social mobility*.

Pedro, F. (2024). El debate sobre la acción afirmativa y la equidad en el acceso a la educación superior: América Latina en el contexto global. En *75 Años de Unión – Unión de Universidades en América Latina y el Caribe, UDUALC* (pp. 159-173).

Perona, A. (1993). *Entre el liberalismo y la socialdemocracia. Popper y la sociedad abierta*. Anthropos.

Programa para la Evaluación Internacional de los Estudiantes - PISA, & Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico - OCDE. Publishing. <https://doi.org/10.1787/9789264073234-en>

Rujas, J. (2022). Meritocracia y educación: más allá de la igualdad de oportunidades. *Revista Conciencia Social*, vol. 1, núm. 5, 207-218, ISSN 2605-0641.

Silva Laya, M. (2014). Equidad en la educación superior mexicana: el reto persistente. *Universidades*, núm. 59, enero - marzo del 2014, 23-35. Unión de Universidades de América Latina y el Caribe, Distrito Federal, Organismo Internacional.

Torres, S. (2016). Contra el mérito. Derecho de universidad e igualdad del conocimiento. En E. Rinesi, J. Smola, C. Cuello & L. Ríos (Comps.), *Hombres de una república libre. Universidad, inclusión social e integración cultural en Latinoamérica* (pp. 35-56). Ediciones UNGS.

World Bank Group (2024). Tendencias recientes de pobreza y desigualdad. América Latina y el Caribe. Práctica Global de Pobreza y Equidad. Equipo para el Desarrollo Estadístico de América Latina y el Caribe.



COLABORARON EN ESTE NÚMERO

---



**Alejandro César Antonio LUNA BERNAL** es doctor en Psicología por la Universidad de Colima (México), posee una maestría y una licenciatura en Filosofía por la Universidad de Guadalajara (México). Actualmente es profesor titular a tiempo completo adscrito al Departamento de Filosofía de la Universidad de Guadalajara, miembro del Sistema Nacional de Investigadoras e Investigadores (SNII, Nivel I) del Consejo Nacional de Humanidades, Ciencia y Tecnología (CONAHCYT), e integrante del cuerpo académico «Adolescentes: mundo y vida». Sus investigaciones abordan el manejo de conflictos interpersonales en adolescentes y jóvenes, la violencia escolar y la filosofía de conflictos.

**Josefina SANDOVAL MARTÍNEZ** es doctora en Psicología, magíster en Psicología Educativa, y licenciada en Psicología por la Universidad de Guadalajara (México). Actualmente se desempeña como profesora titular a tiempo completo adscrita al Departamento de Psicología Aplicada de la Universidad de Guadalajara, es también integrante del cuerpo académico «Violencia, manejo de conflicto y mediación». Sus investigaciones se centran en los abordajes psicosociales de los procesos de violencia y paz y el manejo del conflicto y mediación.

**Daiana Y. RIGO** es doctora en Psicología. Actualmente es miembro del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET), del Instituto de Investigaciones Sociales, Territoriales y Educativas, y de la Facultad de Ciencias Humanas de la Universidad Nacional de Río Cuarto (Argentina). Sus intereses de investigación abarcan la psicología de la educación, la agencia, el compromiso, la formación docente y la educación superior.

**Alejandra M. DELGADO** es doctora en Educación, magíster en Investigación Educativa y licenciada en Ciencias de la Educación con especialización en Supervisión, Administración y Planeamiento Educativo. Actualmente se desempeña como profesora de educación secundaria en Psicología, y labora en el Instituto Superior Nuestra Señora del Valle Cruz del Eje, Córdoba (Argentina). Sus investigaciones exploran la formación inicial y desempeño profesional docente, el campo de la práctica docente y los vínculos entre institutos de formación docente y escuelas asociadas.

**María Lucrecia PIÑEIRO** es especialista en Gestión y Conducción del Sistema Educativo y sus Instituciones por la Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (FLACSO), Argentina. Es especialista en Enseñanza de la Educación Superior por la Universidad Católica de Cuyo (Argentina), magíster en Psicología Clínica por la Universidad Empresarial Siglo 21 de Córdoba (Argentina), y licenciada en Psicología por la misma universidad. Actualmente es profesora asociada de la Universidad de Mendoza, sede Río Cuarto (Argentina).

**Guadalupe GUARIDO** es licenciada en Psicología por la Universidad Nacional de Río Cuarto (Argentina). Actualmente se encuentra afiliada a esta misma institución. Su línea de investigación se centra en la innovación educativa.

**María Marta CORIA** es magíster en Economía Aplicada por la Pontificia Universidad Católica Argentina, y licenciada en Economía por la Universidad Nacional de Rosario (Argentina). Actualmente está asociada a la Facultad Regional de Neuquén de la Universidad Tecnológica Nacional (Argentina). Sus investigaciones exploran el papel de la economía en la educación y la inserción laboral de los graduados universitarios.

**Juan Gabriel HERRERA-ALVA** es doctor en Ciencias con Especialidad en Matemática Educativa por el Centro de Investigación y de Estudios Avanzados del Instituto Politécnico Nacional (México). Posee una maestría en Ciencias Matemáticas por la Universidad Nacional Autónoma de México y es licenciado en Matemáticas por la misma universidad. Actualmente está afiliado a la Facultad de Ciencias de la Universidad Nacional Autónoma de México, ciudad de México. Sus líneas de investigación se enfocan en el uso de la tecnología digital para la enseñanza y el aprendizaje de las matemáticas, y el razonamiento matemático en ambientes virtuales.

**Martha Leticia GARCÍA-RODRÍGUEZ** es doctora y magíster en Ciencias con Especialidad en Matemática Educativa por el Centro de Investigación y de Estudios Avanzados del Instituto Politécnico Nacional (México). Así mismo es licenciada en Física y Matemáticas por la Escuela Superior de Física y Matemáticas del mismo instituto. Actualmente se encuentra afiliada al Centro de Investigación en Ciencia Aplicada y Tecnología Avanzada (CICATA). Sus investigaciones examinan el uso de la tecnología digital para la enseñanza

y el aprendizaje de las matemáticas, así como el razonamiento matemático en ambientes virtuales.

**Juan León JARA ALMONTE** es doctor en Teorías y Políticas Educativas y Educación Comparada Internacional por The Pennsylvania State University y bachiller en Ciencias Sociales con mención en Economía por la Pontificia Universidad Católica del Perú. Actualmente es investigador principal del Grupo de Análisis para el Desarrollo (GRADE) en el área Educación y Aprendizajes. Sus investigaciones abordan las desigualdades educativas, primera infancia, desarrollo infantil y evaluación de impacto.

**Martín BENAVIDES** es doctor en Sociología y magister en Teorías y Políticas Educativas por la Universidad Estatal de Pensilvania y licenciado en Sociología por la Pontificia Universidad Católica del Perú. En la actualidad se desempeña como investigador principal del Grupo de Análisis para el Desarrollo y como profesor a tiempo completo en la Pontificia Universidad Católica del Perú. Sus líneas de investigación indagan sobre estratificación social y desigualdad, sociología de la educación, políticas educativas y juventud.

**Alexandra QUISPE** es licenciada y bachiller en economía por la Pontificia Universidad Católica del Perú. Actualmente se desempeña como asistente de investigación de esta misma universidad y del Grupo de Análisis para el Desarrollo. Sus líneas de investigación se enfocan en la economía del desarrollo, la educación y el género.

**Bernardo MARULANDA** es maestro en Humanidades por la Universidad Católica San Pablo (Arequipa). Sus intereses en investigación se centran en el estudio de la filosofía.

**Francisco GIMÉNEZ** es doctor en Filosofía por la Universidad Católica Nuestra Señora de la Asunción (UCNSA), Paraguay, y magíster en Tecnologías de la Información y la Comunicación por la Universidad de Las Palmas de Gran Canaria (España). Posee un postgrado en Reforma Universitaria por la Universidad de Buenos Aires (Argentina), y es licenciado en Filosofía por la UCNSA. Actualmente está afiliado a la Facultad de Ciencias, Tecnologías y Artes de la Universidad Nacional de Pilar (Paraguay), y es investigador activo y categorizado por el Conacyt Paraguay. Sus investigaciones indagan sobre las políticas educativas, la legislación educativa y la filosofía de la educación.

