EDUCATIONIS MOMENTUM

Revista de investigación educativa
de la Universidad Católica San Pablo

Volumen 12, número 1, junio del 2026 ISSN (online): 2517-9853

Artículos

Aporte de la cultura digital al aprendizaje de adolescentes
S. Cermeño León

Competencias informacionales e inteligencia artificial
M. C. Berzunza Criollo

Comentarios abiertos en evaluación docente desde la opinión estudiantil: análisis por género del docente
E. P. Reyes Piñuelas

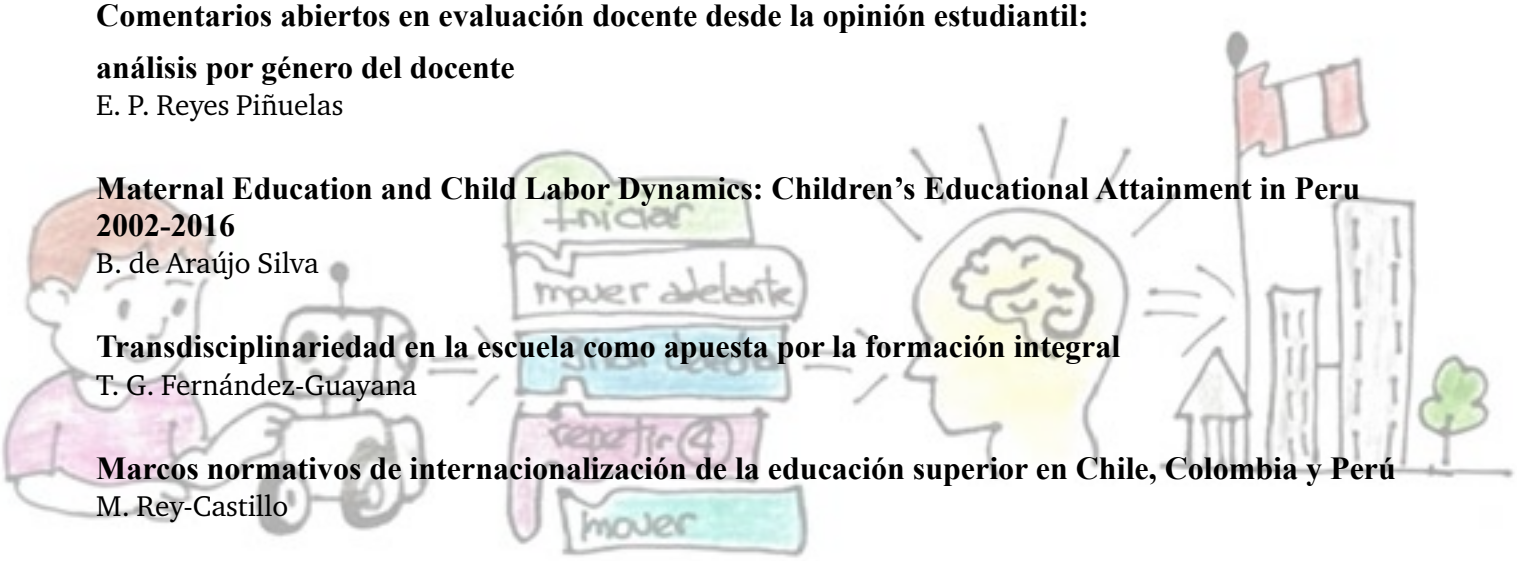
Maternal Education and Child Labor Dynamics: Children's Educational Attainment in Peru 2002-2016
B. de Araújo Silva

Transdisciplinariedad en la escuela como apuesta por la formación integral
T. G. Fernández-Guayana

Marcos normativos de internacionalización de la educación superior en Chile, Colombia y Perú
M. Rey-Castillo

Asociación entre prácticas de crianza y bullying en estudiantes universitarios
B. Mendoza González, N. A. Gómez Flores, I. Arcos Gómez

Identidades docentes frente a la reforma curricular 2022 en México
I. S. De los Santos Urias, M. G. Tinajero Villavicencio



Ensayos

Infancias indígenas en escuelas urbanas: inclusión o interculturalidad
M. R. Iñiguez Segura

Christian Linares

La ley de financiamiento universitario argentino como terreno de disputa político-ideológica
G. Riccono

Arequipa (Perú)

EDUCATIONIS
MOMENTUM

Toda empresa humana tiene hitos que marcan su devenir. Se trata de hitos que van marcando una pauta y que a la vez sirven de recordatorio simbólico de un camino alcanzado y de puertas hacia otros; en el caso de *Educationis Momentum* también es así. La revista entra hoy en un nuevo periodo de mayor profesionalismo y desarrollo. Nuestra idea es proyectarnos a una nueva etapa caracterizada por un mayor alcance y mejor —aún— calidad de artículos.

La revista se suma a las mejores prácticas de ciencia abierta incrementando el grado de reproducibilidad, replicabilidad y transferencia de las investigaciones que publicamos. En ese sentido, ofrece ahora información sobre el financiamiento, así como sobre objetos de ciencia abierta (Paic, 2021), dado que la revista cree en la disponibilidad de los datos y la transparencia en el ejercicio científico. Precisamente como parte del compromiso con la claridad y la promoción del buen trabajo investigativo, las consideraciones éticas observadas quedan manifiestas para todos los artículos. También quedarán ahora más claros los roles que ha cumplido cada uno de los firmantes al plegarnos a CRediT (Brand et al., 2015), e incluso quienes colaboraron en el trabajo, pero no alcanzan a figurar como autores quedan manifestados en los agradecimientos, ahora más visibles. Por exactamente las mismas razones se declaran los eventuales conflictos de interés que puedan existir, así como la historia del artículo para su trazabilidad. Todo lo anteriormente mencionado queda simbolizado en una nueva presentación y en una mejor información sobre los mismos.

En el cuento «Funes el memorioso», de Jorge Luis Borges, el narrador comentará del personaje que da nombre al relato que, después de pasarse toda la noche leyendo la *Naturalis historia* de Plinio y revisando la vida de hombres de extraordinaria buena memoria a lo largo del tiempo, «Con evidente buena fe se maravilló de que tales casos maravillaran» (Borges, 1984, p. 106). Con toda la humildad del mundo, reconocemos que el paso que damos hoy no es para *maravillarse,* sino parte de la evolución natural que las revistas comprometidas con la ciencia deben hacer, y nos alegramos de poder darlo hoy. Esperamos que esta nueva etapa sea de mucho provecho para nuestros lectores y autores.

Check for updates

OPEN ACCESS

Cómo citar (APA 7.ª) Gordillo Cisneros, E. G. (2026). Una nueva época [Editorial]. *Educationis Momentum, 12*(1), 1. https://doi.org/10.36901/em.v12i1.1983

Copyright: © 2026 *Educationis Momentum.* Este es un artículo de acceso abierto distribuido bajo los términos de Creative Commons Atribution 4.0 (CC BY 4.0) que permite el uso, la distribución y la reproducción sin restricciones en cualquier medio, siempre que se otorguen los créditos correspondientes al autor original y a la fuente.

Referencias

Brand, A., Allen, L., Altman, M., Hlava, M., & Scott, J. (2015). Beyond authorship: attribution, contribution, collaboration, and credit. *Learned Publishing, 28*(2), 151-155. https://doi.org/10.1087/20150211

Borges, J. L. (1984). Funes el Memorioso. *Ficciones.* Oveja Negra.

Paic, A. (2021). Open Science - Enabling Discovery in the Digital Age. *Going digital toolkit note*, N.° 13, https://goingdigital.oecd.org/data/notes/No13_ToolkitNote_OpenScience.pdf.

EDUCATIONIS
MOMENTUM

ARTÍCULO ORIGINAL

Aporte de la cultura digital al aprendizaje de adolescentes de quince años en el Perú

The Role of Digital Culture to the Learning of Fifteen-Year-Olds in Peru

Sandra Cermeño León[1*]

[1] Pontificia Universidad Católica del Perú, Lima, Perú

* Autor de correspondencia: sandra.cermeno@pucp.edu.pe

Resumen

Contexto: la incorporación de las tecnologías de la información y comunicación (TIC) en la educación ha generado expectativas, pero buena parte de la evidencia previa aproxima su rol mediante el acceso a dispositivos o recursos escolares, lo que limita la comprensión de su vínculo con el aprendizaje. **Objetivo**: esta investigación analiza la asociación entre la cultura digital, entendida como el entorno digital directo e indirecto que rodea al estudiante, y el desempeño en competencia matemática de estudiantes de quince años en el Perú. **Metodología**: el estudio, de carácter observacional, utiliza PISA 2018 como fuente principal, complementada con Enaho 2018 y Renamu 2018, y construye indicadores mediante Análisis de Componentes Principales (ACP) que distinguen cuatro dimensiones (estudiante, hogar, escuela y contexto) y separan componentes tangibles de acceso e intangibles de uso y habilidades, estimados con regresiones lineales del puntaje PISA y controles progresivos. **Resultados**: se muestran asociaciones positivas y estadísticamente significativas que se reducen bajo controles más exigentes, aunque los indicadores globales y, en particular, los componentes del hogar y del rol docente mantienen relaciones robustas. **Conclusiones**: se concluye que mejorar los aprendizajes mediante TIC exige atender, además del acceso, los componentes intangibles de uso y habilidades y la articulación entre escuela y hogar.

Palabras clave: educación, cultura digital, Programa para la Evaluación Internacional de Alumnos (PISA), tecnologías de información y comunicación (TIC), capital humano, brecha digital, competencia matemática, Perú

Abstract

Context: the integration of information and communication technologies (ICT) into education has raised high expectations, yet much of the prior evidence proxies their role through access to devices or school resources, which limits the understanding of how the digital environment relates to learning. **Aim**: against that backdrop, this study analyzes the association between digital culture, understood as the direct and indirect digital environment surrounding the student, and mathematical literacy among fifteen-year-old students in Peru. **Methodology**: the study is observational and draws primarily on PISA 2018, complemented with ENAHO 2018 and RENAMU 2018; from these sources it builds indices through Principal Component Analysis (PCA) that distinguish four dimensions (student, household, school, and context) and separate tangible components of access from intangible components of use and skills, estimated through linear regressions of the PISA mathematics score with progressively added controls. **Results**: show positive and statistically significant associations that decline under more demanding controls, although the global

OPEN ACCESS

Como citar (APA 7.ª) Cermeño León, S. (2026). Aporte de la cultura digital al aprendizaje de adolescentes de quince años en el Perú. *Educationis Momentum, 12*(1), 1-30. https://doi.org/10.36901/em.v12i1.1889

Historia del artículo

Recibido: 2026.04.22

Aprobado: 2026.07.08

Publicado: 2026.XX.XX

Copyright: © 2026 *Educationis Momentum.* Este es un artículo de acceso abierto distribuido bajo los términos de Creative Commons Atribution 4.0 (CC BY 4.0) que permite el uso, la distribución y la reproducción sin restricciones en cualquier medio, siempre que se otorguen los créditos correspondientes al autor original y a la fuente.

Disponibilidad de los datos: Los autores declaran que los datos, materiales, instrumentos y demás recursos utilizados en esta investigación no se encuentran disponibles para su consulta debido a que no se obtuvo el consentimiento para que la información se socializara y se compartiera en bases de datos.

Contribución de los autores

SCL: conceptualización, análisis formal, investigación, metodología, tratamiento de datos, recursos, software, supervisión, validación, visualización de resultados, redacción: borrador original, redacción: revisión y edición.

Declaración de conflicto de intereses

La autora declara que no existe ningún conflicto de intereses financiero, profesional o personal que pudiera haber influido en los resultados presentados en este estudio.

Financiamiento

Esta investigación no recibió financiamiento específico de agencias del sector público, comercial o sin fines de lucro.

Declaración ética

Este estudio no involucró experimentación con seres humanos ni animales; por tanto, no requirió aprobación por un comité de ética.

Objetos de ciencia abierta

La autora declara que los datos, materiales, instrumentos y demás recursos utilizados en esta investigación se encuentran disponibles para su consulta en la Unidad de Estadística Educativa del Ministerio de Educación del Perú, el repositorio de datos de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE), así como el sistema de Microdatos del Instituto Nacional de Estadística e Informática (INEI). En caso de que alguno de estos recursos no se encuentre disponible públicamente, se especifican las razones que justifican dicha restricción.

Agradecimientos

La autora declara al profesor Juan León Jara Almonte, de la Pontificia Universidad Católica del Perú, por el apoyo brindado durante el desarrollo de la investigación.

indices and, in particular, the household and teacher-related components retain robust relationships. **Conclusion**: the study concludes that improving learning through ICT requires attention, beyond access, to the intangible components of use and skills and to coordination between schools and households.

Keywords: education, digital culture, Programme for International Student Assessment (PISA), information and communication technologies (ICT), human capital, digital divide, mathematical literacy, Peru

Las tecnologías de la información y comunicación (TIC) adquieren una importancia creciente en la vida social y económica. Su incorporación en la educación ha generado altas expectativas por su potencial para facilitar el acceso a información, reforzar procesos de enseñanza-aprendizaje y abrir oportunidades de desarrollo. Las TIC se presentan no solo como habilitadoras de mejores resultados educativos y, por tanto, de acumulación de capital humano, sino también como herramientas que pueden contribuir a un empoderamiento temprano en edades clave de transición hacia la adultez.

La pandemia por Covid-19 reforzó esta discusión al evidenciar el rol de la tecnología en la continuidad educativa y visibilizar la persistencia de la brecha digital al interior del país. Aunque el análisis empírico de este estudio se basa en información previa a la pandemia (Programa para la Evaluación Internacional de Alumnos [PISA] 2018), el contexto reciente subraya la relevancia de comprender cuáles dimensiones del entorno digital se asocian con mejores aprendizajes y qué componentes deberían priorizarse para diseñar políticas educativas más efectivas y con equidad.

Esta discusión es más pertinente si se consideran antecedentes desfavorables en el acceso y uso de recursos digitales en la escuela. Aunque en el Perú se ha incrementado la oferta de las TIC y su presencia en instituciones educativas, persisten condiciones de precariedad y desigualdades en equipamiento y conectividad (Ames, 2014). El desafío, sin embargo, no se agota en la infraestructura: la evidencia empírica sugiere que la simple provisión de tecnologías no necesariamente se traduce en mejoras en el rendimiento académico. En el Perú, experiencias como el Plan Huascarán y, posteriormente, el programa Una Laptop por Niño (OLPC) ilustran este punto: iniciativas centradas en la dotación de equipos que, sin componentes de acompañamiento y uso guiado, mostraron efectos limitados sobre el rendimiento (Beuermann et al., 2015; Cristia et al., 2012). Estos resultados invitan a replantear el enfoque y entender qué condiciones son necesarias para que la tecnología contribuya efectivamente al aprendizaje.

En línea con lo anterior, Arias et al. (2020) destacan que ciertas características son clave para una implementación exitosa de tecnologías digitales: la participación activa de estudiantes, directores, docentes y padres, y la existencia de sistemas de soporte al interior de las escuelas. Estos elementos pueden sintetizarse en la idea de promover programas de uso guiado, es decir, intervenciones que orienten explícitamente a los usuarios sobre cómo utilizar recursos digitales para fines educativos.

Aunque las lecciones provienen de experiencias internacionales y deben adaptarse al entorno local, ofrecen criterios útiles para diseñar políticas que vayan más allá del acceso.

La presente investigación plantea que las TIC forman parte de un concepto más amplio: la cultura digital. Aunque su definición varía, existe consenso en que refiere a la manera en que las tecnologías digitales influyen en las interacciones humanas y en prácticas cotidianas, con implicancias culturales, sociales y económicas. Esta perspectiva permite reconocer que la relación entre tecnología y aprendizaje no depende únicamente de elementos «visibles» como dispositivos o conectividad, sino también de componentes vinculados al uso, a los conocimientos y habilidades digitales, y a las prácticas que se consolidan en el hogar y la escuela.

Una hipótesis central de este trabajo es que parte de los resultados limitados de evaluaciones de tecnología educativa se relaciona con una visión de las TIC como elementos pasivos: recursos que «se entregan» y cuyo impacto se espera observar de forma directa. En contraste, una aproximación más integral como la cultura digital sugiere que el efecto de las tecnologías sobre el aprendizaje depende de condiciones complementarias y de la interacción entre actores y contextos. Aterrizar este concepto en sus componentes y dimensiones brinda una base más sólida para diseñar iniciativas con resultados más consistentes.

La pregunta que guía este estudio es la siguiente: ¿en qué medida la cultura digital, entendida como el entorno digital multidimensional del estudiante, se asocia con el aprendizaje de los adolescentes de quince años en el Perú? Con este objetivo, el presente estudio busca estimar la asociación entre la cultura digital y el aprendizaje de estudiantes de quince años en el Perú, utilizando como fuente principal la prueba del Programa para la Evaluación Internacional de Alumnos (PISA) 2018. El aprendizaje se mide a través del desempeño en competencia matemática (puntaje PISA en matemática). Para operacionalizar la cultura digital se construyen indicadores a partir de un enfoque fundamentado en la teoría ecológica de Bronfenbrenner (1979), distinguiendo dimensiones asociadas al individuo/estudiante, el hogar, la escuela y el contexto. Además, se separan elementos tangibles (asociados a acceso y disponibilidad) de elementos intangibles (asociados a uso y habilidades/conocimientos). La construcción de estos indicadores se realiza mediante Análisis de Componentes Principales (ACP) y el análisis empírico incorpora, además de PISA 2018, información complementaria de la Encuesta Nacional de Hogares (Enaho) 2018 y del Registro Nacional de Municipalidades (Renamu) 2018, con el fin de aproximar componentes del hogar y del entorno contextual.

El estudio plantea tres objetivos específicos: (i) aterrizar la definición de cultura digital mediante la construcción de indicadores, (ii) explorar descriptivamente brechas asociadas a dichos indicadores, y (iii) estimar su relación con los resultados en competencia matemática. La indagación busca aportar evidencia para repensar políticas públicas vinculadas a las

TIC en educación, motivando mejores diagnósticos sobre los elementos del entorno digital que realmente importan para el aprendizaje.

El documento se organiza como sigue: la sección 2 presenta el marco conceptual, la sección 3 revisa la evidencia empírica, la sección 4 describe datos y métodos, la sección 5 presenta los resultados y la sección 6 discute implicancias y recomendaciones de política.

Marco conceptual

Cultura digital como entorno

Los efectos educativos de las tecnologías digitales no se explican solo por la disponibilidad de dispositivos o conectividad, sino también por las prácticas, capacidades y arreglos sociales que organizan su adopción y uso. El concepto de cultura digital permite capturar de manera más integral el entorno digital que rodea al estudiante, ampliando enfoques que aproximan la tecnología como un insumo material del entorno escolar.

Desde una perspectiva sociocultural, las tecnologías son parte de procesos sociales y culturales, no solo artefactos técnicos. Buckingham (2007) sostiene que no son dispositivos neutrales, pues los intereses y motivaciones de quienes las producen y utilizan les dan una forma particular. Esto permite plantear que los impactos de lo digital sobre el aprendizaje dependen de cómo estudiantes, familias y escuelas incorporan estas herramientas a su vida cotidiana, y no exclusivamente del acceso.

Definir cultura digital exige precisar qué se entiende por «digital». En sentido técnico, refiere a sistemas que crean, transportan o almacenan datos en forma numérica; en un sentido más amplio, abarca fenómenos contemporáneos como internet, plataformas de interacción y contenidos digitales. Gere (2008) propone el concepto de cultura digital para describir una forma de vida en un momento histórico determinado, retomando la concepción de cultura de Williams (1961). En una línea afín, Negroponte (1995) caracteriza la cultura digital como una forma de vida particular definida por elementos provenientes de la digitalidad. En esta lectura, los dispositivos informáticos y de comunicación son puntos donde se vuelve visible un sistema complejo que estructura la modernidad, pero no agotan lo digital. De allí una implicancia clave: el entorno digital incluye elementos observables, pero también componentes menos visibles que pueden ser decisivos para explicar resultados educativos.

Esta discusión es relevante para el diseño de políticas públicas. Parte del discurso sobre las TIC en educación asume que la provisión de equipamiento conduce automáticamente a mejoras en aprendizaje, lo que refleja una forma de determinismo tecnológico (Buckingham, 2007). En contraste, estudios de Ed-Tech señalan que políticas centradas en dotación de equipos, sin acompañamiento pedagógico ni de capacidades, producen resultados limitados o heterogéneos (Cueto et al., 2023; León & Sugimaru, 2022). El concepto de cultura digital desplaza el foco del acceso aislado hacia una caracterización del entorno digital como conjunto de condiciones que puede habilitar o restringir su aprovechamiento educativo.

Elementos tangibles e intangibles de la cultura digital

Dado el alcance amplio del concepto, este estudio propone una distinción operativa entre componentes tangibles e intangibles. Los tangibles refieren a acceso, disponibilidad y equipamiento: dispositivos en el hogar o la escuela, conectividad y recursos físicos asociados a su uso. Por ser los más visibles, han concentrado las mediciones y evaluaciones.

Los intangibles capturan dimensiones menos visibles vinculadas al uso, los conocimientos y habilidades digitales, y prácticas que facilitan la apropiación de la tecnología en contextos educativos: patrones de uso, prácticas de búsqueda y procesamiento de información, competencias para interactuar críticamente con contenidos digitales, y condiciones institucionales que guían el uso pedagógico. Esta distinción permite plantear que dos estudiantes con niveles similares de acceso pueden diferir en su cultura digital si difieren en habilidades, tipos de uso, apoyo familiar o mediación docente.

Esta separación tiene relevancia práctica para el análisis de políticas. Si la discusión se restringe al acceso, las recomendaciones se concentran en inversión física; al incorporar lo intangible, se amplía el conjunto de instrumentos hacia el desarrollo de capacidades, uso guiado, acompañamiento familiar, apropiación docente y lineamientos institucionales para integrar tecnologías a la enseñanza-aprendizaje.

Situando los elementos de la cultura digital en un sistema

La cultura digital se entiende como un fenómeno que se configura en múltiples espacios interdependientes. Para situar estos espacios, el estudio adopta como marco la teoría ecológica de Bronfenbrenner (1979), según la cual el ambiente del individuo puede comprenderse como un conjunto de estructuras anidadas, con el individuo en el centro. La teoría distingue cinco sistemas: microsistema, mesosistema, exosistema, macrosistema y cronosistema.

El microsistema corresponde al entorno inmediato del individuo, incluyendo espacios como el hogar y la escuela. El mesosistema refiere a la relación entre actores del microsistema, como la interacción entre familia y escuela. El exosistema comprende entornos donde el individuo no participa directamente, pero que influyen sobre su entorno inmediato, por ejemplo, dinámicas institucionales o características del entorno local que afectan condiciones de hogares y escuelas. El macrosistema incluye valores, normas y condiciones estructurales del contexto sociocultural. Finalmente, el cronosistema incorpora la dimensión temporal, tanto en la trayectoria del individuo como en la evolución histórica de las condiciones que lo rodean.

Aplicado al caso educativo, este enfoque permite sostener que la cultura digital relevante para el aprendizaje se construye más allá del aula. El microsistema agrupa hogar y escuela, espacios de educación informal y formal; el mesosistema, la articulación entre ambos. El exosistema considera condiciones contextuales que no involucran directamente al estudiante pero que afectan la disponibilidad y uso de tecnologías.

El macrosistema introduce normas y expectativas sobre educación y tecnología, y el cronosistema reconoce que lo digital cambia con rapidez, por lo que toda medición es una aproximación situada. La aproximación empírica se concentra en el microsistema y el exosistema, que son los niveles medibles con las fuentes disponibles, y no busca capturar el mesosistema ni el cronosistema. El marco ecológico se emplea, por tanto, como referencia conceptual para ordenar las dimensiones observables.

Con base en esta lógica el estudio define cuatro dimensiones para operacionalizar la cultura digital: (i) estudiante/individuo, (ii) hogar, (iii) escuela y (iv) contexto. En cada dimensión se distingue entre componentes tangibles e intangibles.

Figura 1

La cultura digital en el aprendizaje



Fuente: En base a Bronfenbrenner, 1979. Elaboración propia.

Aprendizaje, competencia matemática y capital humano

El objetivo empírico del estudio es estimar la relación entre cultura digital y aprendizaje. Para ello, se utiliza como variable dependiente el desempeño en competencia matemática en PISA 2018. PISA fue creada para evaluar en qué medida estudiantes de quince años pueden aplicar conocimientos y habilidades a desafíos de la vida real, más allá del dominio estricto del currículo escolar (OCDE, 2000). La noción de «literacidad» captura competencias aplicables, adquiridas a través de procesos, contextos e interacciones diversas, y por ello constituye una medida pertinente para estudiar factores asociados al desempeño académico.

El vínculo entre cultura digital y aprendizaje también puede leerse desde el enfoque de capital humano, no en su acepción de retornos salariales, sino como proceso de formación de habilidades. En esta lectura la educación combina aprendizajes formales e informales (Mincer, 1981), lo que justifica considerar simultáneamente la escuela y el hogar como espacios de acumulación de capacidades. Es en ese sentido acotado, referido a la adquisición de habilidades a través de distintos entornos, que el marco resulta pertinente para el presente estudio, y no como una teoría de los determinantes del rendimiento en pruebas estandarizadas. Sobre esta base, el estudio plantea como hipótesis que una cultura digital caracterizada no solo por el acceso, sino también por habilidades, usos y mediaciones se asociaría positivamente con el aprendizaje, en la medida en que ofrecería mejores recursos para estudiar, prácticas más efectivas de búsqueda y procesamiento de información, y una mayor capacidad para aprovechar oportunidades educativas digitales. Los análisis empíricos de las secciones siguientes ponen a prueba esta expectativa.

Implicancias para la operacionalización en este estudio

El marco conceptual propuesto sugiere que la cultura digital es un constructo multidimensional, cuya medición requiere capturar tanto componentes tangibles como intangibles, distribuidos en distintos espacios del entorno del estudiante. Esta conceptualización guía la estrategia empírica del estudio: construir indicadores de cultura digital por dimensión y por tipo de componente, y analizar su relación con el desempeño en competencia matemática. La lectura de resultados y las implicancias de política se desarrollan posteriormente, con énfasis en cómo la distinción tangible/intangible permite interpretar de manera más precisa qué aspectos del entorno digital se asocian con el aprendizaje.

Evidencia empírica

La literatura sobre tecnologías digitales y aprendizaje es amplia y heterogénea en resultados. Una parte importante de esta evidencia ha aproximado el rol de las TIC mediante variables de acceso o dotación de dispositivos, en particular dentro de la escuela, y ha encontrado efectos nulos o no significativos en rendimiento en distintos contextos. En paralelo existe evidencia que sugiere que los efectos pueden depender de condiciones complementarias asociadas al uso, a las habilidades y a la forma en que la tecnología se integra en prácticas pedagógicas y familiares. Con el fin de ordenar esta evidencia para los objetivos del estudio, esta sección sintetiza resultados relevantes siguiendo dos criterios: (i) organizar la evidencia por dimensiones del entorno del estudiante (individuo, hogar, escuela y contexto); y (ii) destacar la distinción entre elementos observables de acceso y elementos vinculados a uso y capacidades, que suelen estar menos representados en mediciones estándar.

En el nivel del individuo, parte de la evidencia pone énfasis en factores que influyen en la adopción y el uso de tecnologías con fines educativos. Para ordenar esta evidencia conviene partir de un marco conceptual sobre

adopción tecnológica. El Modelo de Aceptación Tecnológica (TAM) de Davis (1989), de carácter teórico, sostiene que la percepción de utilidad y de facilidad de uso condiciona la aceptación de la tecnología. A partir de este marco, la evidencia empírica posterior ha incorporado factores como normas sociales, condiciones favorables, calidad del espacio de trabajo y autoeficacia (Tarhini et al., 2016), y ha documentado la relevancia de la autoeficacia tecnológica para la adopción de herramientas digitales, en particular en educación a distancia (Zhang, 2010). En conjunto, esta evidencia respalda la idea de que el acceso por sí solo no captura mecanismos relevantes, ya que el uso efectivo de tecnologías depende de capacidades y percepciones que influyen en la apropiación de recursos digitales.

En el nivel del hogar, la evidencia internacional indica que la incorporación de tecnologías digitales ha transformado patrones de interacción y usos cotidianos, y que estos cambios pueden ser relevantes para el aprendizaje. Venkatesh (2008) caracteriza la tecnología en el hogar como facilitadora, mediadora y transformadora de actividades familiares, y documenta un abanico de usos que incluye comunicación, información, entretenimiento y, en menor medida, aprendizaje. Además, múltiples estudios destacan que el uso digital de niños y adolescentes se encuentra mediado por prácticas parentales, incluyendo supervisión, acompañamiento y uso guiado (Nikken & Schols, 2015). En la misma línea, Zhang y Zhu (2016) encuentran que la mediación de los padres se asocia con dimensiones de alfabetización digital en sus hijos. Valcke et al. (2010) muestran que estilos parentales y características de los padres, como su propio uso de internet, se vinculan con el uso de internet de los niños. Evidencia adicional sugiere que los medios digitales están profundamente integrados a la vida familiar y que los padres utilizan internet para apoyar tareas y aprendizaje (Livingstone et al., 2018), mientras que intervenciones de alfabetización digital orientadas a familias pueden fortalecer habilidades y confianza en el uso de herramientas digitales (Hébert et al., 2020). Esta literatura sustenta considerar el hogar no solo como infraestructura, sino también como espacio donde se consolidan prácticas y capacidades que pueden influir en el desempeño escolar.

En el nivel de la escuela la evidencia internacional presenta resultados mixtos, especialmente en intervenciones centradas en acceso o equipamiento. En Argentina, Alderete y Formichella (2016) evalúan el Programa Conectar Igualdad y reportan diferencias estadísticamente significativas en algunos resultados entre participantes y no participantes, aunque el cambio en desempeño promedio no necesariamente resulta sustantivo. En Chile, Muñoz y Ortega (2015) analizan programas de masificación de las TIC y encuentran resultados predominantemente no significativos en rendimiento, con algunos efectos positivos en subgrupos y evidencia de heterogeneidad asociada a condiciones socioeconómicas y acceso en el hogar. En conjunto estos estudios reflejan un patrón recurrente: políticas centradas en provisión pueden mejorar acceso y exposición a tecnología, pero no garantizan mejoras consistentes en

aprendizaje medido por pruebas estandarizadas. Este resultado no debe leerse como una razón para abandonar iniciativas, sino como un llamado a comprender qué componentes de implementación y acompañamiento podrían ser necesarios para traducir tecnología en aprendizajes.

Al mismo tiempo, existe evidencia internacional que documenta impactos positivos cuando la tecnología se integra con criterios pedagógicos o modifica de manera relevante el uso del tiempo. Mo et al. (2013), en un experimento aleatorio en China con One Laptop Per Child (OLPC), encuentran mejoras en habilidades informáticas y en puntajes de matemática, junto con cambios en el uso del tiempo, incluyendo mayor uso de software educativo y menor tiempo dedicado a ver televisión. En India, Naik et al. (2020) evalúan una intervención de enseñanza asistida por tecnología en escuelas públicas rurales y reportan impactos positivos en resultados académicos, incluso en un contexto de alta razón estudiante-computadora. Este tipo de evidencia sugiere que la efectividad de las TIC depende de aspectos de diseño, integración y acompañamiento, y que los recursos digitales pueden tener efectos cuando se articulan con prácticas pedagógicas, contenidos adecuados y condiciones organizacionales que facilitan su uso.

En el caso peruano, la evidencia más influyente se ha concentrado en intervenciones asociadas a OLPC y acceso a internet, con resultados que suelen diferenciar entre efectos en habilidades digitales y efectos en rendimiento académico. Cristia et al. (2012), en una evaluación del programa OLPC en escuelas primarias rurales, muestran que la intervención incrementó el acceso a computadoras y su uso, tanto en la escuela como en el hogar. Sin embargo, no encuentran efectos sobre asistencia ni sobre desempeño en matemática o lenguaje, aunque sí reportan mejoras en habilidades cognitivas. La interpretación de estos resultados ha enfatizado limitaciones contextuales, como conectividad restringida y uso de software no necesariamente alineado a los contenidos evaluados. De manera complementaria, Malamud et al. (2018) evalúan la provisión de laptops con y sin acceso a internet a estudiantes de escuelas públicas de bajo rendimiento en Lima, y encuentran efectos sobre habilidades relacionadas con informática e internet, pero no efectos significativos en rendimiento académico. Este conjunto de hallazgos es consistente con la idea de que la tecnología puede modificar acceso y habilidades, pero que la traducción hacia aprendizajes medidos por pruebas estandarizadas requiere condiciones adicionales relacionadas con uso, apropiación y complementariedades pedagógicas. Finalmente, Hopkins (2014), utilizando información administrativa para el periodo 2007-2011, analiza la relación entre acceso a internet en escuelas y rendimiento educativo, y reporta resultados que varían por materia, año y especificación, con estimaciones en algunos casos positivas y significativas, y en otros no concluyentes. En conjunto, la evidencia nacional refuerza la importancia de analizar la tecnología no solo como infraestructura, sino como parte de un entorno más amplio que incluye mediación, capacidades y contexto.

Dentro de la dimensión hogar en el Perú, también se ha evaluado el efecto de trasladar tecnología al uso doméstico. Beuermann et al. (2015) analizan la entrega de laptops OLPC para ser utilizadas en casa y encuentran incrementos en acceso a computadoras y mejoras en habilidades vinculadas al uso del dispositivo, con evidencia limitada respecto a impactos en puntajes de matemática y comprensión lectora. Al considerar esta evidencia, junto con la literatura internacional sobre mediación parental y prácticas de uso en el hogar, se refuerza la idea de que el hogar constituye un espacio relevante para entender la relación entre entorno digital y aprendizaje, ya que puede habilitar o limitar oportunidades de uso formativo de tecnologías, incluso cuando existe acceso.

En paralelo, existe evidencia nacional que contribuye a distinguir de manera analítica entre acceso, uso y habilidades como dimensiones diferenciables del entorno digital. Cueto et al. (2018), utilizando información comparativa para Perú y otros países, construyen escalas de acceso, uso y habilidades digitales, y muestran patrones diferenciados según tipo de dispositivo y cohortes. Este enfoque es relevante para el presente estudio porque ilustra que la brecha digital no se expresa únicamente como falta de acceso, sino también como diferencias en tipos de uso y niveles de habilidades. Además, sugiere que mediciones que combinan acceso, uso y capacidades pueden ofrecer diagnósticos más precisos sobre qué aspectos del entorno digital requieren atención para cerrar brechas y promover aprendizajes.

Respecto a la dimensión contextual, la evidencia empírica es más limitada, pero su consideración resulta pertinente para justificar que el entorno del estudiante incluye espacios indirectos que pueden afectar oportunidades digitales del hogar y la escuela. Estudios internacionales han explorado adopción de servicios digitales por gobiernos locales y condiciones de inclusión digital en ámbitos municipales (por ejemplo, Yang, 2017; Teles & Joia, 2011). Para el caso peruano existe evidencia sobre avances y limitaciones en gobierno electrónico a nivel local, así como barreras asociadas a alfabetización digital e implementación de servicios (por ejemplo, Santana, 2009; Estevez & Bohorquez, 2007; Rentería et al., 2019). Cabe precisar que esta literatura no mide rendimiento académico; se emplea únicamente como respaldo conceptual para justificar la inclusión de una dimensión contextual en la medición de la cultura digital, en tanto documenta que las condiciones digitales del entorno local pueden afectar las oportunidades del hogar y la escuela. El aporte del estudio consiste, precisamente, en incorporar esta dimensión, usualmente ausente en la literatura sobre las TIC y aprendizaje, dentro de una medición integrada, sin desplazar el foco principal en el hogar y la escuela.

En síntesis, la evidencia revisada identifica un patrón y un vacío relevantes. Por un lado, una proporción importante de estudios, en Perú y en otros contextos, ha aproximado el rol de las TIC mediante indicadores de acceso o dotación, especialmente en el ámbito escolar, y ha encontrado resultados heterogéneos, con frecuencia nulos, en rendimiento académico.

Por otro lado, aun cuando se reconoce que el impacto puede depender de complementariedades, la literatura suele carecer de medidas empíricas que capturen de manera integrada el entorno digital del estudiante, incorporando simultáneamente espacios inmediatos y no inmediatos (hogar, escuela y contexto), así como componentes vinculados a uso y capacidades además del acceso. El aporte no radica en construir por primera vez indicadores compuestos de las TIC, pues Cueto et al. (2018) y los propios índices de PISA ya avanzan en esa dirección para el nivel del estudiante, sino en integrar de manera simultánea las cuatro dimensiones del entorno bajo la distinción entre componentes tangibles e intangibles, incorporando el nivel contextual usualmente ausente en estas mediciones. Sobre esta base, este estudio operacionaliza la cultura digital como un constructo multidimensional y estima su relación con el desempeño en competencia matemática en PISA 2018. Con ello, el análisis empírico permite evaluar si una medición más comprehensiva del entorno digital se asocia con mejores resultados de aprendizaje y, en consecuencia, orientar implicancias de política que vayan más allá de la provisión de equipamiento e incorporen condiciones de uso, habilidades y articulación entre escuela y hogar.

Metodología

Datos

El análisis utiliza tres fuentes de información correspondientes al año 2018. En primer lugar, se emplea PISA 2018 como fuente principal, ya que permite observar simultáneamente el desempeño de estudiantes de quince años en pruebas estandarizadas y un conjunto amplio de variables de contexto y de exposición a tecnologías digitales, recogidas a partir de cuestionarios aplicados a estudiantes y escuelas. En segundo lugar, se incorpora Enaho 2018 para aproximar características del hogar que no están plenamente capturadas en PISA, en particular, componentes vinculados al uso y habilidades digitales del jefe o jefa del hogar. En tercer lugar, se utiliza Renamu 2018 para incorporar elementos del entorno contextual, asociados a equipamiento y prácticas digitales a nivel municipal. En conjunto, estas tres fuentes permiten construir indicadores que ubican la cultura digital en múltiples espacios del entorno del estudiante.

La muestra analítica corresponde a estudiantes de quince años evaluados en PISA 2018, con información suficiente para construir la variable dependiente y los indicadores de cultura digital en cada especificación. La variable dependiente es el desempeño en competencia matemática, medido por el puntaje de PISA en matemática. Dado que PISA utiliza un diseño muestral complejo y reporta resultados como valores plausibles, las estimaciones incorporan procedimientos consistentes con ambas características, tal como se detallará más adelante en la sección sobre estrategia de estimación. Dado que la disponibilidad de información varía entre indicadores, el número de observaciones puede diferir entre especificaciones; los casos con información faltante en las variables de un indicador se excluyen de la estimación

correspondiente. Salvo la imputación puntual señalada en el anexo 1, no se aplican procedimientos adicionales de imputación.

Variables e indicadores de cultura digital

Organización conceptual

Este apartado presenta la operacionalización de las variables de cultura digital: primero, la organización conceptual en dimensiones y tipos de componente; luego, los indicadores construidos; y, finalmente, las variables específicas que componen cada dimensión, cuyo detalle completo se reporta en los anexos 1 a 4. Esta operacionalización es compatible con el marco de familiaridad con TIC de PISA (ICT Familiarity Questionnaire), centrado en el estudiante, y lo extiende a las dimensiones de hogar, escuela y contexto. Los indicadores se construyen con las variables efectivamente disponibles para PISA 2018 según la publicación del Ministerio de Educación; el cuestionario a padres no se aplicó en el Perú ese año, lo que motivó la aproximación del componente intangible del hogar mediante Enaho. La cultura digital se operacionaliza como un conjunto de condiciones del entorno digital del estudiante, organizadas según dos criterios: dimensión y tangibilidad. En términos de dimensión se consideran cuatro espacios: (i) estudiante/individuo, (ii) hogar, (iii) escuela y (iv) contexto. En términos de tangibilidad se distingue entre componentes tangibles, asociados principalmente a acceso, disponibilidad o equipamiento, y componentes intangibles, asociados al uso, la exposición y los conocimientos o habilidades digitales.

Con base en esta estructura se construyen once indicadores:

1. Estudiante tangible.
2. Hogar tangible.
3. Escuela tangible.
4. Contexto tangible.
5. Tangible global.
6. Estudiante intangible.
7. Hogar intangible.
8. Escuela intangible.
9. Escuela docente.
10. Contexto intangible.
11. Intangible global.

Los indicadores por dimensión permiten analizar si la relación entre cultura digital y aprendizaje varía según el espacio donde se ubican los componentes digitales, mientras que los indicadores globales resumen el entorno digital del estudiante de forma agregada.

En cuanto a las variables que componen cada indicador, el presente estudio se apoya en grupos de variables conceptualmente consistentes con la teoría ecológica de Bronfenbrenner:

- Dimensión estudiante/individuo (anexo 1). El componente tangible incluye variables vinculadas a la disponibilidad y acceso del estudiante a recursos digitales relevantes (por ejemplo, acceso a dispositivos o disponibilidad de recursos digitales de uso personal). El componente intangible recoge prácticas y exposición del estudiante al entorno

digital, incluyendo usos y actividades asociadas a tecnologías digitales y comunicación, así como proxies de familiaridad o capacidades relacionadas con el uso de herramientas digitales.

- Dimensión hogar (anexo 2). El componente tangible recoge condiciones observables del hogar asociadas a acceso y disponibilidad de recursos tecnológicos. El componente intangible aproxima habilidades y prácticas digitales del jefe o jefa del hogar, asociadas al uso de tecnologías, patrones de uso de internet y habilidades digitales, con información complementaria proveniente de Enaho 2018.
- Dimensión escuela (anexo 3). El componente tangible se compone de variables que aproximan disponibilidad de equipamiento y recursos asociados a las TIC en la institución educativa. El componente intangible se vincula con condiciones y prácticas relacionadas con la incorporación de tecnologías y el entorno de uso, incluyendo aspectos institucionales o pedagógicos que pueden favorecer u obstaculizar su aprovechamiento educativo. Adicionalmente, se construye un indicador específico de escuela docente, que agrupa variables asociadas al rol del docente en relación con el uso de tecnología y prácticas vinculadas a la integración pedagógica.
- Dimensión contexto (anexo 4). El componente contextual se compone de variables provenientes de Renamu 2018 asociadas a equipamiento TIC y prácticas digitales a nivel municipal. Dada la naturaleza de la vinculación con PISA, estas variables se interpretan como una aproximación al entorno contextual del estudiante.

Construcción de indicadores

Los indicadores se construyen mediante Análisis de Componentes Principales (ACP). Este método permite resumir un conjunto amplio de variables relacionadas en un índice sintético que captura su variación común. En términos operativos, el ACP identifica combinaciones lineales de las variables originales, y se utiliza el primer componente como aproximación del factor latente que mejor resume la dimensión subyacente de interés. Los pesos del índice provienen del ACP y reflejan contribuciones relativas determinadas empíricamente por la estructura de correlación de los datos, evitando imponer ponderaciones normativas.

La construcción de indicadores sigue un procedimiento común:

- Selección y recodificación de variables: para cada dimensión (estudiante, hogar, escuela, contexto) y para cada componente (tangible o intangible) se seleccionan variables consistentes con la definición conceptual. Las variables se recodifican de modo que valores mayores reflejen mayor cultura digital en el sentido relevante para el estudio.
- Estandarización: dado que las variables provienen de escalas distintas (por ejemplo, binarias, ordinales o continuas), se estandarizan antes del ACP para evitar que variables con mayor varianza dominen el índice por razones mecánicas.

- Aplicación del ACP y obtención del puntaje: se estima el ACP por cada indicador y se obtiene el puntaje del primer componente para cada observación. Para facilitar interpretación y comparabilidad entre indicadores, los índices se expresan en una escala estandarizada (media 0 y desviación estándar 1). La validación detallada de estos indicadores podría profundizarse en futuras aplicaciones.

Consideraciones metodológicas

Dos componentes del diseño empírico requieren precisiones por la forma de integración de fuentes.

Primero, el componente intangible del hogar incorpora información de Enaho 2018 para aproximar prácticas y habilidades digitales del jefe o jefa del hogar. Dado que Enaho y PISA no están emparejadas a nivel de hogar, se utiliza una estrategia de aproximación basada principalmente en el nivel socioeconómico, que permite generar una medida proxy de habilidades y usos digitales parentales para la muestra de PISA, siguiendo una estrategia con precedente metodológico en la literatura (Valdivia, 2002). En la práctica, la información de Enaho se utiliza para construir un indicador de prácticas y habilidades digitales del jefe de hogar, y dicho indicador se aproxima en PISA mediante predicción basada en características comparables, priorizando el nivel socioeconómico como variable guía. Esta aproximación se interpreta como una medida indirecta del componente intangible del hogar, orientada a capturar diferencias sistemáticas en capacidades y usos digitales parentales relevantes para el entorno del estudiante.

Segundo, las variables de contexto provenientes de Renamu 2018 no permiten una asociación directa escuela-municipalidad con los identificadores disponibles en PISA. En consecuencia, el componente contextual se incorpora mediante una vinculación aproximada basada en estratos de población del distrito, utilizando la cantidad de habitantes como criterio de asignación. Cabe precisar que se solicitó al Ministerio de Educación la información que permitiera vincular directamente escuelas y municipalidades, solicitud que no pudo ser atendida por los compromisos de confidencialidad con la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE), por lo que se recurrió a la vinculación por estratos de población. Por ello, los indicadores de contexto deben interpretarse como una aproximación al entorno digital municipal asociado al distrito donde se ubica la escuela, y no como una medición precisa de una municipalidad específica.

Estas consideraciones no alteran el objetivo principal del estudio, que es analizar la relación entre una medición multidimensional de cultura digital y el aprendizaje, pero sí delimitan el alcance interpretativo de los componentes hogar intangible y contexto. En particular, el componente intangible del hogar aproxima las habilidades digitales esperables según el perfil socioeconómico del hogar, y no una medición directa de estas, por lo que guarda correlación con el nivel socioeconómico.

Indicadores globales

Además de los indicadores por dimensión se construyen dos indicadores agregados: tangible global e intangible global. Ambos se obtienen mediante una segunda etapa de ACP.

Para el indicador tangible global se ingresan como insumos los índices tangibles por dimensión (estudiante, hogar, escuela y contexto) y se aplica ACP para obtener un componente global. De manera análoga, el indicador intangible global se obtiene aplicando ACP sobre los índices intangibles por dimensión, incorporando el componente docente como parte del conjunto de información intangible escolar. Esta estrategia permite construir indicadores agregados con ponderaciones empíricas derivadas de la correlación observada entre dimensiones, evitando supuestos arbitrarios sobre su importancia relativa.

Estrategia de estimación

El objetivo empírico es estimar la asociación entre cultura digital y desempeño en competencia matemática. Para ello se estiman regresiones lineales donde el puntaje de matemática depende de un indicador de cultura digital, incorporando progresivamente variables de control. La estimación se realiza por separado para cada indicador con el fin de comparar patrones por dimensión y por tipo de componente (tangible e intangible). El estudio estima una misma especificación de forma sistemática para cada indicador de cultura digital y cada nivel de control, y reporta el conjunto completo de resultados. Este procedimiento y su interpretación se apoyan en patrones consistentes a través de indicadores y especificaciones, y no en coeficientes aislados.

La especificación base se representa como:

$$Y_{is} = \alpha + \beta CD_{is} + \varepsilon_{is}$$

donde Y_{is} es el desempeño en competencia matemática del estudiante *i* en la escuela *s*, y CD_{is} es el indicador de cultura digital relevante. El parámetro β mide la variación promedio del puntaje asociada a un incremento en el indicador. Dado que los índices se construyen en escala estandarizada, la interpretación de β puede leerse como el cambio en puntos PISA asociado a un aumento de una desviación estándar en el indicador correspondiente.

Para evaluar sensibilidad y reducir sesgos por variables omitidas, el análisis incorpora controles de forma incremental en cuatro versiones por indicador:

- Sin variables de control.
- Con controles a nivel individual y familiar.
- Con controles a nivel escolar.
- Con controles a nivel contextual.

Los controles a nivel individual y familiar incluyen características del estudiante y del hogar que la literatura identifica como relevantes para el desempeño: sexo, nivel socioeconómico, lengua predominante en el hogar, educación del jefe de hogar, trabajo remunerado del estudiante, repetición de algún grado y educación inicial. Los controles escolares incluyen tipo de gestión, disponibilidad de recursos educativos y proxies del clima disciplinario y de conductas estudiantiles que pueden obstaculizar el aprendizaje. El control contextual corresponde a un proxy del tamaño poblacional del distrito donde se ubica la escuela, alineado con la aproximación utilizada para incorporar información contextual.

Un aspecto central de la estimación es que PISA utiliza un diseño muestral complejo, con selección en etapas y ponderaciones para representar a la población elegible, y reporta puntajes como valores plausibles. Para mantener consistencia con el diseño de PISA y con la inferencia estadística apropiada, las estimaciones incorporan el paquete *repest*, que permite manejar valores plausibles y calcular varianzas utilizando ponderaciones replicadas. De este modo, los coeficientes y errores estándar reportados reflejan tanto la estructura de muestreo como la naturaleza de los puntajes PISA. El uso de *repest* garantiza una inferencia válida con estos datos; la adopción de modelos multinivel, coherente con el marco conceptual, se plantea como extensión futura.

En conjunto, esta estrategia empírica permite comparar, para cada dimensión y tipo de componente, en qué medida la cultura digital se asocia con el desempeño en competencia matemática, y evaluar si estas asociaciones se mantienen al incorporar controles progresivamente más exigentes. Los resultados se presentan posteriormente distinguiendo entre indicadores tangibles e intangibles, y destacando el comportamiento de los indicadores globales.

Resultados

Esta sección presenta las estimaciones entre los indicadores de cultura digital y el desempeño en competencia matemática (puntaje PISA). Para cada indicador se reportan cuatro especificaciones: (a) sin controles, (b) con controles individuales y familiares, (c) añadiendo controles escolares y (d) incorporando un control contextual. Los coeficientes se interpretan como cambios en puntos PISA asociados al indicador, manteniendo constantes las variables de control. Como los indicadores son índices estandarizados, las magnitudes son comparables entre ellos.

A continuación, se sintetizan los hallazgos principales, diferenciando entre resultados para componentes tangibles e intangibles, y destacando el desempeño de los indicadores globales. Para facilitar la interpretación sustantiva conviene recordar que la desviación estándar del puntaje PISA se sitúa en torno a los 100 puntos en la escala internacional. Así, un coeficiente expresado en puntos PISA puede leerse aproximadamente como una fracción de una desviación estándar del desempeño, lo que permite dimensionar su magnitud frente a brechas educativas documentadas.

Indicadores tangibles

Tabla 1

Principales efectos de los indicadores tangibles sobre el aprendizaje

Modelos	a. Sin variables de control	b. Con variables de control a nivel individual y familiar[1]	c. Con variables de control a nivel escolar[2]	d. Con variables de control a nivel contextual[3]
Modelo 1: Estudiante tangible (ee) [z]	21.48 (1.08) [19.88]	2.35 (1.38) [1.71]	1.60 (1.32) [1.21]	1.61 (1.33) [1.21]
Modelo 2: Hogar tangible (ee) [z]	25.05 (1.25) [20.10]	6.90 (1.56) [4.43]	5.74 (1.55) [3.70]	5.70 (1.55) [3.68]
Modelo 3: Escuela tangible (ee) [z]	19.23 (1.90) [10.13]	9.26 (1.51) [6.12]	6.57 (1.58) [4.15]	6.37 (1.61) [3.96]
Modelo 4: Contexto tangible (ee) [z]	101.92 (9.88) [10.31]	28.65 (7.48) [3.83]	24.62 (7.68) [3.21]	22.88 (7.97) [2.87]
Modelo 5: Tangible global (ee) [z]	25.72 (1.14) [22.65]	11.33 (1.62) [7.01]	8.91 (1.68) [5.31]	8.65 (1.70) [5.09]

Nota.

1 Controles individuales y familiares: sexo, nivel socioeconómico, lengua predominante en el hogar, educación del jefe del hogar, trabajo remunerado del estudiante, repitencia en primaria, repitencia en secundaria y educación inicial.

2 Controles escolares: tipo de gestión, falta de recursos educativos, clima disciplinario en clases de lengua y conductas estudiantiles que obstaculizan el aprendizaje.

3 Control contextual: cantidad promedio de habitantes del distrito según estrato.

Fuente: PISA 2018, Enaho 2018 y Renamu 2018. Elaboración propia.

Los componentes tangibles muestran un patrón consistente: sin controles, todos presentan asociaciones positivas de gran magnitud con el desempeño en matemática, esperable por la correlación entre condiciones materiales, nivel socioeconómico y resultados educativos. Al incorporar controles individuales, familiares, escolares y contextuales, los coeficientes se reducen y permiten una lectura más exigente. La reducción de las magnitudes al incorporar el control por nivel socioeconómico es esperable y corresponde al propósito del control. Que varios indicadores mantengan significancia tras este control sugiere que su asociación no se reduce por completo al nivel socioeconómico, si bien su correlación aconseja prudencia interpretativa.

En la especificación más completa (columna d), el componente tangible del estudiante no mantiene una asociación estadísticamente significativa con el desempeño. El coeficiente se reduce sustantivamente al incorporar

controles, lo que sugiere que parte de la asociación inicial se explica por diferencias observables como el nivel socioeconómico. Este resultado es compatible con que la disponibilidad individual de recursos digitales, por sí sola, no se traduce en aprendizaje al controlar por condiciones familiares y escolares.

En contraste, los componentes tangibles del hogar y de la escuela exhiben asociaciones positivas y significativas incluso en la especificación más completa. Las condiciones materiales del hogar vinculadas al acceso a recursos digitales guardan una relación robusta con el desempeño, al igual que el equipamiento disponible en el centro educativo, consistente con su relevancia como parte del entorno de aprendizaje.

El indicador tangible del contexto también muestra una asociación positiva y significativa en la especificación completa, aunque su interpretación debe ser más cautelosa dada la naturaleza de la aproximación contextual. El patrón general indica que la cultura digital tangible no se limita al estudiante: los espacios inmediatos y de provisión institucional (hogar y escuela) concentran las asociaciones más estables. La magnitud del coeficiente del componente tangible del contexto es notablemente elevada y no debe interpretarse de forma literal; en línea con las limitaciones de la vinculación territorial, refuerza que este indicador capta en parte diferencias geográficas, por lo que se presenta con especial cautela.

El indicador tangible global ofrece uno de los resultados más robustos del bloque: en la especificación completa mantiene significancia y una magnitud que refuerza la idea de que capturar simultáneamente distintas dimensiones del entorno digital es más informativo que aproximaciones aisladas. Esto es consistente con el enfoque conceptual del estudio: la cultura digital es un entorno multidimensional, y su medición agregada resume correlaciones relevantes entre hogar, escuela, estudiante y contexto.

Indicadores intangibles

Tabla 2

Principales efectos de los elementos intangibles sobre el aprendizaje

Modelos	a. Sin variables de control	b. Con variables de control a nivel individual y familiar[1]	c. Con variables de control a nivel escolar[2]	d. Con variables de control a nivel contextual[3]
Modelo 6: Estudiante intangible (ee) [z]	11.19 (1.16) [9.67]	1.34 (1.09) [1.23]	1.22 (1.05) [1.17]	1.19 (1.05) [1.13]
Modelo 7: Hogar intangible (ee) [z]	21.17 (1.06) [20.03]	9.82 (1.53) [6.43]	7.82 (1.61) [4.87]	7.56 (1.58) [4.78]
Modelo 8: Escuela intangible (ee) [z]	8.91 (1.87) [4.77]	2.82 (1.28) [2.20]	0.53 (1.30) [0.41]	0.33 (1.35) [0.24]
Modelo 9: Escuela docente (ee) [z]	12.48 (1.69) [7.39]	3.96 (1.32) [2.99]	3.13 (1.32) [2.36]	2.93 (1.37) [2.14]
Modelo 10: Contexto intangible (ee) [z]	41.93 (4.10) [10.21]	12.80 (3.25) [3.93]	10.51 (3.39) [3.10]	10.00 (3.60) [2.78]
Modelo 11: Intangible global (ee) [z]	22.44 (1.54) [14.54]	8.78 (1.74) [5.06]	6.66 (1.81) [3.68]	6.55 (1.97) [3.32]

Nota.

1 Controles individuales y familiares: sexo, nivel socioeconómico, lengua predominante en el hogar, educación del jefe del hogar, trabajo remunerado del estudiante, repitencia en primaria, repitencia en secundaria y educación inicial.

2 Controles escolares: tipo de gestión, falta de recursos educativos, clima disciplinario en clases de lengua y conductas estudiantiles que obstaculizan el aprendizaje.

3 Control contextual: cantidad promedio de habitantes del distrito según estrato.

Fuente: PISA 2018, Enaho 2018 y Renamu 2018. Elaboración propia.

Los indicadores intangibles permiten evaluar si los componentes vinculados al uso y a habilidades o conocimientos digitales se asocian con el aprendizaje, más allá del acceso. Como en el caso tangible, los coeficientes sin controles tienden a ser mayores y se reducen al incluir controles. Lo relevante es identificar qué componentes intangibles mantienen asociaciones robustas.

En la especificación completa, el componente intangible del estudiante no presenta una asociación significativa. Esto puede deberse a que las

prácticas digitales reportadas se correlacionan con factores no observados o con el nivel socioeconómico, reduciendo el efecto marginal al introducir controles. Además, el «uso» estudiantil incluye prácticas heterogéneas (educativas y no educativas), por lo que el índice puede capturar una combinación cuyo efecto neto no es necesariamente positivo.

El componente intangible del hogar, en cambio, muestra una asociación positiva y significativa en la especificación más completa. Este hallazgo es central para el aporte del estudio: las condiciones intangibles del hogar, asociadas a prácticas y habilidades digitales del jefe o jefa del hogar, guardan una relación robusta con el desempeño en matemática. Es consistente con mecanismos como mediación, acompañamiento y disponibilidad de soporte para tareas que demandan búsqueda y procesamiento de información, y respalda la hipótesis de que la cultura digital del hogar no se agota en el acceso. Este resultado es sugerente respecto al papel de las habilidades digitales del hogar, aunque su interpretación es cautelosa dada la construcción del indicador.

En la escuela, los resultados distinguen entre un componente intangible general y uno asociado al rol docente. El indicador de escuela intangible no mantiene significancia en la especificación completa, mientras que el de escuela docente sí presenta una asociación positiva y significativa. Esto sugiere que, dentro de los intangibles escolares, los aspectos que capturan la mediación docente en el uso de herramientas digitales podrían tener una relación más directa con el aprendizaje que componentes institucionales agregados.

El componente intangible del contexto mantiene una asociación positiva y significativa en la especificación completa. Aunque la interpretación debe ser cuidadosa por la naturaleza de la aproximación contextual, el resultado es consistente con que el entorno digital más allá de la escuela y el hogar puede correlacionarse con oportunidades y condiciones que apoyan el aprendizaje.

El indicador intangible global muestra una asociación positiva y significativa en la especificación completa. Aun cuando algunos componentes por dimensión pierden significancia bajo controles exigentes, la medida agregada se asocia robustamente con el desempeño. Esto sugiere que los intangibles actúan como un conjunto de condiciones complementarias, y que capturarlos de forma integral es más informativo que evaluarlos aisladamente.

Discusión y recomendaciones de política

Discusión

Este estudio operacionaliza la cultura digital como constructo multidimensional y analiza su asociación con el aprendizaje en competencia matemática. La motivación es que parte de la evidencia previa aproxima el rol de las tecnologías digitales mediante elementos tangibles de acceso en el entorno escolar, limitando la comprensión de cómo lo digital interactúa

con el aprendizaje en el conjunto de espacios del estudiante. La medición propuesta distingue dimensiones (estudiante, hogar, escuela y contexto) y separa componentes tangibles e intangibles, entendiendo estos últimos como usos, habilidades y condiciones que pueden ser determinantes para convertir la tecnología en oportunidades de aprendizaje.

Los resultados presentan un patrón consistente: los indicadores de cultura digital se asocian positivamente con el desempeño en matemática, aunque su magnitud disminuye al incorporar controles más exigentes. Esto es esperable, dado que el acceso y las capacidades digitales se distribuyen desigualmente por nivel socioeconómico. Sin embargo, el vínculo no se explica solo por esas diferencias: los indicadores globales tangible e intangible mantienen asociaciones positivas y significativas en las especificaciones más completas. Esto refuerza el argumento conceptual: considerar el entorno digital como sistema sintetiza condiciones complementarias que, evaluadas aisladamente, pueden aparecer más débiles.

En el bloque tangible, los componentes del hogar y la escuela presentan asociaciones más robustas que el del estudiante bajo controles exigentes. La disponibilidad individual de recursos no captura por sí sola el entorno material que sostiene oportunidades de aprendizaje; en cambio, las condiciones del hogar y los recursos escolares, vinculados a los espacios donde se organizan rutinas y apoyo, mantienen una relación más estable. Esta lectura es consistente con un enfoque ecológico: el rendimiento no depende solo del acceso individual, sino de condiciones distribuidas entre espacios y actores.

En el bloque intangible destacan el hogar y el rol docente. El indicador intangible del hogar mantiene una asociación robusta al incorporar controles, compatible con mecanismos de mediación, acompañamiento y reducción de barreras tecnológicas. En un entorno donde tareas y comunicaciones escolares son crecientemente digitales, las habilidades del jefe o jefa del hogar pueden facilitar el acceso a información y el apoyo a rutinas de estudio. En la escuela, el indicador docente muestra una asociación más estable que el intangible escolar agregado, sugiriendo que la mediación pedagógica y la integración de tecnología con fines educativos están más directamente vinculadas al aprendizaje que otras condiciones institucionales generales.

Un elemento adicional son las complementariedades entre dimensiones. Los indicadores globales sugieren que lo digital opera como un conjunto de condiciones que se refuerzan mutuamente: el acceso y el equipamiento son necesarios, pero su traducción en aprendizaje depende de capacidades, usos y mediaciones. Esto ayuda a ordenar evidencia previa que muestra efectos heterogéneos de programas centrados en dispositivos y efectos más plausibles cuando existe acompañamiento, integración pedagógica o cambios en prácticas de uso. La contribución empírica del estudio es mostrar que una medición más comprehensiva del entorno digital ofrece una base más sólida para interpretar por qué algunas

intervenciones producen resultados limitados y otras logran efectos más visibles.

Estas conclusiones se vinculan a debates sobre brecha digital e inclusión social. La brecha digital, comúnmente definida como desigualdades entre individuos, hogares y territorios en acceso y uso de TIC, se expresa en educación en varias capas: acceso, uso, habilidades y mediación. Una política pública orientada a cerrar brechas con foco en aprendizaje requiere diagnósticos que distingan explícitamente entre componentes tangibles e intangibles, reconociendo que la brecha no es solo de conectividad o equipos, sino también de capacidades para convertir recursos digitales en beneficios educativos. Es preciso señalar que las asociaciones reportadas se estiman controlando por el nivel socioeconómico del estudiante y del hogar; varios indicadores mantienen una asociación positiva y significativa aun con estos controles, lo que sugiere que no se reducen únicamente a diferencias de recursos materiales. No obstante, dada la naturaleza observacional del estudio, no puede descartarse que parte de la asociación refleje desigualdad socioeconómica no capturada por los controles disponibles, tal como se reconoce en las limitaciones.

La inclusión social también se ve interpelada por lo digital. Cuando servicios, información y oportunidades se canalizan crecientemente mediante tecnologías, una cultura digital limitada amplifica desigualdades preexistentes. En educación, esto restringe el acceso a recursos para aprender y limita la formación de habilidades relevantes para etapas posteriores. Fortalecer la cultura digital con foco en aprendizaje no es solo una política sectorial, sino un componente que amplía capacidades y oportunidades, particularmente en poblaciones en desventaja.

En términos de política, esto sugiere que el desafío no es incorporar tecnología, sino hacerlo con diseños que reconozcan mediaciones, capacidades y la interacción entre escuela y hogar, evitando supuestos de automatismo entre equipamiento y aprendizaje.

Recomendaciones y agenda futura

De los hallazgos se desprenden cuatro recomendaciones de política que priorizan el enfoque multidimensional, la distinción tangible/intangible y la centralidad de los actores del entorno inmediato. Mejorar oportunidades de aprendizaje mediante tecnologías requiere intervenir sobre el entorno digital en su conjunto, no sobre una dimensión aislada. Cada una de las recomendaciones que siguen se deriva directamente de los resultados: la centralidad del hogar y la escuela en el bloque tangible, la relevancia del indicador intangible del hogar y del rol docente, y el mejor desempeño de los indicadores globales, que sugiere complementariedades entre dimensiones.

Diseñar intervenciones con alcance dual que articulen escuela y hogar. Esto responde al hallazgo de que los componentes tangibles del hogar y de la escuela, así como el intangible del hogar, mantienen asociaciones positivas y significativas en la especificación más completa.

Dado el papel robusto de los componentes del hogar, las estrategias para mejorar aprendizajes mediante las TIC deberían considerar simultáneamente la escuela y el espacio doméstico. Si se implementan programas de dotación de dispositivos o conectividad para estudiantes de bajos recursos, el diseño debería asegurar que esos recursos sean útiles dentro y fuera de la escuela, garantizando coherencia entre provisión y condiciones de uso. Una política centrada solo en la escuela puede no activar mecanismos relevantes del hogar.

Incorporar componentes intangibles como parte explícita del paquete de intervención. Esto responde al hallazgo de que el componente intangible del hogar y el indicador de escuela docente presentan asociaciones positivas y significativas en la especificación completa. Este resultado es consistente con complementar la infraestructura con capacidades y mediación, aunque el estudio no evalúa intervenciones específicas. A partir de ello, y a modo de implicancia de política, cabría explorar en el hogar estrategias de alfabetización digital o acompañamiento a cuidadores con objetivos prácticos: apoyar tareas escolares, acceder a recursos educativos y reducir barreras tecnológicas. En la escuela, la relevancia del indicador docente sugiere priorizar formación que vaya más allá de las habilidades técnicas y se enfoque en integración pedagógica, planificación didáctica con recursos digitales y estrategias de aula orientadas al aprendizaje. Las mejoras en acceso y habilidades no siempre se traducen en mejores resultados estandarizados sin condiciones complementarias.

Evolucionar desde la dotación hacia modelos de uso guiado y sistemas de soporte. Esto responde al hallazgo de que la mediación docente (indicador de escuela docente) se asocia de forma significativa con el desempeño, mientras que el componente tangible del estudiante pierde significancia al incorporar controles. Las intervenciones no deberían restringirse a la entrega de equipos, sino incorporar mecanismos que guíen el uso hacia fines educativos: contenidos alineados al currículo, actividades estructuradas, criterios claros sobre el «para qué» del uso y sistemas de soporte pedagógico y técnico. En términos institucionales conviene promover intercambio docente sobre prácticas digitales, lineamientos de uso responsable y condiciones organizacionales que sostengan la integración más allá de la fase inicial. Lo intangible, entendido como prácticas, capacidades y mediaciones puede ser decisivo para obtener resultados observables en aprendizaje.

Mejorar focalización y monitoreo mediante medición que distinga acceso, uso y habilidades. Esto responde al hallazgo de que los indicadores globales, tangible e intangible, resultan más robustos que las aproximaciones por dimensión aislada, lo que evidencia complementariedades entre acceso, uso y habilidades. La brecha digital se expresa en múltiples dimensiones; los diagnósticos deberían capturar diferencias entre acceso y capacidades, y su distribución entre hogar y escuela. Esto permite una focalización más precisa: en algunos contextos la restricción marginal puede ser conectividad o equipamiento; en otros,

mediación, habilidades o uso productivo. Separar componentes tangibles e intangibles facilita una gestión pública eficaz y evita evaluar políticas solo por cobertura o número de dispositivos entregados, orientando estrategias diferenciadas por territorio, tipo de escuela o perfil socioeconómico.

Estas recomendaciones deben interpretarse a la luz de las limitaciones del estudio. Primero, el análisis es observacional y transversal, por lo que los resultados son asociaciones condicionales, no efectos causales. Segundo, la disponibilidad de información limita la medición de intangibles relevantes (actitudes parentales, disposición a uso guiado, propósito del uso, percepciones de utilidad). Tercero, las fuentes complementarias requieren aproximaciones para medir componentes del hogar y, en especial, del contexto.

Estas limitaciones abren una agenda concreta. En datos, conviene incorporar módulos más ricos sobre prácticas digitales del hogar y mediación parental, y medidas más finas de uso estudiantil que distingan fines educativos y no educativos. En evaluación, diseños experimentales o cuasi experimentales podrían identificar qué combinaciones de tangibles e intangibles generan mejoras sostenidas, con atención al hogar y al docente. En gestión pública, los indicadores propuestos pueden servir para monitorear políticas con métricas alineadas al mecanismo a activar. Dado que la dimensión contextual se vinculó por cantidad de habitantes por distrito, sus indicadores podrían capturar en parte diferencias de ámbito geográfico, como la condición urbano-rural, más que cultura digital contextual, por lo que se interpretan con cautela; una vinculación territorial más precisa entre escuelas y municipios queda como agenda futura. Así mismo, futuras investigaciones podrían emplear modelos multinivel que aprovechen el anidamiento de estudiantes en escuelas, alineando la estimación con el marco conceptual. La evaluación de la robustez de estos indicadores mediante análisis de sensibilidad, como la estimación de modelos que excluyan los construidos con vínculos indirectos, constituye una extensión pertinente para futuras versiones del análisis.

En conjunto, la cultura digital es un determinante relevante del entorno de aprendizaje cuando se mide integralmente. El papel del hogar, y en particular de los intangibles asociados a prácticas y habilidades de actores clave, emerge como hallazgo central para repensar políticas educativas digitales con enfoque de inclusión social. Incorporar complementariedades, capacidades y mediación en el diseño de intervenciones no solo aumenta su plausibilidad educativa, sino que reduce brechas que limitan oportunidades de aprendizaje en una sociedad crecientemente digital.

Referencias

Alderete, M. V., & Formichella, M. M. (2016). Efecto de las TIC en el rendimiento educativo: el Programa Conectar Igualdad en la Argentina. *Revista CEPAL*, (119), 89-107. https://repositorio.cepal.org/bitstream/handle/11362/40404/1/RVE119_Formichella.pdf

Ames, P. (2014). Niños y adolescentes frente a las nuevas tecnologías: Acceso y uso de las tecnologías educativas en las escuelas peruanas. *Revista de Investigación Educativa Peruana*, *6*(6), 145-172. https://doi.org/10.34236/rpie.v6i6.44

Arias Ortiz, E., Cristia, J. P., & Cueto, S. (2020). Aprender matemática en el siglo XXI: A sumar con tecnología. Banco Interamericano de Desarrollo. https://publications.iadb.org/es/aprender-matematica-en-el-siglo-xxi-a-sumar-contecnologia

Becker, G. S. (1993). Human Capital: A Theoretical and Empirical Analysis with Special Reference to Education (3.ª ed.). National Bureau of Economic Research.

Beuermann, D., Cristia, J., Cueto, S., Malamud, O., & Cruz-Aguayo, Y. (2015). One Laptop per Child at Home: Short-Term Impacts from a Randomized Experiment in Peru. *American Economic Journal: Applied Economics*, *7*(2), 53-80. https://www.aeaweb.org/articles/pdf/doi/10.1257/app.20130267

Blaug, M. (1970). *An Introduction to the Economics of Education*. Allen Lane The Penguin Press.

Bronfenbrenner, U. (1979). *The Ecology of Human Development.* Harvard University Press.

Buckingham, D. (2007). *Beyond Technology: Children's Learning in the Age of Digital Culture.* Polity Press.

Cristia, J. P., Ibarrarán, P., Cueto, S., Santiago, A., & Severín, E. (marzo del 2012). Technology and Child Development: Evidence from the One Laptop Per Child Program. *IDB Working Paper Series*, (304). https://publications.iadb.org/publications/english/document/Technology-and-ChildDevelopment-Evidence-from-the-One-Laptop-per-Child-Program.pdf

Cueto, S. (2007). Las evaluaciones nacionales e internacionales de rendimiento escolar en el Perú: balance y perspectivas. En *Investigación, políticas y desarrollo en el Perú*, 405-455. GRADE. http://www.grade.org.pe/upload/publicaciones/archivo/download/pubs/InvPolitDesarr10.pdf

Cueto, S., Balarin, M., Saavedra, M., & Sugimaru, C. (2023). Ed-Tech in the Global South: Research gaps and opportunities. *Occasional Paper Series 91 Southern Voice*. https://southernvoice.org/ed-tech-in-the-global-south-research-gaps-andopportunities/

Cueto, S., Felipe, C., & León, J. (2018). Digital Access, Use and Skills Across Four Countries: Construction of Scales and Preliminary Results from the Young Lives Round 5 Survey. Young Lives. https://www.younglives.org.uk/sites/www.younglives.org.uk/files/YL-TN46.pdf

Davis, F. (1989). Perceived Usefulness, Perceived Ease of Use, and User Acceptance of Information Technology. *MIS Quarterly*, *13*(3), 319-340. https://doi.org/10.2307/249008

D. S. N.º 033-2002-PCM. Aprueban Reglamento del Registro Nacional de Municipalidades (Renamu) y el Directorio Nacional de Municipalidades de Centro Poblado Menor (Dinamucep). *Diario Oficial El Peruano* (2012). https://www.inei.gob.pe/media/archivos/DS_033_2002_PCM.pdf

Esteves, J. M., & Bohorquez, V. W. (2007, mayo). Analyzing the development of municipal e-Government in Peruvian cities. En *Proceedings of the 9th International Conference on Social Implications of Computers in Developing Countries*. São Paulo. https://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.92.1719&rep=rep1&type=pdf

Gere, C. (2008). *Digital Culture* (2.ª ed.). Reaktion Books.

Hébert, C., Thumlert, K., & Jenson, J. (2020). #Digital parents: Intergenerational learning through a digital literacy workshop. *Journal of Research on Technology in Education.* https://doi.org/10.1080/15391523.2020.1809034

Heckman, J. J. (1999). Policies to Foster Human Capital. *NBER Working Paper Series*, (7288). https://www.nber.org/system/files/working_papers/w7288/w7288.pdf

Hopkins, Á. (2014). Internet en las escuelas: efecto sobre el rendimiento educativo en el Perú, 2007-2011. Diálogo Regional sobre Sociedad de la Información. http://hdl.handle.net/10625/55608

Instituto Nacional de Estadística e Informática (2018). Encuesta Nacional de Hogares (Enaho) 2018. http://iinei.inei.gob.pe/microdatos/

Instituto Nacional de Estadística e Informática (2018). Registro Nacional de Municipalidades (Renamu) 2018. http://iinei.inei.gob.pe/microdatos/

León, J., & Sugimaru, C. (2022). El uso de las tecnologías para la generación de aprendizajes: desafíos para la formación inicial y en servicio del profesorado. En M. Balarín, S. Cueto & R. Fort (Eds.), *El Perú pendiente: ensayos para un desarrollo con bienestar* (pp. 47-67). Grupo de Análisis para el Desarrollo (GRADE). https://www.grade.org.pe/publicaciones/el-uso-de-las-tecnologias-para-lageneracion-de-aprendizajes-desafios-para-la-formacion-inicial-y-en-servicio-delprofesorado/

Livingstone, S., Blum-Ross, A., Pavlick, J., & Ólafsson, K. (2018). In the digital home, how do parents support their children and who supports them? *Parenting for a Digital Future: Survey Report 1*. London School of Economics Department of Media and Communication. https://www.lse.ac.uk/media-andcommunications/assets/documents/research/preparing-for-a-digital-future/P4DFSurvey-Report-1-In-the-digital-home.pdf

Malamud, O., Cueto, S., Cristia, J., & Beuermann, D. W. (2018). Do children benefit from Internet access? Experimental evidence from Peru. *NBER Working Paper Series*, (25312). https://www.nber.org/system/files/working_papers/w25312/w25312.pdf

Mincer, J. (1981). Human Capital and Economic Growth. *NBER Working Paper Series*, (803). https://www.nber.org/system/files/working_papers/w0803/w0803.pdf

Ministerio de Educación (2021). Encuesta Nacional de Convivencia Escolar y Violencia en la Escuela: resultados principales. https://repositorio.minedu.gob.pe/handle/20.500.12799/7778

Mo, D., Swinnen, J., Linxiu Zhang, H. Y., Qu, Q., Boswell, M., & Rozelle, S. (2013). Can One-to-One Computing Narrow the Digital Divide and the Educational Gap in China? The Case of Beijing Migrant Schools. *World Development,* 46, 14-29. https://doi.org/10.1016/j.worlddev.2012.12.019

Muñoz, R. E., & Ortega, J. A. (2015). ¿Tienen la banda ancha y las TIC un impacto positivo sobre el rendimiento escolar? Evidencia para Chile. *El Trimestre Económico*, *82*(325), 53-87. http://www.scielo.org.mx/pdf/ete/v82n325/2448-718X-ete-82-325-00053.pdf

Naik, G., Chitre, C., Bhalla, M., & Rajan, J. (2020). Impact of use of technology on student learning outcomes: Evidence from a large-scale experiment in India. *World Development,* (127). https://doi.org/10.1016/j.worlddev.2019.104736

Negroponte, N. (1995). *Being Digital*. Hodder and Stoughton.

Nikken, P., & Schols, M. (2015). How and Why Parents Guide the Media Use of Young Children. J Child Fam Stud, 24, 3423-3435. https://doi.org/10.1007/s10826-015-0144-4

Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE) (2000). Measuring Student Knowledge and Skills, The Pisa 2000 Assessment of Reading, Mathematical and Scientific Literacy. https://doi.org/10.1787/19963777

Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE) (2019). Chapter 4: Sample Design. En PISA 2018 Technical Report. https://www.oecd.org/pisa/data/pisa2018technicalreport/PISA2018%20TecReportCh-04-Sample-Design.pdf

Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE) (2019). PISA 2018 Results (Volume I): What students know and can do. https://doi.org/10.1787/5f07c754-en

Plataforma Nacional de Datos Abiertos (2021, marzo 8). Encuesta Nacional de Hogares (Enaho) 2019 - [Instituto Nacional de Estadística e Informática - INEI]. https://www.datosabiertos.gob.pe/dataset/encuesta-nacional-dehogares-enaho-2019-instituto-nacional-de-estad%C3%ADstica-einform%C3%A1tica-inei

Renteria, R., Rojas, H., Aguirre, W., Arévalo, Z., & Ibarra, M. (2019). Challenges in the Implementation of E-government for Public Institutions in Peru. En Proceedings of the 10th International Conference on E-Education, E-Business, E-Management and E-Learning, 347-351. https://doi.org/10.1145/3306500.3306572

Santana, M. (2009). A preliminary assessment of the development of e-Government in a local government in Peru. *Journal of Asia-Pacific Studies*, Waseda University, (12), 75-89. https://www.academia.edu/21920988/A_Preliminary_Assessment_of_the_Development_of_e-Government_in_a_Local_Government_in_Peru

Tarhini, A., Elyas, T., Akour, M. A., & Al-Salti, Z. (2016). Technology, Demographic Characteristics and E-Learning Acceptance: A Conceptual Model Based on Extended Technology Acceptance Model. *Higher Education Studies*, 6, 72-89. https://doi.org/10.5539/hes.v6n3p72

Teles, A., & Joia, L. (2011). Assessment of digital inclusion via the actor-network theory: The case of the Brazilian municipality of Piraí. *Telematics and Informatics*, *28*(3), 191-203. https://doi.org/10.1016/j.tele.2010.09.003

Valcke, M., Bonte, S., De Wever, B., & Rots, I. (2010). Internet parenting styles and the impact on Internet use of primary school children. *Computers & Education*, *55*(2), 454-464. https://doi.org/10.1016/j.compedu.2010.02.009

Valdivia, M. (2002). Acerca de la magnitud de la inequidad en salud en el Perú. Documento de Trabajo 37. http://www.grade.org.pe/wpcontent/uploads/ddt37.pdf

Venkatesh, A. (2008). Digital home technologies and transformation of households. *Information Systems Frontiers*, *10*(4), 391-395. https://doi.org/10.1007/s10796-008-9097-0

Williams, R. (1961). *The Long Revolution*. Broadview Press.

Yang, Y. (2017). Towards a New Digital Era: Observing Local E-Government Services Adoption in a Chinese Municipality. *Future Internet*, *9*(3). https://doi.org/10.3390/fi9030053

Zhang, C. (2010). Technology acceptance in learning settings from a student perspective: a theoretical framework. *Proceedings of the 2010 ACM Conference on Information Technology Education*, 37-41. https://doi.org/10.1145/1867651.1867663

Zhang, H., & Zhu, C. (2016). A Study of Digital Media Literacy of the 5th and 6th Grade Primary Students in Beijing. *The Asia-Pacific Education Researcher*. https://www.researchgate.net/publication/296469050_A_Study_of_Digital_Media_Literacy_of_the_5th_and_6th_Grade_Primary_Students_in_Beijing

Anexos

Anexo 1. Variables de la dimensión INDIVIDUO/ESTUDIANTE

Tangible	Intangible – Uso	Intangible – Exposición a conocimientos
Acceso a computadora Acceso a Tablet Acceso a Smartphone Acceso a consola de videojuegos Acceso a libros digitales	Uso de redes sociales para informarse 1/ Correo electrónico Uso de chat Lectura de noticias en Internet Búsqueda de información en Internet Participación de discusiones de foros por Internet	Uso de palabras clave para búsquedas en Internet Confiar en la información de Internet Comparar información para trabajo escolar Comprensión de las consecuencias de subir información a Internet Utilización de descripción de vínculos en las búsquedas Detectar si información es subjetiva o tendenciosa Detectar correos electrónicos falsos

1/ La variable uso de redes sociales para informarse fue incorporada en el análisis a través de un proceso de imputación, pues contaba con menos observaciones que las demás variables. Se estimó la probabilidad de hacer uso o no de las redes sociales para aquellas observaciones con las que sí se contaba y en función de ello se imputaron las demás observaciones. Ello permitió tener un valor incluso para aquellos que no registraban información en esa variable.

Fuente: En base a PISA, 2018. Elaboración propia.

Anexo 2. Variables de la dimensión HOGAR

Intangible	Intangible Jefe de hogar – Uso	Intangible Jefe de hogar – Internet	Intangible Jefe de hogar – Habilidades
Tenencia de computadora en el hogar Acceso a Internet en el hogar Tenencia de televisor en el hogar	Uso de Internet Uso de computadora Uso de laptop Uso de celular Uso de Tablet	Uso frecuente Internet Uso de Internet para: - Obtener información - Comunicarse - Comprar productos y/o servicios - Operaciones de banca electrónica - Educación formal y capacitación - Transacciones con organizaciones estatales - Entrenamiento - Vender	Copiar o mover un archivo Utilizar herramientas de copiar y pegar dentro de un documento Enviar correos con archivos adjuntos Usar fórmulas en Excel Conectar e instalar nuevos dispositivos Encontrar, descargar, instalar y configurar software Crear presentaciones electrónicas con programas para crear presentaciones Transferir archivos entre computadora y otros dispositivos Redactar un programa informático en lenguaje de programación electrónicos falsos

Fuente: En base a PISA, 2018. Elaboración propia.

Anexo 3. Variables de la dimensión ESCUELA

Tangible	Intangible	Intangible – Docente
Tenencia de computadora Tenencia de pizarra interactiva Tenencia de proyector multimedia Suficiencia de conexión a Internet Suficiencia en la tenencia de dispositivos	Suficiencia habilidad docentes Plataforma virtual Incentivos a los docentes Reglamento sobre dispositivos digitales Programa para el uso de dispositivos digitales Comunicación entre docentes de uso de dispositivos digitales Promoción de comportamiento responsable en Internet Política sobre uso de redes sociales	Incorporación del tema en la formación básica para ser docente Aplicación del tema por parte del docente en la enseñanza Lectura regular de libros en dispositivos digitales Lectura regular de noticias en dispositivos digitales Uso regular de correo electrónico Uso regular de chat por Internet Búsqueda regular de información Internet Uso regular de foros por parte del docente

Fuente: En base a PISA, 2018. Elaboración propia.

Anexo 4. Variables de la dimensión CONTEXTO

Tangible	Intangible
Tenencia de computadora moderna Acceso a Internet en la Municipalidad	Perfil de Facebook de la Municipalidad Uso de correo electrónico Tenencia de página web Uso de la municipalidad de sistemas informáticos implementado por el Estado Uso de la municipalidad de sistemas informáticos para apoyar la gestión

Fuente: En base a PISA, 2018. Elaboración propia.

EDUCATIONIS MOMENTUM

ARTÍCULO ORIGINAL

Competencias informacionales e inteligencia artificial: disonancia entre la intención ética y la práctica investigativa en estudiantes universitarios

Information Literacy Competencies and Artificial Intelligence: Dissonance Between Ethical Intentions and Research Practices Among University Students

Milton Carlos Berzunza Criollo [1*]

[1] Universidad del Oriente, Valladolid, México

* Autor de correspondencia: milton.berzunza@uno.edu.mx

OPEN ACCESS

Como citar (APA 7.ª) Berzunza Criollo, M. C. (2026). Competencias informacionales e inteligencia artificial: disonancia entre la intención ética y la práctica investigativa en estudiantes universitarios. *Educationis Momentum, 12*(1), 1-27. https://doi.org/10.36901/em.v12i1.1833

Historia del artículo

Recibido: 2026.01.27

Aprobado: 2026.05.26

Publicado: 2026.XX.XX

Copyright: © 2026 *Educationis Momentum.* Este es un artículo de acceso abierto distribuido bajo los términos de Creative Commons Atribution 4.0 (CC BY 4.0) que permite el uso, la distribución y la reproducción sin restricciones en cualquier medio, siempre que se otorguen los créditos correspondientes al autor original y a la fuente.

Disponibilidad de los datos: Los autores declaran que los datos, materiales, instrumentos y demás recursos utilizados en esta investigación no se encuentran disponibles para su consulta debido a que no se obtuvo el consentimiento para que la información se socializara y se compartiera en bases de datos.

Resumen

Contexto: La incorporación de la inteligencia artificial (IA) en los entornos educativos digitalizados ha transformado prácticas de búsqueda y uso de información, generando nuevos desafíos para las competencias informacionales y la integridad académica. **Objetivo:** analiza las competencias informacionales y el uso de la IA en estudiantes universitarios, identificando la disonancia entre la intención ética declarada y las prácticas investigativas en entornos digitales. **Metodología:** se desarrolló un estudio cuantitativo, alcance descriptivo y transversal, con una muestra de 612 estudiantes de la Universidad de Oriente, México. **Resultados:** se evidenciaron una transición consolidada hacia entornos digitales de búsqueda y un alto compromiso normativo con la integridad académica. Sin embargo, se identificó una disonancia entre la intención ética y la práctica informacional, particularmente entre la voluntad de mantener la originalidad y la disposición a utilizar contenidos generados por IA sin transformación. Así mismo se observó una validación parcial de las fuentes, lo que sugiere limitaciones en las competencias informacionales. **Conclusiones:** la disponibilidad inmediata de información y la facilidad operativa de la IA intensifican la tensión entre la ética académica y la práctica investigativa, por lo que resulta necesario fortalecer una alfabetización ética-digital que articule habilidades técnicas, pensamiento crítico y responsabilidad académica.

Palabras clave: educación superior, inteligencia artificial, ética académica, alfabetización informacional, competencias digitales

Abstract

Context: the incorporation of artificial intelligence (AI) into digitalized educational environments has transformed information search and use practices, generating new challenges for information literacy and academic integrity. **Aim:** to analyze information literacy and AI use among university students, identifying the dissonance between declared ethical intentions and research practices in digital environments. **Methodology:** a quantitative, descriptive, cross-sectional study was conducted with a sample of 612 students from Universidad de Oriente, Mexico. **Results:** revealed a consolidated transition toward digital search environments and a high normative commitment to academic integrity. However, dissonance between ethical intention and information practices was identified, particularly between the willingness to maintain originality and the inclination to use AI-generated content without transformation. Likewise, partial source validation was observed,

Contribución de los autores

MCBC: conceptualización, análisis formal, investigación, metodología, tratamiento de datos, recursos, software, validación, visualización de resultados, redacción: borrador original, redacción: revisión y edición.

Declaración de conflicto de intereses

El autor declara que no existe ningún conflicto de intereses financiero, profesional o personal que pudiera haber influido en los resultados presentados en este estudio.

Financiamiento

Esta investigación no recibió financiamiento específico de agencias del sector público, comercial o sin fines de lucro.

Declaración ética

Este estudio no involucró experimentación con seres humanos ni animales; por tanto, no requirió aprobación por un comité de ética.

Objetos de ciencia abierta

Los datos utilizados en esta investigación no se encuentran disponibles públicamente, debido a que corresponden a información obtenida de participantes y su difusión debe preservar la confidencialidad y protección de los datos. El instrumento de recolección de información utilizado en el estudio puede ser solicitado al autor de correspondencia, sujeto a las condiciones de uso y reproducción correspondientes.

Agradecimientos

El autor expresa su agradecimiento a Daniel Medina, Cris Rosado y José Rajón, estudiantes de la Licenciatura en Desarrollo Turístico, así como a Lissethe Ek y Javianna Burgos, estudiantes de la Licenciatura en Mercadotecnia, por su colaboración en el trabajo de campo, particularmente en la aplicación presencial de los instrumentos de recolección de datos.

suggesting limitations in students' information literacy. These findings indicate that ethical commitments do not necessarily translate into consistent information practices when AI is incorporated into academic work within increasingly digitalized higher education contexts and increasingly mediated by AI technologies. **Conclusion:** It is concluded that the immediate availability of information and the operational ease of AI intensify the tension between academic ethics and research practices. Therefore, it is necessary to strengthen ethical-digital literacy that integrates technical skills, critical thinking, and academic responsibility.

Keywords: higher education, artificial intelligence, academic ethics, information literacy, digital skills

En la educación superior contemporánea la búsqueda, selección y uso de la información académica se desarrollan en entornos profundamente digitalizados, donde el acceso inmediato a múltiples fuentes y la incorporación de herramientas como la inteligencia artificial (IA) han transformado las prácticas investigativas del estudiantado universitario. Si bien estas tecnologías facilitan la localización y organización de información, también introducen nuevos desafíos relacionados con la evaluación crítica de las fuentes, el rigor académico y la integridad en los procesos de investigación.

En este contexto se observa una tensión entre la intención ética declarada por los estudiantes y sus prácticas investigativas reales, particularmente en el uso de herramientas basadas en IA, lo que configura una disonancia ética relevante para el ámbito educativo. Analizar esta relación exige apoyarse en los aportes teóricos sobre competencias informacionales, uso de tecnologías digitales en la educación superior y ética académica, los cuales permiten comprender el papel que dichas competencias desempeñan en la formación investigativa universitaria y fundamentan el análisis desarrollado en el presente estudio. Esta tensión puede interpretarse a la luz de la teoría de la disonancia cognitiva propuesta por Festinger (1957), la cual plantea que los individuos experimentan un estado de incomodidad psicológica cuando existe una incongruencia entre sus creencias, valores o actitudes y sus comportamientos reales. En el contexto de la investigación universitaria, esta discrepancia ético-práctica se manifiesta cuando los estudiantes sostienen principios éticos relacionados con la originalidad y el uso responsable de la información, pero adoptan prácticas que los contradicen como la reproducción parcial o total de contenidos sin un procesamiento crítico.

Fiabilidad de las fuentes y prácticas informacionales en el ámbito universitario

La revisión bibliográfica constituye un elemento central en el proceso de investigación académica, pues permite acceder a información pertinente y de calidad que fortalece el análisis del fenómeno estudiado. A través de este ejercicio, el investigador incorpora perspectivas actualizadas y contrastadas que enriquecen la comprensión del problema, independientemente del

enfoque teórico o del marco conceptual adoptado. No obstante, el uso y la gestión del conocimiento dentro del ámbito universitario pueden resultar complejos, lo que exige un manejo ético y responsable de las fuentes consultadas. En este contexto, la investigación bibliográfica adquiere un valor estratégico, ya que facilita la organización y delimitación de los contenidos que sustentan teóricamente el estudio y contribuyen a su solidez metodológica. Además, evaluar la confiabilidad de las fuentes implica considerar su origen y los procesos mediante los cuales la información es producida, validada y difundida. Solo mediante esta revisión crítica es posible determinar si el material consultado posee el rigor necesario para ser integrado de manera fundamentada en un trabajo académico (Lima Garcés & Martínez Marin, 2023).

Los hallazgos de un estudio de Porto (2022) indican que las prácticas de plagio están ampliamente presentes en el contexto universitario, incluso en circunstancias académicas excepcionales como el reciente periodo de confinamiento derivado de la pandemia por Covid-19. Copiar fragmentos de sitios web o reproducir apuntes del profesorado continúa siendo una conducta habitual entre los estudiantes, sin importar el tipo de fuente consultada. Así mismo, en esa investigación se identificaron diferencias estadísticamente significativas entre quienes recurren a fuentes digitales y quienes utilizan materiales impresos. Estas variaciones se observan en acciones como reproducir íntegramente un trabajo obtenido de internet o de una fuente en papel sin citar a los autores, entregar un trabajo ajeno descargado sin modificaciones, adquirir tareas a través de plataformas en línea o manifestar dificultades para acceder a recursos bibliográficos. Este panorama evidencia la necesidad de reforzar la formación ética y las competencias informacionales en la educación superior.

La amplia disponibilidad de información en internet ofrece posibilidades valiosas para resolver problemas con mayor eficiencia, siempre que los usuarios cuenten con las competencias digitales necesarias para identificar y seleccionar las fuentes más adecuadas para sus propósitos. No obstante, esta abundancia informativa también genera dificultades derivadas de la saturación de contenidos, situación que impulsa a las personas a recurrir a heurísticas o atajos cognitivos para agilizar la realización de sus tareas. Este proceso facilita la aparición de sesgos cognitivos que, de manera inadvertida, pueden conducir a los usuarios hacia direcciones que se alejan de sus objetivos iniciales (Vidal-Sepúlveda & Olivares-Rodríguez, 2024).

Prácticas, hábitos y estrategias de búsqueda de información

El interés informativo de un grupo de usuarios analizado por Torres-Gómez (2023) suele originarse en su deseo de aprender algo nuevo y en la búsqueda de espacios para interactuar socialmente. Así mismo sus demandas de información se concentran en temas como el bienestar emocional, la proyección profesional, los viajes, el crecimiento personal y las dinámicas de las redes sociales. En cuanto a las fuentes consultadas, los contenidos audiovisuales han tomado un papel predominante, desplazando

gradualmente a los libros y a la prensa. Respecto a los recursos utilizados se observa una marcada inclinación por plataformas web y redes sociales; no obstante, persiste la costumbre de recurrir a docentes y compañeros cuando se requiere aclarar dudas.

De acuerdo con Egaña et al. (2013) los estudiantes suelen emplear estrategias de búsqueda muy básicas, lo que evidencia una necesidad de fortalecer su comprensión sobre las particularidades de la información disponible en internet, el contexto en el que se realizan las búsquedas, el uso de aplicaciones para recuperar datos, el diseño de estrategias más eficaces y el sentido técnico de las palabras clave, así como de explorar procedimientos alternativos para localizar información. Para ellos, el éxito en la búsqueda depende sobre todo de elegir las palabras adecuadas en el buscador; debido a esto, si no obtienen resultados satisfactorios su primera reacción es modificar los términos empleados. En general, inician la búsqueda sin una planificación previa y van reconociendo información relevante conforme avanzan, sin restringirse a un sitio web o a un solo tema. El proceso se construye de manera dinámica: ajustan su búsqueda en función de lo que van encontrando. Tampoco suelen extraer toda la información de una única fuente; más bien seleccionan fragmentos que consideran útiles provenientes de distintos espacios digitales, y con esas piezas elaboran su propio contenido.

Los estudiantes universitarios utilizan los motores de búsqueda como una herramienta cotidiana aprendida de manera autónoma desde la niñez, principalmente para resolver tareas y dudas académicas, aunque también para consultas personales. Durante la pandemia, su uso se intensificó. En cuanto a sus percepciones, predomina una valoración positiva: consideran que los buscadores —especialmente Google— ofrecen rapidez, accesibilidad y resultados generalmente pertinentes. Sus estrategias de búsqueda son prácticas e intuitivas: prefieren consultas breves y precisas, ya que perciben que las búsquedas extensas generan información variada que puede resultar confusa. Se identificó la presencia de diversos sesgos cognitivos en el proceso de búsqueda como el sesgo de familiaridad, el de ranking y el de confirmación, lo que sugiere una actitud generalmente acrítica basada en la experiencia más que en estrategias informacionales fundamentadas (Vidal-Sepúlveda et al., 2023).

En términos de hábitos de consulta la mayoría utiliza Google Académico de manera constante (67.8 %), mientras que Facebook, WhatsApp y YouTube funcionan como recursos secundarios para la obtención de información. El uso de X (antes Twitter) e Instagram es prácticamente nulo, y menos de la mitad emplea redes académicas de forma regular, especialmente en los últimos años de la formación. Entre los objetivos principales de búsqueda destacan la identificación de autores, la exploración temática y la elaboración de trabajos escolares. Así mismo los estudiantes consultan con mayor frecuencia bibliotecas virtuales, repositorios y revistas científicas, prefieren recuperar documentos en formato PDF y realizan sus búsquedas

mayoritariamente en español, lo que refleja un dominio limitado de lenguas extranjeras (González Guitián et al., 2022).

Necesidades informativas y alfabetización informacional

Otro estudio, realizado por Santillán Andrade et al. (2023), demostró que las necesidades de información de los estudiantes del ámbito jurídico son amplias y están influenciadas por una combinación de factores personales, formativos y contextuales. Los resultados evidencian patrones significativos respecto a las fuentes que privilegian, la relevancia que otorgan a la información actualizada y el papel fundamental que desempeñan las competencias de alfabetización informacional. Igualmente, se observa que aspectos como la metodología utilizada en las asignaturas, la disponibilidad de recursos tecnológicos y mediáticos, las experiencias previas de los estudiantes y sus expectativas profesionales inciden de manera directa en la forma en que conciben, buscan y valoran la información durante su proceso de formación académica.

La revisión sistemática permitió identificar que la gestión de la información en estudiantes es un proceso influido por factores personales, pedagógicos, institucionales y socioeconómicos. La evidencia destaca que la alfabetización informacional, junto con la autoeficacia y la autorregulación emocional y cognitiva, constituye un elemento central para el aprendizaje autónomo y el desarrollo de pensamiento crítico. Así mismo, el papel del docente como mediador y el apoyo institucional mediante recursos tecnológicos son determinantes para fortalecer la búsqueda, evaluación y uso ético de la información. Estrategias didácticas activas y la formación en competencias digitales ayudan a enfrentar la sobrecarga informativa y promueven una participación más reflexiva del estudiantado. Finalmente, los estudios revisados evidencian que la brecha digital y las desigualdades socioeconómicas siguen limitando el acceso equitativo a recursos informativos, lo que subraya la necesidad de políticas y programas orientados a garantizar condiciones más justas de acceso y uso crítico de la información (Sánchez Cacay & Apolo Buenaño, 2025). Estudios previos han explorado las competencias informacionales desde una perspectiva técnica, centrándose en la capacidad de búsqueda y recuperación (Torres-Gómez, 2023; Santillán et al., 2023). Sin embargo, autores como Bundy (2004) y el Framework de la Association of College and Research Libraries (ACRL; 2016) advierten que la verdadera alfabetización trasciende la técnica, exigiendo una comprensión ética del ecosistema informativo.

En el ámbito hispanoamericano la literatura ha comenzado a documentar que la facilidad de acceso no garantiza un uso ético; por el contrario, autores como Comas et al. (2011) y Cebrián-Robles et al. (2023) sugieren que existe un «comportamiento estratégico» en el que el estudiante normaliza prácticas cuestionables bajo el amparo de la mediación digital. Esta investigación busca cubrir la brecha existente entre la autopercepción de competencia y la praxis real, operativizando la

disonancia como la distancia cuantitativa entre el compromiso normativo y la vulnerabilidad operativa ante la IA.

A medida que los adolescentes avanzan en su trayectoria educativa se observa un creciente interés por la información de actualidad, acompañado de una preocupación cada vez mayor por la fiabilidad de los contenidos que consumen. Aunque las redes sociales constituyen su principal vía de acceso a noticias, los participantes de los grupos focales tienden a otorgar mayor credibilidad a los medios de comunicación tradicionales. Esta preferencia podría estar influida por la desconfianza que sus padres manifiestan hacia las redes sociales, dado que niños y adolescentes suelen considerar a sus progenitores como una referencia confiable para validar información. Además su uso de redes sociales varía según la edad: los más jóvenes recurren con mayor frecuencia a TikTok, mientras que los de mayor edad emplean principalmente Instagram y X (antes Twitter). Los adolescentes también consultan a terceros —amistades, hermanos o padres— como una estrategia habitual para validar la veracidad de los contenidos que encuentran en línea (Neira Placer et al., 2025). En este sentido, la contradicción observada entre la intención ética y la práctica informacional puede explicarse, en parte, por un desarrollo insuficiente de las competencias informacionales. Aunque los estudiantes reconocen la importancia del uso ético de la información, la falta de habilidades críticas para evaluar, interpretar y transformar los contenidos disponibles en entornos digitales favorece la aparición de conductas opuestas a sus valores. Así, este desajuste no solo responde a un conflicto moral, sino también a limitaciones en la formación informacional del estudiantado.

Percepciones y usos de la inteligencia artificial en la educación superior

La inteligencia artificial (IA) ha adquirido un protagonismo creciente en los procesos educativos, particularmente en la educación superior, donde se reconoce su capacidad para enriquecer las experiencias de enseñanza-aprendizaje. Diversos estudios coinciden en que estas tecnologías facilitan la búsqueda y organización de información, permiten personalizar los contenidos y favorecen el desarrollo de habilidades digitales avanzadas. En esta línea, Ríos Hernández et al. (2024) informan que el 66.4 % de los estudiantes encuestados considera que la IA puede emplearse de manera responsable y ética, lo que evidencia una disposición favorable hacia su integración en los entornos formativos.

De forma general, el estudiantado percibe la IA como una herramienta útil para apoyar el aprendizaje, mejorar la comprensión de contenidos y hacer más atractivo el proceso académico. Sin embargo, esta valoración positiva se acompaña de matices importantes. Tal como señalan Carrasco Valenzuela et al. (2024), aunque los estudiantes reconocen su utilidad, no consideran que pueda reemplazar la labor del docente o del tutor, debido al valor que atribuyen a la interacción humana y al acompañamiento pedagógico. Además, no todos perciben un impacto directo de la IA en su

rendimiento académico, lo que sugiere que su efectividad depende del modo en que se articule con estrategias pedagógicas tradicionales.

Los hallazgos de Ruiz Mendoza et al. (2024) complementan esta perspectiva al mostrar que la percepción estudiantil sobre la integración de la inteligencia artificial generativa (IAG) es diversa pero generalmente moderada. Aunque muchos estudiantes se mantienen neutrales respecto a su eficacia, un porcentaje importante reconoce su potencial para fortalecer el aprendizaje autónomo y personalizar los contenidos educativos. No obstante, el estudio destaca preocupaciones éticas relacionadas con el plagio, la privacidad y la dependencia tecnológica. Por ello, subraya la necesidad de establecer regulaciones claras y de implementar procesos de formación dirigidos tanto a estudiantes como a docentes para garantizar un uso responsable y ético de estas herramientas.

En el ámbito específico de la producción textual, investigaciones recientes evidencian el impacto directo de sistemas como ChatGPT en la argumentación escrita de los estudiantes. Baldrich y Domínguez (2024) observaron que algunos grupos mostraron mejoras sustanciales en la coherencia, cohesión y estructura argumentativa de sus textos, así como en el uso de conectores discursivos y en la claridad de las ideas expuestas. Estos resultados refuerzan el valor de la IA como recurso complementario para el desarrollo de habilidades comunicativas y discursivas. Sin embargo, también se registró un uso problemático: una proporción considerable de estudiantes optó por copiar íntegramente el contenido generado por la herramienta sin realizar modificaciones significativas, lo que evidencia prácticas de plagio y una falta de aprovechamiento crítico y creativo de la IA como instrumento formativo.

En este contexto, Román Acosta (2023) destaca que, si bien las herramientas de IA contribuyen a una redacción más eficiente, aumentan la productividad y mejoran la accesibilidad —especialmente para estudiantes con necesidades educativas específicas—, su incorporación conlleva desafíos importantes. Entre ellos se encuentran la disminución de la originalidad en los productos académicos, la dependencia excesiva de la tecnología y el debilitamiento de la capacidad estudiantil para analizar, sintetizar y organizar información de manera autónoma. Estos riesgos refuerzan la necesidad de promover competencias informacionales y éticas que permitan un uso equilibrado, crítico y formativo de la IA en la educación superior.

A partir de los referentes teóricos analizados el presente estudio se orienta a responder la siguiente pregunta de investigación: ¿cómo se manifiesta la disonancia entre la intención ética declarada y las prácticas informacionales de los estudiantes universitarios en el uso de fuentes digitales e inteligencia artificial en su actividad investigativa? En correspondencia con este planteamiento el objetivo general de la investigación es analizar las competencias informacionales y el uso de la IA en la práctica investigativa de estudiantes universitarios, identificando la discrepancia entre las intenciones éticas expresadas por los estudiantes y sus prácticas informacionales en entornos digitales mediados por IA.

En el contexto educativo actual, este fenómeno se manifiesta cuando el estudiante abraza el valor de la integridad académica, pero cede ante la presión de la inmediatez tecnológica (Park, 2003). Como señalan investigaciones recientes, la IA no solo actúa como una herramienta de apoyo, sino que puede funcionar como un catalizador de esta inconsistencia, al ofrecer soluciones automatizadas que desafían el compromiso ético previamente declarado por el alumnado (García-Peñalvo et al., 2024).

Método

La presente investigación se consolidó como un estudio de alcance descriptivo, con un enfoque cuantitativo y un diseño no experimental de corte transversal. El estudio se llevó a cabo en la Universidad de Oriente, ubicada en Valladolid, Yucatán, México. La población estuvo conformada por 893 estudiantes de nivel licenciatura inscritos en los programas de Desarrollo Turístico, Gastronomía, Mercadotecnia y Tecnologías de la Información y Comunicación. La muestra quedó integrada por 612 estudiantes, lo que representa el 68.53 % de la matrícula total. La selección de los participantes se realizó mediante un muestreo no probabilístico por conveniencia, derivado de la asignación de horarios específicos por parte de las coordinaciones académicas, lo que permitió la participación de cuatro de las seis licenciaturas que ofrece la institución. La distribución de la muestra por programa educativo se presenta en la tabla 1.

Tabla 1

Cantidad de estudiantes encuestados por carrera

Licenciatura	Número	Porcentaje
Desarrollo Turístico	193	31.5
Gastronomía	242	39.5
Mercadotecnia	148	24.2
Tecnologías de la Información y Comunicación	29	4.8

La recolección de datos se efectuó mediante una encuesta con escala tipo Likert, diseñada *ex profeso* a partir de la revisión de la literatura especializada. El instrumento estuvo conformado por veintidós ítems organizados en cinco dimensiones: fiabilidad, ética y uso responsable de la información; plagio académico y conducta ética; competencias y estrategias de búsqueda de información; hábitos de consulta y preferencias informativas; y percepciones y usos de la inteligencia artificial en el ámbito académico. La escala de respuesta contempló cuatro opciones, que oscilaron de *totalmente de acuerdo* a *totalmente en desacuerdo*. Para asegurar la consistencia interna del instrumento se calculó el coeficiente Alfa de Cronbach. Si bien el índice global obtenido fue de 0.681, se procedió a realizar un análisis detallado por cada una de las dimensiones que integran la escala. Este procedimiento permite identificar la robustez específica de los constructos evaluados y garantiza que las mediciones segmentadas posean la estabilidad necesaria para un estudio de alcance

descriptivo-exploratorio en ciencias sociales (Daud et al., 2018). Al analizar la consistencia interna por dimensiones se observaron valores que oscilan entre 0.523 y 0.668. Si bien estos índices son menores al global (0.681), esta variación es atribuible al número reducido de reactivos por dimensión (entre tres y cinco ítems), condición que tiende a subestimar el coeficiente Alfa de Cronbach según la literatura psicométrica (Cortina, 1993). No obstante, la robustez del estudio se mantiene gracias al tamaño de la muestra (n = 612) y la validez de contenido otorgada por el juicio de expertos.

Para garantizar la validez de contenido, el instrumento fue sometido a un juicio de expertos compuesto por cinco investigadores cuantitativos quienes evaluaron la suficiencia, claridad y relevancia de los ítems. Posteriormente, la validez de constructo se fundamentó en la correspondencia entre las dimensiones del instrumento y los marcos teóricos revisados, particularmente el Framework de la ACRL (2016), así como en la coherencia conceptual entre los ítems y los constructos evaluados.

La aplicación del cuestionario se realizó de manera presencial durante el mes de enero del 2026, mediante visitas directas a las aulas de los programas participantes. El tiempo promedio de respuesta fue de aproximadamente diez minutos. La participación fue voluntaria y anónima, y se contó con el consentimiento informado de los estudiantes, así como con la autorización institucional correspondiente para la administración del instrumento. El análisis de los datos se efectuó utilizando el software estadístico SPSS, empleándose estadísticos descriptivos, específicamente frecuencias y porcentajes, cuyos resultados se presentan en tablas y figuras para facilitar su comprensión e interpretación. Así mismo se realizaron análisis comparativos entre variables relacionadas (por ejemplo, intención de originalidad vs. percepción del plagio asociado a la IA), con el fin de explorar patrones de incoherencia interna en las respuestas del estudiantado.

Con el propósito de analizar esta brecha ética, esta se abordó mediante la comparación entre las intenciones éticas declaradas por los estudiantes y sus prácticas informacionales autorreportadas relacionadas con el uso de la IA. La intención ética se estimó a partir de los ítems referidos a la producción académica original (por ejemplo, la redacción con palabras propias), mientras que las prácticas informacionales se representaron mediante ítems asociados a la disposición o tentación de utilizar contenidos generados por IA sin modificaciones.

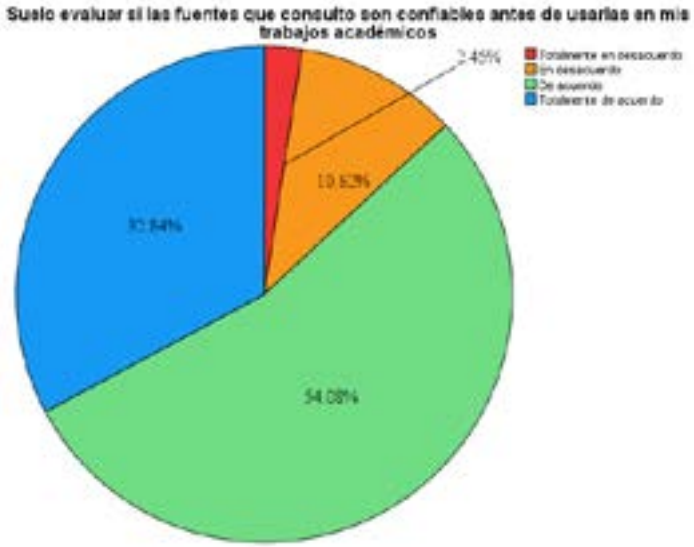
Como estrategia analítica descriptiva se estimó la distancia entre ambas dimensiones, con el fin de identificar posibles discrepancias entre el compromiso ético declarado y las prácticas informacionales reportadas por los estudiantes. Esta aproximación permitió interpretar las brechas observadas sin asumir la construcción de un índice psicométrico del constructo.

Resultados

A continuación, se presentan los resultados obtenidos a partir de la aplicación de la encuesta a estudiantes universitarios, organizados de acuerdo con las dimensiones que integran el instrumento de investigación. Los datos se exponen mediante porcentajes, apoyados en figuras, con el propósito de describir las prácticas informacionales, las percepciones éticas y el uso de herramientas digitales e IA en la actividad investigativa del estudiantado.

Figura 1

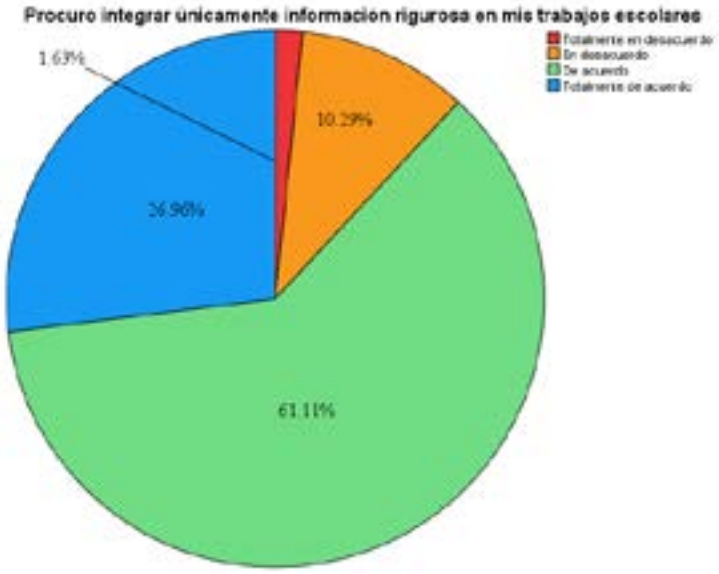
Evaluación de las fuentes de información



La distribución de las respuestas muestra que la verificación crítica de las fuentes constituye una práctica ampliamente extendida entre los estudiantes. Más de ocho de cada diez participantes (86.92 %) manifiestan una postura favorable hacia la revisión de la confiabilidad de la información antes de utilizarla, mientras que una proporción reducida expresa desacuerdo. Este patrón evidencia que la curaduría informativa se ha incorporado como un criterio habitual en la actividad académica del estudiantado.

Figura 2

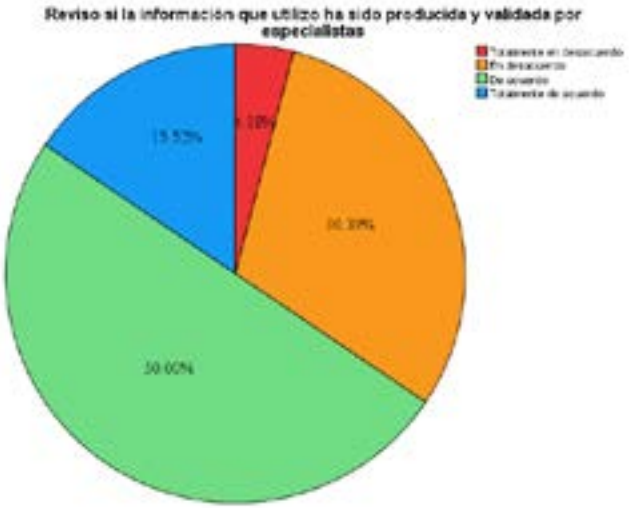
Integración de información confiable



Aunque la mayoría del estudiantado declara integrar información confiable en sus trabajos (88.07 %), este resultado debe interpretarse con cautela al contrastarse con otras prácticas reportadas. En particular, la menor verificación de la autoría experta (65.52 %) sugiere que el criterio de «confiabilidad» se construye más desde la percepción subjetiva que desde procedimientos técnicos de validación.

Figura 3

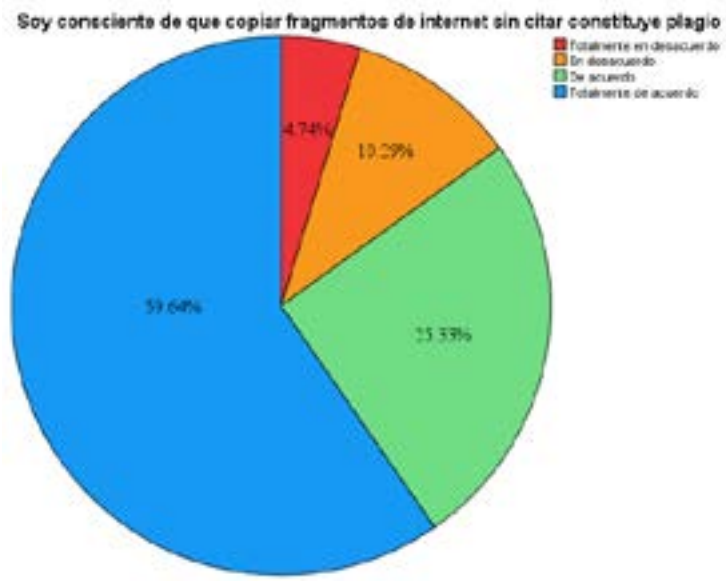
Revisión de información válida



A diferencia de otros criterios de fiabilidad, la verificación de la autoría experta presenta una adhesión menos consistente. Aunque predomina una valoración positiva (65.52 %), poco más de un tercio del estudiantado reconoce no comprobar sistemáticamente si la información proviene de especialistas, lo que indica una práctica aún en proceso de consolidación.

Figura 4

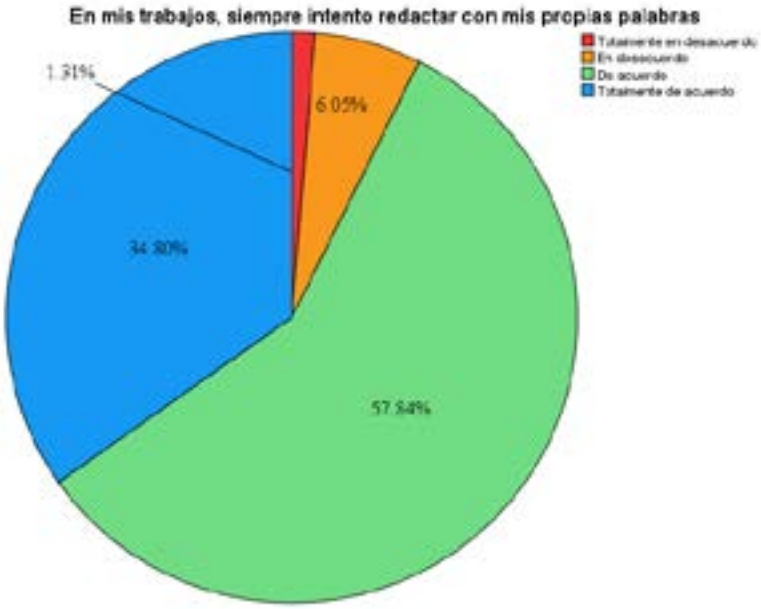
Consciencia sobre el plagio



La identificación del plagio como una falta académica se encuentra ampliamente interiorizada. La elevada concentración de respuestas favorables (84.97 %) refleja una conciencia clara sobre la improcedencia de copiar información de internet sin la debida atribución, con una minoría que aún no reconoce plenamente esta conducta como problemática. En conjunto, estos resultados evidencian que la evaluación de fuentes se encuentra más asociada a criterios intuitivos que a procedimientos sistemáticos de validación académica.

Figura 5

Redacción de trabajos con las palabras propias

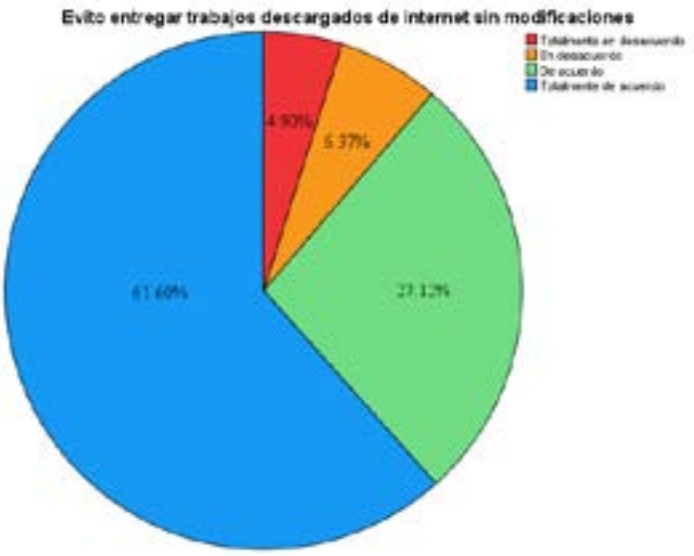


Los resultados muestran un alto compromiso con la autoría propia, ya que el 92.64 % de los estudiantes afirma que intentan redactar sus trabajos

con sus propias palabras. No obstante, esta declaración debe analizarse con cautela, ya que puede reflejar una intención normativa más que una práctica efectiva, especialmente en contextos donde el uso de herramientas digitales e inteligencia artificial facilita la reproducción de contenidos.

Figura 6

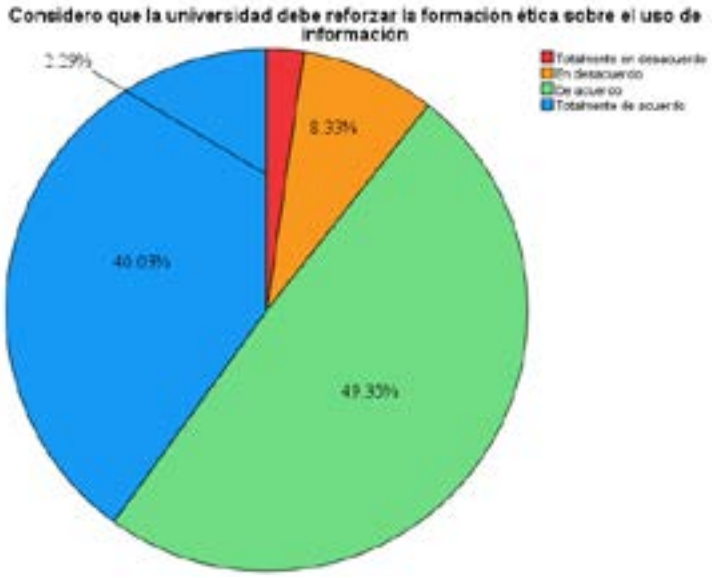
Entrega de trabajos plagiados de internet



De manera congruente con lo anterior, la mayoría del estudiantado rechaza la entrega de trabajos descargados íntegramente de la red. El reducido porcentaje de respuestas desfavorables indica que esta práctica es percibida como inaceptable dentro de la cultura académica predominante.

Figura 7

Reforzamiento sobre la ética de la información en la universidad

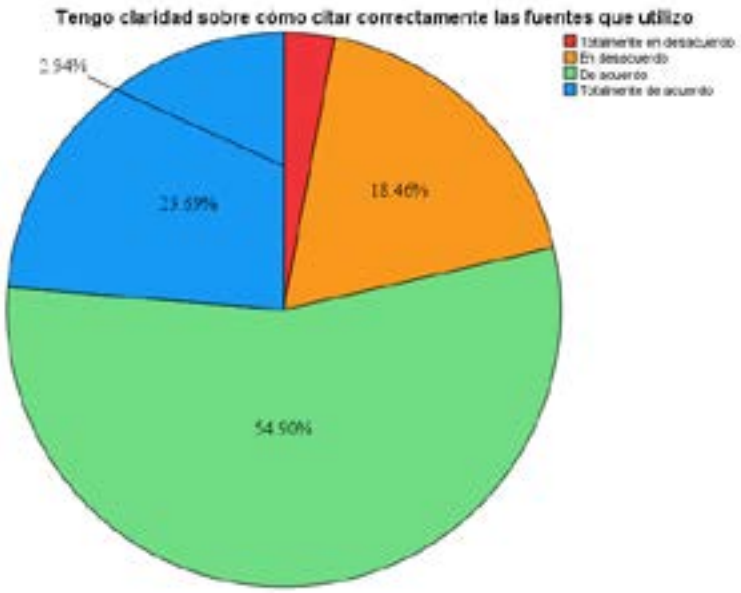


A diferencia de la percepción individual sobre el plagio, esta dimensión permite identificar el papel de la institución en la formación ética del estudiantado. Aunque una proporción importante reconoce la relevancia de

estos contenidos, los resultados sugieren que el reforzamiento institucional aún no logra consolidarse como un eje formativo completamente efectivo.

Figura 8

Autopercepción sobre la citación de fuentes de información



Aunque la mayoría del estudiantado se percibe competente en el uso de normas de citación, los datos revelan que esta seguridad no es homogénea. Aproximadamente una quinta parte manifiesta dudas al respecto, lo que apunta a la necesidad de reforzar la capacitación técnica en este ámbito. Aunque existe una conciencia normativa elevada respecto al plagio, los datos sugieren que esta no siempre se traduce en prácticas consistentes, lo que anticipa una contradicción analizada posteriormente.

Figura 9

Integración de fuentes en trabajos académicos



Los resultados señalan que la integración de información de múltiples fuentes es una práctica ampliamente extendida, con un 88.07 % de

estudiantes que declara realizarla con frecuencia. Esto sugiere una tendencia hacia la construcción de trabajos a partir de diversos insumos informativos.

No obstante, esta práctica no implica necesariamente un proceso de análisis crítico, ya que puede derivar en una integración superficial de contenidos. Por ello, se evidencia la necesidad de fortalecer habilidades de síntesis, interpretación y construcción de conocimiento propio.

Figura 10

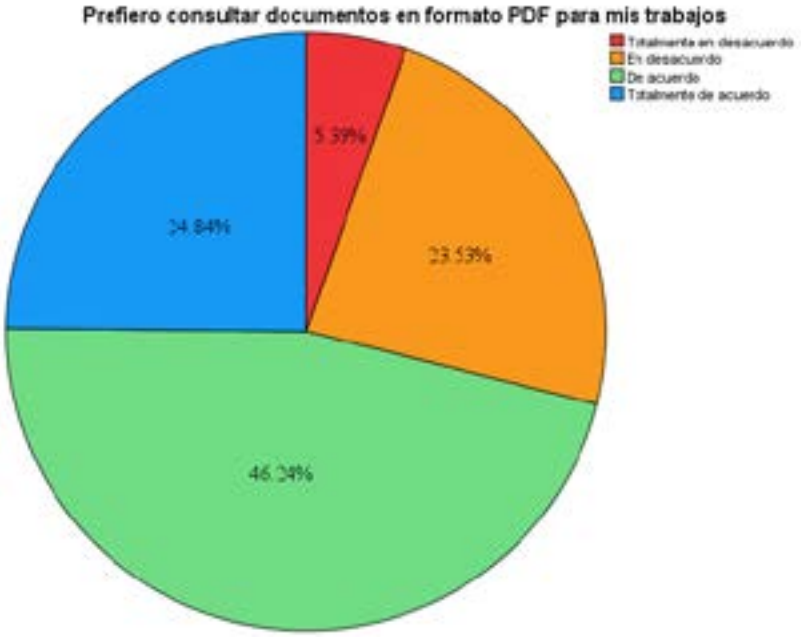
Uso de Google Académico como información confiable



Los resultados muestran una alta adopción de Google Académico como herramienta para la obtención de información confiable. En conjunto, el 65.04 % de los estudiantes manifiesta estar de acuerdo (44.12 %) o totalmente de acuerdo (20.92 %) con su uso frecuente, lo que evidencia una incorporación significativa de este recurso en sus prácticas de búsqueda académica. No obstante, un 34.96 % presenta una postura menos favorable, distribuida entre quienes están en desacuerdo (27.12 %) y totalmente en desacuerdo (7.84 %), lo que indica que una proporción relevante del estudiantado aún no lo utiliza de manera sistemática. Estos resultados sugieren que si bien Google Académico se consolida como una herramienta importante en la investigación universitaria, su uso no es homogéneo. Esta variabilidad puede estar asociada a diferencias en las competencias informacionales de los estudiantes, particularmente en el conocimiento y aprovechamiento de buscadores especializados frente a motores de búsqueda generales.

Figura 11

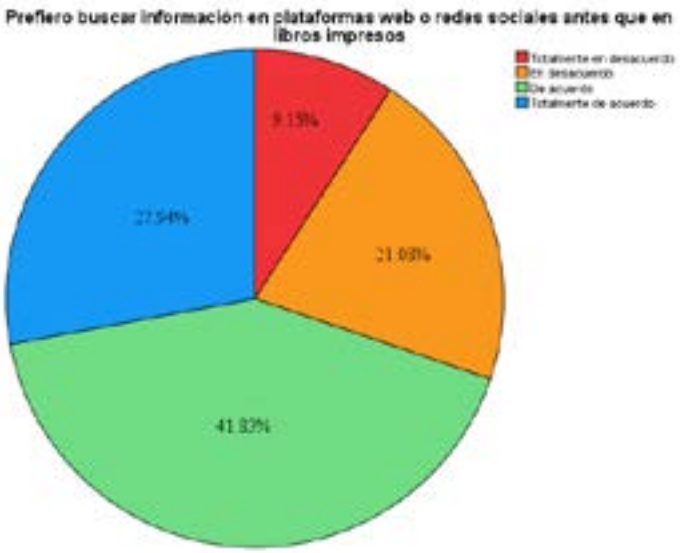
Preferencia sobre el soporte de la información



La preferencia por determinados soportes informativos evidencia una transición hacia formatos digitales, donde la accesibilidad y la disponibilidad inmediata influyen significativamente en las decisiones de búsqueda del estudiantado.

Figura 12

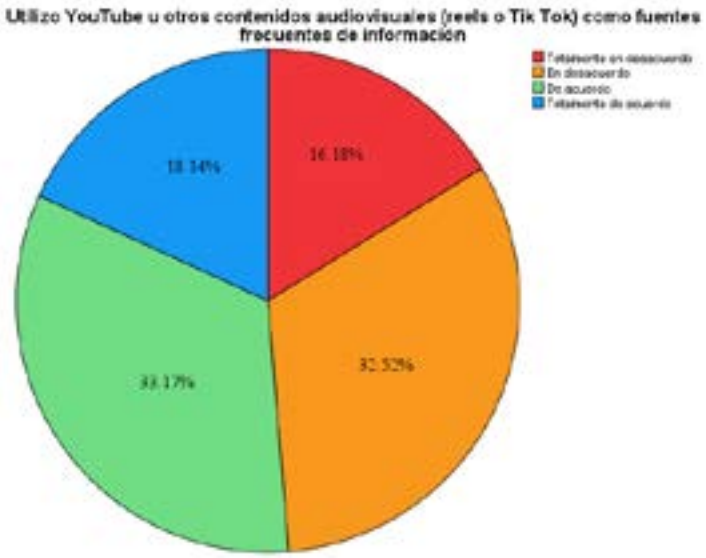
Preferencia sobre el formato de la información



Respecto a los formatos de consulta, se observa una preferencia marcada por documentos en PDF. Este resultado resulta coherente con la búsqueda de materiales académicos formales, habitualmente asociados con artículos científicos y publicaciones estructuradas.

Figura 13

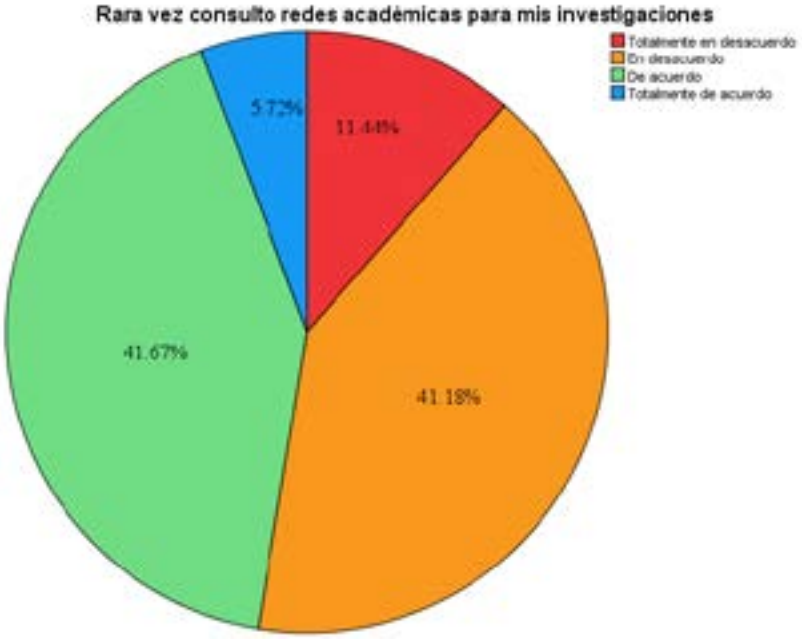
Uso de contenidos audiovisuales de redes sociales



El uso de recursos audiovisuales con fines académicos genera opiniones divididas. La distribución casi equilibrada de respuestas favorables y desfavorables refleja que estas plataformas aún no cuentan con una validación plena como fuentes informativas en el ámbito universitario.

Figura 14

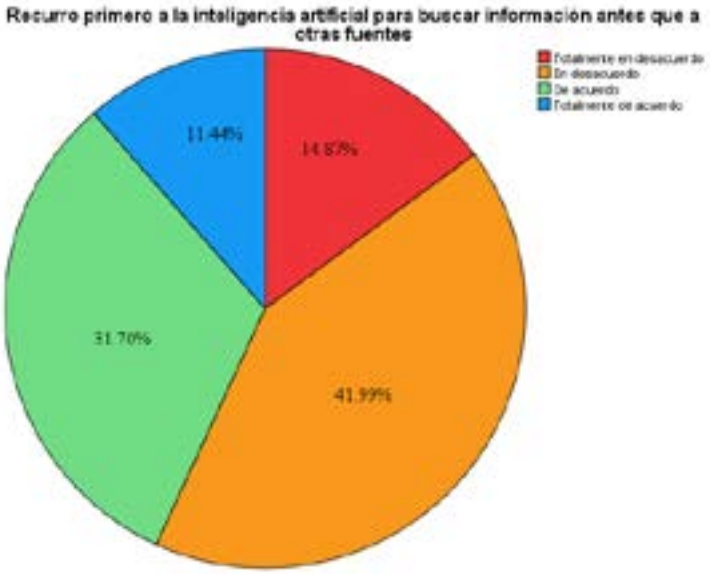
Uso de redes académicas para la investigación



En relación con las redes académicas especializadas, los resultados muestran una polarización clara. Mientras una parte del estudiantado las consulta con regularidad, otra proporción similar reconoce un uso escaso, evidenciando hábitos de investigación heterogéneos.

Figura 15

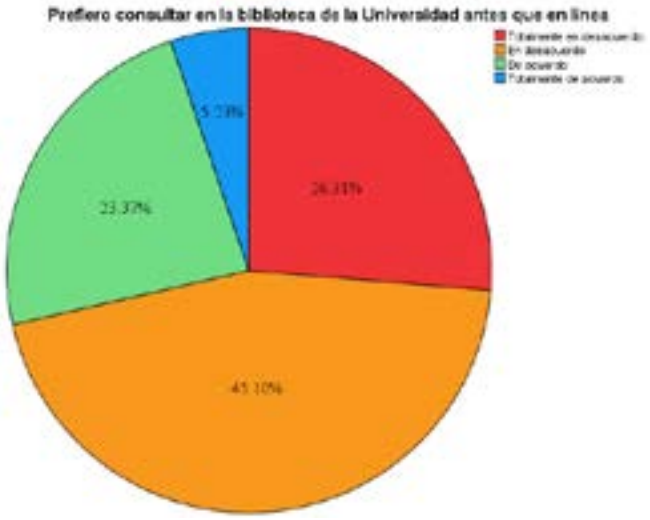
Preferencia de la IA sobre otro tipo de fuentes de información



Los resultados indican una tendencia mayoritariamente desfavorable hacia el uso de la IA como recurso primario de investigación. El 31.70 % de los estudiantes señaló estar de acuerdo y el 11.44 % totalmente de acuerdo con la afirmación, lo que representa un 43.14 % de respuestas positivas. En contraste, el 41.99 % manifestó estar en desacuerdo y el 14.87 % totalmente en desacuerdo, lo que suma un 56.86 % de respuestas negativas La inteligencia artificial no se posiciona como fuente principal de información para la mayoría. Predominan posturas de cautela, lo que sugiere que estas herramientas son percibidas más como apoyo complementario que como sustituto de las fuentes tradicionales.

Figura 16

Preferencia sobre el lugar de búsqueda de información

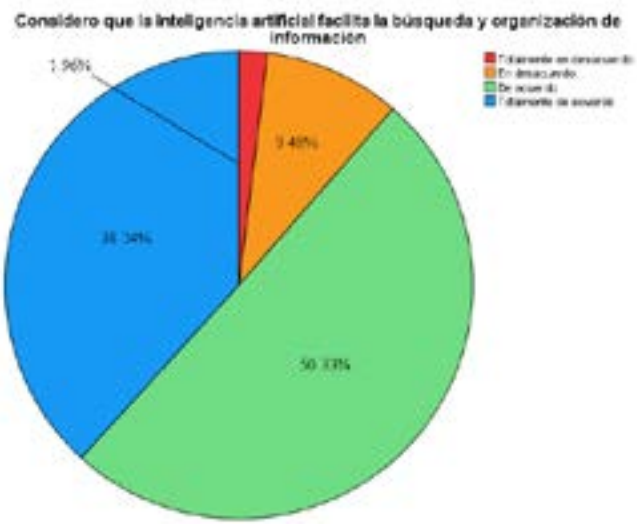


La consulta de recursos físicos bibliotecarios aparece claramente relegada frente a las alternativas digitales. La amplia mayoría que no

prioriza la biblioteca física confirma la consolidación de la transición hacia entornos virtuales de búsqueda.

Figura 17

Percepción sobre la facilidad del uso de la IA para búsquedas informativas



Hay una tendencia mayoritariamente favorable hacia la percepción de la IA como una herramienta facilitadora en la gestión de contenidos. El 50.33 % de los estudiantes señaló estar de acuerdo y el 38.24 % totalmente de acuerdo con la afirmación, lo que representa un 88.57 % de respuestas positivas. En contraste, el 9.48 % manifestó estar en desacuerdo y únicamente el 1.96 % totalmente en desacuerdo, lo que evidencia una proporción mínima de estudiantes que no reconoce el valor operativo de esta tecnología. A pesar de lo anterior, la utilidad operativa de la IA es ampliamente reconocida. La mayoría del estudiantado valora su capacidad para facilitar la organización y gestión de la información académica.

Figura 18

Percepción sobre la relación entre la IA y la comprensión de contenidos



Además de su función operativa, la IA es percibida como un apoyo cognitivo relevante. No obstante, la presencia de respuestas críticas indica que su impacto en el aprendizaje no es experimentado de manera uniforme.

Figura 19

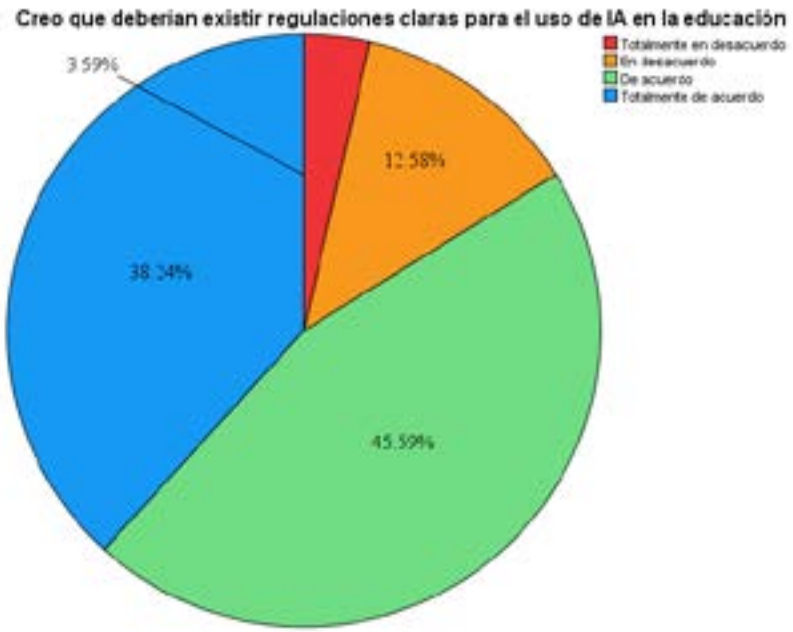
Percepción sobre la relación de la IA y el plagio académico



En cuanto a la relación de la IA y el plagio académico, los resultados muestran una percepción ambivalente. Aunque los estudiantes reconocen el potencial de estas herramientas, también identifican riesgos asociados con la pérdida de originalidad y el uso indebido de contenidos generados automáticamente.

Figura 20

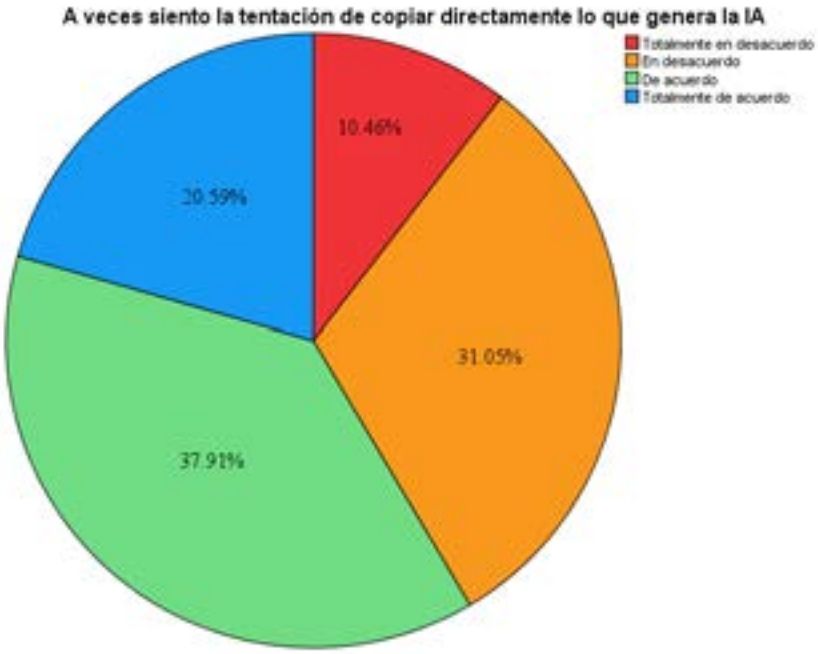
Percepción sobre la existencia de regulación de la IA en la educación



Existe un consenso amplio respecto a la necesidad de normativas institucionales claras. Los resultados indican que el estudiantado demanda orientaciones formales que regulen el uso de la IA en contextos educativos.

Figura 21

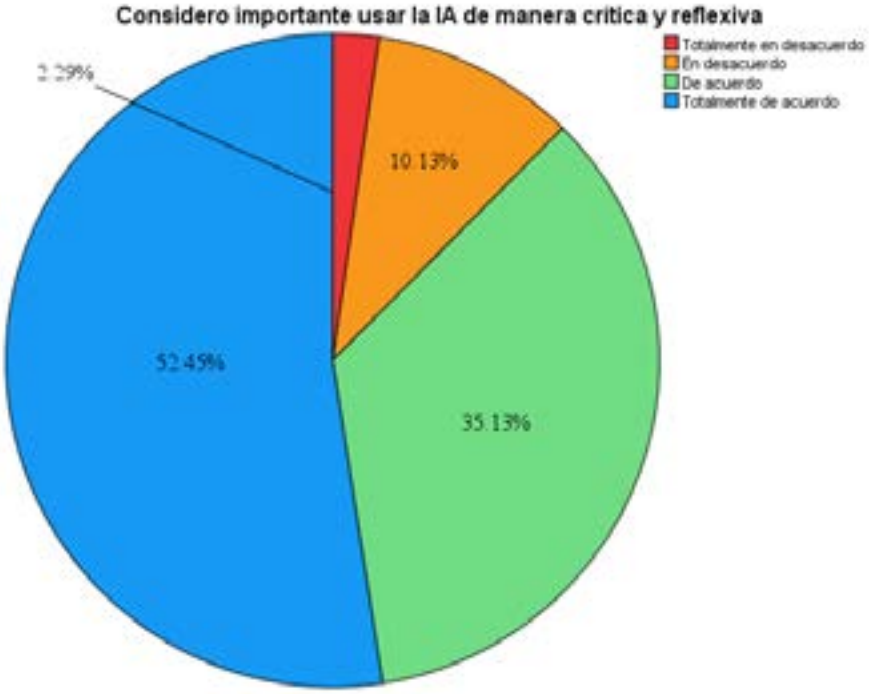
Precepción sobre el impulso del plagio con IA



La percepción sobre el impulso del plagio mediante IA revela una preocupación latente en el estudiantado, lo que sugiere la necesidad de fortalecer estrategias formativas que orienten el uso ético de estas herramientas en contextos académicos.

Figura 22

Consideración sobre el uso crítico y reflexivo de la IA



Finalmente, los resultados muestran una valoración ampliamente positiva del pensamiento crítico como condición para el uso responsable de la inteligencia artificial. La reflexión aparece como un elemento central para equilibrar utilidad tecnológica y ética académica.

Los resultados revelan una disonancia cognitiva significativa (Festinger, 1957) que se manifiesta en tres puntos críticos:

1. La brecha de la integridad: mientras que el 92.64 % de los estudiantes declara una intención firme de mantener la originalidad en sus trabajos (figura 5), un 58.50 % admite experimentar la tentación de utilizar contenidos generados por IA sin realizar modificaciones (figura 21). Esta diferencia de 34.14 puntos porcentuales evidencia que la norma ética, aunque aceptada, se ve vulnerada ante la facilidad técnica de las herramientas emergentes.
2. Validación vs. automatización: existe una contradicción entre la competencia autopercibida y el hábito de consumo. El 86.92 % afirma evaluar la confiabilidad de sus fuentes (figura 1); no obstante, el 45.42 % reconoce que recurre a la IA como primera opción de búsqueda antes que a fuentes validadas (figura 15).
3. Conciencia del riesgo vs. praxis: resulta notable que, a pesar de que el 87.58 % de la muestra es consciente de que la IA puede fomentar el plagio (figura 19), solo una fracción similar posee claridad total sobre los procesos de citación académica.

Este contraste de variables permite confirmar que el estudiantado de la Universidad de Oriente posee una «ética de intención» robusta, pero una «ética de práctica» frágil, lo que define la brecha ética informacional

identificada en este estudio. En conjunto, estos resultados permiten identificar una inconsistencia estructural entre la dimensión normativa y la operativa. Mientras que la mayoría del estudiantado declara altos niveles de compromiso ético, una proporción significativa reconoce prácticas o disposiciones que contravienen dichos principios, especialmente en contextos mediados por IA

Discusión

Los hallazgos de esta investigación evidencian una tensión estructural en el ecosistema informacional de los estudiantes universitarios, caracterizada por la coexistencia de una ética académica declarada y prácticas mediadas por tecnologías digitales que no siempre se alinean con dichos principios. En este sentido, los resultados confirman la presencia de una disonancia cognitiva (Festinger, 1957) entre la dimensión normativa, lo que el estudiante considera que debe hacer, y la dimensión operativa, lo que efectivamente realiza en contextos mediados por IA.

En primer lugar, la transición hacia entornos digitales no solo se manifiesta como un cambio en los soportes de información, sino como una transformación en los criterios de validación del conocimiento. Si bien los resultados confirman la centralidad del entorno digital señalada por Sánchez y Apolo (2025), también sugieren un desplazamiento más profundo: la lógica de inmediatez reconfigura las prácticas informacionales al privilegiar la rapidez de acceso sobre la rigurosidad en la evaluación de las fuentes. En este contexto, la aparente evaluación crítica de la información convive con una dependencia significativa de herramientas automatizadas, lo que indica que la validación académica tiende a construirse desde criterios más intuitivos que sistemáticos.

El núcleo analítico de este estudio radica en la disonancia ética identificada. Aunque existe un consenso amplio en torno a la importancia de la originalidad y la integridad académica, la presencia de una brecha significativa entre la intención declarada y la disposición a utilizar contenidos generados por IA sin modificación sugiere que el compromiso ético opera, en muchos casos, a nivel discursivo más que práctico. Esta tensión puede interpretarse como el resultado de la interacción entre tres factores: la interiorización normativa de los valores académicos, la presión por la eficiencia en contextos de alta demanda y la mediación tecnológica que reduce el costo cognitivo de producir contenidos. En esta línea, los hallazgos dialogan con Vidal-Sepúlveda y Olivares-Rodríguez (2024), quienes advierten que la automatización de la búsqueda y producción de información puede debilitar la autoría si no se acompaña de procesos formativos críticos. Por otra parte, las limitaciones en el dominio de normas de citación y en la integración adecuada de fuentes refuerzan la idea de que la deshonestidad académica no siempre responde a una intención deliberada, sino que puede derivarse de déficits en las competencias informacionales. Como plantea el Framework de la ACRL (2016), la alfabetización informacional implica no solo habilidades técnicas, sino

una comprensión ética del ecosistema informativo. En este sentido, la falta de herramientas para procesar críticamente la información favorece la adopción de soluciones inmediatas, como el uso no transformativo de contenidos generados por IA.

Finalmente, la demanda estudiantil por regulaciones claras sobre el uso de la IA evidencia que el problema no se reduce a la disponibilidad de la tecnología, sino a la ausencia de marcos institucionales que orienten su uso. A diferencia de investigaciones centradas en la utilidad percibida de las herramientas digitales (Santillán et al., 2023), los resultados de este estudio sugieren que el principal desafío en la educación superior contemporánea radica en la gestión de la tensión ética que emerge en entornos altamente digitalizados. En consecuencia, más que restringir el uso de la IA, resulta fundamental integrarla dentro de modelos formativos que promuevan un uso crítico, reflexivo y éticamente fundamentado.

Conclusiones

El presente estudio permite concluir que la transición hacia entornos digitales en la educación superior no solo ha transformado los soportes de acceso a la información, sino que ha reconfigurado las prácticas investigativas y los criterios de validación del conocimiento en el estudiantado universitario. En este contexto, la disponibilidad inmediata de recursos digitales y herramientas automatizadas favorece dinámicas de búsqueda centradas en la eficiencia, en detrimento de procesos más rigurosos de análisis y verificación académica.

El principal aporte de la investigación radica en la identificación de una ambivalencia ética estructural entre la intención declarada de integridad académica y las prácticas informacionales mediadas por IA. Este desajuste no se explica únicamente como una incongruencia individual, sino como el resultado de la interacción entre la interiorización de normas éticas, las demandas operativas del contexto académico y la mediación tecnológica que reduce el costo cognitivo de producir contenidos. En este sentido, la ética académica se configura más como un marco normativo internalizado que como una práctica plenamente consolidada en el quehacer investigativo cotidiano.

Así mismo, los hallazgos evidencian que las limitaciones en las competencias informacionales —particularmente en la validación de fuentes y el uso adecuado de normas de citación— actúan como un factor que amplifica esta disonancia, al facilitar la adopción de soluciones inmediatas en contextos digitales altamente accesibles. Esto sugiere que el problema no radica exclusivamente en el uso de la IA, sino en la ausencia de una formación integral que articule habilidades técnicas, pensamiento crítico y criterios éticos en el manejo de la información.

En consecuencia, se concluye que el desafío central para las instituciones de educación superior no consiste en restringir el uso de tecnologías emergentes, sino en integrarlas dentro de modelos formativos que promuevan una alfabetización ético-digital. Dicha alfabetización

debe orientarse no solo al desarrollo de competencias para la búsqueda y gestión de información, sino también a la capacidad de los estudiantes para enfrentar críticamente la tensión entre la inmediatez tecnológica y la responsabilidad académica.

A partir de los hallazgos obtenidos se considera pertinente formular un conjunto de recomendaciones orientadas a fortalecer las prácticas investigativas de los estudiantes universitarios en contextos educativos mediados por tecnologías emergentes. Los resultados evidencian que, si bien existe una disposición ética favorable hacia el uso responsable de la información y de la IA, persisten brechas significativas entre la intención normativa y la conducta informacional efectiva. En este sentido, las recomendaciones que se presentan a continuación buscan aportar elementos para el diseño de estrategias institucionales que integren la alfabetización informacional, la formación ética y el uso pedagógico de la IA, con el propósito de promover prácticas académicas más reflexivas, críticas y coherentes en la educación superior.

A partir de los resultados obtenidos se proponen recomendaciones orientadas tanto al desarrollo de futuras investigaciones como a la implementación de acciones institucionales, curriculares y pedagógicas que contribuyan a fortalecer las prácticas informacionales y éticas de los estudiantes universitarios en contextos mediados por la IA.

En primer lugar, se sugiere profundizar en líneas de investigación que permitan comprender con mayor detalle los fenómenos identificados en este estudio. Resulta pertinente indagar el denominado *sesgo de formato* en la percepción de credibilidad académica, a fin de explicar por qué los estudiantes otorgan mayor confianza a documentos en formato PDF, independientemente de la calidad del contenido o la autoría. Así mismo, la brecha detectada entre la intención ética declarada y la conducta informacional declarada abre la posibilidad de realizar estudios cualitativos que exploren factores psicológicos, académicos y contextuales como la carga de trabajo o el estrés, que inciden en este fenómeno. De igual forma se recomienda desarrollar investigaciones experimentales que evalúen el impacto del uso de la IA en la comprensión lectora, la retención de información y el pensamiento crítico, así como estudios específicos sobre los criterios que los estudiantes emplean para validar la autoridad de las fuentes y su alineación con estándares científicos internacionales. Finalmente, sería relevante analizar el efecto de las regulaciones institucionales sobre el uso de la IA y replicar el estudio en distintas áreas del conocimiento para identificar variaciones disciplinares.

En el plano práctico se recomienda que las instituciones de educación superior establezcan lineamientos claros sobre el uso ético de la IA en el ámbito académico, especificando los usos permitidos y aquellos considerados como prácticas indebidas. Complementariamente, resulta pertinente actualizar los sistemas de integridad académica mediante la incorporación de herramientas que permitan identificar contenidos generados por IA. A nivel curricular se sugiere implementar estrategias

sistemáticas de alfabetización informacional, como talleres obligatorios de validación de fuentes y programas de formación ética continua que incluyan el uso de gestores bibliográficos y técnicas adecuadas de parafraseo. Desde el ámbito pedagógico se recomienda que los docentes prioricen evaluaciones centradas en el proceso de investigación más que en el producto final, así como el fortalecimiento del uso de bibliotecas digitales y repositorios académicos. Finalmente, se considera necesario reforzar la comunicación institucional mediante guías claras sobre la citación del uso de IA y campañas de concientización sobre el plagio académico, con el fin de consolidar prácticas investigativas más responsables, críticas y coherentes en la educación superior.

Referencias

Association of College and Research Libraries (2016). *Framework for Information Literacy for Higher Education.* American Library Association. http://www.ala.org/acrl/standards/ilframework

Baldrich, K., & Domínguez-Oller, J. C. (2024). El uso de ChatGPT en la escritura académica: Un estudio de caso en educación. *Pixel-Bit. Revista de Medios y Educación*, 71, 141-157. https://doi.org/10.12795/pixelbit.103527

Carrasco Valenzuela, A. C., Martínez García, V. M., Vázquez Meza, J. A., & Díaz Romero, Y. (2024). Percepción de los estudiantes sobre el uso de la inteligencia artificial en el nivel superior. *Revista Digital de Tecnologías Informáticas y Sistemas*, *8*(1), 154-162. https://doi.org/10.61530/redtis.vol8.n1.2024.187

Cebrián-Robles, V., Raposo-Rivas, M., Cebrián-de-la-Serna, M., & Sarmiento-Campos, J. A. (2023). Percepción de los estudiantes sobre el plagio académico y las medidas de prevención. *Comunicar: Revista Científica de Comunicación y Educación*, *31*(75). https://doi.org/10.3916/C75-2023-04

Comas, R., Sureda, J., & Oliver, M. (2011). Prácticas de citación y plagio académico en la elaboración de trabajos escolares. *Revista de Educación*, (354), 13-39.

Cortina, J. M. (1993). What is coefficient alpha? An examination of theory and applications. *Journal of Applied Psychology*, *78*(1), 98-104. https://doi.org/10.1037/0021-9010.78.1.98

Daud, K. A. M., Khidzir, N. Z., Ismail, A. R., & Abdullah, F. A. (2018). Validity and reliability of instrument to measure social media skills among small and medium entrepreneurs at Pengkalan Datu River. *International Journal of Development and Sustainability*, vol. 7, n.º 3, 1026-1037. https://isdsnet.com/ijds-v7n3-15.pdf

Egaña, T., Bidegain, E., & Zuberogoitia, A. (2013). ¿Cómo buscan información académica en Internet los estudiantes universitarios? Lo que dicen los estudiantes y sus profesores. *Edutec, Revista Electrónica de Tecnología Educativa*, (43), a227. https://doi.org/10.21556/edutec.2013.43.332

Festinger, L. (1957). *A Theory of Cognitive Dissonance*. Stanford University Press.

García-Peñalvo, F. J., Llorens-Largo, F., & Vidal, J. (2024). La nueva realidad de la inteligencia artificial generativa en la educación superior. *RIED-Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, *27*(1). https://doi.org/10.5944/ried.27.1.37716

González Guitián, M. V., de Zayas Pérez, M. R., Núñez Grillo, M. M., Rodríguez Arias, K., & González Sánchez, A. L. (2022). Comportamiento informacional en Internet en estudiantes de Ciencias de la Información, Universidad de Holguín. *Información, Cultura y Sociedad*, (46), 107-127. https://doi.org/10.34096/ics.i46.11250

Lima Garcés, M., & Martínez Marin, S. U. (2023). Estudio de la calidad de las fuentes de información en el desarrollo de investigaciones universitarias. *LATAM Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales y Humanidades*, *4*(3), 1099-1113. https://doi.org/10.56712/latam.v4i3.1134

Neira Placer, P., Zozaya, L., Sádaba, C., & Feijoo-Fernández, B. (2025). Percepciones de adolescentes españoles sobre la fiabilidad de la información en redes sociales. *Revista OBETS*, *20*(1), 119-140. https://doi.org/10.14198/obets.27600

Park, C. (2003). In Other (People's) Words: Plagiarism by university students—literature and case-study. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, *28*(5), 471-488. https://doi.org/10.1080/02602930301677

Porto, A. (2022). Uso de fuentes digitales y plagio en los trabajos académicos durante la pandemia. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, *25*(3), 61-74. https://doi.org/10.6018/reifop.523951

Ríos Hernández, I. N., Mateus, J. C., Rivera-Rogel, D., & Ávila Meléndez, L. R. (2024). Percepciones de estudiantes latinoamericanos sobre el uso de la inteligencia artificial en la educación superior. *Austral Comunicación*, *13*(1), e01302. https://doi.org/10.26422/aucom.2024.1301.rio

Román Acosta, D. (2023). Aplicación de la inteligencia artificial en la investigación académica: caso ChatGPT. *Finanzas y Negocios*, *3*(2), 41-61. https: // revistas.ulatina.edu.pa/index.php/Finanzasynegocios/article/view/323

Ruiz Mendoza, K. K., Miramontes Arteaga, M. A., & Reyna García, C. (2024). Percepciones y expectativas de estudiantes universitarios sobre la IAG. *European Public & Social Innovation Review*, 9, 1-21. https://doi.org/10.31637/epsir-2024-357

Sánchez Cacay, J. A., & Apolo Buenaño, D. E. (2025). Factores que inciden en la gestión de información de estudiantes: una revisión sistemática de estudio en SCOPUS. *Revista Social Fronteriza*, *5*(5), e862. https://doi.org/10.59814/resofro.2025.5(5)862

Santillán Andrade, J. R., Barcos Arias, I. F., Centeno Maldonado, P. A., & Freire Sánchez, N. (2023). Las necesidades de información: una exploración de las percepciones y actitudes de los estudiantes de derecho de la UNIANDES. *Bibliotecas. Anales de Investigación*, *19*(2 especial), 1-17. https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=9285915

Torres-Gómez, A. (2023). El fenómeno de las necesidades de información en el contexto de la Web 2.0 en estudiantes de Administración en el municipio de Atlixco, Puebla. *Investigación Bibliotecológica*, *37*(94), 13-31. https://doi.org/10.22201/iibi.24488321xe.2023.94.58681

Vidal-Sepúlveda, M., & Olivares-Rodríguez, C. (2024). Mediación algorítmica: sesgos en la búsqueda de información en estudiantes universitarios. *European Public & Social Innovation Review*, 9, 1-18. https://doi.org/10.31637/epsir-2024-397

Vidal-Sepúlveda, M., Olivares-Rodríguez, C., & Cárcamo-Ulloa, L. (2023). «Básicamente, todo lo puedes encontrar ahí»: Creencias, sesgos y estrategias de búsqueda de estudiantes universitarios en los motores de búsqueda. *Dígitos. Revista de Comunicación Digital*, 9, 29-56. https://doi.org/10.7203/drdcd.v0i9.264

EDUCATIONIS
MOMENTUM

ARTÍCULO ORIGINAL

Comentarios abiertos en evaluación docente desde la opinión estudiantil: análisis por género del docente

Open-ended Comments in Teaching Evaluation from the Student Perspective: Analysis by Instructor Gender

Erika Paola Reyes Piñuelas [1]*

[1] Universidad Autónoma de Baja California, Mexicali, México

* Autor de correspondencia: erikareyes@uabc.edu.mx

Resumen

Contexto: la evaluación docente desde la perspectiva estudiantil constituye un elemento para la mejora educativa; sin embargo, los comentarios abiertos suelen ser infravalorados frente a los indicadores numéricos. **Objetivo**: analizar la relación entre comentarios abiertos estudiantiles y valoración global docente, identificando diferencias por género, en la licenciatura de Odontología. Estudio cuantitativo con 50 docentes de una universidad del noroeste mexicano y 655 comentarios estudiantiles categorizados en positivos, negativos, neutros y mixtos. **Metodología**: se calculan medidas de tendencia central, comparan medias de porcentajes por género y estiman correlaciones de Pearson. **Resultados**: indican que las docentes mujeres recibieron mayor proporción de comentarios negativos. La correlación entre comentarios negativos y valoración global fue casi perfecta en mujeres ($r = -0.921$; $r^2 = 84.8$ %) y fuerte en hombres ($r = -0.774$; $r^2 = 59.9$ %), ambas significativas ($p < 0.001$). **Conclusión**: los comentarios negativos presentan una asociación más intensa con la valoración global en las docentes mujeres, lo que plantea la necesidad de considerar posibles sesgos de género en la evaluación estudiantil e integrar el análisis de comentarios abiertos en procesos de evaluación formativa y equitativa.

Palabras clave: retroalimentación negativa, sesgo de género, educación superior, evaluación docente, percepciones de estudiantes, educación odontológica

Abstract

Context: teaching evaluation from the student perspective constitutes a key element for educational improvement; however, open-ended comments are often undervalued compared to numerical indicators. **Aim**: analyze the relationship between student open-ended comments and overall teaching evaluations in Dentistry, identifying potential differences by gender. **Methodology**: a quantitative study was conducted involving fifty faculty members from a Mexican university and 655 student comments, which were categorized as positive, negative, neutral, or mixed. Measures of central tendency were calculated, mean percentages were compared by gender, and Pearson correlation coefficients were estimated. **Results**: indicate that female faculty received a higher proportion of negative comments. Furthermore, the correlation between negative comments and overall evaluation scores was nearly perfect among women ($r = -0.921$; $r^2 = 84.8\%$) and strong among men ($r = -0.774$; $r^2 = 59.9\%$), both statistically significant ($p < 0.001$). **Conclusion**: negative comments showed a stronger association with overall evaluation scores

OPEN ACCESS

Como citar (APA 7.ª) Reyes Piñuelas, E. P. (2026). Comentarios abiertos en evaluación docente desde la opinión estudiantil: análisis por género del docente. *Educationis Momentum, 12*(1), 1-16. https://doi.org/10.36901/em.v12i1.1879

Historia del artículo

Recibido: 2026.03.30

Aprobado: 2026.05.15

Publicado: 2026.XX.XX

Copyright: © 2026 *Educationis Momentum.* Este es un artículo de acceso abierto distribuido bajo los términos de Creative Commons Atribution 4.0 (CC BY 4.0) que permite el uso, la distribución y la reproducción sin restricciones en cualquier medio, siempre que se otorguen los créditos correspondientes al autor original y a la fuente.

Disponibilidad de los datos: Los autores declaran que los datos, materiales, instrumentos y demás recursos utilizados en esta investigación no se encuentran disponibles para su consulta debido a que no se obtuvo el consentimiento para que la información se socializara y se compartiera en bases de datos.

Contribución de los autores

EPRP: conceptualización, análisis formal, administración de proyecto, investigación, metodología, tratamiento de datos, recursos, software, supervisión, validación, visualización de resultados, redacción: borrador original, redacción: revisión y edición.

Declaración de conflicto de intereses

La autora declara que no existe ningún conflicto de intereses financiero, profesional o personal que pudiera haber influido en los resultados presentados en este estudio.

Financiamiento

Investigación sin financiamiento específico:

Esta investigación no recibió financiamiento específico de agencias del sector público, comercial o sin fines de lucro.

Declaración ética

Cuando corresponda aprobación de un comité de ética:

La autora declara que la investigación se realizó conforme a los principios éticos aplicables. El estudio fue aprobado por el Comité de Ética de y Evaluación de Investigación y Posgrado, de la Facultad de Ciencias Humanas, con número de aprobación 101/2787. Así mismo, se utilizaron reportes institucionales del SED, cuyos registros analizados no contenían información que permitiera identificar individualmente a los estudiantes evaluadores. El uso de esta información se realizó conforme a las disposiciones institucionales aplicables y bajo criterios de confidencialidad y protección de los participantes.

Objetos de ciencia abierta

Los reportes institucionales utilizados como fuente de datos, provenientes del SED en su modalidad de Opinión de los Alumnos, no se encuentran disponibles para consulta pública debido a las disposiciones institucionales de confidencialidad y protección de la información. Por esta razón, los datos utilizados en el análisis no se encuentran depositados en un repositorio de acceso abierto. Los materiales o instrumentos desarrollados específicamente para esta investigación podrán ponerse a disposición previa solicitud, cuando su divulgación no implique restricciones institucionales o comprometa la confidencialidad de la información.

Agradecimientos

La autora agradece a la Universidad Autónoma de Baja california por el apoyo brindado durante el desarrollo de la investigación.

for female faculty, highlighting the need to consider potential gender biases in student evaluations and to integrate the analysis of open-ended comments into formative and equitable evaluation processes.

Keywords: negative feedback, gender bias, higher education, teacher evaluation, student perceptions, dental education

En el contexto de la educación superior en México, la institucionalización de la evaluación de la docencia ha dejado de ser un ejercicio administrativo aislado para consolidarse como uno de los mecanismos de aseguramiento de la calidad y de las políticas de mejora continua. Aunque sus orígenes respondieron a lógicas de rendición de cuentas y estímulos económicos, las instituciones enfrentan hoy el desafío de diseñar sistemas que reconozcan la complejidad de la práctica docente y promuevan su transformación pedagógica (Hernández-Villafaña & Luna, 2023), que debe superar enfoques fiscalizadores o punitivos (Ochoa & Moya, 2019) para convertirse en un dispositivo reflexivo que impulse mejoras reales y sostenibles en los procesos de enseñanza y aprendizaje.

En el ámbito de las ciencias de la salud, donde la experticia disciplinar y la utilidad práctica son fundamentales, el proceso evaluativo suele reducirse a métricas cuantitativas que ignoran la riqueza de significado contenida en los comentarios abiertos de los estudiantes (Ripoll-Nuñez & Arrieta-Caycedo, 2022).

Zheng et al. (2023) señalan diversas investigaciones que advierten que estos instrumentos no son neutrales, ya que están permeados por sesgos de género que imponen estándares evaluativos fluidos y prejuicios que afectan de manera desproporcionada a las docentes mujeres, perpetuando las desigualdades estructurales e institucionales en la educación superior. Mientras que a los hombres se les suele valorar por su carisma o conocimientos técnicos, roles tradicionalmente asociados a la autoridad y la competencia intelectual, las mujeres enfrentan expectativas de rol vinculadas al cuidado y la afectividad, lo que resulta en valoraciones cualitativas más polarizadas y críticas que impactan su imagen profesional (Gelber et al., 2022).

Estas asimetrías se materializan en una brecha de género persistente en la educación superior, donde las mujeres enfrentan mayores obstáculos estructurales para alcanzar rangos de profesorado titular y puestos de dirección universitaria (Sigurdardottir et al., 2023). En las áreas de Ciencias de la Salud, esta problemática se agudiza al operar bajo jerarquías históricamente masculinizadas que restringen el acceso de las académicas a las esferas de toma de decisiones, consolidando entornos institucionales complejos que condicionan de origen el desarrollo profesional femenino.

Particularmente en el ámbito de la Odontología, ejercer en estos contextos implica para las docentes una constante sobrecarga de labor emocional y una marcada segregación jerárquica, las académicas de esta disciplina continúan subrepresentadas, ocupando significativamente

menos jefaturas de departamento, coordinaciones clínicas y decanatos en comparación con sus pares masculinos (Madhu et al., 2026). Esta falta de representatividad en las cúpulas de poder, sumada a los sesgos que enfrentan en las evaluaciones estudiantiles, termina frenando su promoción y perpetuando el techo de cristal institucional (Gelber et al., 2022; Weber et al., 2025).

La importancia de este trabajo radica en la necesidad de transitar hacia una cultura de la evaluación que privilegie la evaluación formativa y el diálogo reflexivo, proporcionando evidencias que permitan transformar las prácticas institucionales hacia modelos más equitativos y centrados en la calidad del aprendizaje, al visibilizar cómo el género actúa como un filtro en la percepción estudiantil, particularmente en las ciencias de la salud, donde la formación clínica ha estado históricamente marcada por dinámicas de poder y asimetrías de género en el ejercicio profesional y la persistencia de sesgos en los procesos de evaluación docente (Weber et al., 2025). De modo que este estudio justifica la relevancia de diseñar sistemas evaluativos integrales que protejan la integridad del profesorado y fomenten el desarrollo profesional continuo en las facultades de Odontología.

Ante este panorama, el presente estudio tiene como objetivo analizar la relación entre los comentarios abiertos estudiantiles y la valoración global docente en el contexto de la Odontología, identificando patrones diferenciales según el género del profesorado. Así mismo, la pregunta de investigación que guía este análisis es: ¿cómo influye el género del docente en la relación entre los comentarios abiertos estudiantiles y la evaluación global de la enseñanza?

Caracterización de los comentarios abiertos

Diversos estudios han documentado la variabilidad en la participación estudiantil en la evaluación docente y en la proporción de estudiantes que emiten comentarios abiertos. Por ejemplo, Vargas-Madriz y Nocente (2023) señalan que la tasa de respuesta puede alcanzar alrededor del 60 % cuando se implementan estrategias como recordatorios por correo electrónico. En contraste, Padgett (2021) reporta niveles particularmente altos en un curso de enfermería comunitaria, con tasas de participación entre el 94 % y el 98 %; de estos, entre el 77 % y el 90 % incluyeron comentarios escritos, lo que representa una proporción sustancial del total del estudiantado. Por su parte, en un estudio longitudinal en Australia, Gelber et al. (2022) identificaron una tasa de respuesta global del 38.6 %, con diferencias por sexo (42 % en mujeres frente a 33 % en hombres).

En contextos europeo y estadounidense se reportan tasas de participación similares en la sección cualitativa, donde el 70 % (aproximadamente) de los estudiantes opta por emitir comentarios abiertos en las evaluaciones docentes (Brockx et al., 2012; Zimmaro et al., 2006). Estos autores también señalan que la probabilidad de emitir comentarios varía según la disciplina y el tamaño del grupo, siendo mayor en cursos de menor tamaño y en áreas con mayor interacción docente-estudiante.

En cuanto a algunos hallazgos reportados por la literatura que estudia los comentarios de los estudiantes, se confirma que las docentes mujeres suelen enfrentar una mayor carga de valoraciones negativas y una menor proporción de comentarios positivos en comparación con los hombres. Zheng et al. (2023) confirman que las mujeres reciben un porcentaje significativamente superior de comentarios negativos en todos los campos académicos, existe evidencia de que los estudiantes son más generosos al calificar a los hombres, estos concentran más comentarios positivos y mixtos, incluso cuando su desempeño es cuestionado en el texto; y los comentarios dirigidos a las profesoras tienden a ser de una polaridad sentimental más alta y extrema (más negativos en las críticas y más positivos en los elogios), mientras que las valoraciones para los hombres suelen ser más neutrales o estables.

Por su parte, Binderkrantz y Bisgaard (2024) señalan que los estudiantes hombres son más propensos a emitir comentarios negativos hacia las docentes mujeres, lo que contribuye a reducir su proporción global de positividad en comparación con los docentes varones. Así García (2000) identifica patrones diferenciados por área disciplinar en la evaluación docente. En ciencias sociales los profesores superan a las profesoras en entusiasmo, estimulación y retroalimentación. En humanidades la tendencia se invierte en la dimensión de retroalimentación, donde las mujeres reciben mejores calificaciones. En ciencias, aunque la evaluación global favorece a los profesores, no se evidencia que el género del estudiante modere dicha valoración.

Sin embargo, un hallazgo divergente se presenta en el estudio de Lakeman et al. (2022), el cual no identificó una relación dependiente entre el género del docente y la recepción de comentarios ofensivos o angustiantes en su muestra específica, sugiriendo que en ciertos contextos de *feedback* abusivo, la agresión puede ser generalizada, aunque las mujeres reporten críticas más específicas sobre su apariencia o vestimenta.

Sesgos de género en la evaluación docente: aportes de la teoría de la congruencia de rol y los estándares cambiantes

La teoría de los estándares cambiantes (*shifting standards* en su traducción en inglés) ofrece un sustento relevante para comprender cómo operan los sesgos en la evaluación. Esta perspectiva plantea que los juicios hacia las personas no se realizan con base en criterios universales, sino en estándares que se ajustan implícitamente según el grupo social de pertenencia, como el género. En este sentido, Zheng et al. (2023) documentan que las evaluaciones en contextos educativos pueden estar mediadas por expectativas diferenciadas, lo que influye en la forma en que se interpretan y ponderan los comentarios estudiantiles.

Los trabajos de Biernat (2003) profundizan en esta lógica al señalar que los estándares de evaluación pueden ser más flexibles o estrictos dependiendo del grupo evaluado, generando juicios que aparentan ser equivalentes pero que en realidad reflejan criterios distintos. Estos

planteamientos permiten interpretar que el impacto de los comentarios negativos puede ser mayor en las docentes debido a la aplicación de estándares más exigentes. Así, esta teoría contribuye a explicar la presencia de sesgos sutiles en la evaluación docente, los cuales no siempre son evidentes en los análisis cuantitativos tradicionales.

Por otro lado, la teoría de la congruencia de rol propuesta por Eagly y Karau (2002) explica el origen de los prejuicios hacia las mujeres en posiciones de liderazgo a partir de la discrepancia entre los estereotipos de género y las expectativas asociadas a dichos roles. Según este enfoque, los roles femeninos se asocian con características comunales (empatía, apoyo), mientras que los roles de autoridad —como la docencia— implican atributos de agencia como la dirección y el control. Esta incongruencia puede traducirse en dos formas de sesgo: percibir a las mujeres como menos adecuadas para ciertos roles o evaluar más críticamente su desempeño cuando los ejercen.

En el ámbito de la evaluación docente, diversos estudios han documentado patrones consistentes con esta teoría; por ejemplo, Boring (2017) y MacNell et al. (2015) evidencian que las evaluaciones estudiantiles tienden a estar influidas por el género del profesorado, afectando las calificaciones y percepciones de efectividad. Es decir, las valoraciones no son completamente objetivas, sino que están mediadas por expectativas sociales que pueden derivar en evaluaciones más exigentes o desfavorables hacia las mujeres, incluso en contextos donde el desempeño es comparable.

Metodología

El estudio se enmarca en un enfoque cuantitativo, con un diseño no experimental de alcance correlacional y corte transversal (Hernández-Sampieri & Mendoza, 2018). Se analizó la relación entre el porcentaje de comentarios negativos emitidos por estudiantes y la valoración global docente, estableciendo comparaciones por género. Dado que no se manipuló ninguna variable y los datos fueron recolectados en un único momento temporal, el diseño responde a las características de un estudio observacional transversal *ex post facto* (Kerlinger & Lee, 2002).

Muestra

Se incluyen cincuenta reportes de unidad de aprendizaje del profesorado provenientes del Sistema de Evaluación Docente (SED) del segundo periodo del año 2024. Como criterios de inclusión se consideraron aquellos reportes que contaran con al menos tres comentarios abiertos y con un mínimo de diez estudiantes participantes en la evaluación. La muestra presentó una distribución relativamente equilibrada entre asignaturas prácticas (n = 22; 44 %) y teóricas (n = 28; 56 %). Los reportes corresponden a tres unidades académicas del área de Odontología, con un total de cincuenta docentes, 1680 estudiantes inscritos, de los cuales 1346 participaron en la evaluación y 655 emitieron comentarios abiertos, esta diferencia se debe a que la sección cualitativa del instrumento es de carácter estrictamente voluntario,

por lo que no todos los estudiantes deciden expresarse por escrito (ver tabla 1). En conjunto, los datos permiten analizar la participación estudiantil tanto en la evaluación cuantitativa como en la emisión de comentarios abiertos, de tipo cualitativo.

Tabla 1

Características de los reportes por unidad de aprendizaje del docente

Unidad académica	Docentes	Estudiantes		
		Inscritos	Participan en la evaluación	Participan en comentarios
Facultad de Odontología, Mexicali	16	463	383	195
Facultad de Odontología, Tijuana	20	790	675	298
Centro de Ciencias de la Salud, Valle de las Palmas	14	427	288	162
Total	50	1680	1346	655

La tabla 2 muestra diferencias relevantes en la distribución del profesorado por unidad académica, género y nivel de estudios. En cuanto al género, en Mexicali predomina el profesorado femenino, mientras que en Tijuana y Valle de las Palmas predomina el masculino, en conjunto, existe ligera mayoría de hombres. Respecto al nivel de estudios, la especialidad es el grado más frecuente en las tres sedes, seguida de licenciatura.
La maestría se concentra principalmente en Tijuana, y el doctorado se mantiene constante en las tres unidades académicas.

Tabla 2

Características de los docentes

Variable		Unidad académica de docentes		
		Facultad de Odontología, Mexicali	Facultad de Odontología, Tijuana	Centro de Ciencias de la Salud, Valle de las Palmas
Género	Femenino	11	6	6
	Masculino	5	14	8
Total		16	20	14
Nivel de estudios	Licenciatura	4	4	4
	Especialidad	6	6	5
	Maestría	3	7	2
	Doctorado	3	3	3
Total		16	20	14

Instrumentos y materiales

Los datos del estudio provienen del Sistema de Evaluación Docente (SED) de la Universidad Autónoma de Baja California (UABC). Este sistema, implementado en 1988 y automatizado en el año 2000, opera al cierre de cada semestre, y sus resultados impactan tanto en los programas de estímulos académicos como en los indicadores de acreditación institucional (Arámburo & Luna, 2013).

La información contenida en los reportes por unidad de aprendizaje del SED constituyó el insumo principal para el análisis. Estos reportes incluyen: datos de identificación de la asignatura (carrera, unidad de aprendizaje y tipo de clase), del profesorado (género y grado académico) y de los estudiantes (número total de encuestados y tamaño del grupo). Así mismo integran la evaluación sumativa, que comprende la valoración global del docente y la calificación general del cuestionario.

En cuanto al Cuestionario de Evaluación Docente con base en la Opinión de los Alumnos que cuenta con evidencias de validez y confiabilidad (Reyes et al., 2020) se reportan, en primer lugar, los resultados por dimensión (planeación y gestión del proceso de enseñanza-aprendizaje y conducción y valoración del proceso de enseñanza-aprendizaje), mediante frecuencias y porcentajes; y, en segundo lugar, los resultados por reactivo, también expresados en frecuencias y porcentajes. Finalmente, en un listado se enumeran los comentarios abiertos que de manera opcional los estudiantes tienen para expresar algún aspecto de la práctica de su docente.

Procedimiento y análisis de datos

Los reportes por unidad de aprendizaje del profesorado provienen del SED en opinión de los alumnos. La captura de la información se realizó por docente en el programa SPSS. Para la categorización de los comentarios abiertos emitidos por los estudiantes se empleó una estrategia de análisis de contenido cualitativo basada en un enfoque convencional, en la cual las categorías emergen directamente del análisis de los datos (Hsieh & Shannon, 2005). Esta estrategia implicó la definición de categorías en comentarios positivos, negativos, neutros y mixtos, los cuales fueron establecidos a partir de su revisión por parte de dos evaluadores. Estos realizaron una primera lectura individual de un subconjunto de datos para familiarizarse con el contenido, seguida de acuerdos sobre los criterios para cada categoría:

- Positivos: referencias que expresan satisfacción, apoyo, entusiasmo o sentimientos favorables hacia el docente o la materia (ejemplo: Me gustaban sus clases, son muy tranquilas y se aprende mucho. Además de que evalúa de manera justa, con empatía y explica muy bien [comentario 539]).
- Negativos: comentarios que reflejan críticas, aversión, insatisfacción emocional o en la enseñanza (ejemplo: No le gusta aclarar dudas, cuando uno se acerca a preguntarle algo siempre se escuda en que eso ya deberíamos saberlo, y cuando le pedimos ayuda para revisar a

un paciente siempre va con la mentalidad de regañarnos, en lugar de explicarnos bien la técnica adecuada [comentario 190]).

- Neutros: declaraciones que carecen de una carga afectiva clara, respuestas indecisas o puramente informativas que no expresan ni aprobación ni desaprobación (ejemplo: La clase fue a las ocho de la mañana [comentario 27]).
- Mixtos: Textos que integran tanto elementos positivos como negativos (ejemplo: Buena maestra capacitada e informada pero algo rígida con sus métodos y su manera de enseñar [comentario 409]).

Posteriormente, con el fin de garantizar la confiabilidad del proceso, se llevó a cabo un proceso de calibración en el que ambos evaluadores revisaron conjuntamente un mismo conjunto de comentarios, discutieron las discrepancias y alcanzaron consenso sobre los criterios de clasificación.

Este método de revisión y discusión en equipo, conocido como codificación con acuerdo, refuerza la credibilidad y confiabilidad del análisis, aspectos esenciales en los enfoques cualitativos convencionales que se alinean con las recomendaciones de Hsieh y Shannon (2005) para asegurar la confiabilidad del proceso analítico. Se preservó el anonimato, dado que los reportes no contenían nombres del profesorado ni información que permitiera identificar a los estudiantes.

Para llevar a cabo un análisis de datos se combinaron estrategias descriptivas y correlacionales, con un enfoque particular en la comparación por género del docente, se organizaron en tres fases:

1. Se calcularon medidas de tendencia central (medias, desviaciones estándar, frecuencias) para caracterizar la distribución de los 655 comentarios emitidos por los estudiantes, clasificados en cuatro categorías: positivos, negativos, neutros y mixtos.
2. Se estimaron las medias de porcentajes de comentarios (positivos, negativos, neutros y mixtos) desagregadas por grupo.
3. Se examinó la relación entre la evaluación cualitativa (porcentaje de comentarios negativos) y la evaluación cuantitativa (valoración global asignada por los estudiantes), para ello se evaluó el supuesto de normalidad de las variables mediante la prueba de Shapiro-Wilk, adecuada para muestras menores a cincuenta casos. Los resultados indicaron que las variables no seguían una distribución normal ($p < 0.05$). En función de lo anterior, para comparar el número de comentarios negativos según el género del profesorado, se utilizó la prueba no paramétrica U de Mann-Whitney, además se realizaron análisis de correlación de Pearson de manera diferenciada por género, con el propósito de examinar la relación entre el porcentaje de comentarios negativos y la valoración global docente, para estimar la fuerza y dirección de la asociación lineal entre ambas variables dentro de cada grupo

Resultados

Se procedió a caracterizar la distribución de los 655 comentarios emitidos por los estudiantes, clasificados en cuatro categorías: positivos, negativos, neutros y mixtos. Para ello, se calcularon medidas de tendencia central para el porcentaje de comentarios recibidos por cada docente en cada categoría. Cabe destacar que ocho de cada diez estudiantes participaron en la evaluación docente, de los cuales una proporción menor decidió emitir comentarios abiertos a sus docentes.

En términos generales, el porcentaje total de comentarios recibidos por docente varió considerablemente, con un mínimo de 18 % y un máximo de 86 % (M = 50.4 %). La tabla 3 presenta las medidas de tendencia central para cada categoría. Los resultados muestran que los comentarios positivos constituyen la categoría con mayor presencia (M = 63.5 %, Mediana = 75.0 %), aunque con una alta variabilidad (DE = 35.2). Por su parte, los comentarios negativos presentan una media de 25.3 % y una mediana de 15.5 %, evidenciando una distribución asimétrica con tendencia hacia valores bajos, aunque con un rango que alcanza el 100 % en algunos casos. Las categorías neutros y mixtos registran las proporciones más bajas. Los comentarios neutros presentan una media de 3.2 % y una mediana de 0 %, indicando que más de la mitad de los docentes no recibieron comentarios de este tipo. Los comentarios mixtos alcanzan una media de 8.0 % (Mediana = 2.0 %), con una variabilidad moderada (DE = 13.3).

Tabla 3

Medidas de tendencia central de los comentarios emitidos por estudiantes

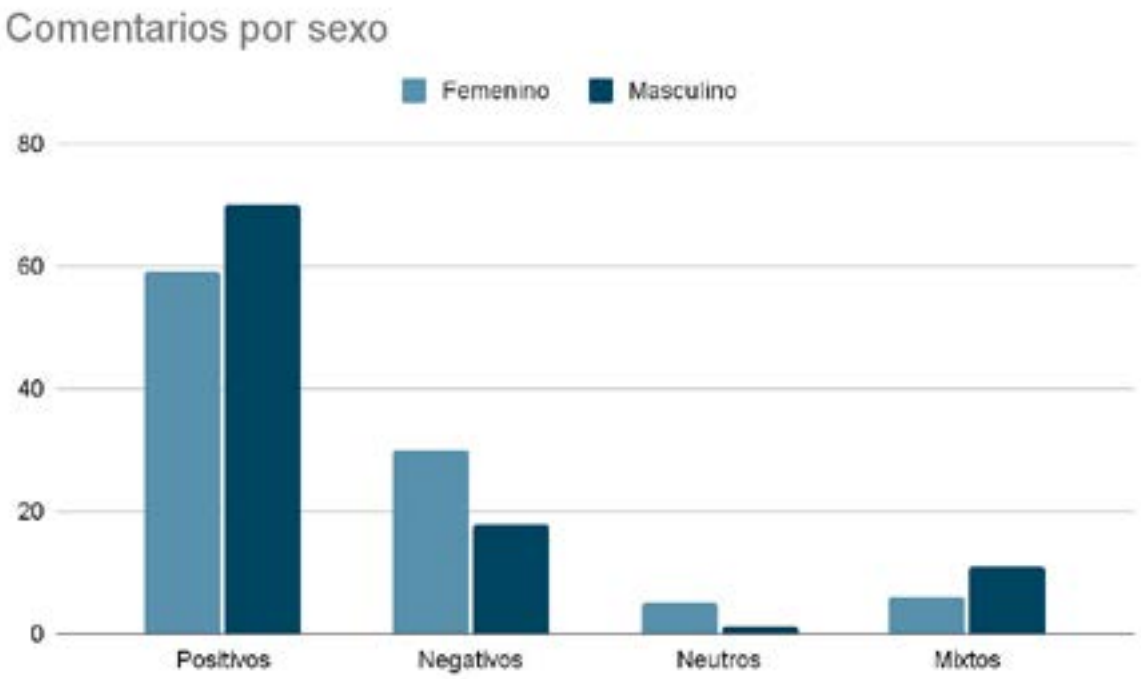
Porcentaje de comentarios	Rango		Media	Mediana	Desviación estándar
	Mínimo	Máximo			
Positivos	0	100	63.5	75.0	35.2
Negativos	0	100	25.3	15.5	30.2
Neutros	0	33	3.2	.0	6.4
Mixtos	0	66	8	2.0	13.3

Nota. Los valores corresponden a porcentajes de comentarios por docente en cada categoría.

En la figura 1 se muestran diferencias descriptivas por género, las docentes mujeres presentan menor proporción de comentarios positivos (59 %) en contraste con los hombres (70 %) y mayor de negativos (30 % y 18 % respectivamente), además de más comentarios neutros. En contraste, los hombres concentran más comentarios positivos y mixtos.

Figura 1

Media de porcentajes de comentarios por género



Con el propósito de analizar las diferencias en el número de comentarios negativos, según el género del profesorado, se aplicó la prueba U de Mann-Whitney. Los resultados indicaron que no existen diferencias estadísticamente significativas entre hombres (n = 18; rango promedio = 22.64) y mujeres (n = 31; rango promedio = 26.37) en el número de comentarios negativos (U = 236.50, Z = -0.906, p = 0.365). Aunque las docentes mujeres presentaron un rango promedio ligeramente mayor, esta diferencia no fue significativa y mostró un tamaño de efecto pequeño (r = -0.13).

Tabla 4

Comparación del número de comentarios negativos según género del profesorado

Género	*n*	Rango promedio	U de Mann–Whitney	Z	*p*	*r*
Hombre	18	22.64				
Mujer	31	26.37	236.50	−0.906	.365	−.13

Nota. *r* = tamaño de efecto calculado como Z/√N.

En el caso del análisis de correlación de Pearson para examinar la relación entre el porcentaje de comentarios negativos y la valoración global en el subgrupo de docentes mujeres (n = 31), los resultados mostraron una correlación negativa fuerte y estadísticamente significativa (r = 0.921, p < 0.001), indicando que, a

mayor proporción de comentarios negativos, menor es la valoración numérica asignada por los estudiantes.

Tabla 5

Correlación de Pearson entre comentarios negativos y valoración global, por género del docente

Género	*n*	*r* de Pearson	r^2	*p*	IC 95 %
Mujeres	31	- .921	.848	< .001	[-0.96, -0.85]
Hombres	19	- .774	.599	< .001	[-0.90, -0.55]

Nota. IC = Intervalo de confianza bootstrap para la correlación.

Estos resultados indican que, si bien no hay diferencias en la frecuencia de comentarios negativos, su impacto sobre la valoración global es considerablemente mayor en las docentes mujeres. En este sentido, los hallazgos sugieren un efecto diferencial asociado al género del profesorado, donde los comentarios negativos adquieren un peso mayor en la evaluación de las mujeres.

Finalmente, se incorporan algunas expresiones del alumnado para robustecer la comprensión de los aspectos que subyacen en la evaluación docente, las cuales revelan un marcado contraste: mientras que las quejas hacia los profesores hombres se limitan a aspectos operativos y de planeación didáctica, las dirigidas a las docentes mujeres trascienden lo pedagógico para evaluar, de manera punitiva, su personalidad, temperamento e interacción socioafectiva. La tabla 5 clasifica estos núcleos temáticos y recupera ejemplos textuales representativos según su registro original.

Tabla 5

Clasificación de comentarios negativos

Núcleo temático	Comentarios dirigidos a docentes mujeres	Comentarios dirigidos a docentes hombres
Interacción y clima de aula	Ataques a la personalidad y hostilidad. Son descritas como déspotas, groseras y prepotentes, se denuncia humillación pública. Ej.: «Fue muy prepotente tanto con alumnos y pacientes, solo juzgaba con comentarios groseros» [comentario 79].	Desviación del tiempo. Se critica que se distraen conversando o usando tecnicismos, sin reportar hostilidad verbal. Ej.: «Se desvía mucho del tema por querer ser buena onda, pero en realidad solo nos atrasamos» [comentario 499].
Gestión didáctica y evaluación	Rigidez y opacidad. Se critica la severidad injustificada al calificar y el infundir miedo para resolver dudas. Ej.: «Baja demasiado la calificación... hace que le tengas miedo, a veces trata de humillarte» [comentario 289].	Abandono y falta de rigor, las quejas por delegar la clase a exposiciones de alumnos, videos o pasantes. Ej.: «Prácticamente nosotros damos las clases... no nos resolvía dudas, la mesa clínica la dio un pasante». [comentario 550].
Cumplimiento operativo	Impuntualidad. Constantes quejas por llegar tarde a las clínicas, restando tiempo de práctica clínica. Ej.: «Siempre estuvo llegando tarde a la clínica... de 20 a 40 minutos tarde, lo cual nos quita tiempo» [comentario 367].	Ausentismo e improvisación. Señalan ausencia de las aulas, falta de planeación y cancelación de laboratorios. Ej.: «Siempre desaparece a mitad del semestre y deja de dar las clases y sube tareas sin haber explicado» [comentario 20].

Discusión

Los resultados del presente estudio muestran una tasa de participación estudiantil del 80 % en el SED, con un porcentaje total de comentarios recibidos por docente que varió considerablemente entre un mínimo de 18 % y un máximo de 86 % (M = 50.4 %). Este hallazgo resulta congruente con lo reportado por Padgett (2021), quien documentó niveles particularmente altos de participación en cursos de enfermería comunitaria (94 % - 98 %), así como con Brockx et al. (2012) y Zimmaro et al. (2006), quienes encontraron que entre el 67 % y el 70 % de los estudiantes emiten comentarios escritos.

La alta tasa de participación (80 %) se ubica en el rango superior de lo reportado por la literatura, lo que podría explicarse por el contexto disciplinar de Odontología, caracterizado por una alta interacción docente-estudiante en entornos clínicos, tal como sugieren Zimmaro et al. (2006) al señalar que la probabilidad de emitir comentarios es mayor en áreas con mayor interacción. Así mismo, la amplia variabilidad encontrada en el porcentaje de comentarios recibidos por docente (18 % - 86 %) es consistente con la literatura que señala que la participación no es homogénea entre docentes, pudiendo estar influida por factores como el tamaño del grupo, la disciplina y las características del curso (Vargas-Madriz & Nocente, 2023; Zimmaro et al., 2006).

Los resultados descriptivos evidencian que las docentes mujeres reciben una menor proporción de comentarios positivos y una mayor de negativos en comparación con sus pares hombres, lo cual es consistente con la literatura especializada. En particular, Zheng et al. (2023) documentan que las mujeres tienden a recibir más comentarios negativos y menos positivos en distintos campos académicos, además de que sus evaluaciones suelen presentar mayor polarización, con críticas más severas y elogios más intensos. El análisis de la relación entre los comentarios abiertos estudiantiles y la valoración global docente en el contexto de la formación en Odontología, incorporando la comparación por género del profesorado, permitió conocer que si bien no se identificaron diferencias estadísticamente significativas en la cantidad de comentarios negativos entre hombres y mujeres, los análisis evidenciaron un patrón diferencial en su impacto: los comentarios negativos se asociaron de manera más intensa con la valoración global en las docentes mujeres que en los hombres. Estos hallazgos confirman la relevancia de considerar no solo la frecuencia, sino también el peso que adquieren los comentarios en la evaluación docente, particularmente desde una perspectiva de género.

Estas asimetrías reflejan la brecha de género persistente en la academia, donde las mujeres enfrentan obstáculos estructurales, jerarquías masculinizadas y sesgos en la evaluación que limitan su promoción y visibilidad (Sigurdardottir et al., 2023; Weber et al., 2025). En Odontología, esto se traduce en menor representación en cargos de liderazgo y en un impacto diferencial en evaluaciones, reforzando el techo de cristal y perpetuando desigualdades, especialmente en áreas con dinámicas de poder históricamente masculinas y en contextos clínicos que afectan la percepción del desempeño profesional femenino

Los hallazgos del presente estudio son consistentes con la teoría de los estándares cambiantes *(shifting standards)*, la cual plantea que las evaluaciones no se realizan bajo criterios uniformes, sino que se ajustan en función del grupo social del evaluado. En esta línea, las investigaciones de Zheng et al. (2023) evidencian que el género influye en la forma en que se interpretan y ponderan los juicios evaluativos, activando expectativas diferenciadas hacia hombres y mujeres. En congruencia con estos planteamientos los resultados obtenidos muestran que, aunque no existen diferencias significativas en la cantidad de comentarios negativos recibidos, estos tienen un impacto considerablemente mayor en la valoración global de las docentes mujeres. Este patrón sugiere que los mismos indicadores cualitativos no son valorados de manera equivalente, sino que adquieren un peso diferencial dependiendo del género del profesorado, lo que refuerza la hipótesis de la presencia de sesgos implícitos en la evaluación estudiantil.

Los resultados del presente estudio también son congruentes con la teoría de la congruencia de rol propuesta por Eagly y Karau (2002), en tanto evidencian que las evaluaciones hacia las docentes mujeres pueden estar mediadas por expectativas de género que influyen en la forma en que se juzga su desempeño. Aunque no se encontraron diferencias en la cantidad

de comentarios negativos, estos tuvieron un impacto significativamente mayor en la valoración global de las mujeres, lo que sugiere una evaluación más exigente o penalizadora ante posibles incongruencias con el rol esperado.

La persistencia del sesgo de género que enfrentan las docentes mujeres en ámbitos académicos continúa afectando no solo su percepción profesional, sino también los procesos de evaluación en los que participan. A pesar de los avances, las expectativas sociales y los estereotipos de género suelen traducirse en una mayor exigencia y una menor tolerancia a las críticas dirigidas a las mujeres, lo que se refleja en la forma en que sus evaluaciones son percibidas y ponderadas. Este estigma puede generar efectos negativos en su carrera profesional, limitando oportunidades de promoción y reconocimiento, y alimentando desigualdades estructurales que permanecen arraigadas en el sistema educativo.

Este hallazgo se alinea también con lo reportado por Gelber et al. (2022), quienes documentan la persistencia de sesgos de género en contextos educativos, donde las mujeres suelen ser evaluadas bajo estándares más estrictos. Estos autores señalan que los estudiantes suelen utilizar criterios diferentes para juzgar a hombres y mujeres: mientras a ellos se les premia por su experiencia técnica o humor, a ellas se las penaliza más severamente por aspectos interpersonales o fallos percibidos en la organización. Estos marcos teóricos y empíricos respaldan la interpretación de que las diferencias observadas no radican en la frecuencia de los juicios negativos, sino en el peso diferencial que estos adquieren en función del género del profesorado.

Lo anterior puede traducirse en consecuencias profesionales, considerando que estas valoraciones suelen emplearse en decisiones de permanencia, promoción y asignación de incentivos; el efecto diferencial identificado contribuye a profundizar desigualdades de género en el ámbito académico, al penalizar de manera más severa a las mujeres bajo criterios que no operan de forma equivalente entre grupos (Vargas-Madriz & Nocente, 2023).

Se subraya que no basta con contar cuántos comentarios negativos recibe un docente, es imperativo considerar el peso y la intensidad que el estudiantado asigna a esos comentarios, ya que el género opera como un filtro que hace que la misma crítica tenga un impacto mucho mayor en la reputación y calificación global de una mujer que en la de un hombre

Entre las limitaciones del estudio se encuentra que se desarrolló en una institución y disciplina específicas, por lo que los resultados deben interpretarse con cautela al considerar su generalización a otros contextos. Así mismo, el uso de datos agregados por docente ofrece una visión global del fenómeno, aunque limita el análisis de la variabilidad a nivel individual. Por otro lado, si bien la categorización de los comentarios se realizó mediante consenso entre evaluadores, no se descarta la posibilidad de matices interpretativos propios del análisis cualitativo. Se recomienda ampliar el análisis a otros contextos y disciplinas, emplear diseños multinivel

con datos individuales, así como la incorporación de algunas variables contextuales puede ser relevante en futuras investigaciones para una comprensión más integral del fenómeno.

Finalmente, con este estudio se busca poner acento en la necesidad de transitar a una cultura de la evaluación que privilegie la evaluación formativa y el diálogo reflexivo, proporcionando evidencias que permitan transformar las prácticas institucionales hacia modelos más equitativos y centrados en la calidad real del aprendizaje. Al visibilizar cómo el género actúa como un filtro en la percepción estudiantil, este estudio justifica la relevancia de diseñar sistemas evaluativos integrales que protejan la integridad del profesorado y fomenten el desarrollo profesional continuo en las facultades de Odontología, así también invita a las instituciones a complementar los sistemas cuantitativos con análisis cualitativos sistemáticos que incorporen la perspectiva de género, fortaleciendo una cultura evaluativa que no solo mida, sino que comprenda y apoye el desarrollo docente en su diversidad.

Referencias

Arámburo, V., & Luna, E. (2013). La influencia de las características, profesor y del curso en los puntajes de evaluación docente. *Revista Mexicana de Investigación Educativa, 18*(58), 949-968. https://ojs.rmie.mx/index.php/rmie/article/view/780

Biernat, M. (2003). Toward a Broader View of Social Stereo Typing. *American Psychologist, 58*(12), 1019-1027. https://doi.org/10.1037/0003-066X.58.12.1019

Binderkrantz, A. S., & Bisgaard, M. (2024). A gender affinity effect: the role of gender in teaching evaluations at a Danish university. *High Education 87*, 591-610. https://doi.org/10.1007/s10734-023-01025-9

Boring, A. (2017). Gender biases in student evaluations of teaching. *Journal of Public Economics, 145*, 27-41. https://doi.org/10.1016/j.jpubeco.2016.11.006

Brockx, V., & Mortelmans, D. (2012). The Student as a Commentator: Students' Comments in Student Evaluations of Teaching. *Procedia - Social and Behavioral Sciences, 69*, 1122-1133. https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2012.12.042

Eagly, A. H., & Karau, S. J. (2002). Role congruity theory of prejudice toward female leaders. *Psychological Review, 109*(3), 573-598. https://doi.org/10.1037/0033-295X.109.3.573

García, J. M. (2000). ¿Qué factores extraclase o sesgos afectan la evaluación docente en la educación superior? *Revista Mexicana de Investigación Educativa, 5*(10), 303-325. https://ojs.rmie.mx/index.php/rmie/article/view/1576

Gelber, K., Brennan, K., Duriesmith, D., & Fenton, E. (2022). Gendered mundanities: gender bias in student evaluations of teaching in political science. *Australian Journal of Political Science, 57*(2), 199-220. https://doi.org/10.1080/10361146.2022.2043241

Hernández-Sampieri, R., & Mendoza, C. (2018). *Metodología de la investigación: Rutas cuantitativa, cualitativa y mixta.* McGraw-Hill.

Hernández-Villafaña, A. D., & Luna, E. (2023). Metaevaluación del sistema de evaluación docente en una universidad pública mexicana. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas, 31*(11). https://doi.org/10.14507/epaa.31.7501

Hsieh, H., & Shannon, S. (2005). Three Approaches to Qualitative Content Analysis. *Qualitative Health Research, 15*(9), 1277-1288. https://doi.org/10.1177/1049732305276687

Kerlinger, F., & Lee, H. (2002). *Investigación del comportamiento: Métodos de investigación en ciencias sociales.* McGraw-Hill.

Lakeman, R., Coutts, R., Hutchinson, M., Lee, M., Massey, D., Nasrawi, D., & Fielden, J. (2022). Appearance, insults, allegations, blame and threats: an analysis of anonymous non-constructive student evaluation of teaching in Australia. *Assessment & Evaluation in Higher Education, 47*(8), 1245-1258. https://doi.org/10.1080/02602938.2021.2012643

MacNell, L., Driscoll, A., & Hunt, A. N. (2015). What's in a name: Exposing gender bias in student ratings of teaching. *Innovative Higher Education, 40*(4), 291-303. https://doi.org/10.1007/s10755-014-9313-4

Madhu N., Kohli D., & Sangalli, L. (2026). Gender and Leadership Trajectories in Academic Dentistry. *European Journal of Dental Education, 0*, 1-11. https://doi.org/10.1111/eje.70109

Ochoa, L., & Moya, C. (2019). La evaluación docente universitaria: retos y posibilidades. *Folios, 49*, 41-60. https://doi.org/10.17227/folios.49-9390

Padgett, S. (2021). «He just teaches whatever he thinks is important»: Analysis of comments in student evaluations of teaching. *Nursing Inquiry, 28*, e12411, 1-11. https://doi.org/10.1111/nin.12411

Reyes, E., Luna, E., & Caso, J. (2020). Evidencias de validez del Cuestionario de Evaluación de la Competencia Docente Universitaria. *Perfiles Educativos, 42*(169), 106-122. https://doi.org/10.22201/iisue.24486167e.2020.169.58931

Ripoll-Nuñez, K., & Arrieta-Caycedo, C. A. (2022). ¿Qué es un docente de calidad? Perspectivas de docentes y estudiantes de una institución de educación superior en Colombia. *Revista Colombiana de Educación*, (85), 9-29. https://doi.org/10.17227/rce.num85-11690

Sigurdardottir, M., Rafnsdottir, G., Jónsdóttir, A., & Kristofersson, D. (2023). Student evaluation of teaching: gender bias in a country at the forefront of gender equality. *Higher Education Research & Development, 42*(4), 954-967. https://doi.org/10.1080/07294360.2022.2087604

Vargas-Madriz, L., & Nocente, N. (2023). Exploring students' willingness to provide feedback: A mixed methods research on end-of-term student evaluations of teaching. *Social Sciences & Humanities Open, 8*(1). https://doi.org/10.1016/j.ssaho.2023.100525

Webber, S., Babal, J., Allen A., Chen, L., Nackers, K., Allen, B., Jewell, D., Kieren, M., & Kelly, M. (2025). Unveiling Gender Bias: An Update on Faculty Teaching Evaluations in Academic Medicine. *Academic Pediatrics, 25*(1), 102562. https://doi.org/10.1016/j.acap.2024.08.007

Zheng, X., Vastrad, S., He, J., & Ni, C. (2023). Contextualizing gender disparities in online teaching evaluations for professors. *PLoS ONE, 18*(3): e0282704. https://doi.org/10.1371/journal.pone.0282704

Zimmaro, D., Gaede, C., Heikes, E., Shim, M., & Lewis, K. (2006). A Study of Students' Written Course Evaluation Comments at a Public University. Division of Instructional Innovation and Assessment. Universidad de Texas. https://testingservices.utexas.edu/sites/default/files/A-Study-of-Students-Written-Course-Evaluation-Comments-at-a-Public-University-2006.pdf

EDUCATIONIS MOMENTUM

ARTÍCULO ORIGINAL

Maternal Education and Child Labor Dynamics Children's Educational Attainment in Peru (2002-2016)

Educación materna y dinámicas del trabajo infantil: el logro educativo de los niños en el Perú (2002-2016)

Beatriz de Araújo Silva [1*]

[1] The Pennsylvania State University, Pennsylvania, United States

* Autor de correspondencia: beatriz.silva@pucp.edu.pe

Abstract

Context: research on child labor and its educational implications has been predominantly cross-sectional, limiting its conceptualization as a dynamic process involving entry, exit, and persistence. **Aim**: to longitudinally examine, from a life course perspective, the association between maternal education, patterns of child labor participation, and subsequent educational attainment. **Methodology**: the analysis uses data from the older cohort of the Young Lives study in Peru. Structural equation models examine three pathways: the association between maternal education and child labor dynamics; the association between child labor trajectories and educational attainment; and the direct association between maternal education and educational attainment. **Results**: children whose mothers completed basic education were significantly less likely to engage in persistent child labor. In addition, children who worked across multiple survey rounds attained fewer years of schooling than those who never worked. **Conclusion**: the findings show that maternal education and persistent child labor participation are jointly associated with children's educational trajectories, highlighting the importance of examining child labor from a longitudinal perspective.

Keywords: child labor, educational attainment, maternal education, Peru

Resumen

Contexto: la investigación sobre el trabajo infantil y sus implicancias educativas ha sido mayormente transversal, lo que limita su comprensión como un proceso dinámico de ingreso, salida y persistencia. **Objetivo**: examinar longitudinalmente, desde la teoría del curso de vida, la asociación entre la educación materna, los patrones de participación en el trabajo infantil y el logro educativo posterior. **Metodología**: se analizan datos de la cohorte de mayor edad de Niños del Milenio en Perú. Mediante modelos de ecuaciones estructurales, se examinan tres vías: la asociación entre educación materna y dinámicas de trabajo infantil; la asociación entre trayectorias de trabajo infantil y logro educativo; y la asociación directa entre educación materna y logro educativo. **Resultados**: los niños cuyas madres completaron la educación básica tuvieron una probabilidad significativamente menor de participar persistentemente en el trabajo infantil. Además, quienes trabajaron en múltiples rondas alcanzaron menos años de escolaridad que quienes nunca trabajaron. **Conclusión**: los hallazgos muestran que la educación materna y la participación persistente en el trabajo infantil se asocian conjuntamente con las

OPEN ACCESS

Como citar (APA 7.ª) De Araújo Silva, B. (2026). Maternal Education and Child Labor Dynamics Children's Educational Attainment in Peru (2002-2016). *Educationis Momentum, 12*(1), 1-22. https://doi.org/10.36901/em.v12i1.1883

Historia del artículo

Recibido: 2026.03.31

Aprobado: 2026.06.09

Publicado: 2026.XX.XX

Copyright: © 2026 *Educationis Momentum.* Este es un artículo de acceso abierto distribuido bajo los términos de Creative Commons Atribution 4.0 (CC BY 4.0) que permite el uso, la distribución y la reproducción sin restricciones en cualquier medio, siempre que se otorguen los créditos correspondientes al autor original y a la fuente.

Disponibilidad de los datos: Los autores declaran que los datos, materiales, instrumentos y demás recursos utilizados en esta investigación no se encuentran disponibles para su consulta debido a que no se obtuvo el consentimiento para que la información se socializara y se compartiera en bases de datos.

Contribución de los autores

BDAS: conceptualización, análisis formal, administración de proyecto, investigación, metodología, tratamiento de datos, validación, visualización de resultados, redacción: borrador original, redacción: revisión y edición.

Declaración de conflicto de intereses

Los autores declaran que no existe ningún conflicto de intereses financiero, profesional o personal que pudiera haber influido en los resultados presentados en este estudio.

Financiamiento

Esta investigación no recibió financiamiento específico de agencias del sector público, comercial o sin fines de lucro.

Declaración ética

Este estudio no involucró experimentación con seres humanos ni animales; por tanto, no requirió aprobación por un comité de ética.

Objetos de ciencia abierta

Los autores declaran que los datos utilizados en esta investigación se encuentran disponibles para su consulta y acceso a través de la página oficial de Young Lives: https://www.younglives.org.uk/data

El do file necesario para replicar los resultados puede ser solicitado al autor de correspondencia.

Agradecimientos

Los autores agradecen a su asesor Juan León Jara-Almonte por su orientación en todo el proceso.

trayectorias educativas, destacando la importancia de analizar el trabajo infantil desde una perspectiva longitudinal.

Palabras clave: trabajo infantil, logros educativos, nivel educativo de la madre, Perú

In 1989, the United Nations Convention of the Rights of the Child recognized children as rights-bearing individuals entitled to full physical, mental, and social development and called nations and families to protect children from economic exploitation and work that interferes with schooling (United Nations, 1989; United Nations Children's Fund [UNICEF], 2006). Yet, more than three decades later, child labor remains widespread. The most recent estimates from UNICEF (2025) indicate that approximately 138 million children are still affected by paid and unpaid forms of child labor, confirming that the global goal for 2025 will not be met. Despite global commitments to children's rights, child labor remains both common and stratified by poverty, heightening risks to children's health, learning, and long-term opportunities. Peru illustrates the stakes and the policy urgency. About 25.8% of Peruvians aged 5 to 17—more than 1 million children—engage in an economic activity, a rate that is far above the 9.6% global average and 6% in the Latin America and the Caribbean region (National Institute of Statistics and Informatic [INEI], 2024; International Labour Organization [ILO] & UNICEF, 2021). Children's work in Peru is concentrated in low-paid-quality jobs, often in agriculture and informal services, and frequently coexists with schooling in ways that comprise learning and educational progress (Rodriguez & Vargas, 2010; Verdera, 1995).

Children who work face increased risks to their health, learning, and long-term opportunities, particularly when their work takes place outside the household, is hazardous, or displaces schooling and study time (Heady, 2003; Keane et al., 2022; Post, 2011). Despite economic growth and educational expansion, child labor persists, suggesting that poverty alone cannot fully explain which children work, under what conditions, and with what long-term consequences. Family resources may offer a closer explanation, especially parental schooling, which can shape the value that households place on education, the family decision-making processes, and the allocation of children's time between school and work (Dubow et al., 2009; Post & Pong, 2009). Evidence from low- and middle-income countries further suggests that maternal schooling improves children's wellbeing and early development (Frost et al., 2005; Mensch et al., 2019; Smith-Greenaway et al., 2012), in ways that are consistent with both family resource-based and decision-making mechanisms. Higher parental education is linked with lower probability and intensity of child labor (Abaidoo, 2024; Bai & Wang., 2020; Ersado, 2005). Taken together, the literature suggests a possible pathway: parental education reduces children's labor exposure, thereby supporting stronger and continued educational trajectories. Yet, most studies in the field are cross-sectional,

treat child labor as a static status, or lacks the follow-up necessary to connect childhood work patterns to later educational attainment.

This article uses longitudinal data from the Young Lives Peru study, which follows two cohorts of children from childhood into early adulthood and oversamples poor communities (Cueto et al., 2010, 2016, 2018). By focusing on the older cohort, I leverage five rounds of data to model child labor as a trajectory. Guided by a life course perspective (Elder, 1994; George, 2007), this study treats child labor not as a binary but as a trajectory characterized by entry, exit, and persistence across middle childhood and adolescence. The main objective is to identify the potential associations between parental education and child labor from a dynamic perspective, and whether this is later associated with children's educational attainment. To do this, I examine how parental education levels shape the dynamics of child labor participation using data from the first three rounds, when children were between 8 and 15 years old. Later, I assess how these patterns of labor participation affect educational attainment at age 21-22, using data from the fifth round. I expect that higher levels of parental education are associated with lower rates of sustained child labor participation, and that participation in child labor negatively affects educational attainment. This framework positions parental education not only as a socioeconomic indicator, but also as a key determinant of the family decision-making process that shapes children's life trajectories.

Background section

Defining and measuring child labor

The International Labor Organization (ILO) defines child labor as work that is mentally, physically, socially, or morally dangerous and harmful to children or interferes with schooling (ILO, 1999, 2006). Operationally, ILO conventions distinguish between "light work," which may be supportive of children's development as well as permissible, and labor that undermines their wellbeing, setting age thresholds for different forms of employment (ILO, 1999). Peru, in their Third National Plan for the Eradication of Child Labor and Protection of Adolescent Workers, similarly defined child labor as any physical or mental activity—paid or unpaid—related to the production, sale, or distribution of goods or services, conducted by individuals under 18, either independently or under employment (Comité Interinstitucional para la Erradicación del Trabajo Infantil y la Protección del Joven Trabajador , 2003).

Scholars have further refined these definitions; for instance, by defining child labor as children's participation in the production and sale of goods not intended for household consumption, as well as services rendered to third parties (Staelens, 1993). Other authors have restricted the definition of child labor to work performed for third parties in exchange for income, but excluding subsistence production or unpaid work inside the child's home (Edmonds & Shady, 2012). Across legal and academic definitions, three elements vary: the age range considered, the intensity and conditions of work

(e.g., light vs. hazardous), and whether unpaid domestic and subsistence activities are included.

Building on these definitions and the variables available in the Young Lives dataset, I consider for this study child labor as any form of paid or unpaid economic activity undertaken by children younger than 18 years old (legal age to work in Peru) that is not related to formal schooling. Domestic chores are excluded, given the difficulty in the data to distinguish normative contributions to household maintenance from exploitative forms of domestic work, and to avoid overstating economic labor. Accordingly, child labor is understood as participation in family business too, as well as agricultural and non-agricultural production, wage work, among other forms of labor.

Parental education, children's wellbeing and child labor

Parental education sits at the center of a rights-based framework that identifies families' primary responsibilities for children's development and calls on nations to expand access to quality education, health and social services (UNICEF, 2006; United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization [UNESCO], 2007). Across contexts, higher parental schooling—especially maternal—is linked with children's academic achievement, grade progression, and eventual occupational status, with longstanding evidence indicating that effects persist across time (Dubow et al., 2009; Khan et al., 2015; Ou, 2008; Post & Pong, 2009). Recent reviews and quasi-experimental work strengthen the case for causality. That is, increases in maternal schooling are associated with lower fertility, but also lower child mortality and improvements in child nutrition and cognition (Keats, 2018; Mensch et al., 2019). Studies for the Peruvian case are consistent, tying parental education with lower probabilities of dropping out and repetition, stronger educational trajectories and mobility, and better early development (Alcazar, 2009; Benavides & Etesse, 2012; Cueto et al., 2010; Leon et al., 2020; Torres et al., 2018). Together, these findings suggest that parental education should not be treated only as a socioeconomic marker, but as a resource that shapes beliefs, aspirations, information, and everyday practices that structure children's opportunities and life trajectories.

Beyond schooling, parental education may also operate as a protective mechanism against early and hazardous entry into the labor force. Children of more educated parents are less likely to work, and when they do, they tend to work fewer hours and in safer, less exploitative jobs (Abaidoo, 2024; Mukherjee & Das, 2008). Evidence from Peru aligns with this gradient and suggests compositional shifts toward less harmful work among children with more educated parents (Ersado, 2005; Ray, 2000; Rodriguez & Vargas, 2009).

A large body of literature links child labor with worse learning and educational attainment. The most damaging associations arise when economic works crowds out school attendance or study time, especially in economic scenarios where child labor occurs outside of the household, and when the exposure is sustained during critical schooling years, compounding

disadvantages in learning and educational progress (Heady, 2003; Keane et al., 2022; ILO, 2006; Post, 2011;). Evidence from Peru mirrors this pattern and highlights the heterogeneity by urban and rural contexts, task assignments in child labor, and children's prior cognitive and nutritional contexts, while also documenting heavier total workloads for those who study and work; policy analyses further warn that children in the worst forms of child labor rarely achieve minimum school competencies (Benavides & Etesse, 2012; ILO, 2006; Ponce, 2012; Rodriguez & Vargas, 2010; Sequeira, 2013; Verdera, 1995). Beyond looking at all children who "ever worked", timing and persistence might be shadowing relevant heterogeneity among the group of children who were ever involved in child labor. For this reason, measuring child labor as trajectories of entry, exit and persistence, and testing how these trajectories map onto young-adulthood attainment is key for a deeper understanding of the associations of child labor, especially among those families who rely on it more than others.

Anchoring this research in Peru's context of high informality and uneven school access and quality (Cisneros-Acevedo, 2022; Glewwe et al., 2017; Maurizio et al., 2023; Serrano Rodriguez et al., 2023) sharpens why a life course perspective (Elder, 1994; George, 2007) is useful. Children's labor is not a long-standing choice but an aged-graded process that is embedded in linked lives, where parental resources and set of expectations and beliefs shape children's time-varying exposure and recovery from child labor and their school involvement. Household temporal constrains may push children's entry into child labor, whereas its recovery may take them out temporarily or permanently.

Current study

Most research on child labor in low- and middle-income countries still treats labor as a static exposure and relies on cross-sectional data or short panels, which obscures when children enter to work, how long they remain, and whether they exit before reaching key schooling milestones. As a result, little is known about how the timing and persistence of child labor are associated with later educational attainment, or how parental education relates to children's patterns of entry, exit, and persistence in work.
This study addresses these gaps by adopting a life course approach and leveraging the Young Lives Peru panel to examine child labor as a dynamic process. I analyze how parental education is associated with children's educational attainment, with child labor serving as a mediating variable. Drawing on Elder's (1994) life course framework, this study considers that maternal education may shape children's labor trajectories, which in turn may be related to subsequent educational outcomes. Maternal education is selected as the key explanatory variable for child labor based on extensive empirical evidence showing its central role in child development outcomes, including health, learning, and labor participation (ILO, 2013; León et al., 2020). Similarly, child labor is examined as a predictor of educational attainment, grounded in literature suggesting that work, particularly in its

worst forms, may hinder school progress (ILO, 2006). By aligning linked lives, timing, and turning points with longitudinal data, this study moves beyond cross-sectional poverty correlations to discuss what it could be a policy-relevant pathway through which maternal schooling may interrupt, or entrench, educational inequality.

Data and sample

I use panel data from Young Lives, a longitudinal study that tracks the life trajectories of children living in poverty to inform social policy and program design (Escobal & Flores, 2018). Young Lives follows two birth cohorts—a younger cohort (born in 2001) and an older cohort (born in 1994)—from their childhood through adolescence and early adulthood. Five survey rounds (2002, 2006, 2009, 2013, 2016) collect detailed information on schooling, health, household conditions, and aspirations. This study focuses on the older cohort in Peru and uses data from all five rounds. At baseline (2002), the Peruvian sample included 2052 children in the younger cohort and 714 in the older cohort. Because attrition is expected in long panels, the analytic sample comprises 580 older-cohort respondents observed in all five rounds (see table 1).

Table 1

Number of children surveyed per round

	First round (2002)	Second round (2006)	Third round (2009)	Fourth round (2013)	Fifth round (2016)	Panel sample (2002-2016)
Older cohort	714	685	678	635	608	580
Male	386	368	362	341	320	307
Female	328	317	316	294	288	273

Note. Author's calculations based on Young Lives (2002-2016) data.

All analyses are conducted on this balanced panel to ensure consistent observation histories and to leverage within-person change over time. This approach allows for the identification of patterns and pathways that static cross-sectional data cannot reveal, supporting a dynamic understanding of child labor and education. For the first objective—estimating the associations between parental education and the dynamics of child labor—I use rounds 1-3, when children were approximately ages 8-15. For the second objective—assessing links between labor participation and educational attainment—analyses draw on rounds 4 and 5, capturing the transition to early adulthood (ages 21-22).

Measures

As the outcome variable, I consider *educational attainment*, which is measured as the total of completed years of schooling at round 5 (ages 21-22), treated as continuous. For key independent variables and mediators, *child labor* is measured as a categorical trajectory variable (ages 8-15) built from rounds 1-3 reports of economic activities, capturing whether a child never worked, worked in one round or worked in two rounds. I define child labor as any paid or unpaid economic activity undertaken by children aged

8-15 that is not directly related to formal schooling. Domestic chores are excluded, given the difficulty in distinguishing normative contributions to household maintenance from exploitative domestic work in the available data, and to avoid overstating economic labor. Accordingly, participation in family businesses, agricultural and non-agricultural production for market, or wage work outside the household, regardless of remuneration, is also considered as child labor. This definition aligns with ILO (1999) guidance on economic activity and focuses the analysis on forms of work that can most likely compete with schooling and affect educational trajectories. *Mother's educational attainment* is measured as a dichotomous variable: mother did not complete secondary education (high school) as 0; and mother completed at least secondary education (high school).

The models are controlling for geographic areas; specifically, *area of residency*, measured as a binary variable that captures if the child lives in and urban or rural areas, and *region of residency*, which is measures as a categorical variable that captures if the child lives in the coast, highlands or jungle (geographically distinct regions in Peru). As child covariates, I control for child's *sex* (female or male); first language (Spanish or indigenous / native language); *literacy skills* in rounds 1 and 2 as a dichotomous variable that take the value of 1 if the child can read and write a sentence without difficulty or 0 if not. Additionally, the models also consider family and household covariates. First, *family's migration*, capturing if they moved from rural to urban areas, from urban to rural areas or did not migrate; *family's wealth*, as the average of the household quality index, the consumer durable index, and the services index, and takes a value from 0 to 1. I also consider variation in wellness, capturing the change in the wealth index between round 1-3. If the family experienced a disruptive family event (e.g., divorce, illness, or bereavement), I control it as a *family shock* dichotomous variable. Lastly, I additionally control for the household chore participation as a dichotomous variable for each round.

Analytic approach

This study employs structural equation modeling (SEM) to analyze the association of parental education on children's educational attainment, with child labor serving as a mediating variable. The model consists of two equations. First, an ordinal logistic model estimating the probability of child labor participation (categorized as none, one round, or multiple rounds) as a function of maternal education and covariates. This type of model allows for the analysis of a dependent variable with ordered categories, using a set of explanatory variables.

Second, a linear regression model estimating years of education completed (by age 21-22) as a function of child labor history, maternal education, and the same control variables. This model allows for the quantitative estimation of a linear dependence between the endogenous variable (educational attainment) and the exogenous variables (parental education, child labor dynamics, and control variables). In doing so, the

model produces a mathematical expression that describes the relationship between the explanatory variables and the dependent variable. The structural equation system to be estimated is specified as follows:

$$child\ labor_{r1,r2,r3} = \beta_1 + \beta_2 mother's\ education_{r1} + \beta_i covariates + \varepsilon_t \quad (1)$$

$$educational\ attainment_{r5} = \theta_1 + \theta_2 child\ labor_{r1,r2,r3} + \theta_3 mother's\ education_{r1} + \theta_4 covariates + \varepsilon_t \quad (2)$$

Where the estimated coefficients are defined as follows:

β_1 = Intercept of the child labor model.

θ_1 = Intercept of the educational attainment model.

β_i = Coefficients associated with the explanatory variables in the child labor model.

θ_i = Coefficients associated with the explanatory variables in the educational.

The ordinal logistic model is appropriate given the ordered nature of the child labor variable. As McCullagh (1980) suggests, this model suits cases with evenly distributed ordinal outcomes and interprets coefficients as associations on the likelihood of transitioning between labor categories. The educational attainment model, estimated via Ordinary Least Squares (OLS), quantifies the relationship between exogenous factors and years of schooling. To evaluate model performance, standard fit indices are applied. For the ordinal model, Chi-squared and pseudo-R^2 values assess explanatory power. For the linear regression, R^2 indicates the proportion of explained variance. As sensitivity checks, we ran a Heckman selection model to account for potential selective attrition.

Results

Descriptive results

The Young Lives survey collects information on children's economic activities over the twelve months prior to each round, including both paid work and unpaid labor contributing to the family income. For the final sample, 28.45% reported labor in multiple rounds (see table 2). Some children showed intermittent participation—working in round 1, exiting in round 2, and re-entering in round 3—while others worked in two or all three rounds. Table 3 details the labor transitions of children between the first three survey rounds, showing that 35.34% entered labor between rounds 1 and 2, and 30.34% between rounds 1 and 3. Additionally, 23.45% worked continuously between rounds 2 and 3.

Table 2

Distribution of children's working condition

	Frequency	Percentage
Did not work in any round	204	35.17%
Worked in only one round	211	36.38%
Worker in more than one round	165	28.45%
Total	580	100.00%

Note. Author's calculations based on Young Lives (2002-2016) data.

Table 3

Distribution of child labor transitions between survey rounds

	Round 1 to 2		Round 1 to 3		Round 2 to 3	
	Frequency	Percentage	Frequency	Percentage	Frequency	Percentage
Exited labor	29	5.00	36	6.21	129	22.24
Entered labor	205	35.34	176	30.34	93	16.03
Remained out of labor	286	49.32	315	54.31	222	38.28
Remained in labor	60	10.34	53	9.14	136	23.45
Total	580	100.00	580	100.00	580	100.00

Note. Author's calculations based on Young Lives (2002-2016) data.

Table 4 disaggregates labor dynamics by demographic and household characteristics. Children whose first language is an Indigenous or native language are disproportionately affected: 64.52% worked in more than one round, compared to 24.13% of Spanish-speaking peers, while only 8.06% of the former never worked (vs. 38.42% of the latter). Rural children and those living in the highlands or jungle also faced higher labor participation than urban or children living in the coast, with migration trends echoing these patterns. Children moving from rural to urban areas showed better outcomes than those who moved in the opposite direction. Maternal education seems to be correlated with labor participation: 33.69% of children whose mothers had incomplete secondary education worked in multiple rounds, compared to 18.56% those whose mothers completed secondary education. The same pattern holds for paternal education, with smaller differences for children who worked only once. Similarly, 36.06% of children who were unable to read and write in round 1 worked in multiple rounds, whereas 19.87% of their literate peers worked. The gap widened in round 2 (47.62% compared to 25.10%). A higher percentage of children in households that experienced a family shocked worked in just one round, the trend was the opposite for working in multiple rounds. This trend suggests temporary rather than persistent labor in response to shocks. Household well-being, proxied by wealth indices, was negatively associated with child labor. Children who worked in multiple rounds tended to have lower initial wealth in round 1 and greater improvement by round 3.

Table 4

Child labor participation

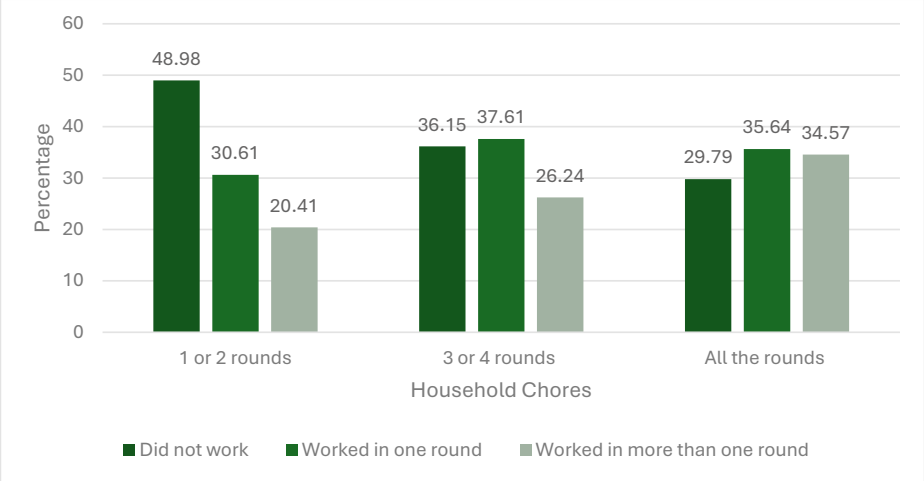
	Did not work in any round	Worked in one round	Worked in more than one round
Mother tongue (%)			
Spanish	38.42	37.45	24.13
Indigenous / Native language	8.06	27.42	64.52
Geographic region (%)			
Coast	49.79	33.74	16.47
Highlands	23.30	38.55	38.15
Jungle	28.41	37.50	34.09
Geographic area (%)			
Urban	42.67	36.34	20.99
Rural	10.95	36.50	52.55
Migration status (%)			
Migrated from rural to urban	15.79	57.89	26.32
Migrated from urban to rural	22.22	0.00	77.78
Did not migrate	36.05	36.23	27.72
Father's education (%)			
Completed secondary	48.53	34.31	17.16
Incomplete secondary	22.13	40.16	37.71
Mother's education (%)			
Completed secondary	48.97	32.47	18.56
Incomplete secondary	27.45	38.86	33.69
Sex (%)			
Female	34.07	37.73	28.20
Male	36.16	35.18	28.66
Family shock (%)			
Yes	39.79	39.80	20.41
No	34.24	35.68	30.08
Well-being index (Z-score)	0.58	0.49	0.36
Change in well-being (Z-score)	0.09	0.10	0.13
Skills (%)			
Round 1			
Can read / write	42.02	38.11	19.87
Cannot read / write	27.05	36.89	36.06
Round 2			
Can read / write	37.85	37.05	25.10
Cannot read / write	20.24	32.14	47.62

Note. Author's calculations based on Young Lives (2002-2016) data.

Figure 1 show the percentage of children's participation in household chores over time. Almost half of children who performed domestic chores in one or two rounds did not participate in any economic labor; for those with more frequent chores, labor participation rates were evenly distributed.

Figure 1

Children's participation in household chores over time (percentage)



Note. Author's calculations based on Young Lives (2002-2016) data.

Educational attainment data from round 5 (when participants were 21-22 years old) reveals that 66.54% completed secondary education, while 14.36% attained only primary, and 14.19% achieved non-university higher education. Table 5 presents the average number of years of schooling completed by children, disaggregated by selected characteristics. On average, children completed 11.87 years of schooling. Differences by subgroup were generally modest, but a key finding is that children whose mothers completed higher education consistently attained at least one more year of schooling than those whose mothers had incomplete higher education. Spanish-speaking children averaged more years of education than Indigenous-language speakers; however, having a mother that completed secondary education reversed the trend, highlighting maternal education's critical role in disrupting intergenerational disadvantage. Finally, children in the lowest wealth tercile completed approximately two fewer years of schooling than those in the highest.

Table 5

Average years of schooling attained

	Full sample	Mothers with completed secondary	Mothers with incomplete secondary
Mother tongue			
Spanish	12.00	12.76	11.56
Indigenous or native languages	10.82	14.00	10.72
Geographic region			
Coast	11.78	12.51	11.25
Highlands	11.95	13.10	11.50
Jungle	11.92	12.90	11.61
Geographic area			
Rural	11.32	12.74	11.55
Father's education			
Completed secondary	12.60	-	-
Incomplete secondary	11.41	-	-
Mother's education			
Completed secondary	12.77	-	-
Incomplete secondary	11.42	-	-
Female	11.88	12.98	11.46
Family shock	11.03	12.75	11.38
Household chores			
1 or 2 rounds	11.64	12.79	10.57
3 or 4 rounds	12.08	12.83	11.59
All rounds	11.57	12.57	11.32
Wealth index			
First tercile	11.10	11.70	11.06
Second tercile	12.03	12.39	11.70
Third tercile	13.14	13.40	12.68
Change in wealth index (rounds 1 to 3)			
Improved	11.74	12.78	11.31
Declined	12.31	12.75	11.95
Skills			
Round 1			
Can read / write	12.40	12.88	12.06
Cannot read / write	11.31	12.54	10.94
Round 2			
Can read / write	12.00	12.75	11.60
Cannot read / write	11.13	12.93	10.64

Note. Author's calculations based on Young Lives (2002-2016) data.

Maternal education and child labor participation

Table 6 presents the estimates from the ordinal logistic regression and associated marginal effects. The proportional odds assumption is supported by the Chi-squared test, validating the use of the ordinal logit model. Children whose mothers completed basic education are 15 percentage points (PP) more likely to not have worked at all, and 2 and 12 PP less likely to have worked in one or more rounds, respectively, compared to those whose mothers did not complete basic education. Household's well-being also significantly reduces the likelihood of child labor. Children from wealthier households are more likely to never have worked and less likely to have worked in one or more rounds. Similarly, improvements in household's well-being between survey rounds increase the likelihood of non-participation in labor, supporting existing findings on the protectiveness of improved living conditions.

Relevant differences arise across linguistic and geographic lines. Children whose first language is indigenous, or native were less likely to have never worked and more likely to have worked across rounds than Spanish speakers. A similar pattern is observed for children residing in the highland's region. Children with basic literacy skills are more likely to never have worked and less likely to have engaged in labor, underscoring the inverse relationship between early academic ability and child labor participation. While household shocks did not yield significant associations, they were associated with a higher likelihood of non-participation in labor and a reduced likelihood of child labor, possibly due to post-divorce economic stabilization (Valdés et al., 2011).

Table 6

Estimation of maternal education and the dynamics of child labor participation

Ordinal logit regression	Estimated coefficients	Marginal effects		
		Did not work in any round	Worked in one round	Worked in more than one round
Mother's education	-0.81***	0.15***	-0.03***	-0.13***
Welfare level (round 1)	-3.45***	0.67***	-0.11***	-0.56***
Change in welfare level (round 3 and 1)	-2.00***	0.39***	-0.06**	-0.32***
Family shock	-0.26	0.05	-0.01	-0.04
Language (indigenous)	0.85***	-0.16***	0.03*	0.14***
Sex (female)	0.01	0.00	0.00	0.00
Geographic region (ref. coast)				
Geographic region (mountains)	0.57***	-0.11***	0.02**	0.09***
Geographic region (jungle)	0.34	-0.07	0.01	0.05
Migration (ref. rural to urban area)				
Migration (urban to rural area)	1.63*	-0.32*	0.05	0.27*
No migration	0.29	-0.06	0.01	0.05
Skills (read and write)	-0.71**	0.14**	-0.02*	-0.12**
Domestic work (ref. 1 o 2 round)				
Domestic work (3 o 4 round)	0.23	-0.05	0.01	0.04
Domestic work (all the round)	0.43	-0.08	0.01	0.07
Cut1	-1.00			
Cut2	0.89			
LR	142.42***			
Sample size	554			

Note. *$p < 0.10$, **$p < 0.05$, ***$p < 0.01$.

Child labor participation dynamics and educational attainment

Table 7 contains the results of the linear regression model estimating the determinants of children's educational attainment. Children who participated in child labor across multiple survey rounds attained significantly fewer years of education (-0.68) compared to those who never worked. In contrast, working in only one round had no statistically significant association, suggesting that the intensity and duration of labor are relevant. Children in higher-wealth households in round 1 completed, on average, more than four additional years of schooling, while those who experienced improved well-being between rounds 1 and 3 completed over two additional years. Maternal education also has a significant positive association with children's educational outcomes, reinforcing the role of mothers as agents for educational advantage. Similarly, literacy skills in early rounds are linked to approximately one extra year of schooling by early adulthood. Experiencing a family shock was positively associated with educational attainment; this may reflect intra-household dynamics, such as older children taking on greater educational responsibilities when family structure changes (Saldarriaga, 2011).

Table 7

Model on child labor (ages 8-15) and educational attainment (age 21)

Linear regression	Estimated coefficients
Child labor (ref. did not work)	
Child labor (1 round)	-0.39
Child labor (more than 1 round)	-0.68**
Mother's education	0.45*
Welfare level (wave 1)	4.10***
Change in welfare level (rounds 3 and 1)	2.79***
Family shock	0.24
Lenguage (indigenous)	-0.11
Sex (female)	0.03
Geographic region (ref. coast)	
Geographic region (highlands)	1.04***
Geographic region (jungle)	0.96***
Migration (ref. rural to urban area)	
Migration (urban to rural area)	-1.39
No migration	-0.54
Skills (read and write)	0.92***
Domestic work (ref. 1 or 2 rounds)	
Domestic work (3 or 4 rounds)	0.52
Domestic work (all the rounds)	0.44
F	8.20
Sample size	540

Note. *$p < 0.10$, **$p < 0.05$, ***$p < 0.01$.

In my Structural Equation Model (SEM), I assess the association of maternal education mediated by children's labor dynamics on children's educational attainment. First, table 8 presents the results from the first equation of the structural equation model, assessing the association of maternal education on children's labor participation dynamics. Second, table 9 presents the results for the second equation in the structural equation model, estimating the association of child labor dynamics on educational attainment. Lastly, figure 2 depicts the SEM model.

Table 8

Structural model: Estimation of the association of maternal education on the dynamics of child labor participation

Ordinal logit regression	Estimated coefficients
Mother's education	0.07
Welfare level (1 round)	-3.45***
Change in welfare level (rounds 3 and 1)	-2.00***
Family shock	-0.26
Lenguage (indigenous)	0.85***
Sex (female)	0.01
Geographic region (ref. coast)	
Geographic region (highlands)	0.57***
Geographic region (jungle)	0.34
Migration (ref. rural to urban area)	
Migration (urban to rural area)	1.63*
No migration	0.29
Skills (read and write)	-0.71**
Domestic work (ref. 1 or 2 rounds)	
Domestic work (3 or 4 rounds)	0.23
Domestic work (all the rounds)	0.43
Cut1	-2.36
Cut2	-0.49
Sample size	554

Note. *$p < 0.10$, **$p < 0.05$, ***$p < 0.01$.

Table 9

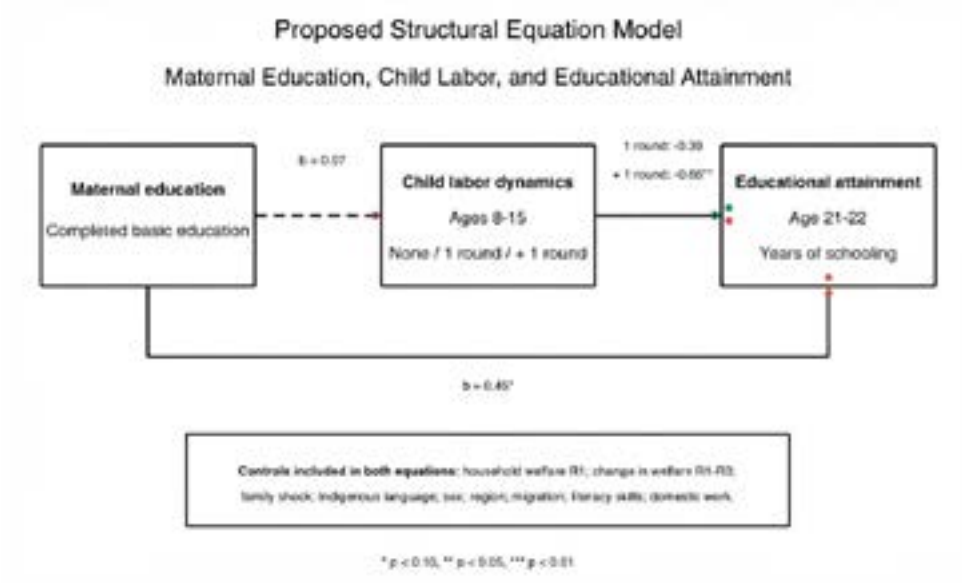
Structural model: Estimation of the association of child labor (ages 8–15) on educational attainment (age 21)

Linear regression	Estimated coefficients
Child labor (ref. did not work)	
Child labor (1 wave)	-0.38
Child labor (more than 1 round)	-0.66**
Mother's education	0.45*
Welfare level (wave 1)	4.11***
Change in welfare level (rounds 3 and 1)	2.79***
Family shock	0.24
Lenguage (indigenous)	-0.11
Sex (female)	0.03
Geographic region (ref. coast)	
Geographic region (mountains)	1.04***
Geographic region (jungle)	0.96***
Migration (ref. rural to urban area)	
Migration (urban to rural area)	-1.39
No migration	-0.54
Skills (read and write)	0.92***
Domestic work (ref. 1 or 2 rounds)	
Domestic work (3 or 4 rounds)	0.52
Domestic work (all the rounds)	0.44
Sample size	540

Note. *$p < 0.10$, **$p < 0.05$, ***$p < 0.01$.

Figure 2

Structural Equation Model Integrated



The findings diverge from those shown in the initial models. First, maternal education no longer shows a significant association with child labor dynamics, although a significant association still holds with educational attainment (b = 0.45), suggesting a direct association with the outcome instead of one mediated by child labor dynamics. Similarly, child labor was negatively associated with educational attainment. Working in multiple rounds was significantly associated with fewer years of schooling (b = 0.66), although this associating was not significant for those children who reported working only in one of the rounds.

Regarding the control variables, household well-being was significantly associated in both models, reinforcing its importance for the entry into child labor, as well as its later educational attainment. Consistently, improvements in well-being between rounds 1 and 3 were also significantly associated. Literacy skills measured in rounds 1 and 2 were linked to one more year of education, highlighting the long-term importance of early academic ability. Literacy skills are also inversely related to sustained child labor, suggesting that poor academic performance may prompt families—particularly mothers—to prioritize income-generating activities over schooling. First language and region of residence were also relevant covariates in the SEM model. It is relevant to outline that, as in earlier models, several control variables were included but did not reach statistical significance. Nonetheless, their direction of the association remained consistent with theoretical expectations and prior empirical findings.

Robustness checks

Although attrition is an important consideration in any longitudinal study, several features reduce concern regarding the results presented in this study. Young Lives was designed as a poverty-focused panel and intentionally oversampled poor communities rather than aiming to be nationally representative. The Peruvian sample was selected from geographic sentinel sites, with children randomly selected within clusters, allowing the study to capture meaningful variation among children growing up in disadvantaged contexts. In this study, retention in the older cohort remained relatively high: of 714 children observed at baseline, we were able to include 580 for the main analysis. As a sensitivity check, I estimated a Heckman selection model predicting educational attainment while modeling retention in the analytic sample.

The inverse Mills ratio was not statistically significant, suggesting limited evidence that non-random attrition biases the estimate association between child labor dynamics, maternal education, and later education attainment. The model was similar to the OLS estimates, supporting the robustness of the main results for attrition. Also, the test of independent equations was not statistically significant (p = 0.801), indicating no evidence that unobserved factors predicting retention were correlated with unobserved factors predicting educational attainment. In that sense, selective attrition is

unlikely driving the main findings. Nevertheless, because Young Lives is not nationally representative and the Heckman model does not rely on a strong exclusion restriction, the findings should be interpreted as longitudinal associations within a poverty-focused cohort rather than the population-level estimates for all Peruvian children.

Discussion

This study examined the influence of maternal education on children's participation in child labor and its subsequent association on educational attainment, using longitudinal data from the Young Lives study in Peru (2002-2016). Child labor was conceptualized dynamically, capturing entry, exit, and persistence across three categories. The results indicate that mothers who completed basic education significantly reduced their children's likelihood of working in multiple rounds and marginally reduced single-round participation, although this route was contested in the SEM specification. That is, maternal education appears to have a direct association with children's educational attainment, but not on the children's labor dynamics after controlling for several covariates. This could suggest that children's labor dynamics, although highly associated with what maternal education can provide (e.g., better household income, more participation in the household decisions), may respond to the family economic needs even if the mother completed basic education or not.

Relatedly, child labor was negatively associated with educational attainment. Children who worked in multiple rounds completed fewer years of schooling, although this association was not found for those who worked in only one of the rounds. These results may suggest that child labor can have long-term negative associations when it has been persistent throughout the child's early life, but not when it was temporal or for small periods of time. That is, children who worked in more than 1 round of interview, which suggest a consistent interaction with labor throughout their early life, may have been more affected by dedicating less time to school or not been able to engage with classes in a consistent way. Although the mechanisms are not tested here, future research could engage with the potential mechanisms that explain why persistent, but not short-term, involvement with child labor is associated with educational attainment.

Despite its contributions, this study faces several limitations. The Young Lives dataset, while representative of children in poverty, is not nationally representative and offers data only at survey intervals. National datasets like National Household Survey (ENAHO) may take this research further, enabling broader generalizations and year-by-year tracking. Additionally, the measure of child labor is limited by the available information on the dataset. This study was not able to explore the intensity of the tasks, the time dedicated, risk, type of occupation, or its actual impact on school-related topics, such as attendance. Similarly, in this study we did not tested for reversed causality given the structure of the collected information through rounds and the temporally situated outcomes measured (e.g., it

was non-logical to test how educational attainment was associated with engagement with child labor given the temporal order in which educational attainment was measured). However, future research should investigate how omitted covariates, and family related factors, could be driving the associations found in this study, particularly for the population mostly exposed to child labor, those in a situation of poverty.

Referencias

Abaidoo, E. (2024). Parental Educational Attainment and Child Labor: Evidence From Malawi. *Journal of Agricultural and Applied Economics*, *56*(1), 155 - 183. https://doi.org/0.1017/aae.2024.4

Alcázar, L. (2009). Asistencia y deserción en escuelas secundarias rurales del Perú. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 7(4), 136 - 163. https://doi.org/10.15366/reice2009.7.4.007

Bai, J., & Wang, Y. (2020). Returns to work, child labor and schooling: The income vs. price effects. *Journal of Development Economics*, *145*, 102466. https://doi.org/10.1016/j.jdeveco.2020.102466

Benavides, M., & Etesse, M. (2012). *Movilidad intergeneracional educativa en el Perú*. Grupo de Análisis para el Desarrollo (GRADE).

Cisneros-Acevedo, C. (2022). Unfolding trade effect in two margins of informality: The case of Peru. *World Bank Economic Review, 36*(1), 141-170. https://doi.org/10.1093/wber/lhab004

Cueto, S., Escobal, J., Felipe, C., Pazos, N., Penny, M. E., Rojas Arangoitia, V., & Sánchez, A. (2018). *¿Qué hemos aprendido del estudio longitudinal Niños del Milenio en el Perú? Síntesis de hallazgos*. GRADE / Niños del Milenio – Young Lives. https://www.ninosdelmilenio.org/wp-content/uploads/2018/06/Estudio-longitudinal-para-web2.pdf

Cueto, S., Guerrero, G., León, J., Zapata, M., & Freire, S. (2010). *Oportunidades de aprendizaje y rendimiento en lectura de estudiantes rurales de primaria en el Perú*. GRADE.

Cueto, S., Miranda, A., León, J., & Vásquez, M. (2016). *Education trajectories: From early childhood to early adulthood in Peru*. Young Lives.

Dubow, E. F., Boxer, P., & Huesmann, L. R. (2009). Long-term Effects of Parents' Education on Children's Educational and Occupational Success: Mediation by Family Interactions, Child Aggression, and Teenage Aspirations. *Merrill-Palmer quarterly (Wayne State University. Press)*, *55*(3), 224-249. https://doi.org/10.1353/mpq.0.0030

Edmonds, E. V., & Schady, N. (2012). Poverty alleviation and child labor. *American Economic Journal: Economic Policy*, *4*(4), 100-124. https://doi.org/10.1257/pol.4.4.100

Elder, G. H., Jr. (1994). Time, human agency, and social change: Perspectives on the life course. *Social Psychology Quarterly*, *57*(1), 4-15. https://doi.org/10.2307/2786971

Escobal, J., & Flores, E. (2008). *An assessment of the Young Lives sampling approach in Peru (Young Lives Technical Note No. 3)*. Young Lives.

Ersado, L. (2005). Child labor and schooling decisions in urban and rural areas: Comparative evidence from Nepal, Peru, and Zimbabwe. *World Development, 33*(3), 455-480. https://doi.org/10.1016/j.worlddev.2004.09.009

Frost, M. B., Forste, R., & Haas, D. W. (2005). Maternal education and child nutritional status in Bolivia: finding the links. *Social Science & Medicine (1982)*, *60*(2), 395 - 407. https://doi.org/10.1016/j.socscimed.2004.05.010

George, L. K. (2007). Life course perspectives on social factors and mental illness. En W. R. Avison, J. D. McLeod, & B. A. Pescosolido (Eds.), *Mental health, Social Mirror* (pp. 191-218). Springer. https://doi.org/10.1007/978-0-387-36320-2_9

Glewwe, P., Krutikova, S., & Rolleston, C. (2017). Do schools reinforce or reduce learning gaps between advantaged and disadvantaged students? Evidence from Vietnam and Peru. *Economic Development and Cultural Change, 65*(4), 699-739. https://doi.org/10.1086/691993

Heady, C. (2003). The effect of child labor on learning achievement. *World Development*, *31*(2), 385-398. https://doi.org/10.1016/S0305-750X(02)00186-9

Instituto Nacional de Estadística e Informática (2024). *Estado de la niñez y adolescencia: Informe técnico, IV trimestre 2023*.

International Labour Organization. (1999). Worst Forms of Child Labour Convention, 1999 (No. 182). International Labour Organization.

International Labour Organization (2006). *The End of Child Labour: Within Reach*. ILO.

International Labour Organization (2013). *World Report on Child Labour: Economic Vulnerability, Social Protection and the Fight Against Child Labour* (1st ed.). ILO. https://www.ilo.org/wcmsp5/groups/public/---ed_norm/---ipec/documents/publication/wcms_178449.pdf

Comité Interinstitucional para la Erradicación del Trabajo Infantil y la Protección del Joven Trabajador. (2003). *III Plan nacional para la erradicación del trabajo infantil y la protección del trabajo juvenil 2003 - 2006*. Ministerio de la Protección Social & Instituto Colombiano de Bienestar Familiar.

International Labour Organization, & United Nations Children's Fund (2021). *Child Labour: Global Estimates 2020, Trends and the Road Forward*. New York/Geneva.

Khan, R. M. A., Iqbal, N., & Tasneem, S. (2015). The influence of parents educational level on secondary school students academic achievements in District Rajanpur. *Journal of Education and Practice*, *6*(16), 76-79.

Keane, M., Krutikova, S., & Neal, T. (2022). Child work and cognitive development: Results from four low to middle income countries. *Quantitative Economics*, *13*(2), 425-465. https://doi.org/10.3982/QE1745

Keats, A. (2018). Women's schooling, fertility, and child health outcomes: Evidence from Uganda's free primary education program. Journal of Development Economics, 135, 142-159. https://doi.org/10.1016/j.jdeveco.2018.07.002

León, J., Benavides, M., Alarcón, F., Erausquin, M. G., & Salas, A. (2020). *Transmisión intergeneracional de la educación: Los efectos directos e indirectos de la educación materna en el desarrollo infantil en una región de la selva peruana* (Documento de Investigación No. 94). Grupo de Análisis para el Desarrollo.

Maurizio, R., Monsalvo, A. P., Catania, M. S., & Martinez, S. (2023). Short-term labour transitions and informality during the COVID-19 pandemic in Latin America. *Journal for Labour Market Research, 57*(1), 15. https://doi.org/10.1186/s12651-023-00342-x

McCullagh, P. (1980). Regression models for ordinal data. *Journal of the Royal Statistical Society Series B (Statistical Methodology)*, *42*(2), 109-127. https://doi.org/10.1111/j.2517-6161.1980.tb01109.x

Mensch, B. S., Chuang, E. K., Melnikas, A. J., & Psaki, S. R. (2019). Evidence for causal links between education and maternal and child health: systematic review. Tropical *Medicine & International Health: TM & IH*, *24*(5), 504-522. https://doi.org/10.1111/tmi.13218

Mukherjee, D., & Das, S. (2008). Role of Parental Education in Schooling and Child Labour Decision: Urban India in the Last Decade. *Social Indicators Research*, *89*(2), 305-322. http://www.jstor.org/stable/27734744

Ou, S.-R. (2008). Do GED recipients differ from graduates and school dropouts? Findings from an inner-city cohort. *Urban Education*, *43*(1), 83-117. https://doi.org/10.1177/0042085907305187

Ponce, C. (2012). *Efectos heterogéneos del trabajo infantil en la adquisición de habilidades cognitivas (Avances de Investigación No. 2).* Grupo de Análisis para el Desarrollo.

Post, D. (2011). Primary school student employment and academic achievement in Chile, Colombia, Ecuador and Peru. *International Labour Review*, *150*(3-4), 255-278. https://doi.org/10.1111/j.1564-913X.2011.00116.x

Post, D., & Pong, S.-L. (2009). Student labour and academic proficiency in international perspective. *International Labour Review*, *148*(1-2), 93-122. https://doi.org/10.1111/j.1564-913X.2009.00050.x

Ray, R. (2000). Child labour, chil schooling and their interaction with adult labor: Empirical evidence for Peru and Pakistan. *The World Bank Economic Review*, *14*(2), 347-367. https://doi.org/10.1093/wber/14.2.347

Rodríguez, J., & Vargas, S. (2010). Escolaridad y trabajo infantil: Exploraciones sobre el uso del tiempo de niños y adolescentes. In F. Jiménez (Ed.), *Teoría económica y desarrollo social: Exclusión, desigualdad y democracia. Homenaje a Adolfo Figueroa* (pp. 223-266). Fondo Editorial de la Pontificia Universidad Católica del Perú. https://doi.org/10.18800/9789972429224.008

Serrano Rodríguez, R., Pérez Gracia, E., Puño-Quispe, L., & Hurtado-Mazeyra, A. (2023). Quality and equity in the Peruvian education system: Do they progress similarly? *International Journal of Educational Research*, *119*, 102183. https://doi.org/10.1016/j.ijer.2023.102183

Smith-Greenaway, E., León, J., & Baker, D. P. (2012). Understanding the association between maternal education and use of health services in Ghana: Exploring the role of health knowledge. *Journal of Biosocial Science*, *44*(6), 733-747. https://doi.org/10.1017/S0021932012000041

Staelens, M. (1993). *Trabajo infantil: Entre la ayuda familiar y la explotación*. Lima, Peru.

Torres, J., Parra, F., & Rubio, J. (2018). Transmisión educativa intergeneracional en el Perú: Un cálculo para las generaciones nacidas entre 1950-1989. *Economía*, *41*(81), 101-124. https://doi.org/10.18800/economia.201801.005

United Nations (1989). *Convention on the Rights of the Child*. United Nations.

United Nations Children's Fund (2006). *Implementation Handbook for the Convention on the Rights of the Child* (3rd ed.). UNICEF.

United Nations Children's Fund (2025, June). *Child Labour*. UNICEF. https://data.unicef.org/topic/child-protection/child-labour/

United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (2017). *Rethinking Education: Towards a Global Common Good?* UNESCO.

Verdera, F. (1995). *El trabajo infantil en el Perú: Diagnóstico y propuestas para una política nacional*. Instituto de Estudios Peruanos.

EDUCATIONIS
MOMENTUM

ARTÍCULO ORIGINAL

Transdisciplinariedad en la escuela como apuesta por la formación integral[1]

Transdisciplinarity as a Path Toward Holistic Education in School Contexts

Tany-Giselle Fernández-Guayanaa [1*]

[1] Corporación Universitaria Minuto de Dios - Uniminuto, Bogotá, Colombia

* Autor de correspondencia: tany.fernandez.g@uniminuto.edu.co

Resumen

Contexto: hoy en día persisten modelos de enseñanza tradicionales que resultan insuficientes para la formación integral de los estudiantes. La transdisciplinariedad surge como una respuesta a esta necesidad porque promueve la integración de saberes y el pensamiento crítico para crear soluciones innovadoras en un contexto social complejo. **Objetivo**: comprender las prácticas transdisciplinarias que favorecen la formación integral en instituciones educativas colombianas. **Metodología**: su enfoque es cualitativo con un método fenomenológico. Se contó con cuatro instituciones educativas ubicadas en la región Andina colombiana, de las cuales participaron cuarenta y ocho estudiantes de los grados 4.°, 5.°, 10.°, 11.° y ocho docentes. Se aplicaron el registro documental, el grupo focal y la entrevista semiestructurada. El análisis de información se realizó mediante la triangulación axial. **Resultados**: las instituciones educativas cuentan con la práctica de transdisciplinariedad por la articulación de contenidos y su aplicación con experiencias cotidianas, pero no son conscientes de ello. Adicionalmente, se reconoce al estudiante como un ser biopsicosocial cuya formación va más allá del conocimiento técnico, aspecto que promueve una formación integral. **Conclusión**: la transdisciplinariedad promueve un diálogo integrador fomentando un trabajo mancomunado e innovador para una mayor conciencia social y actuar ético.

Palabras clave: transdisciplinariedad, formación integral, articulación curricular, aprendizaje experiencial, transformación social, pensamiento complejo, educación sentipensante, filosofía de la educación

Abtract

Context: traditional teaching models persist today, yet they prove insufficient for the holistic education of students. Transdisciplinarity emerges as a response to this need because it promotes the integration of knowledge and critical thinking to create innovative solutions in a complex social context. **Objective**: to understand the transdisciplinary practices that foster holistic education in Colombian educational institutions. **Methodology**: this study employs a qualitative approach using a phenomenological method. It involved four educational institutions located in Colombia's Andean region, with the participation of forty-eight students in grades 4, 5, 10, and 11, as well as eight teachers. The research methods included document analysis, focus groups, and semi-structured interviews. Data analysis was conducted using axial triangulation. **Results**: educational institutions engage

OPEN ACCESS

Como citar (APA 7.ª) Fernández-Guayana, T. G. (2026). Transdisciplinariedad en la escuela como apuesta por la formación integral. *Educationis Momentum, 12*(1), 1-25. https://doi.org/10.36901/em.v12i1.1804

Historia del artículo

Recibido: 2025.10.23

Aprobado: 2026.05.24

Publicado: 2026.XX.XX

Copyright: © 2026 *Educationis Momentum.* Este es un artículo de acceso abierto distribuido bajo los términos de Creative Commons Atribution 4.0 (CC BY 4.0) que permite el uso, la distribución y la reproducción sin restricciones en cualquier medio, siempre que se otorguen los créditos correspondientes al autor original y a la fuente.

Disponibilidad de los datos: Los autores declaran que los datos, materiales, instrumentos y demás recursos utilizados en esta investigación no se encuentran disponibles para su consulta debido a que no se obtuvo el consentimiento para que la información se socializara y se compartiera en bases de datos.

1 Este artículo se deriva del proyecto de investigación denominado «Factores de transdisciplinariedad para una formación integral en instituciones educativas y de salud colombianas» en el marco de la Maestría en Educación de la Corporación Universitaria Minuto de Dios – Uniminuto, Colombia.

Contribución de los autores

TGFG: conceptualización, análisis formal, investigación, metodología, tratamiento de datos, supervisión, validación, visualización de resultados, redacción: borrador original, redacción: revisión y edición.

Declaración de conflicto de intereses

La autora declara que no existe ningún conflicto de intereses financiero, profesional o personal que pudiera haber influido en los resultados presentados en este estudio.

Financiamiento

Esta investigación no recibió financiamiento específico de agencias del sector público, comercial o sin fines de lucro.

Declaración ética

La autora declara que la investigación se realizó conforme a los principios éticos aplicables. El estudio fue aprobado por el Comité de Ética de la Corporación Universitaria Minuto de Dios - Uniminuto, con número de aprobación N02026-01-15658. Así mismo, se obtuvo el consentimiento informado de los participantes cuando fue requerido.

Objetos de ciencia abierta

La autora declara que los datos, materiales, instrumentos y demás recursos utilizados en esta investigación se encuentran disponibles para su consulta [Plataforma SIGIIP]. En caso de que alguno de estos recursos no se encuentre disponible públicamente, se especifican las razones que justifican dicha restricción.

Agradecimientos

La autora agradece a los estudiantes de posgrado: Luz Adriana Arciniegas Correa, Mónica Julieth Caicedo Penagos, Alba Rocío Duarte Aguirre, Doris Eliana Duran Quintero, Claudia Daniela Herrera Vidal, Mary Andreina González Fuentes, Lucia Fernanda Meza Contreras, Lorna Astrid Rodríguez Tafur, Freddy Leonel Rojas Ríos, Jhon Fredy Rozo Bravo, Dollys Del Carmen Torres Bolívar, y a sus instituciones educativas por el apoyo brindado durante el desarrollo de la investigación.

in transdisciplinary practices through the integration of content and its application to everyday experiences, though they are not aware of this. Additionally, students are recognized as biopsychosocial beings whose education extends beyond technical knowledge, an aspect that promotes a holistic education. **Conclusion**: transdisciplinarity fosters an integrative dialogue, encouraging collaborative and innovative work to promote greater social awareness and ethical behavior.

Keywords: transdisciplinarity, holistic education, curricular integration, experiential learning, social transformation, complex thinking, sentipensante education, philosophy of education

La educación contemporánea enfrenta una paradoja estructural: mientras los problemas del siglo XXI como la crisis climática, la desigualdad, la transformación tecnológica y los conflictos sociales exigen respuestas integradas y colaborativas, los sistemas educativos siguen organizados en torno a lógicas disciplinares fragmentadas, rígidas y desconectadas de la realidad de los territorios. En Colombia, esta tensión se agudiza por factores como la persistencia de modelos pedagógicos tradicionales centrados en la transmisión de contenidos, la débil articulación entre niveles educativos, la escasa formación docente en enfoques integradores y la profunda brecha entre la educación urbana y rural. Estas falencias pedagógicas, epistemológicas y políticas reflejan un modelo de conocimiento que excluye saberes locales, comunitarios y no disciplinares.

Por tanto, comprender y superar estas limitaciones es el punto de partida para explorar de qué manera las prácticas transdisciplinarias pueden contribuir a una formación verdaderamente integral en el contexto educativo colombiano. Su riqueza radica en la interacción entre los distintos subsistemas que abordan las disciplinas particulares. La transdisciplinariedad permite entonces integrar variables como el número de estudiantes matriculados, las tasas de deserción, la cantidad de programas acreditados y los niveles de pobreza por departamento, en una visión más amplia y contextualizada del sistema educativo.

Esta idea se refuerza en el documento orientador del Ministerio de Educación Nacional de Colombia (MEN, 2023) que promueve la transformación pedagógica a través de prácticas educativas contextualizadas, integrando saberes diversos como la educación ciudadana, la reconciliación, la cultura de paz y el cambio climático en los Proyectos Educativos Institucionales. Con ello, se reconoce la posibilidad de que las lógicas disciplinarias e instrumentales coexistan con otras no disciplinarias y no instrumentales dentro de una misma institución, enriqueciendo el proceso formativo desde múltiples enfoques. Sin embargo, persisten desafíos en cuanto a la equidad en el acceso, especialmente en regiones rurales, y en el desempeño académico, donde las disparidades entre zonas urbanas y rurales siguen siendo una barrera significativa.

Adicionalmente persisten modelos de enseñanza tradicionales que, si bien han sido efectivos en contextos específicos, resultan insuficientes para formar ciudadanos críticos, creativos y capaces de responder a las

complejidades de la sociedad contemporánea. La transdisciplinariedad en este contexto se enfoca en transformar la dinámica de aprendizaje, promover la integración de saberes que potencien la creatividad y el pensamiento crítico en un contexto social complejo y dinámico que exige soluciones innovadoras y colaborativas trascendiendo las disciplinas e integrando saberes diversos (Morin, 2021; Pérez et al., 2013). No se refiere a transversalidad, sino a una perspectiva integradora. Para ello, se propone una reconfiguración conceptual que permita cumplir con objetivos curriculares más humanizados (Bueno, 2025).

La transdisciplinariedad se asume entonces como camino para formar estudiantes de manera articulada e integral donde los proyectos educativos se asumen desde los problemas que circundan la realidad contextual y comunitaria de los estudiantes, así como la atención a las dimensiones físicas, psicológicas y sociales de su desarrollo. Por tanto, este paradigma surge como una respuesta a las necesidades emergentes de un contexto social complejo y dinámico que exige soluciones innovadoras y colaborativas (Morin, 2021). Este paradigma promueve un diálogo integrador entre los múltiples conocimientos, fomentando un trabajo mancomunado e innovador permitiendo no solo una mejor comprensión de los problemas locales, sino también la implementación de soluciones sostenibles que impacten positivamente a estudiantes (Santaella & Ruiz, 2023).

Al respecto, estudios a nivel internacional arrojan que la formación académica transdisciplinaria posibilita la convivencia ecológica entre universidad-comunidad (Aquino & Serrano, 2023). Esta postura se considera fundamental para el desarrollo humano integral y sostenible porque permite abordar la complejidad de los problemas sociales, ambientales, de la biodiversidad, la condición y la conciencia humana (Morquecho-Villalta, 2018). Así mismo, se reconoce que en la educación de América Latina y el Caribe el enfoque transdisciplinario proporciona un acervo epistemológico para respaldar la acción política en la búsqueda de la emancipación de las culturas: para que se asuman plurales, equitativas y descolonizadas (Méndez & Padrón, 2023).

Por su parte, en el ámbito nacional, uno de los estudios analizó una reforma curricular universitaria encontrando que declarar formalmente el cambio hacia la transdisciplinariedad legitima la apertura de escenarios participativos tales como comités, cursos, ciclos de aprendizaje. Esto se debe a que, con ello, la comunidad educativa se moviliza a diseñar sistemas donde el estudiante aprenda experimentando a partir de metodologías multidisciplinares (Gómez, 2021). Sumado a ello, otro estudio identificó que los docentes desean mejorar el perfil profesional desde un pensamiento complejo para posibilitar en el aula los procesos de participación democrática, enseñar la condición humana y asumir responsabilidades frente a las necesidades locales y globales (Álvarez et al., 2023).

En ese orden de ideas, la transdisciplinariedad, entendida como un enfoque que trasciende las disciplinas y promueve la integración de saberes diversos, representa una oportunidad única para superar las

brechas educativas en Colombia. De hecho, se encuentra en línea con las posturas de Morín (2021), Capra (2014), Maturana y Varela (1984) sobre la promoción de la participación ciudadana, el reconocimiento de la incertidumbre y la complejidad inherentes a los problemas sociales, aspectos necesarios en la construcción de un conocimiento contextualizado y colectivo. Esto permite a la comunidad educativa convertirse en agentes de cambio atendiendo a las necesidades del contexto histórico y el abordaje de la complejidad de las sociedades actuales.

La transdisciplinariedad permite que los estudiantes comprendan las conexiones entre disciplinas y que apliquen el conocimiento de manera práctica en la resolución de problemas reales, lo cual promueve un aprendizaje significativo. Además fortalece la colaboración entre profesionales de diferentes áreas, optimizando los recursos y generando un impacto positivo en el sistema educativo (Fernández-Guayana & Arciniegas, 2026). Es así que la transdisciplinariedad se presenta como un enfoque esencial para formar profesionales capaces de enfrentar los retos complejos en el campo de la educación con el fin de lograr una formación holística.

No obstante, a pesar del interés por la transdisciplinariedad en el ámbito educativo latinoamericano, la investigación empírica sobre los factores concretos que la hacen posible en contextos escolares colombianos sigue siendo escasa y fragmentada. La mayoría de los estudios disponibles abordan la transdisciplinariedad desde perspectivas teóricas o filosóficas, o se circunscriben a experiencias universitarias sin profundizar en las condiciones pedagógicas, institucionales y curriculares que favorecen su implementación en la educación básica y media. Esta ausencia es particularmente significativa en un país como Colombia, donde la desigualdad territorial, la brecha urbano-rural y la persistencia de modelos tradicionales de enseñanza configuran un escenario complejo que no ha sido suficientemente examinado desde este enfoque.

Por lo anterior, el presente artículo describe los resultados de un estudio educativo sobre la transdisciplinariedad en el escenario escolar dada la necesidad de superar los enfoques fragmentados y unidimensionales que todavía prevalecen en el territorio colombiano. Estas limitaciones generan un impacto negativo en la formación de los individuos y en la calidad educativa, perpetuando así las desigualdades y limitando las oportunidades de desarrollo integral. De manera que, con este estudio, se propone describir los factores de transdisciplinariedad necesarios para una formación integral, aspecto que se articula con la siguiente pregunta problema: ¿cuáles son los factores de transdisciplinariedad necesarios para la formación integral en instituciones educativas en Colombia?

Revisión de literatura

Importancia de la transdisciplinariedad hoy

La transdisciplinariedad constituye un enfoque metodológico y epistemológico orientado a abordar problemas complejos mediante la

articulación de diversos saberes y disciplinas. Su fundamentación teórica descansa en tres principios estructurantes: la integración de múltiples niveles de realidad, la lógica del tercero incluido y la colaboración transdisciplinaria. Este enfoque surge de la necesidad de superar la fragmentación disciplinar, pues como señala Nicolescu (2018), busca analizar situaciones y problemas desde disciplinas que se conectan y trascienden mutuamente, sin quedar limitadas por la compartimentación del conocimiento.

Busca entonces comprender la complejidad de la realidad mediante la interacción entre diversas disciplinas, niveles de realidad y la lógica del «tercer incluido». Esto implica que, lejos de eliminar o desconocer las disciplinas, la transdisciplinariedad las articula dentro de un espacio dinámico y colaborativo, favoreciendo la integración de saberes de distintos campos del conocimiento y contextos culturales (Nicolescu, 2008). Este enfoque se sustenta en la colaboración tripartita entre investigadores, profesionales y comunidades, con el fin de enfrentar de manera eficaz los retos del mundo contemporáneo, promoviendo una visión integral y sistémica del conocimiento, donde se valora tanto el saber científico como el conocimiento tradicional y local (Morín, 2020). Además, incentiva la innovación y la creatividad permitiendo que converjan diversas perspectivas y metodologías.

En cuanto a sus características centrales, Santaella y Ruiz (2023) identifican tres rasgos definitorios. En primer lugar, el reconocimiento de la multidimensionalidad de la realidad, lo que implica que los fenómenos complejos deben abordarse desde perspectivas diversas y complementarias. En segundo lugar, la lógica del tercero incluido, que permite superar las dualidades tradicionales al reconocer que en la intersección entre disciplinas pueden emerger nuevas realidades y formas de diálogo entre saberes. En tercer lugar, la promoción de la colaboración entre actores heterogéneos (investigadores, profesionales y comunidades), orientada a la construcción de conocimiento compartido y al desarrollo de soluciones innovadoras.

Cabe aclarar que transdisciplinariedad no es lo mismo que interdisciplinariedad o multidisciplinariedad. Si bien son términos relacionados, responden a lógicas epistemológicas diferenciadas. La transdisciplinariedad es entendida como una forma de pensamiento que reconoce la interconexión del conocimiento con la vida y con los contextos de desarrollo. En lugar de dividir el saber, la transdisciplinariedad propone entrelazar conocimientos diversos para generar una red de sentidos que supere las barreras disciplinares (Santaella & Ruiz, 2023). Mientras tanto, la multidisciplinariedad junta perspectivas disciplinares sin que estas se integren de manera profunda, y la interdisciplinariedad articula enfoques diversos en torno a objetos de estudio compartidos.

De acuerdo con lo anterior, la transdisciplinariedad se distingue de la multidisciplinariedad y la interdisciplinariedad por su capacidad para religar saberes (Basurto et al., 2023; González, 2017). Es por esa razón que supera las limitaciones del conocimiento fragmentado y trasciende las disciplinas para promover la integración de saberes, aspecto que redunda en una

mejor formación profesional y atención a la realidad humana (Barrera et al., 2026). No se limita a establecer diálogos entre disciplinas desde una lógica lineal o reduccionista, sino que trasciende sus fronteras para integrar el pensamiento filosófico, ético y espiritual con el conocimiento cotidiano, abordando los fenómenos desde una mirada compleja que conecta lo diverso, lo contradictorio y lo incierto (Morin, 2021).

En síntesis, la transdisciplinariedad opera como un dispositivo epistemológico que permite construir puentes entre disciplinas, favoreciendo el diálogo, la cooperación y la generación de conocimiento situado. Su aporte no se limita a una mayor comprensión de los fenómenos complejos, sino que contribuye al diseño de respuestas más inclusivas y contextualizadas ante los desafíos del mundo contemporáneo.

La formación integral desde la transdisciplinariedad

La formación integral constituye un proceso pedagógico orientado al desarrollo armónico del estudiante en sus múltiples dimensiones: cognitiva, emocional, social, ética y física. A diferencia de enfoques centrados exclusivamente en la adquisición de conocimientos académicos, esta concepción educativa se orienta hacia la construcción de competencias que posibiliten al estudiante desenvolverse de manera plena en los ámbitos personal, social y profesional.

En este paradigma se entiende que el sujeto debe ser formado no solo como un ser pensante, sino también como un individuo emocionalmente competente, capaz de tomar decisiones éticas, participar activamente en su comunidad y contribuir al bienestar colectivo. Desde el campo educativo, la formación integral promueve habilidades como la reflexión crítica, la autonomía, la empatía, la cooperación, la creatividad y la resiliencia, considerando además la importancia de la educación para la ciudadanía y el respeto por la diversidad. Por ello, Peña (2019) indica que la formación integral debe incluir el conocimiento académico con la formación en valores y habilidades para la vida, adaptándose a los contextos sociales y culturales de cada comunidad.

De manera que la formación integral busca preparar al estudiante para enfrentar los desafíos del mundo contemporáneo de manera responsable, comprometida y adaptativa y con un sentido de propósito en todos los ámbitos de su vida (López & Fernández, 2025). Una educación integral debe entonces contemplar no solo la formación intelectual, sino también el desarrollo de valores y capacidades para enfrentar las diversas dimensiones de la vida social y personal (Castro, 2014). Por tanto, debe promover la educación emocional que, según Sanmartín y Tapia (2021), permite a los estudiantes gestionar sus emociones y relaciones, facilitando su aprendizaje y participación social.

Desde una perspectiva transdisciplinar la formación integral permite comprender el carácter transdimensional de la condición humana, constituida por múltiples dimensiones e interacciones entre distintos niveles de realidad y de percepción. De hecho, se sostiene que la realidad

no es una entidad exclusivamente exterior ni interior al sujeto, sino que es, simultáneamente, ambas (Collado et al., 2018). A partir de este supuesto ontológico, Nicolescu (2020) plantea que una formación integral de orientación transdisciplinar implica tres condiciones articuladas: la unidad entre naturaleza y conocimiento, la transformación del sujeto que se reconoce como parte constitutiva del saber, y el desarrollo de la capacidad para afrontar las complejidades del mundo contemporáneo.

En coherencia con lo anterior, el enfoque transdisciplinario es crucial para promover la integración y conexión de saberes de diversas áreas del conocimiento, pues permite que los estudiantes no solo adquieran conocimientos específicos, sino que también desarrollen habilidades para abordar problemas complejos desde una perspectiva global y holística, lo que favorece, según Nicolescu (2020) y Morin (2021), una comprensión más profunda y contextualizada de la realidad, fomentando así estudiantes con capacidad de pensar de manera crítica y creativa, y de actuar de manera reflexiva y responsable.

Marco legal sobre transdisciplinariedad y formación integral

En Colombia el enfoque transdisciplinario en educación cuenta con respaldo normativo explícito. La Constitución Política (1991) establece en su artículo 67 que la educación debe promover el desarrollo integral del individuo, principio que sienta las bases para una concepción educativa que trasciende la fragmentación disciplinar. En consonancia, la Ley General de Educación (Ley 115 de 1994) reconoce la formación integral como propósito central del sistema educativo, al articular dimensiones éticas, intelectuales y físicas que demandan, por su naturaleza interrelacionada, un abordaje transdisciplinario.

En el plano internacional, la Agenda Educación 2030 de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (Unesco, 2016) promueve una educación holística que supera la dimensión académica para abarcar el desarrollo emocional, social y cultural de los estudiantes. Esta perspectiva converge con los planteamientos del Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (Unicef, 2022), organismo que reconoce la educación en la primera infancia como escenario estratégico para la formación integral, dado que en esta etapa se configuran las bases del desarrollo físico, cognitivo, emocional y social. Desde este enfoque, la educación temprana no se restringe a la alfabetización o al desarrollo de habilidades cognitivas, sino que incorpora la creatividad, las competencias socioemocionales y el bienestar general como componentes esenciales de una formación verdaderamente integral.

Metodología

El presente estudio se enmarca en el enfoque cualitativo con metodología fenomenológica. Desde el abordaje cualitativo, resulta pertinente dado que permite comprender la realidad educativa desde adentro, privilegiando la experiencia vivida de los actores que participan directamente en los

procesos de enseñanza y aprendizaje (Valderrama & Pease, 2024). Este enfoque aporta al estudio la posibilidad de interpretar significados, concepciones y prácticas pedagógicas en su contexto natural, sin reducirlas a categorías predefinidas ni a mediciones cuantificables. De este modo, se accede a la complejidad de las relaciones entre actores institucionales, a las tensiones que emergen en la implementación de enfoques integradores y a los sentidos que los docentes construyen en torno a la formación integral desde una perspectiva transdisciplinaria.

Por su parte, la elección de la metodología fenomenológica responde a la naturaleza del objeto de estudio, dado que las prácticas pedagógicas institucionales se configuran a través de las experiencias, percepciones e interpretaciones de quienes las protagonizan. Se permite acceder no solo a lo que los docentes hacen, sino a los significados que atribuyen a su quehacer cotidiano en relación con la formación integral, revelando cómo se construyen y tensionan las prácticas transdisciplinarias al interior de cada institución. Así, el análisis fenomenológico posibilita una comprensión situada y holística del fenómeno, coherente con los principios epistemológicos de la transdisciplinariedad que orientan el estudio (Castillo et al., 2022).

Para la unidad de análisis se delimitó un contexto multirregional delimitado en Colombia. Para la selección de la unidad de trabajo se establecieron los siguientes criterios de selección: 1) instituciones educativas colombianas de carácter público o privado que se encuentran prestando servicio, 2) que se encuentren ubicadas en el sector rural o urbano, 3) contar con aval del Ministerio de Educación para el funcionamiento del plantel, 4) contar con estudiantes matriculados, 5) contar con profesores con contrato vigente de cualquier grado escolar, y 6) contar con documentos curriculares. Bajo el criterio de disponibilidad se contó con la participación de cuatro instituciones educativas ubicadas en los departamentos de Norte de Santander, Santander y Cundinamarca que se encontraban disponibles para el estudio con un total de 1900 estudiantes y 200 profesores.

El proceso de selección de participantes se realizó mediante un tipo de muestreo no probabilístico intencional. Por tanto, mediante la participación voluntaria y firma de consentimientos informados, se contó con una unidad de trabajo constituida por 48 estudiantes distribuidos entre los grados 4.°, 5.° (básica primaria), 10.° y 11.° (media) y 8 profesores para un total de 56 participantes (ver tabla 1):

Tabla 1

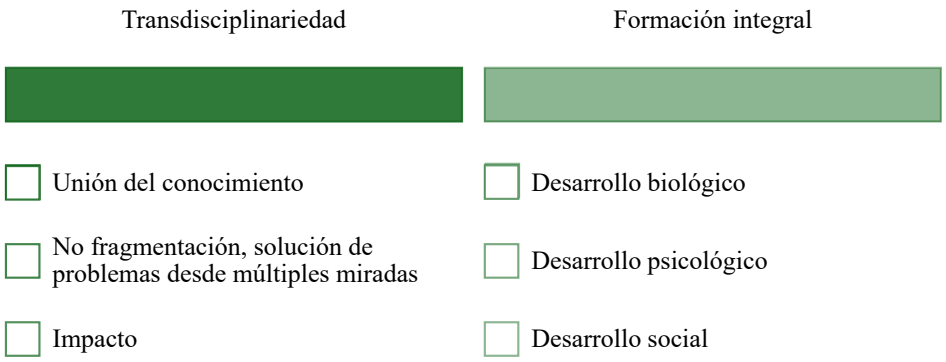
Unidad de análisis

Instituciones educativas	Documentos institucionales	Participantes		Total
		Estudiantes	Profesores	
Institución educativa 1 (Cúcuta, Norte de Santander)	PEI, malla curricular, manual de convivencia, plan de área de las asignaturas.	12 de grado 10.°	2	14
Institución educativa 2 (Sabana de Torres, Santander)		6 de grado 4.° 6 de grado 5.°	2	14
Institución educativa 3 (Quetame, Cundinamarca)		6 de grado 10.° 6 de grado 11.°	2	14
Institución educativa 4 (Bogotá, Cundinamarca)	Misión institucional e integración pedagógica transdisciplinar.	6 de grado 10.° 6 de grado 11.°	2	14
	Muestra final	48	8	56

El establecimiento de las categorías se realiza mediante el marco teórico. Este proporciona los conceptos y perspectivas necesarias en los que se ha abordado el fenómeno de estudio para luego interpretar los datos recolectados en el trabajo de campo. Esto posibilita organizar sistemáticamente la evidencia empírica de acuerdo con constructos que intentan explicar el fenómeno. Como resultado, se construye el andamiaje conceptual para la interpretación de los datos. Es así como las categorías de estudio son (ver figura 1):

Figura 1

Categorías de estudio



Para la recolección de datos se emplearon tres técnicas cualitativas: matriz documental, entrevista semiestructurada y grupo focal donde participaron dieciséis coinvestigadores del proyecto. La matriz documental recolectó y analizó los documentos curriculares que rigen las instituciones de Educación como la malla curricular, el Proyecto Educativo Institucional (PEI), manual de convivencia, planes de estudio, planes de área, entre otros. La matriz se llevó a cabo en el programa Word en el cual se registraron, mediante una tabla, cada uno de los documentos en las columnas y sus aportes a cada una de las categorías de estudio en las filas (ver figura 2). Al hacer el cruce entre la información se estableció un análisis interpretativo particular (indicando fortalezas, aspectos de mejora,

novedades) y general (tendencias y ausencias). Este instrumento fue aplicado por los coinvestigadores recolectando en total seis documentos curriculares: cinco para las instituciones 1, 2 y 3, y un documento para la institución 4.

Figura 2

Matriz de registro documental



La entrevista semiestructurada fue aplicada a los docentes para identificar y comprender los procesos, experiencias y percepciones en torno a la transdisciplinariedad y la formación integral. Se aplicaron ocho preguntas abiertas por entrevista. Su registro se realizó mediante grabaciones de voz para su posterior transcripción. Mediante matriz de Excel se registraron en las columnas las preguntas elaboradas a los docentes al igual que sus respuestas. La fila superior estaba compuesta por las categorías, lo cual permitió su análisis en cada respuesta dada (ver figura 3). Fueron aplicadas en total ocho entrevistas a docentes (ver apéndice). Se contó en total con dos sesiones de entrevista por cada institución educativa (una para cada docente).

Figura 3

Matriz para las entrevistas



Finalmente, el grupo focal se aplicó a los estudiantes con el fin de conocer sus experiencias vividas sobre la transdisciplinariedad y la formación integral. Se realizaron grabaciones por voz de las interacciones que luego se digitaron. Posteriormente, en una matriz de Excel se registraron las preguntas y respuestas en las columnas, y las categorías de análisis en la fila superior para su contraste con las respuestas (ver figura 4). Se aplicaron ocho preguntas por sesión a cargo de cuatro coinvestigadores (ver apéndice). En total se llevaron a cabo ocho sesiones (dos por cada institución educativa) y cada una contó con un total de seis estudiantes, para un total de doce estudiantes por plantel.

Figura 4

Matriz para el grupo focal



Los tres instrumentos contaron con validación por juicio de expertos con experiencia en pensamiento complejo. Ambos evaluadores guiaron su evaluación mediante los criterios de redacción, contenido, pertinencia y calidad de los ítems o preguntas. Como resultado, ambos expertos expresaron que los tres instrumentos tenían un diseño claro y pertinente para el estudio, cumpliendo así con los objetivos propuestos. Como

sugerencia señalaron modificar algunos términos para mayor comprensión por parte de los participantes.

Por su parte, el análisis de datos se realizó mediante un proceso de interpretación secuencial a través de la triangulación (Flick, 2012), que integró las tres técnicas de recolección de información: revisión documental, entrevista semiestructurada y grupo focal. Es así como, en una matriz de Excel, se condensan los datos recolectados por instrumento y se interpretan a la luz de las categorías y subcategorías del estudio de la siguiente manera: en la columna se encuentran los ítems y respuestas recolectadas en los instrumentos y en las filas categorías con sus subcategorías de estudio. Se cruzan filas y columnas para realizar la interpretación de los datos respondiendo a los significados que se pueden atribuir al fenómeno de la transdisciplinariedad y la formación integral. Una vez se finaliza la matriz de análisis por cada instrumento se contrastan los resultados entre los tres instrumentos para considerar convergencias, divergencias y complementariedades de las fuentes, lo cual permitió hacer la redacción de los resultados de la investigación. Este aspecto permitió la comprensión holística del fenómeno de estudio frente a la transdisciplinariedad y a la formación integral.

Resultados

La transdisciplinariedad desde el diseño currículo

Los hallazgos evidencian que la transdisciplinariedad constituye una práctica pedagógico-educativa que trasciende los límites de la educación tradicional, al propiciar una comprensión más compleja, situada y contextualizada de la realidad. Esta no se reduce a la mera integración de contenidos académicos, sino que articula saberes científicos, artísticos, tecnológicos, comunitarios y emocionales, favoreciendo el desarrollo del pensamiento crítico, la creatividad, la colaboración y la transformación social desde y a través de la educación.

De acuerdo con uno de los estudiantes, la transdisciplinariedad se materializa en diversos proyectos institucionales liderados por los propios estudiantes, los cuales permiten integrar múltiples áreas del conocimiento. Así lo expresa un estudiante: «En la entrada hay un lugar donde se recogen tapas, que se llena de botellas y tapas, entonces siempre hacen como las campañas todos los años de las tapas y las entregan en una fundación y aparte a veces ponen hacer cajas para del reciclaje y para las tapas» (estudiante 3, institución 2, grupo focal 1).

Así mismo se observa que, en las cuatro instituciones educativas, la transdisciplinariedad se manifiesta tanto en proyectos pedagógicos integrados como en prácticas cotidianas de aula. En estos espacios convergen diversas disciplinas y experiencias vitales de la comunidad educativa, donde la participación en campañas y proyectos fomenta la empatía, la solidaridad y la conciencia social. Estas iniciativas se configuran como herramientas clave para ampliar la visión de los estudiantes sobre el mundo contemporáneo.

La transdisciplinariedad, en este sentido, permite resignificar el aprendizaje como una experiencia integral que vincula lo cognitivo, lo emocional, lo ético y lo práctico. No obstante, su implementación enfrenta desafíos estructurales tales como la fragmentación curricular, la sobrecarga laboral del cuerpo docente y la escasa formación especializada. Estos obstáculos demandan un compromiso institucional sostenido que permita consolidar la transdisciplinariedad como eje articulador del modelo educativo (ver figura 5).

Figura 5

La transdisciplinariedad en educación



La gráfica representa la transdisciplinariedad como un enfoque pedagógico fundamentado en la articulación continua e interdependiente de contenidos educativos, disciplinas académicas, experiencias prácticas contextualizadas y vivencias significativas. Este enfoque promueve una educación integral que trasciende la fragmentación del conocimiento, facilitando la conexión entre saberes diversos mediante proyectos transversales y situaciones reales del entorno. Al integrar dimensiones como lo cognitivo, lo emocional, lo ético, lo social y lo práctico se favorece una formación que vincula el aprendizaje escolar con la vida cotidiana y los desafíos contemporáneos, fortaleciendo así el sentido y la relevancia del proceso educativo.

La unión de los conocimientos sin fragmentación

Los documentos analizados evidencian un propósito común: superar la fragmentación del saber mediante la articulación de áreas, contenidos y dimensiones del ser humano, con el fin de favorecer una comprensión sistémica del conocimiento. Esta propuesta pedagógica busca conectar

saberes en lugar de dividirlos, aunque persisten tensiones con enfoques tradicionales que aún fragmentan el aprendizaje por disciplinas. No obstante, los estudiantes de los cuatro planteles destacan experiencias significativas como «en las clases se integran expresión corporal, historia, análisis de imágenes, oralidad y trabajo en grupo» (estudiante 6, institución 1, grupo focal 2), lo que refleja una pedagogía relacional y contextualizada.

Esta visión se ve reforzada por la postura de los docentes, quienes afirman que «la escuela que integra lo emocional, lo social y lo cognitivo no solo forma estudiantes competentes, sino también ciudadanos sensibles y comprometidos» (docente 2, institución 1, entrevista 2). Sin embargo, las prácticas interdisciplinarias se implementan de manera esporádica y no se integran de forma sistemática al currículo institucional. Así lo reconoce un docente al señalar: «podría decir que el año pasado en octubre se hizo la semana Cimeista [...] (espacio institucional de integración, celebración y reflexión en torno a la identidad y los valores del colegio), entonces podría decirse que en esta parte se puede evidenciar, porque del resto pues no. Todo es como muy aparte» (docente 2, institución 4, entrevista 2).

A pesar de estas limitaciones se observan esfuerzos por promover experiencias educativas donde confluyen saberes diversos. Un ejemplo de ello es la integración del plan de estudios de educación física con áreas como las ciencias sociales, las artes y las humanidades, orientado a «propiciar una formación a través de la práctica de actividades físicas y la maduración motora, básica en los procesos mentales, mediante el acceso crítico y creativo al conocimiento artístico y humanístico y sus relaciones con la vida social y con sus compañeros» (docente 1, institución 3, entrevista 1). Finalmente, aunque se han desarrollado iniciativas como el abordaje de problemáticas relacionadas con la discapacidad mediante el uso del Plan Individual de Ajustes Razonables (PIAR es una herramienta del sistema educativo colombiano que busca garantizar el acceso, permanencia y participación de estudiantes con discapacidad o con barreras para el aprendizaje) y guías integradas, estas prácticas continúan siendo aisladas, lo que evidencia la necesidad de consolidar una integración sostenida del conocimiento en el ámbito escolar.

Pensamiento complejo para la solución de problemas

La resolución de problemas desde múltiples perspectivas se manifiesta en prácticas pedagógicas que integran dimensiones conceptuales, actitudinales, éticas y contextuales. Se evidencia un enfoque integrativo donde «el trabajo en equipo, la distribución de roles según habilidades individuales, la participación de actores externos y el diálogo de saberes permiten enfrentar desafíos escolares y cotidianos con mayor eficacia» (docente 1, institución 1, entrevista 1). Los estudiantes destacan actividades que estimulan el pensamiento crítico, la creatividad y la colaboración, así lo expresan en afirmaciones como: «armamos el grupo para buscar las preguntas», «la profesora nos puso a hacer carteleras bonitas» y «podemos aprender muchas cosas que nos servirán en el proceso de crecimiento»

(estudiantes 1, 2 y 5; institución 2; grupo focal 1). Estas experiencias reflejan una pedagogía activa y significativa orientada al desarrollo integral.

Sin embargo, a pesar de los esfuerzos realizados, persisten limitaciones estructurales que dificultan la consolidación de enfoques verdaderamente interdisciplinarios. Así lo señalan algunos docentes al indicar que «uno planea Matemáticas, otro Español [...] y así pues trabajamos durante el periodo» (docente 1, institución 2, entrevista 1), lo que evidencia una planificación fragmentada entre áreas. En este contexto, la resolución de problemas se configura como eje articulador de la práctica pedagógica, al integrar lo conceptual, ético, social y emocional en el proceso formativo. Los estudiantes valoran especialmente aquellas actividades que les permiten vincularse con las realidades sociales, como los proyectos *Notipato* (periódico escolar) y Zoé (proyecto de aula), los cuales favorecen la construcción de aprendizajes significativos desde una perspectiva crítica y contextualizada.

No obstante, la persistencia de barreras institucionales como la desarticulación curricular y la escasa sistematización de experiencias exitosas, limita el alcance de una educación verdaderamente transformadora. En este sentido, el Proyecto Educativo Institucional (PEI es el documento que orienta la identidad, misión, visión, principios y objetivos de una institución educativa colombiana) requiere fortalecer la formación docente en enfoques transdisciplinarios, consolidar prácticas integradoras de manera sostenida y definir indicadores que permitan evaluar el impacto real de estas estrategias en el tiempo.

Impacto educativo en el campo personal y social

Se revela una clara orientación hacia el compromiso social y comunitario. El impacto se manifiesta en los proyectos pedagógicos, las actividades extracurriculares y las ferias científicas, las cuales trascienden lo estrictamente académico y contribuyen al desarrollo integral de las y los estudiantes. Los propios estudiantes reconocen el impacto de estas experiencias señalando que «no solo se recuerdan con cariño, sino que determinan transformaciones en la forma de pensar, actuar y proyectarse profesionalmente en la vida» (estudiante 6, institución 1, grupo focal 2). Así mismo se evidencian aprendizajes significativos aplicables a la vida cotidiana, como lo expresa un estudiante: «en la lectura, así puede uno hacer cosas como comida, para saber las instrucciones» (estudiante 6, institución 2, grupo focal 2).

Desde la perspectiva docente se valora la innovación didáctica como estrategia para motivar el aprendizaje, destacando el uso de recursos como los podcasts: «es motivar esa escritura por algo distinto... entonces las llevan a esos cambios» (docente 2, institución 4, entrevista 2). No obstante, persisten limitaciones estructurales que obstaculizan la implementación efectiva de estas estrategias. Tal como lo expresa una docente: «nos regalaron unos computadores que son inservibles» (docente 1, institución 3, entrevista 1), lo que evidencia una desconexión entre las propuestas educativas y las condiciones materiales disponibles.

A nivel institucional, el PEI visibiliza un enfoque orientado al desarrollo de competencias humanas, ciudadanas y laborales. En este sentido, se destaca la articulación con el SENA como una estrategia para «mejorar la calidad del servicio educativo y facilitar el acceso al mundo laboral» (PEI IE-2, pp. 2-3). Las voces estudiantiles refuerzan esta perspectiva, como lo expresa un estudiante: «eso ya es como un aprendizaje que va a pesar más en una hoja de vida» (estudiante 2, institución 1, grupo focal 1). Además se resalta el valor formativo de la labor docente, sintetizado en la afirmación «lo mejor es dejar un legado», que vincula lo académico con lo personal en el proceso educativo.

La formación integral desde el currículo

Los hallazgos evidencian que se trata de un proceso educativo orientado al desarrollo armónico, simultáneo y articulado de las dimensiones cognitiva, ética, emocional, corporal, social y espiritual del ser humano. Esta concepción supera la mera transmisión de contenidos académicos, constituyéndose en una apuesta pedagógica transformadora que busca formar sujetos reflexivos, autónomos, críticos y comprometidos con su entorno.

La formación integral se manifiesta en prácticas pedagógicas que vinculan el saber con la vida cotidiana, fortalecen la convivencia, la empatía, la autonomía, el pensamiento crítico y la responsabilidad social de los estudiantes. Esta visión se concreta en proyectos transversales liderados por los docentes, en el acompañamiento psicoafectivo, en la vinculación activa con las familias y en la preparación para la vida laboral, configurando un modelo educativo que responde de manera pertinente a las realidades y desafíos que enfrentan los estudiantes.

En este sentido, los testimonios estudiantiles reflejan el impacto significativo de esta forma de educación, al señalar cómo ha influido en su manera de actuar, relacionarse y afrontar situaciones cotidianas: «La escuela nos ha dado la oportunidad de aprender a liderar, asumir responsabilidades, escuchar a los demás y ser más tolerantes cuando estamos bajo presión. También nos ha enseñado a trabajar en equipo de manera solidaria, mostrando que lo que aprendemos no se queda solo en el salón de clase, sino que realmente transforma la forma en que vivimos y nos relacionamos fuera de él» (estudiante 4, institución 1, grupo focal 2).

Este impacto formativo refuerza la idea de que la escuela debe constituirse como un espacio de construcción de sentido vital, donde los aprendizajes tengan una utilidad ética, emocional, social y profesional. En coherencia con lo anterior, el aula se proyecta como un espacio relacional, ético y contextualizado, en el que la educación se comprende como una práctica política y afectiva que no solo busca instruir, sino formar seres humanos capaces de transformar su realidad desde la comprensión, la sensibilidad y el compromiso con la justicia social y la diversidad cultural (ver figura 6).

Figura 6

Formación integral



La gráfica representa la formación integral como el desarrollo sincronizado de un currículo articulado e interrelacionado con las dimensiones biológica, psicológica y social del ser humano. Este enfoque favorece un desarrollo armónico, equilibrado y contextualizado, reflejado en la articulación entre la escuela y sus funciones formativas y pedagógicas, orientadas al fortalecimiento del bienestar desde lo cognitivo, ético, emocional, corporal, social, espiritual y familiar. Este modelo educativo permite fomentar habilidades personales y sociales esenciales para la vida en sociedad tales como el liderazgo, la autonomía, el trabajo en equipo y el pensamiento crítico. Estas competencias resultan clave para que los estudiantes enfrenten con mayor preparación los desafíos cotidianos y laborales, promoviendo una educación que vincula el desarrollo humano con la transformación social. En este sentido, la escuela se consolida como un escenario fundamental para la construcción de la integralidad.

Dimensión biológica desde la integralidad

Los estudiantes relatan experiencias en las que participan activamente mediante actividades físicas y científicas. Estas vivencias reflejan una apropiación significativa del conocimiento, como lo expresa un estudiante: «En Ciencias Naturales podemos aprender lo de las células, entonces podemos ser como científicos y podemos afuera ver las células con un microscopio» (estudiante 1, institución 4, grupo focal 2). Otro estudiante destaca que estas actividades fomentan el cuidado del cuerpo, la salud y la conciencia física, señalando que «las brigadas de salud, los bailes folclóricos, las prácticas de higiene o los proyectos institucionales con componente físico muestran que el cuerpo no es concebido solo como un medio, sino

como un agente activo del aprendizaje y la expresión» (estudiante 2, institución 1, grupo focal 2).

Por su parte, desde la práctica docente, se reconoce que las condiciones del entorno inciden de manera significativa en el desarrollo biológico de los estudiantes. Una profesora comenta: «El problema más general es la falta de recursos económicos: niños que llegan sin desayuno ni útiles escolares completos, entonces, escogemos algún estudiante y recogemos mercados» (docente 2, institución 2, entrevista 2). Esta afirmación evidencia la implementación de estrategias solidarias para suplir las carencias materiales que afectan el bienestar físico y emocional del estudiantado.

Así mismo, se observa una articulación entre los documentos institucionales y las asignaturas de Psicología del Desarrollo, Educación Física y Ciencias Naturales, destacando actividades prácticas que integran el cuerpo, el movimiento y el bienestar físico y mental. Estas acciones buscan fortalecer las capacidades motrices, los hábitos saludables y el autocuidado, promoviendo la sensibilización frente al bienestar como condición para una vida saludable y equilibrada. En este sentido, los proyectos educativos orientados al desarrollo biológico contribuyen a contrarrestar el sedentarismo y el estrés, posicionando al cuerpo como eje fundamental del aprendizaje integral.

Dimensión psicológica desde la integralidad

Se evidencia que el desarrollo psicológico es una dimensión altamente valorada en las instituciones educativas, caracterizada por el fortalecimiento de la autoestima, el sentido de pertenencia, la gestión emocional, la reflexión crítica, la motivación y la creatividad en los estudiantes. En cada una de las cuatro instituciones analizadas se identificaron espacios específicos que promueven dicho desarrollo, algunos integrados en asignaturas del currículo formal, otros en actividades complementarias como las escuelas de padres, e incluso en dinámicas de aula que emplean recursos simbólicos —como la elaboración de redecillas con lana— para facilitar la expresión emocional. Los docentes reconocen la existencia de casos complejos que inciden directamente en el bienestar emocional del estudiantado. En particular, una profesora relató: «He tenido niños con muchas dificultades en casa, incluso una vez una niña me dijo que quería que yo la adoptara. Uno se da cuenta que muchos de ellos son más felices en el aula que en sus propios hogares» (docente 2, institución 2, entrevista 2). Este testimonio refleja el papel afectivo que cumple la escuela como espacio de contención y cuidado emocional.

Por otra parte, los PEI de las instituciones participantes asumen explícitamente el proceso formativo desde una perspectiva del desarrollo humano, reconociendo las distintas etapas evolutivas y los factores contextuales que inciden en ellas. Así lo señala la malla curricular (2025) al destacar la importancia de: «procurar a los estudiantes las herramientas necesarias para que se desarrollen plenamente como personas, teniendo en cuenta el contexto o los factores externos que contribuyen al desarrollo

integral, tales como situación socioeconómica, las necesidades educativas especiales y situación familiar, para lograr el objetivo de nuestro plan» (malla curricular, institución 3, p. 9, 2022).

Dimensión social desde la integralidad

Se puede evidenciar que esta dimensión es reconocida y promovida en las instituciones educativas mediante procesos formativos orientados a la ciudadanía, el respeto por la diversidad, la participación comunitaria, el trabajo colaborativo y la resolución pacífica de conflictos. De hecho, el desarrollo social emerge como una de las dimensiones más sólidas y recurrentes en los relatos recogidos en las cuatro instituciones escolares colombianas, algunos de ellos con desenlaces profundamente conmovedores. Así lo expresa una docente: «Tuve un estudiante con muchos problemas de comportamiento, incluso con sus compañeros. Traté todo lo posible para ayudarle, pero no hubo apoyo ni del orientador ni de la familia» (docente 1, institución 4, entrevista 1).

Este tipo de testimonios revela la necesidad de ampliar las estrategias de intervención hacia escenarios extracurriculares y comunitarios que permitan consolidar redes de apoyo más amplias, pertinentes y sostenidas. Desde los planes de área, los PEI, las rutas de aprendizaje y los manuales de convivencia, se aborda el desarrollo social como parte de la formación de individuos auténticos, capaces de asumir y transformar su realidad con compromiso hacia el bien común. Esta visión educativa promueve la toma de decisiones colectivas, fortalece la construcción del sujeto como ser social en constante interacción y favorece el desarrollo de competencias interpersonales como el liderazgo, la responsabilidad y la colaboración frente a los desafíos de la vida personal, escolar y comunitaria.

Las experiencias relatadas por docentes y estudiantes coinciden en destacar el fortalecimiento del tejido social en el aula y el impacto positivo de los proyectos que se socializan ante la comunidad, los cuales se configuran como motores de transformación colectiva. Estas iniciativas contribuyen a la formación de sujetos democráticos, con conciencia crítica de su rol en la sociedad y capacidad para incidir en ella de manera ética y participativa.

Discusión

Los hallazgos del estudio confirman que la transdisciplinariedad trasciende su dimensión metodológica para constituirse en una práctica educativa transformadora, capaz de integrar saberes académicos, comunitarios y emocionales en experiencias de aprendizaje situado y colaborativo. Este resultado converge con los planteamientos de Morin (2020) sobre el pensamiento complejo, pero va más allá de la propuesta teórica al evidenciar su operacionalización concreta en contextos escolares colombianos. A diferencia de estudios que sitúan la transdisciplinariedad exclusivamente en el ámbito universitario (Aquino & Serrano, 2023), los hallazgos de esta investigación demuestran su viabilidad en la educación

básica y media, aunque condicionada por factores institucionales y pedagógicos que no pueden ignorarse.

En relación con el aprendizaje basado en proyectos, experiencias como ferias científicas, noticieros estudiantiles y campañas ambientales, evidencian que cuando el conocimiento se vincula con problemas reales del entorno, adquiere un sentido social que fortalece competencias cognitivas, interpersonales e intrapersonales (Risopoulos-Pichler et al., 2020). Este hallazgo es coherente con la literatura sobre aprendizaje basado en proyectos, que señala que la conexión entre el currículo y la realidad contextual potencia no solo el rendimiento académico, sino la formación ciudadana y el compromiso ético de los estudiantes. Sin embargo, a diferencia de experiencias documentadas en contextos con mayor dotación de recursos, las instituciones estudiadas enfrentan obstáculos estructurales como la rigidez curricular, la sobrecarga docente y las limitaciones económicas que condicionan la sostenibilidad de estas prácticas, hallazgo que coincide con otros estudios realizados en el Caribe colombiano (de la Hoz, 2021).

Desde la perspectiva de la educación para la complejidad, los datos revelan que las instituciones promueven el desarrollo de las cuatro dimensiones del aprendizaje propuestas por la Unesco (2015): aprender a conocer, a hacer, a ser y a convivir. No obstante, persiste una tensión no resuelta entre este horizonte formativo integral y los sistemas de evaluación centrados predominantemente en lo cognitivo, lo que reproduce, paradójicamente, la fragmentación disciplinar que la transdisciplinariedad busca superar. Esta tensión ha sido señalada también por Gómez (2021), quien advierte que las reformas curriculares orientadas hacia la integración de saberes requieren transformaciones simultáneas en los sistemas de evaluación para ser coherentes y sostenibles.

Sobre las prácticas pedagógicas transdisciplinares identificadas en las cuatro instituciones se puede evidenciar un impacto positivo en las dimensiones académica, emocional, social y biológica de los estudiantes. A diferencia de estudios que abordan la transdisciplinariedad como categoría filosófica o curricular abstracta (Méndez & Padrón, 2023), los hallazgos de este estudio muestran su materialización concreta en prácticas situadas que articulan contenidos curriculares con dimensiones emocionales, cognitivas y corporales, favoreciendo la formación de ciudadanos sensibles y comprometidos (Artavia, 2018). Esta articulación es coherente con los principios del aprendizaje basado en proyectos, que sostiene que el conocimiento adquiere mayor sentido cuando se vincula con problemas reales del entorno y con las experiencias vitales de los estudiantes. En este marco, el cuerpo emerge como dimensión pedagógica activa, no periférica, entendiéndose simultáneamente como objeto de intervención y como fuente de experiencia y conocimiento (Casanova, 2020), perspectiva que la educación transformadora ha reivindicado como condición para una formación verdaderamente integral.

En cuanto a la educación transformadora, los resultados muestran avances significativos en la integración de las dimensiones biológica, psicológica y social del estudiante, en consonancia con una visión humanista y constructivista del desarrollo humano. La articulación con instituciones como el SENA y la inclusión de competencias socioemocionales en el currículo apuntan hacia una educación que no solo prepara para el mundo laboral, sino que fortalece la autonomía y la ciudadanía. Sin embargo, la autorregulación emocional y el desarrollo socioemocional están fuertemente condicionados por el contexto familiar y social, lo que exige que las estrategias pedagógicas se articulen con redes comunitarias e interinstitucionales que respondan a las condiciones reales del entorno (Morales et al., 2024; Trommsdorff, 2024). Este hallazgo interpela directamente las políticas educativas nacionales propuestas en la Unesco (2021), pues sugiere que una educación transdisciplinaria sostenible requiere no solo voluntad pedagógica, sino marcos institucionales, formativos y evaluativos coherentes con la complejidad del aprendizaje humano.

Conclusiones

Se identifican como factores clave para una educación transdisciplinaria e integral la integración significativa de saberes y áreas del conocimiento, acompañada de un trabajo colaborativo entre docentes, directivos, estudiantes y familias. En este enfoque se resalta la importancia de contextualizar el currículo en función del entorno sociocultural del estudiante, promoviendo aprendizajes pertinentes y aplicables a la vida cotidiana. La formación ética, emocional y espiritual se reconoce como eje fundamental del desarrollo humano, lo cual exige la incorporación de metodologías activas e integradoras que estimulen el pensamiento crítico, la creatividad, la comunicación asertiva y la resolución de problemas.

Sumado a ello, la formación integral demanda atender dimensiones esenciales del ser humano, entre ellas la emocional, ética y espiritual, mediante estrategias que promuevan el bienestar, la autoconciencia y la regulación emocional. Este enfoque debe complementarse con el desarrollo sistemático de habilidades socioemocionales como el pensamiento crítico, la creatividad y la empatía, fortaleciendo la capacidad de los estudiantes para comprender, adaptarse e interactuar de manera consciente, respetuosa y transformadora con su entorno.

La transdisciplinariedad para una formación integral surge desde la necesidad de fortalecer las habilidades socioemocionales, implementar procesos sistemáticos de acompañamiento docente y diseñar proyectos pedagógicos innovadores que respondan de manera efectiva a las realidades del contexto y al bienestar integral de la comunidad educativa. Se busca trascender la fragmentación disciplinaria y consolidar una educación transformadora, centrada en el ser humano y su capacidad de incidir éticamente en su entorno.

En ese sentido, es indispensable considerar factores clave como la integración significativa y contextualizada del currículo. Esto implica vincular las distintas áreas del conocimiento con las experiencias cotidianas y el

entorno sociocultural del estudiante, favoreciendo aprendizajes pertinentes y con sentido. Tal enfoque requiere una colaboración constante y una comunicación asertiva entre todos los actores del proceso educativo —docentes, estudiantes, directivos y familias— consolidando una visión compartida y corresponsable de la educación.

Como limitaciones del estudio se encontraron diversas dificultades para coordinar el trabajo entre las instituciones participantes, derivadas de particularidades regionales como factores climáticos que ocasionan la suspensión de clases y la desarticulación del calendario académico. Así mismo se evidenció una desconexión entre los documentos institucionales y la práctica docente, lo cual limita la consolidación de propuestas educativas coherentes, sostenibles y alineadas con los propósitos de formación integral. Esta brecha entre lo normativo y lo práctico representa un desafío para el desarrollo de modelos pedagógicos transformadores.

Dentro de las recomendaciones se estipula diseñar propuestas metodológicas que favorezcan la integración de saberes, el trabajo colaborativo y la contextualización del currículo en función de las realidades socioculturales de los estudiantes. Es fundamental promover espacios de reflexión pedagógica y acompañamiento docente que fortalezcan la formación ética, emocional y espiritual, así como el uso de metodologías activas que estimulen el pensamiento crítico, la creatividad y el compromiso con el entorno. De igual forma, fomentar la participación de todos los actores educativos —docentes, directivos, estudiantes y familias— para consolidar experiencias significativas y sostenibles.

No obstante, es necesario anticipar y atender las dificultades relacionadas con la articulación entre la práctica pedagógica y los documentos institucionales, la disponibilidad de tiempo docente y las condiciones contextuales propias de cada región, con el fin de garantizar la viabilidad y el impacto de las propuestas transdisciplinarias en el ámbito escolar. La implementación sostenida de metodologías transdisciplinarias resulta fundamental para garantizar aprendizajes auténticos y aplicables. Debe orientarse a la resolución colaborativa de problemas reales, permitiendo a los estudiantes aplicar sus conocimientos desde una perspectiva integral, desarrollar competencias clave para enfrentar los desafíos del siglo XXI y contribuir a su crecimiento personal y social como sujetos comprometidos con su realidad.

Referencias

Álvarez E., Collado J., & Orefice, C. (2023). Pensamiento complejo para mejorar el perfil profesional docente en Colombia. Un estudio piloto de investigación transdisciplinar dentro de una red interuniversitaria. *Documentación de las Ciencias de la Información, 46*(2), 161-168. https://doi.org/10.5209/dcin.87916

Aquino, V., & Serrano, C. (2023). Formación Académica Transdisciplinaria para la Convivencia Ecológica Universidad-Comunidad: Una Experiencia Edificadora del Desarrollo Humano Integral. *Revista Científica CIENCIAEDUC, 11*(1), 1-13. https://portal.amelica.org/ameli/journal/480/4804310026/

Artavia, C. (2025). La transdisciplinariedad como estrategia metodológica para la promoción de derechos con personas adolescentes, en el marco de un proyecto de acción social de la Universidad de Costa Rica. *Revista Educación, 49*(1), 1-26. https://doi.org/10.15517/revedu.v49i1.59848

Barrera, L. S., Granados, H. D., & Fernández-Guayana, T. G. (2026). La formación integral desde la transdisciplinariedad para una atención en salud humanizada. Contexto colombiano. *MLS Educational Research, 10*(1), 1-22. https://doi.org/10.29314/sf66ye94

Basurto, P. S., Loor, D. L., Bravo, R. E., Cantos, X. M., & Rodríguez, M. A. (2023). La interdisciplinariedad y la multidisciplinariedad en el contexto educativo postpandemia. *Polo del Conocimiento, 8*(85), 2487-2504. https://polodelconocimiento.com/ojs/index.php/es/article/view/5982

Bueno, R. A. (2025). Proyectos Pedagógicos Transdisciplinarios. Definición Acertada de la Ley 115 en Instituciones Educativas de Colombia. *Unaciencia Revista de Estudios e Investigaciones, 18*(34), 27-49. https://doi.org/10.35997/unaciencia.v18i35.821

Cabanas, E. (2021). *Homo emoticus: La construcción emocional del ciudadano*. Paidós.

Capra, F., & Luisi, P. L. (2014). *The Systems View of Life: A Unifying Vision*. Cambridge University Press.

Casanova, G. E. (2023). Aproximaciones teóricas desde la comprensión del cuerpo como construcción socio-cultural hasta la experiencia del cuerpo sujeto. *Rumbos TS. Un Espacio Crítico Para La Reflexión En Ciencias Sociales,* 30, 135-150. https://doi.org/10.51188/rrts.num30.751

Castillo, M., Romero, E., & Mínguez, R. (2022). El método fenomenológico en investigación educativa: una revisión sistemática. *Latinoamericana de Estudios Educativos, 18*(2), 241-267. https://doi.org/10.17151/rlee.2023.18.2.11

Castro, S. (2011). *Interdisciplinariedad y transdisciplinariedad: retos en la educación actual*. Universidad Nacional de Colombia.

Collado, J., Madroñero, M., & Álvarez, F. (2018). La educación transdisciplinar: formando en competencias para el buen vivir. *Revista Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação*, *26*(100), 619-644. https://www.scielo.br/j/ensaio/a/nWGkFwk3xpkvM3ytpNNKKZb/

Constitución Política de Colombia (1991). https://www.funcionpublica.gov.co/eva/gestornormativo/norma.php?i=4125

Decreto 1860 de 1994, por el cual se reglamenta parcialmente la Ley 115 de 1994, en los aspectos pedagógicos y organizativos generales (1994, 5 de agosto). *Oficial N.° 41.473* (Colombia). https://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-172061_archivo_pdf_decreto1860_94.pdf

Fernández-Guayana, T.-G., & Arciniegas, L. A. (2026). Theoretical approaches to transdisciplinarity for an integral educational and health practice. *Papeles, 18*(35). https://doi.org/10.54104/papeles.v18n35.2332

Flick, U. (2012). *Introducción a la investigación cualitativa*. Morata.

Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (2022). *Derecho a la educación de niños, niñas y adolescentes.* Unicef. https://www.unicef.org/chile/media/7026/file/mod%202%20derecho%20educacion.pdf

Gómez, C. (2021). *Una perspectiva multidisciplinar del cambio en educación: análisis de una reforma curricular universitaria*. [Tesis doctoral, Universidad de los Andes]. Séneca Repositorio Institucional. https://repositorio.uniandes.edu.co/entities/publication/09497d60-abf3-4d0f-a9d3-ec421f310e70

González, J. M. (2017). Educación emergente: bases y prospectiva para el siglo XXI. En Juan Miguel G. V. (Coord.). *Educación emergente: el paradigma del siglo XXI*. PRISA Ltda. https://repositorio.umsa.bo/handle/123456789/22649

López, J. F., & Fernández, T. G. (2025). La gestión de aula en la formación profesional integral. *Yachana, 14*(1). https://doi.org/10.62325/10.62325/yachana.v14.n1.2025.954

Maturana, H., & Varela, F. (1984). *El árbol del conocimiento. Las bases biológicas del entendimiento humano.* Editorial Universitaria.

Méndez, J. M., & Padrón, A. (2023). Hacia la educación universitaria del futuro: Contribuciones de la pedagogía decolonial transdisciplinaria a los Objetivos de Desarrollo Sostenible de la Agenda 2030. *Perspectivas, 11*(22), 61-76. https://doi.org/10.5281/zenodo.10086241

Ministerio de Educación Nacional (2023). *Documento Orientador FEN 2023*. https://contactomaestro.colombiaaprende.edu.co/sites/default/files/maestrospublic/adjuntos/Descargue%20el%20Documento%20Orientador%20del%20Foro%20Educativo%20Nacional%202023.pdf

Mora-Benavides, E. J., Mur-Bihuchy, Y. E., & Fernández-Guayana, T. G. (2024). Formar en la autorregulación del aprendizaje para una vida social sana. *Revista Electrónica En Educación Y Pedagogía, 8*(14), 190-200. https://doi.org/10.15658/rev.electron.educ.pedagog24.02081411

Morin, E. (2020). *La mente bien ordenada: Repensar la reforma, reformar el pensamiento*. Editores Siglo Veintiuno. https://fliphtml5.com/fxruh/huki/la-mente-bien-ordenada-repensar-la-reforma-reformar-el-pensamiento/

Morín, E. (2021). *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. Unesco. https://www.sura.com/arteycultura/wp-content/uploads/2021/07/Los-7-saberes-necesarios-para-la-educacion-del-futuro-Edgar-Morin.pdf

Morquecho-Villalta, J. (2018). La necesidad de la transdisciplinariedad en la educación. *Polo del Conocimiento, 3*(10), 19-31. https://doi.org/10.23857/pc.v3i10.727

Nicolescu, B. (2008). *La transdisciplinariedad: Manifiesto* [Transdisciplinarity: A Manifesto]. Editorial de la Universidad Nacional Autónoma de México. https://ecosad.org/phocadownloadpap/otrospublicaciones/nicolescu-manifiesto.pdf

Nicolescu, B. (2018). A radical shift in education: transdisciplinary education. En Miguel G. V. (Coord.). *Transdisciplinariedad en la educación: docencia, escuela y aula*. Universidad Autónoma del Caribe. https://cepedgarmorin.com/wp-content/uploads/2024/11/TransdiscEduc2018.pdf

Nicolescu, B. (2020). Transdisciplinariedad: una esperanza para la humanidad. En Florence D., Florent P., Javier C. & Gustavo de C. (Orgs.). *Transdisciplinariedad y Educación del Futuro.* Unesco. https://pedagogiasocial.net/wp-content/uploads/2020/06/dravet-et-al-2020-transdisciplinariedad-y-educacion-del-futuro.pdf

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (2015). *Rethinking Education: Towards a Global Common Good?* Unesco Digital Library. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000232555

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (2016). *Educación 2030: Declaración de Incheon y Marco de Acción para la realización del Objetivo de Desarrollo Sostenible 4: Garantizar una educación inclusiva y equitativa de calidad y promover oportunidades de aprendizaje permanente para todos*. Unesco Biblioteca Digital: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000245656_spa

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (2021). *Reimagining Our Futures Together: A New Social Contract for Education*. UNESCO Publishing. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000379707.locale=en

Peña, C. (2019). *La complejidad en la educación: desafíos y perspectivas*. Editorial UPN.

Pérez, E., Moya, A., & Curcu, A. (2013). Transdisciplinariedad y Educación. *Educere Revista Venezolana de Educación, 17*(56), 15-26. https://www.redalyc.org/pdf/356/35630150014.pdf

Risopoulos-Pichler, F., Daghofer, F., & Steiner, G. (2020). Competences for solving complex problems: A cross-sectional survey on higher education for sustainability learning and transdisciplinarity. *Sustainability, 12*(15), e6016. https://doi.org/10.3390/su12156016

Sanmartín, R. C., & Tapia, S. R. (2023). La importancia de la educación emocional en la formación integral de los estudiantes. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar, 7*(3), 1398-1413. https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v7i3.6285

Santaella, A., & Ruiz, E. (2023). La transdisciplinariedad educativa: Análisis del marco conceptual, metodologías, contexto y medición. *Revista Iberoamericana de Educación, 92*(1), 15-28. https://doi.org/10.35362/rie9215747

Sheffield, A., Robinson, L. R., Hays-Grudo, J., Claussen, A. H., Hartwig, S. A., & Treat, A. E. (2021). Adverse and protective childhood experiences and parenting attitudes: The role of hope and emotion regulation. *Journal of Child and Family Studies, 30*(2), 345-357. https://doi.org/10.1007/s10826-020-01883-2

Trommsdorff, G. (2024). Culture and the development of self-regulation: Adolescent autonomy and motivation across contexts. *Social and Personality Psychology Compass*, 3, pp. 687-701. https://doi.org/10.1111/j.1751-9004.2009.00209.x

Valderrama, I., & Pease, M. E. (2024). Educación e investigación cualitativa: aproximaciones a la práctica educativa como objeto de investigación. *Desde el Sur, 16*(1), e0016. https://doi.org/10.21142/DES-1601-2024-0016

Anexos

Anexo 1. Ítems de la entrevista semiestructurada aplicada a docentes

UNIMINUTO

Proyecto de investigación: Factores de transdisciplinariedad para una formación integral en instituciones educativas y de salud colombianas.

Objetivo general del proyecto: Describir los factores de transdisciplinariedad para la formación integral en instituciones educativas y de salud colombianas.

Grupo poblacional al que se dirige: Docentes de instituciones educativas colombianas.

Objetivo específico al que le apunta el instrumento: Describir los factores vividos sobre la transdisciplinariedad y formación integral por parte del personal en cada institución.

Duración: 40 - 60 minutos

PREGUNTAS	
N°	**Ítem**
1.	Describa en qué consisten los proyectos transversales que desarrolla la institución.
2.	Describa detalladamente cómo ha abordado una problemática de un estudiante integrando saberes provenientes de distintos actores (profesionales, familiares, comunitarios, saberes locales o experienciales).
3.	Indique cómo lleva a cabo su planeación pedagógica. Describa la temporalidad del proceso, los recursos contemplados (académicos y no académicos), y las acciones que articula.
4.	¿Qué realiza usted para que haya una articulación educativa entre familia, comunidad y escuela?
5.	¿Qué estrategias pedagógicas utiliza para promover el desarrollo biopsicosocial de sus estudiantes?
6.	Describa una experiencia que haya tenido donde se articulen diferentes áreas del conocimiento.
7.	¿Cómo su práctica pedagógica cotidiana favorece el aprendizaje para la vida de los estudiantes?
8.	¿De qué manera su ejercicio profesional le ha beneficiado en su desarrollo personal y profesional?

Anexo 2. Ítems del grupo focal aplicado a estudiantes



Proyecto de investigación: Factores de transdisciplinariedad para una formación integral en instituciones educativas y de salud colombianas.

Objetivo general del proyecto: Describir los factores de transdisciplinariedad para la formación integral en instituciones educativas y de salud colombianas.

Grupo poblacional al que se dirige: Estudiantes de educación primaria (4° y 5°) y estudiantes de educación secundaria (10° y 11°)

Objetivo específico al que le apunta el instrumento: Describir los factores vividos sobre la transdisciplinariedad y formación integral por parte del personal en cada institución.

Duración: 30 – 40 minutos

PREGUNTAS	
N°	**Ítems**
0.	¿Qué es lo que más disfrutas del colegio?
1.	Cuéntanos cómo se desarrolló la mejor clase que han tenido en el año
2.	¿En algún momento han desarrollado actividades que vinculen varias materias? Describanos que hacen.
3.	Describa una experiencia de clase donde trabajan en equipo bien buenos resultados
4.	¿Cuáles proyectos institucionales han desarrollado a parte de las materias que ven en clase?
5.	Describa alguna situación de la vida diaria donde hayan aplicado un conocimiento aprendido en el colegio. Ejemplo: leer y seguir las instrucciones para preparar una receta de cocina
6.	Cuéntenos qué actividades de la escuela permiten la integración de la familia, personas del barrio u otros profesionales fuera de la institución.
7.	Describánanos como ustedes trabajan en equipo para realizar las actividades de clase.
8.	¿Qué aprendizajes adquiridos en la escuela han podido aplicar para la vida y cómo?

EDUCATIONIS MOMENTUM

ARTÍCULO ORIGINAL

Marcos normativos de internacionalización de la educación superior en Chile, Colombia y Perú: un análisis comparado

Regulatory Frameworks for the Internationalization of Higher Education in Chile, Colombia and Perú: A Comparative Analysis

Marisol Rey-Castillo [1*]

[1] Tecnológico de Monterrey, Monterrey, México

* Autor de correspondencia: mreyc@exatec.tec.mx

OPEN ACCESS

Como citar (APA 7.ª) Rey-Castillo, M. (2026). Marcos normativos de internacionalización de la educación superior en Chile, Colombia y Perú: un análisis comparado. *Educationis Momentum, 12*(1), 1-23. https://doi.org/10.36901/em.v12i1.1851

Historia del artículo

Recibido: 2026.03.02

Aprobado: 2026.05.27

Publicado: 2026.XX.XX

Copyright: © 2026 *Educationis Momentum.* Este es un artículo de acceso abierto distribuido bajo los términos de Creative Commons Atribution 4.0 (CC BY 4.0) que permite el uso, la distribución y la reproducción sin restricciones en cualquier medio, siempre que se otorguen los créditos correspondientes al autor original y a la fuente.

Disponibilidad de los datos: Los autores declaran que los datos, materiales, instrumentos y demás recursos utilizados en esta investigación no se encuentran disponibles para su consulta debido a que no se obtuvo el consentimiento para que la información se socializara y se compartiera en bases de datos.

Resumen

Contexto: la internacionalización de la educación superior ocupa un lugar creciente en las políticas nacionales, con diferentes formas de concebirse y desarrollarse entre países. **Objetivo**: analizar comparativamente los marcos normativos de internacionalización de la educación superior en Chile, Colombia y Perú, con el fin de identificar sus principales convergencias, divergencias y brechas. **Metodología**: se realizó un estudio comparado de casos múltiples mediante análisis documental cualitativo de catorce documentos oficiales (leyes, estrategias nacionales y lineamientos), utilizando una matriz analítica validada por expertos. **Resultados**: los hallazgos revelan tres modelos diferenciados de política que subyacen a una aparente convergencia en la formalización del mandato internacional: programático-operativo en Colombia (alta densidad instrumental), regulatorio-procedimental en Perú (énfasis en control técnico) y sistémico-evaluativo en Chile (anclado en estándares de calidad). **Conclusión**: las principales divergencias se observan en la coherencia objetivos-instrumentos, la consistencia del financiamiento y las formas de gobernanza. Además, persisten brechas en la evaluación de impacto, la internacionalización del currículo y la estabilidad financiera. El estudio ofrece una tipología comparada que contribuye al análisis de marcos normativos en la región.

Palabras clave: internacionalización de la educación, políticas públicas, análisis comparativo, Chile, Colombia, Perú

Abstract

Context: the internationalization of higher education is gaining increasing importance in national policies, with different ways of being conceived and developed across countries. **Aim**: analyze the regulatory frameworks for the internationalization of higher education in Chile, Colombia, and Peru, in order to identify their main convergences, divergences, and gaps. **Methodology**: use a comparative multiple-case study was conducted through qualitative documentary analysis of fourteen official documents (laws, national strategies, and guidelines), using an expert-validated analytical matrix. **Results**: the findings reveal three distinct policy models underlying an apparent convergence in the formalization of the international mandate: programmatic-operational in Colombia (high instrumental density), regulatory-procedural in Peru (emphasis on technical control), and systemic-evaluative in Chile (anchored in quality standards). **Conclusion**: the main divergences are observed in objective-instrument coherence,

Contribución de los autores

MRC: conceptualización, análisis formal, administración de proyecto, investigación, metodología, tratamiento de datos, recursos, software, supervisión, validación, visualización de resultados, redacción: borrador original, redacción: revisión y edición.

Declaración de conflicto de intereses

La autora declara que no existe ningún conflicto de intereses financiero, profesional o personal que pudiera haber influido en los resultados presentados en este estudio.

Financiamiento

Esta investigación no recibió financiamiento específico de agencias del sector público, comercial o sin fines de lucro.

Declaración ética

Este estudio no involucró experimentación con seres humanos ni animales; por tanto, no requirió aprobación por un comité de ética.

Objetos de ciencia abierta

Los materiales de investigación asociados a este estudio se encuentran disponibles en el enlace https://doi.org/10.5281/zenodo.21889462. El depósito incluye el corpus documental, conformado por documentos oficiales de acceso público de Chile, Colombia y Perú, así como el instrumento de análisis documental utilizado, con sus dimensiones, variables y descriptores. Los archivos internos de codificación y sistematización no se depositan públicamente por corresponder a materiales de trabajo del proceso de investigación.

funding consistency, and forms of governance. Furthermore, critical gaps persist in impact assessment, curriculum internationalization, and financial stability. The study offers a comparative typology that contributes to regulatory frameworks analysis in the region.

Keywords: internationalization of education, public policies, comparative analysis, Chile, Colombia, Peru

La internacionalización de la educación superior se ha consolidado como un componente estructural de los sistemas universitarios contemporáneos, desplazándose desde actividades periféricas de movilidad hacia el núcleo de las funciones misionales de docencia, investigación y vinculación. En América Latina los estudios recientes coinciden en un diagnóstico crítico: los países han privilegiado instrumentos acotados sin consolidar políticas nacionales integrales que articulen objetivos estratégicos, financiamiento estable, gobernanza clara y mecanismos de evaluación (Echeverria-King et al., 2023; Gacel-Ávila, 2021). Esta fragmentación ha sido documentada para Chile, Colombia y Perú, donde persisten brechas significativas en la coherencia de las políticas y en la capacidad estatal para sostener procesos de internacionalización más allá de los ciclos gubernamentales.

La literatura publicada ha tendido a concentrarse en estudios de caso institucionales, revisiones regionales amplias o diagnósticos sectoriales, sin profundizar en un análisis comparativo sistemático de las políticas públicas nacionales que permita examinar su coherencia y orientación estratégica bajo criterios homogéneos (Gacel-Ávila et al., 2024; Valdivia & Cofré, 2024). En este contexto, el presente estudio se propone cubrir ese vacío mediante un análisis documental comparado de los marcos normativos y estratégicos de internacionalización en Chile, Colombia y Perú, centrado en las dimensiones del ciclo de política (diseño, instrumentos, gobernanza e implementación) y sustentado en una matriz analítica común validada por expertos. La comparación entre estos tres países resulta pertinente por sus similitudes estructurales —sistemas masificados, modelos mixtos público-privados y pertenencia a la Alianza del Pacífico— y por sus trayectorias diferenciadas en materia de institucionalización y capacidad estatal.

En consecuencia, el objetivo de este estudio es analizar comparativamente las políticas públicas de internacionalización de la educación superior en Chile, Colombia y Perú, con el fin de identificar convergencias, divergencias y brechas en su diseño, gobernanza e implementación, y comprender cómo se configuran las agendas nacionales y qué limitaciones estructurales condicionan su desarrollo.

El artículo se organiza de la siguiente manera: en primer lugar, se desarrolla el marco teórico estructurado en tres ejes (fundamentos conceptuales, política pública y gobernanza, y financiamiento y metagobernanza global); seguidamente, se presentan los antecedentes empíricos sobre la región y los tres países; a continuación, se expone el método, detallando el corpus documental, el instrumento validado y el

procedimiento analítico; posteriormente, se presentan los resultados comparados en tres ejes temáticos; y, finalmente, se desarrollan la discusión y las conclusiones, proponiendo una tipología de modelos y líneas futuras de investigación.

Los fundamentos de la internacionalización en educación superior

La internacionalización de la educación superior se concibe actualmente como un proceso intencional de integración de las dimensiones internacional, intercultural y global en los propósitos y funciones sustantivas de las instituciones, lo que la desplaza desde un conjunto periférico de actividades hacia el núcleo de la misión académica. Desde esta perspectiva, esta no se reduce a movilidad o programas transfronterizos, sino que implica alinear currículo, investigación y gestión con un entorno académico transnacional, articulando calidad, relevancia y posicionamiento, sin confundir medios instrumentales con fines educativos más amplios (Knight, 2004, 2012; Altbach & Knight, 2007; de Wit & Hunter, 2015).

Este giro conceptual responde a la globalización del conocimiento y a la creciente interdependencia entre sistemas de educación superior, lo que exige enfoques sistémicos y coherencia estratégica entre fundamentos, instrumentos y resultados. La literatura distingue motivos académicos, económicos, socioculturales y políticos que orientan la internacionalización. No obstante, la ambigüedad en torno a estos puede derivar en respuestas fragmentadas o meramente nominales si no se explicitan con claridad el porqué, el qué, el cómo y el impacto de las políticas adoptadas (Knight, 2004). En particular, la advertencia sobre la confusión entre metas y medios se vuelve central para evitar que la internacionalización derive en acumulación de actividades sin impacto verificable.

Desde América Latina se ha señalado que esta advertencia resulta particularmente pertinente para la región, donde la internacionalización ha tendido a concentrarse en actividades de movilidad estudiantil sin una articulación estratégica con los fines misionales de las instituciones (Didou Aupetit, 2017; Oregioni, 2017). En esta línea, Gacel-Ávila (2017) ha documentado que la ausencia de marcos integrales de evaluación limita la posibilidad de transitar desde actividades aisladas hacia procesos institucionales evaluables, reforzando la necesidad de coherencia entre fundamentos, instrumentos y resultados.

En la educación superior actual a nivel mundial, la dimensión internacional se consolida como componente estructural del *ethos* académico y de la posición relacional en redes globales de ciencia y reputación (Marginson, 2018). Sin embargo, esta lógica también intensifica dinámicas competitivas y asimetrías sistémicas en un campo donde reputación, rankings y jerarquías lingüísticas influyen en comportamientos institucionales y estatales (Altbach & Knight, 2007; Marginson, 2018).

Más recientemente, las transformaciones digitales y la experiencia de la Covid-19 han reconfigurado el campo, ampliando modalidades virtuales e híbridas (como COIL, movilidad virtual e internacionalización en casa)

que desplazan la centralidad exclusiva de la movilidad física y promueven alternativas más inclusivas y sostenibles (de Wit & Altbach, 2021). Este proceso se acompaña de una revalorización de resultados de aprendizaje e impacto social por encima de métricas cuantitativas centradas en flujos estudiantiles.

En paralelo, la regionalización emerge como dimensión estratégica intermedia entre lo nacional y lo global, facilitando armonización normativa, reconocimiento de títulos y aseguramiento de la calidad, al tiempo que abre espacio para modelos menos dependientes del paradigma anglosajón dominante (Knight, 2012; de Wit & Hunter, 2015; Brandenburg & de Wit, 2015). En conjunto, estos desarrollos consolidan una concepción de la internacionalización como medio para elevar calidad y contribución social, no como fin en sí mismo.

Internacionalización como política pública y gobernanza multinivel

Cuando se analiza desde la perspectiva de política pública, la internacionalización se configura como un campo intersectorial donde convergen educación, comercio, migración, ciencia y relaciones exteriores. Los gobiernos establecen marcos regulatorios e instrumentos como visados, reconocimiento de títulos, aseguramiento de la calidad, esquemas de financiamiento y regulación de proveedores transnacionales bajo el Acuerdo General sobre Comercio de Servicios (Gats), que encuadran la acción institucional, mientras las universidades operan como implementadoras dentro de una gobernanza multinivel que articula niveles nacional, regional y global (Knight, 2004; de Wit & Altbach, 2021).

El ciclo de política pública permite comprender este proceso como una secuencia estructurada de formulación de objetivos, diseño instrumental, implementación y evaluación (Jones, 1970; Howlett & Ramesh, 2003). En la etapa de objetivos, la claridad de los fundamentos resulta esencial para evitar políticas reactivas; en la dimensión instrumental se despliegan marcos regulatorios, programas de movilidad, internacionalización del currículo y mecanismos de aseguramiento de la calidad que requieren coherencia vertical y horizontal (de Wit & Hunter, 2015). La implementación demanda liderazgo, estructuras organizativas y coordinación entre actores múltiples. Por último, la evaluación exige avanzar desde métricas de insumo hacia mediciones de resultados e impacto, incluyendo aprendizajes y contribuciones sociales (Deardorff & Gaalen, 2012; Hudzik, 2011).

La gobernanza de la internacionalización se caracteriza por una arquitectura multiactor y multinivel donde interactúan ministerios, agencias de calidad, organismos regionales e internacionales, instituciones y proveedores privados. Esta configuración implica clarificar roles de formulación, regulación, financiación y articulación de redes, evitando respuestas *ad hoc* y asegurando coherencia estratégica (Knight, 2012). A medida que la internacionalización se institucionaliza, aumenta la necesidad de capacidades organizativas y coordinación interna y externa.

De este modo, la interacción entre lógicas estatales y la red científica global produce una doble gobernanza: por un lado, el control nacional de recursos, movilidad y regulación; por otro, una dinámica transnacional de ciencia y reputación difícilmente gobernable desde el Estado (Marginson, 2018; Altbach & Knight, 2007). Esta tensión estructura el campo contemporáneo.

Financiamiento, cooperación y metagobernanza global

El financiamiento constituye una dimensión estructural que articula lógicas económicas, políticas y académicas en un mercado global del conocimiento. La generación de ingresos por matrícula internacional, programas transfronterizos y provisión comercializada se ha convertido en motor relevante del sector, incrementando dependencia de modelos orientados al mercado y profundizando asimetrías entre sistemas (Altbach, 2004; de Wit & Hunter, 2015). Al mismo tiempo, el financiamiento público selectivo y los subsidios a la investigación internacional operan como instrumentos estratégicos de política nacional en un entorno competitivo (Marginson, 2018). Esta combinación de incentivos estatales y dinámicas comerciales moldea la arquitectura misma de la internacionalización y plantea riesgos de sobrecomercialización (de Wit & Altbach, 2021).

La cooperación internacional, por su parte, se consolida como principio organizador que articula redes académicas, movilidad y coproducción de conocimiento bajo lógicas de beneficio mutuo y construcción de capacidades. Aunque coexiste con dinámicas competitivas, la literatura subraya su carácter potencialmente positivo-suma y su capacidad para mitigar asimetrías si se orienta por fines académicos y sociales (Knight, 2012; Altbach & Knight, 2007; de Wit & Hunter, 2015; Marginson, 2018). En esta arquitectura multinivel, las alianzas, los programas conjuntos y las comunidades epistémicas transnacionales requieren marcos compartidos de gobernanza y calidad.

Finalmente, la internacionalización se inserta en una ecología normativa global donde organismos intergubernamentales operan como instancias de metagobernanza. La Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (Ocde) institucionaliza categorías y métricas vinculadas a movilidad y capital humano; la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (Unesco) promueve visiones de bien común y reconocimiento; la Organización Mundial del Comercio (OMC) y el Gats introducen la lógica de comercio de servicios, y la agenda de Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) reposiciona cooperación e impacto social como fines legítimos. Estas agendas no solo proveen marcos discursivos, sino que también estructuran incentivos, definen estándares y median tensiones entre cooperación y competencia, favoreciendo convergencias regulatorias además de reproducir jerarquías (Knight, 2012; Altbach & Knight, 2007; de Wit & Altbach, 2021; Marginson, 2018).

Antecedentes

La literatura publicada en los últimos años sobre internacionalización de la educación superior en América Latina converge en un diagnóstico crítico: los países han privilegiado instrumentos acotados (especialmente la movilidad académica) sin consolidar políticas nacionales integrales que articulen objetivos estratégicos, financiamiento, gobernanza y evaluación. Esta tendencia ha sido documentada para Colombia, Chile y Perú (Echeverria-King et al., 2023; Gacel-Ávila, 2021). En perspectiva comparada regional, los instrumentos gubernamentales se muestran vulnerables a los ciclos políticos y a la persistencia de una lógica centro-periferia que privilegia la movilidad hacia el Norte Global, con Brasil como excepción relativa en la recepción de flujos Sur-Sur (Echeverria-King et al., 2023; Gacel-Ávila, 2021).

Desde el plano conceptual, diversos estudios emplean el enfoque de internacionalización comprehensiva como marco para orientar la gobernanza multinivel y superar la fragmentación institucional (Gacel-Ávila et al., 2024). Paralelamente, se desarrollan aproximaciones críticas que cuestionan las asimetrías Norte-Sur y proponen fortalecer la cooperación regional, la inclusión y la internacionalización en casa como estrategias de democratización del acceso a experiencias internacionales (Cañizares Narváez et al., 2022; Echeverria-King et al., 2023). Así mismo se perfila una concepción de la internacionalización como bien público, asociada a objetivos de equidad y desarrollo sostenible, más que al posicionamiento en rankings globales (Gacel-Ávila, 2021; Marquina, 2022).

En Chile, la evidencia subraya el rol activo del Estado a través de programas de becas de posgrado en el exterior y de mecanismos de aseguramiento de la calidad que incorporan la internacionalización como criterio en la acreditación de programas, particularmente a nivel de postgrado (González et al., 2021; Valdivia & Cofré, 2024). No obstante, se identifican desajustes entre la formación avanzada en el extranjero y la capacidad de absorción del sistema científico y productivo nacional. A nivel organizacional se observa una creciente institucionalización de la internacionalización en las universidades, acompañada de una resignificación discursiva orientada al bien común y al desarrollo regional (Labraña et al., 2024; González et al., 2021).

En Colombia la internacionalización se caracteriza por ser un proceso emergente y fragmentado, centrado en movilidad, suscripción de convenios y fortalecimiento del dominio de lenguas extranjeras, con débil articulación a políticas de Estado de largo plazo (Anzola-Pardo, 2021; Gacel-Ávila et al., 2024). Se destacan desafíos estructurales vinculados al posconflicto, la desigualdad territorial y la limitada capacidad financiera. Aunque encuestas recientes reportan dinamismo institucional en componentes de la internacionalización comprehensiva, persisten brechas de financiamiento y coordinación interinstitucional (Gacel-Ávila et al., 2024; Gacel-Ávila, 2021). La literatura sugiere la necesidad de transitar hacia una internacionalización intencionada, integrada al Plan Nacional de Desarrollo y articulada con metas de competitividad y cohesión social.

En Perú los estudios sobre posgrado evidencian débil institucionalización, vacíos de financiamiento y ausencia de una política nacional articulada que oriente la acción universitaria (Fairlie Reinoso & Portocarrero Torres, 2025). Se recomienda superar esquemas centrados en la movilidad de élites y avanzar hacia modelos inclusivos que integren la internacionalización del currículo y herramientas virtuales como estrategia de ampliación de cobertura. Estas tendencias se inscriben en un patrón andino más amplio de transición hacia la internacionalización en casa, con potencial democratizador, aunque todavía sin un soporte gubernamental robusto ni instrumentos evaluables (Fairlie et al., 2021; Echeverria-King et al., 2023).

Así, los estudios en estos países identifican vacíos persistentes: 1) predominio de la movilidad como indicador principal de internacionalización, con escasa evidencia sobre impactos en equidad y desarrollo territorial (Gacel-Ávila, 2021; Echeverria-King et al., 2023); 2) limitada evaluación sistemática de instrumentos públicos y ausencia de marcos nacionales coherentes y medibles (Valdivia & Cofré, 2024; Fairlie Reinoso & Portocarrero Torres, 2025); 3) brecha analítica entre el nivel institucional y el sistémico, junto con la falta de comparaciones bajo criterios homogéneos entre Colombia, Chile y Perú (Gacel-Ávila et al., 2024; Cañizares Narváez et al., 2022).

En síntesis, aunque la literatura reciente ofrece diagnósticos sectoriales y aproximaciones regionales amplias, persiste un vacío en estudios comparativos sistemáticos que examinen coherencia y orientación estratégica de políticas públicas de internacionalización en estos tres países. La ausencia de análisis documental detallado de instrumentos normativos, estrategias nacionales y arreglos de gobernanza limita la comprensión de cómo se configuran las agendas públicas y qué brechas condicionan avanzar hacia modelos inclusivos y sostenibles (Gacel-Ávila et al., 2024; Valdivia & Cofré, 2024). En este contexto, un estudio comparado centrado en el ciclo de políticas y sustentado en análisis documental sistemático resulta pertinente para identificar diseños, capacidades estatales y rutas de mejora con pertinencia regional (Echeverria-King et al., 2023; Gacel-Ávila et al., 2024).

Método

Enfoque y fuentes

La investigación se inscribió en un enfoque cualitativo de carácter interpretativo, orientado a comprender las políticas públicas como construcciones normativas e institucionales situadas en contextos nacionales específicos (Denzin & Lincoln, 2018). Se empleó el análisis documental como estrategia metodológica central, entendido como un procedimiento sistemático de examen crítico de textos oficiales que permitió identificar marcos conceptuales, orientaciones estratégicas y dispositivos instrumentales de acción estatal (Bowen, 2009; Prior, 2003). El diseño correspondió a un estudio comparado de casos múltiples, en el que las unidades nacionales se examinaron a partir de dimensiones

analíticas homogéneas previamente operacionalizadas, siguiendo una lógica de comparación estructurada que favoreció la replicación analítica y el control conceptual entre casos (Yin, 2018). Desde el campo de la educación comparada, esta aproximación permitió examinar configuraciones políticas bajo un marco común de análisis, evitando descripciones paralelas y favoreciendo la identificación de patrones, convergencias y divergencias estructurales (Bray & Thomas, 1995). La articulación de estos enfoques reforzó la validez analítica y la coherencia metodológica del estudio.

El corpus estuvo conformado por documentos oficiales vigentes emitidos por autoridades públicas con competencia formal en educación superior en Chile, Colombia y Perú. Se incluyeron normas con rango legal o reglamentario (leyes, decretos, acuerdos, reglamentos) y documentos programáticos nacionales (planes, estrategias, lineamientos, guías técnicas) que incorporaran disposiciones relacionadas con la internacionalización de la educación superior. Los criterios de inclusión fueron: 1) autoridad formal del emisor (poder legislativo, ejecutivo u organismos públicos competentes); 2) alcance nacional; 3) vigencia y efectos regulatorios al momento del análisis; y 4) contenido normativo o estratégico relevante para la dimensión estudiada. Se excluyeron documentos institucionales de universidades, materiales informativos (páginas web, comunicados), estudios académicos y documentos de organismos internacionales sin carácter formal de política pública nacional. Esta delimitación garantizó pertinencia normativa y comparabilidad entre los casos.

Cabe precisar que el corpus se delimitó a documentos de las autoridades rectoras de la educación superior. No se incluyeron documentos de agencias de ciencia y tecnología (como Concytec en Perú, Anid en Chile o MinCiencias en Colombia) por exceder el foco sectorial del estudio, aunque se reconoce su relevancia para la internacionalización de la investigación, aspecto que se sugiere para futuras investigaciones.

Así, los documentos analizados se relacionan en la tabla 1. En total, catorce documentos: cuatro de Chile, cinco de Colombia y cinco de Perú.

Tabla 1

Corpus documental analizado

País	Documento (año)	Entidad emisora	Descripción
Chile	Ley N.º 21.091 sobre Educación Superior (2018)	Congreso Nacional de Chile	Establece el marco regulatorio del sistema de educación superior e incorpora disposiciones relativas a calidad, aseguramiento y cooperación académica.
Chile	Estrategia de Desarrollo para la Educación Superior en Chile 2026-2038 (2025)	Consejo Asesor de la Estrategia de Desarrollo para la Educación Superior / Ministerio de Educación	Define lineamientos estratégicos de mediano y largo plazo para el sistema, incluyendo orientaciones vinculadas a internacionalización.
Chile	Estrategia de Desarrollo para la Educación Superior 2026-2038: Anexo de líneas de acción (2025)	Consejo Asesor de la Estrategia / Ministerio de Educación	Detalla acciones específicas, metas y orientaciones operativas derivadas de la estrategia nacional.
Chile	Internacionalización en contexto de crisis: Nuevos lineamientos y desafíos (2020)	Consejo de Rectores de las Universidades Chilenas (Cruch)	Documento orientador que establece lineamientos para la internacionalización universitaria en el contexto de crisis global.
Colombia	Ley 30 de 1992	Congreso de la República de Colombia	Norma marco que organiza el servicio público de la educación superior e incluye disposiciones relacionadas con cooperación académica.
Colombia	Plan Nacional Decenal de Educación 2016-2026 (2019)	Ministerio de Educación Nacional	Instrumento de planeación sectorial que define objetivos estratégicos del sistema educativo, incluyendo proyecciones internacionales.
Colombia	Lineamientos de Política para la Internacionalización de la Educación Superior (2024)	Ministerio de Educación Nacional	Documento específico que establece principios, objetivos y orientaciones para la internacionalización del sistema.
Colombia	Propuesta de Indicadores para la Internacionalización de la Educación Superior (2022)	Ministerio de Educación Nacional	Define un conjunto de indicadores para seguimiento y evaluación de procesos de internacionalización.
Colombia	Acuerdo 14 de 2022	Icetex	Actualiza la política de cooperación académica internacional e interinstitucional del Icetex.
Perú	Ley N.º 30220, Ley Universitaria (2014)	Congreso de la República del Perú	Establece el marco normativo del sistema universitario e incorpora disposiciones sobre reconocimiento y cooperación académica.
Perú	Decreto Supremo N.º 012-2020-MINEDU (2020)	Ministerio de Educación	Aprueba la Política Nacional de Educación Superior y Técnico-Productiva, incluyendo orientaciones estratégicas con dimensión internacional.
Perú	Reglamento del reconocimiento de grados y títulos otorgados en el extranjero (2020)	Sunedu	Regula los procedimientos de reconocimiento académico de títulos extranjeros.
Perú	Guía sobre el sistema de educación universitario: República del Perú (2024)	Sunedu	Documento técnico descriptivo del sistema universitario peruano, con referencias a procesos de internacionalización.
Perú	Guía para la Internacionalización de la Educación Superior Peruana (2022)	Mesa de Internacionalización de la Educación Superior / Minedu	Establece orientaciones y recomendaciones estratégicas para la implementación de procesos de internacionalización.

Instrumento y validación

El análisis documental se operacionalizó mediante una matriz de análisis comparativo diseñada *ad hoc*, estructurada en ocho dimensiones derivadas del marco teórico sobre políticas públicas e internacionalización de la educación superior. Cada dimensión se desagregó en variables y descriptores analíticos que orientaron la observación sistemática del corpus normativo, permitiendo identificar definiciones conceptuales, objetivos, instrumentos normativos y programáticos, arreglos institucionales, esquemas de financiamiento, mecanismos de seguimiento y evaluación, modalidades de participación de las instituciones de educación superior y formas de cooperación internacional.

La matriz fue aplicada a los casos de Colombia, Perú y Chile, incorporando columnas diferenciadas por país para asegurar la comparabilidad estructural entre sistemas nacionales. El proceso de codificación fue deductivo, dado que las categorías fueron definidas previamente a partir del marco conceptual, lo que permitió traducir constructos teóricos en indicadores observables. Este diseño facilitó la identificación sistemática de convergencias, divergencias y vacíos en la configuración de las políticas analizadas, reforzando la coherencia analítica y la consistencia comparativa del estudio.

La validación de la matriz se realizó mediante un procedimiento de validez de contenido por juicio de expertos, con el fin de evaluar la pertinencia teórica, claridad conceptual y consistencia operativa de sus componentes. El instrumento se organizó en tres niveles jerárquicos: (1) dimensiones, (2) variables y (3) descriptores.

Participaron seis expertos con trayectoria en política pública e internacionalización de la educación superior, número acorde con los estándares metodológicos para estudios de validez de contenido. Los evaluadores calificaron cada elemento en una escala ordinal de cuatro puntos (1 = nada adecuado; 4 = muy adecuado). Para el análisis se consideraron como valoraciones favorables las puntuaciones de 3 y 4.

Para estimar la validez de contenido se calcularon tres indicadores: índice de validez de contenido por ítem (I-CVI), índice de validez de contenido a nivel de escala (S-CVI/Ave) y coeficiente kappa modificado (κ*) (Almanasreh et al., 2019; Lynn, 1986; Polit et al., 2007), que controla el acuerdo por azar el I-CVI se calculó como:

$$I\text{-}CVI = \frac{n_e}{N}$$

donde n_e es el número de expertos que calificaron el ítem con 3 o 4, y es el número total de expertos (N = 6). Siguiendo criterios establecidos para paneles de seis jueces se adoptó como punto de corte un valor mínimo de 0.78 para considerar aceptable la validez de contenido de un ítem. El índice global S-CVI/Ave se estimó como el promedio de los I-CVI individuales:

$$S\text{-}CVI/Ave = \frac{\sum I\text{-}CVI}{k}$$

donde k corresponde al número total de ítems evaluados. Para controlar la probabilidad de acuerdo por azar se calculó el coeficiente kappa modificado:

$$\kappa^* = \frac{I\text{-}CVI - P_c}{1 - P_c}$$

donde P_e representa la probabilidad de acuerdo por azar, estimada mediante:

$$P_c = \sum_{i=A}^{N} \binom{N}{i} (0.5)^N$$

siendo *A* el número mínimo de acuerdos observados.

El nivel 1 evaluó las ocho dimensiones analíticas mediante cuatro criterios: relevancia teórica, claridad conceptual, coherencia con el constructo y pertinencia para análisis comparado. En total se obtuvieron 32 valoraciones (8 × 4). De estas, 28 alcanzaron un I-CVI de 1.00. Únicamente la dimensión «seguimiento y evaluación» presentó un I-CVI de 0.83 en sus cuatro criterios (cinco de seis expertos otorgaron puntuaciones favorables), valor superior al punto de corte establecido. El coeficiente κ* correspondiente fue de 0.81, indicando acuerdo excelente. El índice global S-CVI/Ave del nivel 1 fue de 0.98. La tabla 2 presenta los índices agregados por dimensión.

Tabla 2

Índices de validez de contenido por dimensión (nivel 1)

Dimensión	I-CVI mínimo	I-CVI máximo	I-CVI promedio	κ* mínimo
Marco normativo y conceptual	1.00	1.00	1.00	1.00
Objetivos de la política	1.00	1.00	1.00	1.00
Instrumentos de política pública	1.00	1.00	1.00	1.00
Mecanismos institucionales	1.00	1.00	1.00	1.00
Financiamiento	1.00	1.00	1.00	1.00
Seguimiento y evaluación	0.83	0.83	0.83	0.81
Participación de las IES	1.00	1.00	1.00	1.00
Cooperación internacional	1.00	1.00	1.00	1.00

Nota. *n* = 6 expertos. Acuerdo válido = puntuaciones 3-4. S-CVI/Ave = 0.98.

El nivel 2 evaluó dieciocho variables operativas asociadas a las dimensiones, cada una valorada en tres criterios: relevancia operativa, claridad conceptual y coherencia con la dimensión. Se analizaron 54 valoraciones (18 × 3). De estas, 51 alcanzaron un I-CVI de 1.00. Solo la variable «indicadores de seguimiento» presentó un I-CVI de 0.83 en sus tres criterios. En estos casos, el coeficiente κ* fue de 0.81, evidenciando acuerdo excelente. El índice global S-CVI/Ave del nivel 2 fue de 0.99. La tabla 3 resume los índices por dimensión.

Tabla 3

Índices de validez de contenido por dimensión - nivel 2 (variables)

Dimensión	N.º de variables	I-CVI mínimo	I-CVI máximo	I-CVI promedio	κ* mínimo
1. Marco normativo y conceptual	3	1.00	1.00	1.00	1.00
2. Objetivos de la política	2	1.00	1.00	1.00	1.00
3. Instrumentos de política pública	3	1.00	1.00	1.00	1.00
4. Mecanismos institucionales	2	1.00	1.00	1.00	1.00
5. Financiamiento	2	1.00	1.00	1.00	1.00
6. Seguimiento y evaluación	2	0.83	1.00	0.92	0.81
7. Participación de las IES	2	1.00	1.00	1.00	1.00
8. Cooperación internacional	2	1.00	1.00	1.00	1.00

Nota. *n* = 6 expertos. Acuerdo válido = puntuaciones 3–4. S-CVI/Ave (nivel 2) = 0.99.

El nivel 3 comprendió la evaluación cualitativa de los descriptores específicos asociados a cada variable. En este nivel no se aplicó el cálculo de I-CVI, dado que el objetivo fue identificar posibles ajustes de redacción, precisión conceptual o mejora semántica. Las observaciones realizadas por los expertos se concentraron principalmente en aspectos semánticos y de delimitación conceptual. Con base en estas sugerencias se realizaron ajustes orientados a mejorar la claridad expositiva y la precisión operativa, sin modificar la estructura analítica de la matriz.

Estos resultados respaldan la solidez conceptual, coherencia interna y pertinencia analítica de la matriz propuesta, confirmando su idoneidad como herramienta para el análisis comparado de políticas de internacionalización en educación superior.

Análisis de datos

El procedimiento de análisis se desarrolló en cuatro fases secuenciales e interrelacionadas: 1) lectura exhaustiva del corpus normativo de cada país para identificar unidades de significado vinculadas con las dimensiones y variables definidas; 2) codificación categorial de carácter deductivo, asignando segmentos textuales a las categorías de la matriz; 3) sistematización de la información por país, preservando la especificidad contextual de Colombia, Perú y Chile; y 4) comparación cruzada por dimensión, orientada a reconocer convergencias, divergencias y vacíos en la configuración de las políticas. El proceso fue gestionado mediante el software Atlas.ti (versión 7.5.4), que permitió organizar documentos, asegurar la trazabilidad de la codificación y articular códigos con memos analíticos.

El rigor metodológico se garantizó mediante triangulación documental entre fuentes normativas y programáticas, mantenimiento de la coherencia categorial sin redefiniciones *ad hoc*, explicitación de los criterios de inclusión del corpus (carácter oficial, vigencia y pertinencia temática) y descripción detallada del procedimiento analítico, lo que fortalece la transparencia y la replicabilidad del estudio.

Resultados

A modo de síntesis comparativa, la tabla 4 presenta los principales hallazgos del análisis documental, organizados por dimensión y país, conforme a la matriz analítica aplicada.

Tabla 4

Principales hallazgos del análisis documental, organizados por dimensión y país

Dimensión de análisis	Colombia	Perú	Chile
Marco normativo y conceptual	Enfoque programático-valorativo; principios humanistas e interculturales; alta densidad instrumental.	Principio rector con operacionalización regulatoria; énfasis en reconocimiento y equivalencias.	Estrategia comprehensiva alineada a aseguramiento de la calidad y evaluación externa.
Objetivos de la política	Movilidad, internacionalización del currículo, ampliación territorial, cooperación multinivel.	Movilidad académica, investigación colaborativa, reconocimiento de credenciales extranjeras.	Equidad (internacionalización en casa), cooperación I+D+i, posicionamiento por estándares.
Instrumentos de política pública	Lineamientos ministeriales, indicadores, convocatorias Icetex, integración a acreditación (CNA).	Habilitadores administrativos y regulatorios (reconocimiento, licenciamiento), becas Pronabec.	Inducción por acreditación y evaluación externa, lineamientos Cruch, fondos competitivos.
Mecanismos institucionales	Red interagencial: MEN, CESU, CNA, Icetex, MinCiencias, cancillería, APC-Colombia.	Núcleo concentrado: Minedu, Sunedu, MRE, Pronabec.	Subsecretaría, CNA, CNED, Superintendencia, coordinación estratégica del Cruch.
Financiamiento	Alta densidad operativa (Icetex, becas, créditos condonables); volatilidad presupuestal.	Focalizado en becas individuales (Pronabec); sin presupuesto sistémico específico.	Inducción regulatoria y competencia por fondos de ciencia e innovación; inversión institucional endógena.
Seguimiento y evaluación	Tableros MEN, indicadores, evaluaciones de convocatorias; fragmentación interagencial.	Reportes, estándares internacionales, métricas bibliométricas; control regulatorio más que evaluación programática.	Evaluación externa, indicadores cualitativos, metaevaluación internacional.
Participación de las IES	Autonomía orientada por estándares e incentivos financieros; criterios evaluables en acreditación.	Autonomía formal condicionada por procedimientos administrativos y estándares regulatorios.	Autonomía operativa condicionada por desempeño y cumplimiento de estándares de acreditación.
Cooperación internacional	Articulación MEN, MinCiencias, cancillería, APC; traducción de acuerdos en proyectos financiados.	Mecanismos jurídico-regulatorios coordinados con MRE; menor despliegue de diplomacia académica estructurada.	Redes académicas, asociatividad, modalidades COIL y codirección de posgrado; incentivos sistémicos.

Para efectos expositivos y de síntesis comparativa los resultados se presentan agrupados en tres ejes temáticos que integran dimensiones conceptualmente afines: 1) configuración normativa y estratégica, 2) arquitectura institucional y financiera, y 3) gobernanza internacional y desempeño.

Configuración normativa y estratégica de la internacionalización

La configuración normativa y estratégica de la internacionalización en Colombia, Perú y Chile revela un alto grado de formalización e incorporación al núcleo de las políticas de educación superior. En los tres casos, la internacionalización se define como proceso estratégico, explícito y transversal, orientado a la mejora de la calidad, el fortalecimiento de la cooperación académica, la movilidad (incluida la virtual) y el posicionamiento internacional de los sistemas. Así mismo, se integra de manera consistente a los marcos de planificación y aseguramiento de la calidad, lo que evidencia su tránsito desde una práctica complementaria hacia un componente estructural de la gobernanza universitaria. Sin embargo, las diferencias emergen con claridad cuando se examinan la orientación normativa predominante, la formulación de objetivos y la arquitectura de instrumentos.

Colombia adopta un enfoque programático-valorativo con acento humanista, crítico-decolonial e intercultural. La internacionalización no solo se declara como principio, sino que se traduce en exigencias operativas para el currículo y la gestión institucional, articulando modalidades en casa y transfronterizas bajo métricas de desempeño y horizontes temporales definidos. Los objetivos incorporan explícitamente la internacionalización del currículo y la ampliación de oportunidades hacia territorios periféricos y grupos históricamente excluidos, reforzando una lógica de cooperación multinivel (Ministerio de Educación Nacional, 2024). Esta orientación se materializa en instrumentos normativos y programáticos que integran movilidad, posgrado, investigación y cooperación, con una fuerte traducción financiera y técnica a través de lineamientos ministeriales y agencias especializadas (Ministerio de Educación Nacional, 2022). El resultado es una densidad programático-operativa elevada, donde la política se despliega mediante incentivos, indicadores y dispositivos de seguimiento.

Perú, por su parte, establece la internacionalización como principio rector, pero la operacionaliza prioritariamente a través de una instrumentalización regulatoria centrada en el reconocimiento de títulos, equivalencias y procedimientos técnicos que garantizan comparabilidad y movilidad ordenada. Sus objetivos enfatizan la movilidad académica y la investigación colaborativa, incorporando también a profesionales con credenciales extranjeras dentro del esquema regulatorio. No obstante, se observa menor desarrollo de dispositivos específicos para la internacionalización del currículo y de instrumentos de medición dedicados exclusivamente a esta dimensión. En el plano instrumental predominan habilitadores administrativos y regulatorios, complementados

por programas de becas y mecanismos de apoyo, configurando una arquitectura más administrativo-comparativa que programática (Mesa de Internacionalización de la Educación Superior, 2022; Superintendencia Nacional de Educación Superior Universitaria, 2024).

Chile configura una estrategia comprehensiva alineada al aseguramiento de la calidad y la evaluación externa, con lineamientos interinstitucionales de largo plazo. Los objetivos articulan equidad (particularmente mediante modalidades de internacionalización en casa), cooperación para investigación, desarrollo e innovación y posicionamiento a través de estándares y desempeño institucional (Consejo Asesor de la Estrategia de Desarrollo para la Educación Superior, 2025a, 2025b; Comisión de Internacionalización del Consejo de Rectores de las Universidades Chilenas, 2020). A diferencia de Colombia, el énfasis no recae en instrumentos financieros específicos, sino en la integración sistémica de la dimensión internacional dentro de la acreditación, la evaluación externa y la coordinación interuniversitaria. Los instrumentos operan así como mecanismos de inducción regulatoria y estratégica, incentivando redes, asociatividad y desarrollo de posgrado bajo parámetros evaluativos consolidados.

En conjunto, este eje evidencia una convergencia regional en la incorporación formal de la internacionalización como mandato sistémico, pero con trayectorias diferenciadas: Colombia privilegia una traducción programático-operativa con fuerte densidad instrumental, Perú consolida una arquitectura regulatoria orientada a la comparabilidad y el control técnico, y Chile articula un modelo sistémico-estratégico anclado en estándares y evaluación. Estas diferencias configuran tres modalidades de institucionalización que, aunque comparten un marco común, responden a lógicas de gobernanza distintas.

Arquitectura institucional, financiamiento y dispositivos de seguimiento

La internacionalización en Colombia, Perú y Chile se sostiene sobre arreglos institucionales formales que articulan ministerios rectores, agencias de aseguramiento y supervisión, entidades de financiamiento y las instituciones de educación superior como nodos de ejecución. En los tres sistemas se configura una gobernanza multinivel donde la dimensión internacional se integra a estructuras ordinarias de regulación, calidad y planeación; sin embargo, la distribución de funciones, la densidad operativa y los mecanismos de alineación entre política e instrumentos presentan diferencias sustantivas.

En Colombia, el Ministerio de Educación Nacional (MEN) ejerce el liderazgo estratégico, en interacción con el Consejo Nacional de Educación Superior (Cesu), el Consejo Nacional de Acreditación (CNA), el Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación (Icfes) y el Ministerio de Ciencia, Tecnología e Innovación (MinCiencias). A esta arquitectura se suman el Instituto Colombiano de Crédito Educativo y Estudios Técnicos en el Exterior (Icetex) como brazo financiero, la cancillería y la Agencia

Presidencial de Cooperación Internacional (APC-Colombia), configurando una red interagencial que integra calidad, financiamiento, diplomacia académica e investigación. Esta gobernanza distribuida permite articular movilidad, posgrado y cooperación con enfoque territorial y métricas de desempeño. En materia de financiamiento, el Icetex concentra una alta densidad operativo-financiera mediante becas, créditos condonables y convocatorias dirigidas tanto a personas como a instituciones de educación superior (IES), alineadas con criterios de planeación y aseguramiento de la calidad, aunque con cierta volatilidad programática asociada a disponibilidad presupuestal. El seguimiento se realiza a través de tableros e indicadores gestionados por el MEN y evaluaciones de convocatorias, generando retroalimentación recurrente, si bien con fragmentación entre agencias.

Perú presenta una arquitectura más concentrada y procedimental. El Ministerio de Educación (Minedu) y la Superintendencia Nacional de Educación Superior Universitaria (Sunedu) constituyen el núcleo regulatorio, en coordinación con el Ministerio de Relaciones Exteriores (MRE). El énfasis institucional recae en licenciamiento, reconocimiento de grados y gestión de movilidad bajo criterios técnicos que aseguran trazabilidad y comparabilidad. El Programa Nacional de Becas y Crédito Educativo (Pronabec) actúa como principal instrumento financiero, focalizando apoyos individuales, mientras la política sectorial no desagrega presupuestos específicos para internacionalización a nivel sistémico, lo que limita su institucionalización presupuestal en las IES. El seguimiento se apoya en reportes, estándares internacionales y métricas como bibliometría y posicionamiento, reforzando control regulatorio más que evaluación programática diferenciada.

Chile organiza su arquitectura en torno a la Subsecretaría de Educación Superior, la Comisión Nacional de Acreditación, la Superintendencia de Educación Superior y el Consejo Nacional de Educación (CNED), con la coordinación estratégica del Consejo de Rectores y Rectoras de las Universidades Chilenas (Cruch). No existe una agencia dedicada exclusivamente al financiamiento internacional; la internacionalización se integra a los dispositivos ordinarios de acreditación y evaluación externa. El financiamiento opera principalmente por inducción regulatoria y competencia en fondos de ciencia, tecnología e innovación, trasladando la sostenibilidad a la capacidad institucional para cumplir estándares y adjudicarse recursos. El seguimiento combina evaluación externa, indicadores cualitativos y procesos de metaevaluación internacional, reforzando coherencia sistémica.

En conjunto, este eje muestra una institucionalización consolidada, pero con lógicas diferenciadas: integración multisectorial y alta densidad financiero-programática en Colombia, concentración administrativa y énfasis regulatorio en Perú y articulación sistémica basada en estándares y evaluación externa en Chile.

Participación institucional y cooperación internacional

La materialización de la internacionalización depende, en última instancia, de la forma en que las IES internalizan orientaciones normativas, incentivos y estándares definidos a nivel sistémico. En Colombia, Perú y Chile la participación institucional se inscribe en esquemas de gobernanza multinivel donde el Estado fija marcos regulatorios y de calidad, mientras las IES actúan como nodos estratégicos de implementación. Sin embargo, el tipo de autonomía, los mecanismos de exigibilidad y la densidad de la cooperación internacional varían de manera significativa.

En Colombia, el MEN y el CNA incorporan la internacionalización como criterio evaluable dentro del aseguramiento de la calidad, lo que convierte esta dimensión en parámetro explícito de desempeño institucional. A ello se suma el rol del Icetex en la provisión de incentivos financieros y convocatorias, configurando un régimen que combina regulación y estímulo. Las IES conservan capacidad de diseño estratégico, pero su autonomía se orienta por estándares, indicadores y oportunidades de financiamiento. En el plano de la cooperación, la articulación entre MEN, MinCiencias, la cancillería y APC-Colombia permite traducir acuerdos bilaterales y multilaterales en proyectos financiados, redes académicas y diplomacia científica, con énfasis en territorialización y ampliación de capacidades.

En Perú, la participación de las IES se desarrolla bajo un marco donde el Minedu y la Sunedu concentran funciones críticas vinculadas a licenciamiento, reconocimiento de grados y convalidación de títulos extranjeros. Esta centralización genera una autonomía formal, pero condicionada por procedimientos administrativos y estándares regulatorios. La cooperación internacional se estructura principalmente a través de mecanismos jurídico-regulatorios coordinados con el MRE, asegurando comparabilidad y control técnico. El soporte financiero de Pronabec favorece la movilidad individual, aunque con menor despliegue de instrumentos específicos orientados a redes institucionales o diplomacia académica estructurada.

Chile integra la participación de las IES a través de la Subsecretaría de Educación Superior y la Comisión Nacional de Acreditación, incorporando la dimensión internacional en procesos de acreditación y evaluación externa. La coordinación estratégica del Cruch refuerza la alineación interinstitucional mediante lineamientos y buenas prácticas compartidas. Este esquema preserva autonomía operativa, pero condicionada por desempeño y cumplimiento de estándares. La cooperación internacional se canaliza mediante redes académicas, asociatividad y modalidades contemporáneas (como la internacionalización en casa o la codirección de posgrado) incentivadas desde marcos sistémicos más que desde instrumentos financieros exclusivos.

En conjunto, la participación institucional y la cooperación muestran una institucionalización consolidada, aunque con vectores diferenciados: programático-financiero e interagencial en Colombia,

procedimental-regulatorio en Perú y sistémico-evaluativo con coordinación estratégica en Chile.

Discusión y conclusiones

Convergencias declarativas y trayectorias de institucionalización

El análisis comparado muestra una convergencia regional en la formalización de la internacionalización como mandato sistémico integrado a la planificación y al aseguramiento de la calidad; sin embargo, esta convergencia encubre trayectorias institucionales distintas que configuran tres modelos de internacionalización: programático-operativo (Colombia), regulatorio-procedimental (Perú) y sistémico-evaluativo (Chile). Tales configuraciones se alinean con la noción de internacionalización como proceso intencional y transversal a funciones sustantivas, pero difieren en el cómo instrumental y en la densidad de capacidades estatales (Knight, 2004; de Wit & Hunter, 2015).

En Colombia, la traducción de objetivos en instrumentos financieros, indicadores y seguimientos sugiere una internacionalización estructural con incentivos, metas temporales y articulación interagencial; en Perú, el énfasis en reconocimiento de títulos y licenciamiento prioriza habilitadores técnicos que ordenan flujos y comparabilidad sin un andamiaje programático equivalente; en Chile, la integración de la dimensión internacional dentro de la acreditación y la evaluación externa produce efectos de inducción sistémica que operan más por estándares que por programas dedicados. Estas trayectorias dialogan con la literatura que advierte que la claridad de los fundamentos y la coherencia vertical y horizontal del diseño determinan si la internacionalización trasciende lo declarativo (Knight, 2012; de Wit & Altbach, 2021).

Bajo este prisma, los tres países comparten objetivos de calidad, cooperación y movilidad (incluida la virtual), pero divergen en la profundidad de la internacionalización en casa y del currículum. Colombia avanza con requerimientos curriculares y métricas de desempeño, Chile incentiva prácticas institucionales vía acreditación y Perú mantiene menor desarrollo específico del currículum internacionalizado. Esto confirma el desplazamiento del foco exclusivo en movilidad hacia modalidades más inclusivas, aunque con grados distintos de institucionalización (de Wit & Altbach, 2021).

Coherencia de objetivos-instrumentos, financiamiento y formas de gobernanza

La coherencia entre fines y medios emerge como clivaje central. En Colombia, la alineación MENCNAMinCienciasIcetex permite acoplar objetivos de movilidad, posgrado e investigación con instrumentos financieros y dispositivos de seguimiento, si bien persisten riesgos de fragmentación interagencial y de volatilidad presupuestal. En Chile, la coherencia se logra por integración a estándares de calidad y evaluación externa, trasladando la sostenibilidad a la capacidad institucional para

cumplir criterios y competir por fondos de investigación y desarrollo; la ausencia de una agencia financiera exclusiva no implica debilidad, sino un modelo de metagobernanza vía aseguramiento de calidad. En Perú, la arquitectura concentrada MineduSuneduPronabec ofrece trazabilidad normativa y apoyo a movilidad individual, pero la falta de presupuestos específicos y de indicadores dedicados limita la traducción de fines en resultados sistémicos. Estas configuraciones confirman que la coherencia instrumental y la densidad financiera son condiciones de posibilidad para una internacionalización estructural y evaluable (Hudzik, 2011; Deardorff & Gaalen, 2012).

En términos de financiamiento, Colombia muestra la mayor consistencia entre metas y recursos a través de Icetex y convocatorias, aunque con exposición a ciclos fiscales; Chile depende de mecanismos competitivos de ciencia y de la lógica de estándares, que incentiva inversión institucional endógena; Perú focaliza becas individuales con menor institucionalización presupuestal para redes y proyectos. La literatura advierte que, sin financiamiento estable y evaluaciones por resultados, las políticas derivan en acumulación de actividades simbólicas; el patrón peruano se aproxima a una internacionalización declarativaadministrativa, el chileno a una estructural por estándares y el colombiano a una estructural por programas, con desafíos de coordinación (Altbach & Knight, 2007; Marginson, 2018).

La gobernanza también difiere: Colombia articula una red interministerial y de agencias (liderazgo del MEN, apoyo del Icetex, diplomacia académica con la cancillería y la APC), Chile consolida una gobernanza por evaluación (Subsecretaría, Consejo Nacional de Acreditación y CRUCH), y Perú concentra control procedimental (Minedu, Sunedu, MRE). En términos teóricos se observan tres modalidades de metagobernanza: incentivos programáticos, estándares de calidad y control regulatorio, respectivamente. Cada una resuelve de manera distinta la tensión entre control estatal y lógicas transnacionales de ciencia y reputación (Marginson, 2018).

Alineación con agendas globales, carácter retórico y lecciones para América Latina

Los tres casos se alinean discursivamente con agendas globales (Ocde, Unesco, ODS) y con la regionalización como vía de armonización, pero solo cuando hay instrumentos, capacidades y métricas se evita el riesgo retórico. Chile internaliza estándares internacionales vía acreditación y metaevaluación; Colombia materializa la agenda en programas y cooperación con enfoque territorial e inclusivo; Perú asegura compatibilidad técnica y flujos ordenados, sin una teoría de cambio robusta ni métricas de impacto pedagógico. Ello confirma la advertencia sobre confundir medios (movilidad, reconocimiento) con fines (aprendizajes, contribución social) y la necesidad de pasar de insumos a resultados (Knight, 2004; de Wit & Hunter, 2015).

Analíticamente, las similitudes más relevantes son la formalización del mandato, la incorporación a la calidad y la retórica de cooperación; las diferencias clave residen en la densidad financiera, la estrategia de gobernanza y el lugar del currículum. Predomina una internacionalización estructural en Colombia (programas y financiamiento) y en Chile (estándares y evaluación), mientras que en Perú prevalece una internacionalización declarativa-procedimental. La coherencia objetivos-instrumentos es alta en Chile y Colombia (con matices) y bajamedia en Perú; la consistencia financiamientometas es más robusta en Colombia, media en Chile y débil en Perú; la gobernanza es robusta por estándares en Chile, interagencial con riesgos de fragmentación en Colombia y más centralizada pero menos articulada programáticamente en Perú. Para el análisis regional, estas trayectorias sugieren que la internacionalización integral requiere combinar claridad de fundamentos, financiamiento estable y metagobernanza por estándares y resultados, evitando tanto la sobrevaloración de la movilidad, como la hiperregulación sin teoría de cambio.

Implicaciones y perspectiva futura

Del análisis comparado emerge un patrón de tres modelos de internacionalización: 1) programático-operativo con alta densidad instrumental y financiera (Colombia), 2) regulatorio-procedimental orientado a comparabilidad y control técnico (Perú) y 3) sistémico-evaluativo basado en estándares y aseguramiento de la calidad (Chile). Esta tipología revela que la convergencia declarativa (integración de la dimensión internacional a la planificación y la calidad) coexiste con trayectorias de institucionalización divergentes que condicionan la traducción de objetivos en resultados verificables.

Las principales convergencias se observan en: reconocimiento de la internacionalización como mandato transversal; énfasis en cooperación, movilidad (incluida la virtual) y posicionamiento; e incorporación de la dimensión internacional a los dispositivos de calidad. Sin embargo, divergen en tres ejes críticos: (a) coherencia objetivos-instrumentos (alta en Chile y Colombia, más débil en Perú), (b) consistencia financiamientometas (más robusta en Colombia, media en Chile, limitada en Perú) y (c) forma de gobernanza (interagencial con riesgos de fragmentación en Colombia, por estándares en Chile, centralizada y procedimental en Perú).

Los vacíos más críticos refieren a: 1) insuficiente desarrollo y evaluación de la internacionalización del currículum e internacionalización en casa, así como en resultados de aprendizaje; 2) debilidad de métricas de impacto (más allá de insumos y movilidad) para orientar decisiones; 3) volatilidad o ausencia de financiamiento estable, especialmente para redes institucionales y proyectos colaborativos; y 4) coordinación interagencial incompleta que limita la trazabilidad de la teoría de cambio. Estos déficits sostienen el riesgo de internacionalización declarativa o predominantemente administrativa, en detrimento de resultados académicos y sociales.

Esto implica, para América Latina, que avanzar hacia una internacionalización integral requiere alinear fundamentos, instrumentos, financiamiento y evaluación por resultados, combinando metagobernanza por estándares con incentivos programáticos y estabilidad presupuestaria. En términos de diseño se recomiendan: marcos de resultados de aprendizaje internacionales, fondos competitivos y basales para cooperación y currículum, e indicadores de impacto que trasciendan conteos de movilidad.

Desde esta perspectiva, el estudio contribuye al campo al proponer una tipología comparada de modelos de internacionalización y al evidenciar cómo distintas arquitecturas de gobernanza producen niveles diferenciados de estructuralidad de la política, ofreciendo un marco analítico transferible a otros sistemas de la región. Sobre esta base se abren líneas para futuras investigaciones orientadas a: 1) medir efectos en aprendizajes y equidad de la implementación de las políticas, 2) evaluar la efectividad costo-impacto de instrumentos financieros y de estándares, y 3) explorar la interacción entre gobernanza nacional y redes científicas transnacionales para entender condiciones de escalamiento y sostenibilidad.

Referencias

Almanasreh, E., Moles, R., & Chen, T. F. (2019). Evaluation of methods used for estimating content validity. *Research in Social and Administrative Pharmacy, 15*(2), 214-221. https://doi.org/10.1016/j.sapharm.2018.03.066

Altbach, P. G. (2004). Higher education crosses borders: can the united states remain the top destination for foreign students? *Change: The Magazine of Higher Learning, 36*(2), 18-25. https://doi.org/10.1080/00091380409604964

Altbach, P. G., & Knight, J. (2007). The internationalization of higher education: Motivations and realities. *Journal of Studies in International Education, 11*(3-4), 290-305. https://doi.org/10.1177/1028315307303542

Anzola-Pardo, G. (2021). Colombian higher education internationalization and social sustainable development. En J. Thondhlana (Ed.), *The Bloomsbury Handbook of the Internationalization of Higher Education in the Global South* (pp. 244-263). Bloomsbury Publishing.

Bowen, G. A. (2009). Document analysis as a qualitative research method. *Qualitative Research Journal, 9*(2), 27-40. http://dx.doi.org/10.3316/QRJ0902027

Brandenburg, U., & de Wit, H. (2015). The end of internationalization. *International Higher Education*, (62). https://doi.org/10.6017/ihe.2011.62.8533

Bray, M., & Thomas, R. M. (1995). Levels of comparison in educational studies: Different insights from different literatures and the value of multilevel analyses. *Harvard Educational Review, 65*(3), 472-490. https://doi.org/10.17763/haer.65.3.g3228437224v4877

Cañizares Narváez, I. V., Jara Vargas, M. del P., Romero Palacios, W. E., & Narváez Diaz, C. A. (2022). *Internacionalización de la educación superior: Una revisión sistemática de desafíos, oportunidades y enfoques decoloniales: Caso Mozambique África y América Latina*. Unicuces.

De Wit, H., & Altbach, P. G. (2021). Internationalization in higher education: Global trends and recommendations for its future. *Policy Reviews in Higher Education, 5*(1), 28-46. https://doi.org/10.1080/23322969.2020.1820898

De Wit, H., & Hunter, F. (2015). Trends, issues and challenges in internationalization of higher education. En S. McGrant & Q. Gu (Eds.), *Routledge Handbook of International Education and Development* (pp. 340-358). Routledge.

Deardorff, D. K., & Gaalen, A. van (2012). Outcomes assessment in the internationalization of higher education. En *The Sage Handbook of International Higher Education* (pp. 167-190). Sage Publications, Inc. https://doi.org/10.4135/9781452218397.n10

Denzin, N. K., & Lincoln, Y. S. (2018). *The Sage Handbook of Qualitative Research* (5th ed.). Sage.

Echeverria-King, L. F., Chiappa, R., Leal, F. G., & Castiello-Gutiérrez, S. (2023). Análisis de políticas públicas de apoyo a la internacionalización de la educación superior en América Latina: Un balance. *Revista de Educación Superior En América Latina*, (13), 35-40.

Didou Aupetit, S. (2017). *La internacionalización de la educación superior en América Latina: Transitar de lo exógeno a lo endógeno*. Udual - Unión de Universidades de América Latina y el Caribe.

Fairlie, A., Portocarrero, J., & Herrera, E. (2021). *Desafíos de digitalización para la internacionalización de la educación superior en los países de la Comunidad Andina*. Documentos de Trabajo. https://doi.org/10.33960/issn-e.1885-9119.DT46

Fairlie Reinoso, A., & Portocarrero Torres, J. (2025). Internacionalización en los programas de posgrado del Perú. Avances y desafíos. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos, 55*(3), 335-374. https://doi.org/10.48102/rlee.2025.55.3.768

Gacel-Ávila, J. (2017). *Estrategias de internacionalización de la educación superior: Implementación, evaluación y ranking*s. Unesco-Iesalc.

Gacel-Ávila, J. (2021). Introduction: higher education, internationalization and integration in Latin America and the Caribbean. En J. Thondhlana (Ed.), *The Bloomsbury Handbook of the Internationalization of Higher Education in the Global South* (pp. 163-179). Bloomsbury Publishing.

Gacel-Ávila, J., Villalón-de-la-Isla, E. M., & Vázquez-Niño, G. (2024). La internacionalización de la educación superior en América Latina: Una visión comparada. *Revista Educación Superior y Sociedad (ESS), 36*(1), 309-333. https://doi.org/10.54674/ess.v36i1.912

González, J., Bernasconi, A., & Puyol, F. (2021). Internationalization of Chilean higher education research, innovation, and human capital formation in a globalized era. En J. Thondhlana (Ed.), *The Bloomsbury Handbook of the Internationalization of Higher Education in the Global South* (p. 243). Bloomsbury Publishing.

Howlett, M., & Ramesh, M. (2003). *Studying Public Policy: Policy Cycles and Policy Subsystems* (2nd ed.). Oxford University Press.

Hudzik, J. K. (2011). *Comprehensive Internationalization. From Concept to Action*. Nafsa.

Jones, C. O. (1970). *An Introduction to the Study of Public Policy*. Wadsworth.

Knight, J. (2004). Internationalization remodeled: definition, approaches, and rationales. *Journal of Studies in International Education, 8*(1), 5-31. https://doi.org/10.1177/1028315303260832

Knight, J. (2012). Concepts, rationales, and interpretive frameworks in the internationalization of higher education. En *The Sage Handbook of International Higher Education* (pp. 27-42). Sage Publications, Inc. https://doi.org/10.4135/9781452218397.n2

Labraña, J., Henríquez-Aravena, A., & Gómez-Poblete, M.-R. (2024). Internacionalización universitaria en Chile: nueva gestión pública y resistencias. *Revista Iberoamericana de Educación Superior*, 3-19. https://doi.org/10.22201/iisue.20072872e.2024.42.1660

Lynn, Mary R. (1986). Determination and quantification of content validity. *Nursing Research, 35*(6), 382-386.

Marginson, S. (2018). *The New Geo-Politics of Higher Education.* Centre for Global Higher Education. University of Oxford.

Marquina, M. (2022). Pensar la internacionalización de la educación superior en clave Latinoamericana: desafíos para la educación comparada. En M. Portilla Portilla (Ed.), *Pensamientos y saberes contemporáneos en educación y pedagogía* (pp. 35-62). Editorial Universidad Santiago de Cali.

Oregioni, M. S. (2017). La internacionalización universitaria desde una perspectiva situada: tensiones y desafíos para la región latinoamericana. *Revista Internacional de Educação Superior, 3*(1), 114-133. https://doi.org/10.22348/riesup.v3i1.7667

Polit, D. F., Beck, C. T., & Owen, S. v. (2007). Is the CVI an acceptable indicator of content validity? *Appraisal and Recommendations. Research in Nursing & Health, 30*(4), 459-467. https://doi.org/10.1002/nur.20199

Prior, L. (2003). *Using documents in social research*. Sage.

Valdivia, A. C., & Cofré, M. B. F. (2024). Estándares, autonomía e internacionalización: rendición de cuentas de postgrados en Chile. *Revista Brasileira de Educação*, 29. https://doi.org/10.1590/s1413-24782024290054

Yin, R. K. (2018). *Case Study Research and Applications: Design and Methods* (6th ed.). Sage.

Fuentes documentales (corpus)

Chile

Comisión de Internacionalización del Consejo de Rectores de las Universidades Chilenas (2020). *Internacionalización en contexto de crisis: Nuevos lineamientos y desafíos para las universidades del Consejo de Rectores de Chile*. Consejo de Rectores de las Universidades Chilenas. https://www.consejoderectores.cl/public/pdf/publicaciones/INTERNAC-EN-TIEMPOS-DE-CRISIS_Octubre-2020.pdf

Consejo Asesor de la Estrategia de Desarrollo para la Educación Superior (2025a). *Estrategia de Desarrollo para la Educación Superior en Chile (2026-2038)*. https://educacionsuperior.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/49/2026/01/Estrategia-Desarrollo-Educacion-Superior-Chile-2026-2038.pdf

Consejo Asesor de la Estrategia de Desarrollo para la Educación Superior (2025b). *Estrategia de Desarrollo para la Educación Superior en Chile (2026-2038): Anexo de líneas de acción.* https://educacionsuperior.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/49/2026/01/Estrategia-anexo-lineas-de-accion-dic-2025.pdf

Ley N.° 21.091 sobre educación superior (2018). https://bcn.cl/2ciws

Colombia

Instituto Colombiano de Crédito Educativo y Estudios Técnicos en el Exterior (2022). *Acuerdo 14 de 2022: Por el cual se actualiza la política de cooperación académica internacional e interinstitucional del Icetex*. https://www.cancilleria.gov.co/sites/default/files/Normograma/docs/acuerdo_icetex_0014_2022.htm

Ley 30 de 1992: Por la cual se organiza el servicio público de la educación superior (1992). https://www.alcaldiabogota.gov.co/sisjur/normas/Norma1.jsp?i=253

Ministerio de Educación Nacional (2019). *Plan Nacional Decenal de Educación 2016-2026*. Ministerio de Educación Nacional. https://www.mineducacion.gov.co/1759/articles-392916_recurso_1.pdf

Ministerio de Educación Nacional (2022). *Propuesta de Indicadores para la Internacionalización de la Educación Superior*. https://www.mineducacion.gov.co/1780/articles-408425_recurso_9.pdf

Ministerio de Educación Nacional (2024). *Lineamientos de Política para la Internacionalización de la Educación Superior*. https://www.mineducacion.gov.co/1780/articles-422872_Lineamientos_internacionalizacion_educacion_superior.pdf

Perú

Ley N.° 30220: Ley universitaria (2014). https://www.leyes.congreso.gob.pe/documentos/leyes/30220.pdf

Decreto Supremo N.° 012-2020-MINEDU que aprueba la Política Nacional de Educación Superior y Técnico-Productiva (2020). https://www.gob.pe/institucion/minedu/normas-legales/1129762-012-2020-minedu

Mesa de Internacionalización de la Educación Superior (2022). *Guía para la internacionalización de la educación superior peruana*. https://cdn.www.gob.pe/uploads/document/file/3712368/Gu%C3%ADa%20para%20la%20Internacionalizaci%C3%B3n%20de%20la%20Educaci%C3%B3n%20Superior%20Peruana%2030-09.pdf

Reglamento del reconocimiento de grados y/o títulos otorgados en el extranjero (2020). https://www.gob.pe/institucion/sunedu/informes-publicaciones/1096751-reglamento-del-reconocimiento-de-grados-y-o-titulos-otorgados-en-el-extranjero

Superintendencia Nacional de Educación Superior Universitaria (2024). *Guía sobre el sistema de educación universitario: República del Perú*. https://repositorio.minedu.gob.pe/handle/20.500.12799/10461

EDUCATIONIS MOMENTUM

ARTÍCULO ORIGINAL

Asociación entre prácticas de crianza y bullying: análisis retrospectivo en estudiantes universitarios

Association Between Parenting Practices and Bullying: A Retrospective Analysis in University Students

Brenda Mendoza González [1*]
Neli Alejandra Gómez Flores [1]
Isidro Arcos Gómez [1]

[1] Universidad Autónoma del Estado de México, Ciudad de México, México
* Autor de correspondencia: bmendozag@uaemex.mx

OPEN ACCESS

Como citar (APA 7.ª) Mendoza González, B., Gómez Flores, N. A., & Arcos Gómez, I. (2026). Asociación entre prácticas de crianza y bullying: análisis retrospectivo en estudiantes universitarios. *Educationis Momentum, 12*(1), 1-13. https://doi.org/10.36901/em.v12i1.1874

Historia del artículo

Recibido: 2026.03.26

Aprobado: 2026.05.28

Publicado: 2026.XX.XX

Copyright: © 2026 *Educationis Momentum.* Este es un artículo de acceso abierto distribuido bajo los términos de Creative Commons Atribution 4.0 (CC BY 4.0) que permite el uso, la distribución y la reproducción sin restricciones en cualquier medio, siempre que se otorguen los créditos correspondientes al autor original y a la fuente.

Disponibilidad de los datos: Los autores declaran que los datos, materiales, instrumentos y demás recursos utilizados en esta investigación no se encuentran disponibles para su consulta debido a que no se obtuvo el consentimiento para que la información se socializara y se compartiera en bases de datos.

Resumen

Contexto: el *bullying* es un fenómeno multifactorial, por lo que se hace necesario el análisis de los factores de riesgo en el contexto familiar. **Objetivo**: analizar retrospectivamente la asociación entre las prácticas de crianza parentales y las experiencias de bullying vividas por jóvenes universitarios durante su niñez. **Metodología**: participaron 639 personas (320 mujeres y 319 hombres), con rango de edad entre 18 a 28 años. La investigación es cuantitativa, con estudio correlacional y diseño no experimental, retrospectivo. Para medir la crianza se empleó la Escala de Prácticas de Crianza (ω = 0.93), que evalúa la percepción de las prácticas parentales recibidas. Para evaluar el bullying se utilizó el Cuestionario de Evaluación de Violencia y Acoso Escolar (ω = 0.96), que mide la participación en episodios de acoso. **Resultados**: el estadístico correlación de Pearson señaló que existe relación significativa entre prácticas de crianza y bullying. **Conclusión**: las prácticas de crianza poco efectivas como la negligente, la agresiva y la sobreprotectora sitúa en mayor riesgo a la niñez de participar en episodios de bullying con el rol de víctima. La crianza positiva es factor que protege al alumnado de involucrarse en episodios de bullying como víctima o acosador.

Palabras clave: bullying, crianza, jóvenes, violencia

Abstract

Context: bullying is a multifactorial phenomenon, so it is necessary to analyze the risk factors in the family context. **Objective**: to retrospectively analyze the association between parental parenting practices and the experiences of bullying experienced by young university students during their childhood. **Methodology**: a total of 639 people (320 women and 319 men) participated, with an age range between 18 and 28 years. The research is quantitative, with a correlational study and a non-experimental, retrospective design. To measure parenting, the Parenting Practices Scale (ω = 0.93) was used, which assesses the perception of the parenting practices received. The Violence and Bullying Assessment Questionnaire (ω = 0.96) was used to assess bullying, which measures participation in bullying episodes. **Results**: Pearson's correlation statistic indicated that there is a significant relationship between parenting practices and bullying**. Conclusion**: ineffective parenting practices such as neglect, aggressive, and overprotective parenting put children at greater risk of participating in bullying episodes with the role of

Contribución de los autores

BMG: conceptualización, análisis formal, administración de proyecto, investigación, metodología, tratamiento de datos, recursos, software, supervisión, validación, visualización de resultados, redacción: borrador original, redacción: revisión y edición. **NAGF:** investigación, metodología, tratamiento de datos. **IAG:** investigación, metodología, tratamiento de datos.

Declaración de conflicto de intereses

Los autores declaran que no existe ningún conflicto de intereses financiero, profesional o personal que pudiera haber influido en los resultados presentados en este estudio.

Financiamiento

Esta investigación no recibió financiamiento específico de agencias del sector público, comercial o sin fines de lucro.

Declaración ética

Los autores declaran que la investigación se realizó conforme a los principios éticos aplicables. Así mismo, se obtuvo el consentimiento informado de los participantes cuando fue requerido.

Objetos de ciencia abierta

Los autores declaran que los datos, materiales, instrumentos y demás recursos utilizados en esta investigación no se encuentran disponibles para su consulta debido a que no se obtuvo el consentimiento para que la información se socializara y se compartiera en bases de datos.

Agradecimientos

Los autores agradecen a la Universidad Autónoma del Estado de México por el apoyo brindado durante el desarrollo de la investigación.

victim. Positive parenting is a factor that protects students from getting involved in episodes of bullying as a victim or bully.

Keywords: bullying, parenting, youth, violence

El bullying es un problema de salud pública con un comportamiento complejo con causas multifacéticas, que tiene un impacto negativo en la salud física y psicológica de los niños y adolescentes, afectando profundamente a la víctima, agresor y espectadores. Es un problema social generalizado que amenaza gravemente la salud de los estudiantes en todo el mundo (Díaz-Aguado et al., 2024; Han et al., 2025).

Resulta fundamental distinguir conceptualmente entre la violencia escolar y el bullying; si bien ambos fenómenos constituyen conductas agresivas manifestadas en el entorno educativo, poseen atributos distintivos que exigen estrategias de intervención diferenciadas. Esta delimitación es esencial para garantizar que las medidas de prevención y atención sean pertinentes y ajustadas a la naturaleza de cada problemática. La violencia escolar es un concepto amplio que abarca todos los comportamientos agresivos que ocurren en el entorno educativo tanto dentro como fuera del aula, alrededores escolares, considerando como víctima o agresor a cualquier miembro de la comunidad escolar incluyendo directivos y profesorado (Pérez-Jorge et al., 2023; Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Cultura y la Ciencia [UNESCO], 2024).

En contraste, el bullying o acoso escolar es un subconjunto específico y más restringido de la violencia escolar, ya que se limita a ocurrir entre pares dentro de la escuela, donde uno de ellos es elegido blanco de una agresión continua que puede manifestarse en diversas formas (Mendoza et al., 2022). Esta agresión se distingue por ser intencional, repetida o sostenida en el tiempo, y estar basada en un claro desequilibrio de poder entre la víctima y el agresor (Díaz-Aguado et al., 2024; Garaigordobil et al., 2025). Aunque el bullying comparte siempre los elementos de intencionalidad, repetición y desequilibrio de poder, la forma en que el agresor ejerce el daño varía según el medio o la naturaleza de la agresión, distinguiendo los siguientes tipos: físico, que son agresiones corporales (golpes, patadas, empujones, zancadillas) y daños a las pertenencias; verbal, agresiones a través del lenguaje como insultos, apodos, humillaciones, amenazas, calumnias o rumores; psicológico, acciones destinadas a dañar la integridad y la dignidad, por ejemplo, amenazas, manipulación, intimidación y chantaje; social, acciones como aislamiento deliberado, ignorar, marginar, divulgar rumores o avergonzar en público; *cyberbullying*, refiere el uso de tecnologías digitales como Internet, redes sociales o celular para intimidar, ofender, calumniar y publicar material dañino (Comisión Nacional de los Derechos Humanos [CNDH], 2020; Instituto Nacional del Estado de México [Inegi], 2023; Poder Judicial de la Ciudad de México, 2025; Secretaría de Educación Pública [SEP], 2023).

La identificación y clasificación de los roles de participación en el acoso escolar resulta fundamental para comprender la complejidad de su dinámica y orientar las estrategias de intervención hacia las necesidades específicas de cada perfil. Esta estructura se compone de diversos roles que consideran al agresor, la víctima, el espectador, el alumnado no involucrado y el doble rol víctima-agresor (Mendoza et al., 2022).

En este contexto, los agresores establecen patrones de interacción basados en la dicotomía dominio-sumisión; aunque suelen poseer conciencia sobre la incorrección de sus actos, emplean mecanismos de desconexión moral para legitimar conductas que transgreden sus propios estándares éticos (Navas-Martínez et al., 2025).

La víctima se define como el alumnado objetivo de las agresiones, quien presenta vulnerabilidad manifiesta y dificultades para ejercer una defensa efectiva (Carmona-Rojas et al., 2023). El alumnado en doble rol, víctima-agresor, se caracteriza por la participación simultánea en ambas dimensiones del acoso escolar, experimentan la victimización por parte de sus pares y, de manera alterna, ejercen conductas violentas hacia otros compañeros; es el grupo de alumnos más vulnerable dentro de la dinámica del bullying, ya que suele presentar mayores niveles de reactividad emocional, impulsividad y dificultades en la regulación conductual en comparación con quienes asumen roles puros de agresor o víctima (Mendoza et al., 2022; Siddiqui & Schultze-Krumbholz, 2023).

Las consecuencias del acoso escolar afectan tanto a agresores como a víctimas, manifestándose a través de problemáticas internalizantes y externalizantes. Entre estas destacan las dificultades persistentes en la socialización con pares, el deterioro del rendimiento académico y un incremento en el riesgo de deserción escolar (Siddiqui & Schultze-Krumbholz, 2023; Sun et al., 2025). Investigaciones desarrolladas en la última década sugieren una estabilidad de estos perfiles conductuales que trasciende hacia la etapa adulta; en particular, se ha observado que las víctimas de bullying presentan una mayor vulnerabilidad a ser victimizadas en contextos laborales (conocido como *mobbing*), familiares y de pareja (Díaz-Aguado et al., 2024). Esta persistencia del rol de víctima impacta diversas esferas de la vida, elevando el riesgo de padecer depresión, trastornos del estado de ánimo y psicopatologías de la personalidad (Díaz-Aguado et al., 2024; Garaigordobil et al., 2025; González-Abaurrea et al., 2025).

La investigación del acoso escolar trasciende el ámbito académico para constituirse como un fenómeno social y multifacético que impacta en el desarrollo integral de las nuevas generaciones, afectando la estabilidad social en contextos escolares. La magnitud de este fenómeno en México es alarmante; de acuerdo con la Encuesta Nacional sobre Discriminación, el 28 % de los 11.7 millones de estudiantes en el país reportaron haber sido víctimas de acoso, lo que representa a 3.3 millones de niños y jóvenes en situación de vulnerabilidad (Inegi, 2023). Estas cifras no solo reflejan una crisis de convivencia, sino una barrera crítica para alcanzar los objetivos de bienestar colectivo como los establecidos internacionalmente en la Agenda

2030 de las Naciones Unidas, cuyo cuarto objetivo demanda garantizar entornos de aprendizaje seguros, inclusivos y no violentos que promuevan una cultura de paz y el respeto a los derechos humanos (Organización de las Naciones Unidas [ONU], 2023).

Analizar esta problemática es, por tanto, una vía indispensable para transitar hacia sociedades más equitativas y sostenibles, por lo que su estudio se alinea con el mandato de la Ley General de Educación (2024), que en sus artículos 13, 15 y 72 establece como prioridad el fomento de una convivencia armónica y la protección irrestricta de los educandos contra cualquier agresión física o moral.

La literatura científica contemporánea ha respaldado la premisa de que la dinámica familiar constituye un eje determinante en la configuración de conductas de acoso escolar (bullying) y victimización en la etapa escolar. A nivel global se reconoce que el contexto familiar influye en la conducta individual, y que modula los roles que el estudiante asume dentro del fenómeno violento (He et al., 2023). Sin embargo, a pesar de la abundancia de datos, la evidencia actual presenta una heterogeneidad de resultados que sugiere que la relación entre la crianza en la familia y el bullying está mediada por factores culturales, geográficos y metodológicos que aún no han sido plenamente esclarecidos.

Desde una perspectiva internacional los hallazgos son contrastantes. Mientras que en contextos asiáticos se ha observado que la sobreprotección se asocia a la victimización (Huang & Wan, 2025), en Latinoamérica las asociaciones varían significativamente según el rol y el progenitor evaluado. Investigaciones en Perú vinculan la negligencia parental con el perfil del agresor (Zegarra et al., 2023), mientras que en Colombia se ha identificado que la indulgencia parental se asocia al rol de agresor (Ávila et al., 2021). En México los hallazgos aún son escasos, por lo que la evidencia existente está fragmentada en contextos culturales específicos, revelando una carencia de estudios que validen estas asociaciones mediante un enfoque retrospectivo en poblaciones que han transitado hacia la adultez, como la comunidad universitaria. Estudiar este fenómeno en adultos jóvenes permite no solo confirmar la persistencia de las pautas de crianza, por consiguiente, el problema de investigación radica en la falta de consenso sobre cómo las dimensiones específicas de la crianza impactan diferencialmente los roles de participación en el bullying.

La presente investigación se justifica metodológicamente por la necesidad de superar las inconsistencias contextuales detectadas en la literatura previa y proporcionar datos empíricos que den respuesta al objetivo de la presente investigación, que fue analizar de manera retrospectiva la asociación entre las prácticas de crianza parentales y las experiencias de bullying vividas por jóvenes universitarios durante su niñez.

Método

Participantes

La muestra fue no probabilística por conveniencia, compuesta por un total de 639 personas, 320 mujeres y 319 hombres, con edades entre 18 y 28 años (= 21 y σ = 2.5), habitantes en las ciudades de Toluca y Metepec.

Instrumento

Los instrumentos utilizados fueron la Escala de Prácticas de Crianza versión para hijos, construida y validada para población mexicana (Mendoza, 2025), que mide la percepción que adolescentes o adultos tienen de las prácticas de crianza recibidas cuando eran niños en edad escolar. Se conforma de veintiséis ítems que evalúan las prácticas de crianza de los padres. Permite determinar si en dichas prácticas predomina un estilo positivo, sobreprotector, agresivo y negligente. El formato de respuesta es una escala tipo Likert con 3 grados de frecuencia (*siempre*, *a veces* y *nunca*). Además del índice de confiabilidad Omega de MacDonald, ω = 0.93.

La validez de constructo del instrumento se realizó a través de un análisis factorial exploratorio con rotación Promax, identificando una solución de cuatro factores (crianza positiva, negligente, agresiva y sobreprotectora) explicando el 68 % de la varianza.

El cuestionario de evaluación de violencia y acoso escolar (Mendoza et al., 2015) consta de sesenta reactivos organizados en tres factores: víctima, agresor y espectador, que permiten identificar la participación del alumno en episodios de violencia y acoso escolar. Tiene un índice de confiabilidad Omega de MacDonald: ω = 0.96. Los reactivos están construidos en espejo para las tres escalas, por lo que miden el mismo tipo de agresión adaptado al perfil de víctima, observador o acosador. Utiliza escala tipo Likert con cuatro opciones de respuesta: todos los días, dos o tres veces a la semana, dos o tres veces al mes y no ha sucedido. Los factores son los siguientes:

Factor víctima, se compone de veinte reactivos que miden el tipo de agresión que recibe un alumno de sus compañeros de clase, algunos de sus reactivos son: «Me ignoraban», «Me rechazaban», «Me insultaban».

Factor acosador, compuesto por veinte reactivos, aquí se mide la agresión que un alumno daba a sus compañeros, con reactivos como: «Les escondía sus cosas», «Les rompía sus cosas», «Les robaba sus cosas».

Factor espectador, mide el tipo de agresión que el alumno presenciaba dirigida hacia otros compañeros, algunos de sus reactivos son: «Vi como rechazaban a un compañero», «Vi como amenazaban a otros compañeros», «Vi que empujaban, pellizcaban o escupían a otros compañeros».

La validez de constructo se realizó a través de un análisis factorial exploratorio, empleando la prueba Kaiser-Myer (0.845), con la prueba de esfericidad de Bartlett ($p < 0.01$). La prueba de análisis factorial se realizó a través del procedimiento Promax, con el método de ejes principales. Los reactivos se agruparon en tres factores (víctima, agresor y espectador), que juntos explicaban el 45 % de la varianza.

Procedimiento

La recolección de los datos se llevó a cabo en las instalaciones de una universidad pública. Se solicitó el permiso institucional y se obtuvo la autorización del docente a cargo para aplicar un cuestionario enfocado en la crianza y el bullying, ambos cuestionarios se respondieron en retrospectiva, es decir, durante la niñez de los participantes.

Así mismo se informó que el tiempo estimado de aplicación oscilaría entre diez y treinta minutos. Una vez coordinado con el docente se estableció el día, la fecha y la hora para la aplicación. Los cuestionarios fueron administrados utilizando un código QR que administraba a los instrumentos de medición.

La aplicación se desarrolló al interior de aulas con ventilación e iluminación adecuada. La aplicación se realizó en presencia del profesor titular, verificando que cada participante respondiera a la totalidad de los reactivos. El criterio de inclusión a la muestra fue que los participantes otorgaran su consentimiento informado por escrito, a través del cual confirmaron su participación voluntaria, el conocimiento de los objetivos de la investigación, así como su autorización para analizar, reportar y divulgar la información derivada de su participación, salvaguardando la confidencialidad y anonimato de los datos.

Análisis de datos

Se realizó una base de datos en el paquete estadístico SPSS versión 21.0.

1. Se asociaron dos variables de estudio: bullying y crianza, a través del estadístico correlación de Pearson.

   El análisis se hizo identificando el nivel de significancia < 0.05, la dirección y la fuerza del coeficiente de correlación *(r)* con base a los siguientes valores: 0.10 a 0.30 correlación débil, 0.30 a 0.50 correlación moderada, 0.50 a 0.70 correlación fuerte y 0.70 a 1.0 correlación muy fuerte.

2. Para evaluar la magnitud de las relaciones observadas se calculó el tamaño del efecto a través del coeficiente de determinación *(R^2).* Este estadístico se utilizó para estimar la proporción de varianza compartida entre las variables, proporcionando una medida de la magnitud del efecto en estudios correlacionales (Cohen, 1988; Rendón-Macías et al., 2021).

Resultados

A continuación se presentan las tablas que muestran los resultados de las asociaciones de la victimización en acoso escolar con los tipos de crianza sobreprotectora, negligente, agresiva y positiva (ver tablas 1, 2, 3 y 4 respectivamente).

En la tabla 1 se presentan los coeficientes de correlación entre las variables de victimización en bullying con las cuatro prácticas de crianza (sobreprotectora, agresiva, negligente y positiva).

Tabla 1

Coeficientes de correlación entre roles de participación en bullying y prácticas de crianza

Rol de participación en bullying	Crianza positiva	Crianza negligente	Crianza agresiva	Crianza sobreprotectora
Víctima	-0.135**	0.190**	0.374**	0.320**
Agresor	-0.076	0.191**	0.193**	0.202**
Observador	-0.058	0.203**	0.236**	0.090*

Nota. *$p < 0.05$. **$p < 0.01$.

Los resultados de la tabla 1 muestran los coeficientes de correlación de Pearson entre las prácticas de crianza que recibieron los participantes durante su niñez y los roles de participación que desempeñaron en bullying durante la misma etapa de desarrollo. Los hallazgos demuestran que el rol de víctima presenta una asociación positiva y estadísticamente significativa con las prácticas de crianza agresiva ($r = 0.374$, $p < 0.01$) y la crianza sobreprotectora ($r = 0.320$, $p < 0.01$), sugiriendo que estos estilos parentales podrían ser factores de riesgo vinculados a una mayor vulnerabilidad. Por el contrario, la crianza positiva muestra una correlación negativa con la victimización ($r = -0.135$, $p < 0.01$), lo que indica un posible efecto protector.

En cuanto a los roles de agresor y observador se hallaron asociaciones positivas y significativas con prácticas de crianza negligente, agresiva y sobreprotectora ($p < 0.01$). Conforme a los datos de la tabla 1 se sugiere la ausencia de una asociación lineal entre las variables crianza positiva y participación como agresor en bullying en la muestra estudiada.

A continuación, se presenta en la tabla 2 los valores de determinación a partir del cálculo del tamaño del efecto. Señalándose la proporción de la varianza que las prácticas de crianza (sobreprotectora, agresiva, negligente o positiva) explican en cada uno de los roles de participación en bullying (víctima, acosador y observador), se expresan en proporción, donde 1.0 sería el 100 % de la varianza explicada.

Tabla 2

Tamaño del efecto para coeficientes de correlación entre roles de participación en bullying y prácticas de crianza

Rol de participación en bullying	Crianza positiva	Crianza negligente	Crianza agresiva	Crianza sobreprotectora
Víctima	0.018	0.036	0.140	0.102
Agresor	Ns	0.036	0.037	0.041
Observador	Ns	0.041	0.056	0.008

Nota. Ns: no significativo.

El principal hallazgo de la tabla 2 señala que la relación más fuerte encontrada entre ser víctima de bullying con ser educados a través de crianza agresiva revela que la crianza agresiva explica un 14 % de la varianza en la victimización. También para el rol de víctima en bullying se identifica

que la crianza sobreprotectora explica un 10 % de la varianza para este rol de participación.

El tamaño del efecto aplicado a los coeficientes de correlación (ver tabla 2) permitió identificar la relevancia de las asociaciones descritas en la tabla 1, permitiendo distinguir la magnitud real de la asociación entre el rol de participación en bullying y las prácticas de crianza recibidas durante la niñez, revelando la asociación para víctima y prácticas de crianza.

Discusión

El presente estudio tuvo como objetivo analizar la relación entre las prácticas de crianza y los roles de bullying en retrospectiva en una muestra de jóvenes universitarios. Los resultados permiten corroborar la premisa de que las prácticas de crianza, especialmente las prácticas de crianza poco efectivas como las negligentes, las agresivas y las sobreprotectoras incrementan significativamente la vulnerabilidad a la participación en bullying, especialmente en la victimización. Resultados consistentes con la literatura internacional que señala a la familia como un factor determinante en el desarrollo del perfil de víctima (Montero-Montero et al., 2020).

La evidencia empírica ha descrito sistemáticamente los diferentes roles de participación del alumnado en episodios de bullying, el análisis de los roles de participación ha permitido tener un análisis más preciso de los factores que sitúan en mayor riesgo de participar como víctima, acosador u observador (Cerezo-Ramírez et al., 2015; Mendoza, et al., 2022), por lo que estos resultados contribuyen al fortalecimiento de la línea de generación del conocimiento en el área.

Los hallazgos del estudio destacan que el rol de víctima presenta las asociaciones más robustas con las prácticas de crianza poco efectivas, al vincular la crianza agresiva con ser víctima de bullying, por lo que el uso de castigos físicos y agresiones para disciplinar se relacionó con hijos que reciben todo tipo de agresiones por parte de sus iguales. Esto concuerda con los hallazgos expuestos por quienes señalan que la exposición directa al maltrato en el hogar aumenta el riesgo de sufrir acoso (Martín-Babarro et al., 2021). Además, la conexión entre recibir castigos agresivos en casa y convertirse en víctima de bullying encuentra una explicación con la desconexión moral (Navas-Martínez et al., 2025), ya que la crianza en entornos agresivos promueve la normalización de la violencia como medio de resolución de conflictos o dominación, replicando el desequilibrio de poder que viven en casa y en la escuela.

Estos resultados evidencian que la falta de acompañamiento emocional, la hostilidad parental y la limitación de la autonomía disminuyen los recursos de afrontamiento del alumnado, perpetuando el ciclo de violencia en el entorno educativo. Estos resultados subrayan que la dinámica de poder y afecto en el hogar es determinante en la posición que el estudiante asume ante sus pares.

Respecto a la sobreprotección se identificó un vínculo crítico con el rol de víctima, por lo que las prácticas parentales que limitan la autonomía,

la supervisión excesiva y el empleo de estrategias autónomas para la resolución de conflictos deja a la niñez en una posición de vulnerabilidad ante el bullying (Mendoza, 2024). Como sugieren Huang y Wan (2025), este estilo de crianza priva al menor de herramientas sociales de autodefensa, incrementando su riesgo de aislamiento, lo que ocurre debido a que la sobreprotección afecta mediadores como las competencias para solicitar apoyo social y la reevaluación cognitiva; en concordancia, los resultados muestran que los hijos sobreprotegidos tienden a ser rechazados y aislados, lo que sugiere una falta de herramientas sociales para defenderse o integrarse, tal como se describe en el perfil típico de la víctima.

Los resultados de esta investigación indicaron que la crianza positiva, caracterizada por la supervisión, establecimiento de hábitos y el conocimiento de las amistades de los hijos, funciona como un factor protector con el rol de víctima, fortaleciendo así lo establecido en la Ley General de los Derechos de Niñas, Niños y Adolescentes (2026) que, en su artículo cuarto, mandata emplear en las familias prácticas de crianza efectivas como la positiva. Los hallazgos del estudio revelan asociaciones negativas entre el afecto parental demostrado a través de tiempo de calidad a través de juegos y momentos de disfrute con la victimización en bullying. Este hallazgo coincide con lo reportado por He et al. (2023), sugiriendo que la supervisión afectiva y el conocimiento de las amistades reducen la probabilidad de que los hijos adopten roles de victimización, demostrando que los estilos parentales que combinan alta exigencia con una adecuada capacidad de respuesta emocional reducen significativamente la incidencia del acoso escolar. Al igual que en el estudio de He et al. (2023), los datos actuales sugieren que la supervisión afectiva y el establecimiento de hábitos y límites previenen el desarrollo de conductas antisociales.

El estilo negligente mostró una asociación con la victimización, por lo que la falta de supervisión y el escaso tiempo compartido por parte de los padres se traduce estadísticamente en un mayor riesgo de ser lastimado por los pares. Este hallazgo se alinea con el estudio realizado en México, el cual demostró que la negligencia infantil al interior del hogar se asocia significativamente con un mayor riesgo de ser víctima de acoso escolar (Martín-Babarro et al., 2021). La falta de supervisión parental parece dejar a los hijos en una situación de vulnerabilidad, careciendo del respaldo necesario para enfrentar o reportar agresiones. Por otro lado, aunque Zegarra et al. (2023) en Perú asociaron la negligencia con el perfil de agresor-victimizado, en nuestra muestra la asociación más clara fue hacia la victimización y el rol de espectador pasivo, lo cual podría explicarse por la falta de orientación moral o apoyo emocional para intervenir o detener el conflicto.

Respecto al rol de agresor, el análisis del tamaño del efecto indica que las prácticas de crianza negligente, agresiva y sobreprotectora explican una proporción mínima de la varianza total (entre el 3.6 % y el 4.1 %), hallazgos que sugieren que, aunque la crianza parental es un componente esencial, su capacidad por sí misma, para explicar la participación en bullying con el

rol de acosador, por sí misma es limitada, sugiriendo que la participación en bullying con este rol se explica por otros determinantes individuales, familiares, escolares, culturales y sociales (Domínguez-Medina & Mendoza-González, 2025), reforzando la necesidad de investigar variables en otros sistemas tales como exposición a la violencia en medios de comunicación, normas de convivencia escolar, interacción violenta entre profesorado y alumnado, violencia filio-parental, ciberbullying, entre otras.

Respecto al rol de observador, las asociaciones encontradas con la crianza poco efectiva como las prácticas negligentes, agresivas y sobreprotectoras muestran asociaciones modestas, hallazgos que demuestran que participar como espectador de la violencia sistemática que un alumno ejerce hacia otro se deriva de múltiples factores, por lo que la crianza es solo un elemento en una gran diversidad de factores que facilitan este tipo de participación, lo que se respalda con la evidencia en otros estudios (Troop-Gordon et al., 2019).

Los hallazgos de este estudio retrospectivo en población universitaria corroboran las tendencias observadas en investigaciones internacionales y latinoamericanas recientes al evidenciar que la violencia y las dinámicas de poder en el hogar no solo se replican en el entorno escolar, sino que determinan la vulnerabilidad de los estudiantes (Montero-Montero et al., 2020; Zhou et al., 2022). Mientras que la crianza positiva actúa como un escudo protector, los estilos agresivos, negligentes y sobreprotectores perpetúan el ciclo del bullying, afectando la salud mental y el desarrollo social de los estudiantes.

El estudio demuestra que, aunque las prácticas de crianza no determinan de manera absoluta el comportamiento ante el bullying, sí actúan como un marco de referencia que sugiere la vulnerabilidad del individuo a participar en alguno de los roles del bullying.

Al ser un estudio retrospectivo basado en la percepción de adultos jóvenes (18 a 28 años), existe el riesgo de un sesgo de memoria respecto a las prácticas de crianza infantiles. Además, el análisis no explora el papel del género como variable mediadora, a pesar de la paridad en la muestra. Por último, la delimitación geográfica a Toluca y Metepec impide extrapolar los resultados a entornos rurales o a distintas regiones del país, debido a la influencia de normas culturales locales.

A pesar de los hallazgos reportados es necesario interpretar estos resultados bajo el marco de ciertas limitaciones metodológicas. En primer lugar, la naturaleza correlacional de este estudio impide establecer relaciones de causalidad directa entre las prácticas de crianza y los roles de participación en bullying. Si bien se identificó una varianza explicada por los estilos parentales, los tamaños del efecto (especialmente en los roles de agresor y observador) fueron modestos, lo que indica que estos comportamientos responden a un fenómeno multicausal donde intervienen otros factores que no fueron controlados en el presente análisis. En segundo lugar, al utilizar medidas de autoinforme para evaluar las prácticas de crianza, existe la posibilidad de que los resultados estén sujetos a sesgos

de deseabilidad social o a errores en la memoria retrospectiva de los participantes al evaluar sus vivencias durante la niñez.

Una tercera limitante fue el muestreo por conveniencia que restringe la representatividad de los hallazgos a la muestra universitaria estudiada, excluyendo a jóvenes fuera del entorno académico.

Dadas estas consideraciones, se propone para futuros estudios la inclusión de variables de mediación tales como la autoestima, la impulsividad, habilidades sociales, rendimiento académico y clima escolar. Esto permitiría entender por qué, a pesar de existir ciertas prácticas de crianza, algunos niños se mantienen más vulnerables para participar en bullying. Dado que el tamaño del efecto de las prácticas de crianza es limitado en ciertos roles se sugiere el uso de modelos de ecuaciones estructurales o análisis de regresión múltiple. Esto permitiría evaluar el peso predictivo conjunto de varias prácticas de crianza y otros factores ambientales, explicando una mayor proporción de la varianza total en los roles de participación en bullying.

Conclusión

Los hallazgos del estudio corroboran que mientras la crianza positiva actúa como un factor protector ante episodios de bullying, las prácticas de crianza agresivas, negligentes y sobreprotectoras perpetúan el ciclo de victimización en bullying. Se evidencia que la dinámica de poder y afecto en el hogar determina la posición y los recursos de afrontamiento que el estudiante universitario desplegó en su etapa escolar.

Los datos sugieren que los estilos de crianza que limitan la autonomía y fomentan la dependencia (sobreprotección restrictiva) están vinculados a una mayor vulnerabilidad del menor ante el acoso escolar, al establecerse una asociación significativa entre las prácticas parentales de sobreprotección, manifestadas en un trato infantilizado hacia los hijos, especialmente cuando los padres son demasiado protectores e impiden que sus hijos tomen sus propias decisiones, lo que los vuelve más vulnerables.

En cuanto al estilo de crianza negligente los resultados sugieren que la negligencia parental, manifestada especialmente a través de la falta de tiempo compartido y la ausencia de una estructura de exigencia adecuada, se asocia con un incremento en el riesgo de que el alumnado sea elegido como objeto de agresiones tanto relacionales (exclusión y rechazo) como físicas en el entorno escolar. Resultados sugieren que la falta de acompañamiento emocional y físico parental durante el desarrollo de los hijos es un factor crucial que situará en mayor riesgo al alumnado de ser victimizado.

Los resultados permiten inferir que la crianza agresiva son las prácticas de crianza con mayor asociación con la victimización en bullying. Por lo que la exposición a modelos de comunicación basados en críticas, gritos e insultos parece afectar los recursos de afrontamiento del menor, situándole en una situación de mayor vulnerabilidad en las interacciones con sus pares.

Los resultados generales sugieren que las prácticas de crianza explican una porción relevante pero limitada de la varianza en los roles de participación. Esto subraya la necesidad de considerar otros factores intervinientes tales como variables escolares, rasgos de personalidad y variables contextuales, para obtener una comprensión integral del fenómeno

Referencias

Ávila, J., Álvarez, E., Rambal, L., & Vargas, L. (2021). Importancia de los estilos de socialización parental en los roles del acoso entre pares. *Interdisciplinaria, 38*(1), 203-215. https://doi.org/10.16888/interd.2021.38.1.13

Carmona-Rojas, M., Ortega-Ruiz, R., Romera, E., & Bravo, A. (2023). Aggressive and defensive behavior, normative, and social adjustment in the complex dynamics of school bullying. *Psychosocial Intervention, 32*(3), 165-175. https://doi.org/10.5093/pi2023a11

Cerezo-Ramírez, F., Sánchez-Lacasa, C., Ruiz-Esteban, C., & Arense-Gonzalo, J. J. (2015). Roles en bullying de adolescentes y preadolescentes, y su relación con el clima social y los estilos educativos parentales. *Revista de Psicodidáctica, 20*(1), 139-155. https://www.redalyc.org/pdf/175/17532968008.pdf

Cohen, J. (1988). *Statistical Power Analysis for the Behavioral Sciences* (2.ª ed.). Lawrence Erlbaum Associates.

Comisión Nacional de los Derechos Humanos (2020). *Guía para docentes, alumnado, familias y comunidad escolar contra el Análisis*. https://www.cndh.org.mx/sites/default/files/documentos/2022-02/Cuadr_Contra_Bullying.pdf

Díaz-Aguado, M. J., Martínez-Arias, R., & Falcón, L. (2024). *Acoso escolar y ciberacoso en España en la infancia y en la adolescencia*. Universidad Complutense de Madrid; Fundación ColaCao.

Domínguez-Medina, J. M., & Mendoza-González, B. (2025). Revisión sistemática: Variables proximales como predictoras del bullying en niños, niñas y adolescentes. *Revista RedCA*, 395-416. https://doi.org/10.36677/redca.v0i0.25893

Garaigordobil, M., Mollo-Torrico, J. P., & Rodríguez-Enríquez, M. (2025). Homophobic analysis among adolescents: Prevalence, associations with emotional factors, psychopathological symptoms, and predictors. *Healthcare, 13*(23), 3119. https://doi.org/10.3390/healthcare13233119

González-Abaurrea, E., González-Cabrera, J., Ortega-Barón, J., Escortell, R., & Machimbarrena, J. M. (2025). Bidirectional relationships between peer victimization, loneliness and solitude in adolescence: A systematic review. *Adolescent Research Review, 11*(1), 195-247. https://doi.org/10.1007/s40894-025-00266-2

Han, Z.-Y., Ye, Z.-Y., & Zhong, B.-L. (2025). School bullying and mental health among adolescents: A narrative review. *Translational Pediatrics, 14*(3), 463-472. https://doi.org/10.21037/tp-2024-512

He, E., Ye, X., & Zhang, W. (2023). The effect of parenting styles on adolescent bullying behaviours in China: The mechanism of interpersonal intelligence and intrapersonal intelligence. *Heliyon, 9*(4), e15299. https://doi.org/10.1016/j.heliyon.2023.e15299

Huang, S., & Wan, Z. (2025). Parenting styles and school bullying among Chinese adolescents: The mediating effects of social support and cognitive reappraisal. *BMC Psychology, 13*(409), 1-13. https://doi.org/10.1186/s40359-025-02726-9

Instituto Nacional de Estadística, Geografía e Informática (2023). *Encuesta nacional sobre discriminación ENADIS 2022*. Inegi. https://acortar.link/3CxGWD

Ley General de Educación (2024). *Diario Oficial de la Federación*, 2019, D.O. Nº. 197. https://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/LGE.pdf

Ley General de los Derechos de Niñas, Niños y Adolescentes (última reforma publicada en 2026). *Diario Oficial de la Federación*. Texto vigente de la Cámara de Diputados.

Martín-Babarro, J., Toldos, M. P., Paredes-Becerra, L., Abregu-Crespo, R., Fernández-Sánchez, J., & Díaz-Caneja, C. M. (2021). Association of different forms of child maltreatment with peer victimization in Mexican children and adolescents. *Frontiers in Psychology, 12*(1), Article 662121. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.662121

Mendoza, B. (2024). Bullying: Descripción desde la perspectiva ecológica y los objetivos de Desarrollo Sostenible. *Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo,* 15 (29), 1-23. https://www.ride.org.mx/index.php/RIDE/article/view/2179/5262

Mendoza, B. (2025). *Violencias desde una perspectiva individual, familiar y escolar: Implicaciones para el cumplimiento de los Objetivos de Desarrollo Sostenible*. Registro 7255/2025CIB. Universidad Autónoma del Estado de México.

Mendoza, B., Cervantes, A., Pedroza, F. J., & Aguilera, S. J. (2015). Estructura factorial y consistencia interna del Cuestionario para medir Bullying y Violencia Escolar. *Revista Ciencia UAT,10*(1), 6-16. http://hdl.handle.net/20.500.11799/55136

Mendoza, B., Pérez, H., Domínguez, J., & Román, M. (2022). Roles de participación en el bullying y episodios violentos en la interacción profesor alumno. *Revista Electrónica de Investigación Educativa, 24*(25), 1-16. https://redie.uabc.mx/redie/article/view/4240/2315

Montero-Montero, D., López-Martínez, P., Martínez-Ferrer, B., & Moreno-Ruiz, D. (2020). Parenting dimensions and adolescent peer aggression: A gendered Analysis. *Sustainability*, *12*(16), 6522. https://doi.org/10.3390/su12166522

Navas-Martínez, M. J., Contreras, L., & Cano-Lozano, M. C. (2025). Mediating role of moral disengagement mechanisms in the relationship between perceived parental warmth and youth violence. *Children, 12*(2), 246. https://doi.org/10.3390/children12020246

Organización de las Naciones Unidas (2023). Objetivo 4: Garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad y promover oportunidades de aprendizaje durante toda la vida para todos. https://acortar.link/ViJLr

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, Ciencia y la Cultura (2024). Entornos de aprendizaje seguros: Prevención y tratamiento de la violencia en la escuela y sus alrededores. https://www.unesco.org/es/health-education/safe-learning-environments

Pérez-Jorge, D., Alonso-Rodríguez, I., Arriagada-Venegas, M., & Ariño-Mateo, E. (2023). Restorative methods as a strategy for the prevention of violence and bullying in primary and secondary schools in Mexico: An exploratory study. *Heliyon, 9*(7), e18267. https://doi.org/10.1016/j.heliyon.2023.e18267

Poder Judicial de la Ciudad de México (2025). Acoso escolar. https://www.poderjudicialcdmx.gob.mx/acoso_escolar/

Rendón-Macías, M. E., Zarco-Villavicencio, I. S., & Villasis-Keever, M. A. (2021). Métodos estadísticos para el análisis del tamaño del efecto. *Revista Alergia México, 68*(2), 128-136. https://revistaalergia.mx/ojs/index.php/ram/es/article/view/949

Secretaría de Educación Pública (2023). *Todas y todos contra el acoso escolar. Guía para docentes de educación básica*. https://acortar.link/sON2m5

Siddiqui, S., & Schultze-Krumbholz, A. (2023). Bullying prevalence in Pakistan's educational institutes: Preclusion to the framework for a teacher-led antibullying intervention. *PloS ONE, 18*(4), e0284864. https://doi.org/10.1371/journal.pone.0284864

Sun, L., Fan, J., Wang, W., & Zhang, Z. (2025). Relationship between bullying, victimization, and the Big Five personality traits in children and adolescents: A meta-analysis. *Clinical Child and Family Psychology Review, 28*(1), 789-804. https://doi.org/10.1007/s10567-025-00541-7

Troop-Gordon, W., Frosch, C. A., Wienke Totura, C. M., Bailey, A. N., Jackson, J. D., & Dvorak, R. D. (2019). Predicting the development of pro-bullying bystander behavior: A short-term longitudinal analysis. *Journal School Psychology, 77,* 77-89. https://doi.org/10.1016/j.jsp.2019.10.004

Zegarra Chapoñan, R., Zeladita Huaman, J. A., Cuba Sancho, J. M., Castillo Parra, H., Moran Paredes, G. I., & Cárdenas Niño, L. (2023). Asociación entre los estilos de crianza y el rol de los adolescentes peruanos en el acoso escolar, 2019. *Revista Cuidarte, 14*(1), e2679. https://doi.org/10.15649/cuidarte.2679

Zhou, H., Wang, Q., Yu, S., & Zheng, Q. (2022). Negative parenting style and perceived non-physical bullying at school: The mediating role of negative affect experiences and coping styles. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, *19*(10), 6206. https://doi.org/10.3390/ijerph19106206

EDUCATIONIS
MOMENTUM

ARTÍCULO ORIGINAL

Identidades docentes frente a la reforma curricular 2022 en México

Teacher Identities in the Face of the 2022 Curricular Reform in Mexico

Ilse Stephanie De los Santos Urias [1*]
Guadalupe Tinajero Villavicencioa [1]

[1] Universidad Autónoma de Baja California, Mexicali, México
[*] Autor de correspondencia: ilse.delossantos@uabc.edu.mx

OPEN ACCESS

Como citar (APA 7.ª) De los Santos Urias, I. S., & Tinajero Villavicencio, M. G. (2026). Identidades docentes frente a la reforma curricular 2022 en México. *Educationis Momentum, 12*(1), 1-21. https://doi.org/10.36901/em.v12i1.1882

Historia del artículo

Recibido: 2026.04.20

Aprobado: 2026.07.24

Publicado: 2026.XX.XX

Copyright: © 2026 *Educationis Momentum.* Este es un artículo de acceso abierto distribuido bajo los términos de Creative Commons Atribution 4.0 (CC BY 4.0) que permite el uso, la distribución y la reproducción sin restricciones en cualquier medio, siempre que se otorguen los créditos correspondientes al autor original y a la fuente.

Disponibilidad de los datos: Los autores declaran que los datos, materiales, instrumentos y demás recursos utilizados en esta investigación no se encuentran disponibles para su consulta debido a que no se obtuvo el consentimiento para que la información se socializara y se compartiera en bases de datos.

Resumen

Contexto: en el 2019 se introdujo una reforma al sistema educativo mexicano; años después, como parte de este proyecto, se pusieron en marcha nuevos lineamientos curriculares que plantearon transformaciones significativas en la labor del profesorado. **Objetivo**: analizar las identidades situadas y los modelos culturales de docentes de educación básica ante la propuesta curricular impulsada en el 2022. **Metodología**: se llevó a cabo un estudio cualitativo mediante la realización de entrevistas a doce participantes. **Resultados**: se evidenció la construcción de identidades institucionales a partir de relatos sobre trayectorias, responsabilidades fuera del aula, fortalezas y debilidades percibidas, así como la apertura a la actualización y al trabajo colaborativo. Además, se mostró que el profesorado mexicano, en tanto grupo heterogéneo, reproduce modelos culturales diversos al interior del propio magisterio. **Conclusión**: las personas entrevistadas reconocen que cualquier modificación curricular influye en su tarea docente e identidad profesional**.** Aun así, no se oponen a los cambios y son conscientes de que su participación incide en la transformación educativa; sin embargo, cuestionan las propuestas formativas que a menudo no logran una comprensión profunda de dichas modificaciones.

Palabras clave: docente de escuela primaria, identidad, modelo cultural, reforma de la educación

Abstract

Context: in 2019 a reform to the Mexican educational system was introduced; years later, as part of this initiative, new curricular guidelines were implemented, bringing about significant transformations in teaching practices. **Aim**: to analyze the situated identities and cultural models of basic education teachers in response to the curricular proposal promoted in 2022. **Methodology**: a qualitative study was conducted through interviews with twelve participants. **Results**: the construction of institutional identities was evidenced through narratives regarding career trajectories, responsibilities outside the classroom, perceived strengths and weaknesses, as well as openness to professional development and collaborative work. Furthermore, findings revealed that Mexican teachers, as a heterogeneous group, reproduce diverse cultural models within the teaching profession itself. **Conclusion**: the interviewees recognize that any curricular modification influences their teaching practice and professional identity. Even so, they do not oppose the changes and are aware that their participation impacts educational transformation;

Contribución de las autoras

ISDLSU: conceptualización, análisis formal, investigación, metodología, tratamiento de datos, recursos, software, visualización de resultados, redacción: borrador original, redacción: revisión y edición. **GTV:** conceptualización, análisis formal, obtención de fondos, administración de proyecto, investigación, metodología, supervisión, validación, redacción: revisión y edición.

Declaración de conflicto de intereses

Las autoras declaran que no existe ningún conflicto de intereses financiero, profesional o personal que pudiera haber influido en los resultados presentados en este estudio.

Financiamiento

Esta investigación fue financiada por la Secretaría de Ciencia, Humanidades, Tecnología e Innovación (Secihti) de México, mediante el programa Becas Nacionales.

Declaración ética

Las autoras declaran que la investigación se realizó conforme a los principios éticos aplicables. Así mismo, se obtuvo el consentimiento informado de los participantes cuando fue requerido.

Este estudio no involucró experimentación con seres humanos ni animales; por tanto, no requirió aprobación por un comité de ética.

Objetos de ciencia abierta

Las autoras declaran que los datos, materiales, instrumentos y demás recursos utilizados en esta investigación se encuentran disponibles para su consulta en el repositorio de tesis del Instituto de Investigación y Desarrollo Educativo de la Universidad Autónoma de Baja California: https://iide.ens.uabc.mx/tesis/

Agradecimientos

Las autoras agradecen al Instituto de Investigación y Desarrollo Educativo de la Universidad Autónoma de Baja California por el apoyo brindado durante el desarrollo de la investigación.

however, they question professional development proposals that often fail to achieve a deep understanding of these modifications.

Keywords: cultural models, educational reform, identity, primary school teacher

En México se han introducido tres reformas al currículo de educación básica en lo que va del siglo XXI: en el 2011 se dio a conocer la Reforma Integral a la Educación Básica (RIEB); en el 2013 se inició con cambios en la legislación y fue hasta el 2017 que se introdujo el Nuevo Modelo Educativo, y en el 2022 se difundió la reforma vigente mediante el Acuerdo número 14/08/22, por el que se establece el Plan de Estudio para la Educación Preescolar, Primaria y Secundaria (Diario Oficial de la Federación [DOF], 2022) (en adelante, Plan de Estudio 2022). La del 2011 fue eminentemente curricular, en cambio, en las dos últimas además hubo modificaciones estructurales significativas en la legislación, en los procesos de evaluación del profesorado, en la organización de los contenidos curriculares, así como en la forma de llevarlos a la práctica. En estas transformaciones, el principal interlocutor han sido las maestras y los maestros, ya que son quienes ponen en práctica el currículo que se desea instituir (Díaz-Barriga, 2016).

A través del tiempo, las indagaciones que han dado cuenta de las percepciones del profesorado cuando se instrumenta una reforma han reportado que este se opone a la forma en la que se gesta (Díaz-Barriga & Inclán, 2001) o bien critica la lógica vertical cuando se pone en marcha (Torres, 2000). Igualmente, cuestiona las formas específicas de trabajo, ya sea por la incorporación de nuevas metodologías, por las formas de evaluación o por el impulso de cierto tipo de habilidades entre el estudiantado sin que medie una actualización pertinente (Meneses & Sánchez, 2024; Valenzuela et al., 2023; Ventura, 2023). En sus expresiones a favor o en contra, los docentes se resisten principalmente a su escasa o nula participación en el diseño de un currículo que deben instrumentar (Hernández & Arzola, 2015; Loyo, 2002).

Ahora bien, tanto las reformas como las políticas educativas pueden analizarse, desde la perspectiva de Ball (1993), como un proceso continuo, conformado por etapas y niveles de negociación, en el que interactúan múltiples grupos y agentes. En esta lógica se entiende que no solamente el Estado interviene en la forma en que estas se configuran y diseminan, sino que los sujetos individuales o colectivos también son determinantes en su interpretación y puesta en práctica. Particularmente señalamos que se ha depositado en el profesorado la responsabilidad tanto de su éxito como de su fracaso. Por tanto, se considera fundamental analizar la forma en que maestras y maestros experimentan dichos procesos, ya que cualquier cambio, para que tenga una incidencia positiva, debe ser valorada de igual forma por los grupos involucrados (Díaz-Barriga Arceo, 2010).

Por tanto, es importante señalar que las reformas siempre trastocan las identidades del profesorado. Es posible advertir que los sujetos no se apropian totalmente de las nuevas propuestas modelos o enfoques, ya

que, por lo general, difieren de aquellas en las que se formaron. Así, los roles que desempeñaban los modifican para adaptarse a nuevos esquemas de actuación docente (Yurén & Aráujo, 2003), lo cual no indica que no los incorporen de alguna manera a su discurso pedagógico (Cabrera & Cruz, 2015). Ante este escenario sostenemos que las reformas en el ámbito educativo, en su calidad de políticas, introducen modificaciones en el currículo, en el aparato administrativo institucional y, por ende, en la identidad y la labor docente.

Frente a la puesta en práctica de un nuevo currículo enmarcado en lo que las autoridades educativas denominan Nueva Escuela Mexicana (NEM), nos propusimos indagar ¿qué identidades situadas y modelos culturales representan los docentes como sujetos de desarrollo curricular en esta propuesta? En los párrafos subsecuentes se presenta una revisión de la literatura sobre la NEM y la propuesta curricular asociada, con el propósito de situar el debate conceptual y los aportes previos en relación con el objeto de estudio, lo que permite comprender, desde una perspectiva teórica, los referentes adoptados para el análisis de la data y la discusión de los resultados relevando la voz de los actores y sus posicionamientos en relación con los procesos educativos de los que forman parte.

La Nueva Escuela Mexicana

A la reforma curricular del 2022 le antecedió la modificación de la Ley General de Educación en el 2019, la cual introdujo la Nueva Escuela Mexicana y la postuló como un instrumento del Estado que procuraría «la equidad, la excelencia y la mejora continua en la educación», así como la transformación social tanto en las instituciones escolares como en las comunidades en las que están ubicadas (LGE, 2019, art. 11). A partir de la publicación del Plan de Estudio 2022 fue posible no solo conocer los fundamentos y la organización del proyecto educativo, sino también ampliar la discusión entre el profesorado en torno a él. Jarquín (2023) sostiene que la propuesta de la NEM y el Plan de Estudio 2022 no representaron una ruptura con las reformas anteriores, pero tampoco se observó una continuidad total, debido a que los cambios introducidos no solo cuestionaban el canon educativo, sino que también subrayaban las problemáticas que aquejaban a la educación pública en general.

No obstante, al analizar la producción académica de corte empírico posterior a la circulación del plan de estudio hasta el 2024, se pueden identificar patrones temáticos de los hallazgos relacionados con el sentir del profesorado de educación básica. Los tópicos más recurrentes fueron: *valoraciones*, *señalamientos*, *estrategia de actualización* y *ajustes*.

En cuanto a las valoraciones, Gutiérrez y Cáceres (2023) muestran que la valoración positiva sobre la NEM se debe al impulso al trabajo colaborativo entre miembros de la comunidad educativa, ya que se considera un aspecto clave para lograr los propósitos curriculares, a la vez que se dejan de lado las metodologías de trabajo centradas en estrategias individuales. Particularmente, a partir de la puesta en práctica del Plan de Estudio 2022,

Ventura (2023) y Bremner et al. (2024) encontraron que la mayoría de sus participantes consideran que la NEM es adecuada, o bien se mostraron optimistas en torno a esta. Ventura (2023) fue enfático al señalar que existe un potencial de generar una transformación educativa significativa, a partir de las metodologías de enseñanza y de gestión.

La centralidad de la inclusión y de la diversidad cultural y lingüística en el Plan de Estudio 2022 también han sido bien valoradas (Valenzuela et al., 2023). Entre otros aspectos señalados como valiosos están la transversalidad de la propuesta, entendida como la vinculación de los contenidos y su correlación, la autonomía docente y las metodologías activas (Meneses & Sánchez, 2024; Bremner et al., 2024). En otras palabras, el profesorado estudiado percibe que el Plan permite la recuperación de los conocimientos que forman parte de la vida cotidiana de sus comunidades (Ramírez, 2024).

No obstante, hay serios señalamientos. Reyes y Zannata (2024) destacan que el codiseño no se ha consolidado entre los docentes participantes, quienes desconocen aspectos básicos y finalidades de dicho proceso. Mientras que Ramírez (2024) encontró que la metodología por proyectos no fue solo un reto para el profesorado, sino también para el estudiantado, que reaccionó contra la dinámica por implicar un cambio respecto a las formas tradicionales utilizadas.

En cuanto a la autonomía profesional se estima que no fue del todo novedosa, pues ya era un componente de la reforma del 2013. No obstante, algunas investigaciones dan cuenta de que al profesorado se le dificulta su abordaje y gestión (Bremner et al., 2024), a pesar de que la estructura curricular actual obliga a ejercerla mediante el codiseño. En este sentido, se percibe más bien como un ideal. Como señalan Hernández y Gómez (2024), es necesario contar con experiencias formativas concretas que permitan llevar la autonomía a la práctica docente.

Por otra parte, la NEM se percibe como un modelo apresurado carente de una organización estructurada (Ventura, 2023); a saber, se ha hecho visible la falta de tiempo para asimilar los cambios por parte del profesorado, y algunos docentes manifiestan su preocupación por los aprendizajes fundamentales del estudiantado, sobre todo en lo referido a la alfabetización inicial y al desarrollo de habilidades matemáticas (Bremner et al., 2024).

En ese sentido, existe consenso en torno a la falta de formación continua adecuada para el profesorado, ya que la mayoría percibe una carencia de habilidades y herramientas necesarias para atender satisfactoriamente las demandas de la NEM (Bremner et al., 2024; Hernández & Gómez, 2024; Meneses & Sánchez, 2024; Reyes & Zannata, 2024; Valenzuela et al., 2023; Ventura, 2023). Sobre la estrategia de actualización, Ramírez (2024) señaló que no se suministraron al profesorado saberes visibles ni ejemplos prácticos que les ayudaran a desarrollar los conceptos clave ni a asimilar las bases para la construcción de sus programas analíticos. Por otra parte, la oferta de formación fue limitada

debido a la modalidad en cascada, la cual supone que las autoridades educativas capacitan a directivos y estos, a su vez, a los docentes.

Esto, de acuerdo con Reyes y Zannata (2024), ha derivado en un proceso impermeable; es decir, el profesorado recibe la actualización, pero no la incorpora en su práctica docente. Entonces, el requisito de la formación continua es un mero reflejo del cumplimiento de la normativa y no implica necesariamente la transformación de las prácticas.

Así mismo se evidenció que los docentes recurrieron a diferentes apoyos, tanto con sus pares en otros centros educativos, consulta de fuentes de información, como en las redes sociales (Ramírez, 2024). No obstante, se estima que son pocos los docentes que buscan, por iniciativa propia, especializaciones y procesos formativos más amplios para subsanar dicha carencia (Reyes & Zannata, 2024).

En lo que respecta a los ajustes, Meneses y Sánchez (2024) reportaron que las nuevas formas de trabajar en el aula requieren reflexión comunitaria entre todos los actores involucrados en la educación. Diversos estudios apuntan a que los docentes consideran de vital importancia que la instrumentación de esta y otras reformas curriculares se realice de manera progresiva y con los recursos y la capacitación necesarios para atender las diversas modalidades y contextos de las escuelas de educación básica (Meneses & Sánchez, 2024; Ventura, 2023).

Particularmente, postulamos que la denominación de NEM corresponde a una propuesta reformadora enmarcada en un proyecto político-educativo amplio que determina no solo el marco curricular, los planes de estudio, sino también otra forma de utilizar los recursos que se brindan (libros de texto) al concebir como figura central el binomio escuela-comunidad. Luna-Martínez (2024) enfatiza que la mirada en lo comunitario implica una evolución ética y política encaminada a la transformación de la orientación educativa. En palabras de Dussel y Acevedo (2023) la comunidad escolar surge como sujeto revalorizado; al igual que los docentes, también participa en el proceso de determinación curricular, tanto en los contenidos, en la forma de saberes locales, como en el desarrollo o puesta en práctica del currículo.

Sobre este particular, Castañeda (2024) asegura que dichas organizaciones curriculares contextualizadas y adecuadas por y para cada escuela tienen la posibilidad de contribuir a la construcción de su propia identidad institucional dentro de un sistema diverso, lo cual puede abonar en alguna medida, el vínculo de la escuela y sus aprendizajes con la realidad y vida cotidiana del estudiantado. De manera concreta, Díaz-Barriga (2023) explica que reforzar el vínculo entre la comunidad y el territorio con el ámbito educativo tiene la finalidad de articular los contextos sociales con lo que se enseña en las escuelas. Es decir, debe llevarse a cabo la contextualización de los conocimientos y saberes del currículo de acuerdo con las características de la comunidad, las condiciones contextuales, el tipo de escuela y la diversidad presente entre el alumnado, con la finalidad de propiciar aprendizajes significativos. Dicho proceso implica una lectura de la realidad que, de acuerdo con Ramírez (2024), posibilita un ejercicio reflexivo

por parte del profesorado que permite identificar aquello que puede aquejar a la comunidad educativa y a la comunidad amplia.

En suma, ha habido un interés de la comunidad académica en reconocer los retos que enfrenta el magisterio nacional en la puesta en práctica del Plan de Estudio 2022. Sin lugar a duda, cualquier reforma implica demandas y la NEM, con su propuesta curricular, no es la excepción. No obstante, consideramos indagar con mayor profundidad las identidades docentes de educación básica recreadas a través del lenguaje, mismas que se configuran a partir de distintas formas de ser, estar y hacer en contextos y momentos determinados, en sincronía y coordinación con sus pares.

Identidades situadas y modelos culturales

La forma en que construimos significados depende de marcos de creencias y valores que Gee (2005) denomina modelos culturales, descritos como representaciones emblemáticas de una realidad idealizada, normal o típica. Estos varían y difieren con el tiempo y según los diversos grupos culturales presentes en una sociedad que habla la misma lengua; comúnmente, no tenemos consciencia de usarlos ni de todas sus consecuencias. No hay conocimiento de la lengua si no hay conocimiento de los modelos culturales que configuran sus significados, ya que recurrimos a ellos para elegir y excluir palabras, por ejemplo, porque pueden oponerse a otros estereotipos ideológicos. En otras palabras, los modelos contienen «valores y perspectivas acerca de las personas y de la realidad, por lo tanto, los modelos de distintos grupos socioculturales pueden entrar en conflicto por sus contenidos, por la forma de utilizarlos y por los valores y perspectivas que conllevan» (Gee, 2005, p. 103).

Para dar cuenta de los modelos culturales implícitos en una situación comunicativa se puede prestar atención a las identidades situadas o puestas en juego. Estas son posiciones sociales que representamos y reconocemos en distintos contextos. Se forman a partir de un ser-estar-hacer (un sujeto haciendo algo en un momento determinado) representado a través del lenguaje.

Además, Gee (2001) aborda el concepto de *identidad* como la forma en que los miembros de un grupo social establecemos, clasificamos y jerarquizamos distintos «tipos de persona». El autor desarrolla cuatro perspectivas que provienen de algunos de los paradigmas predominantes desde los que se ha definido la identidad, y propone herramientas analíticas para el discurso: la identidad vista desde la perspectiva natural *(N-Identity)*, institucional *(I-Identity),* discursiva *(D-Identity)* y desde la afinidad *(A-Identity).*

Método

El presente estudio tuvo como objetivo analizar las identidades situadas y los modelos culturales que los docentes representan como sujetos de desarrollo curricular en la propuesta curricular de la NEM. La investigación fue de corte cualitativo y profundidad descriptiva, afín al paradigma interpretativo, el cual valoriza la visión que sobre ellos mismos tienen los

sujetos, y los significados de sus comportamientos implícitos y explícitos (Tójar, 2006). En cuanto a la perspectiva epistemológica, la subjetivista asume que el conocimiento no se produce a partir del objeto, de lo externo, sino que se hace dependiente de la persona que conoce; es decir, la interpretación la impone el sujeto sobre el objeto (Tójar, 2006).

Esta investigación corresponde a un diseño metodológico que combinó dos fases consecutivas. La primera, de carácter documental, en la que se llevó a cabo una aproximación teórica al objeto de estudio mediante la búsqueda, selección y análisis de los documentos que se distribuyeron y discutieron entre el profesorado, durante las sesiones mensuales de los colectivos escolares programadas por la autoridad educativa en torno a la apropiación del Plan de Estudio 2022. Y la segunda, a la cual se alude en este artículo, que consistió en la realización de entrevistas semiestructuradas a docentes de escuelas primarias de distintos servicios y municipios de un Estado del noroeste de México.

Participantes

Se consideró como población a los docentes de escuelas primarias del Estado de Baja California, México. La selección intencional de participantes se realizó según los siguientes criterios de inclusión: ser docentes definitivos de educación primaria, tener experiencia con otra reforma curricular y dar su consentimiento para participar en la investigación. Se recurrió al apoyo de autoridades educativas estatales para contactar con maestros que cumplieran con los criterios preestablecidos. Posteriormente se planificaron y negociaron las citas para las entrevistas a través de correos electrónicos o mensajería (WhatsApp).

Inicialmente se contó con la respuesta de veinte docentes, a quienes se les administró la entrevista. No obstante, la selección final de participantes contemplados en el presente análisis obedeció a dos cuestiones: primero, a la representación balanceada de los contextos escolares del Estado, y segundo, al momento de saturación teórica alcanzada. Este último entendido como el punto crítico donde no se ha encontrado información nueva en los datos, como instancia de un proceso iterativo y recursivo de reflexividad (Ortega-Bastidas, 2020).

De ahí se determinó la participación de doce personas: siete mujeres y cinco hombres. El promedio de edad fue de 42 años (mín. 32 y máx. 53), y el de antigüedad laboral fue de 17 años (mín. 5 y máx. 25). Un 66 % egresó de instituciones especializadas en la formación docente; 16 % de una universidad estatal con el título de Licenciatura en Ciencias de la Educación, y el resto de la Universidad Pedagógica Nacional (UPN); de ellos, uno con una licenciatura para el medio indígena.

Como puede observarse en la tabla 2, las escuelas en las que trabajan los participantes reportan diferente organización: nueve son graduadas, dos multigrado y una multinivel (preescolar multigrado, primaria completa y secundaria multigrado). Los contextos geográficos donde trabajaban los participantes eran diferenciados: cuatro en zonas rurales, otros cuatro en

áreas urbanas, y el resto se trató de zonas marginadas debido a la ausencia de servicios básicos y presencia de actos vandálicos.

En las escuelas urbanas, incluyendo las denominadas como marginadas, los participantes informaron que en sus escuelas sí contaban con recursos humanos y materiales para ofrecer diferentes áreas de estudio, por ejemplo, educación física y música, así como personas especializadas para brindar apoyo a estudiantes con necesidades específicas. En cambio, los docentes, adscritos a las escuelas rurales que atienden grupos multigrados, reportaron insuficiencia de recursos materiales y de personal especializado.

Tabla 1

Matriz de participantes por contexto escolar

	Perfil			Escuelas	
ID	Edad	Antigüedad	Formación	Organización	Contexto
Ma5-M/R/G	49	24	Ciencias de la Educación	Graduada	Rural
Ma9-S/R/M	45	21	UPN	Multigrado	Rural
Ma10-TE/R/M	41	5	Ciencias de la Educación	Multigrado	Rural
M12-S/R/M	42	18	UPN	Multigrado	Rural
M4-M/U/G	39	14	Normal	Completa	Urbana
M2-TJ/U/G	39	14	Normal	Completa	Urbana
Ma7- TJ/U/G	44	25	Normal	Completa	Urbana
Ma6-TJ/U/G	43	22	Normal	Completa	Urbana
Ma1-E/UM/G	34	10	Normal	Completa	Urbano marginado
Ma8-E/UM/G	32	10	Normal	Completa	Urbano marginado
M11-E/UM/G	42	17	Normal	Completa	Urbano marginado
M3-TJ/UM/G	53	22	Normal rural	Completa	Urbano marginado

Nota. La nomenclatura del ID de los participantes se compuso por la inicial de su función y género (maestro = M o maestra = Ma) y un número consecutivo en el orden de las entrevistas (M1, Ma2). Le sigue una abreviatura del municipio donde laboraban (Tijuana = TJ, Mexicali = M, Ensenada = E, San Quintín = S, Tecate = TE); identificación del contexto (urbano = U, urbano marginal = UM, rural=R) y el tipo de organización escolar (graduada = G, multigrado = M).

Instrumentos de recogida de información

La entrevista semiestructurada como técnica de recolección de información fue la más pertinente al objeto de estudio, ya que permitió preguntas específicas en función de ciertas respuestas que enriquecieron la información obtenida. Se decidió hacerlo de manera conjunta y en un periodo preciso: al inicio del ciclo 2024-2025 (con excepción de una entrevista que sirvió como pilotaje para el guion y permitió afinar las preguntas). La razón radicó en que, para esa fecha, el profesorado ya había experimentado un año con la propuesta curricular y habían pasado dos años de la formación autoadministrada y en cascada sobre el Plan de Estudio

2022 que propuso la autoridad educativa federal. Lo cual, desde nuestra postura, permitía que sus reflexiones sobre la reforma curricular fueran contextualizadas a partir de su experiencia en los espacios de trabajo.

El guion de la entrevista se conformó por diecinueve preguntas que indagaron, en primer lugar, sobre la trayectoria profesional, la identidad y las interacciones laborales de los participantes; y en segundo, lo relativo a la NEM, el plan de estudios y las pasadas reformas educativas. Las entrevistas se efectuaron en modalidad virtual; en todas se recurrió a la plataforma Google Meet. En total, se obtuvieron 696 minutos de grabación y 171 páginas transcritas y editadas (Calibri 11, interlineado sencillo).

Análisis de los datos

Las repetidas escuchas de las grabaciones permitió la revisión del discurso transcrito e iniciar un proceso de reducción a través de la codificación de las entrevistas por parte de las autoras, el cual tomó en cuenta cuatro principios (Ortega-Bastidas, 2020): observar la heterogeneidad de significados en los discursos de los participantes y la riqueza de información; señalar las propiedades específicas en el discurso de los docentes, de las que derivó la segmentación a partir de las categorías deductivas; situar momentos de consenso, en forma de patrones de signos en común; y encontrar los momentos de disenso para prestar atención a inconsistencia o incoherencias en el análisis, lo cual permitió examinar, sin reducir, la complejidad del fenómeno y atender y estudiar las diversas formas de sentidos que le otorgaron las personas participantes.

A saber, Gee (2001) desarrolla cuatro perspectivas que provienen de paradigmas predominantes desde los que se ha definido la cuestión de la identidad, las cuales proponemos como categorías deductivas y herramientas analíticas para el discurso: la identidad vista desde la perspectiva natural *(N-Identity),* institucional *(I-Identity),* discursiva *(D-Identity)* y desde la afinidad *(A-Identity).* En la tabla 2 se presentan las reglas (Gee, 2001) y los ejemplos que se siguieron para la clasificación.

Tabla 2

Identidades. Categorías y descripciones

Categoría	Descripción
N-Identity	El poder que determina la identidad es una fuerza (los genes o la biología, en este caso), que se desarrolla fuera del control del individuo y de la sociedad.
I-Identity	Es el rol adquirido mediante las leyes, reglas, tradiciones o principios que autorizan obtener una cierta posición dentro de un sistema.
D-Identity	Tiene que ver con las cualidades o rasgos individuales que otras personas pueden acuñar a la personalidad de un sujeto. Dichos rasgos están determinados por medio del discurso o diálogo entre individuos racionales.
A-Identity	Se compone de una serie de experiencias particulares (acciones, gustos, formas de vestir, etc.) compartidas por un grupo social en torno a algún tópico. El proceso que fortalece este tipo de identidad es la lealtad, la participación y el intercambio. *Incluye las experiencias o cualidades antagónicas o disímiles a las compartidas por un grupo, las cuales refuerzan su afinidad.

Nota. Categorías y descripciones basadas en Gee (2001).

Se codificaron enunciados o segmentos de acuerdo con las reglas establecidas por cada categoría analítica, con apoyo del software Atlas.ti (versión 23.3.0). Posteriormente, dichas unidades de análisis se clasificaron y agruparon para después interpretarse y discutirse a partir de los referentes teóricos y empíricos considerados en el estudio. Tanto el material consultado, las entrevistas, como los análisis particulares en función del proceso metodológico se colocaron en archivos y carpetas para su rápida ubicación y posterior resguardo.

Se asume que el sistema educativo es diverso y heterogéneo: hay escuelas graduadas y multigrado (desde unitarias hasta tridocentes), ubicadas en poblaciones rurales, urbanas de diferente tamaño poblacional. Baja California no es la excepción. Igualmente, la composición magisterial obedece a diferente formación inicial docente: escuelas normales, universidades pedagógicas o carreras universitarias forman parte del espectro del perfil docente. Su trabajo está regulado por leyes y deben acatar las disposiciones oficiales, y modificar su actuar en función de las modificaciones curriculares.

Su reconocimiento nos permitió mantener una actitud ética contextual y una reflexión sobre los cambios que provocan las reformas y sus implicaciones para el magisterio como profesionales y trabajadores al servicio del Estado. Tener en cuenta lo anterior no solo fue con la finalidad de una representación fiel de los datos obtenidos, sino, sobre todo, concebir el análisis como un proceso interrelacionado que se retroalimenta con la subjetividad de quien investiga, y vigilar la forma en que se construye el análisis mismo.

Las decisiones metodológicas y el respeto a la postura respecto a la reforma curricular del magisterio nos permitieron aproximarnos tanto a las identidades situadas como a los modelos culturales implicados en el discurso; es decir, el marco, esencialmente ideológico, que guía y

resume las interacciones y normas del grupo social, basado en valores y comportamientos compartidos por sus miembros, lo cual influye en las maneras en que estos les dan sentido a sus experiencias (Gee, 2005).

Triangulación y consideraciones éticas

Se recurrió a tres formas de triangulación: metodológica, de datos y de investigadores (Okuda & Gómez-Restrepo, 2005). La primera se basa en el acercamiento a un fenómeno a través del empleo de diferentes métodos o técnicas, en este caso, cualitativas. Durante el estudio se dispuso, por un lado, la investigación documental, sobre todo de los materiales distribuidos entre el profesorado y, por otro, el trabajo de campo a través de la administración de entrevistas semiestructuradas. En este aspecto, una de las limitaciones fue que no hubo observación en los espacios escolares

La segunda, la triangulación de datos se entiende como verificación y comparación de la información obtenida en diferentes momentos o contextos, mediante los métodos elegidos (Okuda & Gómez-Restrepo, 2005); la diversidad de contextos escolares era determinante para lograr una interpretación fiel del fenómeno estudiado. No obstante, se reconoce que se privilegió la perspectiva de los docentes fuente a grupo, dejando de lado la de directivos o personal de apoyo. Igualmente, la recogida de datos solo se limitó a un periodo específico, que correspondía al momento coyuntural de la apropiación del plan de estudio.

La tercera, la triangulación de investigadores, permitió que el trabajo de reducción de los datos se examinara por las dos autoras con la finalidad de disminuir sesgos (Okuda & Gómez-Restrepo, 2005), y discutir de manera pormenorizada la categorización. Debe subrayarse que en el transcurso de la investigación se contó con un comité integrado por académicos especialistas que revisaron, comentaron y aprobaron el diseño metodológico. Dicho personal está adscrito a diferentes unidades de educación superior, pero hubo una con mayor representación de miembros del Instituto de Investigación y Desarrollo Educativo de la Universidad Autónoma de Baja California.

Finalmente, en cuanto a las consideraciones éticas,[1] durante las entrevistas se facilitaron los siguientes formatos: 1) consentimiento informado: constatación explícita de consentimiento por parte de los participantes después de haber sido cuidadosamente informados sobre los pormenores de la investigación; 2) derecho a la privacidad: declaración de mecanismos de protección de la identidad de los sujetos; y 3) protección de daños: aviso de riesgos de daños físicos, emocionales o de cualquier tipo durante la participación de los sujetos en la investigación.

1 Cabe mencionar que los formatos mencionados fueron proporcionados a los participantes mediante una hoja de ruta que se envió a las personas participantes vía correo electrónico, y posteriormente, de forma verbal al inicio de la entrevista. Además, se comprometió un informe detallado de los resultados una vez realizados los análisis correspondientes, el cual se presentó a los participantes el 9 de junio del 2025 a través de una videoconferencia.

Resultados

En total se codificaron 573 citas, de las cuales se categorizaron, según su tipo, como se muestra en la tabla 3: *I-Identity* (297), *A-Identity* (184), *D-Identity* (62), *N-Identity* (30). En general, se encontró que el tipo de identidad más relevante en el marco discursivo es la identidad institucional, seguida por la identidad por afinidad, lo cual se explica, inicialmente, por los tópicos abordados en el guion de la de entrevista.

De manera sintética y con fines descriptivos, en la tabla 3 se presenta la frecuencia, expresada en porcentaje, de la expresión de cada tipo de identidad en relación con el total de citas codificadas en cada entrevista. En promedio, por participante se codificaron 48 citas. El interés de incluir esta tabla es subrayar qué tipo de categoría concentra la mayor frecuencia para posteriormente analizar con mayor profundidad su constitución.

Tabla 3

Resultados del análisis de identidades situadas en porcentajes

Participantes	Tipo de identidad			
	I-Identity	A-Identity	D-Identity	N-Identity
Ma5-M/R/G	53 %	24 %	19 %	4 %
Ma9-S/R/M	39 %	41 %	10 %	0 %
Ma10-TE/R/M	58 %	14 %	18 %	10 %
M12-S/R/M	44 %	29 %	18 %	9 %
M4-M/U/G	33 %	57 %	5 %	5 %
M2-TJ/U/G	51 %	43 %	3 %	3 %
Ma7-TJ/U/G	63 %	28 %	4 %	4 %
Ma6-TJ/U/G	58 %	31 %	5 %	5 %
Ma1-E/UM/G	57 %	20 %	18 %	2 %
Ma8-E/UM/G	56 %	30 %	10 %	4 %
M11-E/UM/G	59 %	17 %	7 %	17 %
M3-TJ/UM/G	50 %	42 %	6 %	2 %

En primer lugar, encontramos que los participantes construyen, discursivamente, su identidad institucional, en tanto profesionales de la educación, a partir de ciertos elementos. Primero, con la descripción de sus trayectorias: las migraciones familiares, cambios de residencia, interinatos, cambio del sistema escolar privado al público, estudios de posgrado, la obtención de su plaza definitiva como docentes, incluso sus experiencias durante la crisis sanitaria de 2020: «yo concursé y gané mi plaza durante la pandemia y fue trabajar a distancia» (Ma10-TE/R/M).

Por otra parte, consideran importantes las responsabilidades institucionales asumidas y diferenciadas de su trabajo docente, si trabajan doble turno, si a su vez son asesores técnicos o si se hacen cargo de una

dirección: «por las tardes como segunda plaza tengo la oportunidad de trabajar en la inspección en la mesa técnica» (M2-TJ/U/G). En este punto, la identidad desde la perspectiva natural o ideológica también contribuye a la formación de lo profesional, ya que tanto hombres y mujeres están sujetos a vínculos y relaciones en el ámbito familiar que afectan sus trayectorias: «mi papá era maestro, bueno, hace cinco o seis meses falleció mi papá. Maestro de vocación» (Ma7-TJ/U/G).

Asumen como fortalezas las cualidades que consideran indispensables para el trabajo docente: puntualidad, disposición al trabajo, empatía, esfuerzo y motivación para la mejora. Así mismo, consideran como cualidades negativas la falta de innovación, el perfeccionismo, la falta de autogestión y la carencia de formación para el diseño curricular: «yo pienso que soy muy controladora. Yo creo que eso es parte de mi área. Y también que todo salga bien» (Ma6-TJ/U/G).

También se considera importante que los participantes reconocen y asumen una identidad profesional propia, así como un estilo de enseñanza a pesar del cambio curricular: «te puedo decir que mi forma de enseñar no se ha transformado radicalmente con la llegada de cualquier plan» (Ma1-E/UM/G). No obstante, se consideran abiertos a la actualización y formación continua: «para mí todo es, este, todo el cambio es bueno siempre y cuando también tenga las herramientas para poder llevarlo a cabo» (Ma8-E/UM/G). De igual forma, consideran al trabajo colaborativo como parte fundamental de su quehacer diario.

En cuanto al trabajo con los planes de estudio, destacaron el enfoque individualista que había prevalecido en las propuestas anteriores y destacaron la centralidad del trabajo por proyectos y la perspectiva comunitaria de plan vigente: «antes en el programa 2011 pues era un trabajo un poquito más individualizado» (M12-S/R/M); «en el anterior [plan de estudios] ya los proyectos ya venían como tales. Y no te daba la pauta de tú seleccionar los propios, o diseñarlos» (M3-TJ/UM/G).

Ahora bien, el discurso docente también puede dar cuenta, en un momento y contexto dado, de una identidad relacionada con el magisterio mexicano en tanto organización heterogénea que produce y reproduce modelos culturales al interior, a la vez que exige ciertos rasgos a sus miembros para ser considerados como parte del grupo. En cuanto a las actitudes, valores y creencias compartidas, destaca en los resultados el compromiso con sus comunidades educativas, aunque el vínculo que mantienen no es de la misma naturaleza, según el contexto sea rural o urbano: «en los pueblitos pequeños nada más hay una escuela ahí y la otra está a una escasa distancia, pues ya que sale carretera. Entonces creo que somos parte fundamental del pueblo y de la educación de los niños» (Ma10-TE/R/M). También la valoración del trabajo colectivo-colaborativo entre los miembros del grupo profesional: «todos los maestros trabajamos en una misma sintonía. Nos apoyamos uno a otro cuando alguien tiene una duda o alguien quiere abordar ciertos temas y tenemos ciertas incertidumbres» (M4-M/U/G).

En lo que respecta a la actitud hacia el cambio, encontramos que el profesorado de educación básica acostumbra a recibir e instrumentar las indicaciones precisas de las estructuras institucionales y, por lo tanto, la ruptura de esta dinámica implica resistencias, como lo expresaron dos participantes: «creo que estamos acostumbrados a que nos digan qué hacer, cómo hacerlo» (M2-TJ/U/G); «nosotros ya teníamos como que un librito de qué deberíamos enseñar a los niños» (Ma7-TJ/U/G), pero no implica una negativa a una transformación.

En suma, sostenemos que los docentes reconocen su papel fundamental dentro de los procesos de cambio. Su participación no se caracteriza por la oposición sino por una disposición a colaborar, entendiendo que su labor tiene un impacto directo en la transformación tanto de la sociedad como del ámbito educativo: «estamos en la disponibilidad, estamos aprendiendo. Muy empáticos con los que a lo mejor no han trabajado proyectos y cómo le podríamos hacer» (Ma9-S/R/M).

El cuerpo docente asume que dichos procesos también inciden en la manera en que se perciben a sí mismos como profesionales. Estos cambios pueden influir en sus valores, creencias y prácticas diarias, especialmente cuando la transición no considera las particularidades de sus contextos y las realidades que enfrentan en su labor cotidiana: «hay muchos hábitos arraigados en el magisterio que, si se mantiene este plan de estudios, posiblemente se trabajen a lo largo de más de una década, considero que sería uno de los retos más grandes» (M11-E/UM/G).

Entonces, la actitud del profesorado ante el cambio está condicionada por los medios, tiempos y espacios dispuestos para la actualización y la instrumentación de dichos cambios, así como por las recompensas ligadas al cumplimiento de las demandas. Por otro lado, el ideal de resiliencia también forma parte del modelo cultural en cuestión; los docentes se perciben como capaces de superar las numerosas dificultades que se presentan a lo largo de su trayectoria. En el aspecto curricular y pedagógico se consideran capaces de adaptarse a las innovaciones curriculares: «en la medida en que en educación básica trabajemos de manera articulada y todos tengamos esa actitud o (nos animemos a ser) resilientes, sin miedo al cambio, yo pienso que vamos a poder ver más y mejores resultados» (M3-TJ/UM/G).

En cuanto a las subculturas al interior del modelo cultural, encontramos, en primer lugar, que el tipo formación inicial profesional es un factor identitario que crea distinciones entre docentes según provengan de escuelas normales, programas de pedagogía o licenciaturas en ciencias de la educación: «yo ahí lo que veía que tal vez la ventaja que tenía como normalista era el manejo del grupo, saber las dinámicas escolares, el trato, y el programa que estaba en vigencia» (Ma1-E/UM/G); «había un rechazo porque me decían que era la carrera que venía como que a suplantar a los normalistas que me creía que si yo era una maestra sabelotodo» (Ma5-M/R/G).

También hay rasgos diferenciados entre el profesorado nobel y el experimentado en el servicio, ya que valoran actitudes como la

adaptabilidad y la apertura, en contraste con sus compañeros con mayor experiencia, a quienes perciben como más críticos de la reforma: «creo que los que son un poquito más jóvenes ellos sí como que le dedican un poquito más de tiempo a leerlo, analizarlo, reflexionar [el plan de estudios]» (Ma1-E/UM/G). A su vez, estos últimos valoran la dedicación al trabajo, la vocación y el compromiso docente más allá de los lineamientos laborales: «se están acabando esos maestros, esos tiempos de los que siempre daban de más por estar aquí en la escuela, por venir un domingo a hacer limpieza, a pintar la escuela, hacer un tequio» (M12-S/R/M).

En lo que respecta a la subcultura del profesorado rural multigrado, en gran parte de origen indígena, consideramos que es distintiva, ya que su compromiso con la comunidad excede el ámbito pedagógico, lo cual les otorga otros valores y significados sociales: «yo creo que en esas comunidades, porque es donde he trabajado hasta ahorita mi experiencia de docente, creo que la escuela y el maestro tienen mucho respeto y mucha importancia» (Ma10-TE/R/M). Además, entre quienes laboran en escuelas indígenas, existe la creencia de que los maestros que corresponden al «otro» servicio (general) tienen la posibilidad de enfrentar dificultades para trabajar con el enfoque del NEM debido a su poca cercanía con la cultura y las tradiciones del alumnado: «cómo le habrán de hacer los maestros en una comunidad muy diversa. Porque quizás no se tenga como muy en cuenta la cuestión de la cultura, de la lengua, de las tradiciones. Entonces ahí para mí tal vez se me haría un poquito difícil. Me quedaría quizás en mi aula solamente y desde el estudio de mi experiencia» (M12-S/R/M).

No obstante, los docentes de entornos urbanos también se vinculan con la comunidad y con las problemáticas sociales que involucran a sus estudiantes, pero se enfocan más en el desempeño y logro del aprendizaje: «cuando cumplamos primero con nuestros objetivos, ya cumpliendo los objetivos, ahora sí, agarramos el plan, trabajamos en lo que nos está pidiendo» (M4-M/U/G).

Entre los rasgos en términos de la identidad del tipo discursivo, es decir, aquellas cualidades que otros reconocen y acuñan en un individuo, se exploraron las percepciones positivas y negativas que los participantes creen que otros docentes o las familias del alumnado tienen sobre ellos. En cuanto a las percepciones positivas, destaca la valoración del magisterio por parte de los padres de familia y la comunidad al identificarlos como personas confiables, comprensivas, con la capacidad de propiciar mejoras en las aptitudes de los estudiantes: «creo que también los papás nos dan esa responsabilidad y ese no sé cómo esa confianza de que “maestro ahí está mi hijo, se lo encargo, se lo dejo y confío”» (Ma10-TE/R/M); «tuvimos una gran reflexión donde padres de familia, y hasta la fecha nos siguen diciendo estos padres de familia que vivieron pandemia con los estudiantes, donde nos dijeron que no sabíamos qué tan importante era el docente» (Ma8-E/UM/G).

En contraste, a través del discurso también se identificaron percepciones negativas que apuntan a un proceso de infravaloración del docente por

parte de la comunidad, a la que contradictoriamente se le asigna toda la responsabilidad de la formación de niñas y niños: «estamos en una posición muy difícil [...] antes estábamos reconocidos como "*wow*, el profe, mis respetos". Y ahorita, la verdad estamos muy devaluados por la sociedad, los medios» (Ma6-TJ/U/G). No obstante, se aprecia que el cierre de las escuelas en el 2020, debido a la crisis sanitaria, transformó, en algunos casos, dichas significaciones, puesto que las familias reconocieron la importancia del trabajo del profesorado.

Discusión

Confrontar los hallazgos con aportaciones de similares investigaciones remite al objetivo que se propuso: analizar las identidades situadas y los modelos culturales que los docentes representan como sujetos de desarrollo curricular en la propuesta curricular de la NEM, pero también relevar lo que surgió del estudio realizado.

Por una parte, los referentes empíricos revisados indican que, desde inicios del siglo XXI, el reformismo en México ha implicado para el profesorado una importante ruptura identitaria, ya que los roles preconcebidos asociados a la figura del instructor han migrado para adaptarse a nuevas concepciones del quehacer docente, que han llegado a contrastar con las culturas profesionales preexistentes (Yurén & Aráujo, 2003).

En ese sentido, de acuerdo con Hernández (2017), si se discute sobre la crisis de identidad del profesorado es porque se cuestiona su legitimidad profesional. Cuando se introdujeron modificaciones al servicio profesional docente en la reforma del 2013, se puso en tela de juicio su idoneidad; es decir, su capacidad de enseñar independientemente de su contexto de actuación. En otras palabras, la identidad docente dejó de radicar en su función pastoral o en su rol como agente de cambio para centrase en la figura del trabajador del sistema educativo: «una profesión condicionada a las exigencias políticas, sociales y económicas del mercado» (Hernández, 2017, p. 10).

En los hallazgos descritos en este artículo observamos la prevalencia de algunas tensiones relacionadas con este proceso. Por un lado, aunque la evaluación y la certificación con efectos punitivos han dejado de ser preocupaciones centrales, esto no indica que todo lo relacionado con su profesión no sea de suma importancia. Muestra de ello es que los docentes se consideran abiertos a la actualización, a la formación continua y a compartir sus reflexiones sobre sus experiencias. Sin embargo, no todos adoptan los enfoques curriculares emergentes como trascendentales para la conformación de su identidad.

Por ende, coincidimos con Cabrera y Cruz (2015) en que el profesorado valora como positivas las transformaciones educativas, pero observan de manera acrítica las contradicciones internas de estas. Si bien en el estudio encontramos algunos elementos que confirman esta aseveración, no es una constante. Para las personas participantes tiene prioridad la comprensión de lo que se propone; es decir, se requiere de tiempo no solo para la

apropiación de los cambios, sino para que su aplicación en los espacios educativos permita observar resultados.

Así, estudios como el de Netzahualcoyotl (2015) y el de Ibarra y Galván (2017) destacan que el compromiso social hacia los estudiantes le otorga sentido a la labor docente y el que muchos docentes se sientan satisfechos con su vida profesional a pesar de los conflictos laborales que deviene con una reforma. Esto también coincide con las actitudes y los valores expresados por los participantes. Entonces, podemos afirmar que el modelo cultural mantiene vigente una parte de los rasgos adquiridos en las últimas décadas.

Por otra parte, consideramos que también ha habido adiciones o modificaciones a este imaginario, que pueden estar relacionadas con la interpretación y traducción del enfoque de la propuesta curricular 2022. La literatura revisada señala que el profesorado atribuye sentidos ambivalentes al cambio: por un lado, connotaciones positivas como la mejora y la innovación; y por otro, la intensificación del trabajo docente y la incertidumbre laboral (Cabrera & Cruz, 2015; Hernández, 2017; Hernández & Arzola, 2015; Netzahualcóyotl, 2015; Ruiz et al., 2018).

En nuestro estudio es palpable que el cambio constante ha fortalecido la capacidad de adaptación y resiliencia en el profesorado, no sin alimentar su actitud crítica y cautelosa hacia las implicaciones de las reformas. Además, pueden identificar los cambios curriculares más emblemáticos. Más allá de la reducción de su identidad a la de trabajadores asalariados o profesionales de la educación, se ha reforzado su vinculación con la agencia. Lo anterior se complementa con la aseveración de Hernández (2026), quien señala que, a partir de la introducción de la NEM, se vislumbra un mayor desarrollo de la autonomía del profesorado de educación básica, lo cual constituye un punto de partida para otras tareas reflexivas que generen impacto en las aulas.

Igualmente, observamos que el profesorado dice sumarse a la centralidad del trabajo colectivo-colaborativo, así como al diálogo horizontal como elemento clave. No obstante, Gutiérrez y Cáceres (2023) aseveran que dichos elementos aportan sustento epistemológico a la propuesta, pero pueden resultar ambiciosos, novedosos y disruptivos en relación con las reformas precedentes, lo que puede propiciar retos y dificultades durante la fase de implementación.

Así mismo, lo señala Sánchez-Olavarría (2025) en cuanto al ejercicio de la autonomía, la organización por campos formativos, la elaboración de proyectos integradores y el enfoque comunitario. Este último aspecto es más visible en la identidad profesional de los docentes que están en escuelas rurales y multigrado que, por lo regular, corresponden a poblaciones con mayores carencias.

Por otro lado, lo más significativos de indagar los modelos culturales es mostrar que existen subculturas que dan cuenta de la heterogeneidad de grupos al interior del modelo amplio. Es cierto que las creencias sobre las diferencias basadas en las características encontradas no son nuevas; como lo muestran Yurén y Aráujo (2003), ya se percibían tensiones entre las

modificaciones curriculares de la reforma de 1999 y los diferentes perfiles docentes, con base en la diversidad de su formación inicial, su estatus de normalistas o universitarios y las distintas condiciones laborales a las que están sujetos. No obstante, el profesorado entrevistado identifica elementos específicos de su formación inicial que fortalecen su labor docente, lo cual no indica que se perfilen como mejores docentes; más bien, se evidencia la construcción de habilidades que les permiten ser más asertivos en determinados momentos.

Dichas creencias también se han afianzado a partir de momentos coyunturales anteriores. Desde la introducción de la Reforma Integral para la Educación Básica (RIEB), se detectó que el profesorado con mayor trayectoria y antigüedad relacionaba el «cambio» con resistencia, incertidumbre y miedo a las demandas en los textos normativos (Netzahualcoyotl, 2015). Sobre este aspecto, apuntamos que debe ser valorada esta relación, debido, sobre todo, a que la cercanía en el tiempo de las tres últimas reformas no ha permitido la sedimentación de estructuras rígidas respecto a un plan de estudio en cuestión. Sostenemos que ese hecho permite la apertura a una reflexión más amplia sobre las condiciones sociales, económicas y culturales del contexto en el que se desempeñan.

En cuanto a la subcultura del profesorado rural multigrado, señalamos que gracias a la cercanía territorial e identitaria con la población que atienden, consideran que el Plan de Estudio 2022 es más afín a su manera de planificar, ya que se basa en la estructura por proyectos. Al respecto, retomamos el estudio de Reyes y Zannata (2024) sobre la capacitación y manejo curricular del Plan de Estudio 2022 por parte de docentes de primaria de una región indígena durante el ciclo escolar 2023-2024. Coincidimos en que el análisis de este contexto educativo es clave para reconocer cómo el profesorado articula los saberes comunales, ya que la NEM propone como enfoque epistemológico el conocimiento desde lo local. En este sentido, encontraron que la mayoría del profesorado autoevalúa su conocimiento de la NEM en un nivel medio a medio alto (Reyes & Zannata, 2024), pero lo más importante es que lo consideran más asertivo para sus contextos.

Conclusiones

Para finalizar, consideramos importante reiterar que las reformas educativas pueden ser vistas como procesos continuos encaminados al cambio, en los que el magisterio se asume como un brazo articulado. No obstante, como se ha puesto de manifiesto, sus formas de interpretar y traducir la alternancia de un proyecto a otro son diversas, y dependen, en gran parte, de la manera en que se gestan las reformas en la región, pero también de sus construcciones identitarias y modelos culturales en tanto marcos ideológicos.

El significado de trabajo, desde los participantes, coincide con la noción de trabajo docente desde el Plan de Estudio 2022, el cual debe ser colegiado, pero también debe enfocarse en construir un diálogo

permanente con la realidad fuera del aula, en los espacios escolares y en la comunidad. Aunque los docentes son conscientes de la configuración de estilos de trabajo propios a lo largo de su trayectoria profesional, también son críticos en cuanto a las demandas de adaptación o modificación implícitas con los planes de estudio emergentes, las cuales consideran como tareas adicionales por las cuales no reciben remuneración económica. Así mismo demandan una actualización pertinente y situada.

De manera particular, el modelo cultural de los participantes se compone por ciertos rasgos o características compartidas entre los miembros de su grupo social, así como por su trayectoria profesional al haber trabajado en diversos contextos geográficos, tipo de organización escolar y responsabilidad institucional. De manera general, se relacionan con la vocación y el compromiso del profesorado en torno a su labor, la valoración del trabajo colectivo-colaborativo, actitudes relevantes en torno a la actualización y al cambio, y el reconocimiento de la capacidad de resiliencia ante los retos o conflictos profesionales, la innovación y la gestión.

También este modelo está determinado por contradicciones que emergen del aparato administrativo, las pasadas reformas y los imperativos de la vigente. Es decir, las personas participantes sostienen que se encuentran en un punto en donde deben tomar decisiones curriculares y didácticas en función de sus contextos de actuación y superar las formas únicas de ejercer la docencia a partir de instrucciones precisas establecidas en los materiales educativos.

Por otra parte, identificar subculturas como la del docente normalista, la del docente novel y la del experimentado, así como la del docente rural, permite repensar los procesos de formación y actualización. A pesar de reconocerse como parte del mismo gremio, señalan las diferencias frente al otro, lo cual refuerza sus afinidades al interior de los grupos.

Concluimos que el cambio constante ha fortalecido la capacidad de adaptación y resiliencia en el profesorado, no sin alimentar poco a poco una actitud crítica y cautelosa hacia las implicaciones de las reformas. Con relación a la NEM, más allá de la reducción de su identidad a dos polos: trabajadores asalariados o profesionales de la educación, se ha fortalecido su capacidad de agencia. Además, se ha sumado la centralidad del trabajo colectivo-colaborativo, así como el diálogo horizontal como elemento clave.

Particularmente, observamos que la subcultura del profesorado rural también se ha configurado, ya que gracias a la cercanía territorial e identitaria con la población que atienden, consideran que el Plan de Estudios 2022 es más afín a su perspectiva educativa y a su manera de trabajar en el aula. No obstante, esto también puede implicar el distanciamiento identitario de los docentes de contextos escolares urbanos, en donde la configuración del territorio atraviesa por fenómenos socioculturales que afectan la integración de las poblaciones.

Entre tanto, la presente investigación buscó beneficiar a docentes, investigadores y otros agentes educativos mediante el señalamiento de

patrones que les ayuden a profundizar sobre la influencia de la actual reforma en su quehacer profesional e identidad social, así como su efecto en los procesos de significación en torno a la escuela y la educación actual.

Como limitaciones de orden teórico-conceptual señalamos la necesidad de ahondar en la interpretación de los hallazgos, desde un enfoque crítico, para comprender cómo el discurso refleja o desafía relaciones de poder. En cuanto a las limitaciones metodológicas se requiere triangular los resultados con intervenciones en espacios escolares para acceder a una visión integral de la relación entre el currículo y el profesorado. Así mismo se requiere indagar sobre la perspectiva de otros sujetos educativos como supervisores, directivos, asesores, estudiantado, familias y miembros de la comunidad.

En lo que respecta a futuras líneas de indagación consideramos importante abarcar muestras más amplias y plurales, con la finalidad de recuperar la diversidad de contextos socioculturales a los que pertenece el profesorado mexicano. Así mismo, encontramos interesante la incidencia de otras voces y medios provenientes de las redes sociales virtuales y figuras no académicas, en la diseminación e interpretación de las reformas.

Referencias

Ball, S. J. (1993). What Is Policy? Texts, Trajectories and Toolboxes. *Discourse: Studies in the Cultural Politics in Education, 13*(2), 10-17. https://doi.org/10.1080/0159630930130203

Bremner, N., Sakata, N., & Bórquez, L. S. (2024). Stakeholder Experiences and Perspectives on the Nueva Escuela Mexicana Reform in Mexican Primary Education. *Education Sciences*, *14*(10), 1-22. https://doi.org/10.3390/educsci14101066

Cabrera, D., & Cruz, R. (2015). Reforma educativa como cambio curricular: representaciones de docentes en una escuela primaria. *CPU-e. Revista de Investigación Educativa*, (22), 200-225. https://www.redalyc.org/journal/2831/283143550010/

Castañeda, L. H. (2024). Relaciones de poder y su implicación en la apropiación de la NEM: Un análisis desde la complejidad. *Unodiverso, Revista de Complejidad en Ciencias Sociales y Humanidades*, (4), 1-23. https://doi.org/10.54188/UD/04/D2/05

Diario Oficial de la Federación [DOF] (19 de agosto del 2022). *Acuerdo número 14/08/22 por el que se establece el Plan de Estudio para la educación preescolar, primaria y secundaria* (Anexo). https://www.dof.gob.mx/2022/SEP/ANEXO_DEL_ACUERDO_14_08_22.pdf

Díaz-Barriga, A. (2016). Reforma Educativa. En A. Díaz Barriga (Coord.). *La Reforma Integral de la Educación Básica: perspectivas de docentes y directivos de primaria* (pp. 17-40). Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación.

Díaz-Barriga, A. (2023). Recuperar la pedagogía. El plan de estudio 2022. *Perfiles Educativos*, *45*(180), 6-15. https://perfileseducativos.unam.mx/iisue_pe/index.php/perfiles/article/view/61292/53199

Díaz-Barriga, A., & Inclán, C. (2001). El docente en las reformas educativas: Sujeto o ejecutor de proyectos ajenos. *Revista Iberoamericana de Educación,* (25), 17-41. https://www.redalyc.org/pdf/800/80002502.pdf

Díaz-Barriga Arceo, F. (2010). Los profesores ante las innovaciones curriculares. *Revista Iberoamericana de Educación Superior (RIES)*, *1*(1), 37-57. https://www.ries.universia.unam.mx/index.php/ries/article/view/15

Dussel, I., & Acevedo, A. (2023). Búsquedas y tensiones en el plan de estudio 2022. Integración, diversidad y comunidad en la construcción de una nueva autoridad cultural. *Perfiles Educativos*, *45*(180), 26-35. https://doi.org/10.22201/iisue.24486167e.2023.180.61292

Gee, J. P. (2005). *La ideología en los discursos*. Ediciones Morata.

Gee, J. P. (2001). Identity as an Analytic Lens for Research in Education. *Review of Research in Education*, *25,* 99-125. https://doi.org/10.2307/1167322

Gutiérrez, C. E., & Cáceres, M. L. (2023). El rol del trabajo en equipo en las políticas públicas de la Nueva Escuela Mexicana. *Revista Conrado*, *19*(1), 203-2011. https://conrado.ucf.edu.cu/index.php/conrado/article/view/3120

Hernández, A. M., & Arzola, D. M. (2015). Los docentes en Educación Primaria y la implementación de la RIEB. *IE Revista de Investigación Educativa de la REDIECH*, https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=521651959004

Hernández, B. S. (2026). La autonomía curricular en la Nueva Escuela Mexicana: una oportunidad para ejercer el liderazgo docente. *Acción y Reflexión Educativa*, *51*(1), 41-56. https://revistas.up.ac.pa/index.php/accion_reflexion_educativa/article/view/8844/6643

Hernández, F. (2017). Reconfiguración de la identidad docente a partir de la implementación de la Reforma Educativa en el Estado de Tlaxcala, México [Ponencia]. Congreso Nacional de Investigación Educativa. San Luis Potosí, México. https://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v14/doc/0168.pdf

Hernández, M. R., & Gómez, A. A. (2024). Necesidades Formativas Docentes en el Contexto de la Nueva Escuela Mexicana y el Desarrollo de la Controversia Sociocientífica de COVID-19. *Sisyphus Journal of Education, 12*(3), 75-97. https://doi.org/10.25749/sis.36561

Ibarra, L. J., & Galván, M. G. (2017). *Los docentes de educación básica en México. Percepciones sobre las reformas educativas y su impacto en la construcción de identidades, saberes y prácticas. Estudio comparativo en Tlaxcala, Ciudad de México y Guanajuato* [Ponencia]. Congreso Mexicano de Investigación Educativa. San Luis Potosí, México. https://comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v14/doc/2887.pdf

Jarquín, M. (2023). Texto y discurso de la Nueva Escuela Mexicana. Un balance crítico. *Cotidiano - Revista de la Realidad Mexicana*, *38*(238), 27-57. https://www.researchgate.net/profile/Mauro-Jarquin/publication/370715755_Texto_y_discurso_en_la_Nueva_Escuela_Mexicana_Un_balance_critico/links/645e8fa44353ba3b3b5fa14a/Texto-y-discurso-en-la-Nueva-Escuela-Mexicana-Un-balance-critico.pdf

Ley General de Educación [LGE] (30 de septiembre del 2019). Diario Oficial de la Federación, (México). https://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/LGE.pdf

Loyo, A. (2002). La reforma educativa en México vista a través de los maestros: un estudio exploratorio. *Revista Mexicana de Sociología*, *43*(3), 37-62. http://revistamexicanadesociologia.unam.mx/index.php/rms/article/view/60366

Luna-Martínez, A. (2024). Reflexiones sobre la epistemología del Sur presente en la Nueva Escuela Mexicana (NEM). *Revista CoPaLa. Construyendo Paz Latinoamericana*, *9*(20), 1-20. https://doi.org/10.35600/25008870.2024.20.0342

Meneses, J., & Sánchez, M. (2024). La práctica educativa en el contexto de la Nueva Escuela Mexicana. Un estudio exploratorio en el nivel primaria. *Revista Invedu*, (42), 5-27. https://www.ulsapuebla.mx/wp-content/uploads/2024/02/REVISTA-Edicion-Especial_2024-2.pdf

Netzahualcóyotl, M. A. (2015). Las representaciones sociales de los docentes sobre la Reforma Integral de la Educación Básica. *Revista Iberoamericana de Educación Superior*, *4*(15), 3-25. https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=299133728001

Okuda, M., & Gómez-Restrepo, C. (2005). Métodos en investigación cualitativa: triangulación. *Revista Colombiana de Psiquiatría*, *34*(1), 118-124. https://www.redalyc.org/pdf/806/80628403009.pdf

Ortega-Bastidas, J. (2020). ¿Cómo saturar los datos? Una propuesta analítica «desde» y «para» la investigación cualitativa. *Interciencia*, *45*(6), 293-299. https://www.redalyc.org/journal/339/33963459007/html/

Ramírez, F. (2024). El arranque de la Nueva Escuela Mexicana: las experiencias iniciales de los profesores de la Secundaria General. *Diálogos sobre Educación*, (30), 1-16. https://doi.org/10.32870/dse.v0i30.1460

Reyes, G., & Zannata, M. E. (2024). La Nueva Escuela Mexicana: entre la tradición y transformación curricular. *Curriculo sem Fronteiras*, *24*, 1-14. http://dx.doi.org/10.35786/1645-1384.v24.2540

Ruiz, S., Gaytán, C. C., & Armendáriz, H. M. (2018). El trabajo de los docentes con la reforma curricular de 2011. *RECIE. Revista Electrónica Científica de Investigación Educativa, 4*(1), 327-336. https://www.rediech.org/ojs/2017/index.php/recie/article/view/294

Sánchez-Olavarría, C. (2025). La autonomía profesional docente. Una mirada desde los Consejos Técnicos Escolares en educación básica. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, *30*(104), 215-233. https://ojs.rmie.mx/index.php/rmie/article/view/253

Secretaría de Educación Pública (2022). *Plan de Estudio 2022 para la Educación Preescolar, Primaria y Secundaria*. México.

Tójar, J. C. (2006). *Investigación cualitativa. Comprender y actuar*. Editorial La Muralla.

Torres, R. M. (2000). *Itinerarios por la Educación Latinoamericana, Cuaderno de Viajes*. Paidós.

Valenzuela, M. G., Caballero, D. G., Montaño, A., & Valenzuela, A. L. (2023). Transición pedagógica: un análisis comparativo entre la reforma educativa de 2013 y la nueva escuela mexicana. *Revista de Investigación Académica Sin Frontera*, (40), 1-9. https://doi.org/10.46589/rdiasf.vi40.584

Ventura, F. (2023). Las implicaciones de la Nueva Escuela Mexicana en el proceso pedagógico. *Revista Boletín Redipe*, *12*(8), 161-174. https://doi.org/10.36260/rbr.v12i8.1996

Yurén, T., & Aráujo, S. (2003). Estilos docentes, poderes y resistencias ante una reforma curricular. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, *8*(19), 631-652. https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=14001904

EDUCATIONIS
MOMENTUM

ENSAYO

Infancias indígenas en escuelas urbanas: inclusión o interculturalidad

Indigenous Childhoods in Urban Schools: Inclusion or Interculturality

María Rebeca Iñiguez Segura [1*]

[1] Investigador independiente

* Autor de correspondencia: rebecainiguez@gmail.com

Resumen

Contexto: en México, las propuestas educativas de la Secretaría de Educación Pública (SEP) han evolucionado de forma desordenada, generando confusión conceptual entre docentes y personal escolar para atender a la diversidad (Iñiguez, 2026). En el caso de las infancias indígenas la falta de claridad puede dejar de lado la atención pertinente que reciban y significar un retroceso en el ejercicio de sus derechos. Retomar el concepto de educación intercultural representa mejorar los cimientos para la inclusión educativa y social, así como un mejor aprendizaje. **Objetivo**: este ensayo reflexiona sobre la importancia de diferenciar los conceptos de inclusión y de interculturalidad en el ámbito educativo. **Metodología**: es un trabajo documental basado en las observaciones realizadas en el trabajo de campo de una tesis doctoral. **Resultados**: se puede ver que el uso indistinto que se ha dado a los términos inclusión e interculturalidad en el ámbito educativo ha impactado negativamente en la educación de las infancias indígenas, afectando el ejercicio de sus derechos, aprendizaje y construcción de identidad. **Conclusión**: se afirma que es necesario conocer, reconocer y respetar las diferencias culturales de las infancias indígenas en las escuelas en pro de la justicia epistémica y la convivencia horizontal.

Palabras clave: educación intercultural, inclusión educativa, diversidad, infancias indígenas

Abstract

Context: in Mexico, the educational proposals of the Ministry of Public Education (SEP) have evolved in a disorganized manner, generating conceptual confusion among teachers and school staff in addressing diversity (Iñiguez, 2026). In the case of indigenous children, this lack of clarity can sideline the relevant attention they should receive and signify a regression in the exercise of their rights. Reclaiming the concept of intercultural education represents improving the foundations for educational and social inclusion, as well as better learning. **Aim**: reflect on the importance of differentiating the concepts of inclusion and interculturality in the educational field. **Methodology**: it is a documentary study based on observations carried out during the fieldwork of a doctoral thesis. As a result, it can be seen that the indistinct use given to the terms inclusion and interculturality in the educational field has negatively impacted the education of indigenous children, affecting the exercise of their rights, learning, and identity construction. **Conclusion**: it is stated that it is necessary to know, recognize, and respect the cultural differences of indigenous children in schools in favor of epistemic justice and horizontal coexistence.

OPEN ACCESS

Como citar (APA 7.ª) Iñiguez Segura, M. R. (2026). Infancias indígenas en escuelas urbanas: inclusión o interculturalidad. *Educationis Momentum, 12*(1), 1-13. https://doi.org/10.36901/em.v12i1.1858

Historia del artículo

Recibido: 2026.03.10

Aprobado: 2026.05.15

Publicado: 2026.XX.XX

Copyright: © 2026 *Educationis Momentum.* Este es un artículo de acceso abierto distribuido bajo los términos de Creative Commons Atribution 4.0 (CC BY 4.0) que permite el uso, la distribución y la reproducción sin restricciones en cualquier medio, siempre que se otorguen los créditos correspondientes al autor original y a la fuente.

Disponibilidad de los datos: Los autores declaran que los datos, materiales, instrumentos y demás recursos utilizados en esta investigación no se encuentran disponibles para su consulta debido a que no se obtuvo el consentimiento para que la información se socializara y se compartiera en bases de datos.

Contribución de los autores

ISDLSU: conceptualización, análisis formal, administración de proyecto, investigación, metodología, tratamiento de datos, recursos, software, supervisión, validación, visualización de resultados, redacción: borrador original, redacción: revisión y edición.

Declaración de conflicto de intereses

La autora declara que no existe ningún conflicto de intereses financiero, profesional o personal que pudiera haber influido en los resultados presentados en este estudio.

Financiamiento

Esta investigación no recibió financiamiento específico de agencias del sector público, comercial o sin fines de lucro.

Declaración ética

Este estudio no involucró experimentación con seres humanos ni animales; por tanto, no requirió aprobación por un comité de ética.

Objetos de ciencia abierta

La autora declara que los datos, materiales, instrumentos y demás recursos utilizados en esta investigación se encuentran disponibles para su consulta en la tesis «Infancias indígena y maestros urbanos: una relación intercultural» en el Repositorio de la Biblioteca de la Universidad de Guadalajara, en proceso de publicación.

Keywords: intercultural education, educational inclusion, diversity, indigenous children

Inclusión o interculturalidad para las infancias indígenas

Según el reporte sobre migración de las Naciones Unidas (ONU), en el 2020 el número de migrantes internacionales (personas que residen en un país distinto al de nacimiento) alcanzó casi los 272 000 000 en todo el mundo (ONU, s.f.). En México, en el 2020, emigraron a otro lugar de residencia 21 611 963 personas, de las cuales 6 338 513 lo hicieron de manera interna (Instituto Nacional de Estadística y Geografía [Inegi], 2020). La Encuesta Intercensal 2015 informa que en México el 11.7 % de la población que habla lengua indígena es migrante absoluto, es decir, que vive en una entidad federativa distinta a la de su nacimiento (Inegi, 2015).

Entre 2010 y 2020 la población hablante de lengua indígena en México creció de 6 913 362 a 7 364 645 personas, lo que representa un incremento aproximado de 6.5 % de la población indígena total. En Jalisco, dicha población pasó de 53 695 a 66 963 en ese mismo lapso, lo que representa 12 % de crecimiento de la población indígena total en el Estado (Inegi, 2020).

En la Zona Metropolitana de Guadalajara (ZMG), la población hablante de lengua indígena creció en un 55 % del año 2000 al 2020 (Inegi, 2020) como resultado de la migración del campo a la ciudad.

El movimiento de las familias a otras ciudades lleva implícito un proceso de adaptación para mejorar su calidad de vida. La sociedad y las instituciones que dan servicio a la población no pueden permanecer estáticos, ya que las relaciones y necesidades de la gente se diversifican cada día. Les corresponde dar una respuesta responsable y adecuada, inclusiva. Gentili (2009) afirma que «la inclusión es un proceso democrático integral que involucra la superación efectiva de las condiciones políticas, económicas, sociales y culturales que producen históricamente la exclusión» (p. 35). El gobierno y la sociedad son responsables de facilitar la inclusión de las personas a una vida nueva.

La escuela, como institución formadora, debe de considerar en su ideario, planeación y eventos académicos que existen diferencias y, por lo tanto, conocer, reconocer y respetar (Schmelkes, 2013) la cultura de la diversidad de estudiantes que se inscriben. Kaplan (2006) afirma que la escuela es mediadora entre la estructura social y las trayectorias y expectativas de los estudiantes, que generalmente están en un proceso de definición y lo hacen con más dificultad si pertenecen a grupos categorizados como fuera de la norma. Sin embargo, es importante señalar que se debe trascender y cuidar lo que la escuela ofrece para realizar elecciones en su beneficio personal (de Certeau, 1990) y construir en lo cotidiano cultura e identidades diferentes.

En las reflexiones de este ensayo se pretende poner atención en el riesgo que representa que la educación escolar escude su trabajo en el

concepto de inclusión y dé por hecho la interculturalidad, para lo cual se analizan a continuación ambos conceptos.

Inclusión educativa

El concepto de inclusión ha sido interpretado de diferentes maneras según el contexto y cultura de quienes participen en él. Para la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (Unesco), la inclusión es el proceso de identificar y responder a la diversidad de las necesidades de todos los estudiantes a través de una mayor participación en el aprendizaje, las culturas y las comunidades, reduciendo la exclusión en la educación. Involucra cambios y modificaciones en contenidos, aproximaciones, estructuras y estrategias, con una visión común que incluye a todos los niños y niñas del rango de edad apropiado y la convicción de que es la responsabilidad del sistema regular educar a todos los niños y niñas (Unesco, 2008).

El concepto de educación inclusiva está ligado a la Declaración Universal de Derechos Humanos (ONU, 1948), en donde se estableció que la educación es un derecho de todos e implica la aceptación de todos los niños y niñas sin importar su origen, cultura, tradiciones y capacidades. Incluir a todos ha sido una tarea difícil, especialmente para los docentes que trabajan diariamente con una diversidad de estudiantes con bagajes, talentos, cultura e intereses diferentes en un sistema educativo que pretende homogeneizarlos. Solo se puede ser una institución abierta a la diversidad si los docentes han sido formados para esto. La educación inclusiva requiere de un cambio profundo en la actitud de la práctica docente y en el sistema educativo. La inclusión educativa hace referencia a la integración de niños y niñas al sistema actual que puede caer en una actitud asimilacionista.

García et al. (2013) realizaron una investigación sobre los conceptos alrededor de la evolución de la educación inclusiva y afirman que, aunque en teoría las cosas parecen estar muy claras, en la práctica los docentes están muy confundidos en la comprensión y aplicación de esta propuesta. Analizaron también los diferentes significados que se le ha dado a estos conceptos en diferentes países del mundo y lo confuso que se ha vuelto.

En México, en el 2014, se creó el Programa para la Inclusión y la Equidad Educativa (PIEE) que asegura que una educación inclusiva debe respetar y valorar la diversidad, estar sustentada en relaciones interculturales y conjugar la inclusión con la calidad para que todos los mexicanos tengan igualdad de oportunidades (PIEE SEP, 2022). La idea es muy valiosa, sin embargo, el problema principal del trabajo escolar para la inclusión es la formación docente, ya que la educación inclusiva «cuando pasa al terreno pedagógico tiene menos aceptación entre las y los docentes, pues sin duda les representa un esfuerzo para el que muchas veces no se sienten lo suficientemente preparados» (Croll & Moses, 2003, en García, 2013, p. 8).

En la *Guía para asegurar la inclusión y la equidad en educación*, la Unesco señala la importancia de la formación docente para lograr inclusión,

calidad y equidad en las escuelas. Afirma que «los docentes en sistemas inclusivos necesitan medir la efectividad de su enseñanza para la gama de estudiantes y deben saber lo que necesitan hacer para permitir que cada estudiante aprenda lo mejor posible» (Unesco, 2017, p. 34) y que esto se puede lograr con una educación inicial adecuada y un seguimiento constante, ya que la inclusión es un proceso.

Es así como la educación inclusiva difícilmente se logrará si no se crean acuerdos conceptuales comunes y culturalmente situados durante la formación docente. Esto implica reflexión y actualización constante en términos pedagógicos y sociales; a esto se añade la atención que merecen las infancias indígenas que se encuentran con barreras actitudinales constantes para su aprendizaje por parte de docentes, compañeros y compañeras.

En México la inclusión ha estado enfocada a la educación especial o a la diversidad por origen étnico; sin embargo, es muy claro que niños y niñas que no califican en estas categorías requieren también sentirse incluidos e identificar sus diferencias, ya que están construyendo su identidad. Invisibilizar al que es considerado distinto, es otra forma de discriminar. Por eso es conveniente considerar indispensable el concepto de interculturalidad como generador de los valores que pueden dar sustento a las prácticas inclusivas. Es también una realidad que la inclusión educativa es un concepto al que se le otorgan significados diferentes como medio para hacer política, como bandera de derechos humanos, como teoría que sustenta otras propuestas, etc. En el día a día, en las aulas, hay exclusión social, cognitiva y afectiva, y con el dominio de las ideas hegemónicas se oculta lo diferente, se silencia el problema, se simula detrás de los discursos. El juego de apariencias hace más grande la exclusión en las aulas y en la sociedad.

Según Karsz (2004) la exclusión es el producto o efecto de la combinación de diferentes factores sociales: «La exclusión es una construcción reglada, ordenada, singularmente coherente» (p. 134) que se observa, se estudia y a la cual no se pide pertenecer, porque para eso se necesita ser clasificado por instituciones o grupos del sistema según su criterio. «Nadie nace excluido, se hace» (Castel, 2004, p. 57). La exclusión es siempre social y como bien dice Karsz (2004), paradójicamente «atañe a personas que están fuera de una sociedad de la que al mismo tiempo forman necesariamente parte» (p. 160).

Las diferencias hacen pensar que el otro es un extraño, que no pertenece y por lo tanto hay que excluirlo o dejar que se autoexcluya y encuentre su lugar en otro escenario social. El trabajo con infancias es diferente. Todavía no hay categorías establecidas, aunque empiezan a construirse. Puede ser sencillo cuando no se han sembrado prejuicios o calificado a los demás; los niños y niñas son flexibles y abiertos a los demás. En ese momento se contempla claramente la interculturalidad como algo natural que no requiere elaborar procesos de inclusión.

Educación intercultural

Como respuesta a la diversidad de alumnos en las aulas mexicanas, a través de los años se desarrollaron diferentes propuestas educativas; primero la educación bicultural bilingüe, más adelante multicultural y finalmente intercultural. Estas propuestas nacen de la idea de castellanizar a los indígenas, de asimilarlos. Cada propuesta ha tenido el objeto de superar las deficiencias de la fase anterior y ha sido enfocada a la población indígena, lo cual ya la hace diferencial, aunque no se ha contemplado su vida en las ciudades. En este sentido, Dietz (2016) afirma que «para interculturalizar el sistema educativo, es prioritario no igualar interculturalidad con lo indígena, y reconocer las diferentes fuentes de diversidad» (p. 81), que, dado el movimiento migratorio, son amplias y variadas. Ante esta realidad surge la idea de que la sociedad y, por lo tanto, la educación, debe ser intercultural.

En México, el concepto de interculturalidad en educación comienza a ser abordado por Elba Gigante a principio de la década de los años noventa (Bertely, 2012). En otros países receptores de migrantes (EUA, Canadá, Europa) el discurso de la multiculturalidad se convirtió en la razón de ser de la educación intercultural, «entendida esta como una aproximación diferencial a la educación de minorías alóctonas» (Dietz & Mateos, 2011, p. 17).

Esto conduce a poner atención en la relación que se da entre las culturas, siendo más significativo el aprecio por la diversidad que la atención a las diferencias y, además, ya se puede hablar de todos los grupos, incluyendo a indígenas, afrodescendientes, gente con necesidades educativas especiales, variedad de género, etc. Tiempo atrás, cuando Pierre Bourdieu (2009) escribió *Los herederos* en 1964, planteó que el sistema escolar excluía a los niños de clases desfavorecidas y nombró responsables de estas divisiones sociales a la escuela y a los docentes. Esta situación no ha cambiado mucho. Cuando en las escuelas, los maestros y directores asuman la responsabilidad y compromiso para reducir las diferencias y acercar a las culturas se iniciará la relación intercultural. Bien dice Kaplan (2006) que «las instituciones y los maestros tienen márgenes de autonomía y creatividad para inclinar el péndulo a favor de la ampliación de las posibilidades de los alumnos con miras a subvertir el orden injusto» (p. 10).

En el orden establecido por ciertos grupos se tiende a señalar las diferencias que rompen con lo que se considera indispensable para pertenecer (Bauman, 2001) y esto lleva a categorizar a las personas en bueno o malo, positivo o negativo, competente o incompetente, etc. Crea dicotomías, promueve la aplicación de metodologías remediales o compensatorias e incide en la creación de políticas educativas diferenciadas para las minorías. Comenta Dietz (2011) que, en Europa, la tendencia es a desarrollar una educación intercultural a partir de «la incapacidad manifiesta de las sociedades mayoritarias para hacer frente a los nuevos desafíos de la heterogeneidad de los educandos» (p. 25). Esto se puede ver también en países como Canadá (Porrás, 2022) que recibe un promedio de 400 000 migrantes legales al año. Allá el sistema tuvo que cambiar. Las instituciones frente a situaciones que demandan inclusión se han

involucrado en este tema, así como en la riqueza de la interculturalidad y su compromiso se convierte en un medio para la extensión del valor de esta propuesta.

La Unesco (2006) define interculturalidad en el documento *Directrices sobre la Educación Intercultural* como «la presencia e interacción equitativa de diversas culturas y la posibilidad de generar expresiones culturales compartidas, adquiridas por medio del diálogo y de una actitud de respeto mutuo» (p. 17). En el mismo documento se habla del enfoque multicultural y el intercultural: el primero se refiere a la aceptación y tolerancia entre culturas; y el segundo, habla de una convivencia que lleve al «conocimiento mutuo, el respeto y el diálogo» (p. 18) entre los diferentes grupos culturales.

Los conceptos de interculturalidad en el ámbito educativo parten de dos vertientes (Iñiguez, 2026):

- La interculturalidad para todos, que hace referencia a la posibilidad de una relación respetuosa entre todos los seres humanos... reconoce como primordial el diálogo entre culturas, el respeto, compartir los saberes y tener una convivencia pacífica y ese es su fundamento. (p. 138)
- La interculturalidad crítica, que cuestiona el colonialismo y estructuras de poder, la desigualdad, la sumisión y busca cambios estructurales para lograr la equidad. (p. 139)
- Ambas promueven el diálogo cultural, las relaciones equitativas y el respeto a las diferencias.

Un grupo de expertos trabajó con la Unesco para establecer normas internacionales con relación a la educación intercultural y promoverla. Determinaron tres principios:

Principio I

La educación intercultural respeta la identidad cultural del educando impartiendo a todos una educación de calidad que se adecúe y adapte a su cultura.

Principio II

La educación intercultural enseña a cada educando los conocimientos, las actitudes y las competencias culturales necesarias para que pueda participar plena y activamente en la sociedad.

Principio III

La educación intercultural enseña a todos los educandos los conocimientos, actitudes y las competencias culturales que les permiten contribuir al respeto, el entendimiento y la solidaridad entre individuos, entre grupos étnicos, sociales, culturales y religiosos y entre naciones. (Unesco, 2006, p. 34)

El ideario es claro. Llevarlo a la práctica ha sido complicado especialmente para los maestros que buscan técnicas y métodos para resolver los asuntos cotidianos del salón de clase. La interculturalidad en la

escuela es un concepto que requiere la transformación epistemológica del docente y de sus alumnos.

La Comisión Económica para América Latina y el Caribe (2018) afirma que «la interculturalidad como enfoque es una educación para todos destinada a desactivar las relaciones y las posiciones asimétricas en nuestra sociedad» (p. 17). Sostiene que no puede limitarse al campo educativo, sino que debe tener alcance en todos los campos de la vida social, cultural y económica.

La vida es un sistema. Los grupos podrían compartir los principios de la interculturalidad que respetan las diferencias. La escuela representa uno de los espacios más importantes en donde se construyen relaciones y conocimientos; el resto, como familia, comunidad, comercios, transporte, sistema de salud, etc., pueden estar fuertemente influenciados por los centros educativos. La escuela tiene un papel social y transformador que en ocasiones olvida, por centrarse en programas y contenidos académicos. Es necesario que quienes liderean esos otros espacios promuevan la interculturalidad como una forma respetuosa de convivencia en la vida cotidiana.

La Coordinación General de Educación Intercultural y Bilingüe (SEP, 2014), en el Programa Especial de Educación Intercultural, afirma que:

> La educación intercultural se entiende como el conjunto de procesos pedagógicos intencionados que se orientan a la formación de personas capaces de comprender la realidad desde diversas ópticas culturales y de intervenir en procesos de transformación social que respeten y se beneficien de la diversidad cultural. Esto supone tanto el conocimiento profundo de la lógica cultural propia como el de lógicas culturales diferentes. (2014, p. 83)

Agrega que para esto deben de incorporarse al enfoque cambios en el currículum nacional y en la forma de ver y entender esta realidad y propiciar eventualmente una convivencia respetuosa.

En este programa se sugiere:

> La fundamentación de los avances y el impacto de la inclusión del enfoque intercultural requieren impulsar la investigación científica, en particular aquella que resalta las aportaciones de los pueblos indígenas como forma de conocimiento. Debe fomentarse que las instituciones de investigación se involucren en la educación intercultural y en el rescate de los saberes de los pueblos indígenas. (2014, p. 39)

Nuevamente, como señalan Dietz y Mateos (2011), se relaciona la interculturalidad con asuntos indígenas y resalta el rescate de los saberes de los pueblos indígenas, que es un punto importante para este trabajo de investigación; pero no es lo único representativo de la interculturalidad.

Para la SEP (2017) la educación intercultural es para toda la población, porque supone convivencia respetuosa entre personas y comunidades que reconocen sus diferencias en un diálogo sin prejuicios ni exclusiones (párr. 3).

En este caso ya se habla de toda la población y no de prácticas pedagógicas, sino «una alternativa» que favorece las dinámicas inclusivas. Entonces, si hay educación intercultural, ¿es necesario hablar de inclusión educativa? ¿Se complementan, se repiten o se anulan?

En 2019, la SEP habla de educación inclusiva, más que de inclusión, y manifiesta conceptos que se atribuyen a la educación intercultural como:

a. Estar diseñada para acoger a comunidades educativas inherentemente diversas y atender las diferentes expresiones de esa diversidad, no solo las más visibles.
b. Es el eje alrededor del cual ha de estructurarse todo el sistema educativo, no solo es un tema transversal.
c. Promueve una forma de convivencia basada en el valor de la diversidad, que ofrece al alumnado y a toda la comunidad escolar oportunidades para aprender a relacionarse con respeto y valorar a todas las personas, a través de la eliminación de estereotipos, prejuicios, segregación, exclusión o cualquier otra práctica discriminatoria. (SEP, 2019, p. 9)

Me pregunto, ¿por qué o para qué cambiar o mezclar los conceptos? ¿Tendrá alguna conotación política usar el término «educación intercultural»? Intercultural significa diálogo horizontal, aceptación. Inclusión significa adaptación, asimilación. ¿Seguirán los grupos con más poder dominando culturalmente a los de menor poder? Así ha sido en los procesos colonizantes.

La SEP (2022) publicó el Marco Curricular 2022, que se convirtió en el Plan de Estudios para Educación Básica, en el que se proponen «un conjunto de transformaciones epistémicas, metodológicas, axiológicas, pedagógicas y estructurales… como planteamiento para un cambio profundo en la educación básica del país» (p. 5). Se establece la interculturalidad crítica como uno de los siete ejes del plan, así como la inclusión, el pensamiento crítico, la igualdad de género, el fomento a la lectura y la escritura, la educación estética y la vida saludable. Si consideramos la amplitud del significado de la interculturalidad, por sí misma es inclusiva y crítica, por lo tanto, comprende los ejes de inclusión, pensamiento crítico e igualdad de género. Se menciona que la «educación intercultural se basa en la cooperación, la solidaridad y la reciprocidad, aprendidas desde otras epistemologías, igual de válidas que el conocimiento científico y humanístico tradicional» (SEP, 2022, p. 95), actitudes muy comunes en las personas de pueblos originarios.

Por lo tanto, la interculturalidad se refiere a sujetos, comunidades e identidades lingüísticas, culturales, sociales y territoriales en su diversidad, que interactúan, dialogan, se interpelan y producen entre sí diferentes aprendizajes, en un marco de relaciones asimétricas por motivos de clase, etnia, sexo, género, edad o capacidad, en la que el Estado se erige como el responsable social, político y jurídico, que garantiza la igualdad de derechos y favorece la creación de espacios para diversas epistemologías y el diálogo de saberes. (SEP, 2022, p. 100)

En el documento se reconocen las relaciones de poder que generan las diferencias en los espacios escolares y se propone la interculturalidad para todos y todas, que exige conocer y respetar las culturas, derechos y oportunidades en la convivencia. Sugiere estudiar las diferencias e incluir sus saberes en los programas de estudio y abre la posibilidad de que los docentes y estudiantes sean coconstructores del conocimiento de la realidad conservando su identidad cultural.

El problema principal al que se enfrenta es la capacitación de los maestros, ya que esta propuesta lleva implícita cierta autonomía docente que no es lo acostumbrado. Construir un currículum adecuado al entorno y sus necesidades no es sencillo. Los docentes en México han sido heterónomos y han seguido instrucciones precisas en su práctica, como lo narra Herrera Gallardo (2014) en su tesis doctoral. La propuesta propone un cambio cultural importante, otra forma de ver la educación, una forma diferente de organizarla y para eso se necesita tiempo y preparación. Algunas personas cuestionan que no haya habido un diagnóstico previo. Yo creo que está dado. Las evaluaciones realizadas en México con las pruebas Enlace (2008-2013) y Planea (desde el 2015), así como a nivel internacional con la Prueba Pisa 2022, ubicaban a México en el 20 % inferior de los países de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (Ocde) o de las habilidades esperadas por grado escolar. La educación en México necesita de un cambio radical, pero planeado, situado, organizado, consistente y no sexenal. Las recomendaciones de muchos investigadores educativos hace tiempo que están publicadas. El gobierno no los escucha.

Para esta investigación, el tema de la interculturalidad requirió de la consulta interdisciplinaria del trabajo realizado por educadores, antropólogos, sociólogos y lingüistas, todos ellos con una larga trayectoria trabajando en cuestiones de educación intercultural, en especial con infancias indígenas; y todos dan cuenta, desde hace más de treinta años, de las carencias del sistema para apoyar a docentes con el ejercicio de la educación intercultural.

Schmelkes (2004) afirma que la interculturalidad se refiere a la relación entre personas y/o grupos culturalmente diferentes en espacios determinados, «una relación basada en el respeto y desde posiciones de igualdad» (p. 11). Para que haya educación intercultural tiene que haber respeto y convivencia, y la participación comprometida de la comunidad educativa: docentes, estudiantes y familia.

Dietz y Mateos (2011) entienden la interculturalidad como un paradigma de construcción del conocimiento alrededor del cual existe un discurso heterogéneo y relativista en función de la experiencia de cada persona permitiendo la aproximación de las minorías.

En la interculturalidad se habla de relaciones interétnicas, interlingüísticas, interreligiosas, de convivencia, de igualdad. Afirman que la educación intercultural mantiene el sesgo hacia lo indígena y no es necesariamente así. Manifiestan que el diálogo es una característica central de la interculturalidad, «lo intercultural se discute, resignifica y apropia

bajo una mirada poscolonial» (Dietz & Mateos, p. 56). Esto hace evidente la importancia de escuchar también a las infancias y a las familias indígenas, poner atención en ellas, en su cultura, en sus prácticas, de manera que no tengan necesidad de ocultarlas.

El Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE, 2016) realizó una consulta a comunidades indígenas sobre sus expectativas en educación y la importancia de ejercer su derecho. En ella queda muy claro que esperan atención de calidad y adecuada a su cultura. Eso es educación intercultural.

Años antes, en un trabajo reflexivo grupal, *Educación Intercultural. Perspectiva y propuestas*, Gil Jaurena (2009) propone la siguiente definición:

> Se conceptualiza la educación intercultural como un enfoque educativo holístico e inclusivo que, partiendo del respeto y el reconocimiento de la diversidad cultural, busca la reforma de la escuela como totalidad para incrementar la equidad educativa, superar el racismo/discriminación/exclusión, favorecer la comunicación y competencia interculturales, y apoyar el cambio social según principios de justicia social. (p. 177)

La autora considera el enfoque intercultural inclusivo en sí mismo. Tal vez no sea necesario hablar de dos términos cuando en realidad uno depende del otro. Lo intercultural es inclusivo, pero lo inclusivo no es necesariamente intercultural.

Gasché (2010), que dedicó su trabajo a la educación indígena en la Amazonia peruana y después en Chiapas, México, explica que:

> El discurso ético de la Educación Intercultural Bilingüe (EIB) predica la revaloración de la cultura indígena, la autoestima, el fortalecimiento de la identidad, el respeto de la diversidad, la tolerancia del Otro diferente, la equidad en el trato mutuo, la igualdad entre los seres humanos. (p. 113)

Comenta que, desde esta perspectiva, la interculturalidad toma un carácter remedial para compensar la desigualdad, el racismo, etc. Se pregunta también si, después de tantos años de hablar de respeto y tolerancia, ¿se han dirigido los expertos a las élites urbanas para que cambien sus actitudes hacia las personas marginadas? Deja muy claro que hay que ser cuidadoso para no prolongar la permanencia de modelos de dominación, ya que creer que la educación intercultural, a través de la relación respetuosa y equitativa logrará un cambio trascendente en los ciudadanos, es una utopía, que denomina «utopía angelical».

Gasché (2010), al hablar de educación intercultural, específicamente con comunidades indígenas, plantea varias preguntas y saca a relucir la distancia que existe entre el discurso de la educación intercultural y hacer educación intercultural. Se pregunta, «¿cómo procede el maestro en el aula para que los alumnos se “autoestimen”, “respeten” la diversidad cultural y “toleren” a las personas culturalmente diferentes?» (Gasché, 2010, p. 112). Su repuesta es muy clara: únicamente adentrándose en su estilo de vida, integrando sus prácticas, permitiendo que sean expresadas y respetadas. Para Gasché, pensar que la educación intercultural resolverá

las diferencias sociales es irreal. Afirma que la educación intercultural no puede limitarse a incluir en sus contenidos cuestiones de cultura indígena a través de actividades en el aula, ya que eso «sólo persigue la ilusión de una revaloración cultural y no alcanza su objetivo real» (p. 116), que es la relación respetuosa. La interculturalidad no es un contenido académico, es una forma de ser y proceder.

Leer los ensayos de Gasché generan un conflicto cognitivo y afectivo; sus argumentos son claros y nos ubican en la realidad ya que es verdad que leer sobre interculturalidad, sobre indígenas o afrodescendientes o gitanos o necesidades educativas especiales, y enunciar el discurso incluyente, no hace que las propuestas sucedan. Sin embargo, yo prefiero trabajar tenazmente por la utopía, como diría Pablo Latapí.[1]

Gigante (en Aguado, 2008) y Mendoza (2017) analizan el problema que enfrentamos con la dualidad educación inclusiva o educación intercultural. Hablan de un cambio importante que significaría el abandono de la educación con enfoque intercultural por el enfoque inclusivo, ya que se propone atender a la diversidad de manera diferente. La interculturalidad reconoce y respeta la diferencia cultural como un derecho, la inclusión integra con la posibilidad de invisibilizar a la persona. Mendoza (2017) afirma que:

> […] se identifican discursos y acciones encaminados a desdibujar una educación pertinente para la niñez y la juventud indígena, desde el punto de vista cultural y lingüístico, y concretamente, la que se ofrece en el subsistema de educación indígena, lo cual resulta de gran trascendencia en el contexto mexicano por la diversidad de su población. (p. 53)

Restar importancia al concepto de interculturalidad, equivale a aminorar la importancia de ejercer derechos humanos, en este caso, de las infancias indígenas.

Conclusiones

El acceso a la educación como un derecho fundamental de la población indígena no se ejerce por completo. La situación económica, cultural y geográfica son factores que propician su exclusión. La SEP ha incrementado la cobertura escolar para la población indígena, pero no la calidad. Ha sacrificado las propuestas valiosas y pertinentes realizadas por expertos por favorecer intereses políticos y económicos.

Desplazar a la formación con enfoque intercultural y bilingüe debilita la posibilidad de que las infancias indígenas reciban una educación pertinente, que es su derecho constitucional. Las instituciones y los maestros son quienes «tienen márgenes de autonomía y creatividad para inclinar el péndulo a favor de la ampliación de las posibilidades de los alumnos con miras a subvertir el orden injusto» (Kaplan, 2006, p. 20) y la propuesta intercultural señala claramente la dirección. El cambio debe empezar desde la formación de maestros porque va mucho más allá de la pedagogía

1 https://doi.org/10.22201/iisue.20072872e.2015.15.147

o la didáctica. Se trata de una manera de comprender las diferencias para proceder de forma congruente. El informe del Consejo Nacional de Evaluación de la Política de Desarrollo Social (Coneval, 2022) sobre educación indígena afirma que:

> […] se reconoce que casi todas las regiones muestran un mayor reconocimiento del derecho de los pueblos indígenas a lo que se denomina educación intercultural bilingüe, es decir, una educación que sea adecuada cultural y lingüísticamente. Las pruebas disponibles en todas las regiones indican que la EIB conduce a mejores resultados educativos y una mayor autoestima, y ayuda a superar la discriminación y problemas sociales. Solo cuando las políticas educativas respetan los derechos culturales y lingüísticos, el acceso de los niños indígenas a la educación contribuye a la inclusión social. Sin embargo, la transformación de la educación de un instrumento de asimilación e integración hacia un medio de autodeterminación es un proceso multidimensional y complejo a largo plazo, que avanza a un ritmo que depende de las condiciones de cada país y comunidad en cuestión. (p. 16)

Nuevamente se tiene información clara que arroja una investigación de calidad; sin embargo, el ritmo depende de las condiciones de cada país. Coneval realiza este trabajo periódicamente y sigue sin considerar que el 44 % de las infancias indígenas viven actualmente en zonas urbanas o semiurbanas (Inegi, 2020; Schmelkes, 2018) y no están recibiendo la educación que les corresponde y que favorecería a su inclusión y aprendizaje para la vida adulta.

Para mejorar las relaciones que se construyen en las escuelas es necesario indagar el significado que dan las comunidades educativas (docentes, directivos, estudiantes y padres de familia) a los conceptos de inclusión, exclusión e interculturalidad, para comprender lo que implica su interpretación en la vida de las infancias.

En conclusión, considero más importante que se conozcan y reconozcan las diferencias y se respeten en la educación de las infancias indígenas; que se promueva una convivencia horizontal, que no se pretenda homogenizar la cultura de las infancias y que la riqueza que aporta cada uno sea una oportunidad de aprender para todos.

Hace más de veinte años de la Peña (2004) planteaba que no se estaba considerando la migración de las familias indígenas rurales a la modernidad de las ciudades, y esto, hoy en día, es una realidad que requiere replantear los ideales educativos y pedagogía pertinente para esta población.

Referencias

Aguado, T., Gil, I,., & Mata, P. (2008). El enfoque intercultural en la formación del profesorado. Dilemas y propuestas. *Revista Complutense de Educación, 19*(2), 275-292. https://revistas.ucm.es/index.php/RCED/es/article/view/RCED0808220275A

Bauman, Z. (2001). *La posmodernidad y sus descontentos.* Akal.

Bertely, M. (2012). Educación indígena del siglo XX en México. En P. Latapí, *Un siglo de educación en México* (pp. 71-110). Fondo de Cultura Económica.

Bourdieu, P., & Passeron, J. (2009). *Los herederos. Los estudiantes y la cultura.* Siglo XXI.

Castel, R. (2004). Encuadre de la exclusión. En S. Karsz, *La exclusión: bordeando sus fronteras. Definiciones y matices* (pp. 55-86). Gedisa.

Comisión Económica para América Latina y el Caribe (2018). *Educación intercultural bilingüe y enfoque de interculturalidad en los sistemas educativos mexicanos.* Cepal, Unicef.

Consejo Nacional de Evaluación de la Política de Desarrollo Social (2022). *Educación para la población indígena en México: el derecho a una educación intercultural y bilingüe.* Coneval.

De Certeau, M. (1990) *La invención de lo cotidiano I*. Universidad Iberoamericana.

De la Peña, G. (2004). Educación e interculturalidad en el mundo urbano. *Niños indígenas en escuelas urbanas: el caso Jaliso. Estudios Sociológicos, 22(64), 3-33,* Ciesas.

Dietz, G. (2016). La interculturalidad educativa y la necesidad de una evaluación inductiva y contextualizada. En: *Gaceta de la Política Nacional de Evaluación Educativa en México*, año 2, núm. 5, pp. 79-84. Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación.

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

García Cedillo, I. (2013). Terminología internacional sobre la educación inclusiva. *Actualidades Investigativas en Educación*, *13*(1), 1-30. https://doi.org/10.15517/aie.v13i1.11712

Gasché, J. (2010). De hablar de la educación intercultural a hacerla. *Mundo Amazónico*, 1, 111-134. https://doi.org/10.5113/ma.1.9414

Gentili, P. (2009). Marchas y contramarchas: el derecho a la educación y las dinámicas de exclusión incluyente en América Latina. *Revista Iberoamericana de Educación*, 49, 19-57. https://doi.org/10.35362/rie490673

Gil Jaurena, I. (2009). Enfoque intercultural y práctica escolar. Escenarios en la Comunidad de Madrid. En T. Aguado & M. del Olmo, *Educación intercultural. Perspectivas y propuestas* (pp. 175-200). Editorial Universitaria Ramón Areces.

Herrera, R. (2014). La cultura escolar en la Benemérita y Centenaria Normal de Jalisco desde las representaciones sociales de los estudiantes y profesores. [Tesis de doctorado. Universidad Pedagógica Nacional].

Instituto Nacional de Estadística y Geografía (2015). *Encuesta intercensal.* INEGI.

Instituto Nacional de Estadística y Geografía (2020). *Censo de población y vivienda, 2020.* https://www.inegi.org.mx/app/tabulados/interactivos/?pxq=Migracion_Migracion_01_426da5e7-766a-42a9-baef-5768cde4fca9&idrt=130&opc=t

Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (2016). *Consulta Previa, Libre e Informada a Pueblos y Comunidades Indígenas sobre la Evaluación Educativa.* INEE.

Iñiguez, R. (2026). Maestras y maestros urbanos y sus estudiantes indígenas: una relación intercultural. [Tesis de doctorado. Universidad de Guadalajara].

Kaplan, K. (2006). *La inclusión como posibilidad.* Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación. https://siteal.iiep.unesco.org/sites/default/files/sit_investigacion_pdf/2059.pdf

Karsz, S. (2004). La exclusión: concepto falso, problema verdadero. En S. Karsz, *La exclusión: bordeando sus fronteras. Definiciones y matices* (pp. 133-214). Gedisa.

Mendoza Zuany, R. G. (2018). Inclusión como política educativa: hacia un sistema educativo único en un México cultural y lingüísticamente diverso. *Sinéctica*, (50) 1-16. https://doi.org/10.31391/s2007-7033(2018)0050-009

Mendoza-Zuany,R.G. (2017). Inclusión educativa por interculturalidad: implicaciones para la educación de la niñez indígena. *Perfiles Educativos, 39*(158), 52-69. https://doi.org/10.22201/iisue.24486167e.2017.158.58138

Organización de las Naciones Unidas (1948). *La Declaración Universal de los Derechos Humanos.* https://www.un.org/es/about-us/universal-declaration-of-human-rights

Organización de las Naciones Unidas (s.f.). *Migración internacional.* https://www.un.org/es/global-issues/migration

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (2006). *Directrices de la UNESCO sobre Educación Intercultural.* Unesco. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000147878_spa

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (2008). Educación Inclusiva. *Perspectivas: Revista Trimestral de Educación Comparada, 38(1), 1-180*. https://doi.org/10.1007/s11125-008-9076-2

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (2017). *Guía para asegurar la equidad y la inclusión en educación. Educación 2030.* UNESCO. https://www.unesco.org/es/articles/guia-para-asegurar-la-inclusion-y-la-equidad-en-la-educacion

Porrás, J. (2 de noviembre del 2022). Casi una cuarta parte de la población de Canadá es inmigrante. *El País*. https://elpais.com/internacional/2022-11-02/casi-una-cuarta-parte-de-la-poblacion-de-canada-es-inmigrante.html

Programa para la Inclusión y la Equidad Educativa (2022). *Acerca del programa*. Secretaría de Educación Pública. http://www.inclusionyequidad.sep.gob.mx/es/acerca.html

Schmelkes, S. (2004). La educación intercultural: un campo en proceso de consolidación. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, *9*(20), 9-13. https://ojs.rmie.mx/index.php/rmie/article/view/1258

Schmelkes, S. (2013). Educación para un México intercultural. *Sinéctica*, (40), 1-12.

Schmelkes, S. (1 de febrero del 2018). *El 44% de los niños indígenas viven en localidades urbanas o semiurbanas.* Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación, https://www.inee.edu.mx/el-44-por-ciento-de-los-ninos-indigenas-viven-en-localidades-urbanas-o-semiurbanas-sylvia-schmelkes/

Secretaría de Educación Pública (2014). *Programa Especial de Educación Intercultural 2014-2018.* México. https://www.gob.mx/sep/documentos/programa-especial-de-educacion-intercultural-2014-2018

Secretaría de Educación Pública (30 de octubre del 2017). *¿Sabes en qué consiste la educación intercultural?* Gobierno de México. https://www.gob.mx/sep/articulos/sabes-en-que-consiste-la-educacion-intercultural

Secretaría de Educación Pública (2019). *Estrategia Nacional de Educación Inclusiva.* SEP. https://educacionbasica.sep.gob.mx/wp-content/uploads/2024/06/Material-para-el-Dr.-Sandoval-2.pdf

Secretaría de Educación Pública (2022). *Marco Curricular y Plan de Estudios 2022 de la Educación Básica Mexicana.* SEP.

EDUCATIONIS MOMENTUM

ENSAYO

La educación como derecho o las políticas de eficiencia fiscal: la ley de financiamiento universitario argentino como terreno de disputa político-ideológica

Education as Right or Fiscal Efficiency Policies. The Argentine University Funding Law as a Terrain of Political and Ideological Dispute

Guido Riccono [1 2*]

[1] Universidad Nacional del Comahue, Neuquén, Argentina
[2] Conicet, Buenos Aires, Argentina
* Autor de correspondencia: griccono@gmail.com

OPEN ACCESS

Como citar (APA 7.ª) Riccono, G. (2026). La educación como derecho o las políticas de eficiencia fiscal: la ley de financiamiento universitario argentino como terreno de disputa político-ideológica. *Educationis Momentum, 12*(1), 1-14. https://doi.org/10.36901/em.v12i1.1885

Historia del artículo

Recibido: 2025.03.31

Aprobado: 2026.05.15

Publicado: 2026.XX.XX

Copyright: © 2026 *Educationis Momentum.* Este es un artículo de acceso abierto distribuido bajo los términos de Creative Commons Atribution 4.0 (CC BY 4.0) que permite el uso, la distribución y la reproducción sin restricciones en cualquier medio, siempre que se otorguen los créditos correspondientes al autor original y a la fuente.

Disponibilidad de los datos: Los autores declaran que los datos, materiales, instrumentos y demás recursos utilizados en esta investigación no se encuentran disponibles para su consulta debido a que no se obtuvo el consentimiento para que la información se socializara y se compartiera en bases de datos.

Resumen

Contexto: el presente trabajo forma parte de las indagaciones en torno a la Universidad como Objeto de Investigación y busca caracterizar el debate actual sobre el financiamiento universitario argentino como una disputa en torno al sentido de la educación superior de un país emergente, en el contexto de retracción del presupuesto universitario y de deslegitimación de las instituciones. **Objetivo**: en ese sentido, es nuestro interés situar dos concepciones sobre las universidades, una relacionada con el derecho de la sociedad a la educación superior —que posee una larga trayectoria y raíz filosófica en nuestro país, así como en la región— y la otra que expresa a la eficiencia fiscal como el paradigma a partir del cual se diseñan y proyectan las políticas públicas, entre ellas las de financiamiento de la educación superior. **Metodología**: desde una metodología cualitativa. **Resultados**: se sostiene que nos encontramos frente al paradigma de la eficiencia fiscal como política de Estado. **Conclusión**: este paradigma se opone a la autonomía universitaria y tiende a desplazar hacia el orden privado la educación superior que históricamente ha sido pública.

Palabras clave: universidades argentinas, financiamiento, derecho, eficiencia fiscal

Abstract

Context: this study is part of a broader inquiry into the university as a subject of research; it seeks to characterize the current debate regarding university funding in Argentina as a dispute over the purpose of higher education in an emerging nation, set against a backdrop of shrinking university budgets and the delegitimization of institutions. **Aim**: in this context, we aim to contrast two conceptions of the university: one rooted in society's right to higher education—a concept with a long history and deep philosophical foundations in both our country and the region—and another that positions fiscal efficiency as the guiding paradigm for the design and planning of public policies, including those concerning higher education funding. **Methodology**: drawing on a qualitative methodology. **Results**: the findings indicate that we are witnessing the adoption of fiscal efficiency as a state policy. **Conclusion**: the study concludes that this paradigm conflicts with university autonomy and tends to shift higher education—historically a public good—toward the private sector.

Keywords: Argentine universities, funding, right, fiscal efficiency

Contribución de los autores

ISDLSU: conceptualización, análisis formal, obtención de fondos, administración de proyecto, investigación, metodología, tratamiento de datos, recursos, software, supervisión, validación, visualización de resultados, redacción: borrador original, redacción: revisión y edición.

Declaración de conflicto de intereses

El autor declara que no existe ningún conflicto de intereses financiero, profesional o personal que pudiera haber influido en los resultados presentados en este estudio.

Financiamiento

Esta investigación no recibió financiamiento específico de agencias del sector público, comercial o sin fines de lucro.

Declaración ética

Este estudio no involucró experimentación con seres humanos ni animales; por tanto, no requirió aprobación por un comité de ética.

Objetos de ciencia abierta

El autor declara que los datos, materiales, instrumentos y demás recursos utilizados en esta investigación se encuentran disponibles para su consulta en: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000376753 ; https://servicios.infoleg.gob.ar/infolegInternet/anexos/25000-29999/25394/texact.htm ; https://www.senado.gob.ar/parlamentario/parlamentaria/106865/LEY%20%20%28Texto%20Sancionado%29%20-%2027757/descargarPdf.
En caso de que alguno de estos recursos no se encuentre disponible públicamente, se especifican las razones que justifican dicha restricción.

Agradecimientos

Los autores agradecen a la comunidad universitaria argentina por el apoyo brindado durante el desarrollo de la investigación.

En términos metodológicos, el presente artículo se sustenta en un abordaje de tipo cualitativo con apoyo de datos secundarios cuantitativos, orientado a desentrañar las tensiones entre los modelos de financiamiento en disputa. Para ello, se ha procedido a un análisis documental y normativo que rastrea las transformaciones del concepto de autonomía y derecho a la educación en la legislación argentina, contrastando estas dimensiones con los indicadores de inversión y composición social de la matrícula actual. El trabajo se nutre de la sistematización de informes técnicos recientes, particularmente aquellos que dan cuenta del impacto del ajuste presupuestario en la estructura de costos y en las condiciones de permanencia estudiantil. Esta triangulación entre la teoría política educativa, el análisis del discurso oficial y la evidencia empírica permite reconstruir la trayectoria de la universidad pública no solo como objeto de política pública, sino como un territorio de resistencia frente a las lógicas de privatización endógena.

La transformación de los sistemas educativos en América Latina durante las últimas dos décadas no puede entenderse únicamente como una evolución normativa, sino como un campo de disputa profunda sobre el sentido de lo público. En este periodo, el pasaje de la educación como servicio hacia la consolidación de la educación como un derecho humano fundamental marcó un quiebre con las recetas tecnocráticas de los años noventa. Este cambio de paradigma impulsó a los Estados a legislar no solo sobre la obligatoriedad, sino sobre la responsabilidad indelegable de garantizarla, posicionando al sujeto de derecho en el centro de la escena pedagógica y política (Rinesi, 2015; Perrotta, 2020).

Fue sobre todo a partir de la declaración de la Conferencia Regional de Educación Superior de América Latina (CRES) del año 2015, en la que se estableció que:

> […] la educación superior es un bien público social, un derecho humano y universal y un deber del Estado. Esta es la convicción y la base para el papel estratégico que debe jugar en los procesos de desarrollo sustentable de los países de la región. (CRES, 2018)

A partir de esta declaración, que es hija de la obligatoriedad de los niveles anteriores al superior, es que es posible pensar un cambio de rumbo en la educación superior, sus concepciones y las políticas que la sustentan.

Bajo esta nueva arquitectura legal, la tendencia regional se orientó hacia una expansión inédita de los límites del sistema.

Este esfuerzo por la inclusión ha exigido que los Estados asuman un rol garante más activo, intentando desarticular los mecanismos que reproducen la desigualdad social dentro del aula (Feldfeber & Gluz, 2011; Terigi, 2016).

No obstante, en el escenario actual, estas tendencias de las últimas dos décadas enfrentan una tensión crítica frente al avance de modelos que priorizan la eficiencia fiscal sobre la garantía de derechos. Mientras el paradigma anterior sostenía que el Estado debía financiar la expansión

del sistema para asegurar la equidad, los discursos contemporáneos de corte libertario o neoliberal tensionan estas conquistas al reintroducir lógicas de mercado y competencia. Esta disputa no solo pone en riesgo el financiamiento de la obligatoriedad, sino que amenaza con desmantelar la concepción de la educación como un bien público, devolviéndola al terreno del mérito individual y la capacidad de consumo, lo que profundiza las brechas que las reformas previas intentaron cerrar.

En efecto, desde la asunción de la administración de La Libertad Avanza, el sistema universitario público y el Conicet se han desplazado al centro de una disputa que trasciende lo presupuestario para situarse en una batalla simbólica y estructural sobre el rol del Estado. Lo que se inició durante la campaña electoral como una narrativa de reestructuración y privatización de organismos científicos se institucionalizó rápidamente mediante acciones de fuerte impacto simbólico, como la creación de canales oficiales para denunciar presunto «adoctrinamiento» docente, señalando a la universidad como un territorio de disputa ideológica.

Esta ofensiva discursiva se materializó en una asfixia financiera sin precedentes: durante el 2024 el presupuesto universitario ejecutado sufrió una caída real del 25 % respecto al ejercicio anterior. Lejos de ser una contingencia fiscal, las proyecciones para el 2025 consolidan este retroceso al proponer un incremento nominal de apenas el 2 %, lo que en términos reales representaría una pérdida acumulada del 29 % frente a los valores del 2023. Este escenario de desfinanciamiento impacta directamente en la base de sustentación del sistema, con salarios docentes que han perdido un 23.1 % de su poder adquisitivo en el último año, comprometiendo la estabilidad de las universidades.

En el ámbito del desarrollo científico, el panorama es de parálisis técnica. El recorte de fondos del 63.6 % para la Agencia Nacional de Promoción de la Investigación (I+D+i) para el 2025 pone en riesgo la continuidad de las líneas de investigación vigentes en todo el país. Esta retracción se complementa con una política deliberada de achicamiento en el recambio generacional del Conicet, evidenciada en una disminución del 19.6 % en el otorgamiento de becas y una caída del 36.9 % en los ingresos a la Carrera del Investigador Científico respecto a los niveles del 2023.

Lo paradójico de este proceso de ajuste es que colisiona con una tendencia histórica de expansión y democratización del acceso a la educación superior. En la última década la matrícula universitaria creció un 39.2 % y los egresos un 32 %, impulsados en gran medida por la creación de doce nuevas universidades nacionales entre el 2014 y el 2023, situadas estratégicamente en zonas que carecían de oferta pública. Esta capilaridad territorial no solo aumentó la formación de profesionales, sino que nutrió el sistema científico de cuadros provenientes de nuevos sectores sociales.

En paralelo a este proceso, el gobierno nacional y su «batalla cultural» a través de discursos oficiales de sus principales referentes, la utilización de redes sociales y, sobre todo, en los considerandos de algunas propuestas legislativas, generó una situación de sospecha sobre la utilización de los

fondos que utilizan las universidades nacionales y promovió la idea de una auditoría sobre el movimiento de recursos, como si esto no existiera, como veremos más adelante en este artículo.

Ante este escenario, la masividad de las movilizaciones del 2024 y la articulación entre gremios, rectores y el movimiento estudiantil mantienen abierta una disputa por los sentidos sociales de la universidad, entendida como un sector estratégico para el desarrollo nacional, regional y local frente a un proyecto que busca redefinir sus cimientos.

Frente al avance de una tendencia hacia el desfinanciamiento educativo producto de la política de ajuste y priorización del pago de la deuda pública, es interés de este artículo analizar exhaustivamente la ley de financiamiento universitario y su oposición oficial a los fines de comprender el imaginario sociopolítico libertario y sus propuestas para la educación superior.

La Ley 27.757 de Financiamiento Universitario

El 12 de septiembre del año 2024, casi un año después de haber asumido la presidencia Javier Milei, fue sancionada la Ley de Financiamiento Universitario por parte del Congreso de la Nación argentino. En un texto lacónico, la ley fue presentada como un instrumento para intentar morigerar los efectos negativos que estaba haciendo la inflación y el retraso en la actualización presupuestaria sobre el funcionamiento de las universidades nacionales y los salarios de docentes y no docentes.

El marco de surgimiento de la ley era una verdadera emergencia presupuestaria, ya que ante una inflación interanual que superó el 200 %, las universidades nacionales comenzaron el año 2024 con el mismo presupuesto nominal que en el 2023. Esto generó una crisis operativa que impulsó al Congreso a redactar una ley específica para garantizar la supervivencia del sistema, protegiendo tanto los gastos de funcionamiento como los salarios docentes y no docentes.

La sanción legislativa vino en septiembre cuando el Congreso de la Nación aprobó la Ley 27.757 con una mayoría amplia. Sus puntos clave eran:

- Actualización por inflación. Obligaba al Poder Ejecutivo a actualizar las partidas presupuestarias de las universidades de acuerdo con el Índice de Precios al Consumidor (IPC):

  Artículo 3º- Encomiéndese al Poder Ejecutivo nacional a actualizar al 1° de enero de 2024 el monto de los gastos de funcionamiento de las Universidades Nacionales […] por la variación anual del año 2023 del Índice de Precios al Consumidor (IPC) (Ley N.° 27.757).

- Recomposición salarial. Establecía un mecanismo para que los salarios de los trabajadores universitarios no perdieran poder adquisitivo frente a la inflación:

  Artículo 5°- Encomiéndese al Poder Ejecutivo nacional a recomponer los salarios docentes y no docentes del Sistema Universitario Nacional, a partir del 1° de diciembre de 2023 y hasta el mes de sanción de la presente ley

> por la variación acumulada de la inflación informada por el Instituto Nacional de Estadística y Censos (INDEC) durante dicho período (Ley N.° 27.757).

El Poder Ejecutivo Nacional (PEN) vetó la ley argumentando que ponía en riesgo el equilibrio fiscal y que la ley no explicitaba la fuente de financiamiento que se debería obtener para su aplicación. En un largo texto con variados y múltiples argumentos, pero sintetizados en los dos que mencionamos, nos interesa detenernos en una cita que es particularmente llamativa y la extrajimos de forma literal de los considerandos:

> Que la medida sancionada establecería un privilegio para el personal de las Universidades Nacionales respecto del resto del personal de la ADMINISTRACIÓN PÚBLICA NACIONAL, por lo que los incrementos salariales deben tener lugar a través de la negociación colectiva de trabajo. (VETO Decreto 879/2024. Boletín Oficial, PEN)

En principio, es importante remarcar que no hubo convocatoria a negociación colectiva de trabajo para el personal de las universidades en ningún momento desde el año 2023 a la actualidad. Esto significa que no se dedicó un espacio específico para intentar negociar las partidas presupuestarias para el personal de las universidades, a pesar de que el considerando explicita que allí debería tener lugar la discusión sobre estos temas. Es decir, sostiene que no es el lugar para discutir salarios de docentes y no docentes a la vez que anula toda otra posibilidad de negociación, dejando vacía la posibilidad de acuerdo sobre salarios.

Por otro lado, se sostiene que la medida significaría un privilegio para el personal docente respecto del resto del personal de la administración pública nacional. Aquí creemos que se encuentra la raíz de otros de los elementos centrales de la discusión, ya que la lógica es que el gasto supuesto en la ley no necesariamente está mal, sino que es una amenaza para el equilibrio fiscal ya que podría arrastrarse al resto del personal del Estado Nacional, y el personal de las universidades no debe poseer privilegios frente al resto.

Volveremos sobre este asunto más adelante, pero digamos por ahora que la posición del gobierno de Javier Milei frente a las universidades fue desde un primer momento de oposición, ya que las considera privilegiadas. Anida allí una idea de fondo que cuestiona una de las razones de ser de las universidades relativa a su autonomía respecto del PEN, que creemos es el elemento central que gravita con mayor fuerza en las argumentaciones de la administración Milei. En el imaginario de Milei y su administración hay un fuerte rechazo a las universidades nacionales, sus misiones, sus funciones y su comunidad. En especial, su relación de autonomía frente al Estado Nacional al considerarla un privilegio que no merece. Volveremos sobre este asunto más adelante.

Con respecto al veto, pero en la misma sintonía, su justificación bajo la premisa de: «Que la economía tiene reglas claras y la primera de ellas es que no se puede gastar más de lo que ingresa» (VETO Decreto 879/2024. Boletín Oficial, PEN).

Otro argumento del veto sostiene que las universidades debían ser «auditadas» antes de recibir más fondos. Aquí aparece otro elemento nodal de la argumentación libertaria: el uso del presupuesto como herramienta de contralor, donde el Estado condiciona los recursos a cambio de una mayor injerencia en las decisiones institucionales. Otra vez la argumentación se dirige a perforar la autonomía universitaria como principio constitutivo de la educación superior argentina.

A pesar de las masivas movilizaciones federales, la Cámara de Diputados no logró reunir los dos tercios de los votos necesarios para insistir con la ley y revertir el veto presidencial. Esto consolidó un pasaje de la inversión estatal hacia una mercantilización de funciones universitarias, así la Ley de Financiamiento no era solo una cuestión de dinero, sino una herramienta para preservar la autonomía frente a un Estado que, al desfinanciar, termina forzando a las universidades a buscar recursos en el mercado o a aceptar controles que limitan su libertad académica y de gestión. Hacia allí vamos.

Una discusión sobre la autonomía universitaria

La Ley de Educación Superior de Argentina, en su Artículo 59° bis, indica que:

> El control administrativo externo de las instituciones de educación superior universitarias de gestión estatal es competencia directa e indelegable de la Auditoría General de la Nación [órgano del Congreso Nacional] que, a tales efectos, dispondrá de un área específica con los recursos humanos y materiales adecuados para llevar a cabo esta tarea. Todas las instituciones de educación superior universitaria de gestión estatal deben generar mecanismos de auditoría interna que garanticen transparencia en el uso de los bienes y recursos.

El gobierno nacional busca modificar este esquema intentando que el poder ejecutivo —y no el legislativo— se constituya en el principal contralor de la política universitaria. Esta pretensión de habilitar a la Sindicatura General de la Nación (Sigen) como órgano de auditoría externa colisiona directamente con el espíritu de la reforma constitucional de 1994, que otorga a las universidades nacionales una autarquía y autonomía que las preserva de las discrecionalidades del poder de turno. Al desplazar el eje del control desde la Auditoría General de la Nación (AGN) —organismo que asiste al Congreso y es presidido por la oposición— hacia un órgano que depende directamente de la presidencia, se pone en riesgo la independencia institucional y académica. En este sentido, la insistencia gubernamental sobre la «falta de auditorías» no parece buscar una mejora en la transparencia, sino más bien establecer un mecanismo de tutela política sobre las casas de estudio, utilizando la fiscalización de los recursos como una herramienta de presión sobre la gestión universitaria.

Las presiones que está ejerciendo el gobierno nacional sobre las universidades están fuertemente ligadas con la exigencia por mayor control de parte del Estado sobre el funcionamiento de la universidad. Paradoja evidente del liberalismo extremo que propone limitar la autonomía

estrechando los controles sobre el funcionamiento universitario, un Estado que incrementa sus controles sobre la universidad, limitando su autonomía, no es un Estado que pretende asegurar mejorar la calidad universitaria, sino que ocupa un rol absolutamente de contralor de las decisiones y acciones que hacen las universidades. De algún modo, el Estado —en la lógica libertaria— se pretende únicamente fiscalizador de las universidades y contrario a los principios e imaginario que históricamente se construyó en Argentina sobre las universidades, centrado en el reformismo y la autonomía de las universidades. Es, finalmente, un Estado que solo muestra su carácter represivo: «si quieres dinero, déjame controlarte», pareciera que fuera la lógica.

Si ese control iría en pos de una mejora de la calidad educativa de las universidades, en el mejoramiento de los salarios docentes, en la vinculación saludable con la sociedad, en fin, si ese estrechamiento de los controles que el Estado nacional exige a las universidades fuera en pos de corregir rumbos de las casas de estudio que las alejan de la sociedad y sus necesidades, otra sería la discusión. Sin embargo, todo indica que ese control está direccionado hacia el apuntalamiento del quehacer universitario fuertemente vinculado con las necesidades del mercado y la sospecha —no infundada— de que lo que se busca es mercantilizar funciones y áreas de las universidades que aún gozan de autonomía, así como clausurar aquellas que no son consideradas rentables.

La batalla cultural

En el plano de la disputa simbólica, el discurso oficial ha intentado amalgamar categorías neoliberales —como eficiencia, gasto y control— con pilares del imaginario social argentino tales como la gratuidad y la transparencia. Esto no es la primera vez que sucede en nuestro país ni en la región, toda vez que gobiernos con perfiles liberales que asumen las administraciones públicas suelen incluir entre sus prioridades la idea del equilibrio fiscal vinculado con la honestidad y la transparencia de los flujos económicos en el marco de presentarse como sectores ajenos a la política del mundo empresarial, incontaminados y con todo tipo de referencia para deslegitimar a la política como campo de negociación y mostrar a los sectores vinculados con el mundo empresarial como los más aptos para llevar las riendas de la administración pública

En el plano de la política pública, estas son maniobras sutiles, pero no por eso menos eficaces para promover, al fin de cuentas, políticas de ajuste fiscal.

Efectivamente, bajo la retórica de la modernización y el equilibrio fiscal se esconde una serie de falacias que es preciso desarmar para comprender la profundidad del ataque al sistema. Una de las premisas más recurrentes sostiene que el financiamiento universitario debería derivarse a los niveles de educación obligatoria para alcanzar a los sectores más vulnerables. No obstante, la evidencia presupuestaria del 2025 desmiente esta idea sobre cómo distribuir el dinero fiscal: el área educativa sufre un recorte

general del 39 %, que se profundiza hasta el 52 % si se excluye el programa universitario (Consejo Interuniversitario Nacional, 2026). Esto demuestra que la retracción de fondos no responde a una redistribución interna hacia la escolaridad básica, sino a un desfinanciamiento sistémico de lo público, escondido bajo el argumento de que, en un país con pobreza sistémica, financiar la universidad es un lujo.

En sintonía con lo anterior, hay otro argumento vinculado que sostiene que «los pobres no llegan a la universidad» porque supuestamente se quedarían en los niveles de la educación obligatoria (hasta la educación secundaria inclusive en Argentina). Esto directamente es falso, aunque increíblemente repetido por comunicadores, políticos y referentes sociales, y choca frontalmente con la transformación demográfica de las últimas décadas. Entre 1996 y el 2023 la presencia de jóvenes provenientes del quintil de ingresos más bajos se triplicó en las universidades, pasando del 8.3 % al 21.2 %. Si sumamos los dos estratos de menores ingresos (el 40 % de la población), observamos que hoy representan casi el 42 % de la matrícula total (Informe FDHI, 2025). La universidad argentina ha dejado de ser, hace tiempo, un espacio reservado a las élites, como podía ser la universidad de los años 1920 o 1930, para convertirse en una herramienta de movilidad social efectiva, lo que explica el masivo apoyo social que cosechan sus reclamos.

Por otro lado, si bien el presidente ha sostenido en reiteradas oportunidades que la universidad seguirá siendo gratuita y que esto se ha instalado en la agenda comunicativa para desprestigiar la aplicación de la ley de financiamiento universitario, es importante señalar que hace muchos años que sabemos que la privatización avanza de modo encubierto en la educación pública (Ball & Youdell, 2007) y que los mecanismos que posee el mercado para avanzar sobre el sistema educativo no necesariamente están visibles. Así podemos citar, en el caso argentino, que el avance de lógicas de eficiencia y metas medibles actúa como una privatización endógena que erosiona la calidad de la oferta estatal. A esto se suma el riesgo de un acortamiento de las carreras de grado —no aranceladas— en favor de una formación de posgrado que es mayoritariamente paga, tal cual lo estipula la LES. En este mismo esquema de un supuesto gasto ineficiente se suele estigmatizar a la población estudiantil extranjera, a pesar de que representa apenas el 4.1 % (Informe FDHI, 2025) de la matrícula de grado y que su participación en posgrados ya se encuentra sujeta a aranceles.

En los últimos años, el concepto de *sostenibilidad de los servicios públicos* (Grosseries, 2008; Schick, 2011) ha ganado terreno en la agenda global. Bajo esta premisa, la limitación del presupuesto universitario no se presenta solo como un recorte, sino como un ejercicio de justicia intergeneracional. El argumento central aquí es que el gasto público presente no debe financiarse mediante una deuda que comprometa la estabilidad económica de las generaciones futuras, aunque la deuda por no producir conocimiento es enorme para las generaciones futuras. Así, siguiendo los argumentos de la sostenibilidad de los servicios públicos, la

eficiencia fiscal se reviste de una dimensión ética: la responsabilidad de mantener un sistema que sea viable en el largo plazo, evitando el colapso financiero del Estado que, en última instancia, terminaría por desmantelar el propio derecho a la educación. En Argentina este argumento ha sido poco sostenido por las autoridades gubernamentales y, como sostuvimos, más bien aparece la idea de que en las universidades ocurre un adoctrinamiento explícito que justifica el recorte.

La recurrente impugnación sobre la falta de transparencia y la supuesta negativa a las auditorías funciona más como una herramienta de desprestigio que como una preocupación técnica real. Las universidades nacionales están sujetas al control de la Auditoría General de la Nación (AGN) —como ya sostuvimos en este artículo— y poseen mecanismos internos de fiscalización. Resulta sintomático que el eje del debate se ponga en el control del gasto cuando el 90 % del presupuesto se destina a salarios —hoy profundamente deprimidos—, dejando un margen operativo mínimo. En definitiva, la narrativa de la «transparencia» parece operar aquí como una cortina de humo para justificar una intervención política sobre la autonomía universitaria y legitimar un ajuste que, lejos de buscar la eficiencia, apunta a redefinir el carácter estratégico de la educación superior en la Argentina. En definitiva, lo que está en juego es la idea misma de la educación superior como derecho, hacia allí vamos en el siguiente apartado.

El debate actual no se agota en la dicotomía entre gratuidad y ajuste, sino que se inscribe en un *status quaestionis* donde convergen diversas tradiciones. Por un lado, la postura defensora del financiamiento estatal pleno sostiene, siguiendo a Rinesi (2015), que la educación superior es un bien público y un derecho humano universal, cuya desatención genera procesos de exclusión social irreversibles. Por otro lado, los argumentos que propugnan la eficiencia fiscal se apoyan en la premisa de que los recursos públicos son finitos y que la universidad debe rendir cuentas *(accountability)* bajo métricas de productividad y retorno de inversión, cuestionando si el financiamiento generalizado es, paradójicamente, una transferencia regresiva de recursos hacia sectores que no son los más vulnerables

La educación como derecho o las políticas de eficiencia fiscal: la autonomía universitaria en el centro del debate

La disputa por la Ley de Financiamiento Universitario no es un evento aislado de orden contable, sino la manifestación de un conflicto profundo entre dos cosmovisiones irreconciliables sobre el rol del Estado. Por un lado, se erige la tradición latinoamericana que, consolidada en la declaración de la CRES 2018, define la educación superior como un bien público social y un derecho humano universal. Bajo esta premisa el financiamiento no es un gasto, sino la inversión necesaria para que el Estado cumpla su rol de garante, desarticulando las desigualdades que el mercado tiende a profundizar. En las antípodas, el imaginario sociopolítico libertario propone el paradigma de la eficiencia fiscal como el único tamiz para toda política pública. En esta lógica la universidad deja de ser un motor de

desarrollo estratégico para ser vista como un foco de privilegios de sectores corporativos.

La autonomía universitaria es interpretada como una falta de control que atenta contra la disciplina presupuestaria. El desfinanciamiento actúa como una herramienta de privatización endógena, forzando a las instituciones a volcarse al mercado para subsistir, lo que inevitablemente desplaza el sentido de lo público hacia la rentabilidad.

En efecto, la mencionada batalla cultural emprendida por la administración actual utiliza la transparencia y la auditoría no como fines técnicos, sino como dispositivos de desprestigio para justificar un ajuste sistémico.

Consideramos que estamos ante un conflicto de cosmovisiones irreconciliables. Por un lado, el derecho y por el otro la eficiencia fiscal. Efectivamente, la disputa por la Ley de Financiamiento Universitario actúa como el síntoma visible de una fractura profunda entre dos modelos de país, no se trata de una discusión técnica sobre planillas de Excel, sino de una batalla por el sentido mismo de lo público.

La educación como bien público social es el paradigma de larga trayectoria en Argentina y refrendado en la CRES 2018, y sostiene que la educación superior es un derecho humano universal y un deber indelegable del Estado. La educación superior en este paradigma es una inversión, no un gasto. Bajo esta óptica el financiamiento no es un costo que debe «ajustarse», sino la inversión estratégica necesaria para garantizar la equidad y desarticular las desigualdades que el mercado profundiza. Aquí está la clave de la defensa que la sociedad hace de la educación superior, ya que posee una función social muy importante debido a que la universidad se entiende como una herramienta de movilidad social ascendente. Los datos demuestran que la universidad no es un espacio de los sectores altos o de la élite: el 42 % de la matrícula actual pertenece a los dos estratos de menores ingresos.

En cambio, el paradigma de la eficiencia fiscal del modelo libertario está en las antípodas de esta cosmovisión y sitúa el imaginario sociopolítico de la administración actual, que utiliza la eficiencia fiscal como el único tamiz para validar la política pública. En realidad, esconde una fuerte crítica a la universidad como si fuera un privilegio dentro del Estado; la autonomía no es tematizada como la dimensión que permite que la universidad se autogobierne, y por eso genere mejores resultados, sino como un privilegio que posee frente a otras dependencias del Estado, de allí la propuesta de la actual gestión de intentar trasladar las auditorías del poder legislativo al ejecutivo, como mencionamos párrafos arriba.

La administración actual interpreta la autonomía como una excepción injustificada a la autoridad del poder ejecutivo. Sin embargo, en la tradición reformista argentina, la autonomía es la garantía de que el conocimiento no sea rehén de las urgencias electorales o de los sesgos ideológicos del gobierno de turno. La dimensión política de

este razonamiento conlleva a comprender que la autonomía permite que la universidad se gobierne a sí misma a través de sus claustros (docentes, graduados, estudiantes y no docentes). Esto asegura que las prioridades académicas y de investigación sean definidas por la propia comunidad científica y no por funcionarios externos (que pueden tener otros intereses, no académicos). Al intentar trasladar las auditorías de la AGN (órgano del Congreso que asiste al control legislativo) a la Sigen (dependiente del presidente), el gobierno busca transformar una fiscalización técnica en un mecanismo de tutela política. Es allí donde creemos que se encuentra el problema nodal del financiamiento universitario, ya que sin autonomía no hay libertad de cátedra ni capacidad para investigar temas que resulten «incómodos» para el mercado o el Estado.

La autonomía universitaria no debe entenderse como un concepto estático, esencialista ni unívoco, sino como una construcción sociohistórica y un significante flotante en permanente disputa política. Para comprender la magnitud de los conflictos institucionales contemporáneos resulta imperativo desentrañar cómo la reforma neoliberal de los años noventa intentó resignificar este principio, desplazándolo de su tradición reformista de 1918 hacia una lógica de autonomía regulada o a distancia. Siguiendo a Claudio Suasnábar (2005), debemos entender que históricamente la autonomía en Argentina se construyó sobre una matriz de libertad negativa, entendida fundamentalmente como la no injerencia del poder estatal en los asuntos internos de la universidad, un *ethos* de recelo forjado al calor de las interrupciones democráticas del siglo XX. Sin embargo, la Ley de Educación Superior introdujo una paradoja de gobernabilidad donde el Estado otorga una autonomía formal para, por ejemplo, generar recursos propios, mientras erige férreos mecanismos de control y financiamiento condicionado que inauguran la era del Estado Evaluador. En este punto, resulta pertinente recuperar el análisis de Eduardo Rinesi (2015), quien invita a pensar la autonomía no como un privilegio de aislamiento aristocrático o una torre de marfil desconectada de los dramas sociales, sino como un derecho a la autodeterminación que conlleva una responsabilidad pública ineludible. Esta perspectiva discute la idea de que la autarquía sea un beneficio corporativo, posicionándola en cambio como la garantía indispensable para que la universidad funcione como un bien público social y un derecho humano, preservando su capacidad de producir conocimiento soberano frente a las discrecionalidades del poder de turno o las presiones de mercantilización que buscan reducirla a un simple prestador de servicios

Para culminar este apartado, nos detendremos en el aspecto central de la política universitaria de este gobierno vinculada a la conclusión lógica privatizadora a la que lleva esta política de ajuste sobre las universidades. El desfinanciamiento genera que las universidades funcionen mal (además de la ya mencionada privatización endógena como un dispositivo que fuerza a las instituciones a buscar recursos en el mercado, desplazando el sentido de lo público hacia la rentabilidad).

El desfinanciamiento actual no constituye una mera contingencia económica, sino que se posiciona como el eje motor de una degradación institucional planificada. Al analizar la realidad presupuestaria se observa que el sistema universitario argentino se encuentra en su punto histórico más crítico, con una caída real del presupuesto del 25 % solo en el último año. Este ajuste se traduce en una asfixia operativa directa: mientras que el 90.1 % de los recursos se destina a salarios de pregrado y grado, apenas el 9.9 % restante debe cubrir la totalidad de los gastos de funcionamiento, investigación y extensión. La consecuencia inmediata es el deterioro de las condiciones de enseñanza y la paralización de proyectos científicos, lo que refuerza la narrativa oficial de una universidad ineficiente para justificar su desguace. En el plano salarial la situación es igualmente alarmante, ya que Argentina se ha posicionado como el país que menos paga a sus docentes en toda América Latina. Esta precarización no solo expulsa a los académicos del sistema, sino que actúa como un dispositivo de «privatización endógena»: ante la falta de financiamiento estatal para sueldos dignos e infraestructura, las instituciones se ven forzadas a buscar financiamiento externo, vendiendo servicios al mercado o estableciendo convenios que supeditan la producción de conocimiento a la rentabilidad comercial. Por último, este modelo de eficiencia fiscal atenta directamente contra la democratización del acceso, ya que se han desmantelado políticas de permanencia fundamentales; por ejemplo, el sistema de becas ha sufrido un recorte tal que se ha triplicado la vulnerabilidad de los jóvenes de bajos ingresos dentro del sistema universitario. Así, el desfinanciamiento cierra el círculo de la lógica privatizadora: al vaciar de contenido material el derecho a la educación, se transforma la universidad pública en un servicio segmentado donde la calidad y la permanencia dejan de ser una responsabilidad estatal para convertirse en una variable de ajuste individual.

Lo que parecería ser la conclusión lógica de esta política de ajuste es que mientras las universidades no logren cumplir sus misiones históricas (docencia, investigación y extensión), habrá personas que decidan retirarse de la universidad pública y elegir el camino de la educación privada debido a los problemas que el ajuste financiero acarrea. Este modo indirecto de vaciar a las universidades no genera otra cosa que el desprestigio necesario para liquidar este eslabón de la educación pública argentina que se considera el de mejor calidad y mejor preservado del país.

Entonces, este ajuste no genera eficiencia, sino la inducción de un éxodo institucional. Al asfixiar financieramente a las universidades se degrada sistemáticamente la calidad de sus misiones sustantivas: la docencia se precariza ante salarios que no cubren la canasta básica, la investigación se paraliza por falta de insumos y becas, y la extensión se vuelve impracticable. Este deterioro operativo funciona como un dispositivo de desprestigio inducido: cuando la universidad pública deja de ofrecer las condiciones mínimas para el aprendizaje y la excelencia se empuja a quienes tienen capacidad de pago hacia el sector privado.

Este modo indirecto de vaciar las instituciones genera una fragmentación del sistema. La universidad pública, históricamente el eslabón mejor preservado y de mayor prestigio en el sistema educativo argentino, comienza a ser percibida —bajo la lente del discurso oficial— como una estructura deficiente. Se construye así una trampa retórica: primero se desfinancia para que funcione mal, y luego se utiliza ese mal funcionamiento como evidencia irrefutable de que el Estado es un administrador ineficiente que debe retirarse.

De este modo, la «eficiencia fiscal» actúa como el pretexto técnico para liquidar el consenso social sobre la educación como derecho. Al convertir la trayectoria académica en una carrera de obstáculos materiales se transforma lo que era un derecho universal en una opción de consumo individual. Quien puede pagar huye hacia la educación privada; quien no, queda confinado a una institución desmantelada. El resultado final no es un ahorro para las arcas públicas, sino la ruptura de la movilidad social ascendente y la transferencia del prestigio educativo desde el patrimonio común hacia el mercado, consolidando una sociedad más estratificada donde el conocimiento deja de ser soberano para volverse una mercancía segmentada.

Conclusiones

A modo de conclusión, la disputa por el financiamiento universitario en la Argentina actual trasciende largamente la discusión técnica sobre el equilibrio de las cuentas públicas; se posiciona, en cambio, como un conflicto medular sobre el rol del Estado en la producción y democratización del conocimiento. Mientras que el paradigma de la eficiencia fiscal intenta reducir la universidad a una métrica de costo-beneficio, la tradición reformista y los datos de las últimas décadas demuestran que la educación superior es el motor de una movilidad social ascendente que no ha dejado de expandirse, incluso en contextos de crisis.

Lo que queda en juego, finalmente, es si la universidad seguirá siendo ese territorio de libertad académica y soberanía científica —capaz de albergar a los hijos de los sectores más postergados, quienes hoy representan casi el 42 % de la matrícula—, o si será reducida a un prestador de servicios fragmentado, sujeto a la tutela política directa del poder ejecutivo y a las demandas inmediatas del mercado. El intento de sustituir la autonomía por mecanismos de control gubernamental y la asfixia presupuestaria como método de disciplina no son más que herramientas de una lógica privatizadora que busca desarticular lo común. Sin embargo, la masividad de la respuesta social en defensa de la universidad pública sugiere que, para gran parte de la sociedad argentina, la educación superior sigue constituyendo un límite infranqueable frente al avance de la mercantilización de la vida. Defender la universidad no es defender un privilegio corporativo, es defender la posibilidad misma de un futuro soberano.

En conclusión, el desafío del sistema universitario argentino no radica únicamente en la defensa de una conquista histórica o en la aplicación de una ortodoxia fiscal, sino en la construcción de un modelo de gestión que garantice la sostenibilidad financiera, sin abdicar de su función democratizadora que ha sido la que históricamente ha tenido y que le otorga importancia y vitalidad. El equilibrio entre la inversión pública y el impacto social requiere una revisión de las prioridades estatales que no ignore la justicia intergeneracional ni privilegios impositivos de los sectores sociales altos, pero que tampoco sacrifique el rol de la universidad como motor de movilidad social ascendente.

Referencias

Ball, S. J., & Youdell, D. (2007). La privatización encubierta en la educación pública. Informe preliminar, Universidad de Londres, Instituto de Educación.

Cuschnir, M., Faierman, F., Waisberg, L., Vazquez, C., Ficcardi, F., & Kessler, A. (2025). Universidades Argentinas: claves para comprender el conflicto universitario. Fundación para el Desarrollo Humano Integral (FDHI).

Feldfeber, M., & Gluz, N. (2011). Las políticas educativas en Argentina: herencia de los '90, contradicciones y tendencias de «nuevo signo». *Educación y Sociedad*, 32(115), 339-356.

Gosseries, A. (2008). Theories of Intergenerational Justice: A Synopsis. S.A.P.I.EN.S.

Perrotta, D., & Sharpe, A. (2020). Política exterior y procesos de internacionalización del sistema científico y universitario: Argentina y Brasil (2003-2019). *Sociologías*, 22, 88-119.

Rinesi, E. (2015). *Filosofía y política de la universidad.* IEC-CONADU, Universidad Nacional de General Sarmiento.

Schick, A. (2011). The Metamorphosis of Public Finance. OECD *Journal on Budgeting*, 13(2), 49-79.

Suasnábar, C. (2005). Entre la resistencia y la adaptación: la trayectoria de los académicos de la educación en la Argentina: 1955-1983. Universidad Nacional de Quilmes, Jorge Baudino Ediciones.

Terigi, F. (2016). Políticas públicas en Educación tras doce años de gobierno de Néstor Kirchner y Cristina Fernández. *Análisis*, (16).

Fuentes

Conferencia Regional de Educación Superior (CRES). (2018). Declaración y Plan de

Acción.

Ley de Educación Superior (LES). Ley N.° 24.521.

Ley de Financiamiento Universitario. Ley N.° 27.757.