



UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DEL ESTADO DE MÉXICO

EQUIPO EDITORIAL

Director General

Dra. Tayde Icela Montes Reyes

Coordinadora Editorial

Dra. María Margarita Alonso Alonso

Director (es) de Diseño Editorial

Dr. en T.I.E. Carlos Alberto Corro Rogel

M. en Ed. y D. Fabiola López Vargas

Asistente Editorial

M. en Ed. y D. Fabiola López Vargas

Corrección de Estilo

M. en Ed. Ligia Malania Chávez López

Traductoras

Editora y traductora: Dra. En Edu. Alma Rosa Lara Contreras

Consejo Científico

- Dr. en C.M. Luis Joaquín Simón Lázaro. Universidad Nacional de Educación a Distancia. **España.**
Dra. en F.P. Laura Ormad Velamazán. Universidad Nacional de Educación a Distancia. **España.**
Dra. en T.I.E. Anayansi Trujillo García. Universidad Autónoma del Estado de México. **México.**
Dra. en C. P. Adys Yadira Remón Amarelle. Instituto Central de Ciencias Pedagógicas, **Cuba.**
Dra. en C. P. Teresa León Roldán. Instituto Central de Ciencias Pedagógicas, **Cuba.**
Dr. en C. Luis Alfonso Guadarrama Rico. Universidad Autónoma del Estado de México. **México.**
Dra. en Ed. María Elena V. Escalona Franco. Universidad Autónoma del Estado de México. **México.**
Dr. en C.S. Rafael Juárez Toledo. Universidad Autónoma del Estado de México. **México.**
Dra. en D. H. Laura Espinoza Ávila. Universidad Autónoma del Estado de México. **México.**
Dr. en D. H. Isaac Valespín López. Universidad Autónoma del Estado de México. **México.**

Comité Editorial

- M. en Ed. Ligia Malania Chávez López. Universidad Autónoma del Estado de México, **México.**
Dra. en T.I.E. Mónica Garduño Suárez. Universidad Autónoma del Estado de México, **México.**
M. en D. María de Lourdes Bernal Corona. Universidad Autónoma del Estado de México. **México.**
M. en D. Camerino Juárez Toledo. Universidad Autónoma del Estado de México, **México.**
M. en D. Arturo Mejía Zamora. Universidad Autónoma del Estado de México, **México.**

Diversidad Académica, volumen 5, número 1, julio 2025 – diciembre 2025, es una publicación semestral editada por la Universidad Autónoma del Estado de México, Instituto Literario 100 Ote., Colonia Centro, Toluca, Estado de México, C.P. 50000, Tels. (722) 2-77-38-35, <http://www.diversidadacademica.uaemex.mx> dacademicaprepa1@uaemex.mx, Editor responsable: Tayde Icela Montes Reyes, Coordinadora de Investigación del Plantel “Lic. Adolfo López Mateos” de la Escuela Preparatoria. Venustiano Carranza No. 300. Colonia Francisco Murguía. C.P. 50130. Tels. (722) 2150397, 2149866, 2155778, Reserva de Derechos al Uso Exclusivo: 04-2024-061413320500-102, ISSN: 2954-4564, otorgado por el Instituto Nacional del Derecho de Autor. Toluca, Estado de México. Tel. 7223745344. Última modificación: julio 2025

Las opiniones expresadas por los autores no necesariamente reflejan la postura del editor de la publicación. Se autoriza la reproducción total o parcial del contenido aquí publicado sin fines de lucro, siempre y cuando no se modifique, se cite la fuente completa y su dirección electrónica.

Hecho en México, Universidad Autónoma del Estado de México (UAEM)

Esta obra está bajo una licencia de Creative Commons Reconocimiento-NoComercial-SinObraDerivada 4.0 Internacional.

Índice

Percepción sobre Asesoría Académica en estudiantes de Bachillerato: caso Plantel Cuauhtémoc Perception of Academic Counselling in High School Students: Cuauhtémoc Campus Case María del Rosario Espinosa Rivera, María del Rocío García de León Pastrana y María Magdalena Villegas Carstensen.....	3
Miradas espaciales de los semilleros de investigación en arquitectura Spatial perspectives of architectural research centers Mariana Teresa Silveyra Rosales , María Olga Largacha Martínez y Adriana Marcela Martínez Molina	24
Incorporación de la IA en diferentes niveles educativos: una revisión bibliográfica narrativa sobre factores pedagógicos, tecnológicos y contextuales Incorporating AI into different educational levels: a narrative literature review on pedagogical, technological, and contextual factors Leticia Laura Reyes Rosales, Margarita Alonso Alonso, Cristian Xavier Reyes Rosales y Javier Salas García	57
En torno al concepto de Derechos Humanos: Reflexiones y delimitaciones Regarding the concept of Human Rights: Reflections and delineations Maria Elizabeth Díaz López y Edgar Humberto Cruz Martínez	78
Transversalidad curricular en Gerontología: una experiencia integradora entre inglés y administración aplicada a la Gerontología Curricular Transversality in Gerontology: An Integrative Experience Between English and Administration Applied to Gerontology Enid Asvany Guzmán Caballero, Gabriela Cervantes Espinoza, Vianey Méndez Salazar y Helí Jesset Álvarez Hernández	98
Integración del componente cultural en la enseñanza-aprendizaje de idiomas Integrating the Cultural Component into Language Teaching and Learning Alma Rosa Lara Contreras, Camerino Juárez Toledo, Renata Fabiola Jiménez Galán y María Susana Antúnez Rangel.....	122
Semana de la experiencia filosófica: Aproximación a una propuesta de educación filosófica no curricular en el nivel medio superior Philosophical Experience Week: An Approach to a Non-Curricular Philosophical Education Proposal at the Highschool Level Aquileo Romero Esquivel	136
Habilidades reconfiguradas en era de inteligencia artificial: revisión documental Reconfiguring skills in the artificial intelligence era: literature review Oscar Salgado Flores, Aidee Alejandra Velázquez Favela y Paola Monserrath Velázquez Favela	152
El Brainrot en la era digital y sus posibles consecuencias: Una aproximación documental exploratoria Brain rot in the digital age and its possible consequences: An exploratory documentary approach Renata Fabiola Jiménez Galán, Alma Rosa Arzate Lara Contreras, María Susana Antúnez Rangel y Camerino Juárez Toledo	168
Del juego al conocimiento: percepciones de profesores sobre la gamificación como estrategia de enseñanza-aprendizaje en el Nivel Medio Superior From Play to Knowledge: Teachers' Perceptions of Gamification as a Teaching-Learning Strategy in Upper Secondary Education María Susana Antúnez Rangel, Alma Rosa Lara Contreras, Renata Fabiola Jiménez Galán y Santiago Barrueta Antúnez	188
Aplicación de inteligencia artificial generativa gratuita para creación de materiales educativos en la UAEMéx Boosting the creation of educational materials: Use of free Generative Artificial Intelligence tools by high school teachers at the UAEMéx Mayra Ivonne Guadarrama Cárdenas, María Teresa Villegas Domínguez, Oscar Ferrer Gutiérrez y María Guadalupe Mendoza Ruíz	207

Percepción sobre Asesoría Académica en estudiantes de Bachillerato: caso Plantel “Cuauhtémoc”

María del Rosario Espinosa Rivera

mrespinosar@uaemex.mx

María del Rocío García de León Pastrana

rgarcial@uaemex.mx

María Magdalena Villegas Carstensen

mmvc@uaemex.mx

Universidad Autónoma del Estado de México, México

Recepción: 02 de junio de 2025

Aceptación: 16 de junio de 2025

Publicación: 15 de julio de 2025

Resumen

Se aborda la importancia de la asesoría académica en el bachillerato para mejorar el rendimiento académico de los estudiantes. Se enfoca en la percepción de los estudiantes del Plantel Cuauhtémoc sobre la asesoría académica la cual se define como una actividad para mejorar el rendimiento escolar, que puede ser individual o grupal, y que busca apoyar a los estudiantes en la comprensión de temas, mejorar hábitos de estudio y proporcionar orientación académica. La asesoría académica forma parte del programa de tutoría académica universitario.

Se mencionan varios estudios que destacan la importancia de la asesoría académica para mejorar el rendimiento académico y reducir la deserción escolar. En general los estudiantes valoran positivamente la asesoría académica, destacando su utilidad para mejorar el rendimiento académico, la confianza y la motivación. La efectividad de la asesoría depende de la relación de confianza entre el estudiante y el asesor, la disponibilidad de los asesores y la atención personalizada. Para llevar a cabo este estudio se utilizó un enfoque cuantitativo-descriptivo con un cuestionario tipo Likert aplicado a 363 estudiantes del Plantel Cuauhtémoc. Los resultados se agruparon en categorías como seguridad y confianza, utilidad y eficacia, motivación e interés, y costos asociados. Finalmente

Volumen: 5 Número: 1 Periodo: julio 2025 – diciembre 2025 ISSN: 2954-4564
se recomienda aumentar la frecuencia de las sesiones de asesoría, diversificar las actividades y mejorar la comunicación entre profesores y estudiantes.

Palabras clave: aprendizaje, asesoría, percepción.

Perception of Academic Counselling in High School Students: Cuauhtémoc Campus Case

Abstract

The importance of academic counselling in high school to improve the academic performance of students is addressed. It focuses on the perception of students at the Cuauhtémoc Campus about academic counselling, which is defined as an activity to improve academic performance, which can be individual or group, and which seeks to support students in understanding topics, improve study habits and provide academic guidance. Academic counselling is part of the university academic tutoring program.

Several studies are mentioned that highlight the importance of academic counselling to improve academic performance and reduce school dropout. In general, students value academic counselling positively, highlighting its usefulness in improving academic performance, confidence and motivation. The effectiveness of counselling depends on the relationship of trust between the student and the advisor, the availability of the advisors and personalized attention. To carry out this study, a quantitative-descriptive approach was used with a Likert-type questionnaire applied to 363 students at the Cuauhtémoc Campus. The results were grouped into categories such as safety and trust, usefulness and effectiveness, motivation and interest, and associated costs. Finally, it is recommended to increase the frequency of counselling sessions, diversify activities, and improve communication between teachers and students.

Key words: learning, counselling, perception.

Introducción

Es evidente que existe una legítima preocupación en las instituciones educativas por mejorar el rendimiento académico en sus estudiantes y con ello reducir los índices de abandono escolar y de reprobación. En la implementación de programas para fortalecer este aspecto se encuentra la asesoría académica, recurso que es fundamental en el bachillerato para apoyar el aprendizaje, la orientación vocacional y el acompañamiento personal de los estudiantes.

En el contexto del Plantel Cuauhtémoc de la Escuela Preparatoria de la Universidad Autónoma del Estado de México, conocer la percepción de los estudiantes hacia la asesoría académica resulta importante ya que permite evaluar su efectividad, identificar áreas de oportunidad y optimizar su funcionamiento.

En los últimos periodos escolares se han ofrecido a los estudiantes programas permanentes de asesoría académica procurando cubrir este servicio en la mayoría de las unidades de aprendizaje que implican una mayor dificultad en la comprensión de sus contenidos temáticos. Sin embargo, la carencia de información sobre la percepción de los estudiantes, como la presencia de señales de satisfacción o insatisfacción, plantea la necesidad de explorar aspectos concretos de dicha percepción.

El objetivo de este trabajo es conocer ¿Cuál es la percepción que tienen los alumnos de este Plantel acerca de la asesoría académica en cuanto a su utilidad, accesibilidad, interés y motivación para recibir este servicio y aspectos relacionados con la comunicación que establecen con los asesores académicos?

Con este estudio se pretende aportar información para contribuir a la mejora de los programas de asesoría académica y comprender las necesidades que los estudiantes tienen en este sentido. Coadyuvar como punto de partida para implementar nuevas estrategias que optimicen el funcionamiento de estos programas y se promueva una cultura de apoyo académico que contribuya a fortalecer el desempeño escolar.

Desarrollo

La asesoría académica es considerada una actividad cuya finalidad es mejorar el rendimiento escolar, se puede llevar a cabo de manera individual o grupal. Tiene como objetivo y funciones proporcionar apoyo a los estudiantes, ayudarlos en la comprensión de temas de los contenidos de las diferentes asignaturas que conforman los programas de estudio, la aclaración de dudas sobre conocimientos que no fueron bien comprendidos, orientarlos en la adquisición de habilidades para el desarrollo de procedimientos, guiarlos en la obtención de información académica, mejorar sus hábitos de estudio, entre otras. A través de la asesoría académica se puede fortalecer el aprendizaje significativo. Generalmente es otorgada por los docentes en sus tiempos de docencia y en temas de su dominio (Meraz-Ríos et al, 2013).

Mencionar el termino de tutoría académica es referirse a las acciones de acompañamiento que se brinda al estudiante durante toda su vida escolar encaminadas a proporcionarle orientación universitaria, asesoría estudiante – estudiante y/o estudiante - docente, decisiones sobre cursos y talleres, atención especializada como el acceso a becas. Para las instituciones educativas representa una estrategia para reducir los índices de reprobación y deserción escolar, llevando a cabo acciones preventivas que garanticen la finalización satisfactoria del ciclo escolar (Sánchez, 2002). Solaguren-Beascoa y Moreno (2016) define la tutoría académica como el servicio prestado por los profesores(as) para otorgar una atención personalizada o a pequeños grupos de estudiantes en un proceso de acompañamiento de carácter formativo, orientador e integral facilitándoles las herramientas necesarias para alcanzar el éxito académico, personal y profesional que les plantea la universidad, la considerada un método de aprendizaje integrado a los planes de estudio individualizando, supervisando y evaluando el trabajo autónomo del estudiante.

En el Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) la tutoría académica se centra en el aprendizaje organizando la enseñanza en función de este, ello implica un alto involucramiento del profesorado en mejorar y adecuar las metodologías participativas y reflexivas utilizadas, además, optimizar los sistemas de evaluación adaptados al logro de competencias en los estudiantes. Las metodologías

participativas y reflexivas son aquellas que involucran al estudiante en su propio proceso de aprendizaje y reflexión acerca del conocimiento, ejemplos de estas lo representan el aprendizaje basado en problemas, proyectos colaborativos, debates y discusiones, trabajo en equipo y una evaluación continua para identificar el avance de su progreso académico (Álvarez González, 2018).

La Universidad Autónoma del Estado de México (2016), cuenta con un programa de tutoría académica que se lleva a cabo en el nivel superior y en el nivel medio superior, se establece como un servicio institucional para acompañar a los estudiantes durante su trayectoria académica, mejorar su rendimiento escolar y alcanzar una formación integral. Direcciona las bases a los docentes para llevar a cabo su rol de Tutor académico. En la estructura de sus actividades considera la fase diagnóstica, la tutoría académica individual y grupal, la planeación de estrategias y sus diferentes canalizaciones conformadas de acuerdo con las necesidades como asesoría académica, atención médica, psicológica o de nutrición, el seguimiento y la evaluación de avances.

En este punto trabajar la asesoría académica al interior de las instituciones representa la oportunidad de combatir cada semestre los índices de reprobación y deserción de estudiantes. La tabla 1 muestra los índices estadísticos de reprobación y de abandono escolar 2023 consultados, para identificar la posición que guarda el Plantel Cuauhtémoc de la Universidad Autónoma del Estado de México (UAEMex) – caso que aquí concierne – ante la Media Nacional y Estatal. Cabe mencionar que estas cifras corresponden a datos multifactoriales, sin embargo, son cifras que no se pueden quedar en el olvido siendo necesario implementar acciones institucionales que contribuyan a reducir estos índices.

Tabla 1. Datos estadísticos de reprobación y abandono escolar

Indicador	Plantel Cuauhtémoc	Media en el Estado de México	Media Nacional
Índice de reprobación	10.1%	6.2%	12.2%
Abandono escolar	5.9 %	9.8%	11.2%

(2023)

Domínguez Chávez (2018) en un estudio realizado en la Escuela Nacional Colegio de Ciencias y Humanidades, Plantel Azcapotzalco, considera que dentro de los propósitos de la asesoría académica se valora su implementación para mejorar la calidad del aprendizaje, reducir los índices de reprobación y promover habilidades para el estudio autónomo. Para alcanzar esta finalidad los asesores disciplinares deben partir de un diagnóstico, elaborar una planeación e implementar un proceso de seguimiento y evaluación. Para los estudiantes resulta difícil su adaptación al cambiar de secundaria al bachillerato, enfrentando varios desafíos significativos debido a la mayor independencia y el cambio de contexto, lo que aumenta el riesgo de abandono escolar. Sin embargo, la opinión de los estudiantes acerca del programa de asesorías resulta positivo, sugiriendo horarios más flexibles, promoción y capacitación de los asesores. Menciona factores de riesgo que inciden en los índices de reprobación y deserción como el contexto familiar y social. Concluye que es necesaria una colaboración activa entre todos los actores escolares para mejorar la experiencia formativa de los estudiantes y apoyar su adaptación académica y social.

Benites (2020) aborda la importancia de la tutoría académica en universidades públicas y privadas para mejorar el rendimiento académico y personal de los estudiantes, considera necesaria la implementación de programas de tutoría que fortalezcan la responsabilidad y autonomía de estos, ayudándolos a enfrentar los desafíos académicos y personales que surgen durante su formación universitaria. Destaca que la tutoría académica permite a los docentes comprender mejor los problemas que enfrentan los estudiantes y realizar actividades orientadas a mejorar su desempeño académico. Esto contribuye a disminuir los índices de deserción y aumenta el rendimiento académico. Recomienda fortalecer las tutorías y el asesoramiento psicológico, especialmente en los primeros semestres para abordar problemas de atención y otros desafíos que afectan a los estudiantes.

En el Instituto Tecnológico de Toluca se llevó a cabo un estudio incorporado al Programa Institucional de Tutorías centrado en el aprendizaje de la materia de

Matemáticas I con estudiantes que asistieron a asesorías académicas en esa disciplina, con la finalidad de abatir los altos índices de reprobación. La metodología empleada se basó en la recopilación de información a través de fichas de seguimiento individual y entrevistas con tutorados y asesores. Para su análisis se establecieron categorías como hábitos de estudio, estrategias de aprendizaje, resolución de problemas e interacción asesor – asesorado. Se incorporó un modelo para medir e identificar los problemas en las asesorías académicas de Matemáticas I. El estudio concluye que es beneficioso incorporar una metodología de resolución de problemas orientando y enfrentando a los estudiantes en los desafíos de aprendizaje que se presentan. Además, se sugiere promover un conjunto de hábitos y estrategias de estudio para mejorar los resultados académicos (Chávez Rocha y Vargas Cortez, 2007).

La investigación realizada por Zaldívar Colado et al. (2018) para conocer la percepción de la tutoría académica por estudiantes de la escuela Preparatoria Mazatlán del Estado de Sinaloa, en México, encontró que estos (93.4%) la perciben como una herramienta para mejorar su aprendizaje en Matemáticas I que mejoró sus calificaciones y desempeño académico. Señalan (92%) al tutor como una persona dispuesta, confiable que les inspira respeto, sin embargo, señalan (26.8%) debilidad en el conocimiento de la materia y poco dominio pedagógico. El estudio se basa en una metodología cuantitativa – descriptiva, recopilando información mediante una encuesta tipo Likert. De la información obtenida concluyen que los estudiantes perciben la tutoría como un factor que les permitió mejorar sus calificaciones en Matemáticas I, recomiendan en los tutores mejorar los conocimientos en la materia, así como sus habilidades pedagógicas.

Serrano et al. (2016) menciona aspectos que los estudiantes evalúan de la asesoría académica en su percepción, destacando los siguientes puntos:

1. La efectividad de la orientación proporcionada por los asesores académicos, incluyendo la claridad y utilidad de la información para su desarrollo académico y personal.
2. La atención individualizada y adaptada a sus necesidades específicas es un aspecto crucial que los estudiantes consideran.

3. Acceder a los asesores académicos y la disponibilidad de estos para atender consultas y ofrecer apoyo es importante.
4. Recibir la asesoría académica y la influencia de esta en su rendimiento académico, la mejora en sus calificaciones y desarrollar su capacidad para gestionar el tiempo y los recursos.
5. También valoran en alto el apoyo emocional y motivacional que en algún momento pueden recibir contribuyendo a su bienestar general y a su motivación en la continuidad de sus estudios.

Solaguren-Beascoa y Moreno (2016) en estudio realizado a una muestra de estudiantes de diversas ingenierías crean una escala para medir las actitudes de estos hacia las tutorías académicas. La escala desarrollada demostró consistencia y fiabilidad a través de diversas pruebas. Los resultados destacan la necesidad de que las tutorías académicas no solo sean un apoyo académico sino también representen una orientación curricular y de superación personal. Se propone un cambio de actitud en profesores y estudiantes para mejorar esta función.

Gargallo Castel et al. (2019) examina la opinión de estudiantes de la Universidad de Zaragoza para identificar la percepción que tienen sobre la tutoría académica destacando cuatro aspectos clave:

1. Las tutorías les genera confianza para aumentar la capacidad de aprendizaje de las materias.
2. Valoran las tutorías como herramientas útiles para optimizar su tiempo de estudio y mejorar su rendimiento académico.
3. Representan un estímulo y los motiva a esforzarse más en sus estudios.
4. Son una forma eficiente para optimizar los recursos disponibles, ahorrando tiempo y dinero.
5. Aunque no siempre acceden a ellas, en general les reconocen un valor significativo en el proceso educativo.

La investigación realizada por Cruz Núñez et al. (2018) con estudiantes de la Facultad de Enfermería de la Universidad Veracruzana en México conceptualiza a la tutoría académica como la actividad profesional que apoya el proceso de enseñanza aprendizaje, busca mejorar el desempeño académico desarrollando

mejores hábitos de estudio, soluciona problemas escolares y previene situaciones que entorpezcan el desarrollo integral de los estudiantes. En cuanto a la percepción de los estudiantes acerca de la tutoría académica el 51% la concibe como excelente, el 37% como buena, el 11% como regular y solo el 1% como mala.

García y Troyano (2009) destaca como relevante la figura del tutor académico para atender la diversidad del alumnado y su adaptación a la universidad. A través de la tutoría se busca ayudar a los estudiantes en sus dificultades académicas, desarrollar habilidades intelectuales y orientarlos en su toma de decisiones en su paso por la universidad.

De todo lo anterior, definimos las asesorías académicas como sesiones de apoyo que complementan la enseñanza en el aula, se llevan a cabo entre estudiantes y docentes con la finalidad de resolver dudas, mejorar los hábitos y procedimientos de estudio para fortalecer el aprendizaje de las asignaturas, además, se fomenta una relación y comunicación entre ambos.

Dentro de los tipos de asesoría académica a la que generalmente recurren la mayoría de los estudiantes se encuentran:

1. **Asesoría Individual:** Estas son sesiones personalizadas donde el estudiante recibe atención directa y adaptada a sus necesidades específicas (Rapiprofe, 2024). En ella el estudiante encuentra un espacio fuera del aula que le permite manifestar abiertamente sus dudas y dificultades sobre la comprensión de un tema o ejecución de algún procedimiento de resolución de problemas. Su efectividad dependerá de la relación de confianza y motivación que se dé entre el docente y el asesor académico.
2. **Asesoría en Grupo:** En estas sesiones, varios estudiantes trabajan juntos con un asesor (Rapiprofe, 2024). A través de un tema en común, para un grupo de estudiantes, se trabaja este tipo de asesoría, se puede incorporar el trabajo colaborativo con la finalidad de socializar el aprendizaje y las estrategias de resolución de problemas.
3. **Asesoría en Línea:** Estas consultas se realizan de manera virtual, a través de plataformas digitales como videollamadas o correos electrónicos. Son flexibles y se puede adaptar al tiempo y organización de los estudiantes y/o

asesor académico recibiendo el apoyo desde cualquier lugar (Rapiprofe, 2024). Existe una cantidad considerable de plataformas electrónicas y herramientas que pueden facilitar el reforzamiento de los temas, desde la interactividad y la simulación. Herramientas que el asesor académico podría incorporar en la asesoría virtual.

4. **Asesoría Psicológica:** Aunque no es estrictamente académica, este tipo de asesoría es crucial para estudiantes que enfrentan dificultades emocionales o psicológicas que afectan su rendimiento académico, ayuda al estudiante a crear ese vínculo de confianza, mejorando su autoestima, ansiedad o frustraciones. Una situación que las instituciones educativas deben facilitar (Linc,2022).

Las asesorías académicas impactan positivamente en los estudiantes en su rendimiento escolar y desarrollo personal. Estas actividades permiten explicar de una forma más clara y puntual los contenidos que no han sido comprendidos, contribuyen a mejorar las habilidades para el estudio, al tener un enfoque personalizado se adaptan a los diferentes estilos de aprendizaje, ayuda a superar retos y desafíos escolares y reduce el estrés (Rapiprofe, 2024).

Estos aspectos reflejan la importancia de una asesoría académica integral que no solo se enfoque en el rendimiento académico, sino también en el desarrollo personal y emocional de los estudiantes.

Metodología

Con la finalidad de conocer la percepción que tienen los estudiantes de bachillerato Plantel Cuauhtémoc de la UAEMex, acerca de las asesorías académicas recibidas y aportar recomendaciones para mejorar la práctica de estas, se considera apropiado adoptar un enfoque cuantitativo – descriptivo al trabajo de investigación. Se describe, en este caso, la opinión de los estudiantes adscritos a este espacio educativa en torno a las asesorías académicas recibidas. Se consulta un cuestionario compuesto por preguntas cerradas diseñado, valorado y mejorado por Solaguren-Beascoa y Moreno (2016) para un estudio aplicado a 239 estudiantes de

diversas ingenierías de la Escuela Politécnica Superior de la Universidad de Burgos utilizado para establecer una escala de medida de las actitudes de los estudiantes hacia las tutorías académicas en esta rama. En la investigación de Gargallo Castel et al. (2019), se utiliza este mismo cuestionario encuestando a 322 estudiantes del campus de Teruel de la Universidad de Zaragoza, se adecua a 19 ítems mediante una escala de *Likert* con respuestas que van desde “totalmente de acuerdo” hasta “totalmente en desacuerdo”, con una tasa de respuesta del 19.10%, asegura una muestra adecuada para una población finita y conocida con una confianza del 95% y un error máximo del 5%. El análisis estadístico de los datos garantiza un tratamiento riguroso y sistemático. Los ítems del cuestionario se agruparon en cuatro niveles de factores (seguridad-confianza, utilidad y eficacia, motivación e interés personal, y ventajas de costes), facilitando la interpretación de las percepciones del alumnado sobre las tutorías académicas.

García y Troyano (2009) llevan a cabo un estudio centrado en estudiantes de pedagogía con la finalidad de conocer su percepción acerca de la tutoría académica, implementan un análisis cualitativo y cuantitativo combinando cuestionarios para recopilar datos cuantitativos y análisis cualitativos de las respuestas abiertas para profundizar en las opiniones.

Como instrumento se parte del utilizado en la investigación de Gargallo Castel et al. (2019). A través de un cuestionario electrónico configurado con Forms de Microsoft se remite a todos los estudiantes que acudieron a recibir asesoría académica con los profesores involucrados en esta actividad. Incluye información demográfica como sexo y ciclo escolar. Los cuestionarios fueron aplicados a finales del ciclo escolar semestral comprendido de agosto 2023 a enero 2024, tiempo en el ocurre la mayor demanda de estudiantes a recibir este servicio. La población objeto de estudio es de 3238 alumnos matriculados (Universidatos, 2023), atendiendo a la fórmula¹ para el cálculo del tamaño mínimo de la muestra, participaron 363

1

estudiantes, 144 del sexo masculino, 217 del sexo femenino y 2 no especificado, 113 (31.13%) estudiantes de primer año, 193 (53.17%) estudiantes de segundo año y 57 (15.70%) estudiantes de tercer año, todos de bachillerato. Con la oportuna colaboración de los profesores se logró una tasa de respuesta del 26.4%, un nivel de confianza del 95% y un error máximo del 5%.

De igual manera las preguntas son agrupadas en cuatro categorías de apreciación y una más relacionada con la apreciación en general sobre asesorías académicas:

1) Seguridad y Confianza, agrupa las preguntas 2,3,4,6,9 y 12; **2)** Utilidad y eficacia de las asesorías académicas para mejorar el rendimiento escolar, agrupa las preguntas 1,5,7,11,13 y 14; **3)** Motivación e interés, agrupa las preguntas 10, 15, 16, 17 y 18; **4)** Costos asociados al uso de las asesorías, considera la pregunta 8; por último, **5)** Apreciación en general sobre el uso de las asesorías académicas, corresponde a la pregunta 19.

Los resultados obtenidos se pondrán a disposición de las autoridades del plantel con la finalidad de contribuir a la mejora continua de los servicios académicos que se implementan en el espacio académico en contribución al perfil de egreso y formación integral del bachiller.

Resultados y discusión

Del estudio realizado para identificar la percepción que 363 estudiantes de bachillerato del Plantel Cuauhtémoc de la UAEMex tienen acerca del uso de las asesorías académicas recibidas en el periodo semestral 2023 – 2024 se observa (Tabla 1 y Figura 1) el promedio del 50% de los encuestados están de acuerdo en acudir a ellas como un recurso para mejorar su desempeño académico, 28% en promedio no representa un recurso valioso, mientras que un promedio del 22% les es indiferente este servicio. Los resultados de esta percepción en lo general se

$$n = \frac{NZ^2pq}{e^2(N-1) + Z^2pq}$$

n= tamaño de muestra buscado

N=tamaño de lapoblación o universo

Z=parámetro estadístico que depende el nivel de confianza

e=error estimación máximo aceptado

p=probabilidad de que ocurra el evento estudiado (éxito)

q=(1-p)=probabilidad de que no ocurra el evento estudiado

Volumen: 5 Número: 1 Periodo: julio 2025 – diciembre 2025 ISSN: 2954-4564
encuentran un poco abajo con respecto a otros estudios realizados (Cruz Núñez et al. 2018; Gargallo Castel et al. 2019; Zaldívar Colado et al. 2018).

Por otro lado, con relación al costo de contratar un asesor externo a la institución para nivelar y preparar en los conocimientos mal entendidos de las asignaturas en curso, resulta en promedio (60%) más ventajoso acudir a las que oferta la institución, esto les permite ahorrar tiempo y dinero, para el 25% no les representa un ahorro, se deduce que tal vez su poder adquisitivo sí les permita contratar un asesor(a) externo y para el 14% no toman en cuenta este aspecto (Tabla 2 y Figura 2).

Tabla 1. *Percepción en general del uso de las asesorías académicas*

Pregunta	Totalmente de acuerdo		De acuerdo		Ni de acuerdo ni en desacuerdo (indiferente)		En desacuerdo		Totalmente en desacuerdo	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
19 Valora en qué medida utilizas las asesorías académicas	84	23	99	27	79	22	42	12	59	16

Fuente: Elaboración propia

Tabla 2. *Costos asociados al uso de las asesorías*

Pregunta	Totalmente de acuerdo		De acuerdo		Ni de acuerdo ni en desacuerdo (indiferente)		En desacuerdo		Totalmente en desacuerdo	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
8 Acudiendo a asesorías académicas puedes ahorrarte contratar un/a profesor/a particular.	121	33	98	27	51	14	27	7	66	18

Fuente: Elaboración Propia

Figura 1. Uso general de la asesoría académica

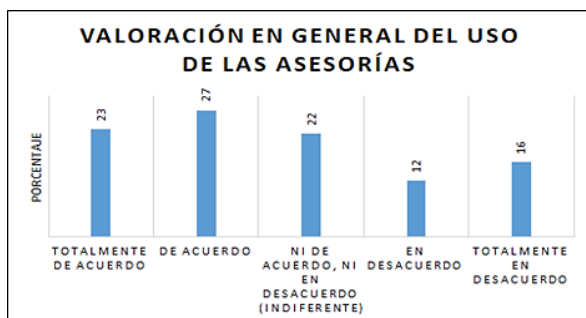
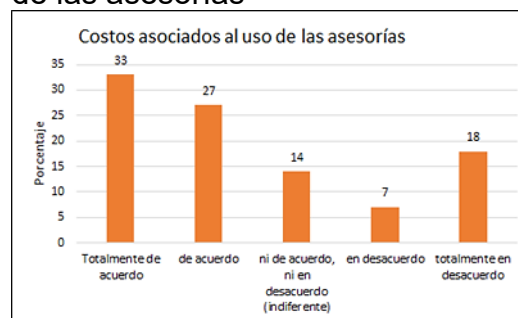


Figura 2. Costos asociados al uso de las asesorías



Fuente: Elaboración Propia

El resultado de Gargallo Castel et al. (2019) en cuanto a la apreciación relacionada con los costos no ofrece ventajas económicas al respecto, situación que difiere de nuestro estudio donde sí es una ventaja económica para los estudiantes la oferta de asesorías académicas que brinda la institución se deduce que en este resultado el contexto es importante.

Seguridad y Confianza:

Solamente el 26% de los estudiantes mostró una falta de confianza para acercarse a sus profesores y solicitar el apoyo de la asesoría académica, consideran que puede ser molestia para algunos profesores(as), no quieren exhibir sus carencias académicas y se encierran en su falta de comunicación hacia los demás. El 49% siente seguridad y confianza para asistir y recibir la asesoría académica, expresar sus dudas y solicitar la retroalimentación adecuada, para el 26% sentir seguridad/inseguridad y confianza/desconfianza en una asesoría académica no les resulta un factor a considerar para asistir a recibir la asesoría (Tabla 3 y Figura 3). Al contrastar estos resultados de confianza y seguridad con referidos en la bibliografía (Gargallo Castel et al. 2019; Cruz Núñez et al. 2017) se aprecia que de igual manera no representan un obstáculo para que los estudiantes se comuniquen, soliciten y se acerquen a sus profesores(as) a recibir la retroalimentación y aclaración de dudas académicas.

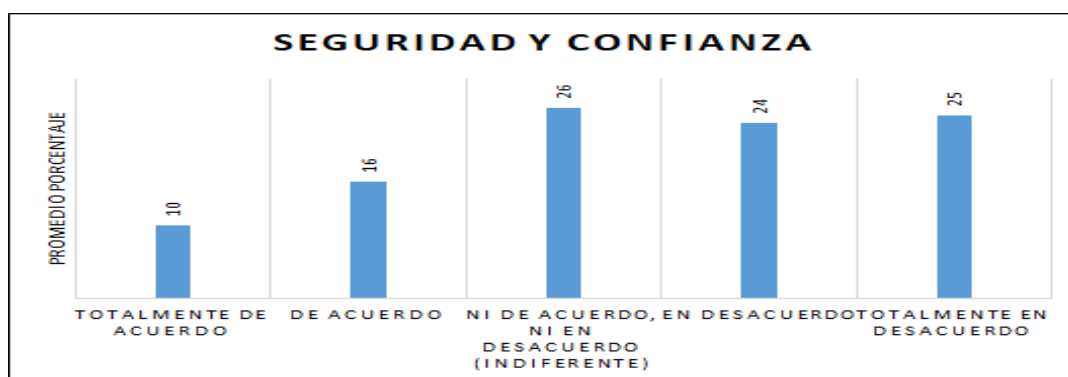
García y Troyano (2009) destacan que la tutoría les ayuda a los estudiantes a mejorar su rendimiento académico, se sienten más seguros en su proceso de aprendizaje y desarrollan habilidades como la autonomía y la responsabilidad.

Tabla 3. Seguridad y Confianza para asistir a las asesorías

	Pregunta	Totalmente de acuerdo		De acuerdo		Ni de acuerdo ni en desacuerdo (indiferente)		En desacuerdo		Totalmente en desacuerdo	
		f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
2	El trato con los/las profesores/as en asesorías me produce vergüenza/nerviosismo.	30	8	38	10	98	27	106	29	91	25
3	Me interesan las asesorías académicas porque se adquiere soltura en el trato personal.	72	20	127	35	79	22	29	8	56	15
4	No quiero molestar a los/las profesores/as yendo a asesoría académica.	30	8	54	15	93	26	100	28	86	24
6	No me gustan las asesorías académicas porque no sé expresarme bien.	21	6	43	12	103	28	94	26	102	28
9	En asesorías me siento incapaz de pensar con claridad.	31	9	43	12	84	23	104	29	101	28
12	No me gustan las asesorías académicas porque muestro a los/las profesores/as mis carencias académicas.	31	9	35	10	100	28	85	23	112	31
promedio		10		16		26		24		25	

Fuente: Elaboración propia

Figura 3. Seguridad y Confianza para asistir a las asesorías



Fuente: Elaboración propia.

Utilidad y eficacia de las asesorías académicas para mejorar el rendimiento escolar:

La tabla 4 y la figura 4 indican que el 62% está de acuerdo en que asistir y recibir asesoría académica influye positivamente en su desempeño escolar y por consiguiente en mejorar sus calificaciones, refuerzan el aprendizaje, modifican sus hábitos y métodos de estudio y preparan los temas para sus evaluaciones. El 23% no las consideran un factor que sea determinante en su desempeño escolar y el 15% les es completamente indiferente asistir y recibir el apoyo que brinda la institución. Estos dos últimos porcentajes representan un factor de oportunidad para mejorar y/o modificar este servicio escolar.

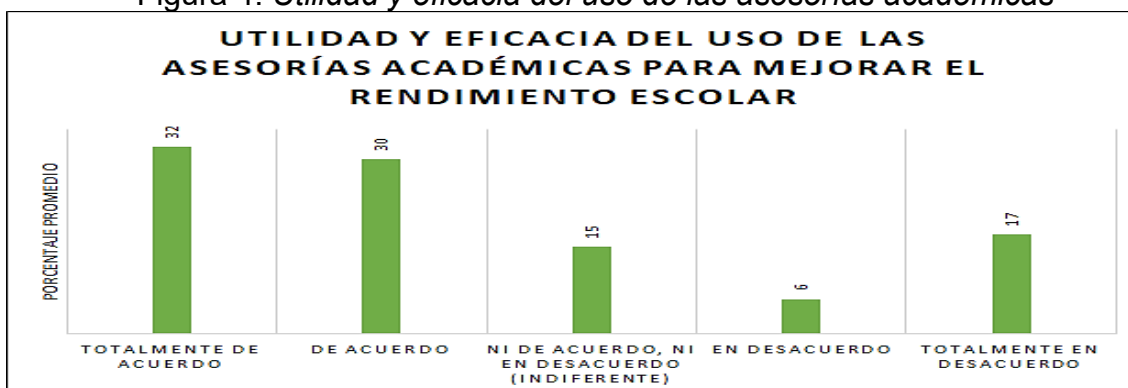
Paralelamente Gargallo Castel et al.(2019) muestra resultados análogos, sin embargo, también se considera no dejar en el rezago los estudiantes que representan el 38% restante.

Tabla 4. *Utilidad y eficacia del uso de las asesorías académicas*

Pregunta	Totalmente de acuerdo		De acuerdo		Ni de acuerdo ni en desacuerdo (indiferente)		En desacuerdo		Totalmente en desacuerdo	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
1 Creo que acudiendo a asesorías académicas se optimiza el tiempo de estudio.	90	25	131	36	65	18	19	5	58	16
5 Las asesorías académicas son un medio eficaz para resolver dudas.	157	43	88	24	33	9	20	6	65	18
7 Me interesan las asesorías académicas porque se aprenden más conceptos que en clase	94	26	103	28	82	23	24	7	60	17
11 Las asesorías académicas te centran en lo realmente importante de las asignaturas.	98	27	117	32	62	17	23	6	63	17
13 Las asesorías académicas pueden mejorar mis hábitos/métodos de estudio	125	34	105	29	50	14	18	5	65	18
14 Una buena opción para ponerse al día en una asignatura es acudir a asesorías académicas.	134	37	104	29	43	12	22	6	60	17
promedio	32		30		15		6		17	

Fuente: Elaboración propia

Figura 4. *Utilidad y eficacia del uso de las asesorías académicas*



Fuente: Elaboración propia

Motivación e interés:

44% se sienten motivados y beneficiados al recibir asesoría académica, esto les otorga confianza para regresar además lo ven reflejado en su aprovechamiento académico, consideran que existe una buena comunicación con los profesores(as) que imparten este servicio. El 32 % carece de motivación para asistir y recibir este servicio, existiendo alguna razón porqué el resultado de esta percepción y para el 24% les da lo mismo asistir o no a las asesorías académicas (Tabla 5 y Figura 5). Aquí se encuentra una oportunidad de mejora para el trabajo de la asesoría académica de tal manera que se implementen estrategias para despertar el interés y la motivación en ellas.

En el estudio de García y Troyano (2009) los estudiantes tienen una percepción positiva de la tutoría. Valoran especialmente la cercanía con el tutor, la posibilidad de resolver dudas y recibir orientación personalizada.

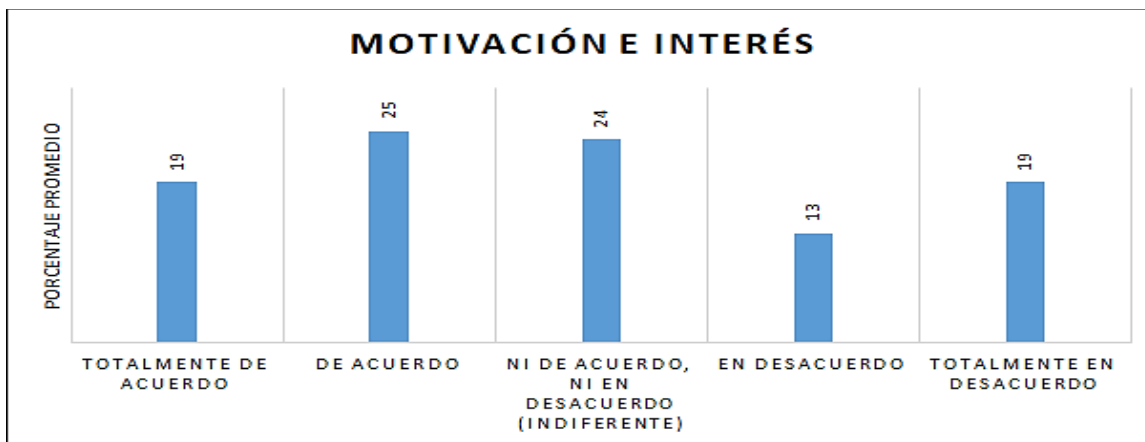
En los resultados de Gargallo Castel et al. (2019) las tutorías académicas son un estímulo para los estudiantes motivándolos a esforzarse más en sus estudios.

Tabla 5. *Motivación e interés*

	Pregunta	Totalmente de acuerdo		De acuerdo		Ni de acuerdo ni en desacuerdo (indiferente)		En desacuerdo		Totalmente en desacuerdo	
		f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
10	Las asesorías académicas son alentadoras para afrontar los estudios.	97	27	107	29	66	18	29	8	64	18
15	En asesorías académicas no me veo capaz de seguir las explicaciones de los/las profesores/as.	25	7	53	15	91	25	97	27	97	27
16	El trato personal con los/las profesores/as puede favorecer a la hora de aprobar la asignatura.	81	22	86	24	94	26	40	11	62	17
17	Prefiero ir en grupo a asesorías académicas que de manera individual	47	13	94	26	108	30	43	12	71	20
18	Entablar confianza con el/la profesor/a puede servirme de contacto en el futuro.	90	25	113	31	78	21	27	7	55	15
promedio		19		25		24		13		19	

Fuente: Elaboración propia

Figura 5. Motivación e Interés



Fuente: Elaboración propia

Conclusiones y recomendaciones

Se concibe la asesoría académica como las acciones pedagógicas, tanto preventivas como correctivas, que contribuyen a fortalecer los rendimientos escolares de los estudiantes en los diferentes ciclos educativos.

Lobato et al. (2004) concluye que una mayoría de estudiantes muestran preocupación sobre los criterios de evaluación acercándose a la asesoría académica para conocer el nivel de exigencia, la relevancia de los temas de las

asignaturas, que el profesor lo conozca, valore el interés, el esfuerzo y lo considere.

Esto convierte la interacción profesor-alumno en el eje principal del proceso enseñanza-aprendizaje en la asesoría académica, donde las dimensiones cognitiva y afectiva se integran para conseguir un espacio compartido, negociado, que permita la comunicación y desvele el currículo oculto.

El entorno educativo es importante en la percepción acerca de la asesoría académica tiene que ver con las expectativas y conductas de los propios profesores así como las de los estudiantes. Generalmente son los profesores los primeros en recomendar las asesorías académicas, una buena actitud y disposición de estos, motiva a los estudiantes para solicitar ayuda. Por otro lado, la percepción de los compañeros también influye. Cuando los estudiantes observan los beneficios de la asesoría académica en aquellos que la han utilizado, es más probable que también la busquen. Por otro lado, las instituciones educativas generan un impacto positivo en la percepción de los estudiantes acerca de la asesoría académica al integrarlas en su estructura y promoverlas activamente. Se recomienda trabajar en la alineación de las expectativas de estudiantes y profesores a fin de conseguir la implementación de propuestas que mejoren la práctica de la asesoría académica. También resulta importante reducir la distancia en la comunicación entre profesor(a) – estudiante. Mejorar este sistema de asesoría académica para atender mejor a los estudiantes que no están satisfechos.

Los estudiantes presentan sugerencias para mejorar la tutoría académica, como aumentar la frecuencia de las sesiones y diversificar las actividades (García y Troyano, 2009).

Álvarez González, (2008) recomienda para diversificar las actividades la incorporación de las metodologías participativas y reflexivas en los procesos de asesoría académica, tales como, el aprendizaje basado en problemas o proyectos involucrando a los estudiantes en la resolución de problemas reales, permite desarrollar el pensamiento crítico y la aplicación práctica de los conocimientos; trabajo en equipo para fomentar la colaboración y el intercambio de ideas entre los estudiantes, desarrollando habilidades sociales y de comunicación; debates y

Volumen: 5 Número: 1 Periodo: julio 2025 – diciembre 2025 ISSN: 2954-4564
discusiones para expresar sus opiniones y reflexionar sobre diferentes puntos de vista.

Los programas de asesorías académicas demuestran ser un apoyo efectivo para mejorar el aprendizaje y las calificaciones, aunque es evidente la necesidad de fortalecer las competencias pedagógicas de los tutores e integrar plataformas tecnológicas para ampliar su alcance y eficacia. Esto subraya la importancia de adaptar las estrategias educativas a las demandas actuales.

Referencias bibliográficas

Álvarez González, M., (2008). La tutoría académica en el Espacio Europeo de la Educación Superior. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 22(1), 71-88.

Benites, R. M. (2020). El papel de la tutoría académica para elevar el rendimiento académico de los estudiantes universitarios. *Revista Conrado*, 16(77), 315-321.

Chávez Rocha, R. M., y Vargas Cortez, C. D. (2007). El papel de la asesoría académica en los programas de tutorías: caso ITT. *Tiempo de Educar*, 8(15), 9-36.

Cruz Núñez, F., Ramos Aguilar, I., Lara González, C., & Rodríguez Cruz, D. L. (2018). Percepción de los estudiantes de enfermería sobre las tutorías académicas. *UVserva*, (3). <https://doi.org/10.25009/uvs.v0i3.2539>

Domínguez Chávez, H. (2018). Reflexiones en torno a las Asesorías Académicas del Colegio. *Historia Agenda*, 3(35), 6–18. Recuperado a partir de <https://revistas.unam.mx/index.php/historiagenda/article/view/65393>

García G.A.J., Troyano R.Y. (2009). El espacio europeo de educación superior y la figura del profesor tutor en la universidad. *Revista de Docencia Universitaria*, 7(3), 1-10.

Gargallo Castel, A. F., Pérez-Sanz, F. J., Esteban-Salvador, L. (2019). Percepción del alumnado universitario sobre las tutorías académicas: revisión de los factores relevantes. *Educatio Siglo XXI*, 37(3 Nov- Feb), 55–82. <https://doi.org/10.6018/educatio.399161>

Linc, (21 de enero de 2022). Importancia de la tutoría y asesoría educativa. <https://linc.io/blog/importancia-de-la-tutoria-y-asesoria-educativa>

Diversidad Académica

Volumen: 5 Número: 1 Periodo: julio 2025 – diciembre 2025 ISSN: 2954-4564

Lobato, C., Arbizu, F., del Castillo, L. (2004). Las representaciones de la tutoría universitaria en profesores y estudiantes: estudio de un caso. *Educación XX1*, (7), 135-168.

Meraz-Ríos, Beatriz, García-Yáñez, María Yolanda, Candil-Ruíz, Aurora, García-González, Rafael. (2013). Asesoría académica: un recurso para los estudiantes que presentan el examen extraordinario de microbiología y parasitología. *Investigación en educación médica*, 2(7), 122-128.

Rapiprofe, (30 de agosto de 2024). Asesorías Académicas: Cómo Maximizar tu Aprendizaje y Éxito Estudiantil. <https://rapiprofe.com/asesorias-academicas-como-maximizar-tu-aprendizaje-y-exito-estudiantil>

Sánchez, M. W., (2002). La tutoría académica (una opción en la formación integral del alumno). *Conciencia Tecnológica*, (19), 0.

SEMS, (agosto 2023). Indicadores educativos estatales de Educación Media Superior, *Secretaría de Educación Pública*. [https://educacionmediasuperior.sep.gob.mx/SEMS en cifras](https://educacionmediasuperior.sep.gob.mx/SEMS_en_cifras)

Serrano, R.R., Muñoz, G. J.M., Amor, A.M.I. (2012). La asesoría académica como innovación y formación para las competencias docentes. *En: Las competencias básicas. Competencias profesionales del docente. Universidad de Castilla-La Mancha*, p. 629-639. <http://hdl.handle.net/10396/17714>

Solaguren-Beascoa Fernández, M., Moreno Delgado, L. (2016). Escala de actitudes de los estudiantes universitarios hacia las tutorías académicas. *Educación XX1*, 19(1), 247-266, doi:10.5944/educXX1.14479

Universidad Autónoma del Estado de México, (2016). *Manual de Tutoría*. <https://www.sita.UAEMex.mx/tutoria/recursos/ManualTutoresR04.pdf>

Universidatos. (2023). Observatorio Dinámico de Datos Estadísticos. Infografía. *Universidad Autónoma del Estado de México*. http://web.UAEMex.mx/universidatos/7561/infografia/2023/PEP/1_PEP_Cuauhtemoc.pdf

Zaldívar Colado, A., Nava Pérez, L., Lizárraga Reyes, J. (2018). Influencia de la Tutoría en el Aprendizaje de Matemáticas. Perspectiva del Estudiante. *RIDE Revista*

Diversidad Académica

Volumen: 5 Número: 1 Periodo: julio 2025 – diciembre 2025 ISSN: 2954-4564
Iberoamericana Para La Investigación Y El Desarrollo Educativo, 8(16), 493 - 515.
<https://doi.org/10.23913/ride.v8i16.355>

Miradas espaciales de los semilleros de investigación en arquitectura

Mariana Teresa Silveyra Rosales

mariana.silveyra@uaem.mx

Universidad Autónoma del Estado de Morelos

María Olga Largacha Martínez

maria.largacha@ugc.edu.co

Adriana Marcela Martínez Molina

adriana.martinez2@ugc.edu.co

Universidad la Gran Colombia

Recepción: 05 de junio de 2025

Aceptación: 13 de junio de 2025

Publicación: 15 de julio de 2025

Resumen

Desde el Laboratorio de Espacio público e Infraestructura Verde de la Facultad de Arquitectura de la Universidad Autónoma del Estado de Morelos surge el interés y la necesidad de colaborar con otros semilleros de investigación, con la intención de poder enriquecer las metodologías aplicadas a partir de un encuentro y comparación con otros semilleros a nivel internacional, después de un trabajo constante con la Escuela de Arquitectura de la Universidad La Gran Colombia se formalizan una serie de actividades en donde se presentan trabajos, misión y visión de los semilleros: GRADAR - Gramática del Dibujo Arquitectónico, ISEU - Imagen Sensorial en el Espacio Público, NGST New Generation of Sustainable Thinking e INTERFACE - de la MPGHTS, de la Universidad La Gran Colombia y el Laboratorio de Espacio Público e Infraestructura Verde LEPeIV de la Universidad Autónoma del Estado de Morelos. Derivado de este trabajo colaborativo y de estos encuentros durante el

Volumen: 5 **Número: 1** **Periodo: julio 2025 – diciembre 2025** **ISSN: 2954-4564**
ciclo escolar 2023 surgen una serie de evidencias, hallazgos y metodologías que se comparten en este documento, abordajes teóricos y prácticos diversos de casos de estudio similares, estrategias para acercar a los estudiantes a la investigación sobre la arquitectura y la ciudad.

Palabras clave: Investigación, estudio comparativo, espacio público, infraestructura verde, género.

Spatial perspectives of architectural research centers

Abstract

From the Public Space and Green Infrastructure Laboratory of the Faculty of Architecture of the Autonomous University of the State of Morelos, the interest and need to collaborate with other research hotbeds arises, with the intention of being able to enrich the methodologies applied from a meeting and comparison with other hotbeds at an international level, after constant work with the School of Architecture of the University La Gran Colombia, a series of activities are formalized where the works, mission and vision of the GRADAR - Grammar of Architectural Drawing are presented. ISEU - Sensory Image in Public Space, NGST New Generation of Sustainable Thinking and INTERFACE - from the MPGHTS of the Universidad La Gran Colombia and the Laboratory of Public Space and Green Infrastructure LEPeIV of the Autonomous University of the State of Morelos. Derived from this collaborative work and these meetings during the 2023 school year, a series of evidence, findings and methodologies emerge that are shared in this document, diverse theoretical and practical approaches to similar case studies, strategies to bring students closer to research. about architecture and the city.

Keywords: Research, comparative study, public space, green infrastructure, gender.

Introducción

El Laboratorio de Espacio Público e Infraestructura Verde (LEPeIV) de la Facultad de Arquitectura de la Universidad Autónoma del Estado de Morelos (UAEM) es un espacio donde estudiantes de la licenciatura en arquitectura desarrollan proyectos de investigación relacionados con el espacio público de la ciudad. Además de

formarse académicamente en la base teórica de conceptos, metodologías en intervenciones relacionadas con el espacio público inclusivo, sustentable y simbólico.

Durante el mes de enero del 2023 se propone realizar una serie de actividades virtuales entre los semilleros de la Facultad de Arquitectura de la Universidad la Gran Colombia: GRADAR - Gramática del Dibujo Arquitectónico, ISEU - Imagen Sensorial en el Espacio Público, NGST New Generation of Sustainable Thinking e INTERFACE - de la MPGHTS, y los alumnos que participan en el laboratorio, dentro de los temas propuestos se encuentran los que concentran la visión y misión de los semilleros y son los siguientes: la representación de la arquitectura de paisaje como un símbolo e interpretación, el desarrollo de metodologías para la investigación de la imagen sensorial en el espacio público, el análisis y desarrollo de soluciones basadas en la naturaleza que permitan combatir la pérdida de servicios ecosistémicos urbanos, además de la identificación de los beneficios ecosistémicos y simbólicos del uso de la vegetación endémica y nativa en los jardines públicos; puntualizando la atención en el beneficio ecosistémico de la proyección en el territorio de la infraestructura verde.

Dentro del apartado de formación de recursos humanos se propuso como plan de trabajo y colaboración la participación en un encuentro virtual en el que los integrantes de los semilleros compartieran las líneas de trabajo, de investigación además de estrategias metodológicas de acercamiento al conocimiento.

Para poder realizar un estudio comparativo de proyectos de intervención en el espacio público de Cuernavaca y Bogotá con metodologías para el diagnóstico, síntesis y análisis que propicien una ciudad inclusiva, sustentable y con valor simbólico, lo anterior desde el estudio de casos específicos.

Lo anterior en un marco promovido por la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) que incentiva la colaboración Internacional al sostener que mediante la cooperación entre instituciones de diferentes países se pueden abordar desafíos globales y promover el progreso en campos como la investigación científica, la tecnología y la innovación

Volumen: 5 **Número: 1** **Periodo: julio 2025 – diciembre 2025** **ISSN: 2954-4564**
particularmente desde el desarrollo sostenible al reconocer la importancia de la educación y la investigación para abordar los problemas globales y locales.

En el campo institucional la UAEM en su Plan Institucional de Desarrollo (PIDE) promueve el programa de internacionalización que tiene como objetivo: posicionar a la universidad a nivel internacional a través de la cooperación académica, a partir de favorecer la colaboración interinstitucional mediante la participación en redes y el intercambio académico (Universidad Autónoma del Estado de Morelos, 2018, pág. 95) Este intercambio y cooperación académica entre las Facultades de Arquitectura de la UAEM y la Universidad la Gran Colombia fomenta la creación y consolidación de una red temática de colaboración académica que fortalece la presencia de la universidad a nivel internacional.

Es de señalar igualmente que la Universidad La Gran Colombia (UGC) adopta dentro de sus estrategias para fortalecer el trabajo colaborativo entre Instituciones de Educación Superior (IES) y por ende la formación de sus estudiantes, en un entorno globalizado, la formalización de un Espacio de Aprendizaje Colaborativo Internacional en Línea COIL (Collaborative Online International Learning) que fomenta el intercambio académico y la construcción de conocimiento de enfoques diversos.

Los estudiantes obtienen un beneficio al observar, conocer y analizar otras formas de acercarse al conocimiento a través de la investigación, es una valiosa experiencia de trabajo en equipo intercultural que les permite aprender a colaborar con personas con diversos antecedentes culturales y académicos, además les permite desarrollar la capacidad de adaptarse a entornos de aprendizaje en línea y a diferentes métodos de enseñanza; esta flexibilidad entendida como una habilidad importante actualmente al considerar la creciente importancia del trabajo como actividad productiva a distancia.

Desarrollo

Se diseñan una serie de actividades que tienen como objetivo, además del intercambio ya mencionado, el diseño de una metodología de intervención para un

Volumen: 5 Número: 1 Periodo: julio 2025 – diciembre 2025 ISSN: 2954-4564
espacio público inclusivo, sustentable y simbólico; en donde se propone que las líneas de análisis sean:

1. Espacio público con perspectiva de género
2. Infraestructura verde urbana
3. Espacio público como lugar de representación

El análisis del espacio público con perspectiva de género se fundamenta en las aportaciones teórico-metodológicas de los estudios de género y tiene el propósito de examinar diversas condiciones que promueven la autonomía y el ejercicio de los derechos de las mujeres en entornos urbanos, especialmente en el espacio público, como estrategia para fomentar una vida digna y un trato justo en el contexto urbano.

Se busca el desarrollo de una metodología que tome en cuenta un contexto amplio, integrando diversos aspectos de la desigualdad. Se enfoca especialmente en la perspectiva relacional de género, permitiendo así analizar la construcción social de las masculinidades y feminidades en el entorno urbano.

La línea de análisis de infraestructura verde urbana involucra la preservación y manejo sostenible, así como la recuperación de ecosistemas naturales o alterados. Estos enfoques deben abordar de manera efectiva y adaptable los desafíos sociales, al tiempo que generan beneficios tanto para el bienestar humano como para la biodiversidad.

La línea de espacio público como lugar de representación, lo analiza como el sitio natural para el encuentro entre las personas, lo concibe como el espacio en donde se representan las identidades sociales, vincula conceptos como apropiación con dimensiones que relacionan a los lugares con las personas que los habitan, dimensiones como la conductual, la psicosocial, la territorial.

Se propone que el desarrollo de esta metodología se realice a partir del diagnóstico, la observación, identificación y análisis tanto de datos proporcionados por encuestas oficiales como por casos de estudio y aplicación de intervención participativa de ambas ciudades, logrando así hablar de casos de estudio latinoamericanos.

Contexto

Dentro de las actividades propuestas se realiza el Seminario Internacional de Espacio Público e Infraestructura Verde, el cual tiene como objetivos fomentar el intercambio de conocimientos y experiencias entre las facultades de arquitectura de la Universidad la Gran Colombia y la Universidad Autónoma del Estado de Morelos (UAEM), lo que promueve un enriquecimiento mutuo en términos de enfoques, perspectivas y soluciones en el campo del espacio público y la infraestructura verde; establece una plataforma para la colaboración y el trabajo conjunto entre académicos, investigadores y estudiantes de ambas instituciones en proyectos relacionados con la planificación, diseño y gestión de espacios públicos y áreas verdes, además incentiva la exploración de contextos diferentes que permiten entender las similitudes y diferencias en la planificación y diseño del espacio público e infraestructura verde en contextos urbanos de México y Colombia. Permite también identificar y compartir ejemplos exitosos y mejores prácticas en ambas regiones en relación con la creación y mantenimiento de espacios públicos y áreas verdes de calidad.

Este seminario se lleva a cabo durante los meses de septiembre y octubre del año 2023 a través de reuniones virtuales en la plataforma Microsoft Teams, aquí se conocen las líneas de investigación de los diferentes semilleros de investigación y se categorizan las áreas de actuación y a partir de qué estrategias se puede trabajar para el desarrollo de una metodología conjunta.

Objetivos de los Semilleros

Para el trabajo colaborativo que se busca desarrollar es fundamental el enfoque que cada uno de los semilleros tiene sobre el estudio del espacio público para ello se exponen la misión, visión y metodología de análisis de los semilleros: GRADAR - Gramática del Dibujo Arquitectónico, ISEU - Imagen Sensorial en el Espacio

Volumen: 5 Número: 1 Periodo: julio 2025 – diciembre 2025 ISSN: 2954-4564
Público, NGST New Generation of Sustainable Thinking e INTERFACE - de la MPGHTS, y el LEPeIV.

Con la finalidad de construir de manera conjunta el COIL "Collaborative Online International Learning" que permita aplicar el enfoque pedagógico que implique la colaboración entre estudiantes de Cuernavaca y Bogotá mediante el uso de tecnologías de la información y la comunicación. Este enfoque busca proporcionar a los estudiantes experiencias interculturales y perspectivas globales al integrar la colaboración en línea en los cursos y actividades de aprendizaje.

Los estudiantes pueden trabajar juntos en proyectos, discusiones y actividades que promueven la comprensión intercultural, la comunicación efectiva a través de fronteras y el intercambio de conocimientos y experiencias. Este método busca preparar a los estudiantes para enfrentar desafíos globales y fomentar un aprendizaje más rico y diverso.

Es un enfoque que ha ganado popularidad en la educación superior para ampliar las oportunidades de aprendizaje internacional sin la necesidad de que los estudiantes viajen físicamente a otros países.

Se encuentran como puntos comunes entre los objetivos de los semilleros participantes el interés en el análisis exhaustivo de los espacios urbanos en las ciudades, Cuernavaca y Bogotá, desde las perspectivas de género, infraestructura verde urbana y espacio público como lugares de representación. Se busca identificar patrones, desafíos y oportunidades en la configuración y uso de estos espacios, con el fin de contribuir al desarrollo de estrategias más inclusivas y sostenibles para la planificación y gestión urbana.

Lo anterior a partir de cinco estrategias que se han consensuado y acordado entre los distintos grupos de investigación, las estrategias se convierten en fases del proceso y son las siguientes:

Fase 1: Selección de los Marcos Teóricos

Fase 2: Selección de casos de Estudio

Fase 3: Relación de Casos de estudio

Fase 4: Análisis de Casos de Estudio

Fase 5: Diagnóstico

De la primera estrategia: selección de los marcos teóricos se desprenden los siguientes objetivos:

Identificar y fundamentar los enfoques teóricos que permitan comprender el espacio urbano desde una perspectiva crítica, interdisciplinaria e interseccional. Esto implica incorporar marcos como: urbanismo feminista y teoría de género, derecho a la ciudad, desarrollo urbano sustentable, ecología urbana, teoría de los lugares significativos y memoria colectiva.

Con la finalidad de establecer una base conceptual que oriente el análisis y diseño hacia una ciudad justa, segura, accesible, ambientalmente responsable y cargada de sentido simbólico para sus habitantes.

Para la segunda estrategia: selección de casos de estudio se determinan los siguientes objetivos específicos: Elegir lugares con puntos comunes entre México y Colombia que atiendan a las necesidades y categorías de análisis relacionados con la representación, el género y la sustentabilidad.

Se busca que los casos que se seleccionen coincidan por categoría en escala, actores involucrados. Para ello se mapea la distribución y la calidad de los espacios urbanos seleccionados, en el área de coberturas verdes se identifican a partir de señalar áreas con deficiencias en infraestructura verde utilizando sistemas de información geográfica (SIG).

Realizar análisis de densidad de población y de accesibilidad a espacios públicos y servicios básicos desde una perspectiva de género.

Crear mapas de percepción del espacio público que muestran las sensaciones de seguridad de diferentes grupos de personas en distintas zonas de las ciudades.

De la tercera estrategia, fundamentada en la relación de casos de estudio el análisis cualitativo y cuantitativo se desprende lo siguiente:

recolectar datos demográficos desagregados por género y edad para comprender las características de la población y sus necesidades específicas.

Obtener información sobre la distribución y accesibilidad de los espacios verdes urbanos, parques y áreas de recreación en ambas ciudades, particularmente estudios de caso.

Realizar encuestas, entrevistas o grupos focales con residentes, especialmente mujeres y grupos minoritarios, para conocer sus percepciones y experiencias en relación con los espacios urbanos y su uso.

Analizar patrones de uso y apropiación de los espacios públicos desde una perspectiva de género y generacional, a partir de la identificación de actividades predominantes y posibles exclusiones.

Estudiar la presencia y visibilidad de mujeres en los espacios públicos, así como su participación en procesos de toma de decisiones relacionados con la planificación urbana.

Evaluar la representatividad y diversidad de los elementos simbólicos y culturales presentes en el espacio público y la infraestructura verde, así como su impacto en la inclusión social y la cohesión comunitaria.

Establecer criterios comunes y ejes de análisis para comparar los casos seleccionados. Estos incluyen accesibilidad universal, gestión ambiental, cuidado del espacio público, representación simbólica, entre otros.

Construir una matriz de análisis que facilite identificar patrones, vacíos y oportunidades replicables o adaptables al contexto del proyecto en desarrollo.

Para la aplicación de la cuarta etapa: análisis de casos de estudio se propone lo siguiente:

Desarrollar una evaluación crítica de cada caso en relación con los marcos teóricos y ejes de análisis definidos. Analizar cómo se abordaron temas como la seguridad para mujeres, inclusión de grupos vulnerables, movilidad sostenible, diseño simbólico o resiliencia urbana.

Identificar principios de diseño, metodologías participativas y criterios técnicos que contribuyan a un modelo de intervención urbano integral.

Para concluir con la quinta etapa, referente al diagnóstico se tienen los siguientes objetivos:

Identificar las problemáticas, necesidades, oportunidades y potencialidades del contexto territorial específico a intervenir, desde una perspectiva situada. El diagnóstico debe visibilizar desigualdades espaciales, conflictos ambientales, patrones de exclusión o falta de representación simbólica en el espacio.

Construir un conocimiento plural del territorio que sirva de base para proponer estrategias de diseño transformadoras, inclusivas, sustentables y con sentido cultural.

Dentro de las teorías que serán retomadas para el presente intercambio académico se acordaron las siguientes:

Geografía y planificación urbanas: Metodología que se fundamenta en conceptos que buscan comprender la configuración y el uso de los espacios urbanos desde una perspectiva geográfica y sociológica. Se retoman teóricos como Kevin Lynch (Lynch, 1960), Jane Jacobs (Jacobs, 1961) y Richard Florida (Florida, 2002) quienes han contribuido con ideas sobre la forma y la función de los espacios urbanos y su influencia en la vida cotidiana de las personas.

Teoría feminista y estudios de género: Para abordar las cuestiones de género en el análisis de los espacios urbanos, se recurre a la teoría feminista y los estudios de género, que exploran las relaciones de poder, las desigualdades y las experiencias diferenciadas de hombres y mujeres en el entorno urbano. Teóricas como: Zaida Muxi, Carmen Espegel, Jane Jacobs.

Teoría del espacio público: Se recurre a la teoría del espacio público para comprender la importancia de los espacios compartidos en la vida urbana y en la formación de la identidad y la comunidad. Teóricos como Habermas, Henri Lefebvre y Michel de Certeau han abordado temas relacionados con la apropiación, la representación y la democratización del espacio público.

Ecología urbana y sostenibilidad: Para analizar la infraestructura verde urbana y su relación con la sostenibilidad urbana, se incorporan conceptos de ecología urbana y desarrollo sostenible. Teóricos como Richard T. T. Forman, Herbert Girardet y David Harvey han contribuido con ideas sobre la importancia de la naturaleza en la ciudad y su papel en la salud y el bienestar de la población.

Participación ciudadana y co-diseño: Finalmente, se incorporan enfoques participativos y de co-diseño, que promueven la colaboración entre diversos actores sociales en la planificación y gestión urbana. Teóricos como Arnstein, Sherry

Arnstein y John Forester han desarrollado ideas sobre la importancia de la participación ciudadana en la toma de decisiones urbanas y la co-creación de espacios públicos inclusivos.

Desarrollo de la Estrategia Metodológica Semillero ISEU

Teniendo como eje conector entre los diferentes semilleros participantes el espacio urbano, y considerando diversas perspectivas, como la de género, la infraestructura verde urbana y el espacio público como lugares de representación, cada espacio colaborativo entre semilleros genera un abordaje metodológico que se describe de forma detallada para cada una de las fases o estrategias definidas: selección de los marcos teóricos, selección, relación, análisis de casos de estudio y diagnóstico. Cabe señalar que la relación detallada, corresponde a lo desarrollado por el Semillero Iseu, que se incluye en este texto por el alcance evidenciado por los estudiantes.

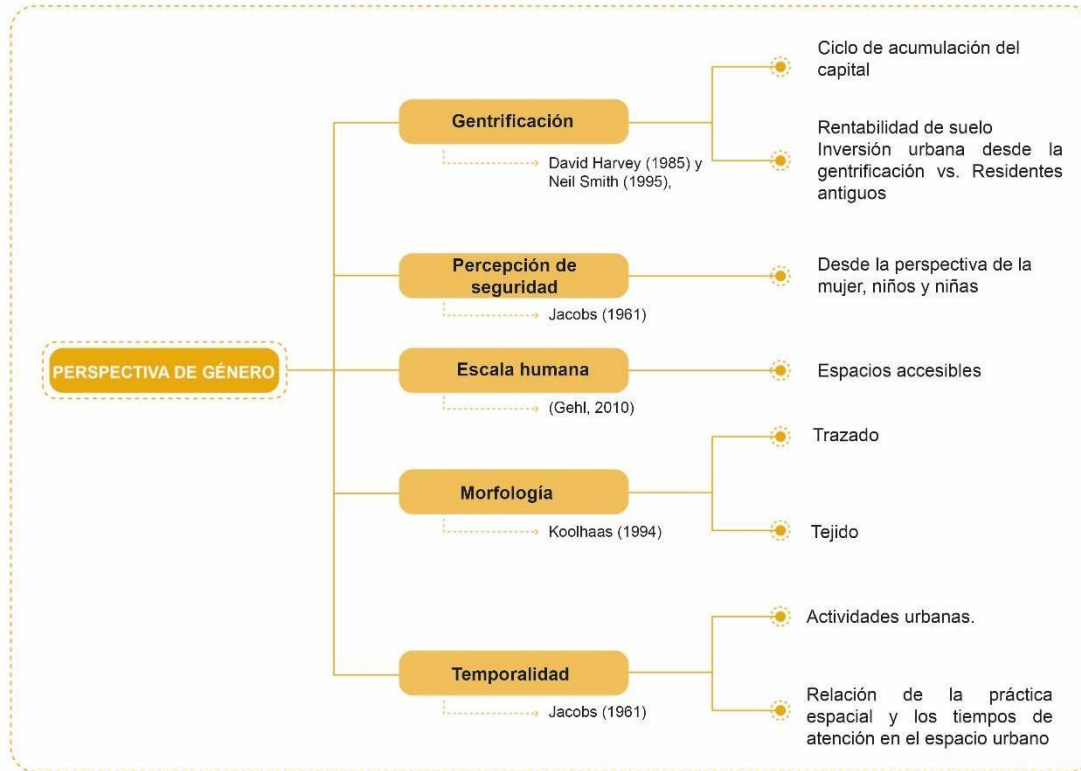
FASE 1: Selección de los Marcos Teóricos

Para esta primera fase cada línea de investigación desarrolló su propio marco teórico, identificado y sugerido por cada grupo de estudiantes tanto del equipo de México como del de Colombia. Esto incluye una revisión extensiva de literatura sobre las temáticas correspondientes, con el objetivo de contextualizar los estudios de caso dentro de las teorías existentes sobre diseño urbano, sostenibilidad y sociología urbana. Esta fase se desarrolla durante el Seminario Internacional de Espacio Público e Infraestructura Verde, realizado por la Facultad de Arquitectura de la Universidad Autónoma del Estado de Morelos.

Se presenta una figura de síntesis de las categorías de análisis en cada estrategia desarrollada, seguida de la tabla en la que se evidencia la conceptualización lograda con los referentes teóricos revisados. Esto aplica para cada estrategia.

Figura 1

Esquema de síntesis de las categorías de análisis de la perspectiva de género.



Fuente: elaboración propia

Tabla 1.

Conceptualización de las categorías de análisis línea de Perspectiva de género

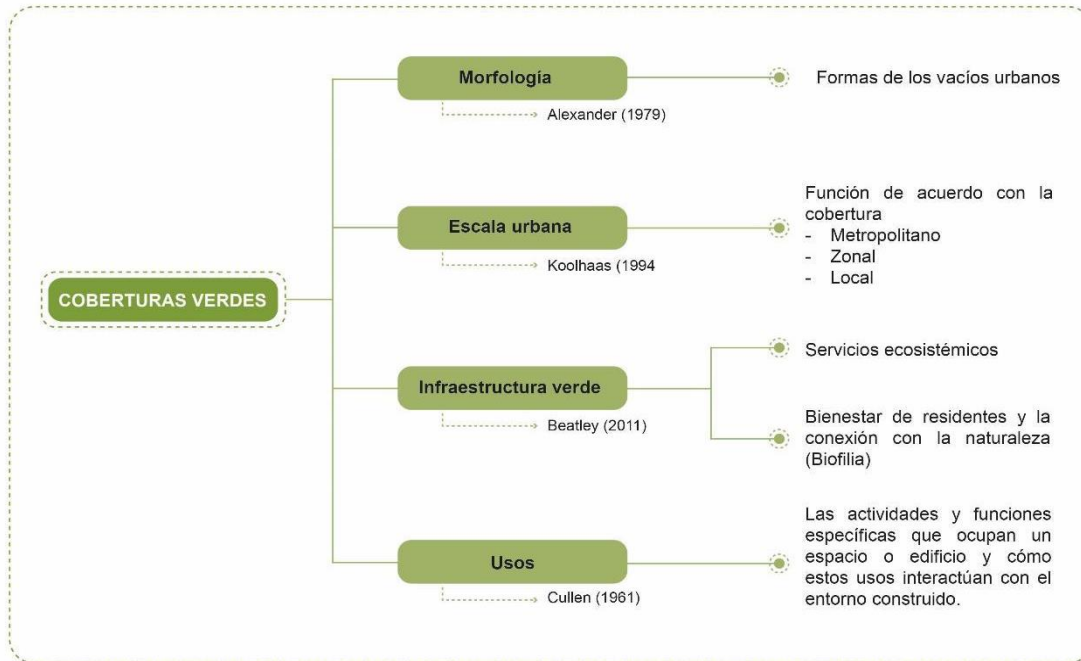
CATEGORÍA	DEFINICIÓN
Gentrificación	Entendida como un proceso de transformación socioeconómica y física de barrios urbanos que implica la llegada de nuevos residentes de mayor poder adquisitivo y la sustitución gradual de los residentes originales de menores ingresos. Este fenómeno, descrito por autores como David Harvey (1985) y Neil Smith (1995), se caracteriza por la inversión en la mejora de infraestructuras y propiedades, lo que inicialmente puede revitalizar áreas deterioradas y aumentar el valor inmobiliario. De acuerdo con David Harvey, la gentrificación es parte de un ciclo más amplio de acumulación de capital y reestructuración del espacio urbano, donde el valor del suelo se maximiza a través de la inversión y el desarrollo. Neil Smith introduce el concepto de "rentabilidad del suelo" para explicar cómo la búsqueda de ganancias impulsa la gentrificación, haciendo que las áreas urbanas sean más atractivas para los inversores a expensas de los residentes de largo tiempo

Percepción de seguridad	Desde la perspectiva de Jacobs (1961) la "supervisión natural" proporcionada por la actividad constante en las calles y la diversidad de usos urbanos contribuye a una mayor sensación de seguridad, al permitir una vigilancia informal y fomentar la cohesión comunitaria. Por otra parte, la legibilidad y la claridad del diseño urbano afectan la percepción de seguridad. Lynch (1960) argumenta que un entorno urbano que es fácil de entender y navegar contribuye a una mayor sensación de seguridad, ya que los residentes y visitantes se sienten más cómodos y menos desorientados en su entorno.
Morfología	Se refiere al estudio y análisis de la forma y estructura de las ciudades, incluyendo la disposición y organización de los elementos urbanos como calles, edificios, plazas y espacios públicos. Este campo examina cómo estos elementos se combinan para formar el tejido urbano y cómo afectan la funcionalidad y la identidad de los entornos urbanos Koolhaas (2014) analiza cómo los cambios en el diseño urbano reflejan y responden a transformaciones sociales y económicas, destacando la relación dinámica entre la morfología de la ciudad y sus contextos históricos y culturales.
Escala humana	Desde la escala humana se pretende configurar los entornos urbanos de manera que resulten cómodos y accesibles para las personas Gehl (2013). Este enfoque implica considerar elementos como la altura de los edificios, el ancho de las calles y aceras, así como la densidad de las actividades urbanas. El objetivo es promover la interacción y facilitar la movilidad peatonal, creando así entornos que fomenten la vida comunitaria y el bienestar de quienes los habitan.
Temporalidad	La dimensión temporal tiene como objetivo destacar las actividades humanas que ocurren en distintos momentos del día, analizando su desarrollo y evolución a lo largo del tiempo, así como su impacto desde la perspectiva de género.

Fuente: elaboración propia

Tabla 2

Conceptualización de las categorías de análisis línea de Cobertura verde



Fuente: elaboración propia

Tabla 3

Conceptualización de las categorías de análisis línea de Cobertura Verde

CATEGORÍA	DEFINICIÓN
Morfología	Alexander (1971) argumenta que los patrones de diseño urbano que se adaptan a las necesidades y deseos de las personas resultan en entornos más coherentes y satisfactorios. Su enfoque enfatiza la importancia de la escala humana y la adaptabilidad en el diseño urbano. Gehl (2013) sostiene que la morfología urbana debe considerar la forma en que los espacios públicos están diseñados para facilitar el uso y la actividad de las personas. Su trabajo subraya la importancia de crear espacios que promuevan la vida urbana activa y vibrante, mejorando así el bienestar social y la cohesión comunitaria.
Escala urbana	La escala urbana en el contexto de la transformación de las ciudades, destacando cómo los cambios en la escala de los edificios y los espacios públicos reflejan y responden a las dinámicas sociales y económicas. Desde la perspectiva de Koolhaas (2014) analiza cómo la escala de las intervenciones arquitectónicas y urbanas puede afectar la estructura y el carácter de la ciudad para entender la función de los vacíos urbanos en las ciudades y su función ecosistémica.
Infraestructura verde	La infraestructura verde es fundamental para crear ciudades biofílicas, donde la naturaleza está integrada de manera significativa en el diseño urbano. Beatley (2011) sostiene que la infraestructura verde no solo proporciona servicios ecosistémicos, como la regulación del clima

y la gestión del agua, sino que también mejora el bienestar de los residentes al fomentar la conexión con la naturaleza.

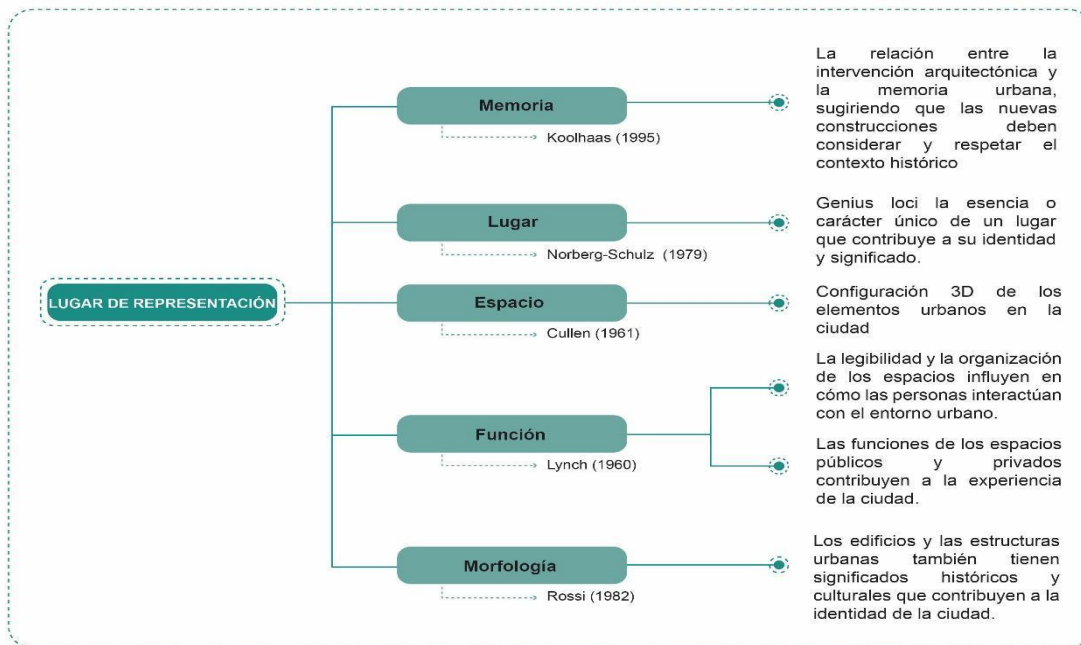
Usos Se refiere a las actividades y funciones específicas que ocupan un espacio o edificio y cómo estos usos interactúan con el entorno construido. La planificación y el diseño urbano deben considerar no solo la función actual de los espacios, sino también cómo los diferentes usos pueden influir en la cohesión social, la eficiencia del espacio y la calidad de vida urbana.

Desde la perspectiva de Gordon Cullen se explora la relación entre el diseño urbano y la experiencia visual de los usuarios. Cullen (1961) argumenta que la disposición de los usos urbanos debe considerar cómo las personas perciben y experimentan el entorno, enfatizando la importancia de crear espacios que sean visualmente atractivos y funcionales.

Fuente: elaboración propia

Figura 2

Conceptualización de las categorías de análisis línea de Lugar de Representación



Fuente: elaboración propia. 2024

Tabla 4

Conceptualización de las categorías de análisis línea de Lugar de Representación

CATEGORÍA	DEFINICIÓN
-----------	------------

Memoria	Este concepto abarca cómo los elementos del entorno construido sirven como testigos del pasado, ayudando a mantener la continuidad cultural y a construir una narrativa urbana que respete y celebre la herencia histórica. Koolhaas (1995) discute cómo la arquitectura contemporánea puede dialogar con la memoria histórica de las ciudades. Koolhaas explora la relación entre la intervención arquitectónica y la memoria urbana, sugiriendo que las nuevas construcciones deben considerar y respetar el contexto histórico para crear una narrativa urbana coherente y rica en significados.
Lugar	Visto desde el concepto de <i>genius loci</i>, este hace referencia a la esencia o carácter único de un lugar que contribuye a su identidad y significado. Este concepto explora cómo las características físicas, culturales y emocionales de un lugar influyen en su carácter y en la experiencia de quienes lo habitan. Norberg-Schulz (1979) argumenta que el <i>genius loci</i> se refiere a la esencia o el "espíritu" de un lugar que es capturado a través de su forma, su contexto histórico, y sus relaciones con el entorno. Él sostiene que una comprensión profunda del <i>genius loci</i> es crucial para crear arquitectura que sea significativa y en armonía con su contexto.
Espacio	Se refiere a la dimensión y el contexto en el que se sitúan los edificios y las estructuras, así como a la forma en que estos espacios son percibidos, utilizados y experimentados por las personas. Este concepto incluye tanto la geometría física del entorno como las experiencias subjetivas y sociales que emergen del uso de esos espacios que no tienen connotación de lugar.
Función	Este concepto abarca tanto las necesidades prácticas y operativas como las consideraciones estéticas y culturales. La función influye en la configuración espacial, la distribución de los elementos y la relación entre el edificio y su entorno. La función del espacio urbano afecta la percepción y el uso de la ciudad. Lynch (1960) analiza cómo la legibilidad y la organización de los espacios influyen en cómo las personas interactúan con el entorno urbano, y cómo las funciones de los espacios públicos y privados contribuyen a la experiencia de la ciudad.
Morfología	La forma de la ciudad se configura a través de la acumulación de elementos arquitectónicos y urbanísticos a lo largo del tiempo. Rossi (1982) sugiere que los edificios y las estructuras urbanas no sólo cumplen funciones prácticas, sino que también tienen significados históricos y culturales que contribuyen a la identidad de la ciudad.

Fuente: elaboración propia

FASE 2: Selección de casos de Estudio

El proceso de la fase 2 correspondiente a la selección de casos de estudio implicó un análisis detallado de diversas variables, como la demografía, la historia y las características socioeconómicas de diferentes zonas en Bogotá y Cuernavaca. Los

lugares fueron seleccionados por su relevancia para las líneas de investigación y por su potencial para evidenciar dinámicas urbanas críticas relacionadas con las temáticas de género, coberturas verdes y lugar de representación. Este proceso fue vital para asegurar que los resultados del estudio fueran representativos y relevantes para las preguntas de investigación.

En el caso de la **perspectiva de género** el equipo colombiano seleccionó el centro internacional de Bogotá como objeto de análisis ya que, este espacio desempeña un papel central en la vida urbana de la ciudad, albergando una amplia gama de actividades comerciales, culturales y gubernamentales. Esta diversidad de funciones lo convierte en un espacio donde se manifiestan dinámicas sociales y económicas que pueden ser analizadas desde una perspectiva de género.

Por otra parte, el equipo mexicano de perspectiva de género seleccionó el Centro histórico de la ciudad de Cuernavaca al ser este un espacio donde se ven representadas las diferencias de género por contener los espacios de poder económico y gubernamental.

Los centros de las ciudades tanto en el caso de México como en Colombia son zonas de alta actividad comercial, administrativa y cultural y las actividades económicas y sociales que predominan en estos espacios a menudo están más asociadas a los hombres, lo que resulta en una menor presencia femenina. Las mujeres, por razones de seguridad o por responsabilidades de cuidado, pueden evitar estos espacios en ciertas horas del día.

Además, la seguridad en los espacios públicos es un factor crucial; los centros de las ciudades tienen zonas de percepción de inseguridad, lo que afecta desproporcionadamente a las mujeres. La falta de iluminación, presencia policial insuficiente y diseño urbano que no considera la seguridad de las mujeres contribuyen a esta percepción.

La accesibilidad y movilidad también son aspectos para considerar, al ser un desafío para las mujeres, especialmente para aquellas que acuden con infancias o personas mayores, quienes se encuentran a su cuidado. La infraestructura urbana puede no

Volumen: 5 Número: 1 Periodo: julio 2025 – diciembre 2025 ISSN: 2954-4564
estar adaptada para carritos de bebé, y la falta de servicios como baños públicos puede ser una barrera significativa.

Otro de los aspectos que se toman en cuenta para la selección de los casos de estudio son las normas culturales y sociales representadas en el espacio público de los centros de las ciudades, que influyen en cómo hombres y mujeres utilizan lo urbano. Aquí las mujeres pueden sentir presión social para comportarse de manera "apropiada" en público, lo que limita su uso y disfrute de estos espacios. Además, el acoso callejero es un problema persistente que afecta a las mujeres y limita su libertad de movimiento, vestimenta, expresión y disfrute del espacio público.

Figura 3

Camellón Teopanzolco. Cuernavaca Morelos



Fuente: elaboración propia

En lo referente a la línea de investigación de coberturas verdes se seleccionaron casos de estudio por su emplazamiento, distribución y conexión de pertenecer a una red de espacios naturales y seminaturales, que proporcionen beneficios ecológicos, económicos y sociales.

Dentro de las características fundamentales destacan las siguientes: conectividad, es decir que permitan crear corredores ecológicos que conectan hábitats fragmentados, que propicien el movimiento de especies y la dispersión de semillas; lo que ayuda a mantener la biodiversidad y la resiliencia ecológica.

Multifuncionalidad, se seleccionaron espacios capaces, por su dimensión de albergar una diversidad de acciones como mejorar la calidad del aire, gestionar el agua de lluvia, proporcionar espacios recreativos, y mitigar el efecto de isla de calor urbana.

Que se contemple la multiescalaridad, es decir que para de jardines y parques locales hasta corredores regionales y nacionales. Una red bien integrada que asegure que los beneficios se distribuyan de manera amplia y equitativa. Otro aspecto que se considera para la selección del espacio es que sea un espacio donde se pueda implementar y motivar la participación de la comunidad tanto en la planificación, implementación y mantenimiento lo que es crucial para asegurar que la infraestructura verde satisfaga las necesidades locales y sea valorada y cuidada por los residentes.

En el caso de México se selecciona el Camellón Teopanzolco, el cual cumple con lo anterior al ser un corredor que por su emplazamiento se conecta con otros espacios de posible intervención como: el Corredor Reforma y el Camellón Alta Tensión, el cual termina en una Barranca. Por su longitud es un corredor capaz de albergar una diversidad de actividades y por su ubicación como espacio lúdico y público, equipamiento de un conjunto habitacional de interés social permite y propicia la participación e intervención comunitaria.

Figura 4.

Colonia Antonia Barona, Cuernavaca Morelos



Fuente: elaboración propia

En la línea de lugar de representación se consideran para la selección de casos de estudio tanto en México como en Colombia lo siguiente: La memoria colectiva en relación con que el lugar tenga un significado histórico o cultural que resuene con la comunidad, que permita y fomente la celebración de tradiciones, festivales y eventos comunitarios.

También se considera que sea un espacio que cuente con símbolos, monumentos, arte público u otros elementos que reflejen la identidad y los valores de la comunidad y en donde exista la oportunidad de que ésta se involucre e intervenga en la creación, diseño y mantenimiento del espacio, lo que promueva un sentido de pertenencia, desde el pasado y lo traiga a la actualidad.

Otro factor considerado dentro de los lugares de representación seleccionados es la relación o conexión con otros lugares significativos de la comunidad, lo que permite crear una red de espacios públicos que favorezcan la movilidad y la interacción social.

En el caso de México se selecciona la colonia Antonio Barona como caso de estudio y dentro de ella 5 glorietsas como espacios de representación; dentro de esta colonia proletaria destaca la memoria colectiva vinculada con su fundación como una lucha

de resistencia por conservar tierras comunales; este recuerdo histórico se trae al presente al nombrar los espacios públicos actuales en remembranza a esa lucha. Es además una colonia donde se celebran festividades como carnavales y fiestas patronales en las que participan como organizadores los vecinos y habitantes.

Algo importante para la selección de este caso de estudio es la conexión entre estas cinco glorietas a partir de su distribución e importancia por su valor simbólico como sitios de expresión y resistencia.

FASE 3: Relación de Casos de estudio

La comparación entre los casos de estudio se desarrolló a partir de la correlación de las características demográficas de los entornos, el tipo de usos, actividades que se desarrollan y el espacio público. Estos criterios permitieron a los estudiantes de los semilleros identificar las similitudes que se presentan dentro de cada uno de estos contextos. Asimismo, les permitió realizar un ejercicio comparativo mucho más estructurado y organizado.

Puntualmente se consideran aspectos de la historia urbana, es decir, el desarrollo y la configuración de los espacios públicos en los patrones de uso y ocupación. Se profundiza en las prácticas sociales de cada lugar y cómo afectan el uso y la percepción del espacio público.

Las políticas urbanas y de planificación que guían el desarrollo y la gestión de los espacios públicos en ambos países también son contempladas, además se estudian las desigualdades socioeconómicas y cómo estas influyen en el acceso y la calidad de los espacios públicos.

Otro eje fundamental para esta comparativa es la seguridad y la percepción de esta, se analizan las estrategias con las que se cuenta en cada uno de los países para la construcción de este imaginario.

Se evalúa la calidad y disponibilidad de infraestructura básica como iluminación, mobiliario urbano, y servicios sanitarios; además de los sistemas de mantenimiento y gestión para su sostenibilidad a largo plazo.

Se integra además una perspectiva temporal en la que se considera cómo los espacios públicos han evolucionado a lo largo del tiempo en ambos contextos.

FASE 4: Análisis de Casos de Estudio

Para el análisis de cada uno de los casos de estudio se realiza lo siguiente en cada una de las categorías.

Para el acercamiento a la historia urbana se realiza una revisión documental en donde se recopilan y analizan documentos históricos, planos antiguos y estudios previos sobre el desarrollo urbano y la configuración de los espacios públicos.

Además, se realiza una comparación cronológica lo que permite crear líneas de tiempo comparativas que muestran hitos importantes en el desarrollo urbano de Cuernavaca y Bogotá.

Para la identificación de las prácticas sociales se convoca a los estudiantes a realizar trabajo de campo, en donde apliquen la observación participante para documentar cómo las personas usan y perciben los espacios públicos.

Figura 5

Mapa de trabajo de la investigación, representa las diferencias en relación con la distribución y calidad de los espacios públicos.



Fuente: elaboración propia.

También diseñan y llevan a cabo encuestas y entrevistas con residentes para entender sus prácticas sociales y cómo estas afectan el uso del espacio público y documentan y analizan eventos y celebraciones comunitarias que ocurren en estos sitios y su impacto en la cohesión social.

Con relación a las políticas públicas se solicita recopilar y revisar políticas urbanas y planes de desarrollo para identificar enfoques y estrategias de gestión de espacios públicos en ambos países.

Para el análisis de las desigualdades sociales y económicas se crean una serie de mapas en los que se representan estas diferencias en relación con la distribución y calidad de los espacios públicos. Se utilizan datos estadísticos para correlacionar indicadores socioeconómicos con el acceso y calidad de los espacios públicos.

Para abordar la percepción de seguridad se diseñan y aplican encuestas que miden la percepción de seguridad de las personas en los espacios públicos, además se analizan datos sobre incidentes de criminalidad y se examinan las estrategias de

seguridad implementadas, como la vigilancia, iluminación y diseño ambiental, para evaluar su efectividad.

Para otorgar una perspectiva temporal se realiza un análisis histórico de la evolución de los espacios públicos, utilizando fotografías, relatos y documentos en donde se hable de sus antecedentes.

Estas actividades permiten a los estudiantes y a los investigadores realizar un análisis profundo y comparativo de los espacios públicos seleccionados en México y Colombia, se identifican tanto las similitudes como las diferencias clave y se proporciona una base metodológica.

FASE 5: Diagnóstico

Figura 6

Análisis y mapeo de diagnóstico



Fuente: elaboración propia.

Después de la recolección y análisis de datos, se organizaron sesiones de reflexión conjunta con estudiantes y profesores de ambos países. Estas sesiones permitieron discutir los hallazgos preliminares y realizar un diagnóstico compartido que enriqueció la interpretación de los datos y facilitó la integración de las diferentes perspectivas teóricas y culturales.

Se discutieron algunas similitudes con relación a las estructuras históricas; ambos países tienen centros históricos con un valor patrimonial significativo que influye en la configuración actual de los espacios públicos; se comparten ciertas tendencias en modelos de planificación urbana y políticas de desarrollo debido a influencias comunes.

Dentro de las diferencias que se comentaron en el diagnóstico se encuentran la forma en que se ha desarrollado la urbanización, influenciadas por factores históricos, económicos y geográficos específicos de cada ciudad. Además de algunas variaciones en el uso del espacio público debido a diferencias culturales, climáticas y socioeconómicas.

Referente a las prácticas sociales se observan diferentes niveles de participación ciudadana se analiza en el diagnóstico cómo esto influye en la gestión y uso de los espacios públicos en los diferentes casos de estudio.

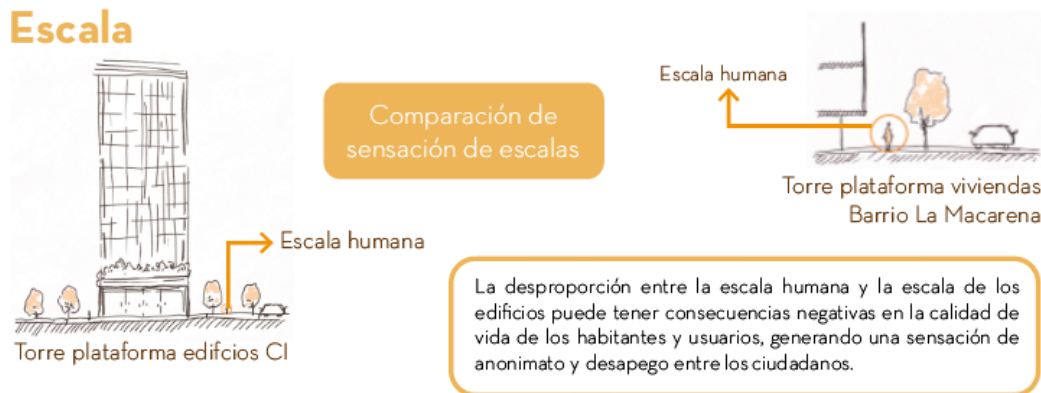
Figura 7



Fuente: elaboración propia.

Para la evaluación de políticas, de la comparación de la efectividad de las políticas urbanas y de planificación en la gestión de estos espacios se identifican una serie de políticas exitosas y áreas de oportunidad en las que se puede incidir desde este estudio, a partir de la propuesta de prácticas innovadoras en la gestión que pueden ser adoptadas o adaptadas entre los dos países.

Figura 8



Fuente: elaboración propia.

Desde la evaluación de cómo las desigualdades socioeconómicas afectan el acceso y la calidad de los espacios públicos se reconocen algunas estrategias para mitigar estas disparidades y se identifica cómo los espacios públicos influyen en la calidad de vida de comunidades desfavorecidas y se discute sobre qué estrategias se pueden implementar para mejorar su inclusión.

Con relación a la percepción de inseguridad y los factores que influyen se identifican aspectos de la imagen urbana, en ambos países y en los múltiples casos de estudio se menciona la iluminación, la falta de mantenimiento, además de la falta de mixticidad de usos.

Se evalúan las estrategias de seguridad implementadas y su efectividad con recomendaciones para mejorar la seguridad en ambos contextos.

En lo referente a la perspectiva temporal del análisis de cómo los espacios públicos han evolucionado en cada contexto se consideran tanto factores históricos como los cambios recientes; se establece una discusión sobre los planes y proyecciones futuras para el desarrollo y mejoramiento de los espacios públicos en ambos países.

Como se mencionó anteriormente es fundamental para el aprendizaje y la experiencia académica la integración de las perspectivas teóricas y culturales lo que enriquece la interpretación de los datos y las conclusiones del diagnóstico.

Se promueve un aprendizaje mutuo a partir del intercambio de conocimientos y experiencias colaborativas en el desarrollo de proyectos de urbanismo y desarrollo comunitario.

Estas consideraciones resultantes del diagnóstico permiten no solo entender mejor los contextos y desafíos específicos de cada país, sino también formular estrategias y recomendaciones concretas para mejorar la gestión y el uso de los espacios públicos, lo que promueve el bienestar de las comunidades y el desarrollo sostenible.

Discusiones y Hallazgos del Ejercicio

El ejercicio de colaboración entre el Laboratorio de Espacio Público e Infraestructura Verde **LEPeIV** de la Universidad Autónoma del Estado de Morelos y el Semillero de investigación Imagen sensorial en el espacio urbano ISEU de la Universidad La Gran Colombia promueve el desarrollo de competencias integrales en los estudiantes. A lo largo del proceso, los participantes fortalecen habilidades analíticas, críticas y de resolución de problemas al enfrentarse a desafíos reales en el estudio del espacio público. Asimismo, la experiencia fomenta el desarrollo de habilidades interpersonales y comunicativas, como la capacidad de trabajar en equipo, negociar diferencias culturales y expresar ideas de manera efectiva tanto verbalmente como por escrito.

La metodología desde los casos de estudio permitió a los estudiantes reconocer los diferentes contextos en los cuales se encuentran enmarcadas las líneas de investigación, asimismo, los estudiantes profundizaron en las características específicas que se presentan en los lugares de análisis de sus contrapartes, permitiéndoles reconocer las similitudes y diferencias que desarrollan los mismos fenómenos urbanos en diferentes contextos.

Volumen: 5 Número: 1 Periodo: julio 2025 – diciembre 2025 ISSN: 2954-4564

En relación con las categorías de análisis y a las fases del proceso los resultados son los siguientes:

Figura 9.

Resultados del COIL por la línea de investigación y fase del proceso.

Fase	Espacio público con perspectiva de género	Infraestructura verde urbana	Espacio público como lugar de representación
1. Selección de los marcos teóricos	Se fundamentó el análisis en el urbanismo feminista, teoría interseccional y derecho a la ciudad, para visibilizar las desigualdades de género en el uso del espacio público.	Se incorporó teorías de ecología urbana y sostenibilidad para entender la infraestructura verde como un derecho colectivo y parte del bienestar urbano.	Se integraron teorías de los lugares significativos, memoria colectiva y estudios culturales para analizar el espacio público como escenario de identidad y representación.
2. Selección de Casos de Estudio	Se Identificaron espacios urbanos en ambas ciudades donde las brechas de género en seguridad, movilidad o uso del espacio fueron visibles, para su análisis comparativo.	Se eligieron áreas con deficiencia en cobertura vegetal apoyándose en SIG y análisis de accesibilidad.	Se seleccionaron lugares con presencia o ausencia de símbolos, prácticas culturales o arte urbano que reflejen identidades locales y diversidad social.
3. Relación de Casos de Estudio	Se recolectaron datos desagregados por género y edad, e identificaron patrones de uso excluyentes o inseguros para mujeres y disidencias.	Se compararon la distribución y calidad de infraestructura verde en ambas ciudades y su relación con el bienestar y percepción ciudadana.	Se analizó la presencia simbólica de grupos sociales (mujeres, infancias, pueblos originarios) en los elementos físicos y narrativos del espacio público.
4. Análisis de Casos de Estudio	Se evaluaron cómo los casos seleccionados pueden incorporar estrategias de diseño para la seguridad, inclusión y participación de mujeres.	Se analizaron prácticas en el diseño y gestión de espacios verdes resilientes, incluyentes y ambientalmente sostenibles.	Se estudiaron estrategias de resignificación simbólica y apropiación social del espacio público como elementos de cohesión o exclusión.
5. Diagnóstico	Se identificaron problemáticas espaciales específicas que afectan de manera diferenciada a mujeres y diversidades, para proponer líneas de acción con base en su experiencia territorial.	Se detectaron desigualdades territoriales en el acceso y calidad de la infraestructura verde, para fundamentar políticas urbanas equitativas.	Se reconocieron vacíos simbólicos y exclusiones en la representación del espacio público, y propusieron modelos de diseño que promuevan la memoria, identidad y diversidad cultural.

Fuente: elaboración propia.

El COIL propició una sensibilización interdisciplinaria e intercultural en los estudiantes a través del intercambio de conocimientos y experiencias entre diferentes disciplinas y culturas, los participantes ampliaron su perspectiva y desarrollaron una apreciación más completa de la complejidad del espacio público.

Esta exposición a múltiples enfoques y puntos de vista enriqueció la discusión y el análisis, lo que estimula el pensamiento crítico y la creatividad en la resolución de problemas. Los estudiantes utilizaron los estudios de caso para ver cómo las preguntas y los métodos de investigación varían según el lugar y el tema, y para comparar y contrastar las características de los lugares que estudiaron.

El ejercicio tuvo un impacto significativo en la trayectoria profesional de los estudiantes. Además de adquirir conocimientos y habilidades relevantes para su campo de estudio, los participantes informaron que la experiencia influyó en sus aspiraciones profesionales y enfoques futuros de investigación. Al proporcionar una oportunidad para aplicar el aprendizaje en un entorno real y colaborativo, el ejercicio preparó a los estudiantes para enfrentar desafíos reales en sus futuras carreras y contribuir de manera significativa al desarrollo de comunidades y entornos urbanos sostenibles y equitativos.

Conclusiones

El espacio de trabajo colaborativo generado a partir del ejercicio investigativo en curso “Entre Cuernavaca y Bogotá: arquitecturas en contexto entre los dos centros históricos” potencia la mirada colectiva ante un fenómeno que es de cada lugar, que tiene dinámicas propias, diferentes, paseo que se hermanan en el ejercicio revisionista surgido en torno a la mirada del espacio urbano y los diferentes enfoques que cada semillero adscrito a este COIL, se han desarrollado

El intercambio académico entre México y Colombia, enfocado en la comparación de los espacios públicos aporta en la formación, la investigación y la práctica urbana.

La integración de estudios comparativos entre los dos países en el currículo académico ofrece a los estudiantes una perspectiva más amplia y global de los temas urbanos. Se identifica en los participantes que mejora las habilidades de

investigación, análisis crítico y trabajo en equipo al trabajar en un contexto internacional y multicultural. Además, presenta oportunidades para que los estudiantes y profesores compartan conocimientos y mejores prácticas, lo que enriquece la comprensión mutua de los desafíos y soluciones en la gestión de espacios públicos.

A partir de un análisis detallado de las similitudes y diferencias en la configuración y uso de los espacios públicos en México y Colombia se proporciona una base sólida para futuros estudios comparativos.

Dentro de los resultados se crea una base de datos de casos de estudio documentados que puede servir como referencia para futuras investigaciones y proyectos académicos. Se impulsa desde esta investigación el desarrollo de otros enfoques para la planificación y gestión de espacios públicos basados en la integración de perspectivas y experiencias de ambos países.

En la práctica urbana aporta con el diseño de políticas y estrategias efectivas en la gestión de espacios públicos que pueden ser adaptadas y aplicadas en ambos contextos. Además, se documentan ejemplos de innovaciones en el diseño y uso de espacios públicos que promueven la inclusión, sostenibilidad y seguridad, y que pueden inspirar nuevos proyectos urbanos.

También se realiza el registro de modelos exitosos de participación ciudadana que pueden ser replicados para mejorar la inclusión activa de la comunidad en la planificación y gestión de espacios públicos. Se profundiza en la comprensión de cómo las desigualdades socioeconómicas afectan el acceso y la calidad de los espacios públicos, y estrategias para mitigar estos efectos.

Se aporta además un panorama de cómo las prácticas sociales y culturales específicas de cada país influyen en el uso y percepción de los espacios públicos, y cómo estas pueden ser incorporadas en la planificación urbana.

Con respecto a la investigación esta actividad apoya al fortalecimiento de las redes académicas y profesionales entre instituciones mexicanas y colombianas, lo que

facilita e impulsa futuras colaboraciones e intercambios y genera la oportunidad para la capacitación y formación continua de estudiantes y profesionales en temas de urbanismo, planificación y gestión de espacios públicos.

Lo anterior no solo contribuye al avance del conocimiento académico y la práctica profesional, sino que también tiene un impacto positivo en la formación de futuros urbanistas, arquitectos y planificadores, otorgando las herramientas y perspectivas necesarias para abordar los desafíos urbanos contemporáneos.

Bibliografía

Alexander, C. (1971). *La estructura del medio ambiente*. Tusquets.

Alexander, C. (1980). *Un lenguaje de patrones: Ciudades, edificios, construcciones*. Gustavo Gili.

Alba Rico, S., & Capilla, A. (2019). *Urbanismo feminista: Plurales miradas para transformar la ciudad*. Los Libros de la Catarata.

Beatley, T. (2011). *Biophilic cities: Integrating nature into urban design and planning*. Island Press.

Cullen, G. (1961). *Paisaje urbano*. Editorial Blume.

Dávila Ladrón de Guevara, M. (2018). *Urbanismo feminista y diseño urbano. Perspectiva de género en el proyecto y la planificación urbana*. Dykinson.

Espiegel, C. (2021). *Heroínas del espacio: Mujeres arquitectas en el Movimiento Moderno*. CP67.

Florida, R. (2002). *The rise of the creative class: And how it's transforming work, leisure, community and everyday life*. Basic Books.

Gehl, J. (2013). *Cities for people* (Original en inglés publicado en 2010). Island Press.

Harvey, D. (1985). *The urbanization of capital: Studies in the history and theory of capitalist urbanization*. University of Chicago Press.

Jacobs, J. (1961). *Vida y muerte de las grandes ciudades*. Random House.

Koolhaas, R. (1995). *S, M, L, XL*. Monacelli Press.

Koolhaas, R. (2014). *Acerca de la ciudad*. Gustavo Gili.

Koolhaas, R. (2015). *Delirio de Nueva York*. Gustavo Gili.

Lynch, K. (1960). *La imagen de la ciudad*. Gustavo Gili.

Martínez Sautto, L., & Pérez Moreno, A. (2020). *Urbanismo feminista: Miradas, reflexiones y herramientas para construir ciudades igualitarias*. Siglo XXI Editores.

Mier y Terán Giménez Cacho, A., & Sánchez Medina, V. (2018). *Urbanismo feminista: Herramientas para el diseño de ciudades igualitarias*. Universidad Nacional Autónoma de México.

Muxí Martínez, Z. (2020). Aplicación de la perspectiva de género al urbanismo y la arquitectura: Experiencias a escala regional y municipal en Cataluña. *Ciudad y Territorio: Estudios Territoriales*, 52(203), 57–70.

Navarro Navarro, C. (2019). *Urbanismo con perspectiva de género: Mujeres, ciudad y urbanismo feminista*. Ediciones Universidad de Salamanca.

Norberg-Schulz, C. (1979). *Genius loci: Towards a phenomenology of architecture*. Rizzoli.

Rossi, A. (1982). *La arquitectura de la ciudad*. MIT Press.

Smith, N., García Herrera, L. M., & Sabaté Bel, F. (2015). *Neil Smith: Gentrificación urbana y desarrollo desigual*.

Universidad Autónoma del Estado de Morelos. (2018). *Plan institucional de desarrollo 2018–2023*. UAEM.

Incorporación de la IA en diferentes niveles educativos: una revisión bibliográfica narrativa sobre factores pedagógicos, tecnológicos y contextuales

Leticia Laura Reyes Rosales

llreyesr@uaemex.mx

Plantel “Lic. Adolfo López Mateos” de la escuela preparatoria, UAEMEX.

Margarita Alonso Alonso

mmalonso58@gmail.com

Universidad Autónoma de Guerrero

Cristian Xavier Reyes Rosales

cxreyesr@uaemex.mx

Plantel “Lic. Adolfo López Mateos” de la escuela preparatoria, UAEMEX.

Javier Salas García

jsalasg@uaemex.mx

Facultad de Ingeniería, UAEMEX.

Recepción: 03 de junio de 2025

Aceptación: 13 de junio de 2025

Publicación: 15 de julio de 2025

Resumen

El objetivo del presente artículo fue identificar los factores pedagógicos, tecnológicos y contextuales que inciden en la incorporación de la inteligencia artificial en la educación en los niveles de educación media superior, pregrado y posgrado. El análisis documental se enfocó en estudios publicados entre 2020 y 2025, identificando distintas formas de apropiación tecnológica, así como los obstáculos y condiciones institucionales que influyen de manera desigual en su integración significativa. Los resultados dan muestra de un escenario disperso, donde las iniciativas individuales son predominantes, ante la ausencia de políticas funcionales, reflejando que gran parte de la responsabilidad es asumida por los docentes. En el nivel medio superior, la IA se emplea mayormente con fines instrumentales y bajo el marco de regulaciones externas. En la educación superior, aunque las experiencias son más diversas, se enfrentan a dilemas éticos y a una débil infraestructura institucional. En posgrado, su uso se enfoca en aplicaciones especializadas, pero sigue siendo periférico en los procesos de formación e investigación.

El estudio concluye que una implementación crítica y transformadora de la IA, demanda una perspectiva diferenciada por nivel educativo, y la urgente necesidad de programas de capacitación docente con enfoque pedagógico e integrador que establezcan marcos éticos y flexibles en el proceso de

enseñanza- aprendizaje. Entendida de esta forma, la IA puede asumirse como un recurso estratégico que enriquezca el aprendizaje y promueva una educación más equitativa y de mayor calidad.

Palabras claves: Inteligencia artificial, niveles educativos, innovación pedagógica, apropiación tecnológica, formación docente crítica.

Incorporating AI into different educational levels: a narrative literature review on pedagogical, technological, and contextual factors

Abstract

The objective of this article was to identify the pedagogical, technological, and contextual factors that influence the incorporation of artificial intelligence into education at the upper secondary, undergraduate, and graduate levels. The documentary analysis focused on studies published between 2020 and 2025, identifying different forms of technological appropriation, as well as the obstacles and institutional conditions that unevenly influence its meaningful integration. The results reveal a dispersed landscape, where individual initiatives predominate in the absence of functional policies, reflecting that much of the responsibility is assumed by teachers. At the upper secondary level, AI is mostly used for instrumental purposes and within the framework of external regulations. In higher education, although the experiences are more diverse, they face ethical dilemmas and a weak institutional infrastructure. In graduate education, its use focuses on specialized applications but remains peripheral to training and research processes. The study concludes that a critical and transformative implementation of AI demands a differentiated perspective by educational level and the urgent need for teacher training programs with a pedagogical and integrative approach that establish ethical and flexible frameworks for the teaching-learning process. Understood in this way, AI can be seen as a strategic resource that enriches learning and promotes more equitable and higher-quality education.

Keywords: Artificial intelligence, educational levels, pedagogical innovation, technological appropriation, critical teacher training

Introducción

En el ámbito educativo, la incursión de la inteligencia artificial (IA) no se entiende simplemente como una incorporación tecnológica, sino como, un momento crucial para la educación, que desafía la forma tradicional del proceso de enseñanza aprendizaje. Porque su impacto va más allá de una perspectiva tecnológica, su incursión en el ámbito educativo que cuestiona estructuras

Volumen: 5 Número: 1 Periodo: julio 2025 – diciembre 2025 ISSN: 2954-4564

pedagógicas modifica el rol de docentes y estudiantes, y redefine, también, criterios éticos.

En este sentido, recursos de como: la analítica de aprendizaje, los sistemas de tutoría inteligente, o las inteligencias generativas están cambiando, como afirma García-Peñalvo (2024) no solo las dinámicas de aula, sino también las expectativas depositadas en la labor educativa y sus actores. Asimismo, Lim et al., 2023; Alam & Mohanty, 2023, sostienen que este vuelco, es una evolución más profunda de las tecnologías del aprendizaje, donde los entornos adaptativos promueven experiencias personalizadas. Donde la IA ha logrado automatizar, procesos arraigadamente tradicionales, como la evaluación y la proyección del desempeño académico (Martínez-Comesaña, 2023).

Sin embargo, la incorporación de la IA difiere principalmente de ser homogénea. En el ámbito de la educación superior, donde la literatura especializada, señala desafíos sustanciales como: la escasa formación docente en aspectos tecnológicos, la ambigüedad de la normatividad y la legitimidad del conocimiento generado por sistemas automatizados (Haroud & Saqri, 2025).

Para Jacques et al. (2024) estas tensiones se intensifican por una preocupante percepción de amenaza profesional, especialmente entre docentes universitarios que expresan preocupación frente a estas tecnologías. Para Morocho Cevallos (2023) una situación que estudios en el ámbito latinoamericanos, han documentado con particular claridad lo representan las brechas digitales y la ausencia de políticas institucionales formales.

Ahora bien, en nivel medio superior, en contraste con la educación superior, hay mayor disposición a la incorporación de tecnologías emergentes, como el caso de la IA. Esta práctica favorable se condiciona por enfáticas restricciones, afirma Sanusi et al. (2023) como la insuficiente infraestructura tecnológica y la carencia de procesos de formación docente estructurados.

Por ello, cuando esta tecnología emergente se aplica con objetivos pedagógicos definidos, estudios recientes aseveran que la IA puede fortalecer en los estudiantes la motivación para aprender, por medio de la comprensión de contenidos complejos. Sin embargo, sus efectos siguen estando profundamente

Volumen: 5 Número: 1 Periodo: julio 2025 – diciembre 2025 ISSN: 2954-4564
mediados por las capacidades institucionales y las competencias del profesorado (Moyano, 2024).

Fowlin et al. (2025) y Mendoza (2024) afirman que esta falta de alineación pone en evidencia una premisa clave: la integración de la IA no puede separarse de las realidades específicas en las que se implementa. Demanda, ser comprendida desde una lógica situada, atenta a las trayectorias docentes, los marcos de gobernanza y las condiciones materiales de cada entorno educativo.

En este contexto, los contrastes estructurales entre niveles educativos han sido poco identificados, aún permanece la brecha, a pesar del incremento notable de literatura sobre IA y educación. Considerando que la mayoría de los estudios disponibles se enfocan en casos puntuales o en soluciones técnicas, sin detenerse con suficiente profundidad en las condiciones sociopedagógicas que condicionan su apropiación efectiva (Forero-Corba, 2023).

Así también, son menos los análisis que aborden de manera transversal, cómo interactúan variables como las competencias digitales docentes, la cultura institucional y los modelos pedagógicos primordiales.

Este artículo, ubica de frente las eminentes carencias, proponiendo una revisión narrativa de literatura reciente, orientada a recuperar hallazgos clave sobre los factores que inciden en el uso formativo de la IA.

El enfoque comparativo entre educación media superior, licenciatura y posgrado permite visualizar, no solo diferencias estructurales y vacíos teóricos, sino también posibles alternativas para el diseño de políticas que respondan al contexto educativo, éticamente fundadas y que correspondan a las particularidades de cada tramo formativo.

Desarrollo

Enfoque teórico-metodológico

Este estudio bibliográfico aplicó un enfoque metodológico de revisión narrativa desde una perspectiva crítica e interpretativa. Su objetivo se orienta al análisis de los factores pedagógicos, tecnológicos y conceptuales que influyen en la incorporación de la inteligencia artificial (IA) en la educación media superior, así

como en programas de licenciatura y posgrado. El enfoque se centra en la identificación de patrones, vacíos teóricos y contradicciones analíticas que facilitan entender el fenómeno desde un marco comparativo y contextualizado.

La elección de material bibliográfico se realizó bajo criterios de relevancia temática, rigor académico y actualidad, dando prioridad a trabajos publicados entre 2020 y 2025. Se consideraron artículos indexados en bases como: Scopus, ScienceDirect, SpringerLink y SciELO, así como Google académico, siempre que abordaran la incorporación de IA en entornos de educación media o superior, ya fuera desde ópticas pedagógicas, técnicas o éticas. Asimismo, se excluyeron aquellos estudios centrados exclusivamente en el nivel básico, de enfoque comercial o sin revisión editorial acreditada.

La estrategia de búsqueda formuló términos clave, como “inteligencia artificial”, “inteligencia artificial generativa”, “educación superior”, “formación docente” y “tecnología educativa”, por medio de operadores booleanos para maximizar la pertinencia de los resultados. Tras una lectura analítica, los estudios seleccionados fueron organizados en categorías emergentes a partir de un proceso inductivo, abierto a la reinterpretación, a fin de favorecer un diálogo reflexivo con los objetivos centrales de la investigación.

Además, en consonancia con el objeto de estudio, se empleó la herramienta de inteligencia artificial generativa ChatGPT (OpenAI, en sus diversos modelos) como recurso complementario para la búsqueda de estudios relevantes, organización y estructuración inicial de algunos insumos bibliográficos y conceptuales relacionados con la inteligencia artificial en educación. Su uso se justifica por su capacidad para:

- Sintetizar marcos teóricos diversos (por ejemplo, conectivismo, brecha digital, posthumanismo),
- Identificar referencias académicas pertinentes (en inglés y español),
- Apoyar en la redacción preliminar de algunas tendencias y comparaciones.

El uso de esta herramienta fue supervisado críticamente y validado por los autores, quienes se encargaron de elaborar las búsquedas a partir de un proyecto de investigación previamente formulado, verificar la veracidad de los contenidos, contrastarlos con fuentes académicas formales, ampliar la investigación de los temas con otras fuentes relevantes y editar el texto final para garantizar su rigurosidad, originalidad y pertinencia.

Este enfoque responde a propuestas recientes sobre la incorporación ética y crítica de herramientas de IA en investigación académica, reconociendo sus posibilidades para la sistematización de información, sin delegar en ellas la responsabilidad intelectual de la producción científica.

En cuanto a los enfoques teóricos considerados para el análisis del objeto de estudio fueron: el conectivismo, que enfatiza la creación de redes de información y la capacidad de aprender a través de nodos interconectados (personas, herramientas, recursos). Desde esta perspectiva, la IA puede abordarse como un nodo dentro del ecosistema de aprendizaje; mientras que a partir del enfoque del Posthumanismo y teoría crítica, se considera que la tecnología reconfigura la subjetividad humana y las relaciones sociales. Se parte de un enfoque crítico en el análisis de cómo la IA transforma el papel del docente, la noción de inteligencia y la agencia de los estudiantes. También se analizan aspectos éticos, como las responsabilidades en su uso, la vigilancia y los retos del sesgo algorítmico.

Por su parte, la teoría de la Brecha digital y de la Apropiación social de las TICS se han actualizado en el contexto de la IA. El enfoque de la apropiación social considera la incorporación de las TICS (en este caso de la IA) como un proceso activo, complejo y socio históricamente situado, analizando los múltiples factores que condicionan dicha apropiación, tales como (Crovi, 2008; Andrés, 2014; Alva de la Selva, 2015, citados en Gómez, et. al., 2018):

- Tecnológica: se define en función de la provisión de infraestructura.
- Socioeconómica: se explica a partir de las condiciones económicas para acceder y usar las TIC.

- Sociocultural: hace referencia a un conjunto de procesos que están implicados en el uso, socialización y significados de las tecnologías en diversos grupos sociales.
- Subjetivo-individual: se relaciona con las actividades que realizan las personas en su interacción con las TIC, para qué las utilizan y cuán creativo es su uso.
- Praxiológica: se manifiesta en la práctica, es decir, los individuos no solo tienen acceso a ellas, sino que además cuentan con habilidades digitales para usarlas y llegan a ser importantes para sus actividades cotidianas que pasan a formar parte de sus prácticas sociales.
- Axiológica: reconoce los valores implícitos que se le otorgan a los usos, la importancia del contexto en el que se inscriben las TIC.
- Política: analiza las políticas públicas que promuevan la generación, acceso, uso y apropiación de las TIC en contextos sociales y culturales.

Por último, la Brecha digital ha sido definida como la brecha entre individuos, grupos, áreas geográficas, e incluso naciones, de diferentes niveles socioeconómicos, con respecto a sus oportunidades de acceso a TIC y su uso para una amplia variedad de actividades (OECD, 2001, citada en Gómez, et. al., 2018), enfoque que ha sido objeto de actualización en los últimos años, al abordar el impacto de la IA en la profundización de las desigualdades.

Resultados

Educación Media Superior

Desde una perspectiva pedagógica, la incorporación de la inteligencia artificial en la educación media superior se encuentra aún en una etapa inicial, marcada más por esfuerzos dispersos que por una estrategia consolidada. A pesar de existir una actitud positiva hacia la innovación por parte del profesorado (Sanusi et al., 2023), esta disposición se enfrenta a una falta persistente de respaldo institucional y a la ausencia de programas estructurados de formación continua. Por lo que este contexto se refleja en prácticas donde la IA cumple funciones básicas -como la retroalimentación automatizada o la generación de

sugerencias- pero sin una integración real en el currículo ni un marco didáctico que las sustente (Moyano, 2024).

En cuanto a la dimensión tecnológica, se vislumbran retos considerables. El uso de la IA con fines pedagógicos se encuentra limitado por factores como la brecha de conectividad, la desigualdad de acceso a dispositivos adecuados y el dominio básico o nulo de los docentes en el manejo de herramientas tecnológicas, configurando un escenario poco alentador. En este sentido, como afirma Mendoza Vega (2024), estas condiciones lejos de impulsar una transformación metodológica, fomenta las prácticas de uso instrumental y superficial. Como advierten Martínez-Comesaña, et. al. (2023), muchas implementaciones actuales se enfocan en automatizar procesos de evaluación o predicción de rendimiento, sin incidir sustantivamente en el modelo educativo.

En este nivel, la IA se asocia principalmente a funciones operativas más que a procesos formativos complejos. Moyano (2024) y Añapa, et. al. (2025), consideran que su integración tiende a responder a presiones externas, ya sean tecnocráticas o normativas, antes que a decisiones pedagógicas estratégicas. Los docentes, desde una posición confusa, aprecian la IA como una herramienta útil, pero también advierten que no existen condiciones ni lineamientos para implementarla de manera segura, ética y pedagógicamente significativa. Inclusive cuando los académicos reconocen su viabilidad para personalizar aprendizajes, también valoran la existencia de obstáculos como la carencia o limitación de la infraestructura, la escasa alineación curricular, en conjunto con la falta de políticas institucionales que les brinden acompañamiento en su uso.

Licenciatura

En este nivel de estudio, la IA se emplea con diversos propósitos que van desde la creación de contenidos, hasta herramientas para planificar actividades académicas, o bien, evaluar el rendimiento académico, sin embargo, este crecimiento en la gama de usos no representa, precisamente, una integración coherente. En este sentido, Haroud y Saqri (2025) afirman que, pese a reconocerse el potencial transformador de la IA, persisten interrogantes sobre su efecto real en la calidad educativa, así como preocupaciones éticas, especialmente en escenarios de evaluación.

El contexto general advierte una implementación parcial y dispersa. En gran medida, según Morocho (2023) esto responde a que es el personal docente quien aplica la IA como una iniciativa propia, sin respaldo contundente desde las políticas institucionales.

En este sentido, las prácticas ocasionalmente improvisadas, son generadas por la carencia de lineamientos estructurados, sostenidas en el autoaprendizaje y distantes de la profunda reflexión pedagógica. Como sostienen Forero-Corba y Negre (2023), varias de estas prácticas responden a una lógica tecnocrática, desvinculada tanto del diseño curricular como del contexto educativo que debería enmarcar su implementación crítica.

En cuanto a la dimensión tecnológica, se observa la marcada dependencia de herramientas externas, como las IA's generativas, aplicadas en la mayoría de los casos, sin la intervención de criterios éticos claros ni procesos formales que den validez académica (Jacques, et al., 2024). Derivado de este contexto, se aprecia un uso desigual de la IA entre distintas disciplinas y universidades, profundizando no solo brechas tecnológicas, sino también educativas y socioculturales (Morocho, 2023).

Con relación a la dimensión contextual, la falta de normatividad y regulaciones concretas, convierten la integración de la IA en un ejercicio aislado, que se determina solo con el juicio individual de los docentes. Es cierto que la voluntad se ve reflejada en algunas instituciones que, a la luz de la reflexión, plantean el papel fundamental de estas tecnologías en las aulas universitarias, y aunque los avances son insipientes, y en algunos casos inexistentes. Esta ausencia de disposición institucional no solo obstaculiza la integración pedagógica efectiva, también crea inseguridad ética y normativa del uso de la IA en escenarios formativos de educación superior.

Una línea de interés es el análisis de las percepciones de docentes y estudiantes sobre la IA. Una revisión sistemática sobre el tema en educación superior (López, et. al., 2024) develó que los estudiantes no solo reconocen los aspectos positivos de la IA, sino que la consideran esencial para el desarrollo de competencias holísticas, habilidades genéricas y el mejoramiento de su desempeño académico y de su futura práctica profesional. Las herramientas de IA generativa se valoran

especialmente por su impacto en la investigación, la gestión de tareas, la colaboración y la mejora de la productividad y los resultados. En cuanto al conocimiento, la mayoría de los estudiantes manifiestan tener una experiencia limitada con la IA, aunque se sienten familiarizados con ella. Muy pocos poseen un conocimiento específico de aplicaciones relacionadas con su futura profesión; la mayoría la utiliza para tareas escolares, especialmente para mejorar habilidades de escritura y comprender artículos o instrucciones. La gran mayoría no ha recibido educación formal en IA, por lo que sus conocimientos y experiencias han sido autogestionados.

Por su parte los datos de algunos estudios realizados específicamente en México, muestran que el profesorado tiende a percibir favorablemente este tipo de herramientas, considerando que su utilización favorece tanto la mejora de su práctica docente como el aprendizaje de los estudiantes. Muy pocos manifiestan una postura negativa o prohibitiva sobre el uso de estas herramientas en actividades escolares; mientras que a una gran mayoría de docentes no les preocupa especialmente los efectos negativos que la IA en los aprendizajes del estudiantado, o las implicaciones éticas de su uso (Chao-Rebolledo y Rivera-Navarro, 2024).

Posgrado

En el nivel de posgrado, el uso de la IA se orienta a tareas técnicas de alta especialización que guardan relación con la producción científica y la gestión del saber académico; su aplicación contempla actividades altamente especializadas como: la minería de datos que se especializa en analizar grandes volúmenes de datos académicos que pueden servir por ejemplo: en el análisis del seguimiento de egresados; otro caso, lo representa la automatización de revisiones bibliográficas por medio de gestores de referencias con IA; o la estructuración de datos que se genera a través de una tabla de extracción durante una revisión bibliográfica.

Sin embargo, su incorporación en los procesos de enseñanza- aprendizaje, sigue siendo limitada. En este sentido, Cervantes (2024) considera que esta sofisticación técnica no implica una integración generalizada, ya que el uso de la

IA en este nivel continúa fragmentado, con marcada dependencia de proyectos individuales o iniciativas aisladas, sin una política institucional clara que promueva su integración estructurada.

Es pertinente indicar que en el contexto pedagógico la IA se concibe más como un medio para optimizar el trabajo académico que como una estrategia educativa, si bien algunos programas han comenzado a incluir habilidades vinculadas con la IA en sus perfiles de ingreso, estos esfuerzos no son suficientes para brindar un soporte curricular robusto. En este tenor Forero-Corba (2023) afirma que la carencia de vinculación entre los avances tecnológicos y una cultura pedagógica reduce el impacto que podría tener la IA en los niveles superiores de formación, como el posgrado.

Cabe destacar que, en el nivel de posgrado, los programas cuentan con condiciones tecnológicas más avanzadas, como el acceso a softwares especializados, bibliotecas digitales y recursos informáticos de alto nivel, sin embargo, el uso de estos medios es, prácticamente de apropiación exclusiva de ejes temáticos específicos, lo que limita la distribución equitativa y una perspectiva integradora en términos pedagógicos.

Docentes y estudiantes que no forman parte de comunidades de investigación consolidadas enfrentan limitaciones de acceso, lo que refuerza desigualdades internas ya existentes (Morocho Cevallos, 2023). Así mismo, la formación ética en torno al uso de IA, particularmente la generativa, permanece débil, lo que plantea interrogantes relevantes sobre su uso responsable en entornos donde la productividad académica es altamente valorada.

En este sentido. Si bien es cierto que este nivel educativo ofrece mayores márgenes de autonomía para experimentar con tecnologías emergentes, esa libertad no ha sido capitalizada para construir una visión pedagógica integral. La ausencia de marcos institucionales, lineamientos éticos y criterios compartidos impide escalar experiencias exitosas o convertirlas en buenas prácticas replicables. Diversas instituciones, más allá de promover la cultura de innovación pedagógica con IA, reproducen, en su lugar, un modelo de uso aislado, tecnocéntrico y escasamente formativo.

El análisis comparativo entre niveles muestra una apropiación desigual de la inteligencia artificial (IA), modelada por factores pedagógicos, tecnológicos y contextuales que interactúan de manera distinta según el nivel formativo. En el plano pedagógico, la educación media superior se caracteriza por un uso especialmente funcional de la IA, centrado en tareas operativas, sin respaldo, en modelos didácticos sólidos. Así lo evidencian estudios como los de Moyano, et. al. (2024) y Martínez-Comesaña et al. (2023), que describen experiencias centradas en automatización de evaluaciones o recomendaciones básicas, pero desvinculadas del diseño curricular.

En la licenciatura, si bien se diversifican las formas de uso, estas siguen siendo fragmentadas y poco articuladas institucionalmente (Morocho, 2023; Forero-Corba, 2023). En posgrado, la IA se vincula sobre todo con actividades investigativas, pero carece aún de una integración pedagógica transversal que la inserte en la formación de los estudiantes de este nivel académico.

Para la dimensión tecnológica, las brechas son más visibles en media superior, donde las limitaciones en conectividad, dispositivos y capacitación obstaculizan el despliegue de estrategias con IA (Mendoza, 2024). En la licenciatura, los recursos son más amplios, pero se utilizan de forma desigual y descoordinada, con predominio del autoaprendizaje y sin estándares comunes. Mientras que el posgrado cuenta con mayores capacidades tecnológicas, aunque su acceso tiende a concentrarse en nichos privilegiados, que acentúa las desigualdades internas dentro de las propias instituciones (Morocho, 2023).

En cuanto al contexto institucional, se observa una ausencia predominante de gobernanza clara. En el nivel medio superior, prevalecen regulaciones externas rígidas que limitan la autonomía docente. En licenciatura, la falta de lineamientos éticos y normativos deja al docente frente a decisiones que eminentemente deberían estar mediadas por políticas compartidas. El posgrado, a pesar de su autonomía relativa, no ha desarrollado marcos institucionales que orienten de manera integral el uso educativo de la IA. Como resultado, las buenas prácticas emergen, pero rara vez escalan o se traducen en estrategias sostenibles a nivel institucional (Forero-Corba, 2023).

En suma, el escenario muestra que la integración de la IA en el sistema educativo responde a una lógica fragmentada, condicionada, sin duda, por los contextos y sostenida, en muchos casos, por el esfuerzo individual. La falta de políticas diferenciadas, marcos éticos operativos y estructuras de gobernanza educativa frena una apropiación crítica y estructuralmente equitativa de estas tecnologías.

Cuadro 1

Análisis comparativo por niveles de los principales factores que repercuten en la incorporación de la IA

Dimensión/ Nivel	Media Superior	Licenciatura	Posgrado	Fuentes
Pedagógica	Uso funcional e instrumental; sin anclaje curricular ni enfoque didáctico claro.	Uso fragmentario y diverso, sin integración crítica ni respaldo pedagógico institucional.	Uso centrado en productividad académica e investigación; competencias en IA poco articuladas en planes formativos.	Moyano León (2024), Martínez-Comesaña (2023), Mendoza Vega (2024), Morocho Cevallos (2023), Forero-Corba (2023)
Tecnológica	Obstáculos estructurales: baja conectividad, acceso desigual a dispositivos, escasa formación docente.	Mayor acceso a plataformas, pero sin lineamientos técnicos comunes; uso improvisado y autodidacta.	Acceso a software avanzado y bases de datos; pero uso concentrado en élites académicas; persistencia de brechas éticas.	Mendoza Vega (2024), Morocho Cevallos (2023), Forero-Corba (2023)
Contextual	Modelos tradicionales que dificultan la experimentación; ausencia de lineamientos normativos y éticos institucionales.	Falta de políticas y marcos normativos claros; decisiones delegadas al juicio individual del profesorado.	Autonomía institucional sin visión pedagógica articulada ni gobernanza algorítmica; experiencias aisladas sin escalabilidad.	Morocho Cevallos (2023), Forero-Corba (2023), Moyano León (2024)

Elaboración propia con información de las fuentes clave.

A manera de síntesis de los hallazgos, el Cuadro 1 muestra un análisis comparativo de los principales factores que inciden en la incorporación de la inteligencia artificial en la educación, especificados por nivel educativo (media superior, licenciatura y posgrado).

En este contexto, el análisis comparativo considera en su estructura las tres dimensiones consideradas: pedagógica, tecnológica y contextual, lo que permite visualizar claramente los patrones de fragmentación, desigualdad y falta de articulación institucional que caracterizan el proceso en los distintos niveles del sistema educativo. El cuadro también contempla las fuentes empíricas y de revisión más relevantes que sustentan el análisis realizado.

Discusión

Los resultados de esta revisión permiten constatar que la adopción de la inteligencia artificial (IA) en contextos educativos no sigue un patrón homogéneo ni progresivo. Su incorporación se manifiesta como un proceso fragmentado, altamente condicionado por los marcos institucionales, las trayectorias docentes y las brechas en infraestructura y alfabetización digital. Más allá de tratarse de una simple brecha tecnológica, lo que emerge es un conjunto de apropiaciones parciales, resistencias silenciosas y usos instrumentalizados, todos profundamente mediados por el contexto. De este modo, diversos estudios coinciden en que la integración de tecnologías como la IA no puede abordarse como un proceso neutro ni universal, sino como una práctica situada, mediada por culturas educativas, marcos normativos y tensiones pedagógicas propias (Kap, 2025; Suárez-Guerrero, et. al., 2025; Correa-Delgado, 2024).

En la educación media superior, el uso de la IA tiende a quedar circunscrito a tareas logísticas -como la retroalimentación automatizada o la recomendación de contenidos- sin consolidarse como parte de una estrategia pedagógica articulada, sino que su integración responde más a demandas externas que a un proyecto formativo propio (Moyano, et. al., 2024). En este sentido, la carencia de infraestructura, sumada a la escasa formación docente específica, refuerza una dinámica de apropiación individual, limitada en su alcance transformador (Mendoza, et. al., 2024). Superar esta condición exige más que capacitación técnica: requiere políticas institucionales claras que respalden al profesorado en el uso formativo de la IA (Bernilla, 2024; Muñoz, et al., 2025; González, 2025).

En el nivel de licenciatura, se observa una más amplia diversidad de usos; pero se muestra predominantemente un enfoque aislado y poco legitimado

institucionalmente. Las experiencias innovadoras, se incrementan (aunque con cierta reserva) ante la confiabilidad y validez académica de los contenidos generados por IA, presentándose una preocupación ética por la opacidad algorítmica y la pérdida de agencia docente (Haroud & Saqri, 2025). En este tenor, la ausencia de lineamientos compartidos y de políticas convierte el uso educativo de estas herramientas en una práctica con cierto grado de improvisación, soportada por el autoaprendizaje y el juicio individual de los actores educativos (Morocho, et al., 2023).

Esta disparidad entre avance tecnológico y cultura pedagógica termina por limitar el impacto real de la IA en la formación universitaria (Forero-Corba & Negre Bennasar, 2023), lo que expresa la urgencia de la creación de marcos de referencia éticos e institucionales que orienten su implementación (Cedeño & Bravo, 2024); reafirmando que primero es la pedagogía y luego la tecnología.

Para el nivel de posgrado, la incorporación de la IA muestra una integración más tecnificada, focalizada en entornos de investigación, pero sin una amplia integración curricular. Morocho, et. al. (2023) consideran que aunque existen mayores recursos y más autonomía para experimentar con herramientas avanzadas, su uso sigue restringido a ciertos grupos académicos consolidados. Las propuestas formativas que incorporan IA son aún marginales y poco sistematizadas (Forero-Corba & Negre, 2023), a lo que se suma una formación ética que deja vacíos críticos en la apropiación responsable de tecnologías generativas en contextos donde la productividad científica es una exigencia dominante (Al-Huwail, et. al., 2025).

En los tres niveles analizados, se repite un patrón relevante: la ausencia de marcos institucionales robustos que orienten la apropiación pedagógica y ética de la IA. Esta falta de gobernanza no solo reproduce desigualdades, sino que traslada decisiones estratégicas al plano individual, profundizando la fragmentación. Si se concibe la IA exclusivamente como un instrumento de eficiencia, desligado de sus implicaciones formativas, se corre el riesgo de neutralizar su potencial pedagógico. En cambio, asumirla como tecnología estructurante implica desarrollar políticas educativas que la integren con sentido

Conclusiones

Esta revisión narrativa permitió evidenciar que la incorporación de la inteligencia artificial (IA) en los sistemas educativos no responde a una lógica uniforme ni progresiva, sino que se desarrolla de manera desigual, marcada por tensiones pedagógicas, limitaciones estructurales y condiciones institucionales dispares según el nivel formativo. Lo que se observa no es un modelo consolidado, sino un entramado fragmentado, donde la apropiación de la IA depende en gran medida del contexto, las capacidades del profesorado, y la existencia o no de políticas claras.

En la educación media superior, la IA continúa cumpliendo un papel funcional, orientado a tareas de apoyo operativo, con escasa articulación curricular y serias restricciones materiales. En la licenciatura, emergen usos más diversos, pero aún desorganizados y sostenidos principalmente por la voluntad docente, sin acompañamiento institucional suficiente. En el posgrado, si bien se dispone de mayor autonomía y recursos, su aplicación sigue siendo periférica, orientada al ámbito investigativo, sin una integración pedagógica sistemática.

En este escenario, una incorporación significativa de la IA en educación requiere moverse más allá del enfoque meramente técnico. Se vuelve indispensable pensar en políticas diferenciadas, sensibles al nivel educativo y a las condiciones específicas de cada entorno.

Coincidimos con Muirragui, et. al. (2025) en que la inteligencia artificial representa una oportunidad para transformar y enriquecer los procesos educativos universitarios, pero “su adopción debe estar guiada por principios pedagógicos sólidos, evidencias científicas robustas y una sensibilidad social que priorice el bienestar estudiantil y la equidad educativa” (p.357).

En cuanto a las investigaciones sobre el uso de la IA en educación se aprecia un incremento significativo en los dos últimos años; con relación a los enfoques metodológicos de los estudios sobre la incorporación de la IA, existen numerosas investigaciones documentales, revisiones sistemáticas y metaanálisis de gran valor y rigor metodológico, y en los dos últimos años han comenzado a desarrollarse investigaciones empíricas tanto cuantitativas como cualitativas, aunque predominantemente exploratorias y descriptivas.

Con base en el estudio realizado se proponen las siguientes recomendaciones:

Diseñar estrategias formativas diferenciadas, que no solo doten a los docentes de competencias técnicas, también que favorezcan una comprensión crítica del uso pedagógico de la IA, considerando los desafíos éticos, disciplinarios y metodológicos propios de cada nivel educativo.

Establecer marcos institucionales claros y proactivos, que orienten el uso de tecnologías generativas desde una perspectiva formativa, evitando zonas grises que deleguen en los docentes decisiones de alto impacto, sin respaldo normativo.

Fomentar investigaciones contextualizadas, que permitan comprender cómo se apropia la IA en distintos territorios educativos, integrando variables culturales, organizativas y disciplinares, para avanzar desde la experiencia hacia el diseño de políticas con base empírica, ya que una gran parte de las investigaciones son documentales.

Impulsar una gestión educativa de la IA, basada en principios de equidad digital, transparencia algorítmica y sostenibilidad pedagógica, donde el protagonismo docente y la diversidad institucional sean reconocidos como pilares clave para una integración ética y transformadora.

Finalmente, los docentes, estudiantes y cuerpos directivos de las instituciones de los niveles analizados en este artículo, deben de asumirse como agentes del cambio desde su campo de acción, porque innovar no solo implica transformar algunas actividades; la implementación de la IA requiere compromiso sólido y estructurado, donde los docentes cuenten con la capacitación necesaria para

llevar las herramientas a las aulas, mientras que los investigadores deben optimizar los recursos con que cuentan en producciones científicas que den razón de ser a la IA, y la gobernanza el pilar fundamental para que la estructura educativa realmente funcione a la luz de la equidad digital, transparencia algorítmica y sobre todo de la sostenibilidad pedagógica. Porque primero la pedagogía y luego la tecnología.

Referencias

- Alam, A., & Mohanty, A. (2023). Educational technology: Exploring the convergence of technology and pedagogy through mobility, interactivity, AI, and learning tools. *Cogent Engineering*, 10 (1), 2283282. <https://doi.org/10.1080/23311916.2023.2283282>
- Al-Huwail, N., Al-Sharhan, S., Al-Husaini, A., & Buabbas, H. (2025). Artificial Intelligence in Education: Perspectives and Challenges. *International Journal of Interactive Mobile Technologies (IJIM)*, 19 (4), 26-47. <https://doi.org/10.3991/ijim.v19i04.52117>
- Añapa, W. J., Pucuna, L. R., Villalva, C. I., & Silva, L. E. (2025). Tecnologías emergentes en educación: aprendizaje personalizado y automatizado. *Revista Cientific*, 10 (35), 297–320. <https://doi.org/10.29394/scientific.issn.2542-2987.2025.10.35.14.297-320>
- Bernilla Rodríguez, E. B. (2024). Docentes ante la inteligencia artificial en una universidad pública del norte del Perú. *Educación*, 33 (1). <https://doi.org/10.18800/educacion.202401.m001>
- Chao-Rebolledo, C. y Rivera-Navarro, M. A. (2024). Usos y percepciones de herramientas de inteligencia artificial en la educación superior en México. *Revista Iberoamericana de Educación*, 95 (1), 57-72. <https://rieoei.org/RIE/article/view/6259>
- Cedeño, A., & Bravo, A. (2024). Inteligencia artificial ética en la educación universitaria: enfrentando desafíos y explorando oportunidades para la inclusión educativa. *Reincisol*, 3 (6), 1-16. [https://doi.org/10.59282/reincisol.V3\(6\)1-16](https://doi.org/10.59282/reincisol.V3(6)1-16)

Cervantes, E. (2024). Escritura bajo sospecha: hacia una política institucional de integridad académica en la formación de investigadores educativos. *RECIE. Revista Electrónica Científica de Investigación Educativa*, 8. <https://doi.org/10.33010/recie.v8i0.2370>

Correa-Delgado, J. S. (2024). *La investigación como estrategia pedagógica: una alternativa latinoamericana a la educación STEAM. Prospectiva. Revista de Trabajo Social e Intervención Social*, 37, 90–108. <https://app.dimensions.ai/details/publication/pub.1169773438>

Forero-Corba, W., & Negre Bennasar, F. (2023). Técnicas y aplicaciones del Machine Learning e Inteligencia Artificial en educación: una revisión sistemática. *RIED Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 27(1). <https://doi.org/10.5944/ried.27.1.37491>

Fowlin, J., Coleman, D., Ryan, S., Gallo, C., Soares, E., & Hazelton, N. (2025). Empowering educators: Operationalizing age-old learning principles using AI. *Education Sciences*, 15 (3), 393. <https://doi.org/10.3390/educsci15030393>

García-Peñalvo, F. J. (2024). Inteligencia artificial generativa y educación: Un análisis desde múltiples perspectivas. *Education in the Knowledge Society (EKS)*, 25 (1), e31942. <https://doi.org/10.14201/eks.31942>

Gómez, D.A., Alvarado, R. A., Martínez, M., Díaz de León, C. (2018). La brecha digital: una revisión conceptual y aportaciones metodológicas para su estudio en México. *Entreciencias: diálogos en la sociedad del conocimiento*, 6 (16), 47-62. https://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2007-80642018000100047

González, A. (2025). Competencia Digital Cero: Necesidades formativas vía minería de datos hacia un sistema de formación digital innovador y disruptivo. *Pixel-Bit. Revista de Medios y Educación*, 69, 49–67. <https://doi.org/10.12795/pixelbit.108664>

- Haroud, S., & Saqri, N. (2025). Generative AI in higher education: Teachers' and students' perspectives on support, replacement, and digital literacy. *Education Sciences*, 15 (4), 396. <https://doi.org/10.3390/educsci15040396>
- Jacques, P. H., Moss, H. K., & Garger, J. (2024). *A synthesis of AI in higher education: Shaping the future*. Journal of Behavioral and Applied Management, 24(3), Art. 122146. <https://doi.org/10.21818/001c.122146>
- Kap, M. (2025). Vanguardias didácticas: cartografías para una didáctica indisciplinada en la educación superior. *Edutec. Revista Electrónica de Tecnología Educativa*, 81, 1–14. <https://app.dimensions.ai/details/publication/pub.1187073051>
- Lim L., Bannert, M., van der Graaf, J., Singh, S., Fan, Y., Surendrannair, S., Rakovic, M., Molenaar, I., Moore, J., & Gašević, D. (2023). Effects of real-time analytics-based personalized scaffolds on students' self-regulated learning. *Computers in Human Behavior*, 139, 107547. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2022.107547>
- López, M., Castellanos, J., Niño, S. y Parra, K. (2025). Una revisión sistemática de estudios sobre IA: Aproximaciones desde la perspectiva del estudiantado. *European Public & Social Innovation Review*, 10, 1-17. <https://epsir.net/index.php/epsir/article/view/1704/1435>
- Martínez-Comesaña, M., Rigueira-Díaz, X., Larrañaga-Janeiro, A., Martínez-Torres, J., Ocarranza-Prado, I., & Kreibel, D. (2023). Impacto de la inteligencia artificial en los métodos de evaluación en la educación primaria y secundaria: revisión sistemática de la literatura. *Revista de Psicodidáctica*, 28 (2). <https://doi.org/10.1016/j.psicod.2023.06.001>
- Mendoza Vega, A. J., Guadamud Muñoz, J. D., Santana Castro, E. K., Chiriboga Palacios, I. A., & Vera Arias, M. J. (2024). Uso de las plataformas de inteligencia artificial en el contexto educativo. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 8 (1), 10996-11009. https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v8i1.10412
- Morocho Cevallos, R. A., Cartuche Gualán, A. P., Tipan Llanos, A. M., Guevara Guevara, A. M., & Ríos Quiñónez, M. B. (2023). Integración de la

Volumen: 5 Número: 1 Periodo: julio 2025 – diciembre 2025 ISSN: 2954-4564
inteligencia artificial en la educación. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 7 (6), 2032-2053.
https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v7i6.8832

Moyano León, L. F., Espinoza Alcívar, P. A., Paucar Zari, W. V., Santander Rosero, M. C., Lecaro Castro, J. E., & Tulcan Muñoz, J. M. (2024). La didáctica de ciencias naturales y el uso de la inteligencia artificial. Convergencia de la integración de la IA en la experiencia de aprendizaje. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 7 (6).
https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v7i6.9314

Muirragui, V. L., Garzón, J. M., Moreira, A. C., & Ponce, F. S. (2025). Impacto del uso de la inteligencia artificial en la educación universitaria. Revisión sistemática. *RECIMUNDO*, 9 (2), 349–360.
[https://doi.org/10.26820/recimundo/9.\(2\).abril.2025.349-360](https://doi.org/10.26820/recimundo/9.(2).abril.2025.349-360)

Muñoz, C., Roger-Monzo, V., & Castelló, F. (2025). IA generativa y pensamiento crítico en la educación universitaria a distancia: desafíos y oportunidades. *RIED. Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 28 (2), e43556.
<https://doi.org/10.5944/ried.28.2.43556>

Sanusi, I. T., Ayanwale, M. A., & Chiu, T. K. F. (2023). Investigating the moderating effects of social good and confidence on teachers' intention to prepare school students for artificial intelligence education. *Education and Information Technologies*, 28, 11321–11346.
<https://doi.org/10.1007/s10639-023-12250-1>

Suarez-Guerrero, C., Arroyo-Sagasta, A., & Ferrarelli, M. (2025). Hibridación de la enseñanza universitaria: redefiniendo el entorno, los alfabetismos y la tarea desde la didáctica. *Edutec. Revista Electrónica de Tecnología Educativa*, 81, 1-13.
<https://app.dimensions.ai/details/publication/pub.1187094113>

En torno al concepto de Derechos Humanos: Reflexiones y delimitaciones

Maria Elizabeth Díaz López
elydiazlopez@hotmail.com
Edgar Humberto Cruz Martínez
edgarhcruzmtz@hotmail.com
Universidad Autónoma del Estado de México

Recepción: 09 de junio de 2025

Aceptación: 24 de junio de 2025

Publicación: 15 de julio de 2025

Resumen

Este trabajo académico tuvo como propósito reflexionar sobre los principios esenciales de los derechos humanos, diferenciándolos de las garantías individuales o constitucionales, y analizando sus límites en relación con las obligaciones humanas. Para ello, se empleó el método de investigación documental, el cual permitió vincular el análisis de la *Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos*, con las aportaciones teóricas de expertos en la materia.

Como resultado, se propone una definición de derechos humanos entendidos como los principios y garantías reconocidos en el marco jurídico mexicano que permiten a las personas satisfacer de forma plena sus necesidades como seres humanos con dignidad. En contraste, las garantías son los derechos que la Constitución de un país reconoce a todos sus ciudadanos.

Palabras claves: derechos humanos, garantías constitucionales, sustentabilidad.

Regarding the concept of Human Rights: Reflections and delineations

Abstract

This academic work aimed to reflect on the essential principles of human rights, distinguishing them from individual or constitutional guarantees, and analyzing their limits in relation to human obligations. To this end, the documentary research method

was employed, which allowed linking the analysis of the *Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos* with the theoretical contributions of experts in the field.

As a result, a definition of human rights is proposed, understood as the principles and guarantees recognized within the Mexican legal framework that allow individuals to fully satisfy their needs as human beings with dignity. In contrast, guarantees are the rights that a country's Constitution recognizes for all its citizens.

Key words: human rights, constitutional guarantees, sustentability.

Introducción

Los Derechos Humanos pueden concebirse como aquellas facultades y prerrogativas inherentes a la persona humana que le corresponden por su propia naturaleza y que les permite vivir con dignidad, libertad, igualdad y seguridad jurídica. Son indispensables para asegurar su pleno desarrollo en sociedad, mismos que son reconocidos y garantizados para su protección, acordes con la Constitución y en los tratados internacionales de los que el estado mexicano sea parte. Las autoridades en los tres órdenes gobierno y en el ámbito de sus competencias, tienen la obligación de promover, difundir y defender los derechos humanos de conformidad con los principios de los derechos humanos (Cruz, 2012).

De igual forma, los derechos humanos son las garantías y principios contenidos en el sistema jurídico mexicano que les permite a los individuos satisfacer plenamente sus necesidades como seres humanos dotados de dignidad. Las garantías son los derechos que la constitución de un estado les reconoce a todos los ciudadanos. Son instituciones y mecanismos legales que tienen como finalidad hacer vigentes y en su caso defender, procurar y respetar los derechos humanos, son un instrumento (Díaz, 2015).

Es menester precisar que en el artículo 1°, Título Primero, Capítulo I De los Derechos Humanos y sus Garantías en la *Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos* (2021),¹ se contemplan los Derechos fundamentales, denominados Derechos Humanos, y sus garantías.

¹ "Artículo 1°. En los Estados Unidos Mexicanos todas las personas gozarán de los derechos humanos reconocidos en esta Constitución y en los tratados internacionales de los que el Estado Mexicano sea parte, así como de las garantías para su protección, cuyo ejercicio no podrá

Existe discrepancia en la doctrina por el empleo de los términos derechos fundamentales y garantías individuales; obedece a que en el capítulo I, del título primero de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos se denominaba “Garantías individuales” y se modificó el 10 de junio del 2011 a “Derechos Humanos y sus Garantías”. Es importante recapacitar en que los derechos humanos se han clasificado de diversas maneras: por su naturaleza, por su origen, por su importancia, por su contenido y por la materia que refieren. La clasificación de los derechos humanos obtenida de un clásico de la CNDH: Manual de capacitación de derechos humanos (Aguilar, 1993), clasifica a los derechos humanos según el surgimiento en el tiempo, en generaciones.

Por ahora se habla de tres generaciones de derechos humanos: Primera Generación de Derechos Humanos. Surge con la Revolución Francesa, por la rebelión en contra del absolutismo monárquico. Integrado por los derechos civiles y políticos, también denominados, “libertades clásicas” estos fueron los primeros derechos exigidos y formulados por el pueblo, en la asamblea nacional durante la Revolución Francesa. En los derechos civiles, el titular es todo ser humano y en los derechos políticos, es todo ciudadano, imponen el deber al estado de respetarlos siempre. Sólo pueden ser limitados en los casos y bajo las condiciones previstas en la Constitución.

Segunda Generación de Derechos Humanos. Integrada por los derechos económicos, sociales y culturales, el estado de derecho pasa a una etapa superior, a un estado social de derecho. Estos derechos requieren de una erogación mayor por parte del estado, y tiene la obligación de procurar su realización, imponen un “deber-hacer”, la exigencia del cumplimiento más allá de los límites materiales y de los recursos pecuniarios del propio estado, su titular es el individuo en comunidad.

restringirse ni suspenderse, salvo en los casos y bajo las condiciones que esta Constitución establece. Las normas relativas a los derechos humanos se interpretarán de conformidad con esta Constitución y con los tratados internacionales de la materia favoreciendo en todo tiempo a las personas la protección más amplia. Todas las autoridades, en el ámbito de sus competencias, tienen la obligación de promover, respetar, proteger y garantizar los derechos humanos de conformidad con los principios de universalidad, interdependencia, indivisibilidad y progresividad. En consecuencia, el Estado deberá prevenir, investigar, sancionar y reparar las violaciones a los derechos humanos, en los términos que establezca la ley”.

Ejemplo de ellos son el derecho a la educación, salud, vivienda, trabajo, etcétera (Aguilar, 1993).

Tercera Generación de Derechos Humanos. En 1966, la Organización de las Naciones Unidas (ONU), anuncia el reconocimiento de estos derechos, cuyo fin es el de promover el progreso social y elevar el nivel de vida de todos los pueblos. Empieza a promoverse a partir de la década de los sesenta; entre ella tenemos el derecho al desarrollo, el derecho a la libre autodeterminación de los pueblos, el derecho a la paz, el derecho a un ambiente sano. Los derechos que integran este grupo también se les denomina, derechos de solidaridad, consecuentemente requieren de la intervención participativa de todos los estados, de los pueblos y de la sociedad civil (Aguilar, 1993). En el mismo sentido, Roccatti (1995), afirmó:

La tercera generación de los derechos humanos es una clasificación de carácter histórico, considerando cronológicamente su aparición y reconocimiento por parte del estado dentro del orden jurídico; también se les denominan Derechos de Solidaridad, que llevan intrínseco un espíritu de corresponsabilidad en bien de la humanidad, independientemente de fronteras, razas, religión, color o cualquier otra condición. Refiere también, que pertenecen a una categoría denominada derechos "difusos", "colectivos" o "supraindividuales", los cuales han sido recogidos por algunas constituciones a fin de que paulatinamente se vayan implementando mecanismos jurídicos para facilitar su eficacia. Considerando en esta categoría el derecho a un ambiente sano y los de desarrollo sustentable, a la preservación de la fauna, a la preservación de la flora [. . .] se llaman difusos por su amplitud, por la dificultad de realización y por la constante confusión con los deberes de la humanidad.

En este orden de ideas, desde una visión filosófica, el desarrollo se define como: El movimiento hacia lo mejor. Aun cuando esta noción tiene su precedente en el concepto aristotélico del movimiento --En general, un cambio o proceso de cualquier especie--, como paso de la potencia al acto o explicación de lo implícito, su significado optimista es propio de la filosofía del siglo XIX y está estrechamente ligado con el concepto de progreso (Abbagnano, 2004. p.306).

Desde una visión jurídica el desarrollo, se define en la Real Academia de Jurisprudencia y Legislación como: El moderno estado constitucional la expresión --desarrollo-- viene unida a las finalidades que, con marcado sentido socioeconómico instrumenta, regula, controla y dirige el Estado en orden a favorecer y mejorar las condiciones de vida y el equilibrio entre áreas territoriales, sectores

económicos y, en última instancia, siempre la población sobre la que incide la competencia y la jurisdicción del Estado nacional (2002).

En un sentido más restringido y técnico el desarrollo, unido al instrumento de la planificación, puede considerarse como una nueva modalidad de la actuación administrativa, superadora de las tradicionales de la policía, fomento y servicio público a través de lo cual el Estado realiza un diagnóstico de la situación socioeconómica, fija los escenarios de pérdida, señala provisiones y delimita objetivos y reacciones concretas que se han de realizar durante un determinado periodo de tiempo (Real Academia de Jurisprudencia y Legislación. 2002).

Por otro lado, tenemos la sustentabilidad que se entiende como el proceso para encontrar el equilibrio entre el uso de los recursos naturales y el medio ambiente. El concepto moderno se basa en el desarrollo de los sistemas socio ecológicos para lograr una configuración en las tres dimensiones centrales del desarrollo sustentable: la economía, la social y la ambiental. Siendo el desarrollo sustentable la capacidad que haya desarrollado el sistema humano para satisfacer las necesidades de las generaciones actuales sin comprometer los recursos y oportunidades para el crecimiento y desarrollo de las generaciones futuras (<https://responsabilidadsocial.net/sustentabilidad-que-es-definicion-concepto-principios-y-tipos/>)

Así que, el concepto de sustentabilidad y los principios de sustentabilidad, son el equilibrio que existe entre una comunidad y su medio, para satisfacer sus necesidades, y que cuenta con dimensiones de sustentabilidad, que son: 1. Integrar aspectos ecológicos en las políticas de desarrollo económico y social. 2. Formular estrategias preventivas. 3. Demostrar los beneficios de las políticas ecológicas que son correctas para el desarrollo. 4. A largo plazo existe la posibilidad de que las actividades humanas se vuelvan autosustentables, es decir con independencia energética. De acuerdo al diccionario panhispánico del español jurídico el desarrollo sostenible es el uso y disfrute de los recursos naturales que consiga el desarrollo económico y social de las poblaciones humanas, asegurando el mantenimiento y la preservación de las generaciones futuras. (RAE)

Y el concepto legal de derechos humanos, con independencia del concepto personal que todos tenemos sobre derechos humanos y la concepción universal sobre los mismos, en nuestro país tenemos que circunscribirnos a un régimen legal; en este sentido, el “concepto legal” que en la República Mexicana se ha adoptado sobre derechos humanos y que se ha plasmado en el artículo 6° del *Reglamento Interno de la Comisión Nacional de Derechos Humanos*, (1992), -DEROGADO- Es:

“[. . .] los Derechos Humanos son los inherentes a la naturaleza humana, sin los cuales no se puede vivir como ser humano. En su aspecto positivo, son los que reconoce la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos y los que recogen los pactos, los convenios y los tratados Internacionales suscritos y ratificados por México”.

Desarrollo

Nociones generales de los Derechos humanos

Desde una visión holística los derechos humanos tienen múltiples referentes, no pueden ser reducidos a una dimensión: Pueden entenderse como producto *histórico*; como *códigos éticos*; como respuestas a *necesidades sociales*, como producto de *decisiones económicas y políticas*; y como *normas jurídicas*. Considerando a los derechos humanos solo como valores o como leyes, por ejemplo, es una forma de reducir y disminuir su importancia.

El concepto de derechos humanos data históricamente del siglo XVIII, cuando se asoció con la revolución norteamericana y la declaración francesa de 1789 fueron llamados derechos del hombre (*human rights*), en aquel tiempo este concepto se expresó en términos políticos. Quedando fijo que los derechos humanos son todas aquellas prerrogativas y libertades fundamentales que tiene cada hombre o mujer por el simple hecho de serlo y formar parte de la sociedad en que vive y sin las cuales no se puede vivir como ser humano. Conforme a su naturaleza, los derechos humanos son un conjunto de facultades, libertades, inmunidades y prerrogativas que en cada momento histórico concretan o determinan las exigencias de la dignidad humana, por lo que deben ser reconocidos por la legislación nacional y los instrumentos jurídicos internacionales para su respeto y protección efectiva.

Los derechos humanos son un conjunto de normas jurídicas que imponen deberes y obligaciones al estado para su efectivo respeto y cumplimiento y concede

facultades a las personas, provistas de sanciones, para asegurar su efectividad. La importancia de estos derechos radica en su finalidad de proteger principalmente: la vida, la libertad, la igualdad, la seguridad jurídica, la integridad, la dignidad, la paz, la democracia y el desarrollo sustentable. En todos estos significados, como podemos observar, el sujeto a quien pertenecen estos derechos es al hombre y al ciudadano como titular de estos. También como el conjunto de facultades, prerrogativas, libertades y pretensiones de carácter civil, político social y cultural que se reconocen al ser humano considerado individual y colectivamente.

En suma, podemos advertir que los derechos humanos son un conjunto de atribuciones y facultades inherentes a la naturaleza de la persona humana, reconocidos o no por la ley, pero necesarios para el desarrollo integral del individuo. Y que los tiene una persona por el simple hecho de serlo; positivamente podemos afirmar que incluyen un conjunto de normas jurídicas que impone deberes al Estado y les conceden facultades a las personas.

La connotación de los derechos humanos es evidentemente una expresión confusa, como vamos a observar por diversos autores. Para el maestro Bidart Campos (1990), la noción de derechos humanos resulta un tanto conflictiva, ya que se le pueden adjudicar sinónimos que comporten algunas objeciones; así, podemos decir que los derechos humanos pueden significar derechos del hombre, derechos de la persona humana, derechos individuales o derechos naturales del hombre, o bien derechos fundamentales del hombre. Por su parte Peces-Barba (1990) define a los derechos humanos como:

Facultad que la norma atribuye de protección a la persona en lo referente a su vida, a su libertad, a la igualdad, a su participación política o social, o a cualquier otro aspecto fundamental que afecte a su desarrollo integral como persona, en una comunidad de hombres libres, exigiendo el respeto de los demás hombres, de los grupos sociales y del Estado, y con posibilidad de poner en marcha el apartado coactivo del Estado en caso de infracción.

Rodríguez y Rodríguez (1992) conceptualiza a los derechos humanos como:

“Conjunto de facultades, prerrogativas, libertades y pretensiones de carácter civil, político, económico, social y cultural, incluidos los recursos y mecanismos de garantía de todas ellas, que se reconocen al ser humano, considerado individual y colectivamente”.

A tenor de los conceptos de derechos humanos dados, observamos que estos comparten elementos comunes con la tolerancia:

1) Ambas son categorías históricas, cuyo contenido quedará determinado de una u otra manera, de acuerdo con las exigencias sociales y políticas en dependencia del momento en el cual se vayan a ejercer.

2) Los valores de dignidad, libertad e igualdad humanas pueden considerarse los tres ejes en torno a los cuales se ha centrado siempre la reivindicación de los derechos humanos; la tolerancia también busca reivindicar esos mismos valores, pues, aunque en principio pudiera parecer que se encuentra más ligada con la libertad y la igualdad, la tolerancia igualmente nos lleva a reconocer en el otro su propia dignidad.

3) La necesidad de positivizar (al más alto nivel, es decir, en el plano constitucional) tanto los derechos humanos como la tolerancia, se convierte en un elemento imprescindible a la hora de ejercitar nuestros derechos, así como de hacer exigibles el respeto a los mismos por parte del resto de la comunidad.

Sin embargo, los derechos humanos poseen características propias que no comparten con la tolerancia: son universales, absolutos, innegociables e inalienables. Son universales porque son derechos de todos los seres humanos, independientemente de su cultura, su época histórica o cualquier otra diferencia. Como señala Carpizo (1990) la dignidad del individuo está arraigada en su destino, que es en la comunidad social donde el ser humano consume su destino y esta comunidad tiene como objeto servir al individuo y realizar una obra en común:

El destino del hombre es realizarse como tal; alcanzar su esencia de libertad, y cumplir correctamente, en la medida de sus posibilidades particulares, el trabajo que le ha tocado realizar en un lapso de vida. El hombre se percató de que es imposible vivir —vivir, no biológicamente, sino como persona— si no se le aseguraban ciertos derechos, que él sentía como suyos. Los derechos humanos son límites exteriores de existencia. Son las bases de la actuación humana, y al saber que ellos no serán violados, el hombre se moviliza con libertad para lograr el destino de que hemos hablado. (p.135)

Madrazo (1995), desarrolla la siguiente reflexión sobre temas y tópicos de derechos humanos:

La dignidad humana debe estar siempre garantizada, como condición indispensable, cuando se salvaguarda el orden público. De ninguna manera es aceptable o justificable que se

atropellen los Derechos Humanos con el pretexto de que los servidores cumplen con su función de asegurar el orden público, puesto que están obligados, por mandato de Ley, a actuar en todo momento respetando los derechos fundamentales de la persona. Así mismo, expresa una aproximación con respecto a la cultura de los derechos humanos en los siguientes términos -el respeto a la dignidad y a la libertad humana-, la no discriminación por razones de raza, religión o situación socioeconómica, la igualdad de todas las personas, así como el fenómeno de la tolerancia, de la fraternidad y la solidaridad, del interés general de la sociedad y la búsqueda de elementos indispensables para la convivencia armoniosa entre las personas, los grupos y las naciones, sobre la base del desarrollo social equitativo, entre otros.

Por su parte, Roccatti (1996), refiere lo siguiente:

Los derechos humanos son aquellas facultades y prerrogativas inherentes a la persona humana, que le corresponden por su propia naturaleza indispensables para asegurar su pleno desarrollo dentro de una sociedad organizada, mismos que deben ser reconocidos y respetados por el poder público o autoridad, debiendo ser garantizados por el orden jurídico positivo. (p.19)

Otra definición de Castán (1991), afirma que los derechos humanos son:

Aquellos derechos fundamentales de la persona humana, considerada tanto en su aspecto individual como comunitario, que corresponden a ésta por razón de su propia naturaleza; de esencia, a un mismo tiempo, corpórea, espiritual y social y que deben ser reconocidos y respetados por todo poder y autoridad y toda norma jurídica positiva, cediendo, no obstante, en su ejercicio ante las exigencias del bien común.

Para Donnelly (1998): “Los derechos humanos son literalmente los derechos que una persona posee por el simple hecho de que es un ser humano -*droits de l’homme* *Menschenrechte*-, los derechos del hombre”. (p.23)

Bidart (1993) citando a Pérez Luño conceptualiza los derechos humanos como: “Conjunto de facultades que, en cada momento histórico, concretan las exigencias de la dignidad, la libertad y la igualdad humanas, las cuales deben ser reconocidas positivamente por los ordenamientos jurídicos a nivel nacional e internacional”. (p.28)

Carr (1976) citando a Lien, considera que los derechos humanos: “Consisten fundamentalmente en el solo derecho que incluye todos o sea la propiedad de absoluta libertad para desarrollar hasta el máximo toda capacidad y talento

potenciales del individuo para su autogobierno, seguridad y satisfacción más eficaces”. (p.42)

García (1976), expresa que los derechos humanos son: “Derechos y libertades naturales, irreductibles, esenciales, que los individuos poseen por su condición humana, sin otro mérito, ni otra exigencia”; mientras que Carbonell (1976), considera que los derechos humanos:

No suelen venir entendidos como un conjunto de facultades e instituciones que, en cada momento histórico, concretan las exigencias de la dignidad, la libertad y la igualdad humanas, las cuales deben ser reconocidas positivamente por los ordenamientos jurídicos a nivel nacional e internacional. En tanto que con la noción de los derechos fundamentales se tiende a aludir a aquellos derechos humanos garantizados por el ordenamiento jurídico positivo, en la mayor parte de los casos en su normativa constitucional, y que suelen gozar de una tutela reforzada”.

Otra conceptualización es la de Fix-Zamudio (1999), para quien los derechos humanos: “Son derechos fundamentales de la persona humana sin hacer distinción de raza, nacionalidad, credo o sexo”. Por su parte Quintana y Sabido (1998), proponen dos concepciones de los derechos humanos, el primero de ellos -que sigue las tendencias más actuales-, entiende por derechos humanos:

(...) al conjunto de garantías que establecen los ordenamientos legales nacionales e internacionales con objeto de proteger, frente al poder público, los derechos fundamentales de los seres humanos, en cuanto a su dignidad y el respeto que merecen por el mero hecho de pertenecer a la especie humana.

La segunda conceptualización, que sigue la tendencia histórica, indica que los derechos fundamentales son: el conjunto de “prerrogativas que salvaguardan la vida y la dignidad de los seres humanos y que los criterios valorativos de la cultura y de la civilización moderna atribuyen a todos los integrantes de la especie humana sin distinción alguna”.

Fernández (1998), precisa que los derechos humanos se resumen en el “conjunto de facultades e instituciones que, en cada momento histórico, concretan las exigencias de la dignidad, la libertad y la igualdad humana, las cuales deben ser reconocidas positivamente por los ordenamientos jurídicos a nivel nacional e internacional.

Contreras (2000), entiende a los derechos humanos como:

“El conjunto de facultades, prerrogativas y libertades, que corresponden al hombre por el simple hecho de su existencia; tienen como finalidad salvaguardar la dignidad de la persona humana considerada individual o colectivamente; su observancia comprende una serie de obligaciones y deberes, tanto para el Estado, como para los individuos, cuyo cumplimiento debe ser garantizado por el orden jurídico nacional e internacional, para la conservación de la paz social y la consolidación de la democracia”.

Castán (1976) Citando a Morris, considera que los derechos humanos son: “aquellos derechos fundamentales o innatos a los que todo ser humano debe tener acceso en virtud puramente de su calidad de ser humano y que, por lo tanto, toda sociedad auténticamente humana debe garantizar a sus miembros dichos derechos”.

Gudiño (1998) citando a uno de los más destacados iusnaturalistas Johnne Messner, ha considerado como Derechos del Hombre: “A los que tienen su fundamento en la misma naturaleza humana y sirven de base, a su vez, a los que integran la esfera de libertad social”.

Al respecto Gudiño (1998) señala que: “Los derechos de la persona humana son el núcleo esencial e inviolable de derechos, derivados de la misma naturaleza del hombre, que nadie ni nada debe cohibir y que el Estado debe ayudar, prestando las condiciones necesarias para su realización”.

Ángel Sánchez de la Torre (citado en Gudiño, 1976) enfatiza las ideas del valor y la dignidad del ser humano, estableciendo que:

“Los derechos humanos son facultades jurídicamente lícitas, cuyo ámbito ha de ser respetado con estricta obligatoriedad por los poderes socialmente organizados y por las actividades individuales de los sujetos humanos”. Su idea filosófica jurídica de los derechos humanos, la complementa al señalar que: “Los derechos humanos indican aquel mínimo indispensable de libertades sin las cuales no podríamos atribuir una específica dignidad social a nadie”.

Con relación a los derechos humanos Truyol (1988) considera que:

Decir que hay derechos humanos o derechos del hombre en el contexto histórico espiritual, que es el nuestro, equivale a afirmar que el hombre posee derechos fundamentales, por el simple hecho de ser hombre, por su propia naturaleza, por su propia dignidad, que le son inherentes; que lejos de hacer la concesión de la sociedad política, han de ser por ésta, consagrados y garantizados.

La mayoría de los autores que hemos citado para dar una definición o acercamiento teórico de los derechos humanos se basan en la Declaración Universal de los

Derechos Humanos y sus 30 artículos, realizando una generalización sobre cada artículo y obteniendo así una conclusión del estudio de su premisa, para dar una definición teórica de los derechos humanos.

Álvarez (2003), expresa nociones o definiciones provisionales de derechos humanos en los siguientes términos:

“Conjunto de principios o exigencias éticas que conciben al hombre como el valor por excelencia, las cuales históricamente, han sido consagradas en instrumentos jurídicos que progresivamente les han dotado de la fuerza que, en el más amplio sentido del término, el derecho legítimamente posee”.

Y continua Álvarez Ledesma (2005) precisando dichas exigencias éticas como de importancia fundamental adscritas a toda persona humana, sin excepción, por razón de esa sola condición. “Exigencias sustentadas en valores o principios que se han traducido históricamente en normas de derecho nacional e internacional en cuanto parámetros de justicia y legitimidad política”.

Diferentes acepciones y denominaciones

Iniciaremos el presente apartado de las diferentes acepciones y denominaciones de los Derechos Humanos con lo tratado por Mathieu (1985) en *“Prolegómenos a un estudio a los derechos humanos desde el punto de vista de la comunidad internacional”* y por Fernández en *“Teoría de la justicia y derechos humanos”*: 1. Derechos Naturales; 2. Derechos innatos; 3. Derechos individuales; 4. Derechos del hombre y del ciudadano; 5. Derechos del hombre, del ciudadano y del trabajador; 6. Los derechos fundamentales del hombre o derechos esenciales del hombre 7. Derechos fundamentales del hombre (noción teórica); 8. Derechos Público Subjetivo; 9. Garantías Individuales o del gobernado; 10. Derechos Morales; y 11. Derechos éticos y las Características y Principios de los Derechos Humanos (Rasgos distintivos).

1. Derechos Naturales. Es utilizada como una expresión correcta en virtud de que los derechos humanos tienen su fundamento en la misma naturaleza humana, es la expresión más antigua, ella sin embargo trae aparejada la necesaria adopción de la posición de una escuela teórica en torno a la justificación de aquellos. Precisamente la corriente de los derechos naturales plantea primigeniamente el

concepto de derechos que se deducen de la naturaleza humana; derechos absolutos, universales y eterna validez, anteriores a la sociedad misma y al Estado, los cuales resultan de obligado reconocimiento y protección para las personas

2. Derechos Innatos. También llamados originarios, nacen con la persona humana, sin necesitar ninguna otra condición. Esta expresión se emplea en oposición a los derechos adquiridos o derivados, cuyo reconocimiento está supeditado a un hecho positivo. El uso de esta terminología para referirse a los derechos humanos es muy discutido y en la actualidad se emplea poco. Son una consecuencia lógica de la concepción filosófica-iusnaturalista, porque si los derechos humanos son naturales es obvio que el hombre nazca con dichos derechos, los cuales no le son asignados, ni por el estado, ni por la sociedad; los derechos de esta entidad sólo demandan ser reconocidos (p.35).

3. Derechos Individuales. El empleo de esta expresión se dio en la época en que la filosofía y las ideologías políticas dieron relevancia al hombre como individuo. Sin embargo, se le cuestiona por tener un sentido demasiado restringido, más limitado que el de los antiguos derechos naturales y el de que hoy llamamos derechos del hombre, y es que el hombre no sólo es él y él, es un ser sociable por naturaleza, todos los derechos son sociales a la vez e individuales. Al respecto Pablo Lucas Verdu señala que: “la expresión derechos individuales es poco correcta no sólo porque la sociabilidad es una dimensión intrínseca del hombre, como lo es la racionalidad, sino, a mayor abundamiento, en la época actual llena de exigencias sociales”.

4. Derechos del hombre y del ciudadano. Esta expresión tiene un contenido histórico e individualista, ya que se refiere a una época en la que se consideraban en peligro y necesitados de defensa los derechos del hombre, considerando individualmente y como ciudadano, frente al poder del Estado. Sobre esta cuestión, *Goldsmidt* comenta que: “la distinción entre hombre y ciudadano radica en la creencia en el pacto social: el individuo se convierte a través del Pacto social en ciudadano, correspondiéndole derechos en cada una de ambas funciones, despertando este credo, procede estatuir sencillamente los derechos del hombre”.

5. Derechos del hombre, del ciudadano y del trabajador. La referencia de los derechos humanos en este sentido, como forma de denominación, la amplía *Felipe Battaglia*, basándose en la importancia que en los tiempos actuales han adquirido los derechos sociales de los trabajadores; sin embargo, no aporta mayores elementos con la cual se le pueda considerar como una de las más difundidas sustentables y adecuadas al referirse al tema de los derechos humanos.

6. Los derechos fundamentales del hombre o derechos esenciales del hombre. Para buena parte de la doctrina, “Derechos Fundamentales de hombre”, deviene no sólo como el más apropiado, sino que gracias al calificativo “fundamentales” supera la inconveniente redundancia que afecta las expresiones “derechos humanos” y “derechos del hombre” (Mathieu, 1985, p.36). Castán citado en Fernández (1984), manifiesta que los derechos humanos, considerados en su significación más propia como elementos de un complejo jurídico, son a la vez, fundamentales por cuanto sirven de fundamento a otros más particulares, derivados u subordinados a ellos, y esenciales, en cuanto a sus derechos permanentes e invariables, inherentes al hombre, a todos los hombres como tales.

7. Derechos fundamentales del hombre (noción teórica). Algunos autores conciben a los derechos humanos de una manera pretendidamente axiológica ya que no tienen apoyo en ninguna fundamentación jurídica pues estiman a los derechos humanos como los derechos naturales y en cuanto a la noción positiva considera que los derechos humanos son “los reconocidos como tales a través de un ordenamiento jurídico estimado en su totalidad normativa”. Del Vecchio, por su parte, comenta que la declaración de los derechos fundamentales en ningún caso puede ser considerada como separación de la Constitución Jurídica del estado; su real eficacia depende de la correspondencia y complemento que encuentre no solo en las leyes de orden público sino también en las civiles.

8. Derechos Público Subjetivo. Es una figura moderna introducida como consecuencia de la concepción del Estado de Derecho, que obliga a considerar como relaciones jurídicas las relaciones entre el Estado y los particulares.

9. Garantías Individuales o del gobernado. Expresa Mathieu (1985) que no es factible identificar la idea de derechos humanos como tales garantías, porque es un

concepto y una figura jurídica complementaria tanto de los derechos humanos como de los propios derechos subjetivos públicos. El constitucionalista Burgoa (1996) señala al respecto:

[...] desde el punto de vista de nuestra ley fundamental las garantías individuales implican no todo el variado sistema jurídico para la seguridad y eficacia del estado de derecho, sino lo que se ha entendido como derechos del gobernado frente al poder público. La relación entre ambos conceptos, garantía individual y derecho del gobernado se deduce de la gestión por la mentiría del artículo primero de la Constitución de 1857. Como se ha advertido, los constituyentes del 56-57, influidos por la corriente iusnaturalista consideraron que los derechos del hombre son aquellos que este recibe de Dios y que, dada su amplitud y variedad, no era posible enmarcar dentro de un catálogo. (p. 161)

Agrega el maestro Burgoa, que no pueden identificarse, no obstante, las garantías individuales, con los derechos del hombre o el derecho del gobernado, pues no es lo mismo el elemento que garantiza (garantía) a la materia garantizada (derecho humano).

El concepto de los derechos fundamentales resulta que se les denomina de diversa manera, algunos los llaman derechos humanos, otros los ubican como garantías individuales, y otros más los designan libertades individuales.

El doctor Burgoa (1996) establece la distinción entre derechos humanos y garantías, concluye que garantías individuales o del gobernado son garantías jurídicas sui generis, es decir si bien el contenido de estas es generalmente un derecho humano el signo distintivo de tales garantías es otorgado por la relación jurídica de supra a subordinación, que se establece entre el gobernado y el estado, teniendo un ámbito protector muy amplio y no se circunscribe a la defensa de los derechos humanos sino que ampara en contra de cualquier acción gubernamental que pudiera afectar la esfera jurídica del gobernado, la cual obviamente, no está solo constituida por los referidos derechos.

10. Derechos Morales. es la síntesis entre los derechos humanos entendidos como exigencias éticas o valores y los derechos humanos entendidos paralelamente, como derechos.

11. Derechos éticos. Se refieren a los derechos que poseen un sustento previo al jurídico, específicamente ético, aunque no necesariamente iusnaturalista.

Para Fernández son la fundamentación ética de los derechos humanos fundamentales, se basa en la consideración de esos derechos como derechos morales, entendiendo como derechos morales el resultado de la doble vertiente ética jurídica.

Características y Principios de los Derechos Humanos (Rasgos distintivos)

Los rasgos distintivos de los derechos humanos son tratados por Fernández (1984) en Teoría de la justicia y derechos humanos, y en la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos (Congreso de la Unión, 2021), bajo las siguientes características y principios de: universalidad, incondicionalidad, inalienabilidad y preexistencia.

La Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos Soberanes (2021), contiene en la reforma del 10 de junio de 2011 la importancia de conocer los derechos individuales que deben ser garantizados en forma absoluta. Así como, diversos ordenamientos nacionales e internacionales contemplan los derechos humanos, lo que se traduce en que su observancia y cumplimiento deban ser realmente efectivos.

La Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos Soberanes (2021), vigente desde el 5 de febrero de 1917, destaca por su importancia y trascendencia en ser la primera a nivel mundial que prevé los Derechos económicos, sociales y culturales; entre los que se cita el derecho al trabajo; a la seguridad social; el derecho que asiste a los campesinos y el derecho a la educación.

Es menester precisar que, en el Título Primero, Capítulo I De los Derechos Humanos y sus Garantías en la *Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos* (2021), se contemplan los Derechos fundamentales, denominados Derechos Humanos, y sus Garantías. Enfatizando el párrafo tercero al implementar que, todas las autoridades, en el ámbito de sus competencias, tienen la obligación de promover, respetar, proteger y garantizar los derechos humanos de conformidad con los principios de universalidad, interdependencia, indivisibilidad y progresividad. En

consecuencia, el Estado deberá prevenir, investigar, sancionar y reparar las violaciones a los derechos humanos, en los términos que establezca la ley.

1. Universalidad. Los rasgos de universalidad se refieren, a que la titularidad de los derechos humanos se encuentra en todos los hombres y beneficia a todos los hombres, su posesión no puede estar restringida a una clase determinada de individuos, por supuesto, tampoco puede extenderse más allá de la clase humana. La pertenencia a la clase humana es condición suficiente para gozar de los derechos humanos, en tanto que otras circunstancias como raza, sexo, inteligencia, edad, condición económica, son irrelevantes, luego entonces los derechos humanos son derechos que se conceden al ser humano por la simple razón de pertenecer a la especie humana, de ahí se deduce que todos los seres humanos poseen un título igual a estos derechos.

2. Indivisibilidad e Interdependencia. Con respecto en estos principios comenta Rodrigo Gutiérrez Rivas, que se refieren al hecho de que todos los derechos (civiles, ambientales, sociales, culturales, políticos, etc.,) conviven en una relación de estrecha conectividad, de tal suerte que el ejercicio de cada uno de ellos depende de que todos los demás se encuentren protegidos y garantizados; en sentido opuesto, la violación de cualquiera de ellos pone en riesgo a todos los demás. Los principios de indivisibilidad e interdependencia exigen que se considere a todos los derechos con la misma importancia y jerarquía, vinculados todos a la idea de dignidad humana, constituyendo un conjunto interrelacionado cuyo respeto, protección y garantía debe ser integral.

3. Progresividad. El principio de progresividad tiene una estrecha relación con las obligaciones que asume el Estado frente a los derechos, e implica que las autoridades deben adoptar medidas y establecer plazos y metas concretas para avanzar, de manera gradual, en la garantía de los derechos.

4. Incondicionalidad. Algunos autores afirman que el término incondicional, no es apropiado, toda vez que el ejercicio de los derechos humanos puede condicionarse, por ejemplo, la condición de cometer un delito en contraposición al derecho de libertad, sin embargo, esta condicionante en todo caso representa los límites de los derechos humanos.

5. Inalienabilidad. Es una calidad atribuida a ciertos derechos que los imposibilita de ser enajenados, de manera que no es posible que cambien de titular mediante cualquier acto jurídico entre particulares, la doctrina ha utilizado también la expresión de imposibilidad de transmisión de bienes o derechos personales. En el derecho civil, la Inalienabilidad puede surgir por contrato o por virtud de la ley. En el caso de los derechos derivados de obligaciones civiles, su incapacidad de transmisión puede derivar por mandato de la ley, porque no lo permita su naturaleza o por convenio.

Los llamados derechos personalísimos quedan ubicados dentro de la categoría de inalienables por mandato de la ley y es así como no queda esa calidad de inalienabilidad a voluntad de los particulares, sino a voluntad de la ley. Los rasgos de inalienabilidad se refieren a que los Derechos Humanos no pueden perderse ni transmitirse por propia voluntad, porque son inherentes a la idea de dignidad del hombre, en todo caso al disponer la persona de sus propios derechos, la norma jurídica establecerá las condiciones para salvaguardarlos.

6. Preexistencia. Este vocablo nos da a entender una existencia anterior a la presente, queriendo decir que los Derechos Humanos existen desde el momento de la aparición de este ser humano en la tierra, y no tienen existencia desde el momento en que legislaron. De lo anterior, es importante entender que el acto legislativo en cuanto a los derechos humanos única y exclusivamente aborda el reconocimiento jurídico de los mismos, proporcionando dentro de la norma jurídica la tutela, la protección, las facultades de su ejercicio, pero nunca debe de entenderse con el acto legislativo la existencia de estos sino solo su reconocimiento por parte del Estado.

7. Imprescriptibles. Esta característica hace referencia a que los derechos humanos no se pierden con el transcurso del tiempo. En otras palabras, el ser humano nace con ellos y muere con ellos.

Conclusión

Nos permitimos concluir después de reflexionar sobre los conceptos fundamentales y de los derechos humanos; y haber establecido la diferencia entre derechos

humanos y garantías individuales o constitucionales y establecer los límites de los derechos humanos en relación con las obligaciones humanas, acerca de los derechos humanos, como aquellas facultades y prerrogativas inherentes a la persona, que le corresponden por su propia naturaleza y que les permite vivir con dignidad, libertad, igualdad y seguridad jurídica.

Son indispensables para asegurar su pleno desarrollo en sociedad, mismos que son reconocidos y garantizados para su protección, acordes con la Constitución y en los tratados internacionales de los que el estado mexicano sea parte. Las autoridades en los tres órdenes gobierno y en el ámbito de sus competencias, tienen la obligación de promover, difundir y defender los derechos humanos de conformidad con los principios de los derechos humanos.

En suma, los derechos humanos son las garantías y principios contenidos en el sistema jurídico mexicano que les permite a los individuos satisfacer plenamente sus necesidades como seres humanos dotados de dignidad. Y las garantías son los derechos que la constitución de un estado les reconoce a todos los ciudadanos. Son instituciones y mecanismos legales que tienen como finalidad hacer vigentes y en su caso defender, procurar y respetar los derechos humanos, son un instrumento.

Referencias

- Álvarez, M. I. (2003) *Acerca del concepto de derechos humanos*. Mc Graw Hill.
- Álvarez, M. I. (2005) *Guía Básica de Derechos Humanos*. Procuraduría General de la República.
- Aguilar, M. (1993). *Manual de capacitación de derechos humanos*. CNDH.
- Abbagnano, N. (2004). *Diccionario de Filosofía, actualizado y aumentado por Giovanni Fornero, Voz., Desarrollo*. 4ª. ed. FCE.
- Bidart, G. J. (1993), *Teoría general de los derechos humanos*. Editorial. UNAM-IIJ.
- Burgoa, I. (1996). *Las Garantías Individuales*. 28a ed. Porrúa.
- Carbonell, M. (2004). *Los derechos fundamentales en México*. CNDH, IIJ, UNAM.
- Carr, E. H. et. al. (1976), *Los derechos del hombre*. Alia.
- Carpizo, J. (1990). *La constitución mexicana de 1917*. 8ª ed. Porrúa.
- Castan, J. (1976), *Los derechos del hombre*, 2ª. ed. Reus.
- Comisión Nacional de los Derechos Humanos, (1992). Reglamento Interno de la CNDH. *Diario Oficial de la Federación*, 11 de noviembre de 1992.
- Contreras, M. A. (2000), *El derecho al desarrollo como derecho humano*. CODHEM.
- Cruz, E. H. (2012). *El derecho ambiental como derecho humano: desde la*

- Volumen: 5 Número: 1 Periodo: julio 2025 – diciembre 2025 ISSN: 2954-4564
- perspectiva del multidimensionalismo*. Tesis de doctorado en derecho. Facultad de Derecho. UAEMex.
- Díaz, M. E. (2015). *Los derechos humanos y sus garantías en el sistema jurídico mexicano: Desde la teoría tridimensional de Miguel Reale*. Tesis de doctorado en derecho. Facultad de Derecho. UAEMex. México. RI UAEMex.
- Donnelly, J. (1998), *Derechos humanos universales: teoría práctica, trad. Por Ana Isabel Stellino*, 2ª. ed. Gernika.
- Fernández, E. (1984). *Teoría de la justicia y derechos humanos*. Editorial Debate.
- Fix-Zamudio, H. (1999), *México y las declaraciones de derechos humanos*. IIJ, UNAM.
- García, S. (2006), *La jurisprudencia de la Corte Interamericana de Derechos Humanos*, Vol. I. 2ª. IIJ UNAM.
- GUDIÑO, J. de J. (1998). *El estado contra sí mismo, las comisiones gubernamentales de derechos humanos y la deslegitimación de los estados*. Editorial Noriega.
- Madrazo, J. (1995), *Temas y tópicos de derechos humanos*. CNDH.
- Mathieu, V. (1985). *Prolegómenos a un estudio a los derechos humanos desde el punto de vista de la comunidad internacional*, (Tratado Graziella Baraballe). Serval-UNESCO.
- Peces-Barba, G. (1990). *Derechos fundamentales*. Debate.
- Quintana, C. F. y Sabido, N. D. (1998). *Derechos humanos*. Porrúa.
- Sustentabilidad y Desarrollo Sustentable. Recuperado de: <https://responsabilidadsocial.net/sustentabilidad-que-es-definicion-concepto-principios-y-tipos/>
- Real Academia de Jurisprudencia y Legislación (2002). *Diccionario Jurídico Espasa*. Siglo XXI. Espasa Calpe, S. A.
- Real Academia Española. (2025). *Diccionario panhispánico del español jurídico*. Recuperado en: <https://dpej.rae.es/lema/desarrollo-sostenible>.
- Roccatti, M. (1995). *Los Derechos Humanos y la Experiencia del Ombudsman en México*. CODHEM.
- Rodríguez y Rodríguez, J. (1992). *Derechos Humanos*. Diccionario jurídico mexicano, IIJ UNAM. Porrúa.
- Sánchez, L. (1959). *Lecciones de derechos políticos*. Granada.
- Soberanes, J.L. (Coord.) (2021). *Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos. Comentada*. 21ª. ed. UNAM, IIJ, Instituto de Estudios Constitucionales del Estado de Querétaro.
- Terrazas, C. R. (1991), *Los derechos humanos en las constituciones políticas de México*. Miguel Ángel Porrúa.
- Truyol y Serra, A. (1998). *Estudio preliminar a los derechos humanos*. Tecnos.

Transversalidad curricular en Gerontología: una experiencia integradora entre inglés y administración aplicada a la Gerontología.

Enid Asvany Guzmán Caballero

eaquzmanc@uaemex.mx

Gabriela Cervantes Espinoza

gcervantese@uaemex.mx

Vianey Méndez Salazar

vmendezs@uaemex.mx

Helí Jesset Álvarez Hernández

hjalvarezh@uaemex.mx

Universidad Autónoma del Estado de México

Recepción: 02 de junio de 2025

Aceptación: 18 de junio de 2025

Publicación: 15 de julio de 2025

Resumen

La transversalidad curricular es la integración intencionada de ejes temáticos o competencias que atraviesan diversas asignaturas para generar un aprendizaje contextualizado, significativo y centrado en el estudiante (González Lorente y Martínez Clares, 2015). Objetivo. Analizar la implementación de una estrategia de transversalidad curricular entre las unidades de aprendizaje inglés 7 y administración aplicada a la Gerontología en estudiantes universitarios. Metodología. El presente estudio tiene un enfoque cualitativo con un diseño de tipo estudio de caso didáctico, orientado a la descripción e interpretación de los beneficios formativos derivados de la implementación de una estrategia de transversalidad curricular. La estrategia se implementó con una muestra intencionada de 30 estudiantes del cuarto periodo de la Licenciatura en Gerontología, durante el semestre 2025A. Los estudiantes cursaban simultáneamente ambas Unidades de Aprendizaje, lo que permitió la planeación y ejecución de un proyecto académico integrador entre las asignaturas. Asimismo, los docentes de estas unidades participaron como co-planificadores, facilitadores y monitores del proyecto. Adicionalmente, se aplicó un instrumento de retroalimentación a los estudiantes sobre la experiencia de transversalidad y logro de competencias. Resultados. La interpretación de datos se llevó a cabo de manera inductiva y las categorías que arrojó el instrumento de retroalimentación fueron: reforzar

conocimientos, transferencia y aplicación de conocimiento, relación, disminución de trabajo académico, mejora de habilidades lingüísticas, ampliación de vocabulario y proyección profesional. Conclusiones. Se obtuvieron resultados favorables en el proyecto de transversalidad. La aceptación de utilizar dicha estrategia en el alumnado fue del 97% mostrando una experiencia favorable para el aprendizaje al identificar la relación que existe entre las unidades de aprendizaje planteadas y la importancia del trabajo en equipo disminuyendo el cansancio, favoreciendo la calidad académica y nivel de robustez científica al enfocarse en un solo proyecto para dos unidades de aprendizaje.

Palabras clave: Transversalidad, enseñanza-aprendizaje, inglés, administración gerontológica.

Curricular Transversality in Gerontology: An Integrative Experience Between English and Administration Applied to Gerontology

Summary

Curricular transversality is the intentional integration of thematic axes or competencies that cross various subjects to generate contextualized, meaningful, and student-centered learning (González Lorente & Martínez Clares, 2015). Objective. To analyze the implementation of a curricular transversality strategy between the English learning units 7 and administration applied to Gerontology in university students. Methodology. This study has a qualitative approach with a didactic case study type design, aimed at the description and interpretation of the training benefits derived from the implementation of a curricular transversality strategy. The strategy was implemented with an intentional sample of 30 students from the fourth period of the Bachelor's Degree in Gerontology, during the 2025A semester. The students were simultaneously studying both Learning Units, which allowed the planning and execution of an integrating academic project between the subjects. Likewise, the teachers of these units participated as co-planners, facilitators and monitors of the project. Additionally, a feedback instrument was applied to the students on the experience of transversality and achievement of competencies. Results. Data interpretation was conducted inductively, and the categories emerging from the feedback instrument were: reinforcement of knowledge, knowledge transfer and application, relationship building, reduction of academic workload, improvement of language skills, more vocabulary, and professional development. Conclusions. The results of the transversality project were favorable. The strategy was accepted by 97% of the students, indicating a positive learning experience. Students recognized the connection between the proposed learning units and the importance of teamwork, which helped reduce fatigue, enhance academic quality, and strengthen scientific rigor by focusing on a single project across two learning units.

Introducción

La formación profesional de los estudiantes universitarios requiere estrategias pedagógicas que favorezcan la integración de saberes teóricos y prácticos para responder a los desafíos de su perfil profesional. Diversos estudios han documentado que el aprendizaje se potencia cuando los contenidos no se presentan de forma aislada, sino articulados en torno a problemas reales que requieren la interacción de distintas disciplinas (Boix Mansilla et al., 2018). El enfoque de aprendizaje que utiliza la UNESCO “aprendizaje para la vida” (UNESCO , 2025) muestra la importancia del trabajo en colectivo y por ende en la educación superior dicho enfoque tiene una mayor utilidad al poner en práctica todas las competencias que se desarrollan en diferentes unidades de aprendizaje para resolver cualquier problemática que se presente.

La transversalidad desde el paradigma rizomático (Correa & Perez-Piñon, 2021) se enfoca en que el aprendizaje no se fragmenta sino tiene conexiones que bajo ciertas circunstancias muestra la heterogeneidad de las Unidades de Aprendizaje que se incluyen en la formación profesional en la educación superior y que cada una de ellas es necesaria para complementar a las otras. Por ende, ese “rizoma” (Deleuze & Guattari , 2008) que representa al aprendizaje no tiene un principio ni un fin, sino que se conecta con las demás experiencias fortaleciendo las capacidades resolutorias en el proceso enseñanza- aprendizaje.

Salas (2005) señala que la transversalidad implica diálogo y colaboración interdisciplinar, evitando la dispersión de saberes y favoreciendo la construcción de conocimiento conjunto. Autores como González Lorente y Martínez Clares (2015) hacen referencia a la transversalidad curricular y la definen como la integración intencionada de ejes temáticos o competencias que atraviesan diversas asignaturas para generar un aprendizaje contextualizado y significativo. Mientras que Tobón

(2013), afirma que, en la transdisciplinariedad, la cuestión clave está en cómo percibir a la vez el todo y la parte, para lo que es esencial partir de problemas reales y articular desde ellos los conocimientos disciplinares.

De la misma forma, la enseñanza por proyectos y los trabajos de aplicación contextualizada (TAC) materializan el modelo basado en competencias, que vincula saberes, habilidades y actitudes para enfrentarse a situaciones profesionales complejas. López-Goñi y Goñi Zabala (2015) definen los TAC como secuencias didácticas orientadas a aplicar saberes previos en situaciones reales. Sin embargo, a pesar de los avances en el enfoque por competencias y promovido en los planes de estudio universitarios en México, persiste una división del currículo que limita la capacidad de los estudiantes para transferir conocimientos entre asignaturas y para aplicar lo aprendido en situaciones profesionales reales (Villa y Poblete, 2011).

Recientes investigaciones han mostrado que el uso de estrategias activas (simulación clínica, estudios de caso, análisis de problemas reales) y rúbricas claras favorece significativamente tanto el desarrollo como la evaluación de competencias específicas y transversales desde fases tempranas de formación (Tutor et al., 2023). Este enfoque metodológico se refleja en la práctica educativa de este estudio, donde la evaluación del diagrama de Ishikawa y la presentación de los proyectos relacionados con el proceso administrativo en inglés y español se apoya en rúbricas definidas, lo que facilita medir la integración de conocimientos y competencias.

En este sentido, la vinculación entre unidades de aprendizaje representa una estrategia clave para fortalecer la integración de competencias, particularmente aquellas relacionadas con el análisis organizacional y la comunicación en contextos multiculturales. Esta perspectiva, que integra los enfoques de aprendizaje basado en competencias, interdisciplinariedad y resolución de problemas, cobra relevancia al utilizar rúbricas diferentes para verificar los conocimientos adquiridos por parte de los estudiantes, quienes además de adquirir nuevo aprendizaje desarrollan habilidades para intervenir en escenarios institucionales, comunicarse en diversos

contextos y aplicar herramientas de gestión orientadas al bienestar de las personas mayores.

En la educación superior dentro de la Universidad Autónoma del Estado de México (UAEMéx) las metodologías activas (Zapata , Merino, Moreno , Moposita , & Escobar , 2024) que se ponen en práctica en la Licenciatura en Gerontología se alinean con la transversalidad, por ello, el objetivo de esta investigación es analizar la implementación de una estrategia de transversalidad curricular entre las unidades de aprendizaje inglés 7 y administración aplicada a la Gerontología, mediante el desarrollo de proyectos académicos conjunto en estudiantes del cuarto semestre de la Licenciatura en Gerontología, con el propósito de identificar su contribución al desarrollo de competencias profesionales integradas.

El dominio el idioma inglés representa una competencia fundamental para la formación del Licenciado en Gerontología, en tanto que permite acceder a literatura científica, participar en redes internacionales y comunicarse en diversos contextos (Álvarez y Méndez, 2020). Por otro lado, la administración gerontológica también constituye un eje fundamental, ya que permite al estudiante planificar, diseñar y evaluar modelos de atención para personas mayores, así como desarrollar habilidades de análisis de problemas organizacionales mediante herramientas como el diagrama de Ishikawa, y proyectos basados en el proceso administrativo. Sin embargo, la enseñanza de estas unidades frecuentemente se limita a ejercicios descontextualizados, lo que reduce la motivación de los estudiantes y dificulta su aplicabilidad en el ámbito profesional.

Derivado de lo anterior, surge la necesidad de analizar la implementación de una estrategia de transversalidad curricular entre las Unidades de Aprendizaje Inglés 7 y Administración aplicada a la Gerontología, a fin de contribuir a fortalecer el proceso enseñanza-aprendizaje en estudiantes de cuarto semestre de la Licenciatura en Gerontología, mediante el desarrollo de un diagrama de Ishikawa y la presentación de los proyectos relacionados con el proceso administrativo en inglés y español,

Volumen: 5 Número: 1 Periodo: julio 2025 – diciembre 2025 ISSN: 2954-4564
integrando competencias técnicas y de comunicación, además de favorecer el aprendizaje significativo y la aplicabilidad de los saberes en escenarios reales.

Esta estrategia se justificación de la carga académica que el alumnado de pregrado muestra entre las Unidades de Aprendizaje teóricas y las prácticas realizadas en las instituciones de salud generando en ellos no solo un cansancio físico sino una monotonía al realizar un proyecto con la robustez científica necesaria por cada Unidad de Aprendizaje (UA) durante el periodo. Además, como se menciona en el artículo “el discurso de la pedagogía rizomática” (LLamedo , 2023) el aprendizaje se conecta y se desconecta en ciertos aspectos en donde el alumnado va tomando decisiones y son ellos quienes moldean las soluciones tomando como base los aprendizajes desarrollados en distintos escenarios y que le van dando una serie de herramientas para afrontar las problemáticas planteadas en distintas UAs que se conectan en ciertas condiciones.

Desarrollo

La estrategia pedagógica implementada se fundamentó en los principios del aprendizaje por competencias y la transversalidad curricular. Desde este marco, se diseñó un proyecto académico compartido entre las Unidades de Aprendizaje Inglés 7 y Administración aplicada a la Gerontología, con el propósito de integrar competencias técnicas y comunicativas a través de la resolución de un problema institucional del campo de prácticas al que asisten. Esta propuesta responde al enfoque de “aprendizaje integrador” que, según Boix Mansilla et al. (2018), implica conectar distintos campos del conocimiento en torno a situaciones auténticas que requieren análisis y aplicación de saberes.

El presente estudio tiene un enfoque cualitativo con un diseño de tipo estudio de caso didáctico, orientado a la descripción e interpretación de los beneficios formativos derivados de la implementación de una estrategia de transversalidad curricular. La estrategia se implementó con una muestra intencionada de 30

estudiantes del cuarto periodo de la Licenciatura en Gerontología, durante el semestre 2025A. Los estudiantes cursaban simultáneamente ambas Unidades de Aprendizaje, lo que permitió la planeación y ejecución de un proyecto académico integrador entre las asignaturas. Asimismo, los docentes de estas unidades participaron como co-planificadores, facilitadores y monitores del proyecto.

Para documentar los beneficios de la estrategia de transversalidad curricular, se utilizaron tres técnicas de recolección de información: la revisión documental de productos académicos a fin de analizar los productos elaborados por los estudiantes durante el desarrollo del proyecto (diagrama de Ishikawa, proyecto de proceso administrativo y presentaciones orales en inglés), considerando rúbricas correspondientes a cada unidad para evaluar el aprendizaje (anexo 1), la encuesta de percepción estudiantil para identificar la percepción sobre beneficios, dificultades enfrentadas y aprendizajes significativos, lo que permite obtener información sobre el impacto subjetivo de la experiencia en términos de motivación, comprensión de contenidos y desarrollo de competencias interdisciplinarias, finalmente el grupo focal docente, que mediante una sesión reflexiva conjunta, analizaron las fortalezas, áreas de mejora y posibilidad de replicabilidad de la estrategia transversal.

Durante la primera etapa, se hizo del conocimiento de los estudiantes que se realizaría un proyecto transversal para comprobar la conexión, continuidad y relación que tienen ambas UA, lo que les permitiría poder enfocarse a un solo proyecto en lugar de dos y esto favorecería al nivel de profundidad, robustez científica, resultados, desarrollo de habilidades blandas e invertir mayor interés y tiempo en un solo proyecto para las dos Unidades de Aprendizaje.

En la unidad de aprendizaje de administración aplicada a la Gerontología, los estudiantes trabajaron en equipos para identificar un problema organizacional el campo de práctica al que asistían, a fin de construir su análisis en español a través del desarrollo del diagrama de Ishikawa, mismo que forma parte de los contenidos temáticos de la UA, y de manera paralela en la unidad de Inglés 7 debían presentarlo

en inglés, esto les mostró que el idioma inglés no solo se utiliza dentro del salón de clases, previo a sus presentaciones se les pidió que leyeran materiales en inglés relacionados con algunos procesos de administración para ampliar su vocabulario y comprobar que el aprendizaje de un segundo idioma contribuye a una comprensión de la información desde otra perspectiva cultural.

Posteriormente se realizó el mismo ejercicio pero ahora mediante la integración de contenidos de la UA de Administración aplicada a la Gerontología, en donde el estudiantado integró las etapas del proceso administrativo visto en clase enfocándolo a un procedimiento que realizarán en su campo de práctica dentro de la institución en la que brindan servicios a las personas mayores, podría ser de libre elección o desarrollar el procedimiento de contratación de personal en Gerontología, este mismo proyecto en la Unidad de Aprendizaje de Inglés 7 debían presentarlo de manera oral en el idioma inglés para cubrir con las competencias comunicativas que marca la UA.

Los proyectos se evaluaron bajo cuatro dimensiones clave: la identificación de un problema administrativo relevante en una institución que brinda atención a personas mayores; el análisis de dicho problema mediante el uso del diagrama de Ishikawa, como herramienta para identificar causas raíz en los procesos organizacionales, comprensión y aplicabilidad del proceso administrativo y la elaboración de una presentación oral en inglés, en la que los estudiantes comunicaran su diagnóstico y propuesta de mejora. De hecho, el alumnado utilizó el mismo material para evitar gastos innecesarios y comprobar que el discurso estuviera relacionado con el material. En ambas unidades de aprendizaje se aplicaron diferentes rúbricas adecuadas a cada UA para evaluar los productos académicos, considerando criterios como claridad, dominio, coherencia y aplicabilidad.

Es importante resaltar, que en ambas unidades de aprendizaje se permitió el uso guiado de Inteligencia Artificial y los traductores como herramientas que potencializan el aprendizaje de otro idioma. Sin embargo, el uso fue permitido,

únicamente para mejorar el trabajo en su versión final, toda vez que el uso excesivo limita al proceso de aprendizaje confundiendo al aprendiente haciéndolo dependiente de ellas. En la UA de inglés 7 se realizaron diversas preguntas al final de cada presentación para no solo favorecer la memoria sino la construcción de enunciados sin apoyo de alguna herramienta tecnológica. De esta manera se privilegia la ruptura de esquemas y se genera nuevos escenarios de aprendizaje al querer expresar su experiencia trabajando en equipo con el diagrama de Ishikawa y proyecto de proceso administrativo. Finalmente, el esquema del “paradigma rizomático” se muestra en la interacción que se generó en la serie de preguntas y respuestas para cada equipo que constaba de 7-8 integrantes, además de experimentar la relación y utilidad de las UAs.

Adicionalmente, una vez terminado el proyecto integrador se aplicó un instrumento de retroalimentación a los estudiantes sobre la experiencia de transversalidad. Es importante mencionar que se garantizó el consentimiento informado de los estudiantes, siendo utilizada la información para fines académicos y de mejora de la práctica docente, garantizando el anonimato y la confidencialidad de datos personales.

Resultados

Por medio de las rúbricas se cubrieron las competencias planteadas en las Unidades de Aprendizaje de una manera eficiente. Sin embargo, la investigación se centra en el análisis de proyecto transversal el cual muestra una aceptación del 97% del alumnado al identificar las ventajas que arrojó dicho proyecto. 29 alumnos están dispuestos a trabajar nuevamente bajo este enfoque lo que significa que su experiencia durante el proceso del proyecto fue aceptable y justificaron su respuesta incluyendo los siguientes aspectos: la disminución de carga académica, amplitud en el panorama educativo, mayor sentido y mayor profundidad al explicar la condición

de un paciente, identificar la relación entre UAs, mayor inversión de tiempo y seriedad en un solo proyecto. Una de las respuestas refiere la facilidad con la que realizó el proyecto por el nivel de comprensión en ambas UAs e incluso menciona cierto nivel de disfrute al realizar dicho proyecto que refleja el aprendizaje adquirido.

Se realizó un instrumento de retroalimentación que consta de 16 preguntas de las cuales 4 de ellas son cerradas, 6 de opción múltiple y 6 abiertas. La interpretación de datos se realizó de manera inductiva. Las categorías que emergieron son: reforzar conocimientos, transferencia y aplicación de conocimiento, relación, disminución de trabajo, mejora de habilidades lingüísticas, ampliación de vocabulario, proyección profesional.

Una de las preguntas abiertas más representativa es ¿qué beneficios identificas al integrar el uso del idioma inglés en un proyecto con contenido especializado en administración gerontológica? Dicha pregunta engloba ambas Unidades de Aprendizaje y las coloca en el mismo nivel de importancia. Además, como se puntualiza en las metodologías activas, el alumnado es quien adecua el aprendizaje, lo hace suyo y lo interpreta de acuerdo con sus conocimientos previos. Las respuestas más destacadas son:

*“Especialmente impacta en el **vocabulario** utilizado”*

*“Comenzar a ampliar el **vocabulario**”*

*“Que el panorama y el **vocabulario** se extiende”*

*“Conocer **tecnicismos** con los que puedo expresarme ante otros profesionistas en el idioma inglés”.*

*“Es un excelente ejercicio para poder llevar a cabo en **distintos contextos** ya sea educación o labora”*

*“Aprender más **vocabulario** en relación a temas **administrativos**”*

*“Aprender nuevas formas de **hablar el idioma**”*

*“Además de un refuerzo de aprendizaje permite exponer tu trabajo a una **mayor cantidad de gente**”*

*“Puede involucrar el **inglés en otras unidades de aprendizaje**”*

*“Nos permite practicar todos los ámbitos de una segunda lengua, así como comprender nuevos **términos y/o tecnicismos**”*

*“Mejorar el **speaking** y practicarlo con otros”*

*“Aprendes a desarrollar más tu **lenguaje en inglés y ya con relación a la carrera**, aparte te das más apertura al momento de hablar y **entender a los demás**”*

*“Que así podemos identificar el **lenguaje técnico en otro idioma**, además de que es algo que hace falta en la carrera que es introducir **el inglés más enfocado a la carrera**”*

*“Aprender a aumentar mi **vocabulario**”*

*“Conocer palabras acerca de un **vocabulario** más grande y específico”*

*“Que voy a saber **relacionarlo (inglés y materias)** de manera adecuada para que en algún momento se me facilite hablar de esos temas de la **carrera en inglés**”*

De estas respuestas emergen las categorías de vocabulario, habilidades lingüísticas y proyección profesional. El alumnado muestra que hay una necesidad en el esquema curricular la cual es articular la teoría con la práctica en diferentes contextos no solo para ampliar el vocabulario, sino como preparación profesional para distintos escenarios laborales y que debería de comenzar con la relación entre UAs durante la formación profesional. La competencia medular en las Unidades de Aprendizaje de inglés es comunicarse en diferentes contextos para compartir experiencias, y con el proyecto de transversalidad cobra mayor sentido, le da más presencia a ambas unidades de aprendizaje identificando la relación que existe entre ellas y la solución de una problemática le da mayor sentido al proyecto en escenarios reales.

Otra pregunta abierta que generó las primeras tres categorías es: ¿cuáles ventajas identificaste al realizar un proyecto que impactó a dos UAs?

*“pude reforzar el **aprendizaje de los mismos** y la manera en que se pueden **relacionar** y explicarse en inglés”*

*“Identificar dos formas de explicar en **distintos contextos**”*

*“El contraste que puede haber entre las dos asignaturas y que hay mucha importancia en **explicarlo en otro idioma**”*

*“Una menor carga de trabajo y **refuerzo** de conocimientos”*

*“Me permitió aplicar **mis conocimientos en dos áreas** importantes para mi desarrollo profesional, lo que facilitó que se llevara a cabo un incremento en mi pensamiento crítico”*

*“Conocer **cómo se relacionan entre sí**”*

*“Me gusta que las materias se **relacionen**, creo que es importante trabajar en conjunto para que salga mejor”*

El reforzar conocimientos, transferencia y aplicación son categorías que también tienen presencia en la pregunta anterior y se relacionan. El nivel de satisfacción del alumnado se comprueba al responder de manera afirmativa la siguiente pregunta ¿recomendarías esta estrategia en otras Unidades de Aprendizaje? el 97% de los encuestados

Finalmente, el alumnado calificó el trabajo en equipo en una escala del 1 al 5 en donde 1 representa una experiencia “mala” y 5 “gratificante”. El promedio fue de 4.3 mostrando la importancia del trabajo en colectivo, rasgo característico de la transversalidad. Al justificar su respuesta las categorías que emergen son: proyecto en conjunto, reforzar el aprendizaje, práctica de diferentes habilidades y organización.

Conclusiones

Se obtuvieron resultados favorables en el proyecto de transversalidad. La aceptación de utilizar dicha estrategia en el alumnado fue del 97% mostrando una experiencia favorable para el aprendizaje al identificar la relación que existe entre las unidades de aprendizaje planteadas y la importancia del trabajo en equipo disminuyendo el cansancio, favoreciendo la calidad académica y nivel de robustez científica al enfocarse en un solo proyecto. La intencionalidad que se buscó para que ambas UAs coincidieran en un punto, como se menciona en la estrategia de la transversalidad benefició la percepción de poner en práctica competencias básicas de cada una de las UAs en escenarios distintos y reales ocasionando mayor interés en el aprendizaje, desarrollo de habilidades blandas como solución de problemas, toma de decisión, organización entre otras. El paradigma rizomático se refleja en esta investigación porque el aprendizaje no está fragmentado, no hay un principio

Volumen: 5 Número: 1 Periodo: julio 2025 – diciembre 2025 ISSN: 2954-4564
ni un fin sino la conexión que existe en el proceso de aprendizaje sigue generando nuevos planteamientos.

La siguiente pregunta de opción múltiple muestra un aspecto de mejora: ¿cómo te sentiste al realizar tu proyecto?, en la que el 37% refirió sentirse “seguro, pero con dudas”, lo cual muestra falta de tiempo para acotar dudas y al justificar su respuesta la percepción fue que se necesita mayor articulación entre los docentes para un mejor acompañamiento. En otra respuesta se menciona que es necesario realizar este tipo de proyectos no solo con la UA de Administración sino con otras que pertenezcan al núcleo básico de la licenciatura en gerontología para consolidar la importancia de la transversalidad.

Referencias

- Álvarez, M., y Méndez, G. (2020). *Inglés con fines específicos y enseñanza contextualizada en educación superior: una revisión sistemática*. Revista Electrónica Educare, 24(3), 1–21.
- Boix Mansilla, V., Duraisingh, E. D., Wolfe, C. R., & Haynes, C. (2018). *Targeted assessment of students' interdisciplinary work: An empirically grounded framework proposed*. The Journal of Higher Education, 90(3), 1–24.
- Correa, D., & Perez-Piñon, F. A. (2021). La transversalidad y la transversalidad curricular : una reflexión necesaria. *Pedagogía y saberes*(57), 39-48.
- Deleuze, G., & Guattari, F. (2008). Mil mesetas. Capitalismo y esquizofrenia . Valencia . Obtenido de <https://proletarios.org/books/Deleuze-Guattari-Rizoma.pdf>

González Lorente, J., y Martínez Clares, P. (2015). *La transversalidad en el diseño curricular universitario como estrategia de mejora de la calidad formativa*. Educación XX1, 18(1), 273–296.

López-Goñi, J. J., & Goñi Zabala, J. M. (2015). *El aprendizaje basado en competencias: una propuesta para la evaluación del alumnado universitario*. Revista Complutense de Educación, 26(1), 61–77.

LLamedo , G. (2023). El discurso de la pedagogía rizomática. *Didáctica y educación*, 14(1), 58-84.

Salas, A. (2005). Interdisciplinariedad en educación superior. *ResearchGate*.

Tobón, S. (2013). *La formación basada en competencias: Pensamiento complejo, currículo y didáctica*. Ecoe Ediciones.
<https://www.ecoedediciones.com/producto/la-formacion-basada-en-competencias-pensamiento-complejo-curriculo-y-didactica/>

Tutor, A. S., Escudero, E., Nogal Ávila, M. J., & Sádaba, M. C. (2023). Modelos de evaluación de competencias. *Frontiers in Physiology*, 14.

UNESCO . (2025). Obtenido de What you need to know about lifelong learning :
<https://www.unesco.org/en/lifelong-learning/need-know>

Zapata , W. A., Merino, F. d., Moreno , E. N., Moposita , A. G., & Escobar , V. A. (2024). Metodologías activas para impulsar el proceso enseñanza-aprendizaje. Otros horizontes, otros desafíos . *Ciencia Latina Internacional* , 2433- 2456.

Diversidad Académica

Volumen: 5

Número: 1

Periodo: julio 2025 – diciembre 2025

ISSN: 2954-4564

Anexos

Anexo 1.

INSTRUMENTO DE EVALUACIÓN POR COMPETENCIAS DE "DIAGRAMA DE ISHIKAWA"

Nombre del estudiante:

Profesor(a) responsable:

Semestre:

Objetivo:

1. Demostrar que el alumno aplica los conocimientos teóricos – prácticos relacionados a la unidad de aprendizaje administración aplicada a la gerontología mediante el uso del diagrama de Ishikawa.

PARÁMETROS

INSUFICIENTE (No se presentó al evaluar o no responde) 0	BÁSICO Sin nociones básicas del tema ni congruencia entre el problema y las causas) 1	COMPETENTE (Nociones básicas del tema y congruencia entre el problema y las causas) 2	DESTACADO (Nociones amplias del tema, congruencia y argumentación entre el problema y las causas) 3
--	---	---	---

Competencia: Conocer e identificar elementos teóricos acerca del diagrama de Ishikawa. Producto por entregar: un modelo grafico						FECHA	EVIDENCIA
1. Conoce el concepto/definición de lo que representa el diagrama de Ishikawa	0	1	2	3			
2. Identifica los elementos del diagrama de Ishikawa	0	1	2	3			
3. Reconoce la estructura gráfica y característica del diagrama de Ishikawa	0	1	2	3			
Competencia: Proponer un caso de utilidad del diagrama de Ishikawa Producto por entregar: caso representado en diagrama de Ishikawa							
4. Escoge una situación/problema donde es posible aplicar el diagrama de Ishikawa	0	1	2	3			
5. Explica el problema/situación seleccionada y cómo es posible solventarlo a través del diagrama de Ishikawa	0	1	2	3			
Competencia: crea, expone y evalúa un diagrama de Ishikawa Producto por entregar: diagrama de Ishikawa impreso y exposición							
6. Crea un diagrama de Ishikawa como método de resolución a la situación seleccionada previamente	0	1	2	3			
7. Expone el diagrama creado frente a compañeros y docente	0	1	2	3			
8. Evalúa la factibilidad del diagrama considerando de 4M a 6M	0	1	2	3			
Competencia: Dominar la aplicabilidad del diagrama de Ishikawa Producto por entregar: Respuestas a preguntas detonadoras Instrucciones: Derivado a la exposición el alumno deberá responder a 3 preguntas detonadoras: 1. ¿Cuál es el problema?, 2							

Competencia: Conocer e identificar elementos teóricos acerca del proceso administrativo. Producto por entregar: Simulación de proceso administrativo.					FECHA	EVIDENCIA
1. Conoce el concepto/definición de las fases del proceso administrativo	0	1	2	3		
2. Identifica las características de las fases del proceso administrativo	0	1	2	3		
3. Reconoce la estructura organizacional para analizar el proceso administrativo	0	1	2	3		
Competencia: Proponer un caso organizacional en el que se lleva a cabo el proceso administrativo. Producto por entregar: proyecto de análisis del proceso administrativo						
4. Escoge una situación/problema donde es posible aplicar el proceso administrativo	0	1	2	3		
5. Explica el problema/situación seleccionada y cómo es posible solventarlo a través del proceso administrativo	0	1	2	3		
Competencia: crea, expone y evalúa el proceso administrativo. Producto por entregar: Proyecto impreso						
6. Describe el proceso administrativo y los mecanismos de resolución a la situación seleccionada previamente	0	1	2	3		
7. Expone el cada una de las fases del proceso administrativo (planeación, organización, dirección y control) frente a compañeros y docente.	0	1	2	3		
8. Evalúa la factibilidad del proceso administrativo considerando la alta dirección en la organización.	0	1	2	3		
Competencia: Dominar la aplicabilidad del proceso administrativo. Producto por entregar: Proyecto con descripción de fases						

Fuente: elaboración propia, 2025.

Instrumento de evaluación proyecto de transversalidad.

Objetivo: Utilizar los conocimientos básicos y generales del idioma inglés, que le permitan aplicar estructuras, vocabulario y estrategias en diversas situaciones para comunicarse de manera efectiva.

Student's name: _____

CATEGORY	4	3	2	1	Total
Time-Limit	Presentation is 5-6 minutes long.	Presentation is 4 minutes long.	Presentation is 3 minutes long.	Presentation is less than 3 minutes OR more than 6 minutes.	
Volume	Volume is loud enough to be heard by all audience members throughout the presentation.	Volume is loud enough to be heard by all audience members at least 90% of the time.	Volume is loud enough to be heard by all audience members at least 80% of the time.	Volume often too soft to be heard by all audience members.	
Vocabulary	Uses vocabulary appropriate for the audience. Extends audience vocabulary by defining words that might be new to most of the audience.	Uses vocabulary appropriate for the audience. Includes 1-2 words that might be new to most of the audience, but does not define them.	Uses vocabulary appropriate for the audience. Does not include any vocabulary that might be new to the audience.	Uses several (5 or more) words or phrases that are not understood by the audience.	
Posture and Eye Contact	Stands up straight, looks relaxed and confident. Establishes eye contact with everyone in the room during the presentation.	Stands up straight and establishes eye contact with everyone in the room during the presentation.	Sometimes stands up straight and establishes eye contact.	Slouches and/or does not look at people during the presentation.	
Enthusiasm	Facial expressions and body language generate a strong interest and enthusiasm about the topic in others.	Facial expressions and body language sometimes generate a strong interest and enthusiasm about the topic in others.	Facial expressions and body language are used to try to generate enthusiasm, but seem somewhat faked.	Very little use of facial expressions or body language. Did not generate much interest in topic being presented.	
Comments.					20

Fuente: Adaptación de ALTEC at University of Kansas, 2008 obtenida de <http://rubistar.4teachers.org/index.php>

Anexo 4. Cuestionario

Percepción estudiantil respecto al proyecto transversal entre Unidades de Aprendizaje

Objetivo: evaluar si la implementación de un proyecto transversal entre las Unidades de Aprendizaje de Administración aplicada a la Gerontología e inglés facilita la adquisición de competencias en ambas unidades así como la pertinencia que tiene el uso del idioma inglés en el ámbito profesional.

1. ¿Cómo te sentiste al presentar tu proyecto? *

- ☐ Satisfecho
- ☐ Seguro pero con dudas
- ☐ Normal
- ☐ Nervioso y con dudas
- ☐ Confundido

2. ¿Cual fue tu proyecto? *

- ☐ Proceso administrativo
- ☐ Descripción de un procedimiento

3. ¿Cuáles ventajas identificaste al realizar un proyecto que impactó a dos unidades de aprendizaje? *

Escriba su respuesta

4. ¿Cuáles desventajas identificaste al realizar un proyecto que impactó a dos unidades de aprendizaje? *

Escriba su respuesta

5. ¿Consideras que este proyecto favoreció tu comprensión de los contenidos en ambas unidades de aprendizaje en un contexto gerontológico? *

- ☐ Suficiente
- ☐ Adecuado
- ☐ Insuficiente

☐

6. ¿Qué beneficios identificas al integrar el uso del idioma inglés en un proyecto con contenido especializado en administración gerontológica? *

☐

☐

Escriba su respuesta

7. Una vez presentado el proyecto tu nivel de inglés ha *

- ☐ Mejorado
- ☐ Sigue igual
- ☐ Ha empeorado

☐

☐

8. Justifica tu respuesta. *

9. ¿En qué aspecto crees haber mejorado tus habilidades lingüísticas en inglés? *

- ☐ Comprensión
- ☐ Redacción
- ☐ Vocabulario
- ☐ Ninguno

Fuente: Elaboración propia, 2025.

Anexo 5. Matriz de análisis de datos.

Preguntas	3. ¿Cuáles ventajas identificaste al realizar un proyecto que impactó a dos unidades de aprendizaje?	4. ¿Cuáles desventajas identificaste al realizar un proyecto que impactó a dos unidades de aprendizaje?	6. ¿Qué beneficios identificas al integrar el uso del idioma inglés en un proyecto con contenido especializado en administración gerontológica?	13. ¿Crees que el trabajo colaborativo entre docentes favoreció la calidad del acompañamiento en tu proceso de aprendizaje?
Respuestas	Se me hizo mas fácil asimilar la información, y pasarla a inglés, para poder describir mi apartado	Me ayudó a estar un poquito menos nerviosa	Aprender nuevas palabras que me sacan de mi zona de confort	Por qué se reforzaron los conocimientos de ambas materias
	Reforzamiento de los conocimientos planteados en la materia en la que se realizó el proyecto	Puede llegar a ser tedioso ver lo mismo 2 veces	Especialmente impacta en el vocabulario utilizado	Se reforzó lo aprendido
	Tener un entendimiento más amplio	Relacionarlas	Comenzar a ampliar el vocabulario	Porque me permitió ir de la mano de las dos asignaturas pues tenía mas conocimiento de una que de otra lo que me facilito realizar mejor las actividades
	me sentí muy pleno ya que no tuve que trabajar roble	el vocabulario al momento de querer expresar una idea	que el panorama y el vocabulario se extiende	fue productivo el hecho de llevar un proyecto conjunto ya que aprender más sobre el mismo tema, relacionado en dos ramas distintas
	Que pude reforzar el aprendizaje de los mismos y la manera en que se pueden relacionar y explicarse en inglés	Que era confuso intentar explicarlo en inglés debido a que se utilizan palabras muy específicas o técnicas	Que nos permite relacionar los aprendizajes de otras asignaturas con inglés y de este modo abordarlo pero con relación a temas de administración	Porque en ambas asignaturas se trabajó el mismo proyecto, lo que permitió una mejor comprensión de los temas vistos
	Me sentí satisfecha de poder hablar una presentación de inglés relacionada a otra materia académica. Fue un reto para mí	Algunas palabras eran complicadas de pronunciar	Conocer tecnicismos con los que puedo expresarme ante otros profesionistas en el idioma inglés	Facilita la comprensión e integración de las materias
	Identificar dos formas de explicar en distintos contexto	El tiempo y la organización con el equipo de trabajo	Es un excelente ejercicio para poder llevar a cabo en distintos contextos ya sea educación o laboral	Por qué si
	El contraste que puede haber entre las dos asignaturas y que hay mucha importancia en explicarlo en otro idioma	Ninguna	Aprender más vocabulario en relación a temas administrativos	Tuve mayor comprensión del tema administrativo
	Mayor recordatorio sobre los temas, mejor percepción y poder repasar lo aprendido	Un poco de estrés y presión	Familiarizarse con ambas unidades	Se toman en cuenta varias opiniones para poder ir mejorando los trabajos y proyectos
	Un poco complicado por el tipo de palabras que se utilizan	El tipo de palabras utilizadas en otro idioma	Aprender nuevas formas de hablar el idioma	Nos facilito el poder unificar un solo trabajo
	Aprender a decir palabras que no estaban en mi vocabulario	Mayor dificultad con las palabras	Otro entorno	Para complementar
	Una menor carga de trabajo y refuerzo de conocimientos	La coordinación de tiempos en manos trabajos fue un poco apresurada por lo que debíamos terminar más rápido para poder avanzar en ambas unidades	Además de un refuerzo de aprendizaje permite exponer tu trabajo a una mayor cantidad de gente	Si, el trabajar el proyecto e ambas unidades es una gran manera de reforzar el aprendizaje adquirido
	No fue tanto estrés académico al tener que realizar dos proyectos	Que me confiaba porque ya lo tenía en español entonces no le dedique el mismo tiempo	Puede involucrar el inglés en otras unidades de aprendizaje	Porque si tienes dudas o se te complica algo pedir ayuda siempre es una buena opción
	La seguridad de poder pronunciar y hablar en inglés	No saber la gramática y algunas palabras en inglés y el nerviosismo	Que ambos son necesarios para el aprendizaje del idioma de la licenciatura	Si porque me facilito lo que habia visto en un materia y hacer casi lo mismo pero diciendolo
	Que como ya sabía cómo era , fue más fácil de explicarlo	Que habían algunas palabras que no sabía en inglés	Que así abarcas más cosas y no solo es inglés si no ya sabes otras cosa	Por que en la otra materia no llevamos o no practicamos inglés y creo que estaría bien practicarlo
	Me permitió aplicar mis conocimientos en dos áreas	Quizá el hecho de que al desarrollar el mismo proyecto	Nos permite practicar todos los ámbitos de una segunda lengua,	Porque permitió combinar dos unidades de aprendizaje

Diversidad Académica

Volumen: 5

Número: 1

Periodo: julio 2025 – diciembre 2025

ISSN: 2954-4564

importantes para mi desarrollo profesional, lo que facilitó que se llevara a cabo un incremento en mi pensamiento crítico	para ambas asignaturas, tal vez este solo estaba enfocado más a una en específico	así como comprender nuevos términos y/o tecnicismos	
Se trabaja 1 sola vez, se benefician las dos asignaturas	Encontrar las palabras correctas para describirlo en English	Vez como se relacionan, aumentas tus competencias	Se trabaja en conjunto y se puede gestionar un proyecto a futuro
Tener la oportunidad de hablar y escuchar a otros compañeros en inglés, conocer el vocabulario de acuerdo a nuestra carrera en el idioma	El tiempo para para presentar, la coordinación en equipo para no repetir información	Mejorar el speaking y practicar con otros	Fue rápido y sencillo presentar el proyecto, además nos resolvía dudas y apoyaba cuando no entendemos alguna palabra
Me gusto la actividad porque sentí que no fue doble trabajo, por el contrario solo repasar el trabajo de una materia y posteriormente ya pasarlo a la otra materia	Algunas palabras son mas complejas o en lenguaje más técnico por la salud y al buscar su significado pues se me hacía más difícil	Aprendes a desarrollar más tu lenguaje en inglés y ya con relación a la carrera, aparte te das más apertura al momento de hablar y entender a los demás	En mi perspectiva sentí que las materias se llevaron por separado, no sentí mucho apoyo como al proyecto o a la colaboración, Pero personalmente siento que pude relacionar los temas y ambas materias
Fue mas sencillo, ya que al presentarlo en dos unidades tratamos de mejorar las presentaciones y fue mas fácil estudiar para la presentación en inglés.	Encontrar las palabras adecuadas para poder expresar lo que quería decir en inglés, ya que en administración se hace el uso de palabras mas complejas.	Considero que es un apoyo para saber como expresarnos en inglés, haciendo uso de otro contexto en el cual no estamos tan acostumbrados a trabajar	Ponemos en practica varias habilidades y enriquecemos el aprendizaje entre compañeros y docentes, ya que todas las unidades están relacionadas entre sí
Conocer como se relacionan entre si	Ninguna, fue sencillo	Que así podemos identificar el lenguaje técnico en otro idioma, además de que es algo que hace falta en la carrera que es introducir el inglés más enfocado a la carrera	Porque aprendimos a explicar un proyecto administrativo en inglés
-Poder trabajar con ambas al mismo tiempo -Ya no hacer doble trabajo -Aprender mejor el tema	- El vocabulario es complejo - A veces los temas de la signatura no son de nuestro agrado.	Aprender a aumentar mi vocabulario	Con ayuda de los docentes se realiza una mayor organización y un mejor trabajo
Que al ser de ambas unidades tenía más dominio del tema	La dificultad de sobrellevar a tiempo ambos trabajos	Conocer palabras acerca de un vocabulario más grande y específico	Porque aprendes tanto de la materia como el uso de un lenguaje específico de la misma
Me supe desenvolver un poco más	Al ser la misma maestra se siente seguridad a la hora de los trabajos pues ya conocemos la forma de trabajar	Se complementan ambas materias	Se complementan ambas materias
Menos presión al momento de estar realizando varios proyectos	Realizar las correcciones mas presionados	Sirve de práctica para futuras ocasiones	De tal modo se organizan para que los alumnos podamos realizar un solo proyecto en vez de varios
Me gusta que las materias se relacionen, creo que es importante trabajar en conjunto para que salga mejor	Nada, no vi desventajas.	Que voy a saber relacionarlo (inglés y materias) de manera adecuada para que en algún momento se me facilite hablar de esos temas de la carrera en inglés	Pues al relacionarse se me hacía más importante comprender ambas materias
Al ser sobre un proyecto en el que ya se había trabajado, ya se tenía el conocimiento previo en español por lo que ya solo se tenía que traducir o interpretar en inglés	Ninguna	Nos permite conocer de forma real los términos que necesitamos como profesionales	Esto permite tener distintas formas de expresar todo aquello importante para la carrera
Bien porque así aprendes de ambas materias	No saber cómo se pronunciaban algunos terminos	Lograr conocer términos en inglés	Para interrelacionar materias
Un poco fluido al momento de hablar pero una poca de inseguridad al momento de pensar que responderé	Mis fórmulas para armar una oración	La lectura y la escritura	Nos ayudan a resolver dudas
Bien porque conocía de administración y de inglés	El speaking me falta	Que sabía lo de administración y eso me ayudó	Porque fue menos pesado realizar solo uno, en vez de hacer dos proyectos diferentes

Diversidad Académica

Volumen: 5

Número: 1

Periodo: julio 2025 – diciembre 2025

ISSN: 2954-4564

Categoría	Reforzar conocimientos, transferencia y aplicación de conocimientos	Complejidad de transversalidad	Vocabulario, habilidades lingüísticas y proyección profesional	Disminución de trabajo
-----------	---	--------------------------------	--	------------------------

Fuente: elaboración propia con base en estudio referido, 2025.

Pregunta 3. Cuáles ventajas identificaste al realizar un proyecto que impactó a dos unidades de aprendizaje?

8 encuestados (27%) respondieron inglés para esta pregunta.

información materias distintos contexto
mejor percepción palabras seguridad momento menor carga de
muchos conocimientos administración
doble trabajo presentación dos formas
otros compañeros vocabulario dos asignaturas
pensamiento crítico otra materia académica

Pregunta 4. Cuáles desventajas identificaste al realizar un proyecto que impactó a dos unidades de aprendizaje?

4 encuestados (13%) respondieron inglés para esta pregunta.

oración otro idioma presión información
fórmulas complejas técnicas mismo proyecto
misma maestra equipo coordinación
estrés uso vocabulario administración
gramática organización español específico

Pregunta 13. ¿Crees que el trabajo colaborativo entre docentes favoreció la calidad del acompañamiento en tu proceso de aprendizaje?

4 encuestados (13%) respondieron ambas materias para esta pregunta.

A word cloud visualization of responses to Question 13. The words are arranged in a circular pattern, with the most frequent words in the center. The words are in various shades of blue and green. The central words are 'ambas materias', 'ayuda', 'aprendizaje', and 'dudas'. Other words include 'mejor comprensión', 'mismo tema', 'practica', 'inglés', 'temas', 'tema administrativo', 'docentes', 'dos proyectos diferentes', 'mayor organización', 'buena opción', 'colaboración', 'dos ramas distintas', 'distintas formas', 'integración', and 'dos asignaturas'.

Integración del componente cultural en la enseñanza-aprendizaje de idiomas

Alma Rosa Lara Contreras

arlarac@uaemex.mx

Camerino Juárez Toledo

cjuarezto@uaemex.mx

Renata Fabiola Jiménez Galán

rfjimenezg@uaemex.mx

María Susana Antúnez Rangel

mantunezr368@profesor.uaemex.mx

Universidad Autónoma del Estado de México

Recepción: 03 de junio de 2025

Aceptación: 23 de junio de 2025

Publicación: 15 de julio de 2025

Resumen

El presente trabajo se propuso como objetivo: Explorar la importancia de integrar el componente cultural en la enseñanza del inglés, para proponer algunas estrategias a implementar en la asignatura de inglés del CBU 2015 del bachillerato de la Universidad Autónoma del Estado de México (UAEMéx).

Se utilizó la investigación documental, a partir de la cual se integró el análisis del Currículo de Bachillerato Universitario con el estado del arte de investigaciones previas y la sistematización práctica de la experiencia docente. Se fundamenta la necesidad de integrar el componente cultural al proceso de enseñanza aprendizaje de idiomas y se formulan algunas estrategias para aplicar en la asignatura de inglés del bachillerato universitario de la UAEMex.

Se concluye que esta integración debe ser sistemática, planificada pedagógicamente, y emplear las posibilidades de las tecnologías de la información y la comunicación. En tal sentido, en la figura del docente recae la posibilidad de realizar un gran cambio,

motivando a los alumnos, brindándoles insumos cognoscitivos y herramientas que les permitan aprender el idioma de diferente manera, motivándolos a comunicarse en una lengua extranjera.

Palabras claves: Componente cultural, enseñanza-aprendizaje de idiomas, inglés, bachillerato

Integrating the Cultural Component into Language Teaching and Learning

Key words: Cultural component, language teaching and learning, English, high school

Abstract

The objective of this work is to explore the importance of integrating the cultural component in the teaching of English and to suggest some strategies for implementation in the English subject of the CBU 2015 at the high school of the Autonomous University of the State of Mexico (UAEMéx).

Documentary research was carried out to integrate the analysis of the University Highschool Curriculum with the state-of-the-art of previous research and the practical systematization of teaching experience. The need to integrate the cultural component into the language teaching-learning process is substantiated, and some strategies are formulated for application in the English course of the University Highschool Curriculum at the UAEMéx.

It is concluded that this integration must be systematic, pedagogically planned, and utilize the capabilities of information and communication technologies. In this sense, the teacher has the potential to bring about a major change, motivating students, providing them with cognitive input and tools that allow them to learn the language differently, and encouraging them to communicate in a foreign language.

Keywords: Cultural component, language teaching and learning, English, high school

Introducción

Aprender, comprender y comunicarse en una lengua va más allá de aprender listados de vocabulario y conocer las reglas gramaticales. Reconocer la importancia que la cultura juega es esencial en la enseñanza y aprendizaje de cualquier lengua, ya que proporciona el contexto necesario para comprender cómo y por qué las personas se comunican de la manera en que lo hacen.

La cultura se entiende como un estilo de vida que comparten un grupo de personas: costumbres, ideas, valores, religión, arte, sentido del humor y su lengua, por lo que un idioma no existe sin su contexto cultural, así que es indispensable entender que no son elementos separados (Universidad Internacional, 2023).

En los últimos años, ha ganado fuerza la idea en el ámbito educativo la idea de que aprender otra lengua es una cuestión esencialmente cultural. Tanto en Estados Unidos como en Europa la enseñanza de lenguas entiende la lengua como una herramienta para aprender la cultura, por lo que el componente cultural y el desarrollo de los saberes interculturales poseen gran protagonismo en la enseñanza de las lenguas (Areizaga, Gómez e Ibarra, 2005).

El Índice de Dominio del Inglés (EPI, por sus siglas en inglés), elaborado por Education First (EF), que evalúa anualmente el nivel de inglés de más de 100 países, es una prueba que analiza más de 2,100 000 personas del todo el mundo. Es una prueba estandarizada diseñada para clasificar las habilidades lingüísticas de los examinados de acuerdo con uno de los seis niveles establecidos por el Marco Común Europeo de Referencia de las Lenguas (MCER) (EF, 2024). EF clasifica el nivel de inglés, según los puntajes, de la siguiente manera:

Tabla 1

Clasificación de nivel de inglés de Education First según puntajes

MCER	Puntaje	EF EPI Nivel
C2	700-800	Muy alto
C1	600-699	Muy alto
B2	550-599	Alto
	500-549	Medio
B1	450-499	Bajo
	400-449	Muy bajo
A2	300-399	Muy bajo
A1	200-299	Muy bajo
Pre-A1	1-199	Muy bajo

Fuente: EF (2024) <https://www.ef.com/wwen/epi/about-epi/#proficiency-bands>

Además, EF, muestra qué tareas puede realizar un individuo en cada banda de dominio del idioma.

Nivel muy alto

Clasificación EF EPI **600+**

- Usar un lenguaje matizado y apropiado en situaciones sociales
- Leer textos avanzados con facilidad
- Negociar un contrato con un nivel nativo de inglés

Nivel alto

Clasificación EF EPI **550 - 599**

- Hacer una presentación en el trabajo

- Comprender programas de TV
- Leer un periódico

Nivel medio

Clasificación EF EPI **500 - 549**

- Participar en reuniones de su propia área de experiencia
- Comprender la letra de una canción
- Escribir emails profesionales sobre temas conocidos

Nivel bajo

Clasificación EF EPI **450 - 499**

- Entenderse en una ciudad de habla inglesa como turista
- Participar en pláticas rutinarias con colegas
- Comprender emails simples de los colegas

Nivel muy bajo

Clasificación EF EPI **< 450**

- Presentarse a sí mismo de manera simple (nombre, edad, ciudad de origen)
- Comprender signos simples
- Proporcionar direcciones básicas a un visitante foráneo

Países con mejor nivel de inglés en América Latina:

1. **Argentina:** Se ha mantenido como líder el ranking en la región debido a su enfoque en programas educativos bilingües y el acceso a recursos en el lugar 28 con 562 puntos (muy alto)
2. **Chile:** Ha mejorado gracias a la implementación de políticas públicas para la educación en inglés se encuentra en el lugar 47 con 525 puntos (Nivel medio)

Mientras que México, pese a ser uno de los países más grandes de América Latina, mantiene un nivel bajo de inglés, según el EPI, con 459 puntos, ubicándose en el lugar número 87 de 116 países participantes. Las principales razones incluyen:

1. **Falta de capacitación docente:** Muchos maestros no tienen el nivel de inglés adecuado ni lo programas educativos la metodología necesaria.
2. **Desigualdad educativa:** Las zonas rurales tienen menos acceso a programas de enseñanza de inglés.
3. **Escasa exposición al idioma:** A diferencia de otros países, el inglés no está tan presente en los medios de comunicación, ni es obligatorio en los centros de educación básica.

Si bien cada país tiene sus peculiaridades, es importante comprender por qué en un contexto similar al nuestro, América Latina, Argentina tiene un nivel de inglés alto. Ello en virtud de que desde hace décadas:

- a. Ha transformado el enfoque educativo y el inglés forma parte del currículo obligatorio; su metodología de enseñanza se ha transformado de acuerdo con las necesidades globales, promoviendo una mayor interacción con el mundo angloparlante.
- b. Los estudiantes suelen prepararse para certificaciones internacionales que exigen niveles de inglés avanzado, como Cambridge, TOEFL o IELTS.
- c. La influencia cultural angloparlante
 - Los argentinos consumen una gran cantidad de contenido en inglés, las películas, series y videojuegos, familiarizándolos desde edades muy tempranas.
 - Subtítulos en lugar de doblaje; las películas y series extranjeras en el idioma original permiten desarrollar habilidades auditivas.
- d. En Argentina hablar inglés se considera un signo de educación y progreso. Esto genera un entorno en el que el aprendizaje del idioma es altamente valorado.

La integración activa de del componente cultural sigue siendo limitada, por lo que diversos autores han planteado y fundamentado la necesidad de desarrollar actividades complementarias para su incorporación en los planes de clase.

En virtud de los planteamientos anteriores, el presente trabajo se propuso como objetivo explorar la importancia de integrar el componente cultural en la enseñanza del inglés, para proponer algunas estrategias dirigidas a su incorporación en la asignatura de inglés del CBU 2015 del bachillerato de la Universidad Autónoma del Estado de México.

Desarrollo

La lengua y la cultura están íntimamente ligadas. Aprender un idioma sin explorar la cultura que lo sustenta puede llevar a malentendidos y limitaciones en la comunicación. Por ejemplo, ciertas expresiones idiomáticas o referencias culturales solo pueden entenderse completamente si se conoce el trasfondo cultural del idioma.

Analizando, de forma particular, los cuatro programas del CBU 2015 de la UAEMéx, se puede notar que si bien menciona la UNESCO que la enseñanza de lenguas internacionales es un derecho lingüístico universal que nos acerca a conocer los elemento históricos y culturales de países angloparlantes, ello no se ve reflejado en los temas que dichos programas abordan; se puede observar que estos se enfocan a tópicos gramaticales y de vocabulario desarrollados bajo un esquema de cuatro habilidades (productivas y receptivas), pero no contiene apartados de cultura para abordar.

Algunos profesores intentan incorporar actividades “semi culturales” a través de contestar hojas de ejercicios relacionadas con celebraciones de países anglófonos o de colocarles algunos videos que expliquen la celebración; sin embargo, esas acciones se quedan solamente en cada grupo, ya que en el escenario menos prometedor los maestros solo se enfocan en los temas “del programa” (uso de la lengua y vocabulario).

Se espera que los alumnos tengan un amplio conocimiento del inglés para producir textos escritos u orales empero les faltan herramientas de aprendizaje para lograrlo eficientemente.

Son diversas las propuestas ya realizadas en el contexto del estudio científico sobre la integración del componente cultural en la enseñanza de idiomas. Por ejemplo, para incorporar la cultura en los programas educativos Barón (2014) propone:

- Utilizar material auténtico
- Organizar actividades culturales
- Incorporar temas culturales en la producción escrita y oral
- Tener oradores invitados
- Incorporar elementos culturales en las lecciones de gramática y vocabulario
- Utilizar contextos de la vida real
- Fomentar el intercambio cultural
- Utilizar tecnología como aplicaciones, videos, juegos y otros recursos digitales
- Leer sobre la historia del país
- Explorar su gastronomía
- Participar en eventos culturales

Por su parte, en su documentado análisis del estado de la cuestión en cuanto a la integración del componente cultural en el aprendizaje de lenguas extranjeras (lo que la autora denomina como: “quinta habilidad lingüística”), Alvarado (2021), sintetiza un conjunto de actividades y estrategias como:

- Observación para acceder a la cultura objetivo por medio de películas, noticias, mapas, cápsulas culturales que contienen explicaciones breves sobre las costumbres tanto en formatos escritos como visuales.
- Los medios de comunicación como herramientas para explorar lugares nuevos y distantes, así como establecer una autenticidad lingüística y cultural. Por ejemplo, el uso de periódicos en línea no solo ayuda a los estudiantes en el aprendizaje de contenidos léxicos e idiomáticos, sino que incrementa sus capacidades para

Diversidad Académica

Volumen: 5

Número: 1

Periodo: julio 2025 – diciembre 2025

ISSN: 2954-4564

analizar y evaluar importantes aspectos de la cultura objetivo, permitiendo comparar y contrastar ambas culturas con temas de interés para los estudiantes como los deportes, la gastronomía, las artes, entre otros.

- Usar materiales auténticos como noticias, programas de televisión, sitios web, fotografías, folletos de viaje, entre otros materiales, para invitar a los estudiantes a discutir temas culturales de la lengua objetivo.
- Practicar expresiones idiomáticas como una forma de ayudar a los estudiantes a explorar vivamente la otra cultura.
- Presentar objetos e imágenes de la cultura objetivo que lleven a temas de discusión grupal.
- Invitar a estudiantes de intercambio o estudiantes nativos como fuentes ilustradas para debates en clase.
- Usar textos literarios dirigidos al aprendizaje de una cultura en contexto.
- Uso de canciones y bailes, a través de los cuales se pueden introducir manifestaciones tradicionales, deportes locales e incluso elementos culinarios.
- Empleo de fotografías, impresas o digitales, de entornos culturales auténticos.
- Uso de un tablero de anuncios en la clase que contenga expresiones, eventos actuales, noticias breves, trabajos de arte, entre otra información, para mantener la conexión entre lengua y cultura de manera permanente.
- Práctica del juego de roles, que permiten participar interactivamente, y empatizar con miembros de la otra cultura.

Por último, la autora destaca las amplias oportunidades que ofrece la tecnología para diseñar estrategias de integración del componente cultural; herramientas como los Blogs, Google Earth, Google Maps y Google Tour Builder son recursos muy populares entre los instructores. Igualmente, herramientas interactivas de realidad virtual (RV) como Google Cardboard y Google Expeditions. Y hoy añadiríamos las vastas aplicaciones de la Inteligencia artificial para explorar estrategias en este ámbito.

A continuación, a partir de la experiencia de los autores como docentes en la enseñanza del inglés, se sugieren algunos elementos prácticos que pueden ser incluidos en el

Diversidad Académica

Volumen: 5

Número: 1

Periodo: julio 2025 – diciembre 2025

ISSN: 2954-4564

programa de la asignatura de Inglés 3 del bachillerato universitario de la UAEmex (respetando el propósito general y los específicos de cada módulo).

Propósito General: *Interactúa en el idioma inglés de forma oral y escrita, en situaciones sociales o académicas relacionadas con áreas de experiencia que le son especialmente familiares, para proporcionar información sobre sí mismo u obtener información de las personas que le rodean, pasatiempos, describir intereses, actividades rutinarias, actividades en progreso, aspectos de su pasado personal y del lugar en donde vive, eventos recientes, experiencias de vida; así como extraer información de distintas fuentes: visuales, auditivas y audiovisuales.*

- Antes de iniciar los alumnos investigan sobre países angloparlantes, eligen uno, y buscan información sobre su ubicación geográfica, bandera, gastronomía, personaje popular, la razón del por qué hablan inglés y otros datos curiosos que les interesen. Esto con el fin de tener insumos para usar en clase.

Mod 1: Asocia elementos lingüístico – comunicativos para que de manera oral o escrita exprese sus planes en el futuro y haga predicciones basadas en una situación familiar que le sea familiar.

- Los alumnos pueden investigar que es un “gap year¹” y hablar de por qué creen que es diferente en otros países al nuestro, de qué harán ellos cuando salgan de la prepa.
- Hablar de un equipo de futbol (de un país que hayan elegido) y decir qué creen que va a pasar en el siguiente torneo basándose en cómo han jugado en los torneos anteriores.
- Generalmente este módulo se da en febrero por lo que pueden tocar el tema de St Valentine’s Day y platicar cómo se festeja en otros países en comparación con

¹ Un Gap Year es una experiencia que muchos jóvenes están eligiendo para conocer otras culturas y tener experiencias. Se trata de un año en el que se toman un descanso de la universidad o del trabajo para viajar y explorar nuevos lugares. Aprender y practicar idiomas es uno de los principales beneficios ya que conocer diferentes idiomas siempre es fundamental para poder introducirte en el mercado laboral (travelingua, s.f.).

Diversidad Académica

Volumen: 5

Número: 1

Periodo: julio 2025 – diciembre 2025

ISSN: 2954-4564

México y qué regalos se ofrecen habitualmente; revisar un video que trate del tema y analizar diferencias y similitudes y fundamentar por qué creen que ocurran.

- Hablar de los estereotipos de estos países y corroborar si son ciertos y las razones de estas creencias, comparadas con los estereotipos mexicanos.
- Revisar algunas expresiones idiomáticas relacionadas con algún tópico en particular.

Mod 2: Construye, de forma oral y escrita, un mensaje para narrar anécdotas, eventos recientes y experiencias en su vida o relacionadas con el entorno en el que se desenvuelve.

- Revisar periódicos (digitales) y extraer información de lo que está ocurriendo en el país elegido, analizando si pasa lo mismo en su país.
- Presentación de algún poster explicando las noticias recientes y dando contexto de la relevancia de esa noticia.
- Este módulo suele ser revisado en marzo, justo cuando se celebra St. Patrick's Day² por lo que se puede realizar un evento escolar, o sugerir asistir al evento familiar que se hace en Coyoacán a lo largo del mes.
- Acercarse a algún grupo seguro, por ejemplo, las embajadas, para estar al tanto de actividades relacionadas con el país angloparlante.
- Hablar de personajes famosos vivos o fallecidos que sean significativos para el país y fundamentar las razones.

Mod 3: Asocia elementos lingüísticos y comunicativos, tanto de forma oral como escrita, para describirse a sí mismo, a las personas que le rodean, así como intercambiar opiniones en interacciones sociales y académicas con los que está familiarizado.

² Saint Patrick's Day se celebra el 17 de marzo para conmemorar la muerte de San Patricio, el santo patrón de Irlanda, en el año 461 d.C. San Patricio es conocido por haber llevado el cristianismo a Irlanda y, según la leyenda, por haber expulsado a las serpientes de la isla. Aunque se originó en Irlanda, hoy en día se celebra en todo el mundo. Las ciudades con grandes comunidades irlandesas, como Dublín, Nueva York, Boston, Chicago y Londres, organizan desfiles masivos y eventos especiales. En Chicago, incluso tiñen el río de verde para la ocasión. El **Día de San Patricio** es más que una celebración; es un homenaje a la rica herencia cultural irlandesa. Desde sus orígenes históricos hasta las tradiciones contemporáneas, esta festividad une a personas de todo el mundo en la celebración de la cultura irlandesa (Cambridge, s.f.).

- Buscar cómo son los adolescentes en otros países, qué hacen, sus rutinas, cómo visten, etc. Y compararlos consigo mismo y su estilo de vida en México; explica qué percibe diferente o similar.
- En Semana Santa, algunos países angloparlantes realizan la tradición de la búsqueda de huevos de pascua³ por lo que se podría elaborar un rally, una competencia donde se busquen alrededor de la escuela o se seleccione al mejor decorado.
- Tener un picnic con comida típica de algunos países seleccionados.
- Hablar de las principales diferencias educativas y culturales con respecto a nuestro país.
- Revisar los precios de diferentes objetos cotidianos según su estilo de vida, como el costo del autobús, de unas papas, del pan, de la leche o del cine.
- Realizar una clase culinaria donde se graben cocinando y explicando lo que están preparando (comidas típicas de otros países) y explicación de esas tradiciones culinarias.

Mod 4: Construye un mensaje, de forma oral y escrita, en el que narra acontecimientos de su pasado.

- Hablar de algún aspecto de la historia del país anglófono y de su propio país, analizar los eventos y las razones del por qué ahora son así.
- Analiza alguna fecha importante o evento histórico y lo compara con lo que se hace en México.
- En México se celebra el día de las madres el 10 de mayo; sin embargo, no así en otros países. Por ejemplo, en Estados Unidos se celebra el 12, podrían investigar

³ El origen de la tradición de los huevos de Pascua se remonta a las antiguas culturas paganas que celebraban la llegada de la primavera y el renacimiento de la vida. Estas culturas vieron el 'huevo' como un símbolo de la fertilidad y la renovación, y lo utilizaron en sus rituales para atraer la buena suerte y la prosperidad. La tradición de esconder huevos se remonta a la Edad Media, cuando los niños solían buscar huevos escondidos en el jardín o en el campo. En algunos países, como Francia y Bélgica, se celebra una carrera de huevos de Pascua, en la que los niños compiten para ver quién puede rodar el huevo más lejos sin romperse. Hoy en día, los huevos de Pascua son una parte importante de la celebración de la Pascua en todo el mundo. En algunos países se celebra la tradición de la caza de huevos, en la que los niños los buscan escondidos en el jardín o en el parque (FORBES, 2023).

cuándo se celebra en Australia, Inglaterra, Canadá, etc. Y platicar de cómo cada sociedad lo celebra.

- Hablar de la vestimenta tradicional y las razones detrás de sus trajes típicos, al igual que sobre su música tradicional y actual.
- Revisar podcasts y blogs que los acerquen a la vida cotidiana de países angloparlantes.

Las opciones son variadas, dependiendo del profesor y de los intereses de los alumnos; sin embargo, es indispensable que estas actividades no solo las decida el profesor, sino que sean acordadas en los planes de trabajo que nos dictan el camino a seguir durante el semestre escolar. Si bien por la carga de trabajo, no podemos incorporar en cada sesión actividades culturales, es recomendable hacerlas de forma regular para que los alumnos se interesen.

Conclusiones

Hablar un idioma con fluidez no se limita solo a dominar el vocabulario y la gramática, o desarrollar las cuatro habilidades y subhabilidades lingüísticas, también se trata de comprender los matices y contextos culturales en los que opera el idioma. Incorporar actividades culturales a la rutina de aprendizaje de idiomas puede mejorar significativamente la comprensión y brindar una experiencia de aprendizaje más completa. Involucrarse con la cultura puede fomentar una conexión más profunda con el idioma, haciendo que el proceso de aprendizaje sea más agradable y efectivo, incrementando la capacidad cognitiva y una mayor habilidad lingüística (Bristish English Academy, 2024).

La integración de la cultura en la enseñanza de idiomas enriquece el proceso de aprendizaje y lo hace más efectivo; no obstante, requiere de una planeación pedagógica adecuada y de su integración metodológica al currículo. Las tecnologías de la información ofrecen actualmente variadas opciones para llevar a cabo dicha integración.

De igual forma, implica cierta inversión en recursos y capacitación que no todos los sistemas educativos están dispuestos o en posibilidad de realizar; no obstante, como

docentes podemos hacer un gran cambio motivando a nuestros alumnos a través de aprender de diferente manera motivándolos a comunicarse en una segunda lengua teniendo insumos cognoscitivos que se los permitan.

¡Acerquémoslos al mundo globalizado real!

Referencias

- Alvarado, B. (2021). El componente cultural en el aprendizaje de lenguas extranjeras: la quinta habilidad lingüística. *Verbum et lingua*, No.18, 50-60.
<https://verbumetlingua.cucsh.udg.mx/index.php/VerLin/article/view/159>
- Arabski, J. (2011). *Aspects of culture in second language acquisition and foreign language learning*. Springer.
- Areizaga, E., et al. (2005). El componente cultural en la enseñanza de lenguas como línea de investigación. *Revista de Psicodidáctica*, 10 (2), 27-46.
- Barón, P.B. (2014). *La cultura en la enseñanza del inglés*. Trabajo de fin de grado. Universidad de Valladolid.
<https://uvadoc.uva.es/bitstream/handle/10324/7866/TFG-O%20235.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- British English Academy. (2024). <https://britannia-school.com/es/El-papel-de-las-actividades-culturales-en-el-aprendizaje-de-idiomasy>
- EF. (Enero de 2025). <https://www.ef.com.es/epi/about-epi/#faq-about-epi>
- Universidad Internacional. (31 de 06 de 2025) <https://spanishuninter.blog/2023/08/31/la-importancia-de-la-cultura-en-el-aprendizaje-de-un-idioma/>
- Villacampa, PB (30 de julio de 2014)
<https://uvadoc.uva.es/bitstream/handle/10324/7866/TFG-O%20235.pdf;jsessionid=02477269BFCB480007612B23398EB151?sequence=1>

Semana de la experiencia filosófica: Aproximación a una propuesta de educación filosófica no curricular en el nivel medio superior

Aquileo Romero Esquivel
leoajuan@hotmail.com
Universidad Autónoma del Estado de México

Recepción: 06 de junio de 2025

Aceptación: 23 de junio de 2025

Publicación: 15 de julio de 2025

Resumen

El objetivo de este artículo fue caracterizar el ejercicio de “la semana de la experiencia filosófica” como propuesta de educación filosófica no curricular en el nivel medio superior. Esta aproximación es un ensayo de llevar una educación filosófica al área no curricular, a lo no obligatorio, al tiempo extraescolar. La propuesta presentó un desafío ante el sistema de estudiantes, profesores y directivos, por la estructura que tiene nuestra cultura, sociedad, política y educación. Como elemento central de la propuesta formativa fue de vital importancia y trascendencia promover la experiencia o experiencialidad filosófica tanto desde aspectos formales que caracterizan el proyecto, como en los contenidos. Para fines metodológicos la experiencia se fundamentó desde la filosofía aplicada y en concreto desde la Filosofía para Niños. Como conclusión, se logra advertir la potencia de la filosofía como suscitadora de experiencias vitales en los estudiantes y en los talleristas que dirigieron, por ejemplo, sus vivencias a través de sus pensamientos y de sus cuerpos-rostros.

Palabras clave

Experiencia, filosofía, educación

Philosophical Experience Week: An Approach to a Non-Curricular

Philosophical Education Proposal at the Highschool Level

Summary

The objective of this article was to characterize the exercise of "the week of philosophical experience" as a proposal for non-curricular philosophical education at the upper secondary level. This approach is an attempt to bring philosophical education to the non-curricular area, to the non-mandatory, to extracurricular time. The proposal presented a challenge to the system of students, teachers, and administrators, due to the structure of our culture, society, politics, and education. As a central element of the training proposal, it was of vital importance and significance to promote the philosophical experience or experientiality both from the formal aspects that characterize the project and in the contents. For methodological purposes, the experience was grounded in applied philosophy and specifically in Philosophy for Children. In conclusion, one can discern the power of philosophy as a catalyst for vital experiences in students and in the workshop leaders who directed, for example, their experiences through their thoughts and their body-faces.

Keywords:

Experience, philosophy, education.

Introducción

El sistema educativo sobre la enseñanza de la filosofía en la educación formal, como todo lo institucionalizado, presenta elementos a favor y en contra de lo que algunos filósofos hablan de una esencia de esta. Normalmente se considera la filosofía como una asignatura en un sentido instrumental¹ o como herramienta propedéutica para las demás áreas académicas; en esta exposición no se discutirá su lugar en programas y planeaciones curriculares, ni sobre su necesidad en los planes

¹ Por el término instrumental es desde el punto de vista de la teoría crítica: es desde un razonamiento lógico-tecnológico para beneficios del sistema o, al servicio de lo tecnológico, aunque se esté en contra de la humanización.

educativos, menos aún si sólo se enseña historia de la filosofía o se debiera enseñar a filosofar.

La propuesta que se muestra es una actividad alterna al plan curricular, desde la reflexión de un quehacer filosófico en la educación, en específico lo que se denomina Filosofía Aplicada como un proceso filosófico que por medio de la razón resuelve o analiza asuntos vitales que plantee el ser humano. De hecho, hay estudios sobre la reflexión filosófica como un ejercicio propio y fuera de toda actividad curricular o cocurricular. Por ejemplo, en el nivel básico educativo, académico y no académico, se llevan a cabo prácticas de filosofía como Filosofía para Niños². Por citar nuestro contexto, en México se llevan a cabo diálogos entre centros educativos nacionales o extranjeros, se realizan visitas a museos para buscar experiencias estéticas, entre otros. Así mismo, en ámbitos no escolares, la filosofía va a centros de readaptación social como es el proyecto BOECIO³ en la ciudad de México y en otros países.

En este sentido, la razón de aproximar proyectos semejantes al plantel Lic. Adolfo López Mateos, de la Escuela Preparatoria de la UAEMex, no es de acercar teorías sino prácticas en contextos precisos. Muchas veces se investiga, reflexiona y se conoce el pensamiento de un sin número de filósofos, o propuestas de ejercicios filosóficos; pero realizarlos en un contexto determinado es un gran desafío, por más que se parezcan, las problemáticas van a ser siempre diferentes al ser nosotros seres históricos de tiempo y espacio.

La relevancia del proyecto se circunscribe ante la situación preocupante de nuestra sociedad actual y próxima, en específico la población de estudiantes y docentes del nivel medio superior. En términos generales, se vive un tipo de cultura no propia y

² Es un programa pedagógico y un pensamiento que tiene como fundamento una filosofía de la niñez o de la infancia, su creador es Matthew Lipman, filósofo norteamericano, creador del curriculum primero como son las novelas filosóficas con sus manuales de acompañamiento.

³ Centro que realiza talleres filosóficos e investiga con personas en riesgo de exclusión social, prioritariamente, en prisiones iberoamericanas. <http://institucional.us.es/boecio>

enajenada; se cree tener una razón, pero sin una crítica a sí misma, una consideración de tener sólo derechos y las obligaciones son a conveniencia relativa. En consecuencia, se vislumbra la urgencia de rescatar o potenciar la experiencia de sí (sentido de lo que se hace y de lo que es).

Por esta razón, el objetivo de este ensayo fue caracterizar el ejercicio de “la semana de la experiencia filosófica” como propuesta de educación filosófica no curricular en el nivel medio superior. En concreto, acercar a los estudiantes a otra concepción de filosofía, no meramente academicista o desde una asignatura a acreditar con obligatoriedad; sino, encontrarse con una filosofía práctica, ya que no se trata únicamente de hacerlos reflexionar y pensar, como llega a suceder en algunas aulas clase; sino, de romper esquemas academicistas, encontrarse con una filosofía viva y llegar a una experiencia filosófica. El mostrar las características de este ejercicio filosófico, consecuentemente, es para hacer ver su potencialidad y acción formadora hacia los estudiantes y docentes que pretendan acercarse a ella.

La primera semana de la experiencia filosófica, se advierte, no fue presentar el proyecto de una Filosofía Práctica de manera explicativa o teórica, ya que implicaba varias acciones como dar a conocer sus fundamentos teóricos, analizar sus alcances y límites, así como tener un equipo especializado para llevarse a cabo; sino consistió en realizarlo como proyecto piloto y de manera práctica. Por ejemplo, al circunscribir nuestra práctica en el quehacer filosófico, se dejó de remitirse únicamente a clases y considerar el término “talleres”.

No se pretendió abordar alguna temática para estudiantes como el sentido de su vida, el tipo de pensamiento o racionalidad que impera, la cultura propia o enajenada, entre otras; sino buscar el encuentro de la filosofía con su experiencia de vida, dar sentido o rescatar el sentido de lo que hacen cotidianamente; es decir, buscar y potenciar la experiencia personal de cada participante en cada taller. Por lo tanto, en lo siguiente se presenta cómo se llevó a cabo este ejercicio filosófico con todas sus implicaciones; la forma de exponerse se basa en las experiencias

narradas de los estudiantes, así como un sustento teórico documental de algunas referencias a filósofos en los tópicos planteados. Así mismo se busca ensayar la idea de educación filosófica, título de este trabajo, como experiencia de sí mismo desde la sensibilidad, en otras palabras, se plantea desde la siguiente pregunta guía: ¿De qué manera este ejercicio filosófico contribuyó a vivir la experiencia de la trascendencia de la filosofía en estudiantes de nivel medio superior?

Al final se presentan los resultados de este proyecto, que de alguna manera contestan los planteamientos anteriores.

Desarrollo

Aproximación conceptual

La primera parte del proyecto consistió en plantear la práctica del ejercicio filosófico, optando por la vía más corta: desde su praxis, es decir de cómo la teoría se aplica en la vida real. Pudo haber sido desde una exposición conceptual y teórica, donde está la oportunidad de discutir el tema a través de mesas de trabajo o conferencias magistrales, aunque el riesgo es de no concretizar y no salir de los discursos. Para fines metodológicos y marco teórico, es necesario aclarar lo que se entiende por filosofía y por experiencia.

La idea de filosofía a que se hace referencia se suscribe a la filosofía práctica en un primer momento, pero ya en concreto nos abocamos a la filosofía aplicada, que según Barrientos (2020), es la aplicación de, es ser más práctica la filosofía, es la adquisición de “(...) herramientas filosóficas requeridas para afrontar autónomamente algún dilema ético” (p.29). Aunque, nos advierte este filósofo que toda filosofía aplicada tiene como sustento una filosofía de contenidos y que la teoría es necesaria pero no suficiente. Es importante señalar que Barrientos aplica la filosofía a través de talleres, que promoverán lo que buscamos en “la semana de la experiencia filosófica”: lo experiencial. Aquí la relación con experiencia, según el

título de este ensayo, y por lo cual se puntualiza nuestro objetivo: aplicar para propiciar la experiencia filosófica.

El segundo término a explicar conceptualmente, por experiencia nos remitimos a “La aproximación experiencial (...) una labor ontológica, puesto que lo crucial no es la reflexión sobre el sentimiento sino la generación de una situación provocadora de experiencias que obligan a *ser otra persona*” (Barrientos, 2016, p. 533). De aquí se entiende que no se trata de un simple ejercicio del pensamiento y de promover experiencias, se trata de un quehacer netamente filosófico. Se trata de generar ser otra persona, pero aquí hay dos situaciones a tomar en cuenta: primero, que se debe generar o rescatar cuando se ha perdido ir siendo persona; en segundo lugar, generar o potenciar cuando se está siendo persona. Nuestro caso, se centró en la primera situación, porque se seleccionaron estudiantes con aprovechamiento académico y con interés por lo filosófico; sin embargo, la segunda situación es importante en el caso de estudiantes que presentan bajo rendimiento académico o con ciertas problemáticas personales.

Es necesario ahondar en lo que se pretendía en este ejercicio para tenerlo claro y poderlo exponer a los talleristas que impartieron las sesiones. Aunque se buscó el perfil de expertos en filosofía también fue importante que ellos estuvieran en la sintonía por una práctica filosófica, aunque no del todo en una filosofía aplicada que lo explicaremos más adelante. Barrientos (2020) nos apoya en caracterizar qué es lo experiencial:

(...) el saber experiencial abarca un movimiento (la aprehensión de realidad realizada por el individuo) y un resultado (los saberes que se apropian de un espacio propio en la volición, la afectividad y el pensamiento). Por ello, este saber es más radical que el lógico-argumental, esto es, nace de un nivel más profundo, de la raíz metafísica del sujeto. Ésta es la razón de que apelemos a él en una acción que ansía no sólo influir en las ideas sino en la totalidad del sujeto. (p.534)

El término movimiento que implica proceso es necesario tenerlo presente y hacerlo notar porque no todo está terminado, no hay conocimientos absolutos y que implica construcción. La aprehensión de realidad es vital porque es desde donde está el

estudiante o el ser humano, a la vez es tan delicada esta aprensión porque implica el modo en que vivimos cognitiva y sensiblemente nuestra realidad, es lo que Barrientos denomina “la raíz metafísica del sujeto”. Por último, aunque son temas de gran contenido e importancia, son relevantes la volición, la afectividad y el pensamiento. Estos elementos se retomarán en los resultados, por el momento vayamos a la logística.

Descripción del proyecto

El proyecto presentó los siguientes desafíos en su momento de incubación:

1. Cómo se realizaría cuando los grupos de estudiantes son muy numerosos,
2. No se cuenta con docentes capacitados en esta concepción de filosofía.
3. Los tiempos para llevarse a cabo son muy limitados, tanto de los propios estudiantes (agenda llena) como de los mismos docentes (terminar los temas para examen o la existencia de otros centros de trabajo).
4. Cómo convocar a los estudiantes y estructurar la logística.
5. Buscar a los talleristas externos al plantel.
6. ¿Se trabajaría por grupos completos o por turnos?

Como proyecto piloto y por mantener la idea de talleres, se optó por trabajar con grupos pequeños y en específico grupos seleccionados, por ejemplo: jefes de grupo, estudiantes destacados, grupo de mentores⁴, grupos de brigadistas o de cuidado del huerto. El tiempo del taller se planeó de 50 minutos (tal cual una clase). De esta manera se evitaba distraer a grupos enteros y de participar los mismos toda la semana. El trabajo con este tipo de alumnos tuvo la intención de ir permeando o introduciendo este tipo de talleres; es decir, estudiantes líderes que puedan, en un

⁴ El Programa de Asesoría Disciplinar por Mentores Académicos que impulsa la Universidad Autónoma del Estado de México (UAEMéx) es un apoyo que se da entre estudiantes y representa de manera inmediata la diferencia entre aprobar o no una asignatura. Tiene como objetivo que estudiantes de semestres avanzados apoyen a las y los estudiantes de nuevo ingreso o de semestres iniciales, asesorándolos y orientándolos en conocimientos de asignaturas que se les dificultan.

futuro, animar y acercar estas experiencias a otros; teniendo cuidado de no darse la idea de exclusión. Por ello, se mantuvo el discurso como formación de apoyo para jefes de grupo, de mentores, de brigadistas o encargados del huerto.

Los talleres se pensaron conjuntamente con los participantes que los llevarían a cabo, en cuanto al número de integrantes se decidió de veinte a veinticinco estudiantes. La razón principal se basó en la idea de comunidad de investigación o indagación según la Filosofía para Niños: grupos pequeños, y como lo indicaremos más adelante, se obtuvieron muy buenos resultados. Esta idea de trabajar es un elemento más de la metodología a seguir, comencemos por explicar teóricamente este concepto.

Para Sharp (1996) la comunidad de indagación “es a la vez inmanente y trascendente: proporciona un marco que impregna la vida cotidiana de sus participantes y sirve como un ideal por el cual esforzarse” (p. 36). Es decir, la inmanencia es hacer referencia a sí misma desde su realidad y estructura, lo que los integrantes le van proporcionando identidad: es su comunidad y la potencia que pueda tener; por otro lado, lo trascendente son los alcances ilimitados o profundos que pueda tener en su forma de ser, de investigar, de pensar, de formar.

En cuanto a la forma de llevarse a cabo (pedagógicamente), es de suma importancia explicar que Filosofía para Niños no es sólo ponerlos a dialogar ideas filosóficas, sino que el docente ya no es el que explica, ni da reflexiones, sólo es el que acompaña, nos dice Sharp (1996) “Veríamos a los participantes construyendo, dando forma y modificando de forma recíproca sus ideas, llevados por su interés en el tema a mantener un centro de atención unificado y a seguir la indagación a donde quiera que lleve, en vez de errar en direcciones individuales” (p. 37). Aunado a estas características, que se retomarán en los resultados obtenidos, está una particularidad de la filosofía aplicada que viene a reforzar esta forma metodológica de conducir el taller o comunidad de investigación; siguiendo a Barrientos, para la

Volumen: 5 Número: 1 Periodo: julio 2025 – diciembre 2025 ISSN: 2954-4564

filosofía aplicada primero está el sujeto y después articular el proceso con los contenidos filosóficos.

Después de exponer la parte metodológica, ahora de manera general, el plan de los talleres que se llevaron a cabo fue el siguiente:

Tabla 1

Plan de talleres

	Día 1	Día 2	Día 3	Día 4	Día 5
Taller	“La construcción de sí mismo a través de la filosofía”	“Un punto azul”	“ <i>Milenials</i> vs <i>Centenials</i> ”	“Sensibilidad ecológica”	“Dimensión terapéutica de la filosofía”
Tallerista	María del Rosario Reyes Rodríguez, Plantel Isidro Fabela Alfaro	Federico Adaya Leythe (IESU-UAEMEX)	Federico Adaya Leythe (IESU-UAEMEX)	Aquileo Romero Esquivel Plantel Adolfo López Mateos	Jesús Rodrigo Yhmoﬀ González Plantel Cuauhtémoc
Talleristas	Jefes de grupo 2º semestre	Estudiantes destacados de 2º semestre	Mentores	Brigadistas o responsables del huerto	Subjefes de grupo con los estudiantes que participaron en los días anteriores.
Lugar	Biblioteca	Auditorio	Auditorio	Huerto	Biblioteca
Producto	Frase para regalar	Breve memoria	Breve memoria	Gráficos y frases elaboradas	Breve memoria

Ya invitados los estudiantes a los talleres, se organizaron reuniones previas con cada uno de los grupos o talleristas con la intención de ir haciendo convocatoria, de comprometerlos y provocarles interés o curiosidad. Este momento fue de gran importancia para el proyecto (era una primera llamada) puesto que implicaba motivarlos, crearles una necesidad, pero ante todo hacerles ver que era algo importante para su vida personal y ya no centrarse en lo académico y la calificación. ¡Era un desafío! Quien es docente sabe el riesgo que conllevan este tipo de proyectos ante el desinterés o la apatía, al no ser obligatorios.

Las características del discurso para los talleres fueron: es una oportunidad para la formación personal y como parte de su liderazgo en el momento de su vida en que se encuentran (Preparatoria); es una actividad a la que han sido seleccionados, un taller en el marco del proyecto llamado “1ª Semana de la Experiencia de la Filosofía”; es una sorpresa y un regalo preparado para los participantes, no es una clase, son sólo 50 minutos; el taller consta de un grupo muy reducido. Se les invitó a vestirse todos de algún color en común acuerdo y que ellos llevarían algún objeto de arte para ambientar el lugar como algún croquis, pintura, escultura pequeña o algún instrumento musical. En este primer momento de diez a quince minutos se realizó un directorio para conformar un grupo de WhatsApp y estar comunicados en la semana del proyecto.

En este trabajo no se detalla la realización de cada uno de los talleres, sólo se conocerán a partir de los resultados arrojados. Lo que sí se comparte ahora es el instrumento de valoración de dichos talleres por los participantes:

Hoja de valoración

1. De las distintas estrategias o momentos del taller, ¿Cuál crees que pudiera aplicarse en clase de filosofía?
2. ¿Qué momento del taller te ayudó en un aspecto de desarrollo personal?
3. ¿Qué momento del taller te ayudó en cuanto a tu sensibilidad?
4. ¿Qué momento del taller te ayudó a comprender el sentido de estudiar?
5. Esta actividad, además de lo académico ¿En qué crees que te puede apoyar para comprenderte a ti mismo o tu razón de existir?
6. Si te pareció bien el taller ¿De qué manera propondrías que se programaran actividades como estas?
7. ¿Estarías decidido a participar en actividades como esta, fuera de tu horario normal de clases?

Son preguntas que buscan sondear los efectos que se visualizaron en cada uno de los talleres, pero también ver su disposición para futuras actividades. Como se comentaba, este instrumento valorativo sirvió para estructurar los resultados del proyecto que ahora se enuncian. Cabe aclarar, las vivencias de los estudiantes son de los talleres desde el punto de vista filosófico, y no desde un punto de vista psicológico, aunque ellos estén más acostumbrados a relacionarlo desde este último.

Análisis de los resultados

Un primer resultado que se deja ver, según la cuestión número 1, es la valoración de la participación, atenta, activa (por el valor a nuestra palabra, decían) y cuidante, la forma de estar en círculo les fue muy cercana, la constante retroalimentación fue muy potente, el debate les pareció muy bueno, aunque fue un debate donde no hubo ganador sino sólo la confrontación de ideas; asimismo las actividades en grupos pequeños fueron una experiencia personal y cercana. Estas ideas hacen eco a la importancia del estudiante como un “yo”, no como individualismo, sino un “yo” dentro de una comunidad, es decir ayuda a reconocer el “yo” gracias a su acción recíproca. Ante estas ideas, ellos resaltaron la implementación de una consultoría desde la filosofía, al notar que hay construcción en ideas y de sus propias ideas o creencias.

El resultado desde la pregunta dos, en cuanto al desarrollo personal, es que la filosofía apoya en la “construcción de sí mismos”; por ejemplo, el “ser escuchado y escuchar a los otros”, “conectar consigo mismo en tiempo y espacio”, implicó ser “autocríticos” para una “autorrealización”; por ejemplo: “cuestionar los principios de uno mismo”, “ir logrando una visión más amplia de sí”, “importancia de conocerse y darse prioridad”.

Como síntesis, reflexionaba uno de los estudiantes: “es una tarea compleja, pero lleva al nacimiento de un ser único, implicando buscar y darse un propósito, así mismo tener primeramente un compromiso consigo mismo y luego con los otros”. Son ideas con una gran riqueza filosófica, quizá no sea una idea propia del estudiante, pero al tenerla presente ya indica una reflexión y hasta una apropiación; por ejemplo, con respecto al término persona, Sharp (1996) lo entiende como “seres que son conscientes de que ellos mismos y los otros tienen pensamientos y sentimientos, esperanzas y metas, creencias, fantasías y miedos, junto con cierto poder para cambiar el mundo para bien o para mal” (p. 227). Otro término, “ser escuchado y escuchar a los otros”, experimentar la vivencia de ser escuchados, tiene que ver con una psicología, pero aquí en el taller se trasciende el ejercicio, ya que puede interpretarse desde la acción comunicativa de Habermas (citado en De la Garza, 1995): “Su objetivo es lograr un acuerdo..., comprenderse..., que implica conocimiento compartido, confianza mutua y acuerdo basado en los requisitos de validez: comprensibilidad, verdad, veracidad y exactitud normativa” (p.17).

Con la pregunta tres se buscó hipotéticamente una respuesta dirigida hacia la observación de la sensibilidad. El término sensibilidad se pudo constatar como parte de su experiencia, en específico desde lo estético. En el taller “*Milenials vs Centenials*” hubo el ejercicio de imaginarse (tiempo presente) frente a un espejo en el que estén sonrientes, indignados o alguna otra emoción..., de él, se coincidía en la experiencia de conexión cuerpo-mente; otro ejemplo en el taller fue “un punto azul” (se presentó el video del punto azul)⁵, al visualizarse frente a nuestro planeta tierra se logró una experiencia de nuestra finitud, no somos el centro del universo, somos frágiles y vulnerables, no somos máquinas ni objetos, no somos eternos y dueños del universo. En tal sentido Pascal (1999) vino a iluminar:

“Porque, finalmente, ¿qué es el hombre en la naturaleza? Una nada frente al infinito, un todo frente a la nada, un medio entre nada y todo. Infinitamente alejado de comprender los

⁵ Descripción del video: es un video de Karl Sagan en el que hace una reflexión de valoración de nuestro planeta, desde el espacio es aquel punto azul tan minúsculo, pero tan importante al hacer un recuento de lo que significa en tanto nuestras vivencias existenciales: <https://youtu.be/t3bJ1OWZpDg>

extremos, el fin de las cosas y su principio le están invenciblemente ocultos en un secreto impenetrable, igualmente incapaz de ver la nada de donde ha sido sacado y el infinito en que se halla sumido.” Pascal

La experiencia de finitud no se centró sólo desde la razón sino desde la conexión mente-cuerpo que se había hecho experimentar, detrás de esta reflexión y experiencia están las preguntas obligadas filosóficamente ¿quién soy? O ¿qué es el hombre? En este momento se reconocían como un ser de cuerpo-mente, la sensibilidad se mostraba como una forma de reconstrucción de sí mismos, o de revalorarse; cabe resaltar que los estudiantes valoraron los ejercicios sobre el cuerpo como la respiración consciente, la relajación y concentración y que daba pauta a las anteriores reflexiones. Así mismo, se reconocía la experiencia del poder de la palabra, en el sentido de decir sus sensaciones de finitud. Ante esta idea, Pascal (1999) se presenta nuevamente muy *a doc* con su frase célebre: “el corazón tiene razones que la razón desconoce”.

En el mismo tenor ante la sensibilidad está la respuesta de otro tallerista: “el ser es producto de su entorno y nosotros parte de este, por ello, en la sociedad debería existir un contrato de calidad moral, en el que estemos comprometidos a estar a la altura del otro”; igual que un comentario anterior, quizá no sea idea original del estudiante, pero la hizo presente por el eco que resultó en su experiencia. Es una implicación ética y moral con la realidad. La cuestión que se desprende de aquí es ¿cómo la sensibilidad experimentada logra interrogar el sentido antológico del ser? Al respecto ya nos decía José Barrientos que lo experiencial implica un movimiento ontológico. Son varias hipótesis que se observan a partir de los comentarios de los estudiantes: “quizá a que cuando puedo cuestionar, despierta mi sensibilidad...”. Otra idea compartida: “tener voluntad de romper todas las barreras que nos impiden autorrealizarnos.” En definitiva, la principal sensibilidad fue el conectarse consigo mismo, siendo consciente de la propia respiración y por ende de su cuerpo-mente.

En la pregunta cuatro: ¿Qué momento del taller te ayudó a comprender el sentido de estudiar?, los estudiantes contestaron: “principalmente cuando se hizo

autorreflexión” y por medio de frases como “yo sólo sé que no sé nada”, “cuando se suscitó la implicación de la propia voluntad” y “la necesidad de construirme con mi entorno”, ya que “el saber abre puertas” y “es importante tener amor al conocimiento”. Y ante estas ideas resaltaba el trabajo personal que requiere de esfuerzo.

Las preguntas restantes se retomarán para apoyar la conclusión como finalmente terminaremos este ensayo.

Conclusiones

La filosofía es una cualidad propia en el ser humano, brota naturalmente cuando hay circunstancias que suscita la experiencia filosófica, tal es que se busca como una necesidad vital. Los estudiantes en cierta manera poseen todavía esa creatividad, ese sorprenderse por la realidad propia y circundante, además se deja ver un pensamiento crítico que surge de sus aspiraciones y necesidades. En cierta forma se ofrecen, se ofertan estos talleres, pero en el fondo los estudiantes los piden, parte del problema es que no se sabe qué pedir, y no es así porque no se sabe de su existencia, se tiene sólo nociones de clases y temas a reflexionar. De aquí surge la propuesta de propiciar una escuela viva, saber que en todo momento es formación: el comer, el jugar, el platicar, el observar y ser observado, que todo puede y es experiencia, incluso el caminar por y en dirección a...

La promoción de talleres en cuanto a la filosofía y en cuanto a la práctica filosófica, lejos de utilizar el término en un sentido de practicar únicamente, resultó un buen medio para introducir la metodología de Filosofía para niños y esta a su vez un potencializador para el objetivo de promover la experiencia filosófica. La comunidad de investigación dejó ver su potencialidad, según las características que nos brindaba Sharp (1996); fue inmanente y trascendente al darse la confianza intelectual y de sentires, las participaciones no eran “voces en el desierto” como suele pasar en el salón de clases, ni diálogos bilaterales. La comunidad propició el

sentido del cuidado, ya sea en los pensamientos del qué y cómo se decían, así como decidir cuándo es propicio decir algún juicio de valor.

Se podría deducir que hay un momento para lo teórico y otro momento para la práctica, pero aún más, el tener presente el conocimiento como una linterna en la misma práctica y experiencia es una manera con mucha potencia. La disociación siempre ha estado “ahora pasemos a su aplicación” si no experiencial desde la teoría nuestro acontecer en un presente, eso es arte.

En este sentido, se pudo constatar la posibilidad de “la aprehensión de realidad realizada por el individuo”, parte esencial de la experiencia buscada. Ciertamente requiere de esfuerzo, como lo expresaban los estudiantes, pero es posible cuando se hace intervenir la voluntad (cognoscitiva y libertad), cabe decir que en los espacios se presencié una libertad cuando se entra en la experiencia (para no decir dinámica); para los estudiantes que presentan problemas en su voluntad fue complicado participar en estos talleres a menos que fuera con carácter de obligatoriedad, pero en este caso se entraría en dilema respecto a la libertad: a un no querer movido por el placer o emociones en sentido no constructivo y un querer movido por convicciones éticas. También es posible cuando la afectividad se involucra y cuando interviene nuestra capacidad y cualidad sensible, es decir participar dando todo de sí, con responsabilidad y disposición.

Por último, es posible la aprehensión cuando nuestro pensamiento con su racionalidad lo disponemos al acontecer con nuestra realidad. En definitiva, buscar que la experiencia filosófica no sólo llegue a influir en el pensamiento o en lo emocional, sino, en palabras de Barrientos, en un nivel más profundo, en la raíz metafísica del sujeto. Es constatable, puesto que en los talleres no se buscaba sólo de motivarlos o de adoctrinarlos; sino de tener una perspectiva de totalidad del sujeto. Por eso la importancia de momentos de trabajo con el cuerpo y mente, es indispensable.

Como un planteamiento para otro trabajo es el sentido de totalidad en la experiencia y esta desde parámetros estéticos, siendo esta una disciplina filosófica, ya que los estudiantes constantemente hacían referencia a categorías estéticas, como lo bello o desde el arte, cuando compartían su experiencia en los talleres, por ejemplo: la poesía como medio para expresar su filosofar.

Terminemos diciendo que la presente conclusión coincide con el planteamiento de José Barrientos-Rastrojo (2016):

Nuestra teoría no anima, únicamente, a reflexionar sobre experiencias sino a que la experiencia se constituya en agente y catalizador para la transformación del niño; si se quiere, incentivamos el cambio desde la experiencia y no desde la reflexión sobre la experiencia. La actualización (puesta en acto) de la experiencia sumerge al niño en un marco diferente que lo traslada a comprensiones de la realidad diferentes. Estas comprensiones son debidas a un cambio radical de su forma de ser. (p. 532)

Referencias

- Barrientos-Rastrojo, J. (2016). La experiencialidad como respuesta a la tendencia analítica de la filosofía para niños. *Childhood & Philosophy*, 12 (25), 519–542.
<https://doi.org/10.12957/childphilo.2016.23032>
- Barrientos-Rastrojo, J. (2020). *Filosofía Aplicada Experiencial, más allá del postureo filosófico*. Plaza y Valdés editores.
- De la Garza, T. (1995). *Educación y democracia*. Visor.
- Sharp, A. M. (1996). *La otra educación*. Manantial.
- Pascal. B. (1999). *Pensamientos*. Biblioteca Virtual Miguel de Cervante.
<https://www.cervantesvirtual.com/nd/ark:/59851/bmc125r8>

Habilidades reconfiguradas en era de inteligencia artificial: revisión documental

Oscar Salgado Flores
osalgadof773@profesor.uaemex.mx
Aidee Alejandra Velázquez Favela
aavelazquezf@uaemex.mx
Paola Monserrath Velázquez Favela
pmvelazquezf@uaemex.mx
Universidad Autónoma del Estado de México

Recepción: 05 de junio de 2025

Aceptación: 25 de junio de 2025

Publicación: 15 de julio de 2025

Resumen

Este artículo científico tuvo como objetivo analizar el cambio que se produce en las habilidades de los estudiantes al utilizar inteligencia artificial (IA) en contextos de aprendizaje. La metodología empleada se basa en una investigación bibliográfica centrada en documentos publicados entre 2001 y 2025, en idioma inglés. Se revisaron estudios que abordan el impacto de herramientas de IA en el desarrollo de habilidades cognitivas, metacognitivas, digitales y socioemocionales. Los resultados indican que la IA puede fortalecer habilidades como la autorregulación, el pensamiento crítico y la competencia digital; sin embargo, también existen riesgos como la dependencia tecnológica, la superficialidad del conocimiento y la ampliación de brechas educativas. En conclusión, el uso de la inteligencia artificial transforma significativamente el perfil de habilidades de los estudiantes, lo que requiere una implementación pedagógica crítica, ética y equitativa.

Palabras clave: inteligencia artificial, habilidades estudiantiles, pensamiento crítico, competencia digital, tecnología educativa.

Reconfiguring skills in the artificial intelligence era: literature review

Abstract

This scientific article aims to analyze the changes that occur in students' skills when using artificial intelligence (AI) in learning contexts. The methodology is based on a bibliographic review of documents published between 2001 and 2025, in both languages English and Spanish. The selected studies address the impact of AI tools on the development of cognitive, metacognitive, digital, and socioemotional skills. Results indicate that AI can enhance self-regulation, critical thinking, and digital competence; however, there are also risks such as technological dependence, superficial learning, and the widening of educational gaps. In conclusion, the use of AI significantly transforms students' skill profiles, which demands a critical, ethical, and equitable pedagogical implementation.

Keywords: artificial intelligence, student skills, critical thinking, digital competence, educational technology

Introducción

La irrupción de la inteligencia artificial (IA) en el campo educativo ha generado transformaciones profundas en los modos de enseñanza y aprendizaje. Cada vez es más común encontrar herramientas inteligentes que apoyan la personalización del aprendizaje, automatizan evaluaciones o brindan retroalimentación inmediata. Esta incorporación plantea interrogantes importantes sobre el impacto de la IA en el desarrollo de las habilidades de los estudiantes, especialmente aquellas necesarias para su vida profesional y personal.

Las habilidades se entienden como un conjunto de capacidades adquiridas que permiten a una persona desempeñarse con eficiencia en diversas tareas. Estas pueden clasificarse en habilidades cognitivas (pensamiento, memoria, razonamiento), metacognitivas (autorregulación, planificación), socioemocionales (empatía, comunicación, colaboración) (Anderson & Krathwohl, 2001; Trilling &

Fadel, 2009) y digitales, entendidas como el uso crítico y seguro de las tecnologías (Ferrari, 2013).

En el contexto educativo, la IA ofrece ventajas claras en el desarrollo de las habilidades antes mencionadas. Por ejemplo, los tutores inteligentes facilitan el aprendizaje personalizado, fomentando la autorregulación y el pensamiento crítico (Holmes, Bialik, & Fadel, 2019). Diversas plataformas adaptativas permiten a los estudiantes avanzar a su propio ritmo, mientras que herramientas como ChatGPT apoyan el razonamiento y la escritura, del mismo modo otras herramientas de IA apoyan en realizar otras tareas mientras el estudiante desarrolla el razonamiento y pensamiento crítico (Holmes, Bialik, & Fadel, 2019).

Este artículo propone una aproximación al estado actual del conocimiento sobre este fenómeno. Se parte de una revisión bibliográfica sistemática que permite identificar patrones, ventajas, riesgos y vacíos de investigación en torno al uso de la IA y su influencia en el cambio de habilidades estudiantiles.

De igual forma, se emplearon herramientas de inteligencia artificial generativa (ChatGPT, OpenAI) como recurso adicional para la búsqueda de estudios relevantes y para elaborar la estructura del trabajo, así como la obtención de algunos insumos bibliográficos relacionados con el objeto de estudio de la investigación. El uso de esta herramienta fue supervisado críticamente y validado por los autores, verificando la veracidad de los contenidos y comparándolos con fuentes académicas formales y con la experiencia de los autores como docentes e investigadores.

Desarrollo

El surgimiento y accesibilidad a las herramientas de Inteligencia artificial ha provocado una transformación en las habilidades que los estudiantes están desarrollando en su ámbito académico, profesional y personal. A continuación, se exponen algunas áreas principales en las que se ha advertido el impacto del uso de la Inteligencia artificial en las habilidades de los estudiantes.

Las aplicaciones de IA facilitan la autonomía del estudiante al ofrecer retroalimentación inmediata y rutas personalizadas de aprendizaje. El aprendizaje con rutas personalizadas, retroalimentación instantánea y orientación contextualizada fortalece la metacognición y permite a los educandos el control de su propio proceso educativo; por lo que se puede decir que las herramientas de Inteligencia artificial ofrecen autonomía a los usuarios. Dicho de otro modo, los estudiantes son responsables de planificar estar atentos a evaluar sus aprendizajes promoviendo su independencia y desarrollo académico (Ren y Wu, 2025; Cui, 2022).

Pensamiento crítico y razonamiento de orden superior

El uso reflexivo de la IA propicia el análisis profundo y la síntesis de información. Michalon y Camacho-Zúñiga (2023) documentan que los estudiantes aprenden a utilizar las herramientas de IA y también desarrollan habilidades como pensamiento crítico, razonamiento con metodología y lógica, además de mejorar su comunicación. Considerando lo anterior, las herramientas de IA ayudan a los estudiantes a fortalecer prácticas que demandan habilidades de pensamiento más complejas.

Creatividad y generación de ideas

Las herramientas basadas en IA pueden estimular la creatividad al conectar ideas diversas. En un estudio de Future Business Journal, se evidenció que debido a que las herramientas de Inteligencia artificial ofrecen diversas alternativas de caminos a seguir o procesos para alcanzar ciertas metas o realizar proyectos, esto impacta en la creatividad de los estudiantes ya que genera autonomía en los mismos; de tal modo que al tener diversas opciones se ven motivados a tomar una o varias de esas alternativas. Aunado al lenguaje motivador que utilizan las herramientas de Inteligencia artificial, lo que impacta en una orientación positiva hacia la creatividad y generación de ideas (Liu, Sun, & Zhang, 2025).

La IA potencia la motivación y reduce la procrastinación gracias a su capacidad interactiva y adaptativa. En un estudio realizado a estudiantes de EFL se encontró que la implementación de herramientas de reconocimiento de voz y tutorial personalizada tienen un impacto significativamente positivo en el compromiso de la conducta, la parte cognitiva y la realización de tareas de tal modo que los hábitos que son importantes para el rendimiento académico y profesional se vuelven más productivos y constantes (Pikhart, Pan, & Ahn, 2024).

Preparación profesional y habilidades transferibles

El uso de IA prepara a los estudiantes para un entorno laboral tecnológico al impulsar competencias transversales. Según Ferreira-Meyers, K. (2025) señalan que debido a que los estudiantes exponen constantemente a herramientas de IA, estos están desarrollando habilidades para la resolución de problemas para adaptarse mejor a entornos y tener un trabajo ético con datos, lo cual impacta en que dichos estudiantes tienen una mejor articulación entre las habilidades técnicas y las prácticas laborales reales. En otras palabras, esta constante exposición a herramientas de IA los está preparando para trabajos en áreas emergentes lo cual están definiendo las habilidades que deberán desarrollar estos profesionistas con habilidades nuevas.

Posterior a la revisión de las áreas principales en las que se ha notado el impacto del uso de la Inteligencia artificial en las habilidades de los estudiantes, para ampliar la perspectiva y considerando la opinión de más autores, la siguiente sección menciona algunas de las desventajas y ventajas más relevantes derivadas del uso de las herramientas de IA en el aprendizaje.

Desventajas del uso de herramientas de inteligencia artificial

Perpetuación de sesgos algorítmicos. Como señalan Zawacki-Richter, et al. (2019), es importante que los sistemas de datos sean adecuados para los grupos de

estudiantes en los que se va a implementar alguna herramienta de Inteligencia artificial o que los sistemas de datos sean inclusivos para específicos grupos de estudiantes, ya que la colección de datos puede generar sesgos y no ser adecuados para grupos muy pequeños o con características particulares. Dicho de otro modo, este tipo de sistemas es adecuado para los grupos que tienen características similares o que pretenden impulsarse a tener las características de los grupos de los cuales se colectaron los datos del entrenamiento donde se implementó la herramienta de Inteligencia artificial. De otro modo, se está imponiendo una herramienta que no se adapta adecuadamente a algunos grupos minoritarios.

Vulneración de privacidad y seguridad de datos. Huang (2023) puntualiza que la recolección de la información de los estudiantes sin ningún tipo de seguridad podría ocasionar que la herramienta de Inteligencia artificial exponga dicha información personal de cada estudiante. Por ello es importante crear algunas estrategias o protocolos que den seguridad a dicha información.

Dependencia excesiva que disminuye habilidades metacognitivas Fan, et al. (2024) encontraron que usar frecuentemente herramientas de Inteligencia artificial disminuye la capacidad de los estudiantes para organizar, supervisar y evaluar su aprendizaje, a lo que le llaman “pereza metacognitiva”.

Menor desarrollo de habilidades socioemocionales. Según Prothero (2023), en la medida que se incrementa la interacción de los niños y en general las personas con herramientas de Inteligencia artificial disminuye la interacción entre las personas, lo cual implica un decremento en el desarrollo de comunicación asertiva y empatía las cuales son esenciales en el desarrollo personal y profesional.

Propagación de información incorrecta ("alucinaciones"). Griffin, Marcus y Motamedi (2025) indican que los modelos generativos pueden producir datos inexactos, lo cual ocasiona una baja calidad de la integridad

Volumen: 5 Número: 1 Periodo: julio 2025 – diciembre 2025 ISSN: 2954-4564

académica, vinculada la carencia de juicio crítico y la capacidad de los estudiantes para verse motivados a verificar la información obtenida.

Ventajas del uso de herramientas de inteligencia artificial

Fomento del pensamiento crítico y metacognición. Yuan y Hu (2024) señalan que con un diseño pedagógico adecuado de prompts y una práctica constante con los mismos, los LLMs pueden promover que los estudiantes fortalezcan en gran manera sus habilidades de aprendizaje, reflexión y metacognición. Con lo antes mencionado se infiere que los estudiantes dedican más tiempo a desarrollar habilidades más complejas que solamente realizar actividades o tareas repetitivas de un bajo nivel cognitivo.

Fortalecimiento de la competencia digital. Bećirović, Polz y Tinkel (2025) encontraron que la alfabetización en IA impulsa el uso consciente de estas herramientas para el aprendizaje, lo que se traduce en mejores resultados académicos y mayor motivación, Adicionalmente, el uso de la inteligencia artificial refuerza la competencia digital de los estudiantes al promover una interacción activa y crítica con herramientas tecnológicas. Además, la familiaridad con sistemas de IA prepara a los estudiantes para entornos profesionales digitales, donde la IA es cada vez más demandada.

Estimulación de la creatividad aplicada. Agaoglu, et al. (2025) mencionan que en la medida que un estudiante cuenta con mejores habilidades digitales afecta directamente la interacción con la Inteligencia artificial lo cual implica una sobresaliente estimulación de la creatividad aplicada, es decir, los estudiantes muestran niveles sobresalientes de creatividad aplicada permitiendo generar ideas y soluciones innovadoras en entornos académicos y profesionales.

Mejora en habilidades argumentativas y colaborativas. El uso de herramientas con IA en entornos colaborativos enriquece significativamente las habilidades argumentativas y colaborativas de los estudiantes. McLaren, Scheuer y Mikšátko

(2010) demostraron que herramientas basadas en IA pueden identificar automáticamente elementos clave en discusiones en línea -como afirmaciones bien fundamentadas y respuestas coherentes-, lo cual permite a los docentes intervenir oportunamente para reforzar el diálogo argumentativo y la participación colaborativa. Así, la IA no solo analiza las interacciones grupales, sino que también facilita una retroalimentación inmediata y estructurada, fortaleciendo la calidad del trabajo en equipo y el desarrollo de competencias comunicativas.

Incremento de autonomía y empleabilidad. Sajja, et al. (2023) desarrollaron un asistente inteligente que reduce la carga cognitiva y ofrece rutas de aprendizaje individualizadas, lo que fortalece la capacidad del alumno para gestionar su propio aprendizaje. Esta experiencia con sistemas de IA mejora habilidades transferibles, como la resolución de problemas, la adaptabilidad y la autogestión, favoreciendo la preparación para el mercado laboral y promoviendo el aprendizaje continuo en entornos profesionales actuales.

Aprendizaje personalizado. Sajja et al. (2023) mencionan que las herramientas de Inteligencia artificial ofrecen estrategias y rutas que facilitan el aprendizaje a un ritmo adecuado para cada individuo donde el estudiante siente que va avanzando a un ritmo satisfactorio.

Acceso a retroalimentación inmediata. Roll y Wylie (2016) documentan que las herramientas de Inteligencia artificial ofrecen una retroalimentación inmediata enfocada en la solución de las problemáticas y en el desarrollo de más habilidades de parte del estudiante además de promover motivación en el aprendizaje y una metacognición.

A continuación, se realiza una síntesis comparativa de las ventajas y desventajas del uso de la IA.

Tabla 1

Análisis comparativo de ventajas y desventajas

Aspecto	Ventajas	Desventajas	Implicación
Equidad	Experiencia de aprendizaje más atractiva, personalizada, flexible e inclusiva (Luckin et al., 2016)	Sesgos algorítmicos que implican discriminación repetitiva en diversos grupos con características diferentes. (Zawacki-Richter et al., 2019)	La IA debe diseñarse con datos diversos y mecanismos de corrección de acuerdo a las características de diferentes grupos sociales.
Autonomía	Retroalimentación inmediata y autorregulación (Roll & Wylie, 2016)	Uso constante genera dependencia excesiva y pereza metacognitiva (Fan et al., 2024)	Requiere instructores en áreas metacognitivas para diseñar prompts que demanden pensamiento crítico y reflexivo
Privacidad	Acceso digital controlado	Vulneración de datos personales (Huang, 2023)	Creación de políticas, normas, reglas y leyes nacionales e internacionales de protección.
Socialización	Colaboración potenciada (McLaren, 2010)	Menor interacción humana reduce empatía (Prothero, 2023)	Fomentar actividades híbridas que integren IA y contacto interpersonal.
Pensamiento crítico	Estímulo de análisis y reflexión (Yuan & Hu, 2024)	Riesgo de adquirir información incorrecta (Griffin, Marcus y Motamedi, 2025))	Incluir alfabetización digital crítica y verificación de información.
Creatividad	Fortalece la aplicación de la creatividad (Zhou & Peng, 2025)	Ninguna	Mantener IA como complemento y no sustituto.
Empleabilidad	Desarrollo de habilidades de interacción con otras personas e independencia para realizar tareas profesionales (González-Rico & Lluch Sintés, 2024).	Ninguna	Integración de educación y experiencia en demanda para lograr un posicionamiento satisfactorio.

Fuente: Elaboración propia con base en los autores citados

Análisis comparativo de habilidades clave

En la siguiente tabla se muestran los resultados ofrecidos por herramientas de Inteligencia artificial acompañadas de un pensamiento crítico y reflexivo las cuales

Volumen: 5 Número: 1 Periodo: julio 2025 – diciembre 2025 ISSN: 2954-4564

pueden potenciar habilidades clave, que, de otra manera, podrían vincularse a carencias en el aprendizaje tradicional.

Tabla 2

Análisis comparativo de habilidades clave con y sin uso de IA

Habilidad	Con IA	Sin IA
Autorregulación	Mejora gracias a la retroalimentación personalizada.	Riesgo de transitar trayectorias equivocadas y/o falta de administración del tiempo y otros recursos relacionados.
Pensamiento crítico	Se fortalece al evaluar salidas de IA	Posible confinamiento a ideas propias
Creatividad	Mejora tomando sugerencias externas	Depende sólo de fuentes convencionales
Compromiso y hábitos	Se esfuerza con motivación, constancia y administración adecuada de recursos relacionados.	Alta probabilidad de procrastinación o desánimo por incursionar en trayectorias erróneas.
Preparación profesional	Mayor alineación con las demandas profesionales actuales.	Inadecuada a la demanda actual de los empleadores.

Fuente: Elaboración propia con base en la información previa.

Estrategias para potenciar y regular el uso de herramientas de inteligencia artificial

Las herramientas de IA tienen numerosas bondades; sin embargo, también poseen áreas de oportunidad. A continuación, se presentan algunas estrategias para potenciar y regular el uso de las herramientas de IA. Un buen inicio es el uso de diseño de actividades auto monitoreables. Existen registros que verifican que el uso de sitios web de aprendizaje acompañados por una herramienta de Inteligencia artificial promueven en gran manera la autonomía y logran que el estudiante regule aprendizaje, definiendo metas, auto evaluándose, monitoreando en general su aprendizaje y llevando al estudiante a una reflexión metacognitiva (Jin et al., 2023).

Adicionalmente, se pueden agregar ejercicios de lógica y evaluación crítica para que dichas actividades obliguen al estudiante a contrastar las respuestas de la IA con evidencia externa y criterios disciplinares para fomentar procesos de razonamiento profundo y pensamiento crítico (Koć-Januchta et al., 2022). Aunado a lo anterior, promover el uso de las herramientas de Inteligencia artificial para generar propuestas de ideas y posteriormente adaptar dichas ideas o modificarlas por parte de los estudiantes hacia la formación, creación o consolidación de un proyecto, fortalecen en gran manera el desarrollo de la creatividad aplicada en los estudiantes. (Liu, Sun, & Zhang, 2025).

Otra estrategia es el uso de la gamificación y microobjetivos para complementar cursos con herramientas de IA que proporcionen incentivos, organizando el avance con metas diarias y semanales para que los estudiantes logren sus compromisos y disminuyan en gran manera la procrastinación en los mismos (Pikhart, Pan, & Ahn, 2024).

Por otra parte, para un desarrollo de habilidades laborales reales, según Liu, Sun y Zhang (2025), el uso de herramientas de IA en entornos educativos puede poner en acción tres componentes clave de la teoría de la autodeterminación: autonomía, competencia y relación. Con los cuales los estudiantes experimentan un aprendizaje más significativo y contextualizado, lo cual fortalece su futura empleabilidad. Finalmente, los resultados del estudio sugieren que estas experiencias prácticas con herramientas de IA estimulan la creatividad y la motivación intrínseca, cualidades en gran demanda en el ámbito laboral actual.

Estrategias para mitigar desventajas

Auditorías de equidad algorítmica. Selwyn (2019) sugiere imperativamente que es indispensable realizar revisiones detalladas para identificar y corregir sesgos algorítmicos en los sistemas educativos que utilizan herramientas de IA.

Protección de privacidad de datos. Es indispensable definir políticas, reglas o marcos que regulen de manera nacional e internacional el acceso y manejo de los datos que captan las herramientas de IA de los entornos escolares, algunos ejemplos de esto es como el GDPR y algunas normas nacionales que ya se han adoptado (Huang, 2023).

En cuanto al uso de los estudiantes se sugieren estrategias como:

Formación en metacognición. Diseñar actividades que demanden el pensamiento crítico y reflexivo respecto a los resultados proporcionados por las herramientas de IA, además de una planeación del aprendizaje personal, así como análisis y reflexiones diarias de información proporcionada por herramientas de IA (Yuan & Hu, 2024).

Enfoque híbrido en socialización. Esbozar interacciones basadas en trabajo colaborativo, discusiones grupales y tutorías en algunas sesiones presenciales para fortalecer el área socioemocional (Prothero, 2023).

Verificación de datos. Se sugiere enseñar a los estudiantes a verificar y comparar la veracidad de la información obtenida por las herramientas de Inteligencia artificial con otras fuentes, para evitar que los estudiantes adquieran, manejen y consideren información incorrecta como si fuera correcta, o confíen en la IA de manera acrítica.

Conclusiones

Después de los anteriores análisis comparativos, se llega a las siguientes conclusiones:

La implementación de herramientas de IA en la educación apoya en gran manera áreas críticas del desarrollo de los estudiantes teniendo una orientación adecuada en pensamiento crítico y reflexivo, aplicando la creatividad, fortaleciendo el gusto por estudiar y lograr una preparación profesional a través de autonomía en el proceso de aprendizaje acompañado de una implementación pedagógica sensata

Volumen: 5 Número: 1 Periodo: julio 2025 – diciembre 2025 ISSN: 2954-4564
que promueva el pensamiento crítico, analítico y reflexivo sobre los resultados proporcionados por las herramientas de IA.

La transformación de habilidades que están teniendo los estudiantes los capacita para adquirir las herramientas necesarias para adaptarse a resolver los desafíos profesionales de demanda actual, siempre con un enfoque ético, acompañado de análisis, pensamiento crítico y reflexivo.

Un diseño pedagógico sensato que incluya protocolos de protección de la información, auditoría de datos adecuados para los grupos en los que se van a ocupar las herramientas de IA, además de un diseño de actividades o tareas para los estudiantes donde se vean motivados a analizar, criticar y reflexionar sobre los resultados ofrecidos por las herramientas de IA puede potenciar habilidades clave de los estudiantes para el resolver con éxito los retos profesionales actuales.

Referencias

- Agaoglu, F. O., Bas, M., Tarsuslu, S., & Ekinici, L. O. (2025). The mediating digital literacy and the moderating role of academic support in the relationship between artificial intelligence usage and creative thinking in nursing students. *BMC Nursing*, 24 (1), 484. <https://doi.org/10.1186/s12912-025-03128-3>
- Anderson, L. W., & Krathwohl, D. R. (Eds.). (2001). *A taxonomy for learning, teaching, and assessing: A revision of Bloom's taxonomy of educational objectives*. Longman. <https://archive.org/details/taxonomyforlearn0000unse>
- Bećirović, S., Polz, E., & Tinkel, I. (2025). Exploring students' AI literacy and its effects on their AI output quality, self-efficacy, and academic performance. *Smart learning environments*, 12 (1), 29. <https://doi.org/10.1186/s40561-025-00384-3>
- Cui, Y. (2022). Learning with AI technology simplifies the educational process and can help students improve their self-learning ability. (p. 2). *TechTrends*, 66(2), 121–134. <https://doi.org/10.1007/s11528-025-01055-3>
- Fan, Y., Tang, L., Le, H., Shen, K., Tan, S., Zhao, Y., Shen, Y., Li, X., & Gašević, D. (2024). Beware of metacognitive laziness: Effects of generative artificial

- intelligence on learning motivation, processes, and performance. *British Journal of Educational Technology*, 56 (2). <https://doi.org/10.1111/bjet.13544>
- Ferrari, A. (2013). *DIGCOMP: A framework for developing and understanding digital competence in Europe*. European Commission Joint Research Centre. <https://doi.org/10.2788/52966>
- Ferreira-Meyers, K. (2025). *Teaching and learning with AI: Enhancing graduate employability in higher education*. In M. Meilinda et al. (Eds.), *Proceedings of the 6th Sriwijaya University Learning and Education International Conference 2024* (Advances in social science, education and humanities research, Vol. 915, pp. 672–680). Atlantis Press. https://doi.org/10.2991/978-2-38476-390-0_54
- Griffin, G., Marcus, V., & Motamedi, S. (2025). Student perspectives on the benefits and risks of AI in education (Version 2). arXiv. <https://arxiv.org/abs/2505.02198>
- González-Rico, P., & Lluch Sintes, M. (2024). Empowering soft skills through artificial intelligence and personalised mentoring. *Education Sciences*, 14 (7), 699. <https://www.mdpi.com/2227-7102/14/7/699>
- Holmes, W., Bialik, M., & Fadel, C. (2019). *Artificial Intelligence in Education: Promises and Implications for Teaching and Learning*. Center for Curriculum Redesign. (PDF) Artificial intelligence in education. Promise and implications for teaching and learning.
- Huang, L. (2023). *Ethics of artificial intelligence in education: Student privacy and data protection*. *Science Insights Education Frontiers*, 16(2), 2577–2587. <https://doi.org/10.15354/sief.23.re202>
- Jin, S. H., Im, K., Yoo, M., Roll, I., & Seo, K. (2023). Supporting students' self-regulated learning in online learning using artificial intelligence applications. *International Journal of Educational Technology in Higher Education*, 20, Article 37. <https://doi.org/10.1186/s41239-023-00406-5>
- Koć-Januchta, M. M., Schönborn, K. J., Roehrig, C., Chaudhri, V. K., Tibell, L. A. E., & Heller, H. C. (2022). "Connecting concepts helps put main ideas together": Cognitive load and usability in learning biology with an AI-enriched textbook.

Liu, L., Sun, Y., & Zhang, J. (2025). Impact of intelligent learning assistants on creativity of university students: A self-determination theory perspective. *Future Business Journal*, 11(1), 54. <https://doi.org/10.1186/s43093-025-00544-4>

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

McLaren, B. M., Scheuer, O., & Mikšátko, J. (2010). Supporting collaborative learning and e-discussions using artificial intelligence techniques. *International Journal of Artificial Intelligence in Education*, 20(1), 1–46. https://www.researchgate.net/publication/220049800_Supporting_Collaborative_Learning_and_E-Discussions_Using_Artificial_Intelligence_Techniques

Michalon, F., & Camacho-Zúñiga, D. (2023). *ChatGPT, a brand-new tool to strengthen timeless competencies*. *Frontiers in Education*, 8, 1251163. <https://doi.org/10.3389/feduc.2023.1251163>

Pikhart, M., Pan, Y., & Ahn, J. (2024). AI-empowered applications effects on EFL learners' engagement in the classroom and academic procrastination. *BMC Psychology*, 12, Article 48. <https://doi.org/10.1186/s40359-024-02248-w>

Prothero, A. (2023, 13 de noviembre). Artificial intelligence and social-emotional learning are on a collision course. *Education Week*. <https://www.edweek.org/technology/artificial-intelligence-and-social-emotional-learning-are-on-a-collision-course/2023/11>

Ren, X., & Wu, M. L. (2025). Examining teaching competencies and challenges while integrating artificial intelligence in higher education: A systematic review. *TechTrends*, 69(3), 519–538. <https://link.springer.com/article/10.1007/s11528-025-01055-3>

Roll, I., & Wylie, R. (2016). Evolution and revolution in artificial intelligence in education. *International Journal of Artificial Intelligence in Education*, 26(2), 582–599. <https://doi.org/10.1007/s40593-016-0110-3>

- Sajja, R., Sermet, Y., Cikmaz, M., Cwiertny, D., & Demir, I. (2023). Artificial Intelligence–Enabled intelligent assistant for personalized and adaptive learning in higher education. arXiv. <https://doi.org/10.48550/arXiv.2309.10892>
- Selwyn, N. (2019). Should robots replace teachers? AI and the future of education (1st ed.). sPolity Press. <https://research.monash.edu/en/publications/should-robots-replace-teachers-ai-and-the-future-of-education>
- Trilling, B., & Fadel, C. (2009). 21st century skills: Learning for life in our times. Jossey-Bass. 21st century skills: Learning for life in our times.
- Yuan, B., & Hu, J. (2024). *Generative AI as a tool for enhancing reflective learning in students* [Preprint]. arXiv. <https://doi.org/10.48550/arXiv.2412.02603>
- Zawacki-Richter, O., Marín, V. I., Bond, M., & Gouverneur, F. (2019). Systematic review of research on artificial intelligence applications in higher education – where are the educators? *International Journal of Educational Technology in Higher Education*, 16(1), 1–27. <https://doi.org/10.1186/s41239-019-0171-0>
- Zhou, M., & Peng, S. (2025). The usage of AI in teaching and students' creativity: The mediating role of learning engagement and the moderating role of AI literacy. *Behavioral Sciences*, 15(5), 587. <https://doi.org/10.3390/bs15050587>

El Brainrot en la era digital y sus posibles consecuencias. Una aproximación documental exploratoria

Renata Fabiola Jimenez Galán

rfjimenezg@uaemex.mx

Alma Rosa Lara Contreras

arlaracc@uaemex.mx

María Susana Antúnez Rangel

mantunezr368@profesor.uaemex.mx

Camerino Juárez Toledo

cjuarezto@uaemex.mx

Universidad Autónoma del Estado de México

Recepción: 09 de junio de 2025

Aceptación: 27 de junio de 2025

Publicación: 15 de julio de 2025

Resumen

El presente artículo tuvo como objetivo Reflexionar sobre el fenómeno de Brainrot en la era digital, para develar sus posibles consecuencias y proponer estrategias para promover un enfoque equilibrado del uso de la tecnología. El término Brainrot se traduce en deterioro del estado mental o intelectual de una persona como resultado del consumo excesivo de material trivial o poco estimulante.

Esta investigación fue de naturaleza documental y exploratoria, en la que se analizaron las causas y los efectos de esta práctica común en muchas de las personas que centran su atención y sentidos en el uso excesivo de las redes sociales, videojuegos y otras plataformas tecnológicas (especialmente los jóvenes); abordándose los factores psicológicos y comportamientos digitales que lo distinguen, así como en los impactos cognitivos resultantes del consumo excesivo de contenido digital de baja calidad.

Los resultados revelan que el Brainrot tiene un impacto negativo en la salud mental y el desarrollo cognitivo, al inducir debilidad cerebral que genera desensibilización emocional y sobrecarga cognitiva (imágenes, sonido, movimientos y palabras), provocando un sistema del pensamiento obsoleto, negativo y frustrante acompañado de comportamientos disfuncionales como el doomscrolling y el zombie scrolling relacionados con la depresión, angustia, ansiedad y estrés.

Dada la creciente prevalencia de la participación digital, se plantea la necesidad de explorar una variedad de estrategias, incluido el uso consciente y crítico de la tecnología, para apoyar la salud cognitiva y el bienestar emocional como el control del tiempo frente a la

pantalla, la selección de contenidos digitales y la realización de actividades no digitales, así como promover un enfoque equilibrado del uso de la tecnología que fomente la resiliencia cognitiva de niños, adolescentes y adultos jóvenes.

Palabras Clave: Brainrot, era digital, deterioro cognitivo, adicción digital

Brain rot in the digital age and its possible consequences: An exploratory documentary approach

Abstract:

The aim of this article is to reflect on the phenomenon of Brainrot in the digital age, to uncover its possible consequences and propose strategies to promote a balanced approach to technology use. The term *Brainrot* refers to the deterioration of a person's mental or intellectual state as a result of excessive consumption of trivial or unstimulating content.

This research is documentary and exploratory in nature. It analyzes the causes and effects of this common practice among many people—especially young individuals—who excessively focus their attention and senses on social media, video games, and other technological platforms. The study addresses the psychological factors and digital behaviors that characterize Brainrot, as well as the cognitive impacts resulting from the excessive consumption of low-quality digital content.

The findings reveal that Brainrot negatively impacts mental health and cognitive development, inducing brain weakness that leads to emotional desensitization and cognitive overload (images, sounds, movements, and words). This results in an outdated, negative, and frustrating thought system, accompanied by dysfunctional behaviors such as *doomscrolling* and *zombie scrolling*, which are linked to depression, distress, anxiety, and stress.

Given the growing prevalence of digital engagement, the study highlights the need to explore a variety of strategies, including conscious and critical technology use, to support cognitive health and emotional well-being. These strategies include screen time control, the selection of digital content, participation in non-digital activities, and the promotion of a balanced approach to technology use that fosters cognitive resilience in children, adolescents, and young adults.

Key words: Brainrot, era digital, deterioro cognitivo, adicción digital

Introducción

En la sociedad contemporánea la tecnología ha desarrollado infinidad de aplicaciones y funciones con el propósito de monitorear las vidas de las personas para controlar la

información comparten y reciben; tal es el caso de Google Earth, Maps, Facebook, la geolocalización, Alexa de Amazon (bocina "inteligente"), cuyas capacidades de escucha plantean serias preocupaciones sobre la privacidad que finalmente se convierten en tecnologías para alimentar la Inteligencia Artificial (Day, Turner, & Dorzdiak, 2019, citados en Téllez, et. al., 2024).

La creciente integración de la tecnología, internet, dispositivos inteligentes y pantallas en la vida cotidiana ha llevado a su consideración como un órgano esencial, particularmente en aplicaciones de entretenimiento y comunicación. A manera de ejemplo: Tik Tok es una de las aplicaciones de videos cortos más populares y se ha convertido en una parte significativa de la rutina diaria en los adolescentes y adultos jóvenes en mundo (Ingham, 2021). Así lo muestran las estadísticas de usuarios, estimados para 2025 en 1,049 millones de personas (Statista, 2024).

Por lo anterior, resulta esencial considerar los posibles efectos secundarios de estas plataformas. El impacto negativo del uso excesivo de las redes sociales en los adolescentes puede manifestarse en varios ámbitos, como en la salud mental (elevados niveles de ansiedad, depresión y baja autoestima); en los procesos cognitivos (afectando la capacidad de atención y concentración, así como el rendimiento académico, debido a la distracción constante y la fragmentación de la atención (Cortés, 2019, citado en Tut, 2024).

Otro fenómeno social relacionado con las redes digitales que ha recibido atención recientemente es el *Fear of Missing Out* (FOMO) o Miedo a perderse experiencias, que alude a la sensación de inquietud más o menos intensa, desencadenada por la preocupación de que los amigos u otras personas puedan presenciar experiencias gratificantes particulares de las cuales se está ausente; es el temor a “quedarse fuera”, “pensar constantemente que otros están haciendo algo más interesante y gratificante que nosotros y que nos estamos perdiendo algo. Se caracteriza por el deseo de permanecer socialmente conectado y podría manifestarse como una forma de ansiedad social” (Przybylski et al., 2013, citados en Varchetta, et. al., 2020, p.3).

En cuanto al Brainrot, el término ha ganado adeptos generacionales en la última década, especialmente dentro de la cultura de los memes y *stickers* en la Generación Alfa; sin embargo, resulta irónico englobar una variedad de fenómenos relacionados con la cultura,

idiosincrasia, ideología, aprendizaje, creencias y experiencias que aparecen en las plataformas digitales creando un consumo desmedido de los usuarios.

La naturaleza de los medios digitales induce bucles de retroalimentación adictiva impulsados por la dopamina que genera el cerebro y exagera efectos que dañan la atención, el desarrollo cognitivo, las habilidades, la concentración, el discernimiento y la memoria, entre otros. Por tanto, será muy importante desde ahora entender cómo funcionan los procesos cognitivos de aprendizaje y retención de información en estas nuevas generaciones.

Este fenómeno ha generado discusión, dudas y reflexiones, pues si bien la tecnología ofrece muchas ventajas y facilidades en todos los aspectos de la vida del ser humano, también puede generar grandes consecuencias de salud mental, física y emocional; la sobrecarga de información, luz, imágenes y sonidos crean adicción, dependencia y un agotamiento inconsciente que disminuye, afecta y dispersa la mente en distintas formas.

El brainrot en la era digital se refiere al uso excesivo de la tecnología, redes sociales y dispositivos digitales que afecta de forma negativa las capacidades cognitivas como: la memoria, la concentración, la observación y la atención. El término se refiere sobre todo a los contenidos de internet de poco valor y a los efectos que provoca pasar demasiado tiempo consumiéndolos (Roy, 2024).

Brainrot (debilidad cerebral), no es un término oficial en la historia de la medicina o la ciencia, más bien es una expresión informal coloquial en la cultura digital que ha ganado popularidad en diversas plataformas, donde los usuarios comparten un interés o fascinación por ciertos temas en común (como obsesiones compartidas); podría decirse que es una especie de "debilidad" mental que los atrapa, los programa y los mantiene hipnotizados por largos períodos de tiempo; la noción de brainrot refleja esa sensación de que algo consume la mente de manera divertida sin darte cuenta o incluso en ocasiones llega a ser abrumadora, con aparentes tintes amistosos y humorísticos.

Sin darse cuenta se va conformando una sensación de apego y obsesión en determinadas redes sociales de forma reiterativa relacionados con contenidos como música, memes,

Volumen: 5 **Número: 1** **Periodo: julio 2025 – diciembre 2025** **ISSN: 2954-4564**
videojuegos, cápsulas informativas, culturales, religiosas, políticas, económicas, científicas, sociales entre otros.

En virtud de lo anterior y de la novedad de este fenómeno, el presente trabajo se propuso como objetivo: Reflexionar sobre el fenómeno de Brainrot en la era digital, para develar sus posibles consecuencias y proponer estrategias para promover un enfoque equilibrado del uso de la tecnología.

Desarrollo

En 2024, el término de Brainrot fue elegido la palabra del año por Oxford University, para expresar la preocupación por el impacto del consumo excesivo de contenido en línea de baja calidad, especialmente en redes sociales. El uso de esta expresión aumentó un 230 % entre 2023 y 2024 para describir tanto la causa como el efecto del consumo de contenido de baja calidad y poco valor que se encuentra en las redes sociales e Internet, así como su impacto negativo en la sociedad. Aunque también el vocablo se ha usado de forma más específica en referencia a la cultura en línea, empleado a menudo con humor o autocrítica por las comunidades en línea, se asociándose fuertemente con ciertos tipos de contenido como: sin sentido, vergonzoso o extraño (Oxford University Press, 2024).

Los factores susceptibles de conducir al deterioro cognitivo a partir del excesivo consumo de estos contenidos se expresan en los siguientes comportamientos: Pasar horas frente a la pantalla, ansiedad cuando se está lejos de los dispositivos móviles y escasa o nula capacidad para prestar la atención adecuada a diversas actividades. Satici, et. al. (2023) sugirieron que brainrot no es una condición médica formalmente reconocida; sin embargo, es muy real, particularmente entre las generaciones Z Post-Millennial (nacidos entre 1995 y 2009) y entre la Generación Alfa (nacidos después de 2010), que están haciendo doomscrolling¹ y navegando por un mundo cada vez más conectado y centrado en la pantalla.

¹ Definido por la continua lectura de noticias negativas en Internet, es decir, la práctica de sumergirse en informaciones deprimentes o desalentadoras a través de la navegación en la red. La acuñación de **doomscrolling** y **doomsurfing** combina aspectos de oscuridad y fatalidad con el acto de desplazarse por la red, destacando el papel predominante de los dispositivos móviles en esta actividad (Durán, 2024).

Los análisis transversales de estos estudios sugieren que el Doomscrolling o Joyscrolling - definidos como el consumo excesivo de noticias negativas a través de plataformas digitales- puede ser un precursor de problemas relacionados con el bienestar emocional y psicológico. Se ha comprobado que este hábito incrementa la sensación de desasosiego y disminuye la percepción de bienestar en los individuos.

Esta investigación apunta a la necesidad de realizar estudios longitudinales y experimentales futuros para comprender a fondo cómo afecta este comportamiento a largo plazo en la salud mental de las personas de cualquier edad; indudablemente nos encontramos en una época de incertidumbre con respecto a la búsqueda de información negativa que recibimos a diario por distintas plataformas digitales que son muy conscientes de lo que más cautiva a los usuarios, mediante el uso de sistemas algorítmicos programados y conducidos, por el tipo de contenidos que atrapan de forma inconsciente (Nguyen, 2020).

Por lo tanto, ya sea que la motivación para el doomscrolling sea la búsqueda de información negativa o factores individuales como la pérdida de autocontrol o los sistemas algorítmicos que ofrecen interminables fuentes de noticias o brotes y crisis, en última instancia conducirá a un comportamiento de desplazamiento compulsivo (Sharma, et al, 2022).

Dado que el doomscrolling tiene una naturaleza compulsiva con un desplazamiento constante en busca de noticias deprimentes y negativas en las redes sociales, sería importante considerar hasta qué punto los rasgos de la personalidad como parte de un sistema de autorregulación están conectados con el comportamiento de este fenómeno. Sin embargo, la literatura cualitativa emergente ha destacado que los resultados cognitivos del uso de internet dependen tanto del contexto específico como del individuo (Firth; et al., 2024).

No obstante, en general, el exceso de información sobre una situación negativa puede tener efectos psicológicos adversos. Graham Davey (citado en García-Bullé, 2020) sostiene que la forma en que la información es presentada y cómo acceden a ella los usuarios, ha cambiado significativamente en los últimos 15 años, teniendo un efecto de detrimento en la salud mental de todas las personas. De acuerdo con las investigaciones de este autor, la exposición constante a este tipo de noticias puede ser una experiencia intensa y causar

síntomas como estrés, problemas para dormir, humor voluble, comportamiento agresivo, depresión o hasta estrés post-traumático.

Otro fenómeno similar al doom-scrolling es el zombie-scrolling que refiere al desplazamiento zombie, donde no se cuestiona ninguna información o noticia que llegue al receptor, este solo se limita desde las primeras horas de la mañana a verlas y/o escucharlas, y durante todo el día hasta antes de dormir, se centra en ver todo tipo de noticieros, informes y casos en todos los contextos que entran y salen de las redes, distrayendo con su mezcla embriagadora de desastres, revelaciones y conmoción, es decir la persona se unifica a una gran parte colectiva inconsciente que se encuentra bajo la misma premisa.

Los signos de desplazamiento zombi incluyen la incapacidad de estar lejos de su teléfono e incluso ignorar la higiene personal debido al uso excesivo de la tecnología, lo que puede afectar la salud de forma inconsciente, sin que la persona se dé cuenta.

El entretenimiento genera una gratificación instantánea a través de distintas plataformas digitales como TikTok, anima a los usuarios a buscar contenidos cada vez más estimulantes para lograr el mismo nivel de satisfacción; por ejemplo, el algoritmo detrás de la página fomenta un bucle interminable de consumo que puede promover la desensibilización y acortar la capacidad de atención (Simpson, 2021).

Por otra parte, la sobre estimulación de dichas páginas/plataformas digitales hace que, en última instancia, la persona luche con la capacidad de consumir contenido más largo y sin cortes y agote aún más la participación significativa en las experiencias de la vida real (Coleman, 2020).

Estas consecuencias de la adicción digital han sido aún más visibles en las generaciones en crecimiento que han disfrutado de la tecnología como fuente de entretenimiento más que de aprendizaje; inevitablemente el tiempo excesivo frente a la pantalla da lugar a problemas mentales como: retraimiento social, percepciones distorsionadas de la realidad y aumento de los niveles de ansiedad y depresión que a su vez se asocian con baja autoestima, aprendizaje lento, retraído y deteriorado, problemas de atención, concentración y memoria, generando deterioro cognitivo prematuro (Neophytou, 2019; Manwell, 2022).

Se han investigado el deterioro cognitivo y el envejecimiento cerebral prematuro que genera el exceso inmensurable del uso de las redes o de cualquier dispositivo digital, desafortunadamente no se han explorado estrategias efectivas para contrarrestar la pudrición cerebral que genera. En los adolescentes y adultos jóvenes y se han encontrado algunas características del brainrot (Zheng, 2024):

➤ **Hiperfijación/Neurodivergente**

Muchas personas (especialmente con TDAH o autismo) tienden a tener *hiperfijaciones*, y el “brainrot” puede ser una forma de expresar eso de manera divertida o exagerada.

➤ **Escapismo/digital**

El brainrot también se relaciona con el escapismo: cuando la vida real abruma, refugiarse en un fondo o mundo ficticio puede ser una forma de evasión emocional.

➤ **Algoritmos/sobreexposición**

Las redes sociales como TikTok, Twitter (X), y YouTube bombardean con el mismo contenido una y otra vez, lo que crea una *cámara de eco* que alimenta el brainrot.

➤ **Conexión/emocional**

A veces, una historia o personaje resuena a un nivel tan profundo que se queda gravado en la mente.

En esencia, la podredumbre cerebral es un estado de preocupación social, sin dejar de lado que las plataformas digitales también generan contenidos sumamente positivos, relevantes y atractivos para los usuarios y pueden tener usos beneficiosos en el ámbito personal, profesional y educativo.

Consecuencias del Brainrot

Entre las consecuencias del brainrot se han documentado las siguientes:

1.-Disminución de la capacidad de atención y concentración:

El consumo de contenido corto, rápido y superficial puede reducir la capacidad de concentrarse en tareas que requieren atención prolongada, como leer un libro o trabajar en un proyecto complejo.

2.-Pérdida de memoria:

El brainrot puede dificultar la capacidad de recordar información, fechas, nombres o eventos, debido a la sobrecarga de información y la falta de procesamiento profundo.

3.-Fatiga mental:

El exceso de información y la necesidad de estar permanentemente conectado pueden generar fatiga mental y una sensación de agotamiento.

4.-Desensibilización emocional:

El consumo constante de contenido trivial y superficial puede desensibilizar a las personas a las emociones y a la realidad, haciendo que se sientan aburridos y desanimados.

5.-Problemas de salud mental:

El brainrot puede estar relacionado con problemas de salud mental como la ansiedad, la depresión y el aislamiento social.

6.-Bajo desempeño y productividad:

La dificultad para concentrarse y la fatiga mental pueden afectar el desempeño en el trabajo, la escuela y otros ámbitos.

7.-Problemas en la vida social:

El brainrot puede hacer que las personas se sientan aisladas y sin ganas de interactuar con otros, ya que están más enfocadas en el mundo online.

Sobrecarga Cognitiva

En su análisis sobre el impacto cognitivo en la salud mental de los adolescentes y jóvenes adultos, la psiquiatra Marian Rojas Estapé (citada en Ríos, 2023), resalta que las plataformas ha sido diseñadas deliberadamente para ser adictivas, y aprovechan los mecanismos de recompensa del cerebro humano para mantener a los usuarios enganchados; la liberación de dopamina, neurotransmisor asociado al placer y la recompensa, cada vez que se recibe un "like" o se visualiza un video, refuerza este comportamiento adictivo y contribuye a una mayor dependencia de la aplicación.

La abrumadora cantidad de información que recibimos constantemente en nuestra vida cotidiana es otra razón por la que los jóvenes están experimentando podredumbre cerebral; para Cho (2023), internet es una fuente muy real de sobrecarga cognitiva en forma de noticias, entretenimiento y actualizaciones en las redes sociales (Firth, et al., 2024).

Los datos de las redes sociales y las actualizaciones de cursos en línea son fuentes adicionales que el cerebro está tratando desesperadamente de procesar, lo que provoca fatiga mental y una disminución de ciertas funciones cognitivas. Investigaciones anteriores han indicado que los períodos prolongados de participación digital, especialmente entre los adultos jóvenes, se asocian con una mayor dificultad para concentrarse y mantener la atención (Zhou, 2023). La carga cognitiva se puede clasificar en tres formas (Sweller, 2022):

1. **Intrínseca.** Refiere a la dificultad de procesar la información, que varía según la complejidad del material, esta carga es constante y no se ve afectada por condiciones externas.
2. **Superflua.** Es una cuestión de cómo se presenta la información y de la relativa facilidad o dificultad de procesarla.
3. **Pertinente.** Es el esfuerzo mental que implica la integración de nueva información en marcos de conocimiento preexistentes, llamados esquemas, lo que significa esfuerzo mental requerido para procesar nueva información y almacenarla en la memoria permanente y es vital en el aprendizaje y la comprensión a un nivel profundo.

Más allá de la podredumbre cerebral, la exposición abrumadora a los contenidos digitales, especialmente a través de las redes sociales y la multitarea, puede provocar una carga superflua, ya que la presentación de la información tiende a ser extremadamente dispersa y abrumadora (Mendez, 2024).

La carga cognitiva constante, unida a la disminución de la concentración y la claridad mental, pueden afectar aún más la capacidad del cerebro para manejar las cargas intrínsecas y pertinentes de manera efectiva, lo que resulta en fatiga mental y deterioro cognitivo, cuando se siente abrumado, la capacidad de procesar información de manera significativa y clara se ve obstaculizada, lo que puede provocar signos de deterioro cognitivo entre los adultos jóvenes.

Este tipo de comportamientos tiene consecuencias desafiantes y preocupantes, porque van más allá de la simple adicción; la sobreexposición a ver contenidos superficiales y altamente estimulantes afectan de manera negativa la esfera cognitiva y las emociones de los adolescentes y jóvenes adultos, cuando no piensan de forma coherente, no reflexionan sobre temas complejos, no desarrollan una verdadera identidad, son incongruentes en su sentir, pensar, actuar y hablar, buscan todo el tiempo el reconocimiento y una validación social a través de las interacciones en las plataformas tecnológicas que buscan mantenerlos alejados, sin conexión social, sin autoestima, con ansiedad y estrés (Ríos, 2023).

La podredumbre cerebral se asocia cada vez más con una variedad de comportamientos digitales específicos, muchos de los cuales se han vuelto comunes entre los adultos jóvenes en la era digital (Yousef, et. al., 2025). Estos comportamientos, como el doomscrolling, el zombie scrolling y la adicción a las redes sociales, están muy relacionados con todos los impactos cognitivos y emocionales negativos del exceso de tiempo frente a la pantalla (Langdon, et. al., citados en Yousef, 2025). Es muy importante entender cómo estos comportamientos digitales conducen al desarrollo de la podredumbre cerebral con fines de prevención e intervención (Hristidis, et. al., citados en Yousef, 2023) para explorar estas conexiones, realizamos un análisis de texto para identificar las relaciones entre los comportamientos digitales y el control y el deterioro cognitivos.

Por otro parte, los términos "desplazamiento social" y "zombi mediático" tienen menciones más incidentales, lo que indica su relevancia, pero de forma que se enfatiza de manera menos consistente en el discurso; en general esta reflexión constructiva muestra la compleja interacción de estos comportamientos digitales que se están presentando en la sociedad actual que apunta a que el exceso de información sobre medios de comunicación de diversa índole de baja calidad contribuye a la fatiga cognitiva y a la reducción de la habilidad y agudeza mental.

Brainrot y la cultura de los memes

Los estudios realizados hasta días actuales demuestran que el uso de los memes en Internet puede ser beneficioso para la formación en diseño; estas habilidades incluyen la edición y producción de imágenes, la creación de discursos visuales significativos tanto a nivel concreto como global, el dominio de software específico, así como el manejo de plataformas y aplicaciones intuitivas, las que puede contribuir a adquirir habilidades compartidas con otras áreas, como el lenguaje y la ortografía, el pensamiento crítico, la colaboración en red, la gestión de liderazgos y roles (Bartolomé et al., 2021).

Desde el punto de vista cultural los memes pueden convertirse en un caldo de cultivo para mantener a un cerebro débil; son diseñados para generar apego y adicción; además de ser pegadizos y fáciles de compartir, no se niega que son divertidos y pueden captarse rápidamente, son de naturaleza viral y a menudo conducen a una gran cantidad de contenido (variaciones, referencias y remezclas), que pueden dominar las conversaciones en línea convirtiéndose omnipresentes en los espacios digitales.

Los memes también son aprovechados para generar puntos de contacto generacionales y/o culturales, identificándolos como resonantes para determinados grupos de edad. La generación alfa está creciendo en una era de conectividad digital sin precedentes, y los memes son una forma de comunicación y expresión mental; su rápido consumo y creación puede conducir a una especie de descomposición cultural, en la que ciertas tendencias dominan sus interacciones sociales.

Finalmente, los memes han transformado la forma de comunicar, transmitir, informar y generar sentido de comunidad en la sociedad actual, su evolución rápida, su capacidad para transmitir información e influencia en la formación de identidades y comunidades en línea, y su impacto en la política y la cultura moderna son aspectos destacados que han despertado el interés de académicos e investigadores en diversas disciplinas.

La generación alfa y el compromiso digital

La generación alfa es la primera que creció completamente en la era digital, se caracteriza por su perfecta integración de la tecnología en su vida cotidiana; desde una edad temprana tienen acceso a teléfonos inteligentes, tabletas e Internet, lo que hace que la alfabetización digital sea una gran parte de su educación.

Este compromiso digital está constantemente expuesto a una avalancha de información, medios y contenidos; las plataformas de redes sociales como TikTok, Instagram y YouTube son fundamentales para su vida social y entretenimiento. Estas plataformas están optimizadas para captar la atención y fomentar la participación prolongada, a menudo a través de contenido impulsado por algoritmos que se adapta a sus preferencias e intereses específicos.

El concepto de brainrot es particularmente relevante para la generación alfa debido a esta exposición intensa y continua a los contenidos digitales, su naturaleza rápida y repetitiva de los ciclos de memes, los desafíos virales y los temas de tendencia pueden provocar una sensación de saturación mental.

Desde el surgimiento de las redes sociales, la manera en que las personas se relacionan, comunican y conectan, ha cambiado radicalmente. Estas plataformas han dado paso a nuevas dinámicas de interacción, generando tanto comunidades digitales como fenómenos de aislamiento social producto de la sobreexposición y otros factores relacionados.

TikTok, por ejemplo, comenzó como un espacio de entretenimiento caracterizado por tendencias de baile y el uso de plantillas de audio que permitían a cada usuario recrear los videos virales a su manera, pero la aceptación que esta plataforma ha tenido en los últimos años ha hecho que distintas clases de creadores se unan a la plataforma y, asimismo, otras redes populares, como YouTube e Instagram, han tratado de replicar su éxito, llevando a los videos cortos en formato vertical la popularización que tienen.

Este desarrollo ha configurado una dinámica en la que los usuarios se han adaptado al rápido estímulo de las redes sociales; las plataformas, a su vez, han promovido la búsqueda de contenidos cada vez más breves y estimulantes, como por ejemplo, TikTok, la plataforma que mejor ha sabido aprovechar estas dinámicas desde un comienzo, con contenidos de muy corta duración y un formato de video vertical; modelo que se traduce en estrategias dirigidas a captar y mantener el interés del usuario mediante algoritmos de recomendación y diseño de contenido corto, altamente estimulantes y personalizados.

Estudios recientes indican que el uso de Tik Tok entre la población joven del mundo creció un 27 % en 2022 (Asselin, citado en Klimenko, et. al. 2022), porque su contenido es mucho más creativo, cercano y viral que el de otras redes sociales. Las razones que explican estas preferencias de uso son el escapismo, el entretenimiento y la relajación, pues la aplicación aprovecha los macrodatos (big data) para generar un enganche mucho más efectivo con contenidos completamente personalizados (Liang, citado en Klimenko, et. al., 2022).

Estos datos no sólo redefinen cómo se consume contenido, sino que también afectan la manera en que los creadores de contenidos, medios tradicionales y marcas interactúan con sus audiencias, priorizando la retención sobre la profundidad.

Lo que estamos observando es que las plataformas se adaptan a lo que el usuario solicita, producto de la sobreestimulación constante; la rapidez con que los jóvenes se desplazan por Internet responde a una necesidad de acelerar el proceso de consumo y, asimismo, el aprendizaje (Epstein y Quartz, 2022).

En la historia de las redes sociales la pandemia de Covid-19 aceleró significativamente el flujo, sobre todo de los jóvenes, hacia estas redes y plataformas digitales, con el fin de “compartir información, expresar sus ansiedades y esperar el momento oportuno durante la cuarentena” (Molla, 2020).

Posteriormente surgió, como se ha señalado, el término brain rot o “cerebro frito”, considerado la palabra del año 2024 según el Oxford English Dictionary; el término refleja los efectos cognitivos y conductuales del consumo desmedido de contenido en redes sociales, como la pérdida de concentración y la dificultad para procesar información en profundidad.

Las afecciones de los usuarios recurrentes de TikTok han sido investigadas por los autores Yao Qin, Bahiyah Omar y Alessandro Musseti (2022), quienes determinaron que uno de los factores más influyentes es lo que llamaron como TikTok Addiction Behavior; de esta forma detallaron que para los usuarios adolescentes es difícil abandonar la actividad online cuando se están entreteniendo lo que significa la representación de una profunda inmersión de un usuario con conductas adictivas.

La libertad que otorga la plataforma permite que el contenido varíe desde lo más banal hasta lo más cercano a un espacio informativo relevante y esto ha generado que las redes sociales sean cada vez más utilizadas y validadas socialmente, tanto como entretenimiento y como medios de información (Colemn, 2020).

La relevancia de este tema recae en la transformación digital que los medios de comunicación han tenido que sobrellevar para adaptarse a los nuevos formatos de consumo, como son los videos cortos en redes sociales así lo muestra Apablaza-Campos et al. (2024) en su estudio Las experiencias de Meganoticias en Tiktok e Instagram Reels, donde se puede observar una presencia altísima de backstages televisivos en su cuenta de Tiktok durante mayo y junio de 2022, a diferencia de su contraparte en Instagram Reels, donde la publicación no fue tan frecuente como en la plataforma de origen chino.

A través de la revisión de medios, se logró corroborar que existe una percepción general de correlación entre la pérdida de concentración y un uso intenso de Tiktok. La Revista Paula en su apartado de Vida Sana y Salud Mental, el neurólogo Rojas realizó una investigación donde afirma que los videos y la intensa estimulación visual de las redes “genera una atención fragmentada y dificultades para retener información de manera prolongada”, lo que se traduce en una fatiga cognitiva, “afectando la plasticidad cerebral y, en última instancia, la capacidad de concentración a largo plazo”, evidenciando cómo el consumo de Tiktok, a pesar de ser entretenido, puede ser un perjuicio para los usuarios (Fernández, 2022).

Según un artículo de Business Insider International (2021), el algoritmo de detección de contenido de Tik Tok se desarrolla específicamente para adaptarse a los intereses de los usuarios y se perfecciona constantemente para mantenerlos en la plataforma el mayor tiempo posible esto; nos conduce a cuestionar el inveteres desmedido que muestran estas plataformas para mantenerlos el mayor tiempo pegados al móvil que existe realmente detrás de toda esta inteligencia artificial.

Conclusiones

La “podredumbre cerebral” es un fenómeno creciente entre los adolescentes y adultos jóvenes que viven en el mundo actual altamente tecnologizado. El brainbrot se caracteriza

por una niebla mental y disminución de la concentración, exacerbada por el tiempo excesivo frente a la pantalla o la sobreexposición a contenido frívolo en línea.

Los comportamientos a los que se atribuye la debilidad cerebral, como es el doomscrolling y/o zombie scrolling, tienen profundas ramificaciones en términos de salud mental, bienestar emocional y concepción de sí mismos. Este tipo de comportamientos hacen que los adolescentes y adultos jóvenes sean cada vez más vulnerables a los efectos paralizantes de la sobreestimulación digital, y los bucles de retroalimentación impulsados por la dopamina asociados con el uso de las redes sociales amplifican la sobrecarga cognitiva y el agotamiento emocional.

Las diversas investigaciones subrayan las consecuencias dañinas o perjudiciales que estos patrones de comportamiento tienen en las habilidades del funcionamiento ejecutivo, la atención, el desarrollo cognitivo, las habilidades emocionales, la concentración, el discernimiento y la memoria, entre otros.

A medida que la sociedad siga evolucionando en su relación con la tecnología, será cada vez más importante dar prioridad al consumo equilibrado de medios de comunicación y a la alfabetización en Internet.

El uso de los medios digitales que pueden mejorar las habilidades cognitivas, emocionales y físicas radica en el tipo de contenido que una persona consulta, sus efectos pueden ser positivos y/o negativos en función del uso excesivo del tipo de plataforma que es consultada por el usuario.

Las investigaciones futuras deben dirigirse a intervenciones efectivas que ayuden a los adolescentes y adultos jóvenes a formar hábitos más saludables en su interacción con las tecnologías digitales (Yousef, et. al., 2025).

La sociedad debe crear una conciencia del uso de las plataformas necesarias para navegar por el mundo digital de forma equilibrada, con el objetivo de proteger las funciones físicas y emocionales para adquirir una resiliencia cognitiva. En el ámbito escolar, es necesario implementar estrategias para favorecer el pensamiento crítico digital.

El fenómeno del Brainrot es un reflejo de los desafíos de la era digital y del impacto que el consumo desmedido de tecnología tiene en los procesos psicológicos del ser humano; no obstante, las plataformas sociales tienen también elementos muy positivos, siempre y cuando se utilicen con conciencia, moderación y equilibrio para proteger la salud mental y emocional.

Referencias Bibliográficas:

- Apablaza-Campos, A., Alonso-López, N., & Forteza-Martínez, A. (2024). *Short Video Journalism (SVJ): Las experiencias de Meganoticias en Tiktok e Instagram Reels*. Barcelona: Universitat Pompeu Fabra. DigiDoc Research Group. (Serie Editorial DigiDoc. DigiDoc Reports). <https://repositori.upf.edu/items/de72e2b4-84d6-470a-8147-30f0c4ead7bd>
- Bartolomé-Llorente, D., Grob, M., Marmolejo-Cueva, M. C. y Rey-Somoza, N. (2021). El meme de internet como herramienta educativa innovadora en diseño. *Actas de diseño*, Vol. 34, pp. 188-195. <https://dspace.palermo.edu/ojs/index.php/actas/article/view/4473/6203>
- Cho, G., Betensky R.A., y Chang, V.W. (2023). El uso de Internet y el riesgo prospectivo de demencia: un estudio de cohorte basado en la población. *J. Am. Geriatr. Soc.* 71 (8), 2419–2429. doi: 10.1111/jgs.18394. <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/37132331/>
- Coleman, R. (2020). Crear, gestionar y experimentar 'el ahora': los medios digitales y la compresión y el ritmo del 'tiempo real'. *Nuevos Medios Soc.*, 22.
- Day, M., Turner, G., & Dorzdiak, N. (10 de abril de 2019). Amazon Workers Are Listening to What You Tell. *Bloomberg*. <https://www.bloomberg.com/news/articles/2019-04-10/is-anyone-listening-to-you-on-alexa-a-global-team-reviews-audio>
- Durán, D. (2024). Éste es el significado del doomscrolling, una conducta común con graves daños para la salud mental. *Infobae*. <https://www.infobae.com/mexico/2024/05/08/que-es-el-doomscrolling-una-conducta-comun-con-graves-danos-para-la-salud-mental/>
- Epstein, A. (2022, 21 julio). For the first time, Netflix name-checked Tiktok as a major competitor. *Quartz*. <https://qz.com/1881983/netflix-says-tiktok-is-now-a-major-competitor>
- Firth J., Torous J., López-Gil J.F., Linardon J., Milton A., Lambert J., Smith L., Jarić I., Fabian H., Vancampfort D., et al. (2024). De los "cerebros en línea" a las "vidas en línea":

- Comprender los impactos individualizados del uso de Internet en las dimensiones psicológicas, cognitivas y sociales. *Psiquiatría Mundial*, 23, 176–190. DOI: 10.1002/WPS.21188
- Firth, J.; Toroso, J.; Stubbs, B.; Firth, J.A.; Steiner, G.Z.; Smith, L.; Álvarez-Jiménez, M.; Gleeson, J.; Vancampfort, D.; Armitage, C.J.; et al. (2019). El "cerebro en línea": cómo Internet puede estar cambiando nuestra cognición. *Psiquiatría Mundial*, 18, 119–129. <https://doi.org/10.1002/wps.20617>
- García-Bullé, S. (2020). Doomscrolling: Una amenaza para la salud mental - Observatorio / Instituto para el Futuro de la Educación. Tecnológico de Monterrey, *Instituto para el futuro de la Educación*. <https://observatorio.tec.mx/doomscrolling/>
- George, A.S.; Jorge, A.H.; Baskar, T.; Shahul, A. (2023). Las pantallas roban tiempo: cómo el uso excesivo de las pantallas afecta la vida de los jóvenes. *Partn. Univers. Innov. Res. Publ.*, 1, 157–177. <https://zenodo.org/records/10250536>
- Klimenko, O. y Herrera, D. (2022). Uso de TikTok, procrastinación académica y gestión del tiempo: caracterización de estudiantes universitarios colombianos. *Psicoespacios*, 16 (29), 1-23. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=8900002>
- León, N. (2022). TikTok y la salud mental de los jóvenes. Tesis de Grado, Universidad Autónoma de Barcelona. https://ddd.uab.cat/pub/tfg/2022/266550/TFG_Leon_Fernandez_Natalia.pdf
- Manwell, L.A.; Tadros, M.; Ciccarelli, T.M.; Eikelboom, R. (2022). Digital dementia in the internet generation: excessive screen time during brain development will increase the risk of Alzheimer's disease and related dementias in adulthood. *J Integr Neurosci*, 21, 28. <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/35164464/>
- Méndez M.L., Padrón I., Fumero A., Marrero R.J. (2024). Efectos de la adicción a Internet y teléfonos inteligentes en el control cognitivo en adolescentes y adultos jóvenes: una revisión sistemática de estudios de resonancia magnética funcional. *Neurosci. Biocomportarse. Rev.*, 159:105572. doi: 10.1016/j.neubiorev.2024.105572
- Molla, R. (2020, 12 marzo). How coronavirus took over social media. Vox. <https://www.vox.com/recode/2020/3/12/21175570/coronavirus-covid-19-social-media-twitter>
- Neophytou, E.; Manwell, L.A.; Eikelboom, R. (2019). Efectos del tiempo excesivo frente a la pantalla en el neurodesarrollo, el aprendizaje, la memoria, la salud mental y la neurodegeneración: una revisión exploratoria. *Int. J. Ment. Adicto a la salud*, 19, 724–744.

Diversidad Académica

- Volumen: 5** **Número: 1** **Periodo: julio 2025 – diciembre 2025** **ISSN: 2954-4564**
- Orlowski, J. (Dirección). (2021). "El dilema de las redes sociales" [Película]. USA
- Oxford University Press (2024). Brain Rot nombrada palabra del año de Oxford 2024.
<https://corp.oup.com/news/brain-rot-named-oxford-word-of-the-year-2024/>
- Qin, Y., Omar, B., & Musetti, A. (2022). The addiction behavior of short-form video app Tiktok: The information quality and system quality perspective. *Frontiers in Psychology*, 13.
<https://www.frontiersin.org/journals/psychology/articles/10.3389/fpsyg.2022.932805/full>
- Fernández, F. J., & Núñez-Mussa, E. (2024). Reuters Institute Digital News Report 2024. Chile. <https://reutersinstitute.politics.ox.ac.uk/es/digital-news-report/2024/chile>
- Ríos, J. (22 de julio de 2023). Cómo TikTok está afectando el cerebro de adultos y niños. *Infobae*. <https://www.infobae.com/tecno/2023/07/22/como-tiktok-esta-afectando-el-cerebro-de-adultos-y-ninos/>
- Rojas, T., & Errázuriz, I. (2024, 14 febrero). ¿Cómo TikTok nos afecta en la concentración? *La Tercera*. <https://www.latercera.com/paula/como-tik-tok-nos-afecta-en-la-concentracion/>
- Satici, S.A., Gocet, E., Deniz, M.E., Satici, B. (2023). Doomscrolling Scale: its Association with Personality Traits, Psychological Distress, Social Media Use, and Wellbeing. *Applied Research in Quality of Life*, 18, 833–847.
<https://link.springer.com/article/10.1007/s11482-022-10110-7>
- Simon, H. A., Deutsch, K. W., Shubik, M., & Daddario, E. Q. (1971). Designing organizations for an information-rich world. In M. Greenberger (Ed.), *Computers, communications, and the public interest*. The Johns Hopkins Press.
- Statista (2024). TikTok - Datos estadísticos. <https://es.statista.com/temas/7541/tiktok/>
- Statista (2025). Redes sociales con el mayor porcentaje de usuarios en México en 2024.
<https://es.statista.com/estadisticas/1035031/mexico-porcentaje-de-usuarios-por-red-social/>
- Sweller J. (2022). El papel de la psicología evolutiva en nuestra comprensión de la cognición humana: Consecuencias para la teoría de la carga cognitiva y los procedimientos instruccionales. *Educ. Psychol. Rev.*, 34, 2229–2241. doi: 10.1007/s10648-021-09647-0
- Sweller J. (2011). Teoría de la carga cognitiva. En J. Sweller. *Psicología del aprendizaje y la motivación*; pp. 37-76. Volumen 55. Prensa Académica.
- Téllez, Á., Mendoza, N. E., & Herrera, L. (2024). Percepción de los adolescentes respecto de los usos y aplicaciones del TikTok en México. *LATAM Revista Latinoamericana*

Diversidad Académica

Volumen: 5 Número: 1 Periodo: julio 2025 – diciembre 2025 ISSN: 2954-4564
de Ciencias Sociales y Humanidades 5 (2), 912 – 931.

<https://doi.org/10.56712/latam.v5i2.1924>

Varchetta, M., Fraschetti, A., Mari, E., & Giannini, A. M. (2020). Adicción a redes sociales, Miedo a perderse experiencias (FOMO) y Vulnerabilidad en línea en estudiantes universitarios. *Revista Digital de Investigación en Docencia Universitaria*, 14 (1), e1087. <https://doi.org/10.19083/ridu.2020.1187>

Yousef A.M.F., Alshamy, A., Tlili, A., Metwally, AHS. (2025). Demystifying the New Dilemma of Brain Rot in the Digital Era: A Review. *Brain Sci.* 2025 Mar 7;15 (3), 283. doi: 10.3390/brainsci15030283.

<https://pmc.ncbi.nlm.nih.gov/articles/PMC11939997/#B36-brainsci-15-00283>

Zhou M., Ding X. (2023). Internet use, depression, and cognitive outcomes among Chinese adolescents. *J. Psicol. Comunitaria*, 51, 768–787. doi: 10.1002/jcop.22779.

<https://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1002/jcop.22779>

Percepciones docentes sobre gamificación como estrategia didáctica en educación media superior

María Susana Antúnez Rangel
mantunezr368@profesor.uaemex.mx
Alma Rosa Lara Contreras
arlarac@uaemex.mx
Renata Fabiola Jiménez Galán
rfjimenezg@uaemex.mx
Santiago Barrueta Antúnez
santiago.baan@gmail.com
Universidad Autónoma del Estado de México

Recepción: 02 de junio de 2025

Aceptación: 26 de junio de 2025

Publicación: 15 de julio de 2025

Resumen

El objetivo general de este trabajo fue analizar la percepción docente sobre el empleo de la gamificación como metodología de enseñanza-aprendizaje en el nivel medio superior. El método de investigación fue el hipotético deductivo (cuantitativo), con un enfoque empírico analítico, y la técnica de la encuesta, aplicada a 35 profesores del nivel medio superior de diferentes asignaturas, con un muestreo no probabilístico por conveniencia, seleccionando docentes con experiencia en gamificación. El marco teórico integra la Teoría de la Autodeterminación y el constructivismo social, destacando cómo las mecánicas lúdicas (recompensas, narrativas) satisfacen necesidades psicológicas y fomentan colaboración.

Los resultados evidenciaron que el 91% de los profesores emplea gamificación (48% regularmente, 43% informalmente), con preferencia por herramientas digitales como *Kahoot!* (60%) por su facilidad de uso. El 54% de los docentes percibe mejoras definitivas en el rendimiento mediante el uso de esta metodología,

vinculadas a mayor motivación (38%) y reducción de estrés de los estudiantes (18%), mientras que el 85% reporta cambios positivos en la actitud estudiantil (entusiasmo inicial y compromiso sostenido). Sin embargo, persisten desafíos como la resistencia en algunos educandos (12%) y la falta de sistematización en la evaluación (solo 44% usa métodos mixtos).

Se concluye que el éxito de la gamificación depende de diseños pedagógicos intencionales que eviten implementaciones superficiales; adaptación a contextos locales, y capacitación docente. Este trabajo contribuye a la literatura regional al evidenciar brechas en estudios previos y proponer lineamientos para su aplicación efectiva en educación media superior.

Palabras clave: gamificación, percepción docente, rendimiento académico.

Teachers' Perceptions of Gamification as a Didactic Strategy in Upper Secondary Education

Abstract:

This study examines the perceptions of 35 upper secondary teachers regarding gamification as a pedagogical strategy, focusing on its impact on academic performance and student engagement. The primary objective was to analyze the use of gamification as a teaching-learning methodology in upper secondary education. A quantitative empirical-analytical approach was adopted, with non-probabilistic convenience sampling of teachers experienced in gamification. The hypothesis tested was: *"The implementation of gamification strategies significantly improves students' academic performance, according to teacher perceptions."*

Through a quantitative survey, key findings revealed that 91% of teachers use gamification (48% regularly, 43% informally), with digital tools like Kahoot! (60%) preferred for their ease of use. Results indicated that 54% of teachers observed definitive improvements in academic performance, linked to increased motivation

(38%) and reduced stress (18%), while 85% reported positive shifts in student attitudes (initial enthusiasm to sustained commitment). Challenges included resistance among some students (12%) and insufficient systematic evaluation (only 44% use mixed methods).

The theoretical framework integrates *Self-Determination Theory* and *Social Constructivism*, emphasizing how game mechanics (rewards, narratives) address psychological needs and foster collaboration. Conclusions highlight that successful gamification requires: (1) intentional pedagogical designs to avoid superficial implementation, (2) contextual adaptation, and (3) teacher training. This study contributes to regional literature by addressing gaps in prior research and proposing guidelines for effective gamification in upper secondary education.

Keywords: gamification, teacher perceptions, academic performance.

Introducción

En la última década, la gamificación ha emergido como una estrategia pedagógica innovadora con potencial para transformar los procesos de enseñanza-aprendizaje en el nivel medio superior. Definida como la implementación de estructuras y dinámicas propias del diseño de juegos en entornos académicos (Deterding, Dixon, Khaled y Nacke, 2011), esta metodología busca potenciar la motivación, el *engagement* y la retención de conocimientos mediante mecánicas lúdicas como recompensas, narrativas y competencias (Kapp, 2012). Aunque estudios internacionales respaldan su eficacia -al mejorar hasta en un 30% la retención conceptual (Hanus & Fox, 2015)-, su implementación en Latinoamérica, especialmente en educación media superior, sigue siendo un campo poco explorado (Zichermann & Cunningham, 2011).

Este estudio aborda esta brecha al analizar las percepciones de 35 docentes mexicanos sobre el impacto de la gamificación en el rendimiento académico y la participación estudiantil. Partimos de la hipótesis de que su implementación mejora significativamente los resultados educativos, según la visión docente, aunque con

desafíos vinculados a la formación pedagógica y el acceso a recursos. La investigación se sustenta en tres pilares teóricos: la Teoría de la Autodeterminación (Ryan & Deci, 2000), que explica cómo las recompensas intrínsecas favorecen el aprendizaje; el constructivismo social (Vygotsky, 1978), que destaca el rol de la colaboración en el proceso de enseñanza-aprendizaje; y las críticas a implementaciones superficiales (Nicholson, 2015), que advierten sobre riesgos como la "tiranía de los leaderboards".

La gamificación ha emergido como una estrategia pedagógica transformadora en el ámbito educativo contemporáneo. Se define operativamente como: la implementación de estructuras y dinámicas propias del diseño de juegos en entornos académicos o profesionales, dirigida a mejorar los niveles de motivación, participación activa y eficacia en los procesos de enseñanza-aprendizaje. (Deterding et al., 2011). Esta conceptualización ha evolucionado hacia una comprensión holística que reconoce tres componentes fundamentales (Werbach & Hunter, 2012; Kapp, 2012):

1. Mecánicas de juego:

Sistemas de recompensas (puntos, insignias, rankings), estructuras de progresión (niveles, desafíos) y feedback inmediato. Ejemplo: las insignias digitales funcionan como micro-certificaciones que validan competencias específicas.

2. Dinámicas lúdicas:

Narrativas inmersas, competencia sana, cooperación y desarrollo de identidad (avatares). "Las estructuras narrativas dotan de sentido y finalidad a los ejercicios escolares. (Kapp, 2012).

3. Componentes estéticos:

Diseño de interfaces y elementos visuales que generan experiencias placenteras. Los elementos visuales y de diseño propios de la gamificación disminuyen la resistencia emocional hacia temáticas de alta complejidad cognitiva. (Hamari, Koivisto y Sarsa, 2014).

La gamificación cuenta con características clave, como la motivación intrínseca, que satisface necesidades psicológicas básicas (competencia, autonomía y relación social) según la Teoría de la Autodeterminación (Ryan & Deci, 2000). El aprendizaje activo que se alinea con el constructivismo (Piaget, 1950) y el aprendizaje experiencial (Kolb, 1984), donde los estudiantes construyen conocimiento mediante la acción y la reflexión.

En este contexto, el presente artículo se estructura en cinco secciones: marco teórico, metodología, resultados, discusión y conclusiones, con el fin de responder a una pregunta central: ¿Cómo perciben los profesores del nivel medio superior el impacto de la gamificación en el aprendizaje de sus estudiantes?

Desarrollo

Bases teóricas

Las bases teóricas de la Gamificación son, entre otras, las Teorías del Aprendizaje como:

- **Constructivismo Social (Vygotsky, 1978):** La gamificación fomenta la *zona de desarrollo próximo* mediante interacciones colaborativas en entornos lúdicos.
- **Flow Theory (Csikszentmihalyi, 1990):** El equilibrio entre desafío y habilidad en actividades gamificadas genera estados de *flow*, optimizando el engagement.
- **Teoría de la Autodeterminación (Ryan & Deci, 2000):** desde la psicología educativa, donde la gamificación opera bajo los principios de esta teoría, satisfaciendo tres necesidades básicas: como la competencia que se define como el dominio de habilidades mediante desafíos escalonados, la autonomía como la elección de rutas de aprendizaje y la *relación social* como las interacciones colaborativas o competitivas.

En la pedagogía crítica los videojuegos bien diseñados integran mecanismos pedagógicos más eficaces que los empleados frecuentemente en entornos

educativos convencionales (Gee, 2003), destacando el potencial de la gamificación para democratizar el acceso al conocimiento. La gamificación democratiza el aula al reducir jerarquías tradicionales (docente-estudiante) mediante roles flexibles (ej: diseñadores de juegos) (Freire, 1996); así mismo fomenta la autonomía y el pensamiento crítico al enfrentar problemas en contextos simulados (Gee, 2003).

En torno a las críticas a la gamificación como una metodología activa, algunos autores advierten sobre riesgos de implementación superficial, al subrayar que la mera adición de herramientas a actividades aburridas no constituye gamificación significativa (Nicholson, 2015, p. 14) y el riesgo de estrés por tiranía de los *leaderboards* (Hanus & Fox, 2015).

En la evidencia empírica de la percepción docente, la gamificación tiene un impacto en el mejoramiento del 20-30% en retención conceptual en matemáticas y ciencias de los estudiantes (Hanus & Fox, 2015); mientras que uno de los desafíos más importantes es la resistencia docente por falta de formación tecnológica (Dichev & Dicheva, 2017) y brechas de acceso a recursos (UNESCO, 2022).

La percepción docente sobre Gamificación indica que el 65% de los profesores en México consideran útil pero demandante esta metodología (INEE, 2021); en cuanto a los factores clave para su adopción estos son institucionalmente: currículos flexibles, apoyo técnico y pedagógicos y alineación con objetivos de aprendizaje (Lee & Hammer, 2011).

La gamificación no es magia, pero bien diseñada puede ser la chispa que encienda el amor por aprender (Kapp, 2012). Sin evaluación sistemática, la gamificación puede quedarse en anécdota pedagógica (Deterding, 2015).

Metodología

El método de investigación fue el Hipotético deductivo (cuantitativo), con un enfoque empírico analítico. El instrumento principal fue un cuestionario estructurado de ocho preguntas de opción múltiple para medir las herramientas usadas en clase, la percepción de los docentes sobre los beneficios de esta metodología y el nivel de

Volumen: 5 Número: 1 Periodo: julio 2025 – diciembre 2025 ISSN: 2954-4564

participación y compromiso de los estudiantes, así como el impacto en el rendimiento académico.

Para la recolección de datos se empleó una encuesta en Google Forms, con consentimiento informado, en un periodo de aplicación de dos semanas. Dentro de las limitaciones se destaca que se trabajó con una muestra pequeña y no probabilística.

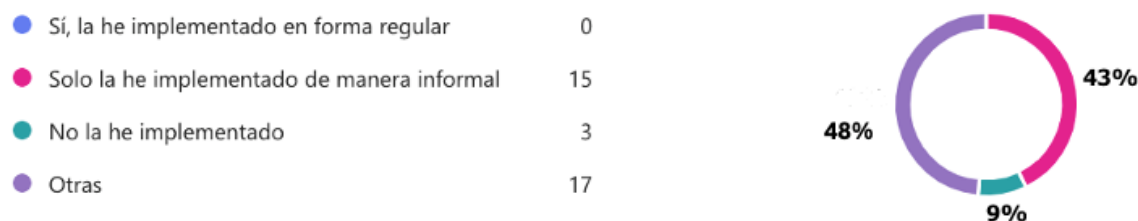
El muestreo empleado fue no probabilístico por conveniencia, seleccionando docentes con experiencia en gamificación (mínimo 1 actividad gamificada aplicada en el último año). La muestra estuvo conformada por 35 profesores del nivel medio superior de diferentes asignaturas, como Desarrollo personal y emocional, Pensamiento matemático II, Estadística, Psicología, Humanidades, Comunicación, Geografía, etc. Para probar la hipótesis: la implementación de estrategias de gamificación en el nivel medio superior mejora significativamente el rendimiento académico de los estudiantes, según la percepción docente.

Análisis de resultados

La siguiente figura muestra los resultados de la percepción de los profesores en cuanto al rendimiento académico de los alumnos con la implementación de gamificación.

Figura 1

Análisis de las respuestas de docentes sobre implementación de gamificación



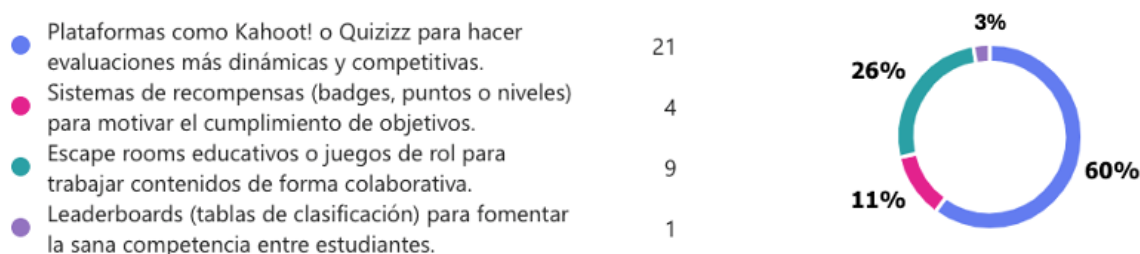
Fuente: resultados de la encuesta aplicada a profesores del nivel medio superior. Elaboración propia.

El 91% de los docentes (32/35) ha utilizado gamificación en algún grado (regular o informal), lo que sugiere una alta adopción de la estrategia, aunque con distintos niveles de formalización.

El 48% usa regularmente otras plataformas, indicando compromiso con la metodología. El 43% la aplica de manera informal, sugiriendo pruebas esporádicas o falta de sistematicidad. Solo 3 docentes no la han implementado, posiblemente por falta de formación, recursos o escepticismo pedagógico.

Figura 2

Herramientas de gamificación utilizadas por docentes en clase

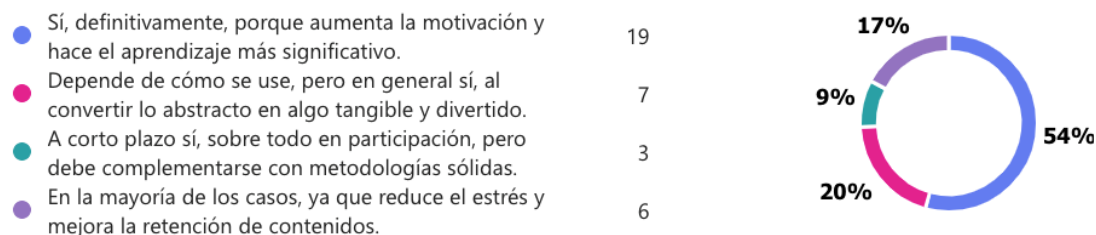


Fuente: resultados de la encuesta aplicada a profesores del nivel medio superior. Elaboración propia.

La distribución de respuestas se presenta de la siguiente forma: utilizan plataformas como Kahoot! o Quizizz: 21 docentes (60%), destacando su facilidad de uso para evaluaciones dinámicas y su enfoque competitivo inmediato. Preferencia por soluciones tecnológicas listas para usar, que requieren mínimo diseño docente. Sistemas de recompensas (badges, puntos): 4 docentes (11%), sugiere esfuerzo por crear sistemas de motivación a mediano plazo, aunque menos frecuente que las plataformas digitales. Escape rooms educativos/juegos de rol: 9 docentes (26%), son menos comunes, posiblemente por requerir más tiempo de diseño y leaderboards (tablas de clasificación): un docente (3%), la baja adopción podría deberse a dificultad para mantener tablas actualizadas.

Figura 3

Percepciones docentes sobre el impacto de la gamificación para la mejora del rendimiento académico

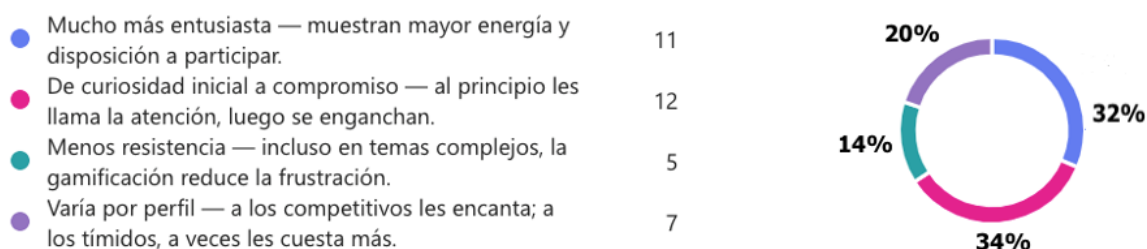


Fuente: resultados de la encuesta aplicada a profesores del nivel medio superior. Elaboración propia.

Las respuestas obtenidas fueron las siguientes: sí, definitivamente: 19 docentes (54%), mayoría optimista, más de la mitad de los docentes cree firmemente que la gamificación mejora el rendimiento académico, destacando que aumenta la motivación. Depende de cómo se use: 7 docentes (20%) considera que el aprendizaje es más tangible y divertido. Seis docentes (17%) apoyan su uso en "la mayoría de los casos", resaltando reducción de estrés y mejor retención. Efecto temporal (9%): tres docentes señalan beneficios *a corto plazo* (ej: participación), pero requieren reforzar la práctica docente con otras metodologías.

Figura 4

Análisis de percepciones docentes sobre la actitud estudiantil hacia la gamificación



Fuente: resultados de la encuesta aplicada a profesores del nivel medio superior. Elaboración propia.

Como se observa, se valora un impacto positivo en cuanto a la actitud (86%). La respuesta: mucho más entusiasta, de 11 docentes (32%), destacan un aumento notable en participación y motivación (mayor energía y disposición). Por su parte la respuesta: de curiosidad inicial a compromiso, la mencionan 12 docentes (34%), quienes consideran que los estudiantes evolucionan de una curiosidad inicial a

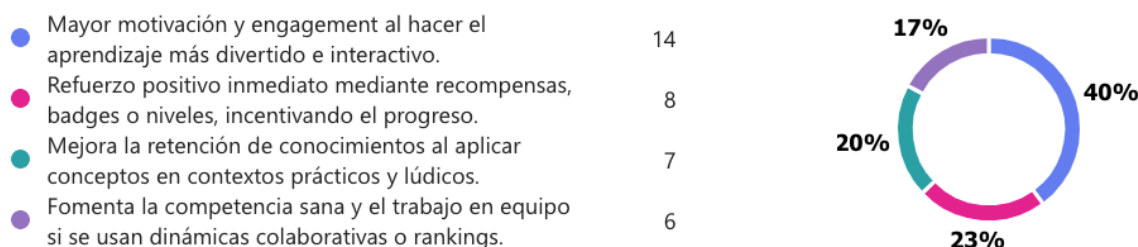
un compromiso sostenido (al principio les llama la atención, luego se enganchan).

Consideran que las actitudes varían según el perfil de los estudiantes: 7 docentes (20%), quienes consideran que los estudiantes competitivos responden mejor que los tímidos, sugiriendo la necesidad de adaptar estrategias para diversos estilos de aprendizaje. Por último, 5 docentes (14%), creen que la gamificación facilita el abordaje de temas complejos, disminuyendo la resistencia al aprendizaje.

El entusiasmo inicial (32%) se alinea con la Teoría del Flow (Csikszentmihalyi, 1990); mientras que la reducción de resistencia (14%) respalda estudios sobre gamificación como regulador emocional (Hamari, et al., 2014).

Figura 5

Análisis de percepciones docentes sobre los beneficios de la gamificación



Fuente: resultados de la encuesta aplicada a profesores del nivel medio superior. Elaboración propia.

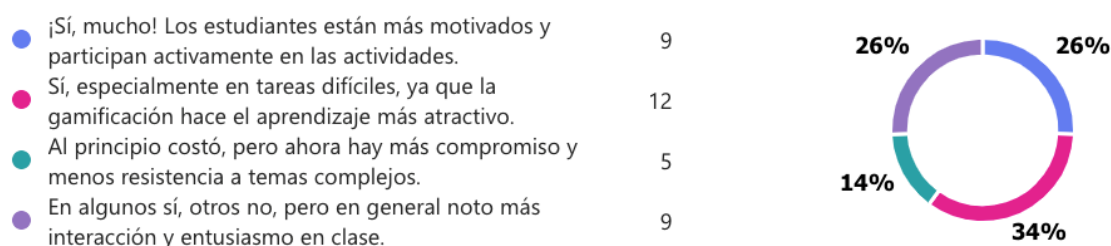
Los docentes identificaron los siguientes beneficios como los más relevantes de esta metodología: mayor motivación y engagement: 14 docentes (40%); casi 3 de cada 10 docentes destacan que la gamificación transforma el aprendizaje en una experiencia divertida e interactiva, aumentando el interés de los estudiantes. Estudios como los de Deterding, et al. (2011) corroboran cómo los elementos lúdicos activan la predisposición al aprendizaje. El 40% de los maestros prioriza el hecho de que la motivación se alinea con la Teoría de la Autodeterminación (Ryan & Deci, 2000). En cuanto al beneficio de Refuerzo positivo inmediato: 8 docentes (23%), valoran en especial los sistemas de recompensas (badges, puntos), por su capacidad para incentivar el progreso continuo. Este 23% que

Volumen: 5 Número: 1 Periodo: julio 2025 – diciembre 2025 ISSN: 2954-4564
destaca recompensas inmediatas respalda hallazgos sobre feedback efectivo
(Hattie, 2009).

En cuanto a la mejora la retención de conocimientos: 7 docentes (20%), opina que la aplicación de conceptos en contextos prácticos y lúdicos facilita la memoria a largo plazo (Kapp, 2012). Por su parte el 17% consideran que esta metodología fomenta la competencia sana y el trabajo en equipo, dinámicas colaborativas o competitivas equilibradas. Solo el 17% menciona beneficios sociales, pese a que estudios como los de Hamari et al. (2014) resaltan su importancia.

Figura 6

Análisis de percepciones docentes sobre cambios en participación y compromiso con la gamificación



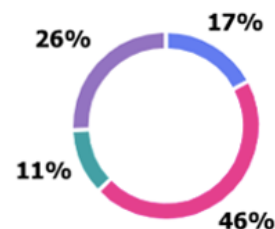
Fuente: resultados de la encuesta aplicada a profesores del nivel medio superior. Elaboración propia.

Los resultados muestran que el 26% de los encuestados consideran que hay motivación evidente, reportan mejoras drásticas en motivación y participación activa. El 34% manifiestan que sí, especialmente en tareas difíciles, facilitando su abordaje otro 26% valoran que al principio costó, pero ahora hay compromiso, el cual aumentó progresivamente y por último el 14% indican que en algunos casos sí, otros no, se observa resultados *desiguales* entre estudiantes.

Figura 7

Análisis de métodos de evaluación del impacto de la gamificación

● Resultados cuantitativos "Comparo calificaciones antes/después de implementar gamificación"	6
● Observación directa "Evalúo participación en clase, finalización de tareas y trabajo en equipo."	16
● Herramientas integradas "Utilizo los analytics de plataformas como Classcraft o Kahoot!"	4
● Enfoque mixto "Combino indicadores académicos (notas) con feedback cualitativo de estudiantes."	9



Fuente: resultados de la encuesta aplicada a profesores del nivel medio superior. Elaboración propia.

El 46% de los docentes refiere emplear el método de observación directa con evaluación en clase, tareas y trabajo en equipo; los resultados con enfoque mixto son de 9 profesores (26%) que combinan notas con feedback cualitativo de estudiantes; quienes reportan mayor comprensión del impacto real a través de resultados cuantitativos es el 17% de los profesores, que comparan calificaciones antes/después de implementar la gamificación y solo 4 profesores (11%) utilizan herramientas integradas como Classcraft y Kahoot.

Conclusiones

La gamificación se consolida como una estrategia valiosa en educación media superior, capaz de transformar la dinámica en el aula mediante la motivación y el aprendizaje activo. Sin embargo, su éxito depende de un diseño pedagógico intencional, la adaptación a contextos locales y una evaluación integral que combine percepciones docentes con datos de rendimiento.

El análisis de la percepción docente revela una aceptación generalizada de la gamificación como una estrategia pedagógica eficaz en el nivel medio superior. La mayoría de los docentes encuestados no solo ha experimentado con esta metodología, sino que también ha observado beneficios tangibles en el aula, como el aumento de la motivación, la participación activa y la mejora en el rendimiento académico. Esta percepción positiva se fundamenta en la capacidad de la gamificación para transformar el entorno educativo en un espacio más dinámico, interactivo y centrado en el estudiante. Herramientas como Kahoot! y Quizizz son valoradas por su accesibilidad y capacidad para generar retroalimentación

inmediata, mientras que estrategias más complejas como los escape rooms o los sistemas de recompensas son menos frecuentes, pero altamente valoradas por su impacto en el compromiso sostenido del alumnado.

Sin embargo, los docentes también identifican desafíos importantes que matizan su percepción. Entre ellos destacan la necesidad de una mayor formación en el diseño de experiencias gamificadas, la resistencia inicial de algunos estudiantes y la falta de mecanismos sistemáticos para evaluar su impacto real en el aprendizaje. Solo una minoría de los profesores utiliza métodos mixtos de evaluación o herramientas analíticas integradas, lo que limita la posibilidad de medir con precisión los efectos de la gamificación. Esta situación sugiere que, si bien la percepción docente es mayoritariamente favorable, su implementación efectiva requiere un enfoque más estructurado, que combine la intuición pedagógica con el respaldo de datos empíricos. En este sentido, la gamificación no debe entenderse como una moda pasajera, sino como una metodología que, bien aplicada, puede contribuir significativamente a la innovación educativa en el nivel medio superior.

Los principales hallazgos encontrados son que el 91% de los docentes ha utilizado gamificación (48% regularmente, 43% informalmente), destacando su aceptación como estrategia pedagógica en el nivel medio superior. Dentro de las herramientas preferidas están plataformas digitales como *Kahoot!* por su facilidad de uso, mientras que sistemas de recompensa y *escape rooms* son menos frecuentes por requerir mayor diseño.

Desde la percepción docente, la gamificación tiene un impacto positivo en el rendimiento y la participación estudiantil; los docentes perciben una mejora definitiva en el rendimiento académico, vinculada a mayor motivación y reducción de estrés. Además los maestros reportan cambios positivos en la actitud estudiantil ante esta metodología de enseñanza-aprendizaje: desde entusiasmo inicial hasta compromiso sostenido.

Algunos de los beneficios que se pueden observar al emplear gamificación son motivación y engagement como principal ventaja, retención de conocimientos y habilidades sociales como beneficios secundarios. Y algunos de los desafíos

identificados son la resistencia inicial en algunos estudiantes y la falta de sistematización: solo 44% evalúa el impacto con métodos mixtos (cuali-cuantitativos), y apenas 12% usa *analytics* de plataformas.

Algunas implicaciones prácticas para docentes son la necesidad de diseñar actividades que capitalicen la curiosidad (ej: quizzes interactivos), incorporar narrativas o desafíos progresivos para mantener el compromiso y balancear competencia (para perfiles competitivos) con colaboración (para tímidos).

Como recomendaciones para futuras investigaciones se sugiere, entre otros, analizar temas como ¿Qué tipo de actividades gamificadas (ej: simulaciones vs. quizzes) impactan más en la memoria? ¿Cómo afecta la gamificación a la dinámica de grupos en el aula? Y cruzar estos datos con el rendimiento académico real de los estudiantes.

Referencias bibliográficas

- Csikszentmihalyi, M. (1990). *Flow: The psychology of optimal experience*. Harper & Row.
- Deterding, S., Dixon, D., Khaled, R., & Nacke, L. (2011). From game design elements to gamefulness: Defining "gamification". Proceedings of MindTrek. <https://doi.org/10.1145/2181037.2181040>
- Deterding, S. (2015). The lens of intrinsic skill atoms: A method for gameful design. *Human-Computer Interaction*, 30*(3-4), 294-335. <https://doi.org/10.1080/07370024.2014.993471>
- Dichev, C., & Dicheva, D. (2017). Gamifying education: What is known, what is believed and what remains uncertain: A critical review. *International Journal of Educational Technology in Higher Education*, 14 (1), 9. <https://doi.org/10.1186/s41239-017-0042-5>
- Freire, P. (1996). *Pedagogía de la autonomía: Saberes necesarios para la práctica educativa*. Paz y Tierra.
- Gee, J. P. (2003). *What video games have to teach us about learning and literacy*. Palgrave Macmillan.

Diversidad Académica

Volumen: 5 Número: 1 Periodo: julio 2025 – diciembre 2025 ISSN: 2954-4564

Hamari, J., Koivisto, J., & Sarsa, H. (2014). Does gamification work? A literature review of empirical studies. HICSS.

Hanus, M. D., & Fox, J. (2015). Assessing the effects of gamification in the classroom. *Computers & Education*, 80, 152-161.

Hattie, J. (2009). *Visible learning: A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. Routledge.

Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación [INEE]. (2021). Informe anual 2021: La educación obligatoria en México. <https://www.inee.edu.mx>

Kapp, K. M. (2012). *The gamification of learning and instruction: Game-based methods and strategies for training and education*. Pfeiffer.

Kolb, D. A. (1984). *Experiential learning: Experience as the source of learning and development*. Prentice-Hall. ISBN: 0132952610

Lee, J. J., & Hammer, J. (2011). Gamification in education: What, how, why bother? *Academic Exchange Quarterly*, 15 (2), 146-151.

Nicholson, S. (2015). A recipe for meaningful gamification. In *Gamification in Education* (pp. 1-20). Springer.

Piaget, J. (1950). Épistémologie génétique et méthodologie dialectique II. *Dialéctica*, 287-295.

Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000). Self-determination theory. *Psychological Inquiry*, 11 (4), 227-268.

UNESCO. (2022). Technology in education: A tool on whose terms? Global Education Monitoring Report 2023. United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000385723>

Werbach, K., & Hunter, D. (2012). *For the Win: How Game Thinking Can Revolutionize Your Business*. Wharton Digital Press.

Vygotsky, LS (1978). *La mente en la sociedad: El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

Zichermann, G., y Cunningham, C. (2011). Gamificación por diseño: Implementación de mecánicas de juego en aplicaciones web y móviles. Sebastopol, CA: O'Reilly Media.

Anexos

Preguntas de investigación en la percepciones docentes sobre gamificación como estrategia didáctica en educación media superior

1. Cual es la asignatura que impartes?

2) Has implementado la gamificación

- a) Si, la he implementado en forma regular
- b) Solo la he implementado de manera informal
- c) No la he implementado
- d) Otras

3) Cuál de las siguientes herramientas de gamificación has empleado en tu clase

- a) **Plataformas como Kahoot! o Quizizz** para hacer evaluaciones más dinámicas y competitivas.
 - b) **Sistemas de recompensas** (badges, puntos o niveles) para motivar el cumplimiento de objetivos.
 - c) **Escape rooms educativos** o juegos de rol para trabajar contenidos de forma colaborativa.
 - d) **Leaderboards** (tablas de clasificación) para fomentar la sana competencia entre estudiantes.
- 4) **¿Consideras que la gamificación puede mejorar el rendimiento académico de los estudiantes?**

- a) **Sí, definitivamente**, porque aumenta la motivación y hace el aprendizaje más significativo.
- b) **Depende de cómo se use**, pero en general sí, al convertir lo abstracto en algo tangible y divertido.
- c) **A corto plazo sí**, sobre todo en participación, pero debe complementarse con metodologías sólidas.
- d) **En la mayoría de los casos**, ya que reduce el estrés y mejora la retención de contenidos.

5) **¿Cómo percibes la actitud de los estudiantes hacia el aprendizaje cuando se emplean actividades gamificadas?**

- a) **Mucho más entusiasta** — muestran mayor energía y disposición a participar.
 - b) **De curiosidad inicial a compromiso** — al principio les llama la atención, luego se enganchan.
 - c) **Menos resistencia** — incluso en temas complejos, la gamificación reduce la frustración.
 - d) **Varía por perfil** — a los competitivos les encanta; a los tímidos, a veces les cuesta más.
- 6) **¿Cuáles crees que son los principales beneficios de la gamificación en el aprendizaje de tus estudiantes?**
- a) **Mayor motivación y engagement** al hacer el aprendizaje más divertido e interactivo.
 - b) **Refuerzo positivo inmediato** mediante recompensas, badges o niveles, incentivando el progreso.
 - c) **Mejora la retención de conocimientos** al aplicar conceptos en contextos prácticos y lúdicos.
 - d) **Fomenta la competencia sana y el trabajo en equipo** si se usan dinámicas colaborativas o rankings.
- 7) **¿Has notado un cambio en el nivel de participación y compromiso de los estudiantes al usar la gamificación?**
- a) **¡Sí, mucho!** Los estudiantes están más motivados y participan activamente en las actividades.
 - b) **Sí, especialmente en tareas difíciles**, ya que la gamificación hace el aprendizaje más atractivo.
 - c) **Al principio costó, pero ahora** hay más compromiso y menos resistencia a temas complejos.
 - d) **En algunos sí, otros no**, pero en general noto más interacción y entusiasmo en clase.

8. ¿Cómo evalúas el impacto de la gamificación en el rendimiento académico y motivación de tus estudiantes? ¿Utiliza alguna herramienta o indicador específico?

- a) **Resultados cuantitativos** "Comparo calificaciones antes/después de implementar gamificación.
- b) **Observación directa** "Evalúo participación en clase, finalización de tareas y trabajo en equipo.
- c) **Herramientas integradas** "Utilizo los analytics de plataformas como Classcraft o Kahoot!
- d) **Enfoque mixto** "Combino indicadores académicos (notas) con feedback cualitativo de estudiantes.

Glosario

Classcraft es una plataforma digital que transforma el aula en un entorno de juego de rol educativo, donde los estudiantes asumen personajes con habilidades específicas (guardianes, curanderos, magos) y ganan puntos por su desempeño académico y comportamiento positivo. Esta herramienta fomenta la colaboración, la motivación y la gestión del aula mediante misiones, recompensas y dinámicas de equipo, lo que permite al profesorado integrar elementos lúdicos en sus clases de forma estructurada y significativa.

Badges, o insignias digitales, son elementos de reconocimiento que se otorgan a los estudiantes al alcanzar logros específicos dentro de un entorno gamificado. Su uso ha demostrado ser eficaz para **incrementar la motivación, fomentar el compromiso y reforzar el aprendizaje autónomo**, al proporcionar retroalimentación positiva inmediata y visual. En combinación con puntos y tablas de clasificación (PBL), los badges se consideran una mecánica clave para mantener el interés del alumnado y promover la participación activa en el proceso educativo.

Kahoot! es una plataforma digital interactiva que permite a los docentes crear cuestionarios tipo concurso en tiempo real, fomentando la participación activa del alumnado mediante el uso de dispositivos móviles. Su uso en el aula ha demostrado mejorar la **motivación, la atención y la retención del conocimiento**, al transformar las evaluaciones en experiencias lúdicas. Estudios recientes señalan que, aunque su impacto positivo es evidente en la dinámica de clase, su efectividad depende del diseño pedagógico y de su integración con otras estrategias didácticas.

Diversidad Académica

Volumen: 5 Número: 1 Periodo: julio 2025 – diciembre 2025 ISSN: 2954-4564

Quizizz es una plataforma interactiva que permite a los docentes diseñar cuestionarios gamificados con retroalimentación inmediata, puntos, recompensas y tablas de clasificación. Su uso ha demostrado ser eficaz para **aumentar la motivación, mejorar la retención de conocimientos y reducir la ansiedad académica**, especialmente en asignaturas como matemáticas y ciencias. Además, su flexibilidad permite adaptar las actividades a distintos niveles de dificultad y estilos de aprendizaje, promoviendo un entorno dinámico y participativo

Aplicación de inteligencia artificial generativa gratuita para creación de materiales educativos en la UAEMéx

Mayra Ivonne Guadarrama Cárdenas

mguadarramac@uaemex.mx

María Teresa Villegas Domínguez

mtvillegasd@uaemex.mx

Oscar Ferrer Gutiérrez

oferrerg@uaemex.mx

María Guadalupe Mendoza Ruíz

mgmendozar@uaemex.mx

Plantel “Cuauhtémoc” de la Escuela Preparatoria de la UAEMéx

Recepción: 11 de junio de 2025

Aceptación: 27 de junio de 2025

Publicación: 15 de julio de 2025

Resumen

La inteligencia artificial (IA) es una tecnología emergente que ha revolucionado la forma en que interactuamos con el mundo. En el ámbito de la educación, la IA puede ser una herramienta valiosa para los docentes de Nivel Medio Superior. Sin embargo, como cualquier tecnología, la Inteligencia Artificial ha impactado en el ámbito educativo, ya que actualmente se ha convertido en una herramienta de apoyo en la práctica docente del Nivel Medio Superior.

La presente investigación tuvo como objetivo Analizar el uso de herramientas de Inteligencia Artificial generativa gratuitas como apoyo en el desarrollo de la elaboración de material educativo en los docentes de Nivel Medio Superior de la UAEMéx.

El enfoque metodológico fue de tipo cuantitativo, con un diseño no experimental, transeccional, descriptivo y el método hipotético deductivo. La técnica de investigación que se utilizó fue la encuesta, a través de un instrumento (cuestionario en línea) de 18 ítems con preguntas de Escala de Likert. El tipo de muestreo que se utilizó fue aleatorio

simple y la muestra estuvo constituida por 82 profesores de nivel medio superior de la UAEMéx.

Los resultados con base en la experiencia de los docentes que elaboran material educativo en las diferentes modalidades de Nivel Medio Superior de la UAEMéx, manifiestan que están adoptando activamente la IAG con claros beneficios en su elaboración, pero demandan mayor capacitación y directrices para una integración ética y efectiva.

Palabras claves: Inteligencia artificial, material educativo, práctica docente y Nivel Medio Superior.

Application of Free Generative Artificial Intelligence for the Creation of Educational Materials at UAEMéx

Abstract

Artificial intelligence (AI) is an emerging technology that has revolutionized the way we interact with the world. In the field of education, AI can be a valuable tool for high school teachers. However, like any technology, AI has impacted the educational field, as it has currently become a supporting tool in high school teaching practices.

The purpose of this research was to analyze the use of free generative AI tools to support high school teachers at the UAEMéx University in developing educational materials.

The methodological approach was quantitative, with a non-experimental, cross-sectional, descriptive design using the hypothetical-deductive method. The research technique used was a survey, using an 18-item online questionnaire with Likert scale questions. The sampling method used was simple random sampling, and the sample consisted of 82 high school teachers from the UAEMéx.

The results, based on the experience of teachers who develop educational materials for the various high school modalities at the UAEMéx, show that they are actively adopting the IAG, with clear benefits in its development. However, they require further training and guidelines for ethical and effective integration.

Keywords:

Artificial intelligence, educational material, teaching practice and Higher Secondary Level.

Introducción

Actualmente existe un auge en la incorporación del uso de la Inteligencia Artificial Generativa (IAG) en muchos ámbitos prometiendo inmediatez y eficacia en las tareas diarias y por lo tanto el escenario educativo no es la excepción. Sin embargo, este avance tecnológico no es nuevo ya que los antecedentes se remontan a 1950 cuando Alan Turing propone su prueba Turing; posteriormente casi cincuenta años después Massachusetts Institute of Technology (MIT) diseña a ELIZA, uno de los primeros chatbots capaces de procesar un lenguaje natural (UNAM, 2023).

Sin embargo, no es hasta los años ochenta cuando la enseñanza asistida por ordenador recobra un especial interés gracias a las técnicas de la Inteligencia Artificial. En esa época surgen los denominados Sistemas Tutores Inteligentes (STI) con la vocación clara de desarrollar procesos de enseñanza adaptados a los diferentes usuarios/estudiantes. No obstante, la difusión y uso de la informática educativa, en particular de herramientas inteligentes de ayuda al aprendizaje, no se ha constatado de manera real en los procesos de formación clásicos (UNAM, 2023).

Con la situación actual del mercado de las tecnologías de la información, el abaratamiento de los ordenadores, el gran impulso de las comunicaciones e Internet, el desarrollo de sistemas multimedia y la cada vez mayor aceptación de herramientas informáticas por parte de la sociedad, estamos quizás ante una situación inmejorable para abordar la demanda formativa y educativa, ofreciendo Sistemas Inteligentes Educativos (SIE) como herramientas de apoyo a la enseñanza/aprendizaje.

Carrasco, et. al. (2023) indican que el uso de la IA en educación se puede organizar en tres categorías. En primer lugar, puede actuar como un nuevo sujeto, utilizando

herramientas para tomar decisiones y simular comportamientos humanos, como los robots sociales; en segundo lugar, puede funcionar como intermediaria en el proceso educativo, como los tutores inteligentes, y finalmente, puede desempeñar el papel de un asistente suplementario proporcionando apoyo al proceso educativo, como en el caso de las analíticas de aprendizaje.

La mayoría de los modelos educativos actuales innovadores siempre identifican al estudiante como la prioridad, colocándolo en el centro del mismo, cuyo otro agente para que exista el proceso de enseñanza aprendizaje es el profesor; sin embargo, aunque es una pieza fundamental también se le demandan varias tareas en paralelo aparte de la docencia, las cuales tiene que realizar por el mismo incentivo económico.

Entre estas funciones destacan las tareas administrativas, pero entre las que más demandan de su atención y tiempo se encuentran: el desarrollo curricular, sobre todo en el caso de existir una nueva propuesta de renovación de planes y programas de estudio, es decir el desarrollo de toda la programación pedagógica e incluso el diseño y elaboración de material educativo que apoye al proceso de enseñanza y aprendizaje a los sistemas o modalidades educativas que existen en la institución; es por eso que reconociendo que los profesores tienen excesiva carga de trabajo, es importante priorizar el brindarles herramientas que les puedan facilitar dichas funciones.

Ante este contexto, el presente trabajo se propuso como objetivo Analizar el uso de herramientas de Inteligencia Artificial generativa gratuitas como apoyo en el desarrollo de la elaboración de material educativo en los docentes de Nivel Medio Superior de la UAEMéx.

Desarrollo

Inteligencia Artificial (IA) en Educación

La Inteligencia Artificial es un campo de la informática que se ocupa del desarrollo de sistemas capaces de acometer tareas tradicionalmente realizadas por inteligencia humana, como el reconocimiento de patrones, la toma de decisiones y el procesamiento del lenguaje natural (Russell & Norvig, 2021). Su irrupción en el ámbito educativo ha sido significativa, ofreciendo un vasto potencial para transformar los procesos de enseñanza-aprendizaje.

En el contexto educativo, la IA se concibe como una herramienta que puede mejorar la eficiencia, la personalización y la equidad en la educación, además de transformar las interacciones entre estudiantes, profesores y el conocimiento. Fernández de Silva (2023) destaca que la IA en la educación es: Una oportunidad emocionante para crear una experiencia de aprendizaje más personalizada y efectiva para cada estudiante". La IA puede analizar el progreso de los estudiantes, identificar áreas de oportunidad y fortalezas, y adaptar contenidos para ajustarse al ritmo de aprendizaje de cada individuo (Zepeda, et. al., 2024).

Inteligencia Artificial Generativa (IAG)

La Inteligencia Artificial Generativa (IAG) es una rama innovadora de la IA que se enfoca en crear contenido nuevo y original a partir de datos ya existentes (PENT, 2024). A diferencia de la IA tradicional que analiza y clasifica datos, la IAG produce textos, imágenes, audio, código y otros tipos de material. Herramientas gratuitas como ChatGPT, Copilot y Gemini son ejemplos prominentes de IAG que han democratizado el acceso a esta tecnología.

En el ámbito educativo, la IAG se presenta como un "copiloto" para los docentes (Sánchez & González, 2024), con la capacidad de facilitar y optimizar diversas tareas. Puede generar respuestas a preguntas, redactar recomendaciones, crear materiales de apoyo y agilizar procesos creativos, lo que amplía las posibilidades de expresión y aprendizaje para educadores y estudiantes.

El rol del docente y la creación de material educativo con IAG

El material educativo es un componente fundamental en el proceso de enseñanza-aprendizaje en el Nivel Medio Superior, ya que facilita la comprensión de conceptos complejos, refuerza el aprendizaje y permite la práctica autónoma. Los docentes invierten una considerable cantidad de tiempo en el diseño y elaboración de estos recursos.

La integración de la IAG en la práctica docente representa una evolución significativa. Permite a los educadores "optimizar su tiempo al delegar tareas repetitivas" y "generar instrumentos de evaluación, optimizando el tiempo que los docentes dedican a la creación de rúbricas y cuestionarios" (CONNECTA Tec, 2025). La IAG facilita la creación de "experiencias de aprendizaje más atractivas e interactivas", así como el diseño de planificaciones, proyectos y actividades (Diversidad Académica, 2025). Esto potencia la

creatividad docente, liberando tiempo para enfocarse en aspectos más pedagógicos y en la interacción directa con los estudiantes.

Estado del Arte

El uso de la Inteligencia Artificial en el sector educativo ha sido objeto de creciente investigación en los últimos años, con un foco particular en el impacto de las herramientas generativas.

Estudios específicos sobre IAG en la práctica docente y creación de contenido

El impacto de la IAG en la labor docente, especialmente en la creación de materiales, es un área de investigación en expansión. La UNESCO (citada en Giannini, 2023) ha expresado la necesidad urgente de garantizar la integración de la IA generativa en los sistemas de aprendizaje bajo condiciones claras y con controles éticos, destacando que "las herramientas de IA abren nuevas oportunidades para el aprendizaje".

Investigaciones recientes señalan que la integración de la IAG tiene un "gran potencial para enriquecer la educación", pero requiere "planificación estratégica, formación docente continua y directrices claras para asegurar su uso ético y pedagógico" (Díaz Vera et al., 2024). Por su parte, Sánchez y González (2024) abordan la IAG como un "copiloto en el diseño de recursos educativos", enfatizando la importancia de que los educadores desarrollen un pensamiento crítico sobre su aplicación y las implicaciones éticas.

Se ha identificado que la IAG puede asistir a los docentes en la generación de experiencias de aprendizaje más atractivas, así como en el diseño de planificaciones, proyectos, actividades e instrumentos de evaluación (Diversidad Académica, 2025). Sin embargo, también se plantean riesgos como la desinformación, el plagio y la violación de derechos de autor, aspectos que deben ser considerados en la implementación (Diversidad Académica, 2025).

Aunque la investigación específica sobre el uso de IAG gratuita por docentes de Nivel Medio Superior en la UAEMéx es el foco de este estudio, el estado del arte previo sugiere una tendencia global hacia la adopción de estas herramientas. Los hallazgos de estudios en contextos similares de educación en general y media superior particular en el ámbito hispanohablante proporcionan una base sólida para comprender las percepciones,

desafíos y oportunidades que los docentes de la UAEMéx pueden experimentar al integrar la IAG en la creación de su material educativo (UAEMéx, 2024).

Metodología

El enfoque metodológico fue de tipo cuantitativo, con un diseño no experimental, transeccional, descriptivo y el método hipotético deductivo; por lo tanto, el diseño de investigación fue no experimental ya que no se manipularon las variables. El método que se utilizó fue hipotético deductivo, ya que este método permite combinar la reflexión o momento racional (la formación de hipótesis y la deducción) con la observación de la realidad o momento empírico (la observación y la verificación).

La técnica de investigación empleada fue la encuesta, que consiste en el método de obtención de información primaria sociológica basado en el planteamiento de preguntas escritas. Para la recolección de datos se elaboró un instrumento (cuestionario en línea) de 18 ítems con preguntas de Escala de Likert.

Se presentaron afirmaciones para documentar actitudes hacia los fenómenos que proporcionaran información más precisa sobre las mismas; este instrumento nos permitió analizar el uso de herramientas de Inteligencia Artificial generativa gratuitas como apoyo en el desarrollo de la elaboración de material educativo en los docentes de Nivel Medio Superior.

La validación del instrumento se realizó por una experta de la Dirección de Educación Continua y a Distancia de la UAEMéx. La población total está compuesta por 105 docentes; la muestra se constituyó en 82 profesores de nivel medio superior de las diferentes modalidades de la UAEMéx con diferentes áreas de especialización y en su mayoría vasta experiencia docente, utilizando el muestreo aleatorio simple. Cabe resaltar que todos los docentes a los que se les aplicó la encuesta han participado en el desarrollo de la elaboración de material educativo de Nivel Medio Superior. La información recopilada se organizó y analizó con métodos estadísticos y con ayuda de gráficos, facilitando la interpretación de los resultados.

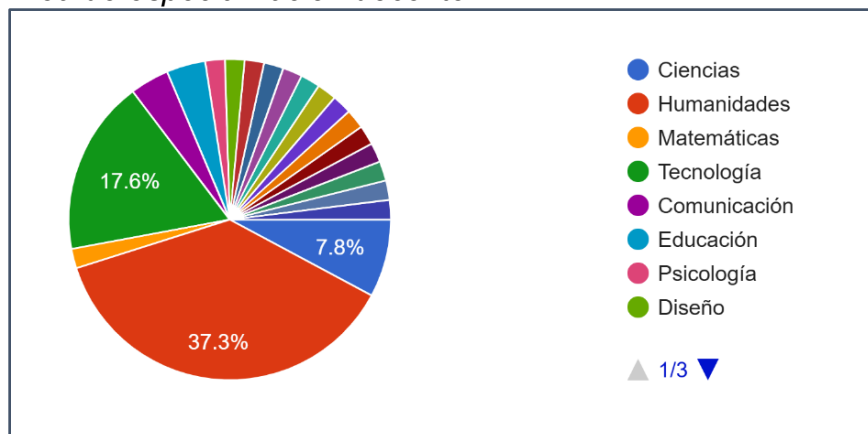
Resultados

A continuación, se exponen los resultados de los diferentes indicadores de la variable. Los ítems que se establecieron en el instrumento de recolección de datos fueron con

base en la experiencia de los docentes que elaboran material educativo en las diferentes modalidades de Nivel Medio Superior de la UAEMéx.

Gráfica 1

Área de especialización docente

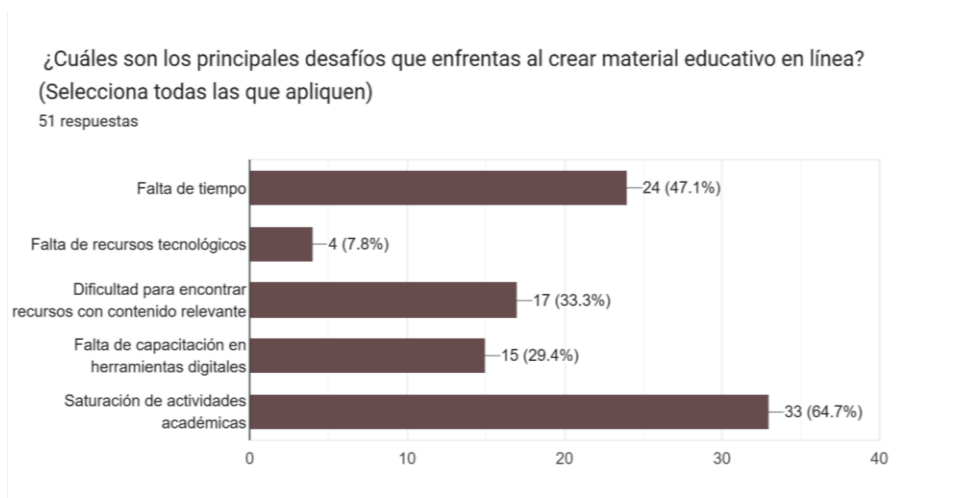


Fuente: Elaboración propia con base en la información obtenida

De acuerdo con los resultados obtenidos, en la gráfica 1 se observa que el 37.3% de los docentes pertenecen al área de Humanidades, mientras que el 17.6% se conforma en el área de Tecnología, el 7.8% en el área de Educación y el resto se integra en las distintas especialidades como: Inglés, Turismo, Psicología, Diseño y Comunicación, entre otras. Por lo tanto, podemos mencionar que los docentes que se encuestaron corresponden a diversas áreas de especialización de Nivel Medio Superior de la UAEMéx.

Gráfica 2

Principales desafíos en la elaboración de material educativo



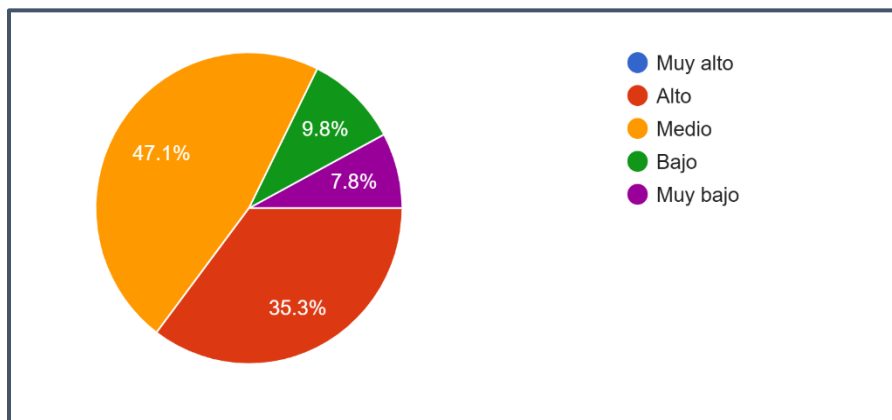
Fuente: Elaboración propia con base en la información obtenida

Con base en los resultados obtenidos en la gráfica 2, se observa que la gran mayoría (64.7%) de los docentes tienen como principal desafío la saturación de actividades

académicas, mientras que el 47.1% manifiesta que es la falta de tiempo, seguido del 33.3% que lo refiere como la dificultad para encontrar recursos con contenido relevante, por otro lado, el 29.4% piensa que uno de los desafíos es la falta de capacitación en herramientas digitales y solo el 7.8% de la población docente lo toma como la falta de recursos tecnológicos.

Gráfica 3

Nivel de familiaridad con las herramientas de IA para la educación

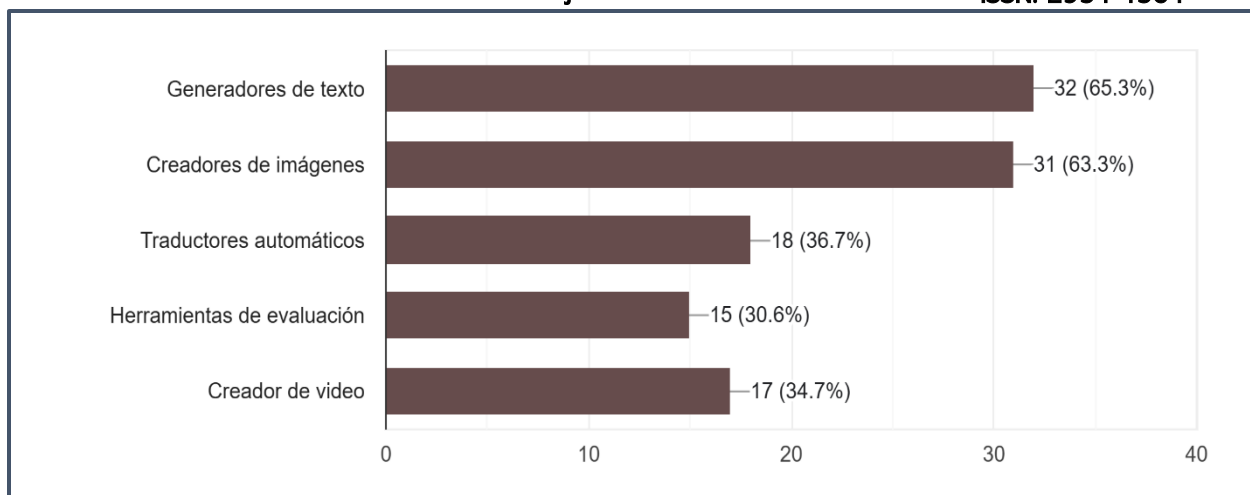


Fuente: Elaboración propia con base en la información obtenida

En la gráfica 3 se identifica que el 47.1% de los docentes manifiestan una familiaridad media con las herramientas de IA para la educación, el 35.3% menciona que es alta, el 9.8% hace referencia a que es baja la familiaridad que tiene con estas herramientas, y solo el 7.8% restante dice que la familiaridad con estas es muy baja. De esta forma, de acuerdo con los resultados obtenidos podemos mencionar predomina una familiaridad media con las herramientas de IA.

Gráfica 4

Tipo de herramientas de IA que utilizan los docentes



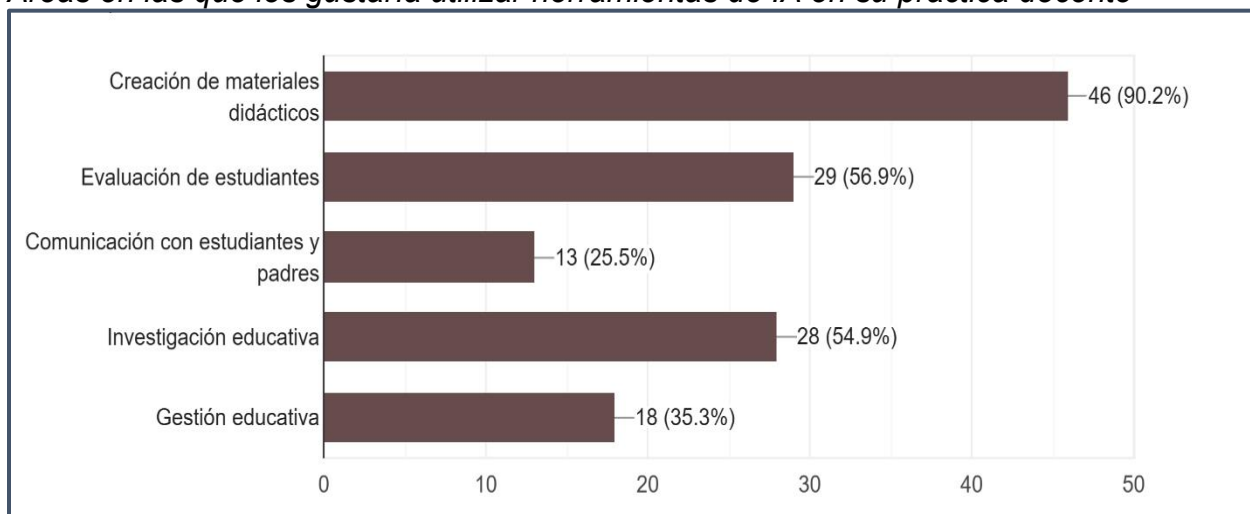
Fuente: Elaboración propia con base en la información obtenida

De acuerdo con los resultados obtenidos en la gráfica 4, se distingue que la gran mayoría (65.3%) de los docentes utilizan la IA como generadores de texto, mientras que el 63.3% la emplea como creador de imágenes, seguido del 36.7% que hace referencia al uso predominante de traductores automáticos, mientras que el 30.6% refiere utilizarlas como herramientas de evaluación; sin embargo, en la gráfica se observa que es superado por el 34.7% que la utiliza para la creación de videos.

Con base a esta información podemos mencionar que los docentes emplean las diferentes herramientas de IA como apoyo en la elaboración de material educativo en el Nivel Medio Superior de la UAEMéx.

Gráfica 5

Áreas en las que les gustaría utilizar herramientas de IA en su práctica docente



Fuente: Elaboración propia con base en la información obtenida

Según los datos vertidos por los docentes podemos mencionar que al 25.5% le gustaría emplear las herramientas de IA para entablar comunicación con estudiantes y padres de familia, el 35.3% indica que le gustaría utilizarlas para la gestión educativa, mientras que el 56.9% hace mención a que le gustaría más utilizarlas para la evaluación de los estudiantes y el 54.9% para la investigación educativa. Con mayor porcentaje se observa que el 90.2% indica que preferiría utilizarlas para la creación de materiales educativos en el Nivel Medio Superior de la UAEMéx.

Discusión

Una vez concluido el análisis de los resultados obtenidos para la investigación, podemos referir que los docentes tienen gran interés por conocer y aplicar las herramientas de IA gratuitas en la elaboración de su material educativo; sin embargo, reconocen que se enfrentan a diversos desafíos al momento de utilizar las herramientas de Inteligencia Artificial, debido a que no cuentan con un conocimiento amplio en su uso.

Es por ello que diversas instituciones de nivel superior y medio superior de todo el país han comenzado a proponer diversas prácticas académicas con el uso de la IA, muestra de ello se refleja la reciente investigación titulada: Herramientas de la inteligencia artificial en la práctica docente en educación media superior (Cerón, et al., 2023) en la que los autores señalan que la IA apoya la práctica docente con diversas herramientas que se pueden usar en la planificación de los cursos, como estrategias didácticas y otras actividades como la evaluación, la personalización de contenidos y el trabajo de academias para facilitar el trabajo colaborativo.

Por otro lado, al integrar la IA en el material didáctico de educación básica, se pueden mejorar los procesos de aprendizaje de los estudiantes de varias maneras (Forero, et al., 2024). Otra ventaja de integrar la IA en el material didáctico es su capacidad para ofrecer recursos educativos más diversos y actualizados (Forero, et al., 2024), lo que puede enriquecer significativamente la experiencia de aprendizaje de los estudiantes y prepararlos mejor para enfrentar los desafíos del mundo real (Saltos, et al., 2023).

Por otra parte, Sánchez, et al. (2023) aseguran que los docentes que utilizan herramientas de IA para el desarrollo de material didáctico pueden experimentar una eficiencia en el tiempo dedicado para la preparación de clases. Puesto que la IA puede automatizar tareas tediosas y repetitivas, como la búsqueda de información, la

organización de contenido y la creación de actividades, lo que permite a los docentes dedicar más tiempo a actividades que requieren su experiencia y habilidades únicas, como la interacción con los estudiantes y la adaptación de la enseñanza según las necesidades individuales.

Estos resultados permiten observar la necesidad de capacitar a los docentes en la utilización de las herramientas de Inteligencia Artificial, ya que estas pueden ser de gran apoyo en la elaboración de material educativo, pues les permitirán optimizar tiempos y recursos tecnológicos en el desarrollo de los mismos.

Conclusiones

Una vez concluida la investigación, podemos referir que los docentes de Nivel Medio Superior de la UAEMéx que elaboran material educativo con herramientas de Inteligencia Artificial Generativa gratuitas poseen un conocimiento base y cierta familiaridad operativa sobre el uso de las mismas. Esto se ve reflejado no solo en su actitud positiva hacia la IAG, sino también en la ya notable frecuencia de su utilización para actividades educativas. Este conocimiento previo les ha permitido experimentar de primera mano los claros y tangibles beneficios de la IAG, como la optimización significativa del tiempo dedicado a la preparación de clases, el impulso a la creatividad en el diseño de actividades y la facilidad para personalizar contenidos, elementos que son cruciales para una práctica docente innovadora y adaptada a las diversas necesidades individuales de los estudiantes en el Nivel Medio Superior.

No obstante, a pesar de este conocimiento inicial y los beneficios ya percibidos, los docentes expresan un marcado y unánime interés en tener un mayor dominio y profundización sobre estas herramientas. Esta demanda generalizada subraya una conciencia colectiva sobre el potencial aún no explotado de la IAG. Un dominio más profundo no solo les permitiría optimizar aún más los tiempos en la elaboración de material, sino que también ampliaría exponencialmente las posibilidades de emplear la IAG en otras múltiples labores de su función docente. Esto incluye, por ejemplo, el diseño de estrategias de evaluación formativa más sofisticadas, la generación de retroalimentación diferenciada, la creación de actividades interactivas y lúdicas, el soporte en tareas administrativas, o incluso la facilitación de proyectos de investigación

estudiantil. Esta expansión del uso potenciaría así diversos y fundamentales aspectos de su quehacer pedagógico, elevando la calidad de la enseñanza.

Finalmente, cabe señalar que la Universidad Autónoma del Estado de México (UAEMéx) enfrenta un gran desafío estratégico y, a la vez, una significativa oportunidad transformadora. Es imperativo que la institución responda de manera proactiva a esta demanda latente y palpable de su cuerpo docente.

Esto implica desarrollar e implementar estrategias robustas para formar y capacitar a su planta docente de forma masiva, sistemática y continua, ofreciendo talleres prácticos, cursos especializados y espacios de intercambio de buenas prácticas que aborden tanto el uso técnico como las implicaciones pedagógicas y éticas de la IA.

Al invertir decididamente en el desarrollo de estas competencias digitales y metodológicas en sus docentes, la UAEMéx no solo asegurará una integración ética, pedagógicamente sólida y eficiente de la IAG en todo su ecosistema educativo, sino que también se posicionará estratégicamente a la vanguardia de otras instituciones de educación superior que hoy en día ya han puesto en marcha iniciativas ambiciosas de adopción de la IA.

Este compromiso institucional con relación a la capacitación, la innovación y la adaptabilidad es clave para que la IAG se consolide como un soporte estratégico indispensable en la práctica docente, contribuyendo significativamente a la mejora continua de la calidad y la diversidad de los materiales educativos, y en última instancia, enriqueciendo de manera profunda y significativa la experiencia de aprendizaje para todos los estudiantes de la UAEMéx, preparándolos para los retos del futuro.

Referencias

- Bermúdez, L. A., Arreola, D. L., Rodríguez, M. G., Aguilar, M. G., & Rubio, R. (2023). Impacto de la IA en la docencia en el Nivel Medio Superior. *JÓVENES EN LA CIENCIA*, 21, 1–10.
<https://www.jovenesenlaciencia.ugto.mx/index.php/jovenesenlaciencia/article/view/4153>
- Carrasco, J. P., García, E., Sánchez, D. A., Porter, E., De La Puente, L., Navarro, J., & Cerame, A. (2023). ¿Es capaz “ChatGPT” de aprobar el examen MIR de 2022?

Diversidad Académica

- Volumen: 5 Número: 1 Periodo: julio 2025 – diciembre 2025 ISSN: 2954-4564
- Implicaciones de la inteligencia artificial en la educación médica en España.
Revista Española de Educación Médica, 4 (1), 1-19.
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=9022581>
- Cerón, G., Fernández J., Archundia, E., y Flores, A. (2023). Herramientas de la inteligencia artificial en la práctica docente en educación media superior.
Tecnología Educativa Revista CONAIC, XI (1), 67-72.
<https://www.terc.mx/index.php/terc/article/view/381>
- CONECTA Tec. (2025). 6 casos de uso exitoso de Inteligencia Artificial de profesores Tec.
<https://conecta.tec.mx/es/noticias/nacional/educacion/6-casos-de-uso-exitoso-de-inteligencia-artificial-de-profesores-tec>
- Díaz, J. P., Molina, R., Bayas, C. M., & Ruiz Ramírez, A. K. (2024). Asistencia de la inteligencia artificial generativa como herramienta pedagógica en la educación superior. *Revista de Investigación en Tecnologías de la Información*, 12 (26), 61–76. <https://riti.es/index.php/riti/article/view/294>
- Jiménez, R. F. et al. (2025). Inteligencia Artificial Generativa en Educación: Reflexiones en torno a las posibilidades y riesgos de su implementación. *Diversidad Académica*, 4 (2), 57-74.
<https://diversidadacademica.uaemex.mx/article/view/25548/18785>
- Fernández de Silva, M. R. (2023). *La Inteligencia Artificial en Educación. Hacia un Futuro de Aprendizaje Inteligente*. Colección de estudios culturales.
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/libro?codigo=926431>
- Forero-Corba, W., & Bennasar, F. N. (2024). Técnicas y aplicaciones del Machine Learning e Inteligencia Artificial en educación: una revisión sistemática. *RIED-Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 27 (1), 1-14.
<https://www.redalyc.org/journal/3314/331475280017/331475280017.pdf>
- Giannini, S. (2023). La inteligencia artificial generativa en la educación. UNESCO.
https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000385877_spa
- Caldeiro, G., Chamorro, F., González, N., Kvitca, A., Milillo, C. (2024). Inteligencia artificial y aprendizaje activo. Investigación y diseño de estrategias de enseñanza con IA en escuelas. Fundar, PENT FLACSO.
https://redaccion.pent.org.ar/sites/default/files/2024-03/ia_aprendizaje_activo.pdf

Diversidad Académica

Volumen: 5 Número: 1 Periodo: julio 2025 – diciembre 2025 ISSN: 2954-4564

Russell, SJ y Norvig, P. (2021). *Inteligencia artificial: un enfoque moderno*. Educación

Pearson. <https://luismejias21.wordpress.com/wp-content/uploads/2017/09/inteligencia-artificial-un-enfoque-moderno-stuart-j-russell.pdf>

Salto, G. D. C., Oyarvide, W. V., Sánchez, E. A., & Reyes, Y. M. (2023). Análisis bibliométrico sobre estudios de la neurociencia, la inteligencia artificial y la robótica: énfasis en las tecnologías disruptivas en educación. *Salud, Ciencia y Tecnología*, 3, 362 - 362.

<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=9071971>

Sánchez, M. del M., & González, V. (2024). La IA generativa como copiloto en el diseño de recursos educativos. *Journal of Parents and Teachers*, (398), 12–18.

<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=9577559>

Sánchez, J. S. P., Pardo, I. D. T., & de Meriño, C. Y. M. (2023). Personalización de recursos para la enseñanza de matemáticas universitarias usando inteligencia artificial. *Revista Interamericana de Investigación Educación y Pedagogía RIIEP*, 16 (1), 319 - 340.

<https://revistas.usantotomas.edu.co/index.php/riiep/article/view/7904>

UNAM (2023). Acervo para el mejoramiento del aprendizaje de alumnos de ingeniería, en *Inteligencia Artificial*. FES CUAUTILÁN.

<https://virtual.cuautitlan.unam.mx/intar/>

Zepeda, M. E., Cardoso, E. O., & Cortés, J. A. (2024). Influencia de la inteligencia artificial en la educación media y superior. *RIDE. Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo*, 14 (28), e679.

<https://doi.org/10.23913/ride.v14i28.1949>