

Educación y aprendizaje, innovar para incluir

COORDINADORAS:

Maricela Marmolejo Haro
Rosa María Zúñiga Rubio
Myriam del Carmen Tovar Rivera



Educación y aprendizaje, innovar para incluir



Educación y aprendizaje, innovar para incluir

Maricela Marmolejo Haro
Rosa María Zúñiga Rubio
Myriam del Carmen Tovar Rivera



Educación y aprendizaje, innovar para incluir. **Coordinadoras:** Maricela Marmolejo Haro, Rosa María Zúñiga Rubio y Myriam del Carmen Tovar Rivera.— Nayarit, Jalisco, México. 2026.

Publicación electrónica digital: descarga y online; detalle de formato: EPUB.

Primera edición

D. R. © copyright 2026. Maricela Marmolejo Haro, Rosa María Zúñiga Rubio y Myriam del Carmen Tovar Rivera.

ISBN: **979-13-88349-30-0**

DOI: <https://doi.org/10.61728/AE26004594>



La presente obra fue dictaminada bajo el sistema de doble ciego y cuenta con el aval de los dictámenes de pares académicos en el campo de las ciencias sociales en México.

Edición y corrección: **Astra ediciones**



Todos los contenidos de esta publicación se comparten bajo la licencia Creative Commons Atribución/Reconocimiento-NoComercial-CompartirIgual 4.0 Internacional (**CC BY-NC-SA 4.0**). Esto implica que no está autorizado el uso comercial de la obra original ni de las eventuales obras derivadas, las cuales deberán distribuirse bajo la misma licencia que rige la obra original. No obstante, se permite a terceros compartir el contenido siempre y cuando se reconozca debidamente la autoría y la publicación original en esta editorial.

HECHO EN MÉXICO | MADE IN MEXICO

Contenido

Prólogo	11
I. Tecnología, innovación e IA	13
Capítulo 1	
El aprendizaje ubicuo: una oportunidad en la adquisición de competencias digitales para estudiantes de Ciencias de la Educación.....	15
<i>Maricela Marmolejo Haro</i>	
<i>Rosa María Zúñiga Rubio</i>	
<i>Myriam del Carmen Tovar Rivera</i>	
Capítulo 2	
Competencias para el desarrollo sostenible en tiempos de IA: una revisión sistemática de la literatura.....	33
<i>Alexis Contreras-Arámbula</i>	
<i>Ana Teresa Sifuentes Ocegueda</i>	
<i>Raquel Castañeda Ibarra</i>	
<i>Dulce Aide Ávila Camacho</i>	
Capítulo 3	
Mindfulness inmersivo en realidad virtual como estrategia innovadora para reducir estrés académico	51
<i>Aimée Argüero Fonseca</i>	
<i>Irene Margarita Espinosa Parra</i>	
<i>Diana Patricia Aguirre Ojeda</i>	
<i>Diana Pérez Pimienta</i>	
II. Educación y aprendizaje: desigualdades e inclusión	67

Capítulo 4

Hacia una universidad inclusiva de los ODS en la Agenda 2030 69

Rocío Mabeline Valle Escobedo

Laura Esther García Gómez

María José López Murillo

César Emanuel González González

Capítulo 5

Cuerpo, género y discapacidad motriz 87

Javier Missael Peña Macías

Lucía Pérez Sánchez

Fabiola González Román

Ma. Del Rocío Figueroa Varela

Capítulo 6

Barreras en el aula para estudiantes con discapacidad visual en primaria 5 de Mayo, Uzeta, Nayarit 99

Stephany Aramara Frías Torres

Sujey Guadalupe Sánchez Hernández

Capítulo 7

Escribir la masculinidad: La autobiografía presidencial como acto de legitimación 111

Engels Alcides Castro Terner

Mariana Betzabeth Pelayo Pérez

Georgina Castillo Castañeda

Capítulo 8

La maternidad en estudiantes universitarias como condición de desigualdad en la educación superior en la UAN 119

Xóchitl Angélica Arreola Ávila

Lourdes Consuelo Pacheco Ladrón de Guevara

Lexy Jacqueline Reyes Medina

Capítulo 9

Pedagogía de la resistencia relacional y conciencia crítica sobre violencias de género en estudiantado universitario 133

Arturo Ruíz Rodríguez

María del Refugio Navarro Hernández

Dalinda Isabel Sandoval Acosta

Xóchitl Angélica Arreola Ávila

Capítulo 10

Neuroeducación y pensamiento crítico. Importancia de la
formación normalista en educación sexual integral..... 147

Susana Guadalupe Rodríguez Domínguez

María del Carmen Llanos Ramírez

Mónica del Rocío Maldonado Bernal

Prólogo

La educación enfrenta hoy el desafío de responder a una sociedad en constante transformación, donde la innovación debe entenderse como un medio para garantizar una formación más equitativa, inclusiva y pertinente. En este contexto, *Educación y aprendizaje: innovar para incluir*, reúne un conjunto de investigaciones que ofrecen respuestas fundamentadas a problemáticas actuales relacionadas con la tecnología, la sostenibilidad, el bienestar y la inclusión en los distintos niveles educativos.

Los capítulos que integran esta obra abordan temas de gran relevancia, como el aprendizaje ubicuo y las competencias digitales, la inteligencia artificial y el desarrollo sostenible, el mindfulness mediante realidad virtual, la universidad inclusiva en el marco de la Agenda 2030, así como las barreras que enfrentan las personas con discapacidad, las desigualdades asociadas a la maternidad estudiantil, las violencias de género y la formación docente desde la neuroeducación y la educación integral. En conjunto, estas aportaciones evidencian que innovar implica transformar las prácticas educativas para responder a la diversidad de necesidades y contextos.

Esta obra constituye una valiosa contribución al debate educativo, al ofrecer evidencia científica, análisis crítico y propuestas que fortalecen la investigación y la práctica docente. Su lectura será de interés para investigadores, docentes, estudiantes y responsables de políticas educativas comprometidos con la construcción de una educación de calidad, inclusiva y socialmente responsable.

Confiamos en que este libro motive nuevas reflexiones y contribuya al desarrollo de iniciativas que consoliden una educación en la que la innovación tenga como propósito fundamental la inclusión y el aprendizaje para todas y todos.

I

Tecnología, innovación e IA



Capítulo 1

El aprendizaje ubicuo: una oportunidad en la adquisición de competencias digitales para estudiantes de Ciencias de la Educación

Maricela Marmolejo Haro¹

Rosa María Zúñiga Rubio²

Myriam del Carmen Tovar Rivera³

DOI:

<https://doi.org/10.61728/AE26004600>



¹ maricela.marmolejo@uan.edu.mx

² rosa.zuniga@uan.edu.mx

³ myriam.tovar@uan.edu.mx



Resumen

El aprendizaje ubicuo representa una oportunidad significativa en la adquisición de competencias digitales para estudiantes de Ciencias de la Educación. Este enfoque de aprendizaje, caracterizado por la accesibilidad y disponibilidad de recursos educativos en cualquier momento y lugar, permite a los estudiantes integrar la tecnología en su proceso formativo de manera continua y efectiva.

Para los estudiantes de Ciencias de la Educación, desarrollar competencias digitales es crucial, ya que estas habilidades son esenciales para su futura práctica docente. El aprendizaje ubicuo facilita esta adquisición al permitirles interactuar con diversas plataformas y herramientas digitales, promoviendo una experiencia de aprendizaje más dinámica y personalizada.

Además, el aprendizaje ubicuo fomenta la autonomía y la responsabilidad en los estudiantes, ya que ellos mismos gestionan su proceso de aprendizaje, eligiendo los recursos y métodos que mejor se adaptan a sus necesidades y ritmos.

Al ser diseñado el curso apegado a las necesidades de capacitación digital, integra el uso de herramientas o aplicaciones que requiere el estudiante en sus trabajos cotidianos.

En resumen, el aprendizaje ubicuo ofrece una plataforma integral para que los estudiantes de Ciencias de la Educación desarrollen competencias digitales de manera efectiva, preparándolos para enfrentar los retos de la enseñanza moderna con habilidades tecnológicas sólidas y una actitud proactiva hacia el aprendizaje continuo.

Introducción (antecedentes, justificación y objetivos)

El concepto de aprendizaje ubicuo ha evolucionado a lo largo de las últimas décadas, emergiendo de la intersección entre la tecnología y la educación. Este enfoque educativo se basa en la idea de que el aprendizaje puede ocurrir en cualquier momento y lugar, gracias a la presencia de dispositivos tecnológicos como smartphones, tabletas y computadoras portátiles, así como al acceso constante a internet.

Desde los años 90, la integración de las tecnologías de la información y comunicación (TIC) en el ámbito educativo ha transformado significativamente los métodos de enseñanza y aprendizaje. Inicialmente, la utilización de computadoras en las aulas permitió a los estudiantes acceder a información y recursos digitales; con el tiempo, el desarrollo de internet y la aparición de plataformas de *e-learning*, como Moodle y Blackboard, ampliaron las posibilidades de aprendizaje en línea. El término “aprendizaje ubicuo” comenzó a ganar popularidad en la década de 2000, impulsado por el avance de tecnologías móviles y la conectividad global. Este concepto fue influenciado por la teoría del aprendizaje permanente y la educación a distancia, proponiendo un modelo donde el aprendizaje no se limita a un lugar o tiempo específico, sino que está disponible de manera constante a través de múltiples canales digitales. Para los estudiantes de Ciencias de la Educación, la competencia digital es fundamental en la era contemporánea. Las políticas educativas de diversas regiones han comenzado a reconocer la importancia de preparar a los futuros docentes con habilidades tecnológicas avanzadas. La UNESCO, por ejemplo, ha promovido estándares internacionales de competencias TIC para docentes, destacando la necesidad de integrar la tecnología en la formación docente.

En la actualidad nos encontramos en un mundo donde hay demasiadas aplicaciones digitales que facilitan y agilizan el trabajo cotidiano de cualquier persona. En el ámbito educativo, tanto docentes como estudiantes se ven inmersos en la necesidad de agilizar sus trabajos; para ello existen diversas herramientas que les permiten ahorrar tiempo y dinero, pero al mismo tiempo ser creativos y ágiles en sus actividades. En la era digital en la que vivimos, la integración de la tecnología en el ámbito educativo se ha

convertido en una necesidad imperativa para preparar a los estudiantes para un futuro cada vez más digitalizado. Sánchez (2015) señala que las TIC se definen como las tecnologías que se necesitan para la gestión y transformación de la información; dentro de ellas son de particular importancia los ordenadores y programas que permiten crear, modificar, almacenar, proteger y recuperar esa información de interés para diversos ámbitos.

Como estudiantes de ciencias de la educación y próximos docentes, se deben tener las competencias digitales necesarias para trabajar con alumnos cada vez más involucrados con la tecnología. Tener esas competencias requiere de capacitación y tiempo para ello, partiendo de esta premisa y las diversas actividades de los estudiantes, donde el tiempo es un factor clave para capacitarse y seguir aprendiendo. Se planteó el diseño de un curso ubicuo; dentro de este contexto, el concepto de “aprendizaje ubicuo” emerge como una poderosa herramienta que trasciende los límites del aula, ofreciendo a los estudiantes oportunidades inigualables para adquirir competencias digitales de manera continua y contextualizada, es decir, este enfoque se basa en la idea de que el aprendizaje no está confinado a un espacio físico o a un horario específico, sino que puede ocurrir en cualquier momento y lugar, aprovechando las oportunidades que brinda la tecnología para crear experiencias educativas más flexibles, dinámicas y relevantes. Siendo este “una de las expresiones más sofisticadas de la formación en línea, se basa en los sistemas de aprendizaje ubicuo (ubiquitous learning o u-learning)” Peña y Escudero (2020, p. 190).

A diferencia de la educación a distancia, que involucra la presencia virtual de un docente donde se trabajan sesiones virtuales.

En la investigación se explora cómo el aprendizaje ubicuo se presenta como una oportunidad invaluable en la adquisición de competencias digitales para estudiantes de cuarto grado de Ciencias de la Educación, facilitando no solo sus tareas en el aula, sino también su preparación para los desafíos del mundo moderno.

Según (Drent y Meelissen, 2008; Gawelek, Spataro y Komarny, 2011), menciona que el aprendizaje ubicuo consiste en la realización de prácticas educativas mediadas por tecnologías móviles y apoyadas en dispositivos convergentes, ya sean varios dispositivos sincronizados, ya sea un solo dispositivo que agrupe funcionalidades de diferentes servicios. La fina-

lidad de esas prácticas es que los estudiantes sean capaces de aprender en cualquier lugar, con independencia de su localización o la disposición de recursos y materiales físicos.

Mientras que Novoa et al. (2019) señalan que:

Es importante relacionar el aprendizaje ubicuo con los cambios que promoverán nuevos aprendizajes, integrándolos al flujo contemporáneo de actividades. Asimismo, reflexionar sobre los cambios que significarán al darse un aprendizaje más situado y contextual, ya que en la enseñanza-aprendizaje, la ubicuidad adquirirá una multipresencia tanto del docente como del estudiante en múltiples plataformas. (p. 3)

Se considera que el aprendizaje ubicuo vendría a favorecer la capacitación relacionada con el uso adecuado de las Tecnologías de Información y Comunicación (TIC); por eso el objetivo principal de la investigación fue capacitar a través de un curso ubicuo a estudiantes de cuarto grado de la Licenciatura en Ciencias de la Educación de la Unidad Académica de Ixtlán de Río en la utilización de aplicaciones digitales que les apoyen y faciliten el trabajo, apegados a sus actividades cotidianas. A partir de las necesidades digitales identificadas, con la finalidad de capacitar a través de un curso ubicuo a estudiantes, para que se conozcan y utilicen aplicaciones que faciliten las tareas habituales relacionadas con la administración de información digital, aplicación de herramientas online y la elaboración de recursos didácticos digitales innovadores útiles para docentes y estudiantes en su proceso enseñanza-aprendizaje.

Con la investigación, primeramente identificaron las actividades que constantemente realizan tanto docentes como estudiantes y que se les complica su elaboración desde el computador, para así seleccionar aquellas actividades que consideran más difíciles tanto docentes como estudiantes de la Unidad Académica de Ixtlán del Río, pues la realización de un curso ubicuo facilitará al docente y/o estudiante poder capacitarse cuando pueda y desde donde pueda, es decir, podrá capacitarse cuando sus tiempos se lo permitan; al mismo tiempo le permite comprender y aprender a dar solución a las actividades que se le presentan, por lo que el curso se irá enriqueciendo acorde a las necesidades que se van com-

partiendo. Por ello consideramos que será benéfico y con aprendizaje para todo aquel docente y/o estudiante que tenga acceso al mismo.

Metodología

La investigación se trabajó con un enfoque cualitativo, para identificar las necesidades de aprendizaje; el diseño fue exploratorio-descriptivo, porque en una primera etapa se cuestionó a los involucrados en el proyecto para elaborar los instrumentos de identificación de necesidades y su aplicación con docentes y estudiantes de la Unidad Académica de Ixtlán del Río UADIR, y una vez conocidas las necesidades de capacitación, considerar en el diseño del curso que, aunque se concentra en las necesidades de la población académica de UADIR, estas también son señaladas por docentes del nivel de educación básica, problema relacionado con el desconocimiento de herramientas digitales que permiten a estudiantes y docentes agilizar la realización de sus actividades, de ahí la importancia de involucrarlos en proyectos posteriores a este.

También se considera una investigación de participación-acción, ya que después de identificar las necesidades digitales, en la segunda etapa que se consideró más laboriosa, revisaron aplicaciones digitales que dieron solución a las necesidades identificadas; se estudiaron para conocer su funcionamiento y condiciones de utilización. En esta etapa, se realizaron videos donde se explicó la forma en cómo se trabajan las aplicaciones y se desarrollaron algunos recursos de ejemplo, es decir, se seleccionan las aplicaciones que se utilizan para dar solución a actividades comunes y para realizar materiales didácticos digitales, aprender a utilizarlas; además, se elaboraron los videos explicativos, los mismos que posteriormente se alojarán en una plataforma de trabajo de recursos abiertos.

En esta etapa se realizaron diversas reuniones de trabajo con participantes en el proyecto: Docentes y estudiantes, con la finalidad de revisar los materiales o recursos, se decidirá la plataforma de trabajo y alojamiento, al igual que se iniciará con la redacción de las instrucciones adecuadas para implementar el curso.

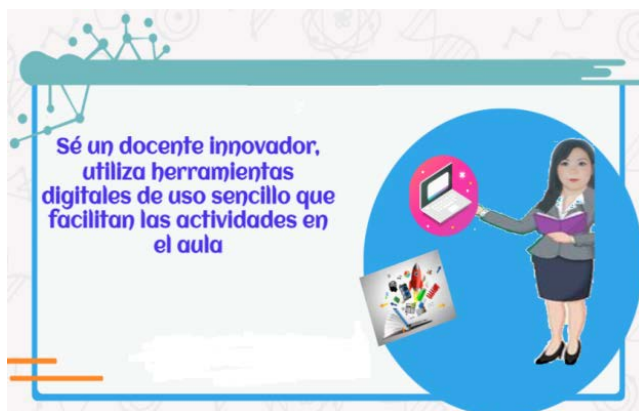
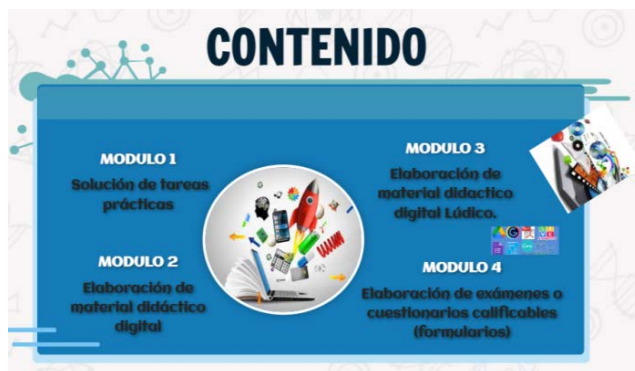
Para la realización del diseño instruccional del curso se siguió la metodología o modelo de ADDIE que, según Steven J. McGriff (2000), el modelo ADDIE es un proceso de diseño instruccional interactivo, en donde los resultados de la evaluación formativa de cada fase pueden conducir al diseñador instruccional de regreso a cualquiera de las fases previas. Este modelo permitió dar seguimiento a la investigación; en su fase de análisis se identificaron las necesidades de capacitación docente/estudiante, siendo la población de muestra los estudiantes de cuarto grado de la licenciatura en Ciencias de la Educación de la Unidad Académica de Ixtlán. En la fase de diseño se realizó el diseño instruccional apegado a las necesidades, que se dividieron en sesiones: bienvenida, encuadre del curso, dudas y comentarios, módulo 1: solución de tareas prácticas, módulos 2 y 3: elaboración de material didáctico digital, módulo 4: elaboración de exámenes o cuestionarios, módulo 5: trabajando con inteligencia artificial. Para cada módulo se realizaron videos explicativos y se redactaron las actividades de aprendizaje. El curso fue diseñado con videos explicativos de actividades que señalaron los estudiantes y docentes que requieren reforzar; igualmente, se integraron actividades afines con la finalidad de que los participantes pongan en práctica lo aprendido y externen sus comentarios o dudas de ser necesario.

Para la fase de desarrollo del curso se utilizó la plataforma Google Classroom, dado que su diseño está orientado a facilitar a estudiantes y docentes la recopilación, gestión y compartición de información, así como la creación de tareas, lo que posibilita establecer una conexión sencilla, segura y organizada con los participantes. Esta fase se considera la más laboriosa; primeramente, se revisaron aplicaciones digitales que den solución a las necesidades identificadas; posteriormente, se estudiaron para conocer su funcionamiento y condiciones de utilización.

En esta etapa, se realizarán videos donde se explica la forma en cómo se trabajan las aplicaciones y se desarrollaron algunos recursos de ejemplo, es decir, se seleccionan las aplicaciones que se utilizan para dar solución a actividades comunes y a la vez para realizar materiales didácticos digitales, aprender a utilizarlas y se realizaron los videos explicativos, los mismos que posteriormente se alojaron en la plataforma de trabajo.

Figura 1. Desarrollo modulo 1**Figura 2. Desarrollo modulo 2**

En la fase de implementación, los responsables del proyecto estuvieron revisando y esclareciendo las dudas que se presentaron a los estudiantes participantes del curso ubicuo, a quienes se les dio un margen adecuado de tiempo para que se familiarizaran con el curso, revisaran los materiales (videos) y a la vez resolvieran las actividades planteadas, con la finalidad de que a cada participante le genere el conocimiento, pero principalmente la estrategia de enseñanza utilizando las herramientas digitales para resolver su necesidad, apoyándose en la tecnología y en el menor tiempo posible.

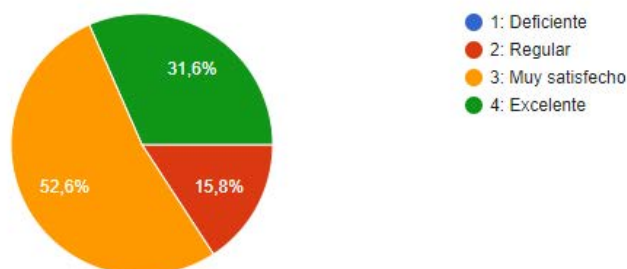
Figura 3. Introducción**Figura 4. Contenido**

Una vez concluido el curso y alimentado con recursos, instrucciones y actividades, se dio difusión al mismo a través de redes para invitar a ser partícipe del mismo; se dieron las condiciones necesarias para que cada participante interactúe con los materiales. Se aplicó un instrumento desde el mismo curso para conocer la aceptación, utilidad y usabilidad del curso ubicuo con la finalidad de evaluar los resultados de implementación, los que se representan gráficamente de la siguiente manera:

Figura 5. Evaluación del curso

¿En general, cómo calificarías la experiencia de aprendizaje en este curso en línea?

19 respuestas

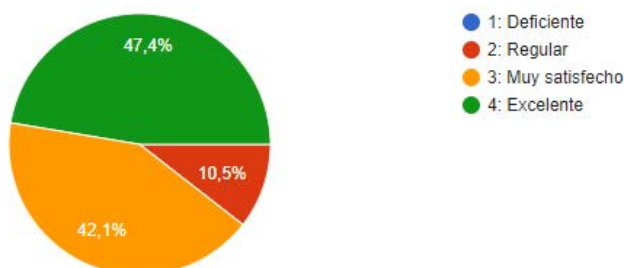


La aceptación del curso por parte de los participantes fue buena; esto indica que aproximadamente un tercio de los participantes consideran que la experiencia de aprendizaje en el curso en línea ha sido excelente, mientras que más de la mitad de los participantes se sienten muy satisfechos con la experiencia de aprendizaje, lo cual es un resultado positivo. Sin embargo, una minoría de los participantes considera la experiencia como regular, lo cual indica áreas potenciales de mejora.

Figura 6. Uso de materiales digitales

¿Los materiales del curso (videos, lecturas, ejercicios) son accesibles y relevantes?

19 respuestas



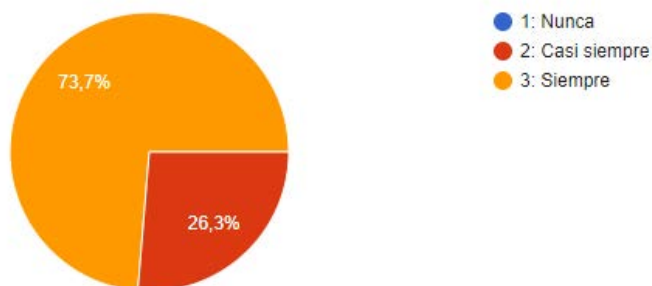
Casi la mitad de los participantes considera que los materiales del curso son excelentes en términos de accesibilidad y relevancia; una parte significativa

de los participantes se siente muy satisfecha con los materiales del curso. Sin embargo, una pequeña fracción de los participantes considera que los materiales son regulares, indicando que hay algunas áreas que podrían mejorar, lo que indica que la mayoría de los participantes tienen una opinión positiva sobre la accesibilidad y relevancia de los materiales del curso.

Figura 7. *Diseño de instrucciones*

Las instrucciones fueron claras?

19 respuestas

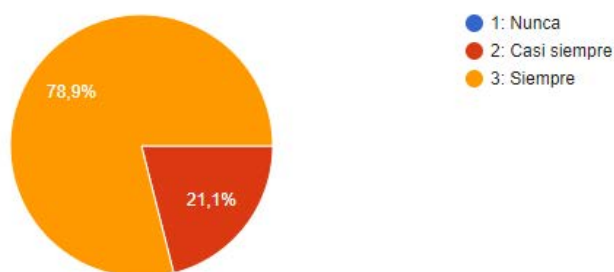


El gráfico señala que la mayoría de los participantes considera que las instrucciones en el curso fueron claras, con una gran mayoría calificándolas como “siempre” claras y una fracción significativa como “casi siempre” claras, lo que indica que se deben revisar para redactar mejor.

Figura 8. Recursos multimedia

¿Los recursos multimedia (vídeos, gráficos, etc.) utilizados en el curso son efectivos para el aprendizaje?

19 respuestas

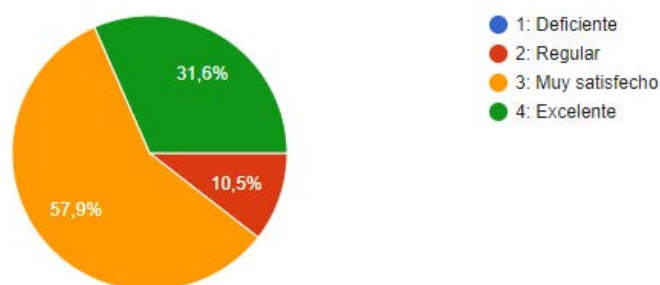


La mayoría de los participantes (78.9 %) encuentran que los recursos multimedia utilizados en el curso son siempre efectivos para el aprendizaje, mientras que una minoría significativa (21.1 %) considera que son casi siempre efectivos, lo que significa que los recursos fueron adecuados.

Figura 9. Material relevante

¿El material del curso es relevante para tus necesidades y expectativas?

19 respuestas

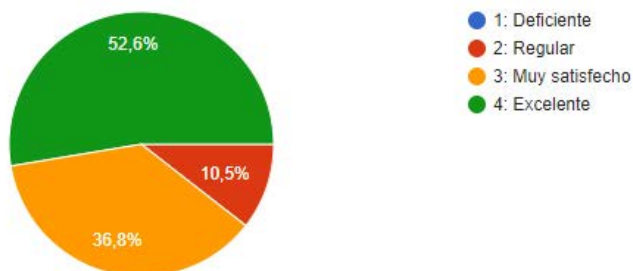


En general, el curso es considerado relevante, cumple con las necesidades y cubre las expectativas de los participantes, ya que la mayoría de ellos (57.9 %) señalan que están muy satisfechos con la relevancia del material del curso, seguido por un 31.6 % que consideran que es excelente.

Figura 10. *Percepción de aprendizaje*

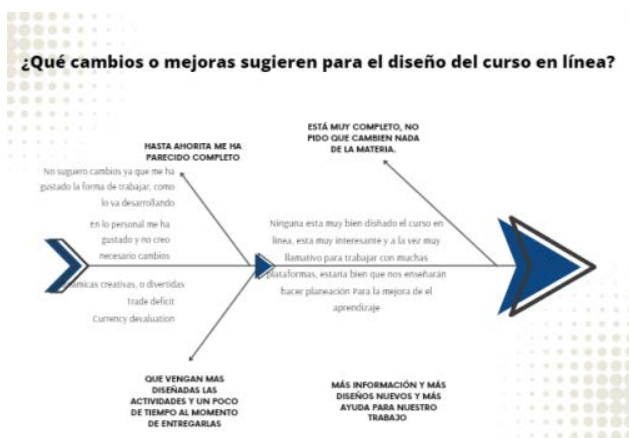
¿Consideras que el curso en línea ha mejorado tus habilidades y conocimientos?

19 respuestas



La mayoría de los participantes perciben que el curso en línea ha sido efectivo en mejorar sus habilidades y conocimientos, con más de la mitad considerándolo excelente. Esto indica una percepción positiva generalizada sobre la efectividad del curso, ya que hay pocos que lo consideran regular y ninguno de los participantes lo considera deficiente; esto refuerza la visión positiva del curso.

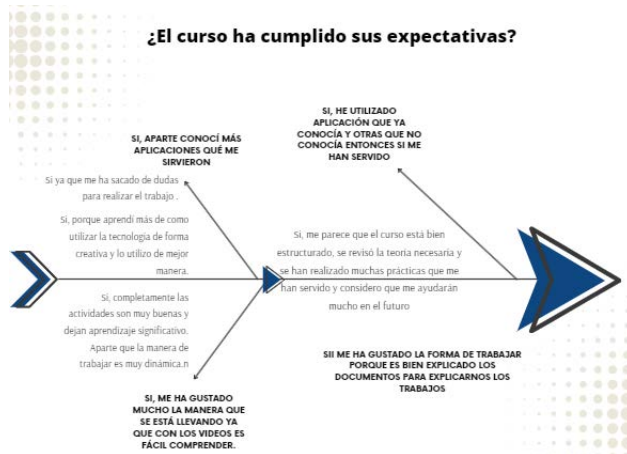
Figura 10. *Propuestas de mejora*



La mayoría de los participantes del curso están satisfechos con el curso y no creen que sean necesarios cambios; otros sugieren mejoras en las

actividades, la planificación del aprendizaje, el tiempo para completar las tareas, la cantidad de información proporcionada y el apoyo recibido. La mayoría de los comentarios indican una apreciación por el curso.

Figura 11. Percepción de curso

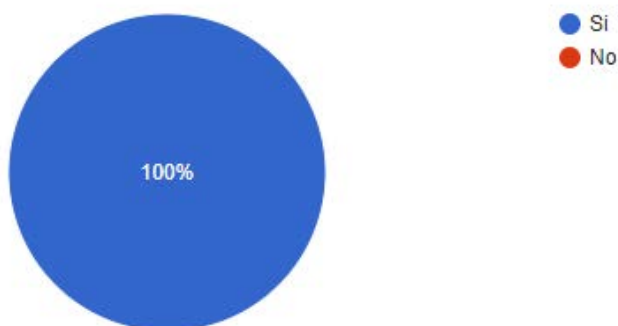


El gráfico muestra que, en general, los participantes están satisfechos con el curso. Apuntan a varios aspectos positivos, como la claridad en la explicación y uso de videos, el aprendizaje significativo y la estructura bien equilibrada entre teoría y práctica, el descubrimiento y uso efectivo de nuevas aplicaciones, la forma dinámica de trabajar y la claridad en los documentos explicativos. En conclusión, las respuestas indican que el curso ha cumplido las expectativas de los participantes, con varias menciones específicas a elementos que han contribuido a una experiencia de aprendizaje positiva.

Figura 12. Recomendación del curso

¿Recomendarás este curso en línea a otros estudiantes?

19 respuestas



El gráfico muestra que todos los estudiantes que respondieron la encuesta recomendarían el curso a otros estudiantes. Esto es una señal muy positiva para los organizadores del curso y refuerza la percepción de que el curso está bien diseñado y es beneficioso para los participantes.

Resultados y discusión

Los resultados de la investigación revelaron una respuesta positiva y una aceptación generalizada de parte de los estudiantes hacia el enfoque de aprendizaje ubicuo implementado en el aula de 4.º grado de Ciencias de la Educación. A continuación, se presentan los hallazgos principales:

La mayoría de los estudiantes mostraron una actitud positiva hacia el aprendizaje ubicuo, destacando su valor para mejorar la experiencia educativa y facilitar el acceso a recursos digitales relevantes.

Se observó un incremento significativo en la motivación de los estudiantes hacia el aprendizaje, atribuido en gran medida a la variedad de actividades interactivas y el uso de tecnología innovadora en el aula; las actividades que realizaban ya eran más variadas y utilizaban aplicaciones trabajadas en el curso.

Los estudiantes señalaron haber desarrollado habilidades digitales fundamentales como el uso de herramientas colaborativas y la creatividad en

la producción de contenido digital; destacaron la eficacia del aprendizaje ubicuo como una herramienta para facilitar el proceso de enseñanza-aprendizaje, permitiendo una mayor personalización del aprendizaje y adaptación a las necesidades individuales de los estudiantes.

Los estudiantes expresaron una alta satisfacción general con la implementación del aprendizaje ubicuo en el aula de 4.º grado de Ciencias de la Educación. Se destacaron los beneficios percibidos en términos de motivación, participación, desarrollo de competencias digitales y mejora en la experiencia educativa en general, señalando que recomiendan que otros estudiantes se capaciten a través de cursos trabajados desde esta modalidad.

El hecho de que el 100 % de los encuestados respondieran afirmativamente indica un alto nivel de satisfacción con el curso. Todos los participantes están dispuestos a recomendarlo, lo que sugiere que han tenido una experiencia positiva; este resultado es un fuerte indicador de la calidad y efectividad del curso. La unanimidad en la recomendación refleja que los contenidos, la metodología y la estructura del curso cumplen o exceden las expectativas de los estudiantes.

Conclusiones

La aprobación completa puede deberse a varios factores positivos mencionados en los gráficos anteriores, como la claridad en la explicación, el uso efectivo de la tecnología, la buena estructuración del curso y el aprendizaje significativo.

Sin embargo, cabe señalar que este tipo de cursos no es para todos, ya que algunos participantes señalaron que prefieren cursos presenciales donde se denote la presencia del docente, pues indican que hace falta el roce humano para esclarecer de forma personal las dudas que en ocasiones no se pueden aclarar a través de un mensaje escrito.

Se concluye que este tipo de cursos ubicuos puede beneficiar a docentes que tienen necesidad de capacitarse, pero que sus tiempos no coinciden con los horarios establecidos en las capacitaciones, lo que les impide actualizarse en cuanto a digitalización o tecnología se refiere.

Se considera que la implementación de videos explicativos de los diferentes temas desarrollados vino a beneficiar el trabajo de los estu-

diantes, pues señalan que son entendibles y pueden revisarlos, pausarlos, adelantarlos las veces que lo consideren necesario.

Los resultados de la propuesta aportarán principalmente a la mejora continua de docentes y estudiantes, al igual que en la actualización constante del curso de ser necesario, reflejándose en nuevas formas de trabajo.

El impacto principal del proyecto será para la comunidad docente, que son quienes poseen la principal necesidad de conocer aplicaciones que les faciliten el trabajo.

En resumen, los resultados de la investigación respaldan la efectividad y la utilidad del aprendizaje ubicuo como un enfoque innovador para promover el desarrollo de competencias digitales en estudiantes de 4.º grado de Ciencias de la Educación, así como para mejorar la calidad del proceso educativo en su conjunto.

Referencias

- Novoa Castillo, P. F., Cancino Verde, R. F., Uribe Hernández, Y. C., Garro Aburto, L. L., & Mendez Ilizarbe, G. S. (2020). El aprendizaje ubicuo en el proceso de enseñanza aprendizaje. *Revista Multi-Ensayos*, 2–8. <https://doi.org/10.5377/multiensayos.v0i0.9331>
- Peña-Azpiri, Miguel Ángel, & Escudero-Nahón, Alexandro. (2020). Aproximaciones al aprendizaje ubicuo en ambientes educativos formales. Una revisión sistemática de la literatura, 2014-2019. *Trilogía Ciencia Tecnología Sociedad*, 12(23), 186-211. Epub July 15, 2020. <https://doi.org/10.22430/21457778.1716>
- Sánchez, L. N. (2015). Implicaciones, uso y resultados de las TIC en educación primaria. Estudio cualitativo de un caso. EDUTEC. *Revista Electrónica de Tecnología Educativa*, 51, 1-11. Recuperado de: <http://www.edutec.es/revista/index.php/edutec-e/article/view/581>

Capítulo 2

Competencias para el desarrollo sostenible en tiempos de IA: una revisión sistemática de la literatura

Alexis Contreras-Arámbula¹

Ana Teresa Sifuentes Ocegueda²

Raquel Castañeda Ibarra³

Dulce Aide Ávila Camacho⁴

DOI:

<https://doi.org/10.61728/AE26004617>



¹ alexiscontreras.fceam@uas.edu.mx

² anat.sifuentes@uan.edu.mx

³ raquel.ibarra@uan.edu.mx

⁴ 22005038@uan.edu.mx



Resumen

La crisis socioecológica contemporánea coincide con una acelerada transformación digital impulsada por la inteligencia artificial (IA), la automatización y las tecnologías emergentes. Estos desafíos exigen repensar las competencias clave para el desarrollo sostenible (DS) desde una perspectiva que integre sostenibilidad, innovación y gobernanza tecnológica. El presente estudio desarrolla una revisión sistemática bajo lineamientos PRISMA (Scopus, n=954 registros; n=48 documentos incluidos), con el objetivo de identificar las competencias más citadas en la literatura y analizar su capacidad para responder a los retos tecnológicos actuales. Los resultados muestran una fuerte convergencia en torno a pensamiento sistémico (83.33 %), anticipación (70.83 %), competencia estratégica (60.42 %) y pensamiento crítico (37.50 %), coherentes con marcos como el de Wiek et al. (2011), Rieckmann (2012) y UNESCO (2017). No obstante, se identifica una brecha significativa en la integración explícita de competencias relacionadas con IA ética, gobernanza digital, innovación tecnológica sostenible y alfabetización digital. Se concluye que, aunque el marco dominante es transformativo en intención pedagógica, aún opera dentro de un paradigma parcialmente adaptativo. Para alinearse con las demandas del mundo actual sediento de nuevas tecnologías, innovación e IA, se requiere articular las competencias de sostenibilidad con una alfabetización tecnológica crítica y una innovación social orientada a la justicia socioecológica.

Introducción

La transición hacia el desarrollo sostenible en el siglo XXI no puede entenderse como un proceso aislado, sino como un fenómeno que ocurre en un contexto definido por distintos acontecimientos, entre ellos la crisis climática (Besong y Holland, 2015; G. Bianchi et al., 2022; UNESCO, 2017) y la transformación digital global (Berends y Snelting, 2025). Así

pues, a menudo la digitalización se percibe como una solución ecológica por la reducción del uso de papel; sin embargo, la infraestructura que sostiene la sociedad red tiene una huella física y energética masiva (Sampedro et al., 2021); así, los sistemas de IA no son entidades intangibles, sino que forman parte de una industria de extracción global que depende de la explotación de recursos energéticos y minerales (Crawford, 2022). En consecuencia, el sector de las TIC ya es responsable de una parte significativa de las emisiones de gases de efecto invernadero (entre el 2.5 % y el 3 % de las emisiones globales), y se proyecta que el consumo energético de los data centers (el corazón del sistema digital) continúe creciendo de forma acelerada hasta alcanzar el 14 % para el año 2040, lo que podría comprometer los objetivos climáticos globales si no se gestiona bajo criterios de sobriedad y eficiencia (Sampedro et al., 2021). Por si no fuera suficiente, la digitalización y la IA están reconfigurando las relaciones de poder en la esfera digital, siempre que la tecnología implementada no sea neutral, si se considera que el diseño de plataformas y algoritmos incorpora los valores e intereses de sus creadores, muy a menudo bajo la lógica del capitalismo de plataformas, lo que se traduce en una gestión algorítmica que altera el mercado laboral y la autonomía humana, convirtiendo a los individuos de manera simultánea en usuarios, productores y mercancía (Berends y Snelting, 2025). Ante los riesgos, marcos éticos como los de Floridi et al. (2018) y recomendaciones como las planteadas en UNESCO (2022), subrayan la urgencia de una gobernanza basada en principios de transparencia, explicabilidad, justicia y supervisión humana, para asegurar que la IA trabaje al servicio de la dignidad humana y no en su contra.

Ante la situación, la educación superior emerge como el actor estratégico para navegar esta complejidad (Wall et al., 2025), mediante la propuesta de marcos tradicionales como el de Wiek y otros, para su implementación en los programas de estudio, definiendo competencias clave en sostenibilidad, tales como pensamiento sistémico, anticipatorio y estratégico, que buscan fomentar una mentalidad de cuidado planetario y responsabilidad intergeneracional en el estudiantado (Wiek et al., 2011), con el firme propósito de promover una futura fuerza laboral comprometida con el planeta y la sociedad (UNESCO, 2017); no obstante, la realidad actual exige una evolución urgente que articule estas competencias con la gobernanza te-

cnológica, siempre que organismos como la UNESCO subrayan que la IA debe evaluarse por su impacto ambiental directo e indirecto (huella de carbono), para no acelerar la degradación de los ecosistemas (UNESCO, 2022). Como una respuesta, el marco europeo GreenComp propone integrar valores y acción colectiva en el fomento del cuidado planetario (Guia Bianchi et al., 2022); sin embargo, existe una brecha notable: la literatura revela una escasa articulación entre las competencias de sostenibilidad y la gobernanza tecnológica (véanse Trevisan et al., 2023; Yan et al., 2025), por lo que resulta imperativo que la formación de futuros profesionales, especialmente en ingeniería y educación, incluya una alfabetización digital crítica que considere el impacto ambiental de las TIC y la ética de los sistemas automatizados (UNESCO, 2022).

En conclusión, la búsqueda de la sostenibilidad en la era de la IA requiere trascender la visión puramente técnica; como demuestra la historia de "Clever Hans", no debemos dejarnos seducir por una falsa percepción de inteligencia o eficiencia tecnológica sin comprender los mecanismos y sesgos que subyacen en su construcción (véase Crawford, 2022); la verdadera transición sostenible dependerá de nuestra capacidad para armonizar el progreso tecnológico con los límites biofísicos del planeta y con una justicia social que garantice que nadie quede atrás en este nuevo ecosistema digital (UNESCO, 2022). Así, lo anterior permite plantear una pregunta central: ¿Las competencias clave para el desarrollo sostenible más citadas en la literatura son suficientes para orientar una transformación socioecológica en la era de la inteligencia artificial?

Marco teórico

Competencias clave para la sostenibilidad

Las competencias pueden definirse como una combinación compleja e interconectada de conocimientos (comprensión teórica del trabajo), habilidades (destreza práctica para realizar las tareas) y actitudes (ética laboral basada en valores) que posibilitan un desempeño exitoso en la ejecución de tareas y la resolución de problemas (Mukhtar et al., 2022;

Wiek et al., 2011). Mientras el término "competencia clave" se refiere a aquellas competencias que son relevantes y útiles en cualquier contexto, proporcionando las herramientas necesarias para abordar los diversos desafíos que enfrenta el mundo, incluyendo aquellos relacionados con el desarrollo sostenible (Lambrechts et al., 2013).

Transformación digital y sostenibilidad

La transformación digital puede definirse como un cambio en donde se emplean las tecnologías digitales para desarrollar un nuevo modelo digital que ayude a crear y apropiarse de más valor (Verhoef et al., 2021), mientras que la sostenibilidad puede entenderse como un desarrollo que "satisface las necesidades del presente sin comprometer la capacidad de las generaciones futuras para satisfacer sus propias necesidades" (World Commission on Environment and Development [WCED], 1987, p. 14). El propósito medular de la visión sostenible es conquistar una mayor justicia inter e intrageneracional (Brundiens et al., 2021; de Haan, 2010), con la idea central de lograr desarrollo económico de la mano de prácticas ecológicas que contribuyan a disminuir el consumo de energía y el uso de energías limpias (de Haan, 2010).

Método

Para llevar a cabo la identificación de competencias clave para un desarrollo sostenible que pudieran responder al propósito de este estudio, se llevó a cabo una revisión de literatura utilizando la metodología PRISMA; esta herramienta presenta una guía detallada de cómo lograr identificar, seleccionar, evaluar y sintetizar estudios, lo que permite explorar y obtener información de forma ordenada y sistemática, permitiendo mejorar la transparencia, la solidez y la credibilidad de los resultados obtenidos (Page et al., 2021). La Figura 1 (ver Anexos) muestra el diagrama de flujo de la estrategia de búsqueda realizada para los fines antes mencionados.

Criterios de elegibilidad

Para capturar la mayor información posible, y debido a la diversidad en cuanto a publicaciones potencialmente sujetas a elegibilidad, se decidió incluir literatura académica y no académica, además de no imponer restricciones de tiempo a la investigación. En su totalidad, los registros elegibles debían cumplir con los siguientes criterios: 1) Ser de acceso abierto o estar disponibles vía institución; 2) Ser artículo, libro, revista, documento de conferencia, o bien informe o documento de organismo de gobierno o de institución privada; 3) Abordar el tema de competencias en materia de sostenibilidad; 4) Ser un estudio o una revisión.

Fuentes de información y estrategia de búsqueda

Para llevar a cabo la revisión, se utilizaron las bases de datos de Scopus y Google, la primera con el propósito de encontrar información académica y la segunda con la intención de indagar sobre referencias no académicas elaboradas por organismos públicos y/o privados que pudieran aportar datos al estudio. La estrategia de búsqueda se realizó en septiembre de 2025; para lograrla, se realizó la siguiente consulta en la base de datos Scopus: TITLE-ABS-KEY ((assessment OR measurement OR measure OR scale OR model OR framework) AND ((competencias OR skills OR competences OR ability OR capabilities OR abilities OR awareness OR attitude OR conscience) W/0 (sustainability))), en ella se utilizaron palabras clave, operadores y códigos de campo acordes con el objetivo planteado, resultando con esto la identificación de n=954 documentos susceptibles de ser utilizados. Llegado a este punto, se estableció un segundo criterio de exclusión, el cual consistió en acotar los estudios encontrados en la consulta a publicaciones con acceso abierto, lo que excluyó 584 registros y redujo el volumen de la inclusión a 370 documentos. Posterior a esto, se leyeron los títulos y resúmenes de los 370 documentos (dos no se recuperaron), lo que acotó el volumen de estudios a 62 elegibles, de los cuales se excluyeron 41 por considerarse poco relevantes una vez que fueron leídos y analizados con más detenimiento; en esta situación, los registros se redujeron a 21, que fueron considerados los más significativos, y que fueron incluidos en el

estudio. En este punto, es importante mencionar que la lectura de los 62 artículos sujetos a elegibilidad dio origen a un total de 23 estudios más, los cuales surgieron de la citación encontrada en dichas publicaciones, y que fueron considerados en la identificación vía otros métodos con el apelativo “bola de nieve” (véase Figura 1 en Anexos).

Por otra parte, se realizaron búsquedas en Google utilizando palabras clave tales como competencias, habilidades, actitudes, clave, sostenibilidad, sustentabilidad, marcos, modelos, organización y sus diferentes combinaciones en idiomas inglés y español, con la intención de indagar sobre sitios web y publicaciones hechas por organismos que pudieran abonar a la revisión, lo cual resultó en la identificación de 15 artículos más, derivados de bases de datos y revistas, como Taylor & Francis, Sustainability, Springer, Frontiers in Ecology and Evolution, Revista Iberoamericana de Educación, Revista de Comunicación de la SEECI y otras, además de 8 documentos relacionados con organizaciones, como la Organización Internacional del Trabajo (OIT), la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) y la Comisión Europea (CE). Los estudios recuperados mediante este otro método fueron aunados a los 23 surgidos por bola de nieve, totalizando con ello 46 para ser elegibles, los cuales fueron revisados y analizados, resultando en una exclusión de 19, por estar más enfocados en cuestiones tales como competencias relacionadas con técnicas de revisión de tesis en cuanto a sostenibilidad o por estar basadas en estudios ya considerados, y que redujo el extenso a 27, los cuales sumados a los 21 surgidos de las bases de datos Scopus, originaron una totalidad final de $n=48$ estudios, los cuales fueron sometidos a evaluación, con el fin de descartar duplicidades y de verificar el cumplimiento de los criterios de inclusión y exclusión, y con ello garantizar una extracción de información confiable para esta investigación. En la Figura 1 (ver Anexos) se muestra el algoritmo de la estrategia de búsqueda utilizada.

Proceso de extracción de datos

En esta etapa, los registros recopilados como relevantes (incluidos) fueron anexados a Mendeley para ser leídos con mayor detalle; asimismo, la información considerada significativa se vació en una matriz elaborada en Microsoft Excel, con el fin de ordenarla de acuerdo a su tipología y

al año de publicación, además de calcular estadísticas en relación a la coocurrencia de autores y competencias consideradas clave.

Resultados

La evidencia encontrada precisa que las 10 competencias más citadas son: 1) el pensamiento sistémico (83.33 %); 2) la competencia de anticipación (70.83 %); 3) la competencia estratégica (60.42 %); 4) la competencia interpersonal (41.67 %); 5) la competencia normativa (39.58 %); 6) el pensamiento crítico (37.50 %); 7) la resolución de problemas (33.33 %); 8) la aceptación de la diversidad y la interdisciplinariedad (31.25 %); 8) la competencia de colaboración (31.25 %); 9) la autoconciencia (20.83 %); y 10) la empatía, compasión y solidaridad (14.58 %). Lo anterior puede observarse de manera más clara en la Tabla 1 (véase en Anexos).

Discusión

Los resultados evidencian una fuerte convergencia conceptual en torno a las competencias propuestas por (Rieckmann, 2012; UNESCO, 2017; Wiek et al., 2011), lo que sugiere la consolidación de un núcleo epistemológico dominante en el campo de la Educación para el Desarrollo Sostenible (EDS); sin embargo, dicha convergencia también puede ser interpretada como una estabilización paradigmática que ha privilegiado un enfoque competencial centrado en la formación individual, sin cuestionar de manera estructural los sistemas tecnológicos, económicos y políticos que sostienen la crisis socioecológica.

El predominio del pensamiento sistémico (83.33 %) refleja la necesidad de comprender interacciones complejas; sin embargo, en el contexto de IA, esta competencia debe ampliarse hacia el análisis de infraestructuras digitales y su huella ecológica (Crawford, 2022), evolucionando hacia un paradigma transformativo-tecnológico. Organismos como la UNESCO refuerzan esta postura, al recomendar que los Estados y empresas evalúen el impacto ambiental directo e indirecto de los sistemas de IA a lo largo de todo su ciclo de vida (UNESCO, 2022), lo que incluye valorar y tasar temas como: 1) la huella de carbono y el consumo energético, 2)

el impacto de la extracción de materias primas necesarias para fabricar el hardware y 3) la gestión de los desechos electrónicos (que alcanzaron un récord de 53.6 millones de toneladas en 2019) (Sampedro et al., 2021). Esto implica una alfabetización tecnológica crítica, que no solo use la IA, sino que comprenda sus costes planetarios y exija un diseño compatible con los límites biofísicos de la Tierra. En esta situación, la competencia normativa (39.58 %) y el pensamiento crítico (37.50 %) se vuelven fundamentales (véase UNESCO, 2022); no obstante, la literatura revisada (véanse Rieckmann, 2018; UNESCO, 2017; Wiek et al., 2011) muestra que estas competencias se formulan mayormente en términos abstractos, es decir, como exclusivas del sujeto, sin una integración explícita de marcos de ética tecnológica o inteligencia artificial responsable; mientras que, por otro lado, la competencia estratégica (60.42 %) y la de anticipación (70.83 %) podrían ofrecer un puente hacia la innovación transformativa ética y responsable.

GreenComp (como marco teórico) representa un avance significativo en la integración valorativa dentro de las competencias para la sostenibilidad, ya que reconoce explícitamente que la sostenibilidad combina conocimientos, habilidades y actitudes/valores (por ejemplo, equidad, justicia, cuidado de la naturaleza) como componentes interdependientes de las competencias propuestas (Bianchi et al., 2022); sin embargo, en este punto, se podría argumentar que el campo necesita evolucionar desde un enfoque competencial centrado en individuos hacia un paradigma transformativo-tecnológico que integre aspectos tales como la alfabetización tecnológica crítica, la innovación sostenible y la gobernanza ética, entre otros aspectos que pudieran ser importantes para impactar la crisis socioecológica actual.

Implicaciones teóricas

Los hallazgos sugieren implicaciones relevantes para la teoría de competencias clave en DS, lo que podría implicar el revalorar la Educación para el Desarrollo Sostenible (EDS), particularmente en el contexto de la transformación digital acelerada.

Una reconfiguración del paradigma competencial

La literatura clásica ha consolidado un núcleo de competencias centrado mayormente en pensamiento sistémico, competencia de anticipación, estratégica, interpersonal y normativa, entre otras; sin embargo, este estudio evidencia que dicho núcleo fue formulado en un contexto pre-IA. En consecuencia, se propone una ampliación de las competencias hacia un paradigma transformativo-tecnológico, donde: 1) el pensamiento sistémico incluya aspectos como análisis de infraestructura digital, huella energética de tecnologías y arquitectura de algoritmos; 2) la competencia normativa incluya principios éticos de IA (Floridi et al., 2018; UNESCO, 2022); 3) la competencia estratégica contemple innovación tecnológica sostenible; y 4) la competencia de anticipación figure escenarios de automatización y gobernanza tecnológica, entre otras cuestiones.

Conclusiones

Los resultados dieron cuenta de 72 competencias distribuidas en diferentes marcos teóricos, señalando una clara consolidación del campo en Educación para el Desarrollo Sostenible (EDS), siempre que se observa una clara convergencia de autores con relación a pensamiento sistémico, anticipación estratégica, normativa, pensamiento crítico, colaboración, autoconciencia y resolución de problemas, las cuales están alineadas con investigadores que pueden considerarse expertos en el tema, tales como Wiek et al. (2011), Rieckmann (2011, 2012, 2018), Brundiers et al. (2021) y con el marco de competencias propuesto por la UNESCO en 2017.

Así, las competencias más frecuentes citadas en la literatura podrían considerarse adecuadas para promover una educación orientada a la sostenibilidad en estudiantes universitarios; sin embargo, la aceleración tecnológica exige su reconfiguración, siempre que dichas competencias rescatadas en la revisión reflejen carencias relevantes en cuanto a la incorporación explícita de competencias vinculadas con IA ética, gobernanza digital, alfabetización tecnológica, entre otros tópicos, las cuales pueden contribuir a la formación de profesionales capaces no solo de adaptarse a la transformación digital, sino de orientar el cambio hacia la justicia socioecológica.

Limitaciones

Aunque se siguieron los lineamientos PRISMA (Page et al., 2021), la revisión se limitó a la base de datos Scopus, lo que podría haber excluido literatura relevante contenida en otras bases de datos especializadas; asimismo, el corpus final (n=48) refleja un proceso riguroso de selección; sin embargo, limita la generalización estadística, ya que los porcentajes reportados representan frecuencias relativas solo de ese mismo conjunto de datos, lo que no debe interpretarse como una distribución global absoluta del campo.

Referencias

- Álvarez-García, J., Hormiga-Pérez, E., Sarango-Lalangui, P. O., y del Río-Rama, M. D. L. C. (2022). Leaders' sustainability competences and small and medium-sized enterprises outcomes: The role of social entrepreneurial orientation. *Sustainable Development*, 30(5), 927–943. <https://doi.org/10.1002/sd.2291>
- Álvarez-Vanegas, A., y Volante, L. (2024). Empowering youth for sustainability in universities: service-learning and the willingness to act. *International Journal of Sustainability in Higher Education*, 25(9), 177–194. <https://www.emerald.com/ijshe/article/25/9/177/1212878/Empowering-youth-for-sustainability-in>
- Barth, M., Godemann, J., Rieckmann, M., y Stoltenberg, U. (2007). Developing key competencies for sustainable development in higher education. *International Journal of Sustainability in Higher Education*, 8(4), 416–430. <https://doi.org/10.1108/14676370710823582>
- Berends, M., y Snelting, F. (2025). Tools shape practice shapes tools... Teknokultura. *Revista de Cultura Digital y Movimientos Sociales*, 22(1), 5–18. <https://doi.org/10.5209/tekn.95105>
- Besong, F., y Holland, C. (2015). The Dispositions, Abilities and Behaviours (Dab) Framework for Profiling Learners' Sustainability Competencies in Higher Education. *Journal of Teacher Education for Sustainability*, 17(1), 5–22. <https://doi.org/10.1515/jtes-2015-0001>
- Bianchi, G., Pisiotis, U., Cabrera Giraldez, M., Bacigalupo, M., Punie, Y., y (editors). (2022). GreenComp The European sustainability competence framework. In *Publications Office of the European Union*.

- Publications Office of the European Union, Luxembourg, 2022. <https://doi.org/10.2760/13286>
- Bianchi, Guia, Pisiotis, U., y Giraldez, M. (2022). *GreenComp The European sustainability competence framework*. 1–4. <https://doi.org/10.2760/13286>
- Brundiers, K., Barth, M., Cebrián, G., Cohen, M., Diaz, L., Doucette-Remington, S., Dripps, W., Habron, G., Harré, N., Jarchow, M., Losch, K., Michel, J., Mochizuki, Y., Rieckmann, M., Parnell, R., Walker, P., y Zint, M. (2021). Key competencies in sustainability in higher education—toward an agreed-upon reference framework. *Sustainability Science*, 16(1), 13–29. <https://doi.org/10.1007/S11625-020-00838-2>
- Brundiers, K., y Wiek, A. (2017). Beyond Interpersonal Competence: Teaching and Learning Professional Skills in Sustainability. *Education Sciences* 2017, Vol. 7, Page 39, 7(1), 39. <https://doi.org/10.3390/EDUCSCI7010039>
- Cebrián, G., y Junyent, M. (2015). Competencies in Education for Sustainable Development: Exploring the Student Teachers' Views. *Sustainability*, 7(3), 2768–2786. <https://doi.org/10.3390/SU7032768>
- Cebrián, G., y Junyent, M. (2014). Competencias profesionales en Educación para la Sostenibilidad: un estudio exploratorio de la visión de futuros maestros. *Enseñanza de Las Ciencias: Revista de Investigación y Experiencias Didácticas*, 32(1), 29–49. <https://doi.org/10.5565/rev/ensciencias.877>
- Crawford, K. (2022). Atlas de inteligencia artificial : poder, política y costos planetarios (Fondo de Cultura Económica, Ed.; Primera).
- de Haan, G. (2006). The BLK '21' programme in Germany: a 'Gestaltungskompetenz'-based model for Education for Sustainable Development. *Environmental Education Research*, 12(1), 19–32. <https://doi.org/10.1080/13504620500526362>
- de Haan, G. (2010). The development of ESD-related competencies in supportive institutional frameworks. *International Review of Education*, 56, 315–328. <https://doi.org/10.1007/S11159-010-9157-9>
- Demssie, Y. N., Wesselink, R., Biemans, H. J. A., y Mulder, M. (2019). Think outside the European box: Identifying sustainability competencies for a base of the pyramid context. *Journal of Cleaner Production*, 221, 828–838. <https://doi.org/10.1016/J.JCLEPRO.2019.02.255>

- Dentoni, D., Blok, V., Lans, T., y Wesselink, R. (2012). *Developing Human Capital for Agri-Food Firms' Multi-Stakeholder Interactions*. *International Food and Agribusiness Management Review*, 15, 61–68. <https://doi.org/10.22004/AG.ECON.129178>
- Elder, S., Wittman, H., y Giang, A. (2023). Building sustainability research competencies through scaffolded pathways for undergraduate research experience. *Elementa*, 11(1), 82–90. <https://doi.org/10.1525/elementa.2022.00091>
- Floridi, L., Cows, J., Beltrametti, M., Chatila, R., Chazerand, P., Dignum, V., Luetge, C., Madelin, R., Pagallo, U., Rossi, F., Schafer, B., Valcke, P., y Vayena, E. (2018). AI4People—An Ethical Framework for a Good AI Society: Opportunities, Risks, Principles, and Recommendations. *Minds and Machines* 2018 28:4, 28(4), 689–707. <https://doi.org/10.1007/s11023-018-9482-5>
- Foucrier, T., y Wiek, A. (2019). A process-oriented framework of competencies for sustainability entrepreneurship. *Sustainability (Switzerland)*, 11(24). <https://doi.org/10.3390/su11247250>
- Hesselbarth, C., y Schaltegger, S. (2014). Educating change agents for sustainability – learnings from the first sustainability management master of business administration. *Journal of Cleaner Production*, 62, 24–36. <https://doi.org/10.1016/J.JCLEPRO.2013.03.042>
- Jaakkola, N., Karvinen, M., Hakio, K., Wolff, L. A., Mattelmäki, T., y Friman, M. (2022). *Becoming Self-Aware—How Do Self-Awareness and Transformative Learning Fit in the Sustainability Competency Discourse?* *Frontiers in Education*, 7, 1–13. <https://doi.org/10.3389/FEDUC.2022.855583>
- Jelonek, M., y Urbaniec, M. (2019). Development of sustainability competencies for the labour market: An exploratory qualitative study. *Sustainability (Switzerland)*, 11(20). <https://doi.org/10.3390/su11205716>
- Juuti, K., Ana, I. A., M., H. A. E. S., Batista, B., Carlos, V., Caruana, V., Costa, N., Dauksienė, E., François, D., Gonçalves, M., Häkkinen, M., Lavonen, J., Lebouvier, B., Lopes, B., Loukomies, A., Lourenço, M., Machado, J., Martins, F., Mendes, A. y Voisin, C. (2021). *Framework for education for sustainability: Enhancing competences in education*. HAL Open Science. <https://hal.science/hal-03227300>

- Kioupi, V., y Voulvoulis, N. (2019). Education for sustainable development: A systemic framework for connecting the SDGs to educational outcomes. *Sustainability (Switzerland)*, 11(21), 1–18. <https://doi.org/10.3390/su11216104>
- Kioupi, V., y Voulvoulis, N. (2022). Education for Sustainable Development as the Catalyst for Local Transitions Toward the Sustainable Development Goals. *Frontiers in Sustainability*, 3. <https://doi.org/10.3389/frsus.2022.889904>
- Lambrechts, W., Mulà, I., Ceulemans, K., Molderez, I., y Gaeremynck, V. (2013). *The integration of competences for sustainable development in higher education: an analysis of bachelor programs in management*. *Journal of Cleaner Production*, 48, 65–73. <https://doi.org/10.1016/J.JCLEPRO.2011.12.034>
- Lans, T., Blok, V., y Wesselink, R. (2014). Learning apart and together: towards an integrated competence framework for sustainable entrepreneurship in higher education. *Journal of Cleaner Production*, 62(1), 37–47. <https://doi.org/10.1016/J.JCLEPRO.2013.03.036>
- Lozano, R., y Barreira-Gen, M. (2021). *Developing Sustainability Competences Through Pedagogical Approaches*. Strategies for Sustainability. <https://link.springer.com/book/10.1007/978-3-030-64965-4>
- Lozano, R., Barreiro-Gen, M., Lozano, F. J., y Sammalisto, K. (2019). Teaching Sustainability in European Higher Education Institutions: Assessing the Connections between Competences and Pedagogical Approaches. *Sustainability*, 11(6), 1–17. <https://doi.org/10.3390/SU11061602>
- Lozano, R., Merrill, M. Y., Sammalisto, K., Ceulemans, K., y Lozano, F. J. (2017). Connecting competences and pedagogical approaches for sustainable development in higher education: A literature review and framework proposal. *Sustainability (Switzerland)*, 9(10), 1–15. <https://doi.org/10.3390/su9101889>
- Lynn, T. (2019). Competencies and Pedagogies for Sustainability Education: A Roadmap for Sustainability Studies Program Development in Colleges and Universities. *Sustainability*, 11(19), 1–36. <https://doi.org/10.3390/SU11195526>
- Mukhtar, N., Kamin, Y. Bin, y Saud, M. S. B. (2022). Quantitative validation of a proposed technical sustainability competency model: A

- PLS-SEM approach. *Frontiers in Sustainability*, 3, 1–20. <https://doi.org/10.3389/FRSUS.2022.841643>
- Nair, M., y Meirmanov, S. (2024). Assessing the role of sustainability competencies in enhancing psychological first aid effectiveness for disaster responders in Fiji. *Frontiers in Public Health*, 12, 1349342. <https://doi.org/10.3389/FPUBH.2024.1349342>
- Nyamweru, J. C., Ndayitwayeko, W. M., Kessler, A., y Biemans, H. (2023). Fostering sustainable agriculture in Burundi: which competencies for change-agents should vocational agriculture education prioritize? *Journal of Agricultural Education and Extension*. <https://doi.org/10.1080/1389224X.2023.2205395>
- Organización Internacional del Trabajo: OIT. (2019). *Competencias profesionales para un futuro más ecológico: Conclusiones principales*. <https://www.oitcinterfor.org/node/7556>
- Osagie, E. R., Wesselink, R., Blok, V., Lans, T., y Mulder, M. (2016). Individual Competencies for Corporate Social Responsibility: A Literature and Practice Perspective. *Journal of Business Ethics*, 135(2), 233–252. <https://doi.org/10.1007/S10551-014-2469-0>
- Page, M. J., McKenzie, J. E., Bossuyt, P. M., Boutron, I., Hoffmann, T. C., Mulrow, C. D., Shamseer, L., Tetzlaff, J. M., Akl, E. A., Brennan, S. E., Chou, R., Glanville, J., Grimshaw, J. M., Hróbjartsson, A., Lalu, M. M., Li, T., Loder, E. W., Mayo-Wilson, E., McDonald, S., ... Moher, D. (2021). Declaración PRISMA 2020: Una guía actualizada para la publicación de revisiones sistemáticas. *Revista Española de Cardiología*, 74(9), 790–799. <https://doi.org/10.1016/j.recesp.2021.06.016>
- Planck, S., Wilhelm, S., Kobilke, J., y Sailer, K. (2024). Greater than the Sum of Its Parts: Combining Entrepreneurial and Sustainable Competencies in Entrepreneurship Education. *Sustainability* 2024, Vol. 16, Page 3725, 16(9), 3725. <https://doi.org/10.3390/SU16093725>
- Ploum, L., Blok, V., Lans, T., y Omta, O. (2017). Toward a Validated Competence Framework for Sustainable Entrepreneurship. *Organization & Environment*, 31(2), 113–132. <https://doi.org/10.1177/1086026617697039>
- Redman, A., y Wiek, A. (2021). Competencies for Advancing Transformations Towards Sustainability. *Frontiers in Education*, 6, 1–11. <https://doi.org/10.3389/FEDUC.2021.785163>

- Rieckmann, M. (2011). Key competencies for a sustainable development of the world society.: Results of a Delphi study in Europe and Latin America. *GAIA - Ecological Perspectives for Science and Society*, 20(1), 48–56. <https://doi.org/10.14512/GAIA.20.1.10>
- Rieckmann, M. (2012). *Future-oriented higher education: Which key competencies should be fostered through university teaching and learning?* *Futures*, 44(2), 127–135. <https://doi.org/10.1016/J.FUTURES.2011.09.005>
- Rieckmann, M. (2018). *Learning to transform the world: key competencies in education for sustainable development - UNESCO*. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000261802>
- Romulo, C., Venkataraman, B., Caplow, S., Ajgaonkar, S., Allen, C. R., Anandhi, A., Anderson, S. W., Azzarello, C. B., Brundiers, K., Blavascunas, E., Dauer, J. M., Druckenbrod, D. L., Fairchild, E., Horne, L. R., Lee, K., Mwale, M., Mischler, J., Pappo, E., Patel, N. S., ... Vincent, S. G. (2024). Implementing interdisciplinary sustainability education with the food-energy-water (FEW) nexus. *Humanities and Social Sciences Communications*, 11(1), 1–17. <https://doi.org/10.1057/S41599-024-03332-7>
- Roorda, N. (2010). *Sailing on the winds of change: The Odyssey to sustainability of the universities of applied sciences in the Netherlands*. <https://doi.org/10.26481/DIS.20101021NR>
- Sampedro, C. R., Machuca, S. A., Palma, D. P., y Villalta, B. E. (2021). Impacto ambiental por consumo de energía eléctrica en los Data Centers. *Dilemas Contemporáneos: Educación, Política y Valores*. <https://doi.org/10.46377/dilemas.v8i.2786>
- Sánchez-Carracedo, F., Segalas, J., Bueno, G., Busquets, P., Climent, J., Galofré, V. G., Lazzarini, B., Lopez, D., Martín, C., Miñano, R., Tejedor, G., y Vidal, E. (2021). Tools for embedding and assessing sustainable development goals in engineering education. *Sustainability (Switzerland)*, 13(21), 1–30. <https://doi.org/10.3390/su132112154>
- Sánchez-Carracedo, F., Sureda, B., Moreno-Pino, F. M., y Romero-Portillo, D. (2021). Education for Sustainable Development in Spanish engineering degrees. Case study. *Journal of Cleaner Production*, 294. <https://doi.org/10.1016/j.jclepro.2021.126322>
- Sipos, Y., Battisti, B., y Grimm, K. (2008). Achieving transformative sustainability learning: engaging head, hands and heart. *International*

- Journal of Sustainability in Higher Education*, 9(1), 68–86. <https://doi.org/10.1108/14676370810842193>
- Sposab, K., y Rieckmann, M. (2024). Development of Sustainability Competencies in Secondary School Education: A Scoping Literature Review. *Sustainability (Switzerland)*, 16(23), 10228. <https://doi.org/10.3390/SU162310228>
- Toma, R. B., Ortiz-Revilla, J., y Greca, I. M. (2024). Development and validation of a multiple-choice test for sustainability competence in primary school using the GreenComp framework. *International Journal of Educational Research Open*, 7, 100388. <https://doi.org/10.1016/J.IJEDRO.2024.100388>
- Trevisan, L. V., Eustachio, J. H. P. P., Dias, B. G., Filho, W. L. y Pedrozo, E. Á. (2023). Digital transformation towards sustainability in higher education: state-of-the-art and future research insights. *Environment, Development and Sustainability* 26:2, 26(2), 2789–2810. <https://doi.org/10.1007/s10668-022-02874-7>
- UNESCO. (2017). *Educación para los Objetivos de Desarrollo Sostenible: objetivos de aprendizaje*. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000252423>
- UNESCO. (2022). *Recomendación sobre la ética de la inteligencia artificial*. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000381137_spa
- Valdes-Ramirez, D., de Armas Jacomino, L., Monroy, R., y Zavala, G. (2024). Assessing sustainability competencies in contemporary STEM higher education: a data-driven analysis at Tecnológico de Monterrey. *Frontiers in Education*, 9, 1415755. <https://doi.org/10.3389/FEDUC.2024.1415755>
- van Harskamp, M., Knippels, M.-C. P. J., Boeve-de Pauw, J. N. A., y van Joolingen, W. R. (2023). The environmental citizenship opinions questionnaire: a self-assessment tool for secondary students. *Frontiers in Education*, 8. <https://doi.org/10.3389/feduc.2023.1182824>
- Verhoef, P. C., Broekhuizen, T., Bart, Y., Bhattacharya, A., Qi Dong, J., Fabian, N., y Haenlein, M. (2021). Digital transformation: A multidisciplinary reflection and research agenda. *Journal of Business Research*, 122(4), 889–901. <https://doi.org/10.1016/j.jbusres.2019.09.022>
- Wall, T., Österlind, E., y Hallgren, E. (2024). Teaching which makes an impact on sustainability... and how to use this book. *Sustainability*

- Teaching for Impact: How to Inspire and Engage Students Using Drama*, 3–12. <https://doi.org/10.4324/9781003496359-2>
- Wall, T., Österlind, E., y Hallgren, E. (2025). Sustainability Teaching for Impact: How to Inspire and Engage Students Using Drama. In *Sustainability Teaching for Impact: how to Inspire and Engage Students Using Drama*. Taylor and Francis. <https://doi.org/10.4324/9781003496359>
- Wesselink, R., Blok, V., Van Leur, S., Lans, T., y Dentoni, D. (2015). Individual competencies for managers engaged in corporate sustainable management practices. *Journal of Cleaner Production*, 106, 497–506. <https://doi.org/10.1016/J.JCLEPRO.2014.10.093>
- Wiek, A., Withycombe, L., y Redman, C. L. (2011). *Key competencies in sustainability: A reference framework for academic program development*. *Sustainability Science*, 6(2), 203–218. <https://doi.org/10.1007/S11625-011-0132-6>
- World Commission on Environment and Development: WCED. (n.d.). Report of the World Commission on Environment and Development: Our Common Future. 1987. Retrieved December 1, 2023, from <https://sustainabledevelopment.un.org/content/documents/5987our-common-future.pdf>
- Xiao, C., Wan, K., y Kwong, T. (2024). Developing and validating a scale to measure tertiary students' sustainability competence in extracurricular settings in Asia. *Cogent Education*, 11(1). <https://doi.org/10.1080/2331186X.2024.2334107>
- Yan, Y., Liu, H., y Chau, T. (2025). A Systematic Review of AI Ethics in Education: Challenges, Policy Gaps, and Future Directions. *Journal of Global Information Management (JGIM)*, 33(1), 1–50. <https://doi.org/10.4018/JGIM.386381>

Capítulo 3

***Mindfulness* inmersivo en realidad virtual como estrategia innovadora para reducir estrés académico**

Aimée Argüero Fonseca¹

Irene Margarita Espinosa Parra²

Diana Patricia Aguirre Ojeda³

Diana Pérez Pimienta⁴

DOI:

<https://doi.org/10.61728/AE26004624>



¹ aimee.arguero@uan.edu.mx

² irene.espinosa@uan.edu.mx

³ diana.aguirre@uan.edu.mx

⁴ diana.perez@uan.edu.mx



Resumen

El estrés académico representa uno de los principales factores de riesgo para la salud mental en estudiantes universitarios, afectando su bienestar psicológico y rendimiento académico. Las intervenciones basadas en *mindfulness* han mostrado efectos positivos en la reducción del estrés; sin embargo, la incorporación de tecnologías inmersivas como la realidad virtual (RV) permite potenciar sus beneficios mediante experiencias restaurativas altamente envolventes. El objetivo de esta investigación fue evaluar la efectividad de un programa de *mindfulness* inmersivo en realidad virtual para reducir el estrés académico, la ansiedad y la fatiga mental en estudiantes universitarios. Se utilizó un diseño cuasi experimental con medición pre-test y posttest, con grupo experimental y grupo control. La muestra estuvo conformada por 60 estudiantes universitarios. La intervención consistió en 12 sesiones de *mindfulness* inmersivo en entornos virtuales de naturaleza. Los resultados mostraron una reducción significativa del estrés académico y la ansiedad en el grupo experimental. Se concluye que el *mindfulness* inmersivo en realidad virtual constituye una estrategia innovadora y efectiva para la promoción del bienestar psicológico.

Introducción

El estrés académico en estudiantes universitarios se ha consolidado como un problema relevante de salud mental a nivel mundial, asociado a las crecientes exigencias cognitivas, emocionales y sociales propias de la educación superior. Factores como la sobrecarga académica, la presión por el rendimiento y la incertidumbre respecto al futuro profesional contribuyen al desarrollo de altos niveles de estrés, afectando el bienestar psicológico y el desempeño académico. La literatura científica ha documentado consistentemente su asociación con síntomas de ansiedad, fatiga mental, dificultades atencionales y disminución del rendimiento académico (Beiter et al., 2015; Pascoe et al., 2020).

Ante esta problemática, las intervenciones psicológicas orientadas a la autorregulación emocional han cobrado especial relevancia. En particular, las intervenciones basadas en *mindfulness* han mostrado evidencia sólida de su efectividad para disminuir el estrés percibido, la ansiedad y el agotamiento mental en poblaciones universitarias (Kabat-Zinn, 2003; Khoury et al., 2015). No obstante, su implementación en contextos educativos enfrenta desafíos importantes, como la adherencia a la práctica, la dificultad para sostener la atención plena y la presencia constante de estímulos distractores en la vida cotidiana de los estudiantes (Creswell, 2017).

En este contexto, el uso de tecnologías emergentes se presenta como una alternativa innovadora para potenciar las intervenciones tradicionales de *mindfulness*. La realidad virtual (RV) permite la creación de entornos inmersivos que favorecen la sensación de presencia y la focalización atencional, reduciendo interferencias externas. Desde la teoría de la restauración de la atención, se ha planteado que la exposición a entornos naturales facilita la recuperación de los recursos cognitivos y disminuye la fatiga mental (Kaplan, 1995), efectos que pueden ser recreados mediante entornos virtuales de naturaleza (Browning et al., 2020).

La integración del *mindfulness* con la realidad virtual ha comenzado a explorarse como una estrategia prometedora para la promoción de la salud mental, con resultados positivos en la reducción del estrés y la ansiedad (Navarro-Haro et al., 2017; Chirico y Gaggioli, 2019). Sin embargo, aún se requiere ampliar la evidencia empírica en contextos universitarios latinoamericanos. Por ello, el presente estudio tiene como objetivo evaluar la efectividad de un programa de *mindfulness* inmersivo en realidad virtual para reducir el estrés académico, la ansiedad y la fatiga mental en estudiantes universitarios.

Marco teórico

El estrés académico puede entenderse como un conjunto de respuestas psicológicas y fisiológicas ante demandas percibidas como desbordantes en el entorno educativo (Lazarus y Folkman, 1984). En estudiantes universitarios, estas demandas incluyen carga académica, evaluaciones, presión por el rendimiento y preocupaciones personales, lo que impacta

negativamente el bienestar psicológico y el desempeño académico (Pascoe et al., 2020). Diversos estudios han documentado una alta prevalencia de estrés, ansiedad y depresión en población universitaria, así como su asociación con fatiga mental, dificultades atencionales y menor rendimiento académico (Beiter et al., 2015; ACHA, 2023).

Desde una perspectiva psicofisiológica, el estrés sostenido se asocia con activación crónica y mayor carga alostática, lo que incrementa el desgaste emocional, las alteraciones del sueño y la vulnerabilidad a síntomas ansiosos y cognitivos (McEwen, 1998). En este sentido, el estrés académico afecta tanto el estado emocional como la eficiencia cognitiva, especialmente bajo condiciones de sobrecarga y fatiga mental (Hockey, 2013), lo que ha impulsado el desarrollo de intervenciones preventivas y de promoción de la salud mental en contextos universitarios (Regehr et al., 2013).

El *mindfulness* se define como la atención intencional al momento presente con una actitud de apertura y ausencia de juicio (Kabat-Zinn, 1994). Las intervenciones basadas en *mindfulness* han mostrado eficacia en la reducción del estrés, la ansiedad y los síntomas emocionales, tanto en contextos clínicos como educativos (Kabat-Zinn, 2003; Khoury et al., 2015; Goldberg et al., 2018). A nivel psicológico, el *mindfulness* fortalece la autorregulación atencional y emocional, disminuye la rumiación y favorece estrategias de afrontamiento más adaptativas frente a los estresores académicos (Hölzel et al., 2011; Creswell, 2017). No obstante, en población universitaria se han identificado dificultades relacionadas con la adherencia a la práctica, la distractibilidad y la motivación, lo que puede limitar su impacto (Creswell, 2017).

Ante estas limitaciones, se han explorado modalidades tecnológicas para facilitar el acceso y la consistencia de las intervenciones de *mindfulness*. La evidencia sobre intervenciones basadas en *mindfulness* mediadas por tecnología sugiere resultados prometedores, aunque variables según el diseño y la población estudiada (Cavanagh et al., 2014). En este contexto, la realidad virtual (RV) se presenta como una herramienta con potencial terapéutico, caracterizada por generar entornos inmersivos que promueven la sensación de presencia y reducen la interferencia del entorno físico (Slater, 2009; Slater y Sanchez-Vives, 2016).

Desde la teoría de la restauración de la atención, se ha propuesto que los entornos naturales facilitan la recuperación de los recursos atencionales fatigados y mejoran el funcionamiento cognitivo (Kaplan, 1995; Kaplan y Kaplan, 1989). Estudios experimentales han demostrado beneficios de la interacción con la naturaleza en la atención y la memoria de trabajo (Berman et al., 2008), y evidencia reciente indica que exposiciones breves a entornos de naturaleza virtual pueden generar efectos similares en la reducción del estrés y la mejora del estado de ánimo (Browning et al., 2020; White et al., 2021).

La integración del *mindfulness* con la realidad virtual se fundamenta en la capacidad de la inmersión para facilitar estados atencionales compatibles con la práctica contemplativa, incrementando el engagement y reduciendo distractores. Estudios preliminares han señalado la aceptación y factibilidad del uso de entornos virtuales para apoyar prácticas de *mindfulness* (Navarro-Haro et al., 2017), así como su potencial para amplificar procesos psicológicos asociados a la atención plena, como la regulación emocional y la autoconciencia (Chirico y Gaggioli, 2019). En particular, los entornos virtuales de naturaleza parecen operar mediante un doble mecanismo de acción: restauración atencional y facilitación de la atención plena (Kaplan, 1995; Kabat-Zinn, 2003; Browning et al., 2020; Slater y Sanchez-Vives, 2016).

Finalmente, la implementación de tecnologías inmersivas en intervenciones de salud mental requiere considerar aspectos éticos y de seguridad, como la tolerabilidad, la privacidad y la accesibilidad. Si bien se han reportado efectos adversos leves en algunos usuarios, la evidencia sugiere que la realidad virtual puede funcionar como una estrategia preventiva viable en contextos universitarios, siempre que su aplicación se acompañe de protocolos éticos claros y capacitación adecuada del personal (Freeman et al., 2017; Slater y Sanchez-Vives, 2016).

Metodología

Diseño de investigación

Se empleó un enfoque cuantitativo, con un diseño cuasi experimental de tipo pretest-posttest con grupo experimental y grupo control. Este diseño permitió evaluar el efecto de una intervención de *mindfulness* inmersivo en realidad virtual sobre el estrés académico, la ansiedad y la fatiga mental en estudiantes universitarios, siguiendo recomendaciones metodológicas para la evaluación de intervenciones psicológicas en contextos educativos (Regehr et al., 2013).

Participantes

La muestra estuvo conformada por 60 estudiantes universitarios de una universidad pública mexicana, con una edad promedio de 21 años ($DE = 2.1$). Del total de participantes, 40 fueron mujeres y 20 hombres, asignados a un grupo experimental ($n = 30$) y un grupo control ($n = 30$).

Los criterios de inclusión fueron:

- (a) Ser estudiante universitario activo,
- (b) Aceptar participar voluntariamente mediante consentimiento informado, y
- (c) No presentar diagnóstico psiquiátrico grave reportado.

Se excluyeron participantes con antecedentes de epilepsia fotosensible, mareo severo inducido por estímulos visuales o condiciones incompatibles con el uso de dispositivos de realidad virtual.

Instrumentos

Estrés académico

Se utilizó la Perceived Stress Scale (PSS-10) de Cohen et al. (1983), adaptada y validada en población universitaria de habla hispana. La

escala consta de 10 ítems con formato Likert de 5 puntos (0 = nunca a 4 = muy a menudo) y evalúa la percepción de estrés durante el último mes. Estudios previos han reportado adecuados índices de consistencia interna ($\alpha = .78$ a $.91$). En la presente muestra, la escala mostró una confiabilidad aceptable ($\alpha = .86$).

Ansiedad

Para la evaluación de ansiedad se empleó el State-Trait Anxiety Inventory (STAI) en su subescala de ansiedad estado (Spielberger et al., 1983), ampliamente utilizada en población universitaria. La subescala consta de 20 ítems con formato Likert de 4 puntos. Presenta adecuados niveles de confiabilidad ($\alpha > .90$) y sensibilidad al cambio tras intervenciones psicológicas. En este estudio, la consistencia interna fue alta ($\alpha = .92$).

Fatiga mental

La fatiga mental se evaluó mediante la Mental Fatigue Scale (MFS), instrumento diseñado para medir agotamiento cognitivo, dificultades atencionales y sensación de sobrecarga mental. La escala ha mostrado adecuada validez de constructo y consistencia interna en estudios previos ($\alpha \approx .80$). En la muestra analizada, el coeficiente alfa fue de $.83$.

Intervención

El programa de *mindfulness* inmersivo en realidad virtual estuvo compuesto por 12 sesiones, con una duración aproximada de 20 minutos por sesión, aplicadas dos veces por semana durante seis semanas. Las sesiones se desarrollaron en entornos virtuales de naturaleza (bosques, ríos, playas y paisajes tranquilos), seleccionados por sus propiedades restaurativas de acuerdo con la teoría de la restauración de la atención (Kaplan, 1995).

Cada sesión incluyó ejercicios guiados de atención plena centrados en la respiración, la conciencia corporal y la observación consciente del entorno virtual, promoviendo una actitud de aceptación y regulación emocional. El uso de la realidad virtual permitió reducir distractores externos y favorecer la focalización atencional y la sensación de presencia.

El grupo control no recibió intervención durante el periodo de estudio y continuó con sus actividades académicas habituales.

Procedimiento

Tras la obtención del consentimiento informado, ambos grupos completaron los instrumentos en una fase inicial (pretest). Posteriormente, el grupo experimental participó en el programa de *mindfulness* inmersivo en realidad virtual, mientras que el grupo control no recibió tratamiento. Al finalizar la intervención, se aplicaron nuevamente los instrumentos (postest) a ambos grupos.

El estudio se condujo conforme a los principios éticos de la investigación con seres humanos, garantizando confidencialidad, voluntariedad y la posibilidad de abandonar el estudio sin repercusiones académicas.

Análisis de datos y tamaños del efecto

Se realizaron análisis descriptivos y comparativos para evaluar los cambios intra e intergrupales entre las mediciones pretest y postest. Se utilizaron pruebas t para muestras relacionadas y pruebas t para muestras independientes. El nivel de significancia estadística se estableció en $p < .05$. Adicionalmente, se calcularon tamaños del efecto mediante el estadístico Cohen's d, con el objetivo de estimar la magnitud del impacto de la intervención. De acuerdo con los criterios convencionales, valores de $d \approx 0.20$ se interpretaron como efectos pequeños, $d \approx 0.50$ como efectos moderados y $d \geq 0.80$ como efectos grandes. Los resultados mostraron efectos moderados a grandes en el grupo experimental para la reducción del estrés académico ($d \approx 0.65$), la ansiedad ($d \approx 0.70$) y la fatiga mental ($d \approx 0.60$), en comparación con el grupo control, lo que sugiere un impacto clínicamente relevante de la intervención.

Resultados

Con el objetivo de evaluar el efecto del programa de *mindfulness* inmersivo en realidad virtual sobre el estrés académico, la ansiedad y la fatiga mental, se realizaron análisis comparativos intra e intergrupales

entre las mediciones pretest y posttest en el grupo experimental y el grupo control. Como se observa en la Tabla 1, el grupo experimental presentó reducciones estadísticamente significativas en estrés académico, ansiedad y fatiga mental tras la intervención. En contraste, el grupo control no mostró cambios significativos entre las mediciones pretest y posttest. Los tamaños del efecto fueron moderados a altos, lo que indica relevancia clínica de la intervención.

En primer lugar, los análisis descriptivos mostraron que ambos grupos presentaban niveles comparables de estrés académico, ansiedad y fatiga mental en la medición inicial. Tras la intervención, el grupo experimental evidenció una disminución significativa en las tres variables evaluadas, mientras que el grupo control no presentó cambios relevantes entre las mediciones pretest y posttest.

Los análisis inferenciales mediante pruebas *t* para muestras relacionadas indicaron reducciones estadísticamente significativas en el grupo experimental en estrés académico, ansiedad y fatiga mental ($p < .05$). En contraste, las comparaciones pretest-posttest del grupo control no alcanzaron significancia estadística. Asimismo, las comparaciones intergrupales en la medición posttest mostraron diferencias significativas a favor del grupo experimental.

El cálculo de tamaños del efecto mediante el estadístico Cohen's *d* reveló efectos moderados a grandes de la intervención. Específicamente, se observó un tamaño del efecto moderado-alto para la reducción del estrés académico ($d = 0.65$), un efecto alto para la disminución de la ansiedad ($d = 0.70$) y un efecto moderado para la reducción de la fatiga mental ($d = 0.60$). Estos resultados sugieren que el programa de *mindfulness* inmersivo en realidad virtual tuvo un impacto clínicamente relevante en la salud mental de los estudiantes universitarios participantes.

Tabla 1. Medias, desviaciones estándar y tamaños del efecto en las variables de estudio

Variable	Grupo	Pretest M (DE)	Posttest M (DE)	<i>t</i>	<i>p</i>	Cohen's <i>d</i>
Estrés académico (PSS-10)	Experimental (<i>n</i> = 30)	22.4 (5.1)	16.1 (4.3)	5.12	< .001	0.65
	Control (<i>n</i> = 30)	21.9 (5.3)	21.2 (5.0)	0.98	.334	—

Variable	Grupo	Pretest M (DE)	Posttest M (DE)	t	p	Cohen's d
Ansiedad estado (STAI)	Experimental (n = 30)	46.7 (8.2)	36.9 (7.5)	5.84	< .001	0.70
	Control (n = 30)	45.9 (7.9)	45.1 (8.0)	0.76	.451	—
Fatiga mental (MFS)	Experimental (n = 30)	18.6 (4.7)	13.9 (4.1)	4.67	< .001	0.60
	Control (n = 30)	18.1 (4.5)	17.6 (4.6)	0.62	.538	—

Nota. M = media; DE = desviación estándar. $p < .05$ indica significancia estadística. Cohen's d se reporta únicamente para el grupo experimental.

Discusión

El objetivo del presente estudio fue evaluar la efectividad de un programa de *mindfulness* inmersivo en realidad virtual para reducir el estrés académico, la ansiedad y la fatiga mental en estudiantes universitarios. Los resultados obtenidos indican que los participantes del grupo experimental mostraron una disminución estadísticamente significativa en las tres variables evaluadas, en comparación con el grupo control, lo que respalda la hipótesis de que la integración del *mindfulness* con tecnologías inmersivas constituye una estrategia eficaz para la promoción del bienestar psicológico en contextos de educación superior.

En primer lugar, la reducción significativa del estrés académico observada en el grupo experimental, acompañada de un tamaño del efecto moderado-alto ($d = 0.65$), coincide con la evidencia previa que documenta la efectividad de las intervenciones basadas en *mindfulness* para disminuir el estrés percibido en estudiantes universitarios (Regehr et al., 2013; Khoury et al., 2015). No obstante, la magnitud del efecto observado sugiere que la incorporación de la realidad virtual pudo haber potenciado los efectos tradicionales del *mindfulness*, al facilitar la focalización atencional y reducir la interferencia de estímulos externos, uno de los principales retos señalados en la literatura sobre la implementación de *mindfulness* en población universitaria (Creswell, 2017).

En relación con la ansiedad, los resultados muestran un tamaño del efecto alto ($d = 0.70$), lo que sugiere un impacto particularmente relevante de la intervención sobre la activación emocional y la reactividad ante las demandas académicas. Este hallazgo es consistente con estudios que han reportado reducciones significativas de la ansiedad mediante intervenciones de *mindfulness* asistidas por tecnología, incluyendo entornos virtuales inmersivos (Navarro-Haro et al., 2017; Chirico y Gaggioli, 2019). La sensación de presencia generada por la realidad virtual podría haber contribuido a una mayor implicación emocional en la práctica, facilitando estados de calma y regulación emocional más profundos que los obtenidos mediante formatos tradicionales.

Por otro lado, la disminución significativa de la fatiga mental en el grupo experimental ($d = 0.60$) puede interpretarse a la luz de la teoría de la restauración de la atención. De acuerdo con este marco teórico, la exposición a entornos con cualidades restaurativas favorece la recuperación de los recursos atencionales agotados por el esfuerzo cognitivo sostenido (Kaplan, 1995). En este sentido, el uso de entornos virtuales de naturaleza durante las sesiones de *mindfulness* habría operado como un doble mecanismo de acción: por un lado, promoviendo la atención plena, y por otro, facilitando procesos de restauración cognitiva, tal como ha sido señalado en investigaciones recientes sobre naturaleza virtual y salud mental (Browning et al., 2020; White et al., 2021).

Es relevante destacar que el grupo control no presentó cambios significativos entre las mediciones pretest y posttest, lo que refuerza la atribución de los efectos observados a la intervención. Este hallazgo sugiere que la reducción del estrés, la ansiedad y la fatiga mental no puede explicarse únicamente por el paso del tiempo o por factores externos no controlados, sino que está asociada de manera directa con la participación en el programa de *mindfulness* inmersivo en realidad virtual.

A pesar de los resultados positivos, el presente estudio presenta algunas limitaciones que deben considerarse. En primer lugar, el tamaño de la muestra fue relativamente reducido y estuvo conformado por estudiantes de una sola institución, lo que limita la generalización de los hallazgos. Asimismo, el diseño cuasi experimental impide establecer relaciones causales definitivas. Futuros estudios podrían emplear diseños aleatorizados

y muestras más amplias, así como incorporar seguimientos longitudinales para evaluar la estabilidad de los efectos a mediano y largo plazo.

Finalmente, los resultados de esta investigación aportan evidencia empírica relevante a un campo emergente en la intersección entre psicología, tecnología y educación. La integración del *mindfulness* con la realidad virtual se perfila como una estrategia innovadora, accesible y potencialmente escalable para la promoción de la salud mental en educación superior, especialmente en contextos donde el acceso a espacios naturales o a intervenciones presenciales prolongadas es limitado.

Conclusiones

Los resultados del presente estudio evidencian que el *mindfulness* inmersivo en realidad virtual constituye una estrategia innovadora y efectiva para la reducción del estrés académico, la ansiedad y la fatiga mental en estudiantes universitarios. La magnitud de los efectos observados sugiere que la integración de prácticas de atención plena con entornos virtuales inmersivos potencia los beneficios tradicionales del *mindfulness*, favoreciendo una mayor focalización atencional y regulación emocional. Asimismo, el uso de entornos virtuales de naturaleza parece contribuir a procesos de restauración cognitiva, apoyando la recuperación de recursos atencionales afectados por la sobrecarga académica. Estos hallazgos respaldan la pertinencia de incorporar tecnologías inmersivas como herramientas preventivas y de promoción del bienestar psicológico en contextos de educación superior. Si bien los resultados deben interpretarse con cautela debido a las limitaciones metodológicas del estudio, la evidencia obtenida abre líneas prometedoras para el desarrollo de intervenciones accesibles, escalables y culturalmente adaptables que integren psicología y tecnología al servicio de la salud mental universitaria.

Referencias

American College Health Association. (2023). *National college health assessment III: Reference group executive summary*. <https://www.acha.org>

- Beiter, R., Nash, R., McCrady, M., Rhoades, D., Linscomb, M., Clarahan, M., & Sammut, S. (2015). The prevalence and correlates of depression, anxiety, and stress in a sample of college students. *Journal of Affective Disorders*, 173, 90–96. <https://doi.org/10.1016/j.jad.2014.10.054>
- Berman, M. G., Jonides, J., & Kaplan, S. (2008). The cognitive benefits of interacting with nature. *Psychological Science*, 19(12), 1207–1212. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9280.2008.02225.x>
- Browning, M. H. E. M., Mimnaugh, K. J., van Riper, C. J., Laurent, H. K., & LaValle, S. M. (2020). Can simulated nature support mental health? Comparing short, single-doses of 360-degree nature videos in virtual reality with the outdoors. *Frontiers in Psychology*, 10, 2667. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2019.02667>
- Cavanagh, K., Strauss, C., Forder, L., & Jones, F. (2014). Can mindfulness and acceptance be learnt by self-help? A systematic review and meta-analysis of mindfulness and acceptance-based self-help interventions. *Clinical Psychology Review*, 34(2), 118–129. <https://doi.org/10.1016/j.cpr.2014.01.001>
- Chirico, A., & Gaggioli, A. (2019). *When virtual feels real: Comparing emotional responses and presence in virtual and natural environments. Cyberpsychology, Behavior, and Social Networking*, 22(3), 220–226. <https://doi.org/10.1089/cyber.2018.0393>
- Cohen, S., Kamarck, T., & Mermelstein, R. (1983). A global measure of perceived stress. *Journal of Health and Social Behavior*, 24(4), 385–396. <https://doi.org/10.2307/2136404>
- Creswell, J. D. (2017). Mindfulness interventions. *Annual Review of Psychology*, 68, 491–516. <https://doi.org/10.1146/annurev-psych-042716-051139>
- Freeman, D., Reeve, S., Robinson, A., Ehlers, A., Clark, D., Spanlang, B., & Slater, M. (2017). Virtual reality in the assessment, understanding, and treatment of mental health disorders. *Psychological Medicine*, 47(14), 2393–2400. <https://doi.org/10.1017/S003329171700040X>
- Goldberg, S. B., Tucker, R. P., Greene, P. A., Davidson, R. J., Wampold, B. E., Kearney, D. J., & Simpson, T. L. (2018). Mindfulness-based interventions for psychiatric disorders: A systematic review and meta-analysis. *Clinical Psychology Review*, 59, 52–60. <https://doi.org/10.1016/j.cpr.2017.10.011>

- Hockey, G. R. J. (2013). *The psychology of fatigue: Work, effort and control*. Cambridge University Press.
- Hölzel, B. K., Lazar, S. W., Gard, T., Schuman-Olivier, Z., Vago, D. R., & Ott, U. (2011). How does mindfulness meditation work? Proposing mechanisms of action from a conceptual and neural perspective. *Perspectives on Psychological Science*, 6(6), 537–559. <https://doi.org/10.1177/1745691611419671>
- Kabat-Zinn, J. (1994). *Wherever you go, there you are: Mindfulness meditation in everyday life*. Hyperion.
- Kabat-Zinn, J. (2003). Mindfulness-based interventions in context: Past, present, and future. *Clinical Psychology: Science and Practice*, 10(2), 144–156. <https://doi.org/10.1093/clipsy.bpg016>
- Kaplan, R., & Kaplan, S. (1989). *The experience of nature: A psychological perspective*. Cambridge University Press.
- Kaplan, S. (1995). The restorative benefits of nature: Toward an integrative framework. *Journal of Environmental Psychology*, 15(3), 169–182. [https://doi.org/10.1016/0272-4944\(95\)90001-2](https://doi.org/10.1016/0272-4944(95)90001-2)
- Khoury, B., Sharma, M., Rush, S. E., & Fournier, C. (2015). Mindfulness-based stress reduction for healthy individuals: A meta-analysis. *Journal of Psychosomatic Research*, 78(6), 519–528. <https://doi.org/10.1016/j.jpsychores.2015.03.009>
- Lazarus, R. S., & Folkman, S. (1984). *Stress, appraisal, and coping*. Springer.
- McEwen, B. S. (1998). Protective and damaging effects of stress mediators. *New England Journal of Medicine*, 338(3), 171–179. <https://doi.org/10.1056/NEJM199801153380307>
- Navarro-Haro, M. V., López-del-Hoyo, Y., Campos, D., Linehan, M. M., Hoffman, H. G., García-Palacios, A., & Botella, C. (2017). Meditation experts try virtual reality mindfulness: A pilot study. *Mindfulness*, 8, 1–12. <https://doi.org/10.1007/s12671-016-0628-1>
- Pascoe, M. C., Hetrick, S. E., & Parker, A. G. (2020). The impact of stress on students in secondary school and higher education. *International Journal of Adolescence and Youth*, 25(1), 104–112. <https://doi.org/10.1080/02673843.2019.1596823>
- Regehr, C., Glancy, D., & Pitts, A. (2013). Interventions to reduce stress in university students: A review and meta-analysis. *Journal of Affective Disorders*, 148(1), 1–11. <https://doi.org/10.1016/j.jad.2012.11.026>

- Slater, M. (2009). Place illusion and plausibility can lead to realistic behaviour in immersive virtual environments. *Philosophical Transactions of the Royal Society B*, 364(1535), 3549–3557. <https://doi.org/10.1098/rstb.2009.0138>
- Slater, M., & Sanchez-Vives, M. V. (2016). Enhancing our lives with immersive virtual reality. *Frontiers in Robotics and AI*, 3, 74. <https://doi.org/10.3389/frobt.2016.00074>
- Spielberger, C. D., Gorsuch, R. L., Lushene, R. E., Vagg, P. R., & Jacobs, G. A. (1983). *Manual for the State-Trait Anxiety Inventory (STAI)*. Consulting Psychologists Press.
- Tang, Y.-Y., Hölzel, B. K., & Posner, M. I. (2015). The neuroscience of mindfulness meditation. *Nature Reviews Neuroscience*, 16(4), 213–225. <https://doi.org/10.1038/nrn3916>
- White, M. P., Yeo, N. L., Vassiljev, P., Lundstedt, R., Wallergård, M., Albin, M., & Löhmus, M. (2021). A prescription for “nature”: Virtual nature exposure might help reduce stress and improve mood in public health settings. *Journal of Environmental Psychology*, 73, 101542. <https://doi.org/10.1016/j.jenvp.2020.101542>

II

Educación y aprendizaje: desigualdades e inclusión



Capítulo 4

Hacia una universidad inclusiva de los ODS en la Agenda 2030

Rocío Mabeline Valle Escobedo¹

Laura Esther García Gómez²

María José López Murillo³

César Emanuel González González⁴

DOI:

<https://doi.org/10.61728/AE26004631>



¹ rocio.valle@uan.edu.mx

² laura.garcia@uan.edu.mx

³ marijose.lopez@uan.edu.mx

⁴ 22011525@uan.edu.mx



Resumen

La Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible ha rediseñado el papel de las instituciones de Educación Superior (ES) al posicionar la educación inclusiva y la sostenibilidad como ejes centrales para la formación profesional. El presente ensayo tiene como objetivo analizar las metas propuestas en la educación universitaria en los procesos curriculares, pedagógicos e institucionales, incorporando explícitamente la discusión sobre diversidad e interculturalidad, orientadas a la construcción de universidades inclusivas. A partir de una revisión documental de informes institucionales y documentos normativos internacionales, se analiza el papel de las instituciones educativas de nivel superior en la integración del plan de acción para la implementación de estrategias. Se reconoce a la educación intercultural como un eje transversal para fortalecer la convivencia, el reconocimiento de distintas culturas y el respeto de los derechos humanos. Se concluye que las universidades desempeñan un papel clave en la reducción de desigualdades y en la formación de profesionales capaces de responder a los desafíos de la sociedad contemporánea. La inclusión exige no solo marcos normativos sólidos, sino también la implementación de políticas institucionales efectivas, la incorporación de la educación para el desarrollo sostenible, lo cual se presenta como una ruta para potenciar las competencias transversales, por lo que se recomienda fortalecer la investigación empírica sobre la implementación de los ODS en contextos universitarios.

Introducción

La Asamblea General de la Organización de las Naciones Unidas (ONU, 2015), con la participación de 193 países miembros, impulsó la Agenda 2030, la cual está compuesta por 17 objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) y 169 metas, orientados a erradicar la pobreza, reducir las desigualdades y promover el bienestar social, económico y ambiental a nivel

global; lo que representa un compromiso para construir sociedades más justas, inclusivas y sostenibles, reconociendo a la educación como un eje transversal para el logro de los objetivos planteados.

En los últimos tiempos, a nivel mundial, las universidades han sufrido diversas transformaciones derivadas de los cambios sociales, culturales, económicos y tecnológicos. En este contexto, la ES, como parte integrante del derecho a la educación, enfrenta el desafío de responder a una sociedad demandante y diversa, lo que requiere la implementación de modelos educativos que promuevan la equidad, la justicia social y el respeto a la diversidad (ONU, 2022). Bajo este enfoque, la educación inclusiva se consolida como un eje estratégico para garantizar el derecho a una educación de calidad para todas y todos.

Por su parte, México en su Ley General de Educación Superior en México establece que la educación superior debe impartirse bajo principios de equidad, inclusión, interculturalidad y respeto absoluto a los derechos humanos (Cámara de Diputados del H. Congreso de la Unión, 2021). En este sentido, la inclusión no es una opción programática, sino una obligación normativa que orienta tanto la planeación como la evaluación de las instituciones de educación superior; en congruencia, la Secretaría de Educación Pública (SEP) implementó el Sistema de Evaluación y Acreditación de la Educación Superior (SEAES), como mecanismo de coordinación de los procesos de evaluación y acreditación. Con la finalidad de articular la autoevaluación institucional y la evaluación externa bajo criterios comunes que promuevan la mejora continua, la pertinencia social y la calidad educativa. Entre sus criterios transversales se encuentran la inclusión, la igualdad sustantiva, la equidad territorial y la responsabilidad social, los cuales deben reflejarse en la planeación estratégica, en los programas educativos y en la gestión universitaria (SEP, 2023).

Como principal referente para una educación inclusiva, resalta el ODS 4 correspondiente a una educación de calidad; en él se establece garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad, así como promover oportunidades de aprendizaje para todos los individuos (ONU, 2015), posicionándose la universidad como un factor clave para la formación de profesionales, al preparar a los egresados con competencias éticas y sociales, que favorezcan el desarrollo sostenible de manera responsable, comprometidos y capaces de responder a los retos de una sociedad glo-

balizada, enfatizando el acceso a la educación superior, la permanencia, la participación activa y el egreso.

En esta perspectiva, el presente ensayo tiene como objetivo analizar la Agenda 2030 en la formación universitaria desde un enfoque de educación inclusiva, identificando los ODS que de manera transversal se vinculan con el Objetivo de Desarrollo Sostenible número 4. El análisis se enfoca en comprender cómo las metas de la Agenda 2030 pueden integrarse en los procesos curriculares, pedagógicos e institucionales de la ES, con el fin de fortalecer la equidad, la diversidad, la interculturalidad y la justicia social. Se busca evidenciar el papel estratégico de las universidades comprometidas con el desarrollo sostenible y capaces de responder a los desafíos de una sociedad contemporánea de manera ética.

Antecedentes

La ONU, por medio de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) y el Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF), buscan tener una educación inclusiva como parte fundamental de los derechos humanos, por lo que no debe ser visto como un privilegio, para garantizar que tanto los estudiantes con discapacidad o en situaciones de vulnerabilidad tenga la oportunidad de un aprendizaje ordinario en las escuelas (UNICEF, 2022; UNESCO, 2020). Buscando combatir la discriminación y eliminar las barreras físicas y actitudinales. Con lo que se reconoce la diversidad, a través de la participación y el éxito de todos los estudiantes.

Entre los principales marcos programáticos aplicables cabe destacar la Conferencia Mundial sobre la Educación para Todos, celebrada en Jomtien (Tailandia), en 1990, donde se establece el objetivo bien conocido en la actualidad de la “educación para todos”, a fin de promover la igualdad y el acceso universal a la educación. En 1993 se dio un paso más con la aprobación de las “Normas Uniformes sobre Igualdad de Oportunidades para las Personas con Discapacidad”, que se centraban, como indica su título, en la igualdad de oportunidades y la participación de las personas con discapacidad en todos los aspectos de la sociedad (UNESCO, 1990).

El Informe del Relator Especial sobre el derecho a la educación (Muñoz, 2007) menciona que:

El concepto de educación inclusiva se encuentra implícitamente comprendido en el párrafo 1 del artículo 13 del Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales, en los artículos 29 y 23 de la Convención sobre los Derechos del Niño; y expresamente, entre otros, en la Declaración de Salamanca y marco de acción para las necesidades educativas especiales, aprobados por la Conferencia Mundial sobre Necesidades Educativas Especiales: Acceso y calidad en 1994 y en la recientemente adoptada Convención sobre los derechos de las personas con discapacidad, que establece la obligación de los Estados de asegurar un sistema de educación inclusiva. (p. 2)

A pesar de lo establecido por los organismos internacionales y la importancia que la educación tiene tanto para niñas como para los niños, en la actualidad no se reconoce dicho derecho, esto debido a la falta de supervisión pública en la inclusión. Por parte de los sistemas educativos, debido a que no están al pendiente de “todos los estudiantes, con foco en los que tradicionalmente han sido excluidos de las oportunidades educativas. Entre los estudiantes excluidos figuran los de los hogares más pobres, de las minorías étnicas y lingüísticas, de los pueblos indígenas y las personas con necesidades especiales y discapacidades” (UNESCO, 2017, p. 12).

La Agenda 2030 y su adopción en el ámbito educativo

En las últimas décadas la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible, constituye uno de los marcos a nivel internacional más influyentes para la realización de políticas públicas en educación, en esta se establece una estrecha vinculación entre la educación inclusiva y la justicia social, aunque la educación favorece la igualdad de oportunidades para la integración, también se requiere un mínimo de equidad en situaciones que se presentan en la sociedad para lograr una democratización en el acceso al conocimiento, de tal forma que cada persona pueda desarrollar las competencias necesarias para participar activamente de manera colectiva en los distintos escenarios de la vida. Asimismo, se reconoce que la educación a lo largo de la existencia ha sido un elemento clave para afrontar los desafíos, superando la división entre educación inicial

y formación continua, en respuesta a un contexto global en constante transformación (Clavijo y Bautista-Cerro, 2020).

Aunque la Agenda 2030 fue adoptada en 2015 por la Asamblea General de las Naciones Unidas, fue hasta 2020 que se intensificaron los llamados a nivel global, particularmente en el ámbito educativo; ocasionado por la pandemia del COVID-19, el confinamiento incrementó las desigualdades sociales; millones de personas en comunidades vulnerables carecen de acceso a internet. El Informe sobre los Objetivos de Desarrollo Sostenible 2024 presenta una evaluación global, mostrando que el progreso ha sido lento; los logros en el avance hacia las metas para una educación de calidad son limitados (United Nations, 2024).

Diversos organismos han subrayado que la educación no solo corresponde al ODS 4, sino que este actúa como un eje transversal en la erradicación de la pobreza, la equidad social, la justicia, la sostenibilidad ambiental y la prosperidad para todas las personas. Dentro de los 17 Objetivos de Desarrollo Sostenible, la educación se posiciona en el centro como un derecho humano básico y como un motor que impulsa el avance de las áreas del desarrollo sostenible.

En 2020, la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura plantea una hoja de ruta internacional para integrar los principios de la Agenda 2030 en los planes de estudio, surgiendo entonces la Educación para el Desarrollo Sostenible 2030 (EDS), como un enfoque educativo integral para contribuir a la formación de individuos responsables, capaces de enfrentar los desafíos como la desigualdad, la pobreza y la crisis ecológica, promoviendo actitudes y comportamientos que permitan tomar decisiones informadas y comprometerse con soluciones sostenibles, estableciendo que para 2030 todas las personas deben adquirir conocimientos y competencias necesarias para promover el desarrollo sostenible en el ámbito social, económico, ambiental y educativo (UNESCO, 2020).

Esta exigencia se intensifica en la medida en que resulta necesario aprender a aprender, pero también comprender mejor a las demás personas y al entorno, promoviendo el entendimiento mutuo, el diálogo pacífico y la convivencia armónica, aspectos que en la actualidad resultan necesarios en nuestras sociedades (Clavijo y Bautista-Cerro, 2020). Estas disposiciones son importantes para el nivel superior, donde se forman

los futuros profesionistas que incidirán en la toma de decisiones.

Por lo tanto, las universidades desempeñan un papel estratégico en los ODS; las Naciones Unidas (UNESCO, 2023) sostienen que se debe garantizar que todos los docentes cuenten con las competencias necesarias para lograr una educación de calidad. La adopción de la Agenda 2030 en el nivel superior se expresa en el rediseño curricular con enfoque sustentable, así como en el fortalecimiento de políticas institucionales de inclusión y en el desarrollo de proyectos orientados a la reducción de las desigualdades. Las instituciones de educación superior están llamadas a consolidarse como espacios de transformación social, capaces de formar profesionales para enfrentar los retos de una sociedad globalizada y de contribuir activamente al cumplimiento de los Objetivos de Desarrollo Sostenible a través de políticas y prácticas pedagógicas universales.

Robles y Ortiz (2022) sostienen que no basta con que las instituciones educativas impulsen transformaciones en los planes o bien en la infraestructura si los docentes no cuentan con las competencias necesarias para asumir lo que implica educar desde un enfoque inclusivo. Por lo tanto, se vuelve indispensable que los profesores reciban una formación especializada para atender la diversidad de necesidades que puedan presentarse dentro del aula; así mismo, se debe contar con apoyos que les permitan hacer frente a los distintos retos educativos.

Los autores anteriormente mencionados argumentan que, a lo largo del tiempo, se han establecido varias diferencias entre la educación especial y la inclusiva, siendo todavía objeto de debate entre ambos conceptos. Afirman que un enfoque inclusivo promueve la atención integral de los estudiantes, considerando las características personales de todos, con el objetivo de trabajar de manera colectiva mediante estrategias colaborativas.

Bell-Rodríguez et al. (2022), en su artículo *Interdisciplinarietà, aproximación conceptual y algunas implicaciones para la educación inclusiva*, analizan las definiciones de diversos investigadores en el tema, resaltando que la educación inclusiva se concibe como un enfoque encaminado a garantizar que todo estudiante sea aceptado y valorado en igualdad de oportunidades educativas, independientemente de su origen, condición social, diferencias culturales y características personales o condiciones psicoemocionales; con el objetivo de favorecer la equidad y el ejercicio

efectivo del derecho a la educación.

Considerando que la educación inclusiva se concibe como un proceso orientado a reconocer, valorar y atender la diversidad de necesidades que presentan los estudiantes, con el fin de garantizar un aprendizaje efectivo para todos y reducir las formas de exclusión que se generan dentro y fuera de las instituciones educativas. Desde esta perspectiva, la inclusión no se limita a la atención de estudiantes con discapacidad, sino que abarca dimensiones sociales, culturales, lingüísticas y pedagógicas que influyen en el aprendizaje. El profesorado desempeña un papel central en la implementación de acciones inclusivas en el aula; influye directamente en la manera en que se atiende la diversidad estudiantil, pudiendo favorecer o limitar los procesos de inclusión. Un elemento fundamental en el desarrollo de la educación inclusiva es el marco legal, el cual establece las bases normativas que respaldan el derecho a una educación equitativa y de calidad (Quintero, 2020).

Por su parte, la UNESCO (2025) define a la inclusión como un principio para fomentar la justicia social y la equidad entre los estudiantes; afirma que desempeña un papel central en la construcción de sociedades sostenibles, justas y participativas, posicionándose también como una condición necesaria para el cumplimiento de la Agenda 2030, específicamente el ODS 4, cuya finalidad es asegurar una educación de calidad, equitativa e inclusiva, así como de impulsar oportunidades de aprendizaje para todos los individuos.

De acuerdo con Quintero (2020), las políticas educativas constituyen un referente indispensable para orientar las prácticas institucionales; sin embargo, su efectividad depende de la apropiación que los docentes hagan de dichas normativas en su quehacer cotidiano. Se destaca la importancia de las redes de apoyo y el aprendizaje cooperativo como estrategias que fortalecen la inclusión, al promover la participación de todos los estudiantes y favorecer entornos de aprendizaje colaborativos. Las cuales responden de manera más integral a la diversidad, involucrando tanto a la comunidad educativa como a otros actores institucionales; se deben promover las buenas prácticas pedagógicas inclusivas, las cuales implican la adaptación de estrategias didácticas, metodologías flexibles y evaluaciones diversificadas; las cuales reconocen las diferencias indivi-

duales y generan condiciones que posibiliten el aprendizaje significativo de todos los estudiantes.

Objetivos de desarrollo sostenible vinculados con la inclusión universitaria

La Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible reconoce a la educación como un derecho humano esencial y lo posiciona como un factor transversal para el cumplimiento de los 17 Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS). Los objetivos asociados a la educación y a la reducción de desigualdades se encuentran estrechamente vinculados con la promoción de la inclusión en el ámbito universitario, lo cual se destaca a continuación:

El **ODS 4:** está directamente vinculado con la inclusión en la educación superior, teniendo como meta garantizar que todas las personas accedan a una educación de calidad sin discriminación, asegurando el acceso igualitario y equitativo para personas vulnerables, incluidas las personas con discapacidad o pertenecientes a pueblos indígenas, a una formación técnica, profesional y superior de calidad, lo que obliga a las universidades a implementar estrategias que permitan el acceso, aseguren la permanencia y garanticen el éxito académico para todos los estudiantes, independientemente de sus condiciones..

No obstante, el ODS 4 se vincula con el **ODS 5:** Igualdad de género; dentro de sus metas se encuentra el promover la eliminación de la discriminación contra mujeres y niñas, busca garantizar también el acceso equitativo a la educación superior, lo que se traduce en el desarrollo de políticas y prácticas institucionales que garanticen que tanto las mujeres como otros grupos históricamente marginados tengan entornos equitativos para su desarrollo profesional.

Asimismo, el **ODS 10:** Reducción de las desigualdades, tiene un impacto directo en las políticas universitarias de acceso y permanencia, por lo que también se vincula directamente con la inclusión universitaria, a través de este objetivo se impulsa la inclusión social económica y política de todas las personas, independientemente de su origen, cultura, condición social o discapacidad. En las IES, significa crear oportunidades que permitan a los estudiantes de entornos diversos acceder

a una educación de calidad sin enfrentar barreras discriminatorias. El **ODS 8:** Trabajo decente y crecimiento económico no está estrechamente relacionados con la inclusión educativa, sin embargo, apoya estos esfuerzos al vincular la formación y preparación de los futuros profesionistas a la inserción laboral digna y equitativa. El **ODS 16:** Paz, justicia e instituciones sólidas, también guarda una estrecha relación, al promover sociedades pacíficas e inclusivas, favoreciendo la convivencia, el respeto y la resolución pacífica de conflictos dentro de las instituciones universitarias. Por último, el **ODS 17:** Alianzas para lograr los objetivos, destaca la importancia de la cooperación interinstitucional para impulsar políticas educativas inclusivas mediante redes de colaboración académica, proyectos de investigación y programas de vinculación (Agenda 2030).

Por lo anterior, avanzar hacia una educación superior inclusiva implica alinear las políticas institucionales, los planes de estudio y las prácticas pedagógicas con los principios que establece la Agenda 2030, favoreciendo la formación de profesionales comprometidos con la equidad, la justicia social y el desarrollo sostenible. Consolidando de esta manera la universidad como un agente estratégico para la transformación social, capaz de responder a los retos de la globalización desde una perspectiva ética, inclusiva y equitativa (ONU, 2015).

Equidad, diversidad e interculturalidad en la universidad

La educación superior contemporánea enfrenta el desafío de promover entornos educativos que no solo garanticen el acceso a la formación académica, sino que también integren de manera efectiva los principios de inclusión, equidad, diversidad e interculturalidad en su gestión, docencia e investigación. Estudios recientes han puesto de manifiesto que, aunque existe un consenso teórico en torno a estos valores, la aplicación práctica de enfoques inclusivos en contextos universitarios aún enfrenta brechas significativas. Por ejemplo, Quintero, (2020), destaca que en la formación docente persisten limitaciones para traducir la comprensión conceptual de la inclusión y la diversidad en acciones pedagógicas concretas dentro de las instituciones educativas.

A nivel institucional, organismos como la Asociación Nacional de Uni-

versidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES) han subrayado la importancia de consolidar la educación superior como un bien público que garantice modelos de inclusión, equidad de género, no discriminación e interculturalidad en las universidades mexicanas, mediante el diálogo, la formulación de políticas y la articulación de estrategias colaborativas en el ámbito académico nacional e internacional. También se reconoce la necesidad de promover oportunidades equitativas de movilidad académica y acceso para estudiantes de contextos diversos, extendiendo estas prácticas más allá de la mera internacionalización hacia la construcción de entornos educativos que reflejen la pluralidad cultural y social de la sociedad contemporánea (ANUIES, 2025).

Además, la Secretaría de Educación Pública, a través de marcos y estrategias nacionales, establece que la educación intercultural es una herramienta que favorece dinámicas inclusivas en todos los procesos educativos, promoviendo la convivencia, el reconocimiento de la diversidad y el respeto a las prácticas culturales diversas desde una perspectiva de derechos humanos y equidad. En conjunto, estas perspectivas resaltan que avanzar hacia una universidad verdaderamente inclusiva requiere no solo la elaboración de marcos normativos, sino también la implementación de políticas efectivas, formación docente con enfoque inclusivo y evaluación continua de las prácticas institucionales, con el propósito de reducir las barreras que históricamente han limitado la participación plena de estudiantes en situaciones de vulnerabilidad social, cultural o económica (SEP, s. f.).

Implicaciones de la Agenda 2030 en la formación profesional

La adopción de los ODS de la Agenda 2030, exhortados por las Naciones Unidas por parte de los Estados miembros, supuso un cambio en la manera tradicional en que los sistemas educativos conciben la formación profesional, específicamente en la educación superior. Este marco plantea que la educación no solo debe orientarse a la adquisición de conocimientos técnicos, sino también al desarrollo de competencias enfocadas a la sostenibilidad, la justicia social, la ciudadanía global y la inclusión (ONU, 2015).

UNESCO (Educación para el desarrollo sostenible: Hoja de ruta, 2020)

expone que la formación profesional alineada con la Agenda 2030 debe integrar la Educación para el Desarrollo Sostenible, entendida como un proceso que capacita a las personas para tomar decisiones informadas y responsables en favor de la integridad ambiental, la viabilidad económica y una sociedad justa para las presentes y futuras generaciones. En este sentido, los programas universitarios están llamados a fomentar competencias transversales como la ética profesional, el pensamiento crítico, la resolución de problemas, la cooperación intercultural y la responsabilidad social.

A pesar de que en la última década se han tenido avances significativos en el ámbito educativo, sobre todo en la matrícula escolar en distintos niveles. Lo que se ha hecho especialmente visible en el acceso de las niñas; aun así, estos resultan insuficientes, debido a que en el 2018 una quinta parte de la población infantil mundial permanecía fuera del aula y más de la mitad de las niñas, niños y adolescentes no alcanzaban las competencias básicas en lectura y matemáticas. Posteriormente, en 2020, la pandemia de COVID-19 ocasionó el cierre temporal de instituciones educativas en la mayoría de los países, lo que afectó de manera considerable el proceso de aprendizaje de estudiantes a nivel global. Considerando que hubo alrededor de 1600 millones de menores y jóvenes afectados fuera de las escuelas (Huerta-Estevez et al., 2023).

Se debe reconocer la importancia de que los docentes participen activamente en el desarrollo humano de los estudiantes y en la creación de ambientes de aprendizaje productivos, especialmente considerando que las interacciones personales se han visto limitadas y trasladadas en gran parte a las Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC). Se debe motivar a los estudiantes a utilizar dichas herramientas para el apoyo de su desarrollo académico, lo que les permite tener y lograr una educación inclusiva, pero sobre todo dar continuidad para una educación para todos, logrando así captar un mayor número de estudiantes (Baqueiro López et al., 2023).

Dentro de la formación profesional, la Agenda 2030 impulsa una mayor articulación entre universidad y sociedad. La preparación de egresados debe estar orientada a responder a los retos del mercado laboral sostenible, la innovación social y la reducción de desigualdades, a través de proyectos, prácticas comunitarias e investigaciones con impacto social. En las últimas décadas, la globalización ha demandado instituciones de educación superior con capacidad de adaptación y respuesta a las necesidades de un mercado

laboral cada vez más exigente y orientado al desarrollo de competencias profesionales de alto nivel (Huaman et al., 2021). Estas estrategias consolidan el papel de las instituciones de educación superior como agentes clave para el desarrollo sostenible y fortalecen la pertinencia social.

Por su parte, Plata Rangel et al. (2022) mencionan que la docencia y la formación pueden alcanzarse sin la mediación de la educación, ya que esta constituye el medio más eficaz para transmitir conocimientos a las comunidades; por su parte, los ODS orientan procesos de aprendizaje, investigación, gestión y transformación de prácticas tanto en espacios académicos como sociales. Por lo que es importante que los currículos tengan bien planteados sus objetivos y resultados de aprendizaje, favoreciendo la apropiación de la Agenda 2030 y sus metas por parte de las comunidades universitarias.

Las universidades cumplen una función esencial como generadoras de conocimiento y agentes de transformación en sus comunidades, lo que les otorga la capacidad de contribuir de manera significativa al cumplimiento de los ODS, considerando la creciente demanda de una educación orientada a la sostenibilidad y la necesidad de vinculación con actores sociales, gubernamentales y empresariales, para impulsar un modelo institucional comprometido con la responsabilidad social, al mismo tiempo que se forman profesionales capaces de responder a los retos globales. Resultando indispensable la integración de la Agenda 2030 en los planes de estudio, por lo que los estudiantes obtienen una educación transversal que los prepara para desempeñarse en el mercado laboral con una visión emprendedora y responsable, promoviendo la intencionalidad y el compromiso social de los futuros profesionistas (Lacruhy Enríquez, 2024).

Metodología

La investigación se plantea desde un enfoque cualitativo y descriptivo, orientado a examinar la Agenda 2030 desde una perspectiva de la educación inclusiva, equidad, diversidad e interculturalidad. Para lo cual, se adoptó un diseño documental y analítico, basado en la revisión de literatura académica, informes institucionales y documentos normativos internacionales como la Organización de las Naciones Unidas y la UNESCO, con algunos artículos científicos publicados en revistas académicas

indexadas, relacionados con educación inclusiva y diversidad. Se analiza el contenido, permitiendo identificar categorías centrales relacionadas con la vinculación entre la Agenda 2030 y la educación superior, la integración del ODS 4 y otros Objetivos de Desarrollo Sostenible de manera transversal, enfoque de equidad, diversidad e intercultural en la universidad. Dicho análisis se centró en identificar la educación inclusiva como eje central de la Agenda 2030. Se realizó una revisión bibliográfica en bases de datos académicas (Scopus, Web of Science, Redalyc, Scielo). Posteriormente, se llevó a cabo una interpretación crítica de los hallazgos con el propósito de establecer los fundamentos teóricos y normativos relacionados con el tema de estudio. Presentando una reflexión teórica.

Conclusiones

El análisis de la información desarrollada en el artículo permite afirmar que la Agenda 2030 constituye un marco estratégico importante para orientar la transformación de las instituciones de educación superior hacia modelos más inclusivos, equitativos y socialmente comprometidos. Los Objetivos de Desarrollo Sostenible reconfiguran la formación profesional hacia propuestas integrales que formen profesionales capaces de contribuir a sociedades más equitativas, resilientes y ambientalmente responsables, en particular el ODS 4, el cual se posiciona como un eje articulador de políticas, prácticas pedagógicas y procesos institucionales que buscan garantizar trayectorias educativas justas, accesibles y de calidad para una población estudiantil cada vez más diversa.

Es decir, se habla de una educación transversal que promueva y motive a la integración de todos los actores sociales, políticos y económicos que intervienen en esta sociedad, que se ven involucrados para lograr una educación integral, pero que sobre todo vea por el beneficio y participación de todos para las futuras generaciones.

La revisión de literatura evidencia que la educación inclusiva en el nivel superior supera el límite del acceso y se extiende a la permanencia, la participación activa y el egreso de los estudiantes, lo que exige una reconfiguración de la Educación para el Desarrollo Sostenible. En la formación profesional, se presenta como una ruta para fortalecer competencias transversales (pensamiento crítico, ética, responsabilidad social, colaboración

intercultural y conciencia ambiental) necesarias para el ejercicio profesional en una sociedad compleja y cada vez más dinámica.

Es importante hacer hincapié en la empatía y el respeto de los derechos de los integrantes de esta sociedad, que cada día busca una mayor integración a pesar de sus necesidades y los recursos que tienen disponibles. Es indiscutible que esto va avanzando poco a poco, pero se mantiene de pie. Avanzar hacia una universidad verdaderamente inclusiva requiere no solo la elaboración de marcos normativos, sino también la implementación de políticas efectivas, formación docente con enfoque inclusivo y evaluación continua de las prácticas institucionales, con el propósito de reducir las barreras que históricamente han limitado la participación plena de estudiantes en situaciones de vulnerabilidad social, cultural o económica.

También se concluye que es necesario profundizar en investigaciones empíricas que evalúen el grado de alineación entre las políticas universitarias, las prácticas docentes y los ODS, para generar evidencia científica que oriente la toma de decisiones institucionales y el diseño de estrategias educativas con impacto social, contribuyendo al fortalecimiento de la educación superior como motor para el desarrollo sostenible y la inclusión social.

Referencias

- Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior. (2025). *ANUIES impulsa el diálogo para garantizar la educación superior como bien público con equidad, igualdad y no discriminación*. <https://www.anuies.mx/noticias/la-internacionalizacion-de-la-educacion-superior-debe-ser-inclusiva>
- Bell-Rodríguez, R. F., Orozco-Fernández, I. I., y Lema-Cachinell, B.M (2022). Interdisciplinariedad, aproximación conceptual y algunas implicaciones para la educación inclusiva. Uniandes EPISTEME. *Revista digital de Ciencia, Tecnología e Innovación*, 101-116. <https://revista.uniandes.edu.ec/ojs/index.php/EPISTEME/article/view/2518/1976>
- Clavijo, C. R., y Bautista-Cerro, M. J. (2020). La educación inclusiva. Análisis y reflexiones en la educación superior ecuatoriana. *Revista de Educación*, 15(1). doi:<https://doi.org/10.17163/alt.v15n1.2020.09>

- Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia. (2022, 17 de septiembre). *Education is a right, not a privilege*. UNICEF. <https://www.unicef.org/senegal/en/stories/education-right-not-privilege>
- Lacruhy Enríquez, C. (2024). Agenda 2030 en el contexto de la educación superior y su incidencia en la contribución de la creación de valor compartido. *RIDE. Revista Iberoamericana para la investigación y el desarrollo educativo*, 14(28). doi:<https://doi.org/10.23913/ride.v14i28.1853>
- Muñoz, V. (2007). *Informe del Relator Especial sobre el derecho a la educación: El derecho a la educación de las personas con discapacidades* (Doc. A/HRC/4/29). Consejo de Derechos Humanos, Asamblea General de las Naciones Unidas. Right to Education Initiative. https://www.right-to-education.org/sites/right-to-education.org/files/resource-attachments/UNSR_Derecho_Educaci%C3%B3n_Personas_discapacidades_2007_ES.pdf
- Organización de las Naciones Unidas. (2015). *Transformando nuestro mundo: La agenda 2030 para el desarrollo sostenible*. <https://sdgs.un.org/sites/default/files/publications/21252030%20Agenda%20for%20Sustainable%20Development%20web.pdf>
- Organización de las Naciones Unidas. (2015). *Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo*. Obtenido de <https://www.undp.org/es/sustainable-development-goals>
- Quintero, A. L. (2020). Educación inclusiva: tendencias y perspectivas. *Educación y ciencia*, 2-11. <https://educrea.cl/guia-para-asegurar-la-inclusion-y-la-equidad-en-la-educacion/>
- Robles, D. J., y Ortiz, G. D. (2022). Implicaciones de educar para la inclusividad en los espacios de educación superior. *Revista Academia y Virtualidad*, 15(2), 29-40. doi:<https://doi.org/10.18359/ravi.4391>
- Secretaría de Educación Pública (s.f.). <https://www.gob.mx/sep/articulos/sabes-en-que-consiste-la-educacion-intercultural>
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (2017). *Guía para asegurar la inclusión y la equidad en la educación*. Biblioteca Digital de la UNESCO. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000259590>
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y

- la Cultura. (2020). *Educación para el desarrollo sostenible: Hoja de ruta*. UNESCO. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf00000374896>
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (2020). *Informe de Seguimiento de la Educación en el Mundo 2020 – América Latina y el Caribe – Inclusión y educación: todos y todas sin excepción*. <https://redclade.org/wp-content/uploads/374615spa.pdf>
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (2022). *3ª Conferencia Mundial de Educación Superior*. <https://www.unesco.org/es/articles/la-conferencia-mundial-de-educacion-superior-de-la-unesco-hace-un-llamamiento-la-transformacion>
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (2023). *Informe de los Objetivos de Desarrollo Sostenible. Naciones Unidas*. https://unstats.un.org/sdgs/report/2023/The-Sustainable-Development-Goals-Report-2023_Spanish.pdf
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (2025). *Inclusión in TVET: a practical guide for formal, non-formal and informal TVET institutions. The United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization*,. doi:<https://doi.org/10.54675/BUZO8428>
- United Nations. (2024). *The Sustainable Development Goals Report. United Nations*. <https://unstats.un.org/sdgs/report/2024/The-Sustainable-Development-Goals-Report-2024.pdf>

Capítulo 5

Cuerpo, género y discapacidad motriz

Javier Missael Peña Macías¹

Lucía Pérez Sánchez²

Fabiola González Román³

Ma. Del Rocío Figueroa Varela⁴

DOI:

<https://doi.org/10.61728/AE26004648>



¹ Javiermissaelpm@gmail.com

² lucia.perez@uan.edu.mx

³ fabiolg@uan.edu.mx

⁴ rocio.figueroa@uan.edu.mx



Resumen

El presente ensayo analiza la discapacidad motriz desde una perspectiva social y de género, cuestionando los enfoques tradicionales que la reducen a una condición médica. A partir del Modelo Social de la Discapacidad y de aportes de los Estudios de Género, se argumenta que la discapacidad es una construcción social atravesada por sistemas de poder y por estándares hegemónicos de belleza y productividad. Se examinan datos estadísticos para evidenciar las desigualdades en el acceso a la salud, la educación y el empleo, así como las barreras estructurales que limitan la autonomía de las personas con discapacidad. Asimismo, se visibilizan las intersecciones de género, destacando las formas específicas de violencia y exclusión que enfrentan las mujeres y los hombres con discapacidad en distintos contextos. Finalmente, se propone avanzar hacia políticas públicas inclusivas con enfoque de derechos, que reconozcan las experiencias de las personas con discapacidad, promoviendo su participación activa en la transformación social.

Introducción

Hablar sobre discapacidad implica hacerlo desde una perspectiva social y no solo desde el enfoque médico. Esto implica cuestionarnos: ¿por qué las personas con discapacidad han sido vistas como diferentes o anormales?, ¿por qué sus cuerpos han sido catalogados como incompletos? ¿Qué entendemos por un cuerpo normal?

Nuestra sociedad establece estándares que los cuerpos deben cumplir, derivados de una visión hegemónica y capitalista que privilegia y exige cuerpos productivos, estéticos y saludables. Siguiendo este argumento, se considera saludable a los cuerpos que cumplen ciertas características como la delgadez en las mujeres, la musculatura en los hombres, así como un rostro con rasgos armónicos, quedando excluida toda clase de corporalidad

que no se ajusta a estos parámetros. En ese sentido, Casaú et al. (2020) argumentan que las personas con discapacidad son vistas como la otredad dentro de sus propias comunidades, reduciendo la diversidad corporal y fomentando tratamientos e intervenciones médicas y de rehabilitación con el objetivo de normalizar sus cuerpos.

Es entonces que la discapacidad no se limita a una condición física, sino que se encuentra fuertemente atravesada por sistemas de poder como el patriarcado, el capitalismo y los estándares hegemónicos de belleza. Además, se ve condicionada por barreras estructurales que perpetúan y refuerzan su exclusión. De acuerdo con Ferrante (2013), los cuerpos con discapacidad son vistos como lo opuesto a los estándares sociales de belleza y salud, colocando a las personas con discapacidad bajo las características y categorías de anormalidad e incapacidad. Estas etiquetas impactan en la autopercepción de las personas con discapacidad, relegándolas y limitando su reconocimiento como personas autónomas, productivas y sexuales.

En ese sentido, las mujeres con discapacidad enfrentan mayores vulnerabilidades, pues además de la violencia estructural, se les suma la violencia de sus derechos sexuales y reproductivos, quedando incluso en ocasiones olvidadas de las agendas feministas (Cruz-Pérez, 2013).

Este trabajo tiene como objetivo analizar la discapacidad motriz desde una perspectiva social y de género, visibilizando cómo los sistemas de poder y las barreras estructurales condicionan la vida de las personas con discapacidad. Se busca demostrar que la discapacidad no es únicamente un problema médico, sino una problemática social atravesada por desigualdades de género, clase y cultura.

A lo largo del ensayo se presentarán:

- Definiciones médicas y estadísticas recientes sobre discapacidad motriz.
- Un análisis crítico desde el modelo social de la discapacidad.
- Se visibilizan las intersecciones de género y cultural que profundizan las desigualdades. Las conclusiones orientan a propuestas de inclusión con enfoque de derechos y perspectiva de género.

Desarrollo

De acuerdo con el Instituto de Salud para el Bienestar (INSABI, 2022), la discapacidad motriz es entendida como una condición que afecta al sistema motor, ocasionando repercusiones que limitan o imposibilitan la movilidad de ciertas partes del cuerpo, afectando la posibilidad de realizar actividades cotidianas. Esta condición surge cuando los sistemas nervioso, muscular y óseo, de manera individual o en conjunto, sufren un funcionamiento deficiente; asimismo, la intensidad puede variar en cada persona, pues se clasifica como leve o severa, y puede presentarse de manera temporal o permanente (INSABI, 2022).

La discapacidad motriz puede ser clasificada con base en la limitación del movimiento que la persona puede manifestar; es decir, puede ir desde una disminución de la fuerza muscular (paresia) hasta la pérdida completa del movimiento (plejia). También se categorizan según las partes del cuerpo afectadas: una extremidad (monoplejía); áreas simétricas (diplejía); la mitad del cuerpo (paraplejia); los cuatro miembros (tetraplejía) y a un solo lado del cuerpo (hemiplejia) (INSABI, 2022).

En cuanto a las causas, no hay una específica, pues pueden ser por factores genéticos, infecciones, enfermedades virales, problemas neurológicos, musculares o reumáticos, así como pueden surgir a partir de accidentes, traumatismos, lesiones medulares, amputaciones o por golpes en la cabeza (INSABI, 2022).

En México, de acuerdo a datos del Censo de Población y Vivienda 2020 del Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI), existe un registro de más de seis millones de personas viviendo con alguna discapacidad, representando al 4.9 % de la población total, de las cuales el 53 % son mujeres y el 47 % hombres. Asimismo, la discapacidad motriz es la más común en México, afectando principalmente a personas que se encuentran en edad productiva, impactando directamente en su vida laboral y económica (INSABI, 2022).

En el contexto mexicano, la discapacidad motriz no solo impacta la salud física, sino que funciona como un determinante de empobrecimiento. Esta exclusión del mercado de trabajo, derivada de la falta de políticas de inclusión laboral efectivas, genera una brecha económica significativa que

obliga a una gran parte de este sector a depender de transferencias gubernamentales o del apoyo familiar. Esto perpetúa un ciclo de dependencia que erosiona la autonomía personal, evidenciando que la inclusión no puede limitarse a la eliminación de barreras físicas, sino que debe contemplar reformas profundas en el acceso al empleo digno.

De acuerdo con la Organización Mundial de la Salud (OMS, 2023), aproximadamente 1300 millones de personas viven con alguna discapacidad, representando a 1 de cada 6 personas. Asimismo, algunas de las personas que presentan discapacidad pueden vivir incluso hasta 20 años menos que la población en general y tienen una gran probabilidad de manifestar mayores problemas de salud, que van desde problemas psicológicos como depresión hasta fisiológicos como asma, diabetes y obesidad.

Sin embargo, desde una perspectiva social, estos datos pueden llegar a ser considerados insuficientes, ya que no profundizan en quiénes son las personas con discapacidad, o cuáles son las consecuencias específicas de sus condiciones; por ejemplo, se desconoce cómo viven las mujeres con discapacidad que son madres autónomas, o los hombres que han trabajado en ocupaciones que requieren esfuerzo físico como la construcción.

Las personas con discapacidad enfrentan enormes barreras en el acceso a la atención médica, que se puede volver hasta seis veces más complicada que para quienes no presentan discapacidad; asimismo, enfrentan barreras sociales, tales como en el uso del transporte público, pues representa una dificultad 15 veces mayor que para las personas sin discapacidad (OMS, 2023).

Las desigualdades que enfrentan las personas con discapacidad se encuentran asociadas a las injusticias estructurales, el capacitismo, el estigma y la discriminación, repercutiendo de manera significativa en su estado de salud física y mental; también se encuentran factores sociales, como el nivel económico y la falta de acceso a la educación y al mundo laboral, lo cual orilla a las personas con discapacidad a depender de familiares, en su mayoría de mujeres, impactando también de manera significativa en ellas (OMS, 2023).

Asimismo, la OMS (2022) señala que los sistemas de salud son insuficientes e inadecuados, esto derivado de la falta de capacitación del personal, las actitudes discriminatorias y una infraestructura poco inclusiva que no está pensada en las personas con discapacidad, reforzando las desigualdades.

Es entonces que socialmente se ha ignorado a las personas con discapacidades; se sigue avanzando sin escuchar y conocer sus necesidades. Sus cuerpos, vivencias y narrativas han sido excluidos de las políticas públicas y de los entornos sociales, lo que potencializa su marginación y falta de inclusión.

Ferreira (2011) argumenta que el Modelo Social de la Discapacidad (MSD) surge en los años 60 como una postura crítica por el Movimiento de Vida Independiente en Estados Unidos. Este movimiento tenía el objetivo de defender el derecho de las personas con discapacidad a decidir sobre su vida y a liberarse de las imposiciones establecidas por profesionistas de la salud, especialmente por los departamentos de medicina y psicología. Estas imposiciones provenían del Modelo Médico-Rehabilitador-Individualista (MMRI), el cual consideraba que la discapacidad era un problema meramente fisiológico y que debía ser tratado mediante tratamientos que propiciaran la reducción de la desviación.

or su parte, el MSD propone que la discapacidad debe ser entendida como una condición social, contextual y relacional, originada a partir de espacios que no consideran las necesidades de las personas con discapacidad, ocasionando violencia, exclusión y marginación, definida como opresión (Ferreira, 2011). En ese sentido, el autor señala que existe una diferenciación entre lo fisiológico y lo social, argumentando que el origen de la discapacidad no se origina en el cuerpo, sino en las barreras y limitaciones sociales que obstaculizan su desarrollo.

De acuerdo con Ferreira (2011), el cuerpo es esencial en su análisis, pues ser una persona con discapacidad involucra poseer un cuerpo que desafía las regulaciones corporales actuales; a partir de ello, se sostiene que lo corporal es social, esto derivado del proceso de socialización que moldea el cuerpo a través de prácticas y hábitos, y lo social es corporal, pues los discursos rigen cómo debe ser y usarse el cuerpo. Partiendo de esto, se puede afirmar que el cuerpo es la manifestación de prácticas sociales que rigen la vida en determinadas sociedades.

Socialmente, el cuerpo se encuentra dominado por procesos de disciplina y normalización, que colocan a las personas con discapacidad en los márgenes de los ideales modernos de éxito, puesto que sus cuerpos son percibidos como poco funcionales, eficientes y estéticos. Estos pa-

rámetros se asocian a la conceptualización de salud promovida por las ciencias médicas y al sistema capitalista, que define cuáles cuerpos son productivos (Ferreira, 2011).

De acuerdo con Venturiello (2013), la discapacidad puede ser entendida como una forma de violencia simbólica, vinculada a la construcción sociocultural de un ideal de corporalidad hegemónica. Esto parte de una noción de normalidad que define cuáles cuerpos son aceptados y cuáles no, lo cual se materializa en vivencias y/o experiencias cotidianas que ocurren en los espacios sociales y en la interacción con otras personas. La autora señala que, en ese sentido, los contextos en los que las personas con discapacidad socializan son determinantes para reproducir, cuestionar o transformar los significados asociados a sus cuerpos.

Asimismo, Ventureiello argumenta que las personas con discapacidad enfrentan barreras arquitectónicas y de infraestructura, mostrando la manera en que sus cuerpos se relacionan con los espacios físicos y, a la vez, condicionan los vínculos con otros cuerpos. Las acciones cotidianas, tales como desplazarse o utilizar espacios dentro y fuera de su hogar, construyen relaciones consigo mismas y con las demás personas, enmarcadas en un orden social que impone normas preexistentes, reflejando cómo la organización arquitectónica no solo refuerza su exclusión, sino que también enmarca sus cuerpos como anormales (Venturiello, 2013).

Esta configuración del espacio público no es neutra; es un reflejo de qué cuerpos la sociedad considera dignos de transitar. Cuando una persona con discapacidad motriz se enfrenta a una infraestructura deficiente, la discapacidad se materializa en el diseño excluyente que asume un usuario único y estándar. Esta violencia estructural se traduce en una segregación cotidiana que limita el derecho a la ciudad, confinando a las personas a espacios privados y reforzando la idea errónea de que su condición es un asunto médico, y no una responsabilidad política y colectiva.

La discapacidad no distingue por ninguna causa, por lo cual es un colectivo diverso, y las vivencias y experiencias son diferenciadas de manera individual, influyendo las intersecciones que atraviesan a cada persona, tales como el género, la edad, la raza, la clase, su orientación sexual, su identidad y expresión de género, sus prácticas religiosas, por mencionar algunas, sin embargo, todas comparten una realidad, tienen menor esperanza y calidad de vida en comparación con las personas sin discapacidad (OMS, 2023).

La Fundación para la Democracia de la Organización de las Naciones Unidas (UNDEF, 2024) señala que las mujeres con discapacidad viven desigualdades estructurales en el ámbito de la salud, las mismas que se ven reflejadas en prácticas de violencia obstétrica y en limitaciones para ejercer sus derechos sexuales con plenitud, reforzando su exclusión institucional.

Por su parte, Hernández-Flores (2024) plantea que los hombres con discapacidad motriz que laboran en trabajos que demandan esfuerzo físico, tal como la construcción, enfrentan procesos de exclusión y violencia laboral al no cumplir con los estándares dominantes de productividad.

En el contexto mexicano, estas intersecciones no operan de manera aislada, sino que se refuerzan mutuamente en la vida cotidiana de las personas con discapacidad motriz. Cuando estas condiciones se entrecruzan con la residencia en zonas periféricas, donde los servicios de salud pueden ser escasos o lejanos, se configuran trayectorias de vida atravesadas por la exclusión estructural.

De acuerdo con Cruz-Pérez (2013), a lo largo del tiempo, la definición de discapacidad ha sido interpretada y entendida desde diversas perspectivas, partiendo desde definiciones religiosas, que la veían como un castigo divino, después la interpretación médica centrada en la rehabilitación y más recientemente bajo un enfoque social, que parte de reconocer a las personas con discapacidad como personas con derechos humanos; desde la visión de los estudios de género, los cuerpos han sido concebidos como una construcción sociohistórica que se encuentran atravesados y dominados por las relaciones de poder, las mismas que determinan lo que se considera normal y anormal, perpetuando jerarquías de poder y exclusión social.

En ese sentido, la sexualidad y la reproducción son reguladas por las normas que dictan los estereotipos de la feminidad con una salud adecuada, una funcionalidad corporal y un estándar de belleza, limitando y negando a las mujeres con discapacidad la posibilidad de vivir su sexualidad, llegando incluso a ejercer prácticas de control como la esterilización no consentida, vulnerando su autonomía corporal (Cruz-Pérez, 2013).

Desde una perspectiva foucaultiana, estas prácticas pueden comprenderse como expresiones del biopoder, es decir, como mecanismos mediante los cuales el Estado, las instituciones de salud y la sociedad regulan los cuerpos de las personas. En el caso de las mujeres con disca-

pacidad, la esterilización no consentida no representa un hecho aislado, sino una tecnología de control que busca limitar su reproducción bajo el supuesto argumento de cuidado, negando su autonomía y derecho a decidir sobre sus propios cuerpos.

Asimismo, Cruz-Pérez (2013) señala que gran parte de las investigaciones enfocadas a mujeres con discapacidad lo hacen retratándolas desde la visión de colocarlas como víctimas e incluso algunos movimientos feministas se han olvidado de ellas en sus luchas y debates sobre los derechos sexuales y reproductivos, esto al considerarlas como mujeres asexuadas o sin la capacidad de matenar. Estos mecanismos reflejan expresiones del biopoder ejercido sobre sus cuerpos para mantener ideales normativos sobre las mujeres y la feminidad.

Ferrante (2013) señala que muchas de las actitudes de discriminación que sufren las personas con discapacidad se producen cuando desafían los roles y las expectativas sociales impuestas por la visión hegemónica; esto sucede cuando son productivas, cuando expresan deseo o cuando son personas activas. Estas acciones rompen con los estereotipos dominantes que consideran que las personas con discapacidad son incapaces.

Las respuestas y estrategias de las personas con discapacidad frente a estas situaciones son diversas y cada experiencia es única, influenciada en gran medida por las intersecciones que les atraviesan (Ferrante, 2013).

De acuerdo con Casaú et al. (2020), las personas con discapacidad son percibidas como “otras” dentro de su propia comunidad frente a lo que se considera normal; actualmente, se les sigue imponiendo la adaptación a lo que se denomina normal mediante procesos médicos.

Además, se les atribuye la característica de ser cuerpos que generan incomodidad, y que deben ser corregidos, negándoles incluso la posibilidad de ser percibidas como personas plenas; en ese sentido, son susceptibles a ser percibidas como objetos de estudio, más que como personas que deben ser escuchadas, pues no sirve de mucho modificar las infraestructuras y espacios físicos si no se consideran sus necesidades y experiencia (Casaú et al., 2020).

Aunque se han impulsado políticas orientadas a la accesibilidad física, estas suelen limitarse a intervenciones superficiales que no transforman las condiciones estructurales de exclusión. Existen edificios con rampas mal diseñadas, escuelas sin apoyos pedagógicos y hospitales sin personal

capacitado para atender a personas con discapacidad. Estas políticas, al centrarse únicamente en lo arquitectónico, ignoran las experiencias, necesidades y saberes de quienes viven cotidianamente estas barreras.

Esta es la razón por la cual es necesario implementar políticas y medidas pensadas de manera inclusiva, reconociendo que la exclusión va más allá de la apariencia y la condición física. Las ciudades y los espacios sociales deben ser aptos para todo tipo de personas y, sobre todo, de cuerpos, garantizando una verdadera inclusión y oportunidades sociales y de esparcimiento para todas las personas, dejando de fomentar y privilegiar únicamente a cuerpos hegemónicos.

Conclusiones

Es posible argumentar que la discapacidad motriz va más allá de ser una condición física; es una condición social atravesada por sistemas de poder y por barreras estructurales que perpetúan la exclusión social y la dependencia. Históricamente, los cuerpos con discapacidad han sido percibidos bajo una connotación negativa, desde diversas perspectivas, como la religiosa o la médica, limitando sus vivencias y violentando sus derechos. Esta situación es mayor para las mujeres con discapacidad, pues enfrentan mayores violencias y discriminaciones y, además, de acuerdo a cifras y encuestas, representan la mayoría de personas que viven con discapacidad en México.

Ante este panorama, es necesario cuestionar los sistemas de poder y con ello exigir cambios radicales en las políticas públicas y en los espacios sociales y de salud. La verdadera inclusión no se logrará a través de mejoras en la infraestructura, sino que sucederá cuando se comience a reconocer la participación activa de las personas con discapacidad en la construcción de las políticas; ello implica escuchar y conocer sus vivencias, experiencias, subjetividades y sus verdaderas necesidades.

Es entonces preciso señalar que la discapacidad motriz no es un problema individual y meramente médico, sino un problema social que necesita cambios estructurales que impacten en generar condiciones de igualdad.

Referencias

- Casaú Guirao, A., Hernández Garre, J. M., & De Maya Sánchez, B. (2020). El cuerpo negado. *Discapacidad como pretexto de la no-existencia. Antropología Experimental*, 20. <https://revistaselectronicas.ujaen.es/index.php/rae/article/view/5684/5485>
- Cruz Pérez, M. P. (2013). Teoría feminista y discapacidad: un complicado encuentro en torno al cuerpo. *Revista de Investigación y Divulgación Sobre los Estudios de Género*, 12, 51- 71. https://clacaidigital.info/bitstream/handle/123456789/2259/51.%20teoria_feminista_discapacidad_51-72.pdf?sequence=1&isAllowed=
- Ferrante, C. (2013). Cuerpo, discapacidad y menosprecio social. Ajustes y resistencias a las tiranías de la perfección. *Estado, Discapacidad y Justicia*, 99-122. https://www.researchgate.net/profile/Carolina-Ferrante/publication/292145358_Cuerpo_discapacidad_y_menosprecio_social_Ajustes_y_resistencias_a_las_tiranias_de_la_perfeccion/links/57c2ea6708ae2f5eb3395e14/Cuerpo-discapacidad-y-menosprecio-social-Ajustes-y-resistencias-a-las-tiranias-de-la-perfeccion.pdf
- Ferreira, M. (2011). Cuerpo y discapacidad: perspectivas (Latino)(Ibero) americanas. In *Ponencia. XXVIII Congreso ALAS, Recife, Brasil* (pp. 6-11). https://quali-tydes.univie.ac.at/fileadmin/user_upload/proj_qualitydes/Ferreira_Cuerpo_y_discapacidad_2012.pdf
- Fundación para la Democracia de la Organización de las Naciones Unidas. UNDEF.(2024). Nosotras también contamos. *Llamados a la acción por los Derechos de las mujeres con Discapacidad*. <https://www.documenta.org.mx/wp-content/uploads/2024/03/Nosotras-tambien-contamos.-Llamados-a-la-accion-por-los-derechos-de-las-MCD.pdf>
- Hernández Flores, M. (2024). Participación político-electoral y laboral de las personas con discapacidad en México. *Revista Tlatelolco*, 15(2), 65–85. <https://revistatlatelolco.mx/articulo/discapacidad-participacion-2024>
- Instituto de Salud para el Bienestar. (2022, marzo). *Día Mundial de la Rehabilitación Motriz | 23 de marzo*. Gob.mx. <https://www.gob.mx/insabi/articulos/dia-mundial-de-la-rehabilitacion-motriz-23-de-marzo>
- Organización Mundial de la Salud. (2023, 7 marzo). *Discapacidad*. who.int. <https://www.who.int/es/news-room/fact-sheets/detail/disability-and-health>

Venturiello, M. P. (2013). *Los cuerpos con discapacidad en los diferentes ámbitos sociales: espacios físicos e interacciones sociales*. VII Jornadas de Jóvenes Investigadores. Instituto de Investigaciones Gino Germani, Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Buenos Aires. <https://www.aacademica.org/000-076/183.pdf>

Capítulo 6

Barreras en el aula para estudiantes con discapacidad visual en primaria 5 de Mayo, Uzeta, Nayarit

Stephany Aramara Frías Torres¹

Sujey Guadalupe Sánchez Hernández²

DOI:

<https://doi.org/10.61728/AE26004655>



¹ 24107079@uan.edu.mx

² 23214523@uan.edu.mx



Resumen

La presente investigación analiza las barreras para el aprendizaje y la participación (BAP) que enfrentan estudiantes con discapacidad visual en la Escuela Primaria “5 de Mayo” en Uzeta, Nayarit, municipio de Ahuacatlán. El estudio surge ante los índices de reprobación detectados en el ciclo 2025-2026, vinculados a la carencia de métodos pedagógicos inclusivos. Mediante un enfoque cualitativo descriptivo, se aplicaron guías de observación no participante y entrevistas semiestructuradas a una muestra docente y estudiantil. Los resultados revelan una prevalencia de barreras metodológicas y tecnológicas, así como una formación docente insuficiente en el uso de materiales táctiles y el sistema Braille. Se concluye que la eliminación de estas barreras es un imperativo ético y legal para garantizar el derecho a la educación de calidad.

Introducción

La educación inclusiva ha trascendido su estatus de tendencia pedagógica para consolidarse como un pilar fundamental en las políticas educativas globales, buscando que todos los estudiantes, independientemente de sus condiciones sensoriales, accedan a una formación equitativa. Sin embargo, en el contexto de la educación básica en México, la atención a niños con discapacidad visual sigue representando un desafío crítico debido a que el currículo escolar tradicional mantiene una lógica predominantemente visual.

En la comunidad de Uzeta, Nayarit, la escuela primaria “5 de Mayo” ha sido testigo de una problemática persistente: en los últimos tres años, estudiantes con baja visión y ceguera han enfrentado serios problemas de reprobación en diversas materias del ciclo escolar 2025-2026. Esta situación no debe interpretarse como una limitación biológica del alumno, sino como el resultado de la interacción entre su condición y un entorno escolar lleno de barreras físicas, pedagógicas y actitudinales.

Esta investigación se justifica por la necesidad apremiante de transformar el aula en un espacio accesible. Según la OMS (Organización Mundial de la Salud) (2023), millones de niños no reciben educación adecuada por falta de métodos adaptados. En Uzeta, la invisibilización de estas necesidades vulnera el derecho fundamental a la educación. Por ello, este trabajo busca documentar las barreras existentes y proponer la implementación de estrategias multisensoriales y tecnológicas que potencien la autonomía del estudiante.

El sustento teórico de este análisis se construye a partir de paradigmas que redefinen la discapacidad desde una perspectiva social y constructivista.

El modelo social y el enfoque de las BAP

Contrario al modelo biomédico, que se enfoca en el “déficit” visual del alumno, el modelo social sostiene que la discapacidad surge cuando el entorno social y escolar no está adaptado. Bajo este paradigma, Booth y Ainscow (2011) proponen el concepto de Barreras para el Aprendizaje y la Participación (BAP), clasificándolas en físicas, actitudinales y metodológicas. En la primaria “5 de Mayo”, estas barreras se manifiestan cuando el docente privilegia el pizarrón como única fuente de información, excluyendo al estudiante que no puede percibirla.

El diseño universal para el aprendizaje (DUA)

Propuesto por Rose y Meyer (2002), el DUA es la respuesta pedagógica para eliminar barreras desde la planeación. Se fundamenta en tres principios:

- **Múltiples formas de representación:** Ofrecer información a través de audios, relieves o descripciones verbales para que el estudiante visual acceda al contenido de forma equitativa.
- **Múltiples formas de acción y expresión:** Permitir que el niño demuestre lo aprendido mediante el braille, grabaciones de voz o maquetas táctiles.
- **Múltiples formas de participación:** Fomentar la motivación y el compromiso emocional, aspectos vitales para la autoestima del alumno con discapacidad visual.

Teoría sociocultural y el aprendizaje multisensorial

Vygotsky (1978) establece que el aprendizaje es un proceso mediado por herramientas culturales. Para un niño ciego, el sistema Braille y las tecnologías asistivas (tiflotecnología) son los mediadores que permiten la construcción de conceptos abstractos. Esto se complementa con la teoría del aprendizaje multisensorial, que destaca la importancia de activar canales táctiles, auditivos y kinestésicos para compensar la ausencia de visión.

Metodología

La investigación adoptó un enfoque cualitativo y descriptivo para profundizar en las dinámicas del aula.

Sujetos de estudio:

- **Docente A:** Profra. Elena Martínez, titular del 4.º grado con 12 años de experiencia, pero nula capacitación en educación especial.
- **Docente B:** Profr. Ricardo Soto, docente de 6.º grado, quien atiende a un alumno con baja visión profunda.
- **Estudiantes:** Se seleccionaron 3 alumnos con compromiso visual (ceguera y baja visión) para observar su participación.

Instrumentos y Procedimiento: Se diseñaron y aplicaron dos instrumentos clave:

1. **Guía de observación no participante:** Estructurada en 5 categorías (técnicas, materiales, participación, clima y barreras). Se realizaron 8 sesiones de observación durante el mes de noviembre de 2025.
2. **Entrevista al docente:** Cuestionario de 12 preguntas abiertas para indagar sobre las percepciones y desafíos pedagógicos en la inclusión.

Resultados

Tras la aplicación sistemática de los instrumentos en la primaria "5 de Mayo", se presentan los hallazgos categorizados:

Técnicas y materiales didácticos

Las observaciones indicaron que, aunque los docentes utilizan explicaciones verbales detalladas "a veces", la integración de estrategias multisensoriales es "nunca" en el 70 % de las clases observadas. Se detectó una carencia absoluta de libros en sistema Braille y audiolibros. El Profr. Ricardo Soto mencionó en la entrevista: No contamos con recursos suficientes; trato de que el niño escuche, pero no tengo material táctil para que explore la geografía o las matemáticas.

Participación y clima emocional

Se observó que la participación del estudiante con discapacidad visual es "media" a "baja", limitándose a escuchar sin interactuar activamente con sus compañeros en actividades grupales. En cuanto al clima de aula, aunque existe un ambiente de respeto y empatía, el docente refuerza positivamente al alumno de manera superficial, sin exigirle académicamente lo mismo que al resto, lo que impacta negativamente en su autoestima y autonomía.

Identificación de Barreras (BAP)

Se confirmaron las siguientes barreras predominantes:

- **Metodológica:** Planeaciones rígidas que no consideran el DUA.
- **Tecnológica:** Las aulas de cómputo carecen de lectores de pantalla (NVDA/JAWS) o teclados adaptados.
- **Actitudinal:** Una actitud de "proteccionismo" por parte del docente que limita la independencia del alumno dentro del salón.

Guía de observación

Datos generales

- Fecha de observación: _____
- Hora: _8:00 am_____
- Grupo observado: _3 y 4 _____
- Número aproximado de alumnos: 25–30
- Presencia de estudiantes con discapacidad visual: ☒ Sí
- Tipo de discapacidad visual observada: ☒ Baja visión ☐ Ceguera
- Tipo de observación: ☒ No participante

Categoría 1: Técnicas didácticas

Indicador	Siempre	A veces	Nunca	Observaciones
Se utilizan explicaciones verbales claras y detalladas	☒	☐	☐	Las instrucciones se dan de forma oral y se repiten cuando es necesario.
Se emplean técnicas multisensoriales (auditivas y táctiles)	☐	☒	☐	Predomina el uso auditivo; el uso del tacto es limitado.
Se realizan adecuaciones metodológicas	☐	☒	☐	Se ajusta el ritmo de trabajo, pero las actividades son mayormente generales.
Se promueve la autonomía del estudiante	☐	☒	☐	El apoyo constante favorece la comprensión, aunque reduce la autonomía.

Categoría 2: Materiales didácticos

Indicador	Sí	No	Observaciones
Uso de materiales táctiles adaptados	☐	☒	No se observaron materiales diseñados específicamente para discapacidad visual.
Uso del sistema Braille	☐	☒	No se utiliza dentro del aula observada.
Uso de recursos auditivos	☒	☐	Lectura en voz alta y explicación oral constante.
Uso de tecnología asistiva	☐	☒	No se cuenta con tecnología especializada.

Categoría 3: Participación del estudiante con discapacidad visual

Indicador	Alta	Media	Baja	Observaciones
Participación en las actividades	☐	☒	☐	Participa cuando recibe orientación directa.
Interacción con el grupo	☐	☒	☐	Existe interacción, principalmente cuando se fomenta el trabajo colaborativo.
Interacción durante explicaciones	☒	☐	☐	Mantiene atención durante las explicaciones orales.

Categoría 4: Clima de aula

Indicador	Sí	No	Observaciones
Ambiente de respeto	☒	☐	Se observa respeto general hacia el estudiante.
Empatía y apoyo del grupo	☒	☐	Los compañeros muestran disposición para apoyar.
Refuerzo positivo	☒	☐	Se emplean expresiones verbales de motivación.

Categoría 5: Barreras para el aprendizaje

Tipo de barrera	Presente	Observaciones
Metodológica	☒	Estrategias poco diversificadas.
Actitudinal	☐	No se observan actitudes negativas.
Física	☐	El aula es accesible.
Tecnológica	☒	Falta de recursos tecnológicos adaptados.

Registro de tiempo y frecuencia de observación

- Duración de cada sesión: 50 minutos
- Número total de sesiones: 4
- Frecuencia de observación: 1 vez por semana
- Periodo de observación: _noviembre – diciembre 2025_____

Discusión

Los resultados obtenidos en Uzeta coinciden con los antecedentes nacionales e internacionales. Al igual que en el estudio de Fernández Pino et al. (2025), se observa que la falta de conocimiento docente en la planificación es el principal obstáculo para la inclusión. Existe una brecha evidente entre lo que dicta la SEP (2020) sobre el Modelo de Educación Inclusiva y la realidad física de las escuelas rurales en Nayarit.

La discusión gira en torno a que la reprobación no es un fallo del alumno, sino una consecuencia directa de la falta de tflotecnología y adaptaciones de Grado 2 (materiales de alto relieve y ábacos). Mientras el docente siga viendo la discapacidad desde un modelo biomédico de pobreza visual y no como un desafío de diseño pedagógico, la inclusión será solo una presencia física en el aula sin aprendizaje real.

Conclusiones

El objetivo del presente proyecto fue analizar la aplicación de estrategias inclusivas y el uso de adecuaciones didácticas para favorecer el aprendizaje de estudiantes con discapacidad visual en la Escuela Primaria 5 de Mayo, ubicada en Uzeta, Nayarit. A partir del análisis de la información obtenida mediante la observación directa y la revisión teórica, se puede afirmar que el objetivo planteado fue alcanzado, ya que se identificaron tanto las prácticas existentes como las principales áreas de oportunidad dentro del contexto escolar.

Los resultados obtenidos evidencian que la inclusión educativa no se limita únicamente a la presencia física del alumno en el aula, sino que requiere de estrategias pedagógicas específicas, el uso de materiales adaptados y el fortalecimiento de competencias docentes orientadas a la atención de la diversidad. La ausencia de recursos especializados, como materiales en braille o tecnología asistiva, representa una barrera que puede limitar la autonomía y el desarrollo pleno del estudiante con discapacidad visual.

Asimismo, se observó que el clima escolar es mayormente favorable, ya que existe una actitud de respeto y apoyo por parte de la comunidad educativa; sin embargo, aún es necesario consolidar una cultura inclusiva

que promueva prácticas sistemáticas y no aisladas. La capacitación continua del personal docente y el acceso a recursos adecuados son elementos clave para avanzar hacia una educación verdaderamente inclusiva.

Finalmente, se concluye que la educación inclusiva beneficia no solo a los estudiantes con discapacidad, sino a toda la comunidad escolar, ya que fomenta valores como la empatía, la solidaridad y el respeto a la diversidad humana. Para complementar este estudio, se anexa la guía de observación utilizada durante el proceso de investigación, la cual permitió registrar de manera sistemática las prácticas educativas observadas en el aula.

Anexos

Entrevista al docente

Docente A

Nombre: Profa. Elena Martínez

Cargo: Titular de 4.º grado

Experiencia docente: 12 años

Capacitación en educación especial: No cuenta con capacitación formal

Contexto: Aula regular con atención a la diversidad

Categoría 1: Técnicas didácticas

1. ¿Qué técnicas didácticas utiliza para favorecer el aprendizaje de estudiantes con discapacidad visual?

Utilizo principalmente explicaciones verbales claras y detalladas, apoyo constante durante las actividades y repetición de instrucciones. Procuro explicar paso a paso los contenidos para asegurar la comprensión del alumno.

2. ¿Cómo adapta su metodología cuando trabaja con estos estudiantes?

Ajusto el ritmo de la clase, explico de manera más descriptiva y reduzco el uso de actividades que dependan únicamente de lo visual. También brindo más tiempo para que el alumno realice las actividades.

3. ¿Qué estrategias considera más efectivas dentro del aula inclusiva?

Considero que el acompañamiento constante y la explicación verbal detallada son fundamentales, ya que permiten que el alumno se sienta seguro y participe en clase.

Categoría 2: Materiales didácticos

4. ¿Qué materiales didácticos adaptados utiliza con mayor frecuencia?

Utilizo materiales concretos del aula, objetos reales y apoyo verbal constante. En algunas ocasiones adapto material elaborado de manera manual.

5. ¿Cuenta con recursos suficientes para atender a estudiantes con discapacidad visual?

No completamente, ya que la escuela no cuenta con materiales especializados, por lo que muchas veces se trabaja con recursos básicos.

6. ¿Ha recibido capacitación para el uso de materiales o tecnología asistiva?

No he recibido capacitación específica en tecnología asistiva, solo orientaciones generales sobre inclusión educativa.

Categoría 3: Participación del estudiante

7. ¿Cómo describiría la participación del estudiante con discapacidad visual?

El alumno participa cuando recibe apoyo directo y cuando las instrucciones son claras. Muestra disposición para trabajar.

8. ¿Qué acciones implementa para fomentar su participación e inclusión?

Promuevo el trabajo en equipo y pido a los compañeros que apoyen y respeten al alumno durante las actividades.

Categoría 4: Clima de aula

9. ¿Cómo promueve un ambiente de respeto e inclusión?

Se trabajan valores como el respeto y la empatía, recordando al grupo la importancia de apoyar a todos los compañeros.

10. ¿Qué actitudes observa en los compañeros?

Generalmente muestran actitudes positivas y disposición para ayudar al alumno cuando lo necesita.

Categoría 5: Barreras para el aprendizaje

11. ¿Cuáles considera que son las principales barreras?

La falta de materiales adaptados y la ausencia de capacitación especializada.

12. ¿Qué apoyos serían necesarios para mejorar la atención educativa?

Capacitación docente, materiales especializados y mayor apoyo institucional

Docente B

Nombre: Prof. Ricardo Soto

Cargo: Docente de 6.º grado

Experiencia: Atención directa a alumno con baja visión

Capacitación: Experiencia práctica en atención a diversidad

Categoría 1: Técnicas didácticas

1. ¿Qué técnicas didácticas utiliza para favorecer el aprendizaje de estudiantes con baja visión?

Empleo explicaciones verbales, actividades guiadas y estrategias multisensoriales, principalmente auditivas y táctiles.

2. ¿Cómo adapta su metodología?

Modifico la forma de presentar los contenidos, doy instrucciones claras y utilizo ejemplos concretos para facilitar la comprensión.

3. ¿Qué estrategias considera más efectivas?

El aprendizaje multisensorial y la adaptación del material son clave para lograr la participación del alumno.

Categoría 2: Materiales didácticos

4. ¿Qué materiales didácticos utiliza con mayor frecuencia?

Material ampliado, recursos auditivos y objetos concretos que facilitan el aprendizaje.

5. ¿Cuenta con recursos suficientes?

Son limitados, pero se aprovechan los recursos disponibles dentro del aula.

6. ¿Ha recibido capacitación en tecnología asistiva?

No de manera formal, aunque he aprendido de manera empírica en la práctica docente.

Categoría 3: Participación del estudiante

7. ¿Cómo describiría la participación del alumno con baja visión?

Participa activamente cuando se utilizan estrategias adecuadas y se le brinda apoyo oportuno.

8. ¿Qué acciones implementa para fomentar su inclusión?

Fomento la participación grupal y asigno actividades donde todos los alumnos colaboren.

Categoría 4: Clima de aula

9. ¿Cómo promueve un ambiente inclusivo?

Mediante el respeto, la sensibilización del grupo y el trabajo colaborativo.

10. ¿Qué actitudes observa en los compañeros?

Actitudes mayormente positivas y de apoyo hacia el alumno.

Categoría 5: Barreras para el aprendizaje

11. ¿Cuáles son las principales barreras?

La falta de recursos especializados y la necesidad de mayor formación docente.

12. ¿Qué apoyos considera necesarios?

Mayor capacitación, materiales adaptados y acompañamiento de especialistas.

Referencias

- Fernández Pino, J. W., et al. (2025). *Adaptaciones curriculares e inclusión*. Repositorio UNICH.
- Julio, P. P. C. (2025). *Diseño de material didáctico adaptativo*. Repositorio Universidad del Azuay.
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (2020). *Informe de seguimiento de la educación en el mundo 2020: Inclusión y educación: todos sin excepción*. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000374817>
- Rose, D., & Meyer, A. (2002). *Diseño Universal para el Aprendizaje*. Secretaría de Educación Pública (2020). Modelo de Educación Inclusiva.
- Vygotsky, L. S. (1978). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Crítica.

Capítulo 7

Escribir la masculinidad: La autobiografía presidencial como acto de legitimación

Engels Alcides Castro Ternera¹

Mariana Betzabeth Pelayo Pérez²

Georgina Castillo Castañeda³

DOI:

<https://doi.org/10.61728/AE26004662>



¹ engels0605@gmail.com

² mariana.pelayo@uan.edu.mx

³ gina.castillo@uan.edu.mx



Resumen

Este ensayo se ubica en la extensión del trabajo investigativo de Castro y Martínez (2024) que permite examinar la función política en las autobiografías presidenciales A mitad de camino, por el presidente colombiano Gustavo Francisco Petro Urrego, y Una vida, muchas vidas, del expresidente Andrés Manuel López Obrador. Partiendo del concepto de autfiguración de Molloy (1996), las tecnologías de poder de Foucault (1991) y las masculinidades híbridas de Bridges y Pascoe (2014), el texto analiza cómo ambas figuras presidenciales construyen legitimidad política por encima de la burocracia técnica. El análisis sostiene que tanto Petro como Obrador se fundamentan en el arquetipo narrativo del héroe trágico y la confesión del sufrimiento que permite establecer autoridad moral en contra de la frivolidad neoliberal. Los resultados concluyen que las narrativas de proezas heroicas se vuelven indispensables para gobernar. Finalmente, dicha estrategia discursiva genera una contradicción en la que, al centralizar el poder en la figura masculina carismática, la verdadera estructura estatal pierde confianza pública.

Escribir la masculinidad: La autobiografía presidencial como acto de legitimación

El panorama político latinoamericano y, para ser más precisos, el panorama colombiano y mexicano del siglo XXI, está viviendo lo que autores como Castro y Martínez (2024) han descrito como un distanciamiento emocional hacia las clases políticas tradicionales. Enfrentando lo que ellos llamarían una crisis en las expectativas que tiene la comunidad electora sobre sus representantes. Todo esto en el contexto de promesas de desarrollo incumplidas por liderazgos masculinos.

Este es el punto de partida. La hipótesis de este ensayo defiende la idea de que aquellos huecos que no puede cubrir la burocracia técnica dan paso

a la afección. En otras palabras, un hombre capaz de ir en contra de las élites y sentir el dolor del pueblo. Uno que es capaz de sufrir por ellos.

Por otro lado, la comunidad votante experimenta altos niveles de desconfianza de hasta el 55 % a nivel latinoamericano, argumentando que prefieren gobiernos no democráticos mientras que sean efectivos (Castro y Martínez, 2024) y buscan, como consecuencia, lo que este ensayo conceptualiza como hombres (y no mujeres) capaces de encarnar físicamente el Estado más allá de la democracia.

Castro y Martínez (2024) señalan al populismo como una nueva ola capaz de dismantelar la legitimidad democrática, pero la propuesta de este ensayo quiere ir más allá. No se trata del temor demagógico, sino de la resignificación de la autoridad masculina tradicional. Irónicamente, mientras más se temen las prácticas desleales del populismo, más se adentra dentro de sus códigos por medio de estos hombres.

Ahora bien, entendiendo el contexto de la figura paternalista de estas masculinidades híbridas (Bridges y Pascoe, 2014), definido como aquella masculinidad que selecciona la incorporación performática de elementos asociados con aspectos marginalizados de la masculinidad y la feminidad, es necesario indicar el objeto de estudio principal: la obra autobiográfica escrita.

Por tanto, siguiendo a la autora Sylvia Molloy (1996), la idea de la autobiografía no es simple marketing político o vanidad narcisista: es mucho más que eso. Son ficciones de fundación en donde el líder político fija su imagen dentro del imaginario colectivo. Una imagen que quiere establecer un legado para el futuro.

Este ensayo se establece en dos líderes históricos reconocidos en su mayoría como izquierda tradicional. Por un lado, tenemos al expresidente mexicano Andrés Manuel López Obrador con su libro *A la mitad del camino* y al actual presidente Gustavo Francisco Petro Urrego, de Colombia, con su libro *Una vida*, muchas vidas. Dichas obras, de corte autobiográfico y también ideológico, sirven para describir lo que Molloy (1996) señala como la personificación de sus personas como voluntad histórica. Ellos son la Historia. La historia no existe fuera de ellos, sino que se narra por medio de sus experiencias.

Pues bien, esto es lo que Molloy (1996) llamará el acto de presencia. El acto de autofiguración de estos hombres que crean su imagen, su conmemoración y su historia por medio de la palabra escrita.

De cualquier modo, bajo este enfoque la autobiografía escrita se transforma en lo que Foucault (1991) llamaría una tecnología de poder. Dicha tecnología funciona como aquel conjunto de técnicas, procedimientos y saberes capaz de dirigir y enfocar la conducta de la sociedad. Por tanto, cuando Obrador escribe:

Es un timbre de orgullo el que, a pesar de las crisis sanitaria y económica que provocó la pandemia, y con todo y el sufrimiento que nos causó, no dejamos de trabajar para consumir la Cuarta Transformación de la vida pública de México. (2021, p. 167)

O cuando Petro escribe: “Hoy, con perspectiva, pienso que nosotros estábamos hechos para el sacrificio y los obreros para la vida” (2022, p. 51) son ejemplos de cómo validan su voz no solo diciendo “yo estuve allí”, sino “yo sufrí allí” en nombre del país y la historia futura. Resignificando la subjetividad masculina como proeza heroica.

Se podría argumentar que muchas de estas historias nacen de un lugar de honestidad y apertura. En un contexto contemporáneo en donde la masculinidad tradicional no permite verbalizar el dolor libremente, estos casos de masculinidades deberían ser el ejemplo de cómo esta nueva masculinidad ha llegado a espacios políticos importantes. Sin embargo, la hipótesis de este ensayo no parte de si lo que narran es cierto o no, sino de la acción de hacerlo escrito. No es que mientan sobre el dolor, es que se emplea la confesión como medio redentor que oculta la verticalidad de su poder. Al exponer la narración desde el dolor, le ofrece un escudo moral frente a la población electora.

En resumen, la tesis principal de este ensayo defiende que estas obras se encauzan en la narrativa literaria de arquetipos heroicos, para ser más exactos, el héroe trágico como adaptación de la masculinidad hegemónica. La narrativa que se evidenciará en sus palabras atestigua la carga física y moral que conlleva el hombre dispuesto al martirio. El problema con este tipo de masculinidades híbridas es que crea una paradoja institucional: mientras el líder del Estado usa su dolor como autoridad moral en decisiones políticas, crea la imagen del caudillo en detrimento de un gobierno horizontal.

Dicho lo anterior, vale la pena aterrizar en los casos específicos donde se evidencian las propuestas de este ensayo. En este tipo de masculinidad híbrida, la cicatriz no es una marca de vergüenza, sino una exhibición política: "Usaban unas prácticas de violencia que se suponía que no dejaban huella para eliminar cualquier evidencia, pero conmigo no lo lograron. Quedé con bastantes cicatrices, sobre todo en la cara" (Petro, 2022, p. 82). La idea del dolor, por lo menos en la autopercepción masculina de Petro, parte de la idea del dolor como resistencia y formación del yo presidencial. El dolor, por lo menos el de tortura, es el rito de paso hacia la adultez en sus palabras y sostiene que su vida cambió gracias a ella:

Para 1987, existía otro M-19, uno más golpeado y más endurecido. A mí también me había endurecido la tortura en la cárcel. Yo había dejado de ser un jovencito, me había convertido en un revolucionario profesional. Vivía exclusivamente de lo que me pudiera entregar el M-19. Hablaba poco. (Petro, 2022, p. 103)

Observamos el proceso del dolor corporal como un entrenamiento vital en su posición como líder; entonces, si la autobiografía y su contenido fungen como la tecnología de poder, es el cuerpo herido el contenido subyacente.

Ahora bien, en el caso de Obrador, es interesante notar la similitud en la forma en que la masculinidad encuentra terrenos comunes cuando se lidera. Si bien hay un patrón en cuanto al sacrificio y la entrega, Obrador tiene un tinte más místico y poético en la forma en que entrega las palabras, a diferencia de Petro, que tiende a ser más frío y analítico: "Sin dejar de gobernar para todos, escuchar a todos y respetar a todos, debemos entregarnos en cuerpo y alma a proteger a los humildes, a los olvidados, a los más necesitados de nuestra ayuda" (López Obrador, 2021, p. 213); repitiéndose la idea del sacrificio corporal.

Asimismo, es reveladora la forma en cómo describe el Estado y, por tanto, a sí mismo cuando habla sobre las bases para la transformación social de México: "ya están sentadas las bases de la transformación [...] puedo afirmar que ya logramos ese objetivo [...] se gobierna con austeridad y autoridad moral" (Obrador, 2021, p. 69); señalando la auto-

ridad propia de Obrador en cuanto a sus principios morales de decisión administrativa.

Estos mecanismos funcionan como una tecnología de poder en donde la jerarquía moral es esencial para dirigir. El hombre tecnócrata y de partidos tradicionales representa la frivolidad legislativa, mientras que el hombre íntegro y heroico está muriendo por el país. En dicha encrucijada, es evidente por qué las masculinidades de Petro y Obrador son tan efectivas.

Por último, el elemento teórico definitivo para entender esta masculinidad híbrida es la misma Connell. Tanto Petro como Obrador denotan rasgos típicos de la masculinidad hegemónica descrita por la autora; es decir, esta idea de que la masculinidad es relacional, como cuando crean su propia autoridad moral en relación con los otros (Connell, 2008). Piénsese en la enemistad con el ala neoliberal por parte de Obrador y los “uribistas” (partidarios del expresidente Álvaro Uribe, tradicionalmente perteneciente a la derecha política) por parte de Petro. Podemos encontrar ejemplo de ello en las propias palabras de los dos hombres: “A pesar de todo, la transformación está en marcha y aunque la apuesta es a seguir poniendo al descubierto la gran farsa neoliberal y auspiciando el cambio de mentalidad del pueblo” (Obrador, 2021, p. 13) y en el caso colombiano: “...el uribismo lanzó una consigna vergonzosa que nunca han querido reconocer: la de hacer trizas la paz” (Petro, 2022, p. 313). Ellos, por su parte, son la causa noble, auténtica y conocedora de su territorio.

Llegados aquí, Connell nos da un marco teórico útil porque nos ilustra que la idea de masculinidad eterna e inamovible es, en realidad, un concepto cambiante que se reconfigura en crisis (Connell, 2008). Estas masculinidades están en contra de la élite clasista que históricamente ha gobernado tanto el país colombiano como el mexicano, y es en el terreno de la palabra escrita donde se reconfiguran como una masculinidad que merece gobernar. Desplazan el arquetipo de una masculinidad tecnocrática, centrada en la eficiencia y toma fría de decisiones, a una masculinidad redentora que busca eximirse por medio del dolor.

En conclusión, la encrucijada que conlleva este tipo de masculinidad es el costo implícito que tiene para la democracia. Al centrar el mandato del Estado en virtudes excepcionales de un líder heroico, se

está invisibilizando todo el andamiaje institucional que hay detrás, que está también en las tomas de decisiones estatales. En otras palabras, un hombre presidente no encarna una nación, pero se mueve en el discurso de que son la voz de un pueblo entero. Son una voluntad autoimpuesta bajo sus propias esperanzas que resultan en gobiernos igual de verticales que sus antecesores.

Por tanto, cuando movimientos como la Cuarta Transformación mexicana y el Pacto Histórico colombiano no tienen estas masculinidades carismáticas que los resignifican, el aparato estatal en su conjunto, a vista de la comunidad electoral, se vuelve irrelevante o poco confiable. No son, a vista de ellos, el Estado masculino y paternal del presidente.

Referencias

- Castro, J., & Martínez, P. (2024). The Problems of Democratic Governance in Latin America. *Vestnik Volgogradskogo gosudarstvennogo universiteta. Serija 4. Istorija. Regionovedenie. Mezhdunarodnye otnoshenija*, (1), 180-192. <https://doi.org/10.15688/jvolsu4.2024.1.16>
- Connell, R. (2008). *Masculinities* (2. ed., [Nachdr.]). Univ. of California Pr.
- Foucault, M. (1991). *Discipline and punish: The birth of the prison* (Reprint). Penguin Books.
- López Obrador, A. M. (2021). *A la mitad del camino* (Primera edición). Editorial Planeta.
- Molloy, S., Esteban Calderón, J., Chalmers, J., & Grosman, E. (1996). *Acto de presencia: La escritura autobiográfica en Hispanoamérica* (1. ed. en esp). Fondo de Cultura Económica; El Colegio de México (COLMEX).
- Petro, G. (2022). *Una vida: Muchas vidas* (Primera edición impresa en México). Planeta.

Capítulo 8

La maternidad en estudiantes universitarias como condición de desigualdad en la educación superior en la UAN

Xóchitl Angélica Arreola Ávila¹

Lourdes Consuelo Pacheco Ladrón de Guevara²

Lexy Jacqueline Reyes Medina³

DOI:

<https://doi.org/10.61728/AE26004679>



¹ Xochitl.arreola@uan.edu.mx

² lpacheco@uan.edu.mx

³ Lexymedina24@gmail.com



Resumen

La investigación se realiza a partir del método cualitativo con enfoque narrativo con el fin de abordar tanto las preguntas como los objetivos planteados. Se presentan los resultados realizados a cinco estudiantes de licenciatura y tres de Educación Media Superior de la Universidad Autónoma de Nayarit (UAN) que se realizaron durante el semestre agosto-diciembre de 2025 en el campus universitario de Tepic, Nayarit. En las conclusiones resaltan las condiciones de desventaja que les ocasiona la maternidad a las estudiantes universitarias.

Introducción

La atención a las desigualdades que presenta el estudiantado universitario se ve limitada a la visibilización de las mismas. Una condición de vida invisibilizada en atención institucional es el ejercicio de la maternidad. De acuerdo al INEGI (2022), en los grupos etarios de 20 a 29 años, el porcentaje de mujeres que presentaron un nacimiento fue del 51 %, mientras que el de varones con hijos/as fue del 22.6 %; estas cifras son relevantes, toda vez que demuestran que las edades en las que es más frecuente un embarazo son durante los veinte, que son también las edades en las que se supondría que se cursa la educación superior (licenciatura y posgrado).

Los estudios de licenciatura y posgrado están diseñados para estudiantes que dedican el cien por ciento de su tiempo a la educación. Sin embargo, un número importante de mujeres estudiantes son madres mientras realizan los estudios, lo cual las hace dividir su tiempo y energías entre múltiples actividades. La maternidad es un proceso que requiere tiempo para llevarla a cabo, así como acciones de cuidado.

Las preguntas que guiaron el proyecto son: ¿Cuáles son los retos a que se enfrentan las estudiantes que maternan y cuidan? ¿Cómo responden las

instituciones universitarias ante estudiantes mujeres cuidadoras? ¿Cuáles son las características de las estudiantes cuidadoras y que maternan?

Los objetivos que se persiguen son, en lo general: Documentar las condiciones de maternaje a que se enfrentan las estudiantes al realizar estudios simultáneamente al proceso de gestación y cuidados, lo que permitirá proponer líneas de actuación para la elaboración de políticas de responsabilidad institucional de cuidados. Los objetivos específicos son: a) Identificar los retos educativos derivados de la maternalización y cuidados; b) Precisar la reorganización de la vida personal y escolar como resultado del embarazo, la maternalización y los cuidados; c) Explicar las estrategias que adoptan para llevar a cabo los roles de estudiantes y madres; d) Determinar la respuesta de agentes educativos ante la maternidad en estudiantes mujeres; y e) Precisar la responsabilidad institucional ante las estudiantes que maternan.

En el presente documento se presentan resultados preliminares de la investigación.

Marco teórico

La educación superior enfrenta una serie de dificultades relacionadas, específicamente, con el estudiantado. Situaciones como problemas de aprendizaje, materias con alto índice de reprobación, deserción, rezago, incluso identificación y seguimiento de estudiantes sobresalientes; aunado a las características de heterogeneidad poblacional como género, origen étnico, nivel socioeconómico, entre otros. La identificación y detección de problemáticas relacionadas con el rendimiento escolar del estudiantado permite que las instituciones elaboren estrategias que permitan elevar la calidad de los aprendizajes, mejorar el rendimiento del estudiantado, conservar la matrícula (Sánchez, 2023).

La Universidad Autónoma de Nayarit, reconoce y atiende, mediante programas específicos regularmente, desigualdades en su población estudiantil referente a diversidad étnica, económica, laboral o por discapacidad. Sin embargo, muy recientemente se ha abordado la relación entre las estudiantes y la educación superior, puesto que se trata de un tema poco visibilizado tanto en la academia como en las investigaciones

sobre las universidades. Ello ha ocurrido en el siglo XXI cuando la presencia de las mujeres se volvió mayoría en la licenciatura universitaria.

La maternidad de las estudiantes ha sido, y continúa siendo, una condición invisibilizada dentro de la educación superior. Para Lagarde (2003), la maternidad constituye un mandato de género del patriarcado, ya que es necesario para la reproducción de un sistema que coloca a las mujeres en un lugar de subordinación y opresión. El ideal de maternidad como aspiración de vida de las mujeres fue un modelo expandido en el siglo XX en base al sacrificio de las mujeres en los procesos de gestación, parto, lactancia y desarrollo de las criaturas (Torres, 2005).

En cuanto a las estudiantes que maternan, Ramírez y otras (2021) sostienen que las experiencias de ser estudiantes con maternidades activas centran sus expectativas tanto en su maternidad como en su vida académica. Diversas investigaciones han dado cuenta de la transformación de las estudiantes ante la experiencia de la maternidad (Salazar y otros, 2007).

Metodología

La investigación se realizó a partir del paradigma cualitativo, el cual pretende comprender las vidas y experiencias de las personas a través de una indagación que parta de sus mismas realidades y significaciones (Merriam y Tisdell, 2016). Ello permite comprender las estrategias que adoptan las personas para vivir e interpretar sus realidades, así como el significado que le atribuyen a sus experiencias.

En cuanto al diseño de la investigación, planteamos la realización de entrevistas narrativas-biográficas con entrevistas directas y abiertas para tener aproximaciones a los significados que las estudiantes realizan sobre su experiencia de vida del maternaje y su tránsito por la universidad. En estos resultados preliminares se analizan las categorías que se identifican con las dificultades para el aprendizaje y permanencia de las estudiantes que maternan: dificultades para el aprendizaje, desventajas en el uso del tiempo, responsabilidades de cuidados, incomprensión docente.

En la presente investigación participaron estudiantes de la Licenciatura en Psicología de la UAN: Swyetenia Alessandra Salazar Curiel, Saymar Navarro Figueroa, Irma Lizbeth Montes Silva y Michel Jordán Cobos Arias, en las diferentes etapas, a quienes les agradecemos el trabajo de

recolección de información y elaboración de primeros de análisis en la sistematización de resultados.

Las estudiantes entrevistadas fueron seleccionadas a partir de contactos personales en las unidades académicas de Educación Media Superior, Licenciatura en Filosofía, Economía y Contaduría (ver Tabla 1).

Las entrevistas fueron realizadas en base al consentimiento informado por escrito. Se omiten los datos identitarios de las participantes, quienes colaboraron de manera voluntaria.

Tabla 1. Datos de madres universitarias entrevistadas

Estudios	Hijos/as	Conyugalidad
Preparatoria 14	3	En pareja
Preparatoria 14	1	En pareja
Preparatoria 14	1	Soltera
Economía	1	En pareja
Economía	1	Soltera
Filosofía	2	Soltera
Psicología	1	Divorciada
Contaduría	1	Soltera

Fuente: elaboración propia en base a las entrevistas realizadas.

Resultados o aportaciones

De acuerdo a Velásquez (2009), la maternidad en las estudiantes universitarias tiene implicaciones drásticas en el proyecto de vida, pero también en la trayectoria escolar. Un embarazo y/o nacimiento a la par de los estudios incrementa la posibilidad de suspensión o abandono de la educación (Arvizu et al., 2022).

Erving Goffman (2006) señalaba en la teoría del estigma que se entiende como un proceso social mediante el cual ciertos atributos, condiciones o experiencias son desacreditados por no ajustarse a las normas y expectativas dominantes, en este caso la figura institucional del estudiante universitario. Las madres estudiantes son invalidadas mediante discursos y señalamientos de irresponsabilidad, falta de compromiso académico o abandono eventual de la carrera por su condición de madres; sin cuestio-

nar las estructuras institucionales que dificultan su trayectoria académica y, para aquellas que logran permanecer, se invisibilizan sus estrategias de resistencia, resiliencia, organización y compromiso para desarrollar y ejercer su actividad como estudiantes y madres universitarias.

Las estudiantes madres entrevistadas, con edades entre 24 y 55 años, evidencian que la maternidad universitaria no se limita a una etapa específica del ciclo de vida, sino que atraviesa distintas trayectorias académicas y familiares. Esta diversidad etaria implica experiencias de cuidado diferenciadas que influyen de manera directa en su relación con la universidad. Aunque la mayoría reside en municipios de Nayarit y cuenta con redes familiares cercanas, el apoyo recibido es desigual y no siempre suficiente, lo que muestra que la maternidad universitaria depende tanto de la disponibilidad como de la calidad de dichas redes.

En el ámbito académico, las estudiantes cursan distintas licenciaturas y enfrentan exigencias variables, pero coinciden en la dificultad para equilibrar la carga escolar con las responsabilidades de cuidado, especialmente ante esquemas rígidos de presencialidad y horarios. Las experiencias de embarazo y maternidad están marcadas por emociones ambivalentes y, en muchos casos, por una participación limitada del padre, lo que incrementa la sobrecarga asumida por las mujeres. En la universidad, predominan reacciones de sorpresa, juicio o indiferencia, reflejando un modelo institucional que presupone estudiantes sin responsabilidades de cuidado y que carece de apoyos formales.

Los principales apoyos provienen de redes familiares, particularmente de otras mujeres, aunque estos no eliminan la sobrecarga emocional y logística. La ausencia de políticas institucionales, servicios de cuidado y mecanismos de flexibilidad académica profundiza las desigualdades. A nivel emocional, las estudiantes experimentan orgullo y motivación por continuar sus estudios, pero también cansancio, ansiedad y culpa ante las exigencias simultáneas de la maternidad y la vida universitaria.

Aunque las estudiantes entrevistadas presentan trayectorias diversas, la maternidad aparece como un punto común de desventaja. Esta condición no es atendida mediante políticas institucionales, lo que obliga a las mujeres a resolver individualmente una cuestión estructural.

Desventajas de aprendizaje

Las dificultades de aprendizaje expresadas por las estudiantes no pueden entenderse como problemas individuales de organización o compromiso académico, sino como efectos directos de una estructura universitaria que desconoce las condiciones materiales de la maternidad.

Ante cuestionamientos sobre dificultades para cumplir con actividades escolares y organización de tiempo, los testimonios señalan:

“Sí se me dificulta, porque a veces no tengo tiempo ni para concentrarme bien” (Entrevista 7, Comunicación personal, julio 2025)
“Cuando tengo que hacer tareas ya es muy noche y estoy cansada” (Entrevista 5, Comunicación personal, julio 2025. “Dejé la escuela un tiempo y cuando regresé me costó mucho volver a agarrar el ritmo”. (Entrevista 2, Comunicación personal, julio 2025)

Estos relatos nos permiten identificar que el aprendizaje se ve afectado por el cansancio acumulado, la fragmentación del tiempo de estudio y la interrupción de trayectorias académicas. La universidad, al no contemplar estas condiciones, transforma la maternidad en un factor de rezago académico y que lejos de reconocerlo, lo miran quizás desde un lente decisión personal porque no se le niega el acceso a la educación.

Desventajas en el uso del tiempo

El uso del tiempo aparece como una de las expresiones más claras de la desigualdad. Las estudiantes no solo estudian menos tiempo, sino que estudian en condiciones de agotamiento y urgencia.

Una entrevistada relató: “Me levanto muy temprano para dejar todo listo y en la noche es cuando hago tareas” (Entrevista 5, Comunicación personal, julio 2025). Otra expresó: “Siento que nunca me alcanza el tiempo, todo el día estoy corriendo” (Entrevista 8, Comunicación personal, julio 2025). De forma similar, una estudiante señaló: “Tengo que aprovechar cuando mi hijo se duerme para avanzar” (Entrevista 7, Comunicación personal, julio 2025).

El tiempo disponible para el estudio se encuentra subordinado al tiempo de cuidado, el cual no es flexible ni negociable para ellas. Esto coloca a las estudiantes en una desventaja permanente frente a quienes pueden organizar su tiempo en función exclusiva de la universidad. Y, por otro lado, la Universidad estructura horarios, evaluaciones y cargas académicas bajo una lógica administrativa del tiempo escolar y bajo una premisa de personas cuya principal responsabilidad es el estudio. Al no reconocer el trabajo de cuidados como trabajo socialmente necesario, reproduce desigualdad de género en el acceso y permanencia educativa.

Demandas de cuidados

Las demandas de cuidado de hijos e hijas constituyen el eje central desde el cual se organizan todas las demás desventajas. Las entrevistas evidencian que las estudiantes son las principales responsables del cuidado cotidiano de sus hijas e hijos.

Una participante afirmó: “Nunca nadie me los cuidó, siempre he sido yo” (Entrevista 1, comunicación personal, julio 2025). Otra señaló: “Si se enferma mi hijo, ya no voy a la escuela” (Entrevista 6, comunicación personal, julio 2025). Asimismo, se expresó que “primero está mi hijo y después veo si puedo hacer tareas” (Entrevista 4, comunicación personal, julio 2025).

Estos testimonios indican que el cuidado no es una actividad secundaria, sino una responsabilidad constante que condiciona la permanencia escolar. La ausencia de servicios institucionales de apoyo obliga a las estudiantes a resolver individualmente una carga que debería ser socialmente compartida. Al desentenderse del cuidado, la universidad refuerza la división sexual del trabajo y consolida la maternidad como un factor de exclusión educativa, reproduciendo desigualdades de género en lugar de mitigarlas.

Reproche social

El reproche social opera como una forma de violencia simbólica que atraviesa la experiencia académica de las estudiantes que maternan.

Una estudiante relató haber escuchado: “¿Para qué estudias si ya eres mamá?” (Entrevista 3, comunicación personal, julio 2025). Otra mencionó: “Me dicen que debería dedicarme solo a mi hijo” (Entrevista 2, comuni-

cación personal, julio 2025). También se registró el comentario: “Eso te pasó por no cuidarte” (Entrevista 8, comunicación personal, julio 2025).

Estos discursos buscan responsabilizar individualmente a las mujeres de su maternidad; y funcionan como mecanismos de disciplinamiento que limitan sus aspiraciones educativas. Es entonces cuando el reproche social legitima la exclusión simbólica de las madres universitarias al reforzar mandatos tradicionales de género que colocan a las mujeres en el ámbito exclusivo del cuidado.

Incomprensión docente

La incomprensión docente constituye una extensión de la falta de reconocimiento institucional de la maternidad.

Una estudiante señaló: “Me dijeron que mis problemas personales no eran justificación” (Entrevista 6, comunicación personal, julio 2025). Otra expresó: “No me quisieron cambiar la fecha de un examen aunque expliqué mi situación” (Entrevista 7, comunicación personal, julio 2025). En contraste, algunas participantes mencionaron apoyos individuales, lo que evidencia respuestas desiguales.

La ausencia de lineamientos claros deja a las estudiantes en una situación de vulnerabilidad constante. Cuando la comprensión depende de la “buena” voluntad individual de la o el docente, la igualdad se transforma en un privilegio. Esta arbitrariedad institucional reproduce desigualdad y revictimiza a las estudiantes que maternan.

Discusión

Ofrecer un espacio educativo universitario que ofrezca las condiciones ideales para el estudiantado en su formación y trayectoria estudiantil es un reto y desafío permanente para las instituciones de educación superior. En la Universidad Autónoma de Nayarit se cuenta con estrategias y programas de apoyo al estudiantado, tales como: Tutoría universitaria, becas económicas, reconocimiento a atletas y estudiantes sobresalientes, departamentos psicopedagógicos, becas de alimentos, estancias estudiantiles; incluso se puede mencionar un sistema educativo flexible; todo esto, con la finalidad de mantener la matrícula, pero sobre todo, brindar

condiciones igualitarias para que las personas logren una trayectoria universitaria exitosa a pesar de las desventajas con las que pudieran haber ingresado al sistema superior, aquellas que han sido detectadas, visibilizadas y atendidas.

La maternidad de las estudiantes no es considerada una desigualdad; no ha sido visibilizada como tal. Los resultados evidencian cómo la institución reproduce lo que Lagarde (2003) plantea al señalar que la maternidad opera como un mandato de género que asigna a las mujeres la responsabilidad casi exclusiva del cuidado, incluso cuando estas se encuentran insertas en trayectorias educativas.

La institución asume el cuidado como un asunto privado, ajeno a la organización institucional, y son las estudiantes quienes tienen que resolver individualmente los avatares de la condición materna. Cuando las universidades no reconocen las responsabilidades del cuidado como una condición legítima de la vida estudiantil, colocan a las estudiantes madres en una situación de desventaja sistemática. Reconocer la maternidad como una desigualdad para el aprendizaje implicaría que se reconozca, por ejemplo, que las dificultades de aprendizaje no son falta de compromiso o capacidad, sino ausencia de políticas de corresponsabilidad que dificultan el proceso.

Diversos estudios han demostrado que, sin apoyos institucionales, la maternidad se convierte en un factor que incrementa el rezago, la interrupción de trayectorias y el abandono escolar en mujeres jóvenes (Ramírez et al., 2021). Debido a lo anterior, resulta indispensable que la Universidad asuma un papel activo en la generación de condiciones de equidad mediante políticas de flexibilidad académica, servicios de apoyo y marcos normativos claros que reconozcan el cuidado como un trabajo socialmente necesario y como una dimensión central para garantizar el derecho al aprendizaje en igualdad de condiciones.

La experiencia de las estudiantes que maternan en la Universidad Autónoma de Nayarit revela que las desventajas no derivan exclusivamente del ejercicio del cuidado, sino de la ausencia de una respuesta institucional que asuma la corresponsabilidad social del mismo. Esta situación coloca a las estudiantes madres en una posición de vulnerabilidad estructural que exige ser atendida desde políticas universitarias integrales y con perspectiva de género.

Conclusiones

Los resultados preliminares de la investigación visibilizan cómo las condiciones en que las estudiantes que maternan en la Universidad Autónoma de Nayarit constituyen una condición estructural de desigualdad en la educación superior, al desarrollarse en un entorno institucional que no ha sido diseñado para reconocer ni atender las responsabilidades de cuidado. Las narraciones evidencian desventajas académicas, emocionales y de organización por la presunción institucional de la existencia de trayectorias estudiantiles libres de responsabilidades familiares.

Se debe reconocer que, a pesar de no existir programas específicos de apoyo a estudiantes que maternan, sí se promueven para madres solteras, lo que implica un reconocimiento de la situación, pero no una atención institucional específica. Las estrategias que se podrían propiciar podrían iniciar con reglamentos sobre períodos de justificación y/o formas de atención diferenciada cuando existe una condición apremiante vinculada al proceso de maternidad o cuidados; espacios de lactancia, sensibilización al personal docente sobre la condición de maternidad; incluso, como alguna vez se planteó, la instalación de un centro de atención para hijos e hijas de estudiantes.

Las estudiantes madres enfrentan dificultades significativas en los procesos de aprendizaje, derivadas del cansancio físico, la fragmentación del tiempo de estudio y la interrupción de sus trayectorias académicas. Estas condiciones se ven reforzadas por una organización institucional del tiempo y del trabajo académico que privilegia la disponibilidad total, la presencialidad obligatoria y el cumplimiento rígido de normas, sin considerar las exigencias ineludibles del cuidado infantil.

Las estudiantes madres enfrentan dificultades significativas en los procesos de aprendizaje, derivadas del cansancio físico, la fragmentación del tiempo de estudio y la interrupción de sus trayectorias académicas. Estas condiciones se ven reforzadas por una organización institucional del tiempo. La incomprensión de la condición materna evoca y genera formas de violencia simbólica dentro del espacio universitario que deslegitiman la maternidad como una condición compatible con la vida académica y vulneran aún más a las estudiantes, ya que apelan a la voluntad de

cada docente o personal involucrado en sus procesos académicos para sortear los compromisos maternos y estudiantiles, principalmente por la inexistencia de lineamientos institucionales claros. Los principales apoyos provienen de redes familiares, particularmente de otras mujeres, aunque estos no eliminan la sobrecarga emocional y logística. La ausencia de políticas institucionales, servicios de cuidado y mecanismos de flexibilidad académica profundiza las desigualdades. A nivel emocional, las estudiantes experimentan orgullo y motivación por continuar sus estudios, pero también cansancio, ansiedad y culpa ante las exigencias simultáneas de la maternidad y la vida universitaria.

La incorporación de la perspectiva de género no es una opción académica, sino una responsabilidad ética y política para las instituciones de educación superior (IESALC-UNESCO, 2025). Implementar políticas universitarias que reconozcan el cuidado como un trabajo socialmente necesario, promuevan la corresponsabilidad y generen condiciones estructurales de flexibilidad académica, apoyos formales y entornos educativos inclusivos se logrará reconocer sesgos estructurales y promover inclusión educativa.

Solo a través de estas transformaciones será posible garantizar trayectorias educativas justas y equitativas para las madres universitarias.

Referencias

- Arvizu-Reynaga, Alma-Vanessa. (2022). Trayectorias educativas de madres y padres estudiantes en universidades diferenciadas: UIA y la UAM-C. *Revista iberoamericana de educación superior*, 13(38), 123-139. Epub 27 de marzo de 2023.<https://doi.org/10.22201/ii-sue.20072872e.2022.38.1515>
- Goffman, E. (2006). *Estigma: La identidad deteriorada*. Amorrortu
- IESALC-UNESCO. (2025). *Género e interseccionalidad en la universidad: Desigualdades, políticas y transformaciones* [Editorial y dossier temático]. Educación Superior y Sociedad. Falta vínculo
- Instituto Nacional de Estadística y Geografía. (2022, 28 de septiembre). *Estadística de nacimientos registrados (2021) (Comunicado de prensa Núm. 552/22)*. <https://www.inegi.org.mx/contenidos/saladeprensa/boletines/2022/NR/NR2021.pdf>

- Lagarde, M. (2003). *Los cautiverios de las mujeres: madresposas, monjas, putas, presas y locas*. PUEG – UNAM.
- Ramírez - Ramírez, L. N., Ibáñez - Reyes, L., & Arvizu Reynaga, A. V. (2021). Madres universitarias: narrativas en torno a la experiencia de ser estudiante en pregrado. *GénEroos*, 28(29), 109–138. <https://revistasacademicas.ucol.mx/index.php/generos/article/view/41>
- Sánchez-Olavarría, C., & Martínez-Sánchez, A. C. (2023). Trajetórias escolares no ensino superior: uma análise de seus fatores. *Revista iberoamericana de educación superior*, 14(41), 58-72. Falta vínculo o DOI
- Salazar, A., Rodríguez, L. F., & Daza, R.A. (2007). Embarazo y maternidad adolescente en bogotá y municipios aledaños: consecuencias en el estudio, estado civil, estructura familiar, ocupación y proyecto de vida. *Persona y Bioética*, 11 (2), 170-185. http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0123-31222007000200007&lng=en&tlng=es
- Torres M. (2005) *Nuevas maternidades y derechos reproductivos*. *El Colegio de México*. <https://repositorio.colmex.mx/concern/books/mg74qq056?locale=en>
- Velásquez, M. (2009). *El embarazo no planificado y sus efectos sobre el rendimiento académico en las estudiantes de la Escuela de Ciencias Sociales, Universidad de Oriente, Núcleo de Sucre, Semestre II 2007 y I 2008* (Trabajo de grado de pregrado). Universidad de Oriente. Cumaná, Venezuela.

Capítulo 9

Pedagogía de la resistencia relacional y conciencia crítica sobre violencias de género en estudiantado universitario

Arturo Ruíz Rodríguez¹

María del Refugio Navarro Hernández²

Dalinda Isabel Sandoval Acosta³

Xóchitl Angélica Arreola Ávila⁴

DOI:

<https://doi.org/10.61728/AE26004686>



¹ aruiz.cisma@gmail.com

² manher@uan.edu.mx

³ dalinda.sandoval@uan.edu.mx

⁴ xochitil.arreola@uan.edu.mx



Resumen

Este avance presenta el diseño de una pedagogía crítica orientada al desarrollo de una conciencia política sobre la relacionalidad y las violencias de género en el estudiantado de la Universidad Autónoma de Nayarit (UAN). La fase diagnóstica, situada desde un paradigma sociocrítico y una investigación-acción participativa feminista, trianguló el análisis crítico del discurso de documentos institucionales como la Ley Orgánica, el Estatuto y el Protocolo de Género, con entrevistas semiestructuradas a actoras clave y grupos focales con estudiantes. Los resultados descubren una fractura estratégica entre un discurso-escaparate de derechos humanos y una lógica operativa de control patrimonial y pacificación administrativa. Esta estructura produce una enseñanza de la deshumanización institucional que instruye a la comunidad para priorizar la omisión procesal sobre la justicia en los vínculos. Simultáneamente, se identifican fisuras vitales expresadas en resistencias éticas desde dentro de la gestión, redes de cuidado autogestivas de colectivos feministas y LGBTQ+, y espacios de pensamiento crítico en el currículum. Estas fisuras demuestran que el mandato de masculinidad y la matriz colonial de género no son totales. Como respuesta se proponen tres principios operativos: el rigor crítico de los saberes para combatir la exclusión de marcos interpretativos, la capacidad de incidencia política para amplificar las resistencias existentes y la restauración del tejido comunitario para sanar los vínculos fracturados por el control punitivo. Este marco emerge como respuesta directa a las necesidades estructurales diagnosticadas, traduciendo la crítica teórica en una guía orientativa para una praxis educativa.

Introducción

Las violencias de género constituyen un problema estructural en la educación superior mexicana (Arreola et al., 2024), donde los datos nacionales revelan que las instituciones son espacios de reproducción de la misoginia, la homofobia y la transfobia (Consejo Nacional para Prevenir la Discriminación [CONAPRED], 2019; Instituto Nacional de Estadística, Geografía e Informática [INEGI], 2022). En Nayarit, la declaratoria de Alerta de Violencia de Género contra las Mujeres en diversos municipios evidencia un contexto de emergencia al que la respuesta institucional de la Universidad Autónoma de Nayarit (UAN) ha dado respuesta centrándose en la implementación de protocolos de corte punitivo y en un Plan de Cultura de la Paz que psicologiza y despolitiza el conflicto, mostrando una brecha crítica entre la norma y la realidad vivida por las estudiantes, quienes denuncian una prevalencia alarmante de violencias, principalmente por parte de docentes varones (González et al., 2024). Este escenario exige intervenciones pedagógicas radicales que atiendan la raíz del problema desde una perspectiva relacional. El presente trabajo tiene como objetivo general diseñar una propuesta pedagógica orientada al desarrollo de una conciencia crítica sobre los vínculos y el poder en el estudiantado. Este avance presenta los resultados parciales que abarcan la construcción del marco teórico, el diagnóstico de necesidades y el análisis interpretativo para la definición de criterios pedagógicos de un trabajo recepcional para la obtención del grado de Maestro en Estudios de Género por la UAN.

Marco teórico o fundamentación

El marco teórico-conceptual se constituye en dos ejes: el primero es un análisis sobre la tensión en la categoría “género”, desde donde se rastrea la genealogía del feminismo radical para rescatar el género como una herramienta de análisis estructural que desnaturaliza la dominación masculina (Young, 2022), al tiempo que se problematiza su pretensión de universalidad frente a las realidades del sur global (Lugones, 2007/2024). A partir de este quiebre, se profundiza en las teorías queer para cuestionar la fijeza

de las identidades binarias a través de la performatividad (Butler, 2024), proponiendo coaliciones políticas que no dependan de un sujeto ontológicamente cerrado, pero reconociendo —desde los feminismos descoloniales y transfeministas— que la violencia estructural y la matriz de poder colonial imponen límites materiales a dicha fluidez (Valencia, 2018; Guerrero, 2020). De este modo, el eje culmina en una síntesis metafísica y metodológica que asume al género como un agenciamiento inestable (Puar, 2007/2017) y una ontología social estructurante (Guerrero, 2020); esta postura permite abordar la violencia en el contexto universitario no como un fenómeno unidimensional, sino como un entramado complejo de simbolizaciones, deseos y estructuras de poder que afectan a cuerpos situados en tránsito.

El segundo eje se centra en el análisis de la violencia, entendida como un fenómeno social contingente (Ciocan, 2025) y una gramática de poder relacional (Segato, 2003/2021, 2024). Esta perspectiva parte de una ruptura crítica con las definiciones institucionales y punitivas para proponer, en cambio, una aproximación desde la antropología de la violencia y el "continuo de violencia" (*violence continuum*) (Scheper-Hughes y Bourgois, 2004). A través de este marco, entendemos el poder como una energía en disputa que transita entre la capacidad de actuar en común y el ejercicio de la dominación estructural, simbólica y necropolítica. Centralmente, se recupera la propuesta de Rita Segato para definir la violencia como un acto expresivo y un mensaje que reafirma el mandato de masculinidad y la pedagogía de la crueldad en el ámbito universitario (Segato, 2018, 2024, 2025). El análisis culmina denunciando el epistemicidio (de Sousa Santos, 2009, 2017) y la producción activa de ignorancia en la academia (Mileo y Chorny, 2024; Sullivan y Tuana, 2007) estableciendo que cualquier intervención pedagógica debe, necesariamente, dismantlar las estructuras que silencian saberes e invalidan la existencia de los sujetos subalternizados (Giroux, 2024, 2025; Segato, 2018).

Metodología

El posicionamiento metodológico de esta indagación se inscribe en un paradigma sociocrítico, articulado mediante un diseño de Investigación Acción Participativa Feminista (IAPF) (Flores, 2022) que integra

aportes de metodologías feministas de primera y segunda generación (Ciccía y Guerrero, 2024). Esta arquitectura es la consecuencia directa de los principios ético-políticos que orientan la pedagogía crítica de los vínculos propuesta: el rigor crítico de los saberes, la restauración del tejido comunitario y la capacidad de incidencia política. La adopción de este paradigma responde a la necesidad de cuestionar las jerarquías del conocimiento que sostienen la producción hegemónica y de ejercer una reflexión profunda sobre el propio proceso de investigación, permitiendo analizar la violencia como un fenómeno estructural y deconstruir el lugar de enunciación de quien se aproxima al diagnóstico (Miranda-Beltrán y Ortiz-Bernal, 2020). Este diseño, que dialoga con tradiciones de la Educación Popular Crítica (Freire, 2005; Giroux, 2025; hooks, 1994/2021) y la Investigación-Acción Participativa (Fals Borda, 2013) en Nuestramérica (Ochoa, 2021), concibe el diagnóstico como una intervención en sí misma, donde las técnicas dialógicas funcionan como actos de co-construcción de sentido capaces de interpelar y reconfigurar posiciones subjetivas (Blázquez, 2010; Ciccía y Guerrero, 2024).

El recorrido de la indagación se desarrolló en tres fases secuenciales. La primera fase consistió en la fundamentación teórico-conceptual a través de un análisis documental bibliográfico orientado a delimitar las categorías analíticas y los marcos interpretativos. La segunda fase se centró en el diagnóstico contextual y de necesidades, empleando una estrategia de triangulación de fuentes que combinó técnicas dialógicas con el estudiantado, entrevistas con actores institucionales y revisión de la arquitectura normativa. Finalmente, la tercera fase se definió como un proceso de análisis e interpretación concebido como un puente metodológico para la traducción de los hallazgos empíricos en criterios para el diseño de la propuesta pedagógica transformadora.

En cuanto a las voces que nutren la investigación, la delimitación de la población constituye una decisión ética que busca intervenir en los procesos de normalización y resistencia del habitus institucional durante los primeros tránsitos universitarios. El universo del estudio se definió como el total de 184 estudiantes de nuevo ingreso a las seis licenciaturas de la Unidad Académica de Educación y Humanidades de la Universidad Autónoma de Nayarit durante el ciclo de agosto de 2025. A partir de este universo,

se conformó una muestra no probabilística de carácter teórico-intencional integrada por quienes decidieron participar voluntariamente bajo el principio de la ética del cuidado. El único criterio de inclusión fue la pertenencia a dicho ciclo de ingreso, reconociendo la diversidad de identidades y trayectorias como una potencia analítica desde la interseccionalidad. Asimismo, el diagnóstico se enriqueció con la participación de personas clave seleccionadas mediante un muestreo intencional, incluyendo a la responsable de Igualdad, personal de la Dirección de Seguridad Universitaria y estudiantado de séptimo semestre, cuyas narrativas aportaron un saber situado sobre la praxis de la gestión y la trayectoria institucional.

Para la recolección de información, se diseñaron y aplicaron herramientas cualitativas específicas que permiten acceder a los niveles normativo, colectivo e individual del fenómeno. La investigación documental se realizó mediante una revisión narrativa con enfoque crítico y un análisis crítico del discurso descolonial aplicado a un corpus que incluyó la Ley Orgánica (UAN, 2026), el Estatuto de Gobierno (UAN, 2026), el Código de Ética (UAN, 2025), el Protocolo de Atención a la Violencia de Género (UAN, 2022b), el Plan de Desarrollo Institucional (UAN, 2022a), el Reglamento de Seguridad (UAN, 2024b) y el Plan de Cultura de la Paz (UAN, 2024a). Para operacionalizar este análisis, se utilizó una matriz de interrogación crítica orientada a examinar los silencios estructurales y las tensiones ético-discursivas.

Por otro lado, las técnicas dialógicas consistieron en grupos focales y entrevistas en profundidad. Para los grupos focales se utilizó el mapa de conversación “Ecosistemas del tránsito: Tejiendo saberes para una convivencia universitaria libre de violencias”, orientada a la producción colectiva de sentidos. Las entrevistas contaron con instrumentos ad hoc como el mapa conversacional estudiantil “Conversaciones sobre tránsitos, posiciones y cuidado en la UAN” y mapas conversacionales para actores clave sobre la praxis institucional. Todos los instrumentos fueron validados por juicio de expertas y revisión del comité tutorial, asegurando su pertinencia ética y metodológica. Finalmente, el procesamiento de la información se realizó mediante transcripción asistida y un análisis temático crítico-reflexivo que integró la reflexividad del lugar de enunciación con el análisis estructural de las relaciones de poder (Braun y Clarke, 2022), garantizando la coherencia entre el posicionamiento epistemológico y la propuesta didáctica final.

Resultados o aportaciones

Este diagnóstico revela que las necesidades del estudiantado no nacen de un vacío, sino del choque entre un sistema de gestión restrictivo y las agencias que intentan desbordarlo. La información recabada permite identificar cuatro dimensiones críticas donde se manifiesta el entramado institucional, las cuales se describen a partir de la tensión entre las lógicas hegemónicas y las fisuras que las desafían.

En primer lugar, se identifica una institucionalización de la mudez normativa dentro de la Ley Orgánica y el Estatuto de Gobierno. Esta dimensión opera mediante la omisión selectiva del género, la diversidad y la interculturalidad, produciendo un sujeto universitario legítimo bajo un mandato androcéntrico. Esta configuración genera una trampa de visibilidad donde la retórica oficial de “cero tolerancia” convive con una parálisis normativa que confina el compromiso ético a lo discursivo. Frente a ello, emergen contradiscursos de coherencia desde voces internas, como la titular de Igualdad, quienes señalan la desconexión entre el discurso y la estructura material. Esta mudez normativa se materializa en hallazgos documentales específicos, tales como:

- **Omisión selectiva (filtrado normativo):** Mientras la ley federal (Ley General de Educación Superior, 2021, Art. 8) obliga a incluir la “igualdad sustantiva” y “enfoque de derechos humanos”, sin embargo, la Ley Orgánica reformada en abril de 2022 y el Estatuto de Gobierno en su última reforma de enero de 2026 de la UAN omitieron sistemáticamente estos conceptos en sus reformas.
- **Androcentrismo de rango superior:** Si bien tanto la Ley Orgánica (2022a) como el Estatuto de Gobierno (2026) en la mayoría de sus artículos utilizan un masculino genérico, como ejemplo concreto, en la Ley Orgánica (Art. 20) se utiliza la fórmula exclusiva: “Para ser rector se requiere...”. Al no utilizar lenguaje incluyente en el requisito del cargo máximo, la norma produce un “sujeto universitario legítimo” masculino, independientemente de quién ocupe el cargo.
- **Fundamentación de la “Trampa”:** El Protocolo de Prevención, Atención y Sanción a Casos de Violencia de Género (2022b) reconoce la violencia de género y diversas formas en las que se expresa, pero las normas de

mayor jerarquía publicadas meses después (Ley Orgánica en abril 2022 y Estatuto en enero de 2026) guardan silencio sobre todo aspecto relacionado al género. Esto prueba que el compromiso ético se confinó a instrumentos “periféricos”, mientras el núcleo del poder permanece impermeable.

Esta fractura violenta el rigor crítico de los saberes, pues la capacidad de nombrar las violencias es bloqueada por un diseño jurídico que las invisibiliza. En consecuencia, surge la necesidad de una fundación ética material que trascienda la retórica y exija reformas sustantivas en el núcleo normativo para incorporar la igualdad y la diversidad como ejes estructurantes con presupuesto vinculante.

La segunda dimensión aborda la gestión administrativa del conflicto y el daño, centrada principalmente en el Protocolo de Atención. Aquí, la lógica hegemónica opera bajo una igualdad administrada donde la violencia se convierte en un género de trámite burocrático, aplanando la interseccionalidad y priorizando la certificación documental sobre la ejecución real. No obstante, se identifican agencias no institucionales y prácticas de cuidado horizontal lideradas por colectivos feministas, LGBTQ+, de pueblos originarios y neurodivergentes. Estas redes emplean tecnologías de visibilidad alternativa para generar gramáticas que nombran la experiencia fuera de los cauces procesales. En este punto, la capacidad de incidencia política se ve tensionada por procesos de desobjetivación administrativa; por ello, la necesidad-horizonte apunta al reconocimiento y alianza formal de la institución con estas redes de cuidado existentes, transformando la lógica del trámite en una de articulación comunitaria.

En tercer lugar, el análisis del Reglamento de Seguridad, el Código de Ética y el Plan de Cultura de Paz revela un esquema de control territorial y pacificación discursiva. La institución despliega una práctica de la frialdad institucional que prioriza los bienes patrimoniales sobre las personas, operando bajo una dualidad contradictoria: un brazo coercitivo de vigilancia y un brazo pacificador que despolitiza el conflicto. Este escenario ejerce una injusticia interpretativa al no proveer marcos colectivos para nombrar el agravio. Esta frialdad institucional se materializa en los siguientes hallazgos documentales:

- **Control territorial y priorización patrimonial:** Reglamento de Seguridad (2024b) que equipara personas con infraestructura en su Art. 1; 14 fracciones del Capítulo V mayoritariamente dedicadas a bienes; funciones de Seguridad que priorizan "bienes patrimoniales".
- **Brazo pacificador/despolitizador:** Plan de Cultura de Paz (2024a) que psicologiza el conflicto, señalando que el estudiantado tiene una falta de control emocional y poca disposición a resolver conflictos, reduciendo la violencia sistémica identificada por González et al. (2024) a un déficit de habilidades de regulación emocional.

Sin embargo, se registra una ética del cuidado incluso en el núcleo coercitivo, mediante agentes que rechazan la minimización del daño y priorizan la protección de la víctima. Esta tensión fractura el principio de restauración del tejido comunitario en favor de un control punitivo, lo que genera la necesidad urgente de una soberanía interpretativa y una desmilitarización del cuidado, reorientando la seguridad hacia la protección de los vínculos y no solo de la propiedad.

Finalmente, se analiza la reproducción curricular del orden simbólico en las licenciaturas de la Unidad Académica de Educación y Humanidades. Se observa un aplanamiento de las subjetividades desde el ingreso y una captura del pensamiento crítico, donde el lenguaje de la diversidad es vaciado de contenido político para servir a la eficiencia administrativa. Pese a esta cooptación, el currículum en acción permanece como un espacio de disputa gracias a materias optativas, la producción de conocimientos desde el sur en la Maestría en Estudios de Género y la resistencia de cuerpos académicos comprometidos. Esta dimensión pone en juego la pluralidad de saberes frente a una razón excluyente. Por tanto, emerge la necesidad de una pedagogía encarnada y descolonizadora que proteja estos espacios críticos y transforme los planes de estudio para formar profesionales orientados a la justicia social y no a la simple administración del daño.

Discusión

Los hallazgos de esta investigación confirman que la Universidad Autónoma de Nayarit opera bajo una matriz de poder que administra el conflicto de género, manteniendo intactas las estructuras tradicionales

mediante una gobernanza de la contradicción. Este fenómeno no es una falla técnica, sino una estrategia funcional al mandato de masculinidad y a la colonialidad del saber, que permite a la institución proyectar una imagen de vanguardia en derechos humanos mientras preserva una lógica operativa de control. La enseñanza de la deshumanización institucional identificada en los reglamentos de seguridad y en la mudez de la Ley Orgánica se correlaciona directamente con la teoría del continuum de violencia, demostrando que la prioridad de lo patrimonial sobre lo humano es una forma de violencia estructural. Esta dinámica genera una exclusión de marcos interpretativos donde la institución, al no proveer lenguajes colectivos para nombrar el agravio, revictimiza al estudiantado a través de una gestión gélida y puramente procedimental.

Sin embargo, la identificación de fisuras éticas y agencias colectivas demuestra que esta hegemonía es disputable y no totalizante. La correlación entre las redes de cuidado autogestivas y el currículum en acción (expresado en espacios como la Maestría en Estudios de Género) revela la existencia de bases materiales para una intervención transformadora. Estos espacios de resistencia encarnan una ética del cuidado que desafía la frialdad administrativa y reclama una soberanía sobre el conocimiento situado.

En este sentido, la Pedagogía de la Resistencia Relacional propuesta no surge como una abstracción teórica, sino como una tecnología de visibilidad diseñada para conectar y potenciar las fuerzas que ya operan en los márgenes institucionales. Los tres principios operativos —rigor crítico de los saberes, capacidad de incidencia política y restauración del tejido comunitario— se presentan como herramientas para subvertir la captura burocrática y sanar la fractura del vínculo social, traduciendo la resistencia orgánica en una praxis educativa institucionalizada.

Conclusiones

Este avance de investigación constituye una aportación significativa al campo de la educación superior y los estudios de género al ofrecer, en primer lugar, un diagnóstico estructural que desvela cómo la disociación normativa funciona como una técnica de gobierno que invisibiliza las violencias de género en la UAN. Los resultados demuestran que la ar-

quitectura institucional produce una exclusión sistémica de saberes que impide la reparación del daño y prioriza la estabilidad administrativa sobre la justicia social. En segundo lugar, el estudio identifica y mapea las posibilidades de cambio desde las periferias del poder institucional, reconociendo en las colectividades estudiantiles y en las prácticas docentes comprometidas los núcleos de una nueva ética universitaria. Finalmente, la investigación propone un marco normativo y pedagógico concreto, la Pedagogía de la Resistencia Relacional, articulada en principios que responden de manera situada a las tensiones reveladas por el diagnóstico.

Como limitación de este avance, se reconoce que el análisis cualitativo de los grupos focales realizados con el estudiantado de nuevo ingreso se encuentra en una fase de procesamiento final. Una vez concluido, este análisis permitirá profundizar en la dimensión experiencial y en los matices de la subjetividad de quienes habitan el tránsito universitario, fortaleciendo el carácter participativo de la propuesta. No obstante, la evidencia recabada hasta el momento es suficiente para sostener la validez del marco pedagógico propuesto. La proyección inmediata de este trabajo es la materialización de una secuencia didáctica fundamentada en el rigor crítico, la incidencia política y la restauración de vínculos, orientada a transformar la cultura institucional de la Universidad Autónoma de Nayarit hacia un horizonte de justicia relacional y responsabilidad ética.

Referencias

- Arreola, X. A., Cayeros, L. I., Figueroa, M. del R., Navarro, M. del R., Pérez, K. y Sandoval, D. (2024). *Del acoso a la expulsión. Estudio de violencia en la Universidad Autónoma de Nayarit*. Universidad Autónoma de Nayarit.
- Blazquez, N. (2010). Epistemología feminista: temas centrales. En N. Blazquez, F. Flores y M. Ríos (Coords.), *Investigación feminista: epistemología, metodología y representaciones sociales* (pp. 21-38). Universidad Nacional Autónoma de México.
- Braun, V., y Clarke, V. (2022). *Thematic analysis: a practical guide*. SAGE.
- Butler, J. (2024). *¿Quién teme al género?* (A. Martorell, Trad.). Paidós.
- Ciccía, L., y Guerrero, S. (2024). Epistemologías de segunda generación. Aproximaciones queer/cuir, trans y no binarias. En D. Suárez, L. Belli

- y A. Mileo (Comps.), *Epistemología Feminista* (pp. 121-136). Eudeba.
- Ciocan, C. (2025). Embodiment and violence: From lived experience to imagistic givenness. *SOPHIA*, 64, 229–253. <https://doi.org/10.1007/s11841-024-01050-w>
- Comisión Nacional para Prevenir y Erradicar la Violencia Contra las Mujeres. (2023). *Resolución de la Secretaría de Gobernación Respecto a la Solicitud de Alerta de Violencia Feminicida y Desaparición Contra las Mujeres para el Estado de Nayarit*. https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/947067/34._Resolucio_n_acumulaci_n_y_actualizaci_n_AVGM_Nayarit_28.08.23.pdf
- Consejo Nacional para Prevenir la Discriminación. (2019). *Encuesta sobre Discriminación por motivos de Orientación Sexual e Identidad de Género 2018*. https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/473668/Resumen_Ejecutivo_ENDOSIG_16-05_2019.pdf
- De Sousa Santos, B. (2009). *Una epistemología del sur : la reinención del conocimiento y la emancipación social*. CLACSO; Siglo XXI Editores.
- De Sousa Santos, B. (2017). *Justicia entre saberes: epistemologías del Sur contra el epistemicidio* (R. Filella, Trad.). Ediciones Morata.
- Fals Borda, O. (2013). Investigación acción participativa. En N. A. Herrera y L. López (Comps.), *Ciencia, compromiso y cambio social* (pp. 213-352). Editorial Escuela el Perro y la Rana; El Colectivo.
- Flores, P. (2022). Estrategias de cuidado ante la violencia machista en los espacios públicos de la Ciudad de México. *Encartes*, 5(10), 155-178. <https://doi.org/10.29340/en.v5n10.265>
- Freire, P. (2005). *Pedagogía del oprimido* (2a ed, J. Mellado, Trad.). Siglo XXI.
- Giroux, H. (2024). Critical pedagogy against the neoliberal agenda in education: the stance of critical educators. *Journal of Underrepresented and Minority Progress*, 8(2), 1-9. <https://doi.org/10.32674/8a7gn586>
- Giroux, H. (2025). Teachers as intellectuals toward a critical pedagogy of learning. *Bloomsbury*. <https://doi.org/10.5040/9781350269521>
- González, F., Pérez, K., Sandoval, D. I. y Figueroa, M. del R. (2024). No quiero estudiar con miedo: los tendederos en la Universidad Autónoma de Nayarit. En L. Pacheco (Coord.). *Tendederos: irrupción de las estudiantes en el claustro. Estudio de diez Instituciones de Educación Superior en México* (pp. 159-187). Universidad Autónoma de Nayarit;

- Silla Vacía. https://www.researchgate.net/publication/382049424_TENDEDEROS_irrupcion_de_las_estudiantes_en_el_claustro
- Guerrero, S. (2020). Hacia una nueva metafísica del género. *Debate Feminista*, 60, 48-74. <https://doi.org/10.22201/cieg.2594066xe.2020.60.03>
- hooks, b. (2021). *Enseñar a transgredir* (M. Malo, Trad.). Capitán Swing. (Obra original publicada en 1994)
- Instituto Nacional de Estadística, Geografía e Informática. (2022). *Encuesta Nacional sobre la Dinámica de las Relaciones en los Hogares 2021*. <https://www.inegi.org.mx/programas/endireh/2021/>
- Lugones, M. (2024). Heterosexismo y sistema colonial/moderno de género (Camilo Porta, Trad.). En M. Lugones (Ed.). *Hacia un feminismo decolonial: Una antología*. Eterna Cadencia. (Reimpreso de “Heterosexualism and the Colonial/Modern Gender System”, 2007, *Hypatia*, 22(1), 186-209).
- Mileo, A., y Vladimir, C. (2024). Conocimiento e ignorancia. En D. Suárez, L. Belli y A. Mileo (Comps.), *Epistemología Feminista* (pp. 107-119). Eudeba.
- Miranda-Beltrán, S., y Ortiz-Bernal, J. A. (2020). Los paradigmas de la investigación: un acercamiento teórico para reflexionar desde el campo de la investigación educativa. *RIDE Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo*, 11(21). <https://doi.org/10.23913/ride.v11i21.717>
- Ochoa, K. (2021). ¿*Monólogos interculturales o diálogos descoloniales?* *Tabula Rasa*, 38, 213-226. <https://doi.org/10.25058/20112742.n38.10>
- Puar, J. (2017). *Ensamblajes terroristas: El homonacionalismo en tiempos queer* (M. Enguix, Trad.). Edicions Bellaterra. (Obra original publicada en 2007)
- Scheper-Hughes, N. y Bourgois, P. (2004). Introduction: Making sense of violence. En N. Scheper-Hughes y P. Bourgois (Eds.), *Violence in war and peace*, (pp. 1-32). Blackwell.
- Segato, R. (2018). *Contra-pedagogías de la crueldad*. Prometeo Libros.
- Segato, R. (2021). *Las estructuras elementales de la violencia: Ensayos sobre género entre la antropología, el psicoanálisis y los derechos humanos*. Prometeo Libros. (Obra original publicada en 2003)
- Segato, R. (2024, 5 de diciembre). *Las estructuras elementales de la violencia contra las mujeres y las pedagogías contra la crueldad* [Video]. YouTube. <https://www.youtube.com/watch?v=ynSxB70Pr0>

- Segato, R. (2025, 14 de abril). *Repensar las estructuras de la violencia contra las mujeres en el presente global* [Video]. YouTube. <https://www.youtube.com/watch?v=Wqy6qoXFJFg>
- Sullivan, S. y Tuana, N. (2007). Introduction. En S. Sullivan y N. Tuana (Eds.), *Race and Epistemologies of Ignorance* (pp. 1-10). State University of New York Press.
- Universidad Autónoma de Nayarit. (2022a). *Acuerdo que contiene el plan de desarrollo institucional 2022–2028 “Por lo nuestro a lo universal” de la Universidad Autónoma de Nayarit*. Gaceta Universitaria. [https://www.uan.edu.mx/d/a/s/Legislaci%C3%B3n_Universitaria_Vigente/7_Plan_de_Desarrollo_Institucional/Gaceta_Acuerdo_PDI_2022-2028_\(1\).pdf](https://www.uan.edu.mx/d/a/s/Legislaci%C3%B3n_Universitaria_Vigente/7_Plan_de_Desarrollo_Institucional/Gaceta_Acuerdo_PDI_2022-2028_(1).pdf)
- Universidad Autónoma de Nayarit. (2022b). *Protocolo de prevención, atención y sanción a casos de violencia de género*. Gaceta Universitaria. https://www.uan.edu.mx/d/i/2022/Septiembre/Protocolo_de_Atencion_y_Sancin_Violencia_de_Gnero.pdf
- Universidad Autónoma de Nayarit. (2024a). *Plan institucional para la cultura de la paz*. Gaceta Universitaria. https://www.uan.edu.mx/d/avisos/2024/Agosto/Gaceta_Plan_Cultura_de_Paz.pdf
- Universidad Autónoma de Nayarit. (2024b). *Reglamento de Seguridad de la Universidad Autónoma de Nayarit*. Gaceta Universitaria. https://www.uan.edu.mx/d/a/s/Legislaci%C3%B3n_Universitaria_Vigente/8_Reglamentos/Gaceta_Reg_Seguridad_UAN.pdf
- Universidad Autónoma de Nayarit. (2025). *Código de ética y conducta de la Universidad Autónoma de Nayarit*. Gaceta Universitaria. https://www.uan.edu.mx/d/i/Gaceta_Cdigo_de_tica_y_Conducta_OIC.pdf
- Universidad Autónoma de Nayarit. (2026). *Estatuto de gobierno de la Universidad Autónoma de Nayarit*. Gaceta Universitaria. https://www.uan.edu.mx/d/avisos/2026/Estatuto_de_Gobierno_14012026.pdf
- Valencia, S. (2018). *El transfeminismo no es un generismo*. Pléyade (Santiago), (22), 27-43. <https://dx.doi.org/10.4067/S0719-36962018000200027>
- Young, I. M. (2022). Lived body vs. Gender. Reflections on social structure and subjectivity. En M. L. Ferguson y A. Valls (Eds.), *Iris Marion Young Gender, Justice, and the Politics of Difference* (pp. 56-69). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780429023019-5>

Capítulo 10

Neuroeducación y pensamiento crítico. Importancia de la formación normalista en educación sexual integral

Susana Guadalupe Rodríguez Domínguez¹

María del Carmen Llanos Ramírez²

Mónica del Rocío Maldonado Bernal³

DOI:

<https://doi.org/10.61728/AE26004693>



¹ susana-rodriiguez@uan.edu.mx

² carmen.llanos@uan.edu.mx

³ monica.maldonado@uan.edu.mx



Resumen

En el contexto actual de México, la violencia y el abuso sexual infantil constituyen una crisis de salud pública que profundiza las brechas de desigualdad social y educativa. Las escuelas primarias públicas representan, a menudo, el único entorno de protección para la infancia vulnerable; sin embargo, la formación inicial en la Escuela Normal de Tepic carece frecuentemente de estrategias pedagógicas robustas para abordar la sexualidad desde una perspectiva científica y libre de prejuicios. La presente investigación tiene como objetivo analizar la urgencia de integrar la neuroeducación y el pensamiento crítico en la capacitación de los estudiantes normalistas, posicionándolos como agentes clave en la prevención del abuso. Metodológicamente, se realizó una investigación de enfoque cualitativo, de tipo documental, con un diseño no experimental y alcance descriptivo. A través de la revisión crítica de literatura teórica y estadística, se argumenta que el dominio de la neurobiología del aprendizaje y el desarrollo del juicio crítico permiten al futuro docente dismantelar los tabúes culturales que perpetúan la desinformación. Finalmente, se concluye que esta formación debe complementarse transversalmente con el uso pedagógico de tecnologías emergentes. La capacitación digital dota al futuro docente de estrategias didácticas innovadoras y accesibles, indispensables para democratizar la información, cerrar brechas de desigualdad y ofrecer respuestas educativas eficaces ante la vulnerabilidad infantil.

Introducción

La educación sexual integral es un componente insustituible en la formación humana, pues trasciende los aspectos meramente biológicos y reproductivos para cimentar el desarrollo de habilidades sociales, emocionales y éticas. Sin embargo, en un contexto global donde la información es abundante, pero a menudo contradictoria, resulta crucial que los futuros educadores posean la preparación idónea para guiar al alumnado en la comprensión de estos temas sensibles con rigor y empatía.

En el escenario específico de México, y particularmente en el entorno de influencia del Instituto Estatal de Educación Normal de Nayarit (IEENN), la sexualidad ha sido históricamente un tema tabú. Esta cultura del silencio ha contribuido a la perpetuación de mitos que afectan directamente la salud pública, reflejándose en problemáticas agudas como el embarazo adolescente, las enfermedades de transmisión sexual y, de manera alarmante, la violencia de género y el abuso infantil. Ante esta realidad, es imperativo que los docentes en formación de las Licenciaturas en Educación Primaria e Inclusión Educativa desarrollen competencias profesionales que vayan más allá de la transmisión de contenidos.

El nivel profesional que demanda el docente del siglo XXI implica dar respuestas a exigencias complejas. Por un lado, las infancias actuales pertenecen a una generación inmersa en la tecnología, donde la escuela comparte su labor formativa con el internet y las redes sociales. Por ello, es necesario que la capacitación normalista integre el uso pedagógico de tecnologías emergentes, dotando al maestro de estrategias didácticas que avancen en paralelo a la comunicación digital para contrarrestar la desinformación en línea.

Bajo estas premisas, el presente ensayo de corte documental reflexiona sobre la urgencia de fortalecer el perfil de egreso normalista a través de dos ejes transversales: la neuroeducación y el pensamiento crítico. Se parte de la hipótesis de que, al comprender los procesos neurobiológicos del aprendizaje y al fomentar un juicio crítico capaz de cuestionar prejuicios culturales, el futuro docente no solo impartirá una asignatura, sino que se convertirá en un agente de protección capaz de crear entornos escolares seguros, inclusivos y fundamentados en la evidencia científica.

Desarrollo-Fundamentación

Desigualdad social y vulnerabilidad infantil. Reto de la Nueva Escuela Mexicana

La educación integral, entendida como un enfoque que trasciende la acumulación cognitiva para abarcar las dimensiones ética, física y emocional del individuo (Imbiriba et al., 2021), enfrenta en México una de sus pruebas más críticas en el terreno de la sexualidad. Si bien el Plan Nacional de Desarrollo y el Programa Sectorial de Educación 2020-2024 priorizan una orientación que incluya la salud sexual y reproductiva con perspectiva de género (SEP, 2020), la realidad estadística revela una profunda brecha entre la política pública y la vulnerabilidad que viven las infancias y adolescencias, especialmente aquellas dependientes de la educación pública gratuita.

La urgencia de abordar esta temática en el contexto escolar no es una cuestión ideológica, sino de emergencia social. Según datos del Sistema Nacional de Protección de Niñas, Niños y Adolescentes (2021), basados en la ENSANUT 2018-19, en México se registran diariamente cerca de mil nacimientos de madres menores de 19 años. Más alarmante aún es el dato de que anualmente ocurren doce mil nacimientos en niñas menores de 14 años, una cifra que suele estar intrínsecamente ligada a la violencia sexual y la coerción. En este escenario, la escuela primaria se erige o debería erigirse, como el primer y, a veces, único bastión de protección e información veraz para el alumnado.

Sin embargo, existe una desconexión palpable. A pesar de que organismos internacionales como la UNESCO (2018) definen la Educación Integral en Sexualidad (EIS) como un derecho que empodera a los jóvenes para proteger su salud y dignidad, la implementación en el aula sigue obstaculizada por barreras culturales y formativas. Pilco Chávez et al. (2025) advierten que la preparación docente en EIS es ineficiente y que los estudiantes raramente buscan información con sus maestros, evidenciando una fractura en la confianza pedagógica. Esta falta de comunicación efectiva deja a los niños a merced de la desinformación, perpetuando ciclos de desigualdad donde el embarazo adolescente y la

deserción escolar, que afecta al 30% de los jóvenes en nivel medio superior por estas causas, continúan lastrando el desarrollo social (Sistema Nacional de Protección de Niñas, Niños y Adolescentes, 2021).

Camacho Sandoval y Legaspi Lozano (2024) destacan que, aunque se han actualizado los planes de estudio para la formación de maestros, el tema de la sexualidad a menudo se evita por su controversia o se aborda desde una visión puramente biologicista. Esto representa un desafío directo para instituciones como la Escuela Normal, que debe asumir un rol protagónico y vanguardista. Si los Libros de Texto Gratuitos son, como señala Díaz Osuna (2025), herramientas clave para la equidad y la formación integral en la Nueva Escuela Mexicana, su efectividad depende enteramente de un docente capaz de superar los tabúes históricos que, desde 1932, han generado oposición conservadora (UNESCO, 2023). Por tanto, la carencia de una capacitación docente robusta no es solo un fallo académico, sino un factor que profundiza la desigualdad social, dejando a los niños de sectores vulnerables sin las herramientas críticas para decidir sobre sus cuerpos y sus vidas.

Fundamentos neuroeducativos, el cerebro emocional y el aprendizaje de la sexualidad

La neuroeducación nos enseña que el binomio emoción-cognición es indisoluble; el cerebro no aprende aquello que no le emociona o aquello que percibe como una amenaza. En este sentido, Ramírez (2010) advierte que la educación sexual no se limita a contenidos científicos, sino que es un aprendizaje cotidiano que involucra afectos, gestos y el clima escolar. Cuando la sexualidad no se explicita, surge un “currículo oculto” cargado de silencios que el cerebro infantil procesa como tabú o vergüenza. Por tanto, la misión fundamental del sistema educativo debe ser rescatar la importancia de las emociones y los sentimientos para promover una vivencia armónica, evitando que el aprendizaje se desvirtúe por la falta de una guía clara.

Sin embargo, la realidad formativa actual atenta contra este principio neurobiológico de seguridad. Aránguiz-Ramírez et al. (2025) revelan una carencia crítica: solo el 14.7 % de los docentes recibió capacitación en Educación Sexual Integral (ESI) durante su formación inicial, y un

44.1 % recurre a internet para informarse. Esta inseguridad docente tiene un impacto directo en el aula: si el maestro siente ansiedad o carece de herramientas, transmite involuntariamente incertidumbre. Peor aún, persisten perspectivas punitivas o basadas en la abstinencia que, en términos neuroeducativos, activan los mecanismos de defensa del estudiante en lugar de su curiosidad intelectual, bloqueando la posibilidad de un aprendizaje significativo y empoderador.

Para que el cerebro del niño o adolescente pueda asimilar conceptos sobre su propio cuerpo y autocuidado, requiere un entorno libre de amenazas. Rincón y Melo (2018) sostienen que es vital crear un ambiente de confianza donde los estudiantes puedan expresar libremente sus inquietudes. Solo en un entorno donde se valida el afecto y se reconoce al estudiante como dueño de su cuerpo, se pueden desarrollar competencias de vida. Por el contrario, Calvo González (2021) critica las “políticas del miedo” y aboga por un enfoque “sex-positivo”. Desde la neurociencia, esto implica sustituir la pedagogía del terror (que se centra solo en riesgos y enfermedades) por una ciudadanía activa y saludable, indispensable para prevenir la violencia de género.

Finalmente, la integración de estos saberes requiere una visión holística. Como señalan Bastida et al. (2020) y Corzo (2024), reducir la sexualidad a lo biológico es un error; se debe enfatizar la dimensión del placer, los derechos y la empatía. Organismos como la UNESCO y ONUSIDA (2018) coinciden en que el objetivo es desarrollar habilidades cognitivas superiores como el pensamiento crítico y la autoconciencia. Así, la neuroeducación se convierte en el sustrato teórico que justifica por qué los normalistas deben ser capacitados no solo en biología, sino en la gestión de un clima emocional que permita a los niños pasar del miedo a la comprensión, y de la vulnerabilidad a la toma de decisiones informadas.

Pensamiento crítico como herramienta docente para la deconstrucción de tabúes culturales

El desarrollo del pensamiento crítico en la formación docente no es un lujo intelectual, sino una necesidad pragmática frente a una realidad saturada de desinformación. Quiroga Gallo et al. (2022) diagnostican que,

aunque la curiosidad es el principal motor del inicio sexual entre los 12 y 14 años, existe una profunda ignorancia sobre la sexualidad y los métodos anticonceptivos. Esta brecha entre la curiosidad biológica y la información disponible genera consecuencias devastadoras: según el INEGI (2023), aunque la tasa de fecundidad adolescente ha mostrado descensos en entidades como Nayarit, persisten cifras alarmantes, con más de 147 000 nacimientos en madres de 15 a 19 años a nivel nacional en 2021, y más de 3000 en niñas menores de 15 años. Ante estos datos, el docente debe poseer la agudeza crítica para entender que el embarazo adolescente no es solo un “accidente”, sino el resultado de factores estructurales como la pobreza, la disfunción familiar y la falta de afecto parental.

El pensamiento crítico permite al educador deconstruir el mito de que “hablar de sexo incentiva las relaciones tempranas”. Al contrario, la evidencia presentada por López et al. (2023), basada en la ENSANUT 2022, demuestra que el conocimiento sobre métodos anticonceptivos (73.2 %) y el uso correcto del condón (88.1 %) son factores protectores. Sin embargo, persisten brechas de género y desigualdades profundas en hablantes de lenguas indígenas. Aquí radica la importancia del criterio docente: debe ser capaz de adaptar la información científica a contextos desiguales, superando la visión higienista o puramente biológica que ha imperado desde hace 35 años (Ramírez, 2010), para adoptar un enfoque de derechos humanos que empodere a las niñas, quienes siguen siendo las más vulnerables a la deserción escolar y la violencia.

Lamentablemente, Fernández-Fernández y Calvo-González (2022) señalan que, en la formación universitaria actual, la educación sexual sigue siendo una asignatura pendiente, disgregada y muchas veces optativa. Esto deja al futuro maestro sin un marco de referencia sólido. Por tanto, fomentar el pensamiento crítico es la única vía para que el docente pueda cuestionar la “falta de voluntad política” y los obstáculos conservadores, asumiendo la responsabilidad ética de ofrecer información veraz que permita a los estudiantes tomar decisiones libres y fundamentadas, previniendo así que la desinformación siga perpetuando ciclos de pobreza y maternidad no deseada.

Tecnologías emergentes como aliadas en la educación sexual integral

En la era digital, la escuela ya no es la única fuente de información, pero sí debe ser la fuente de validación y seguridad. La Estrategia Nacional para la Prevención del Embarazo en Adolescentes (ENAPEA) ha marcado un hito al integrar plataformas digitales y campañas mediáticas como “Yo decido mi futuro” y “¡Yo soy yo!”, reconociendo que las juventudes habitan el espacio virtual. Sin embargo, como advierten Fernández-Fernández y Calvo-González (2022), los programas educativos formales a menudo carecen de actualización tecnológica. Aquí es donde la innovación didáctica se vuelve crucial: el docente debe actuar como un curador de contenidos, guiando a los estudiantes hacia recursos confiables en un mar de información no regulada.

La tecnología ofrece una oportunidad sin precedentes para la inclusión educativa, un pilar fundamental para las Licenciaturas del IEENN. El listado de recursos digitales disponibles es vasto y atiende a poblaciones históricamente marginadas. Por ejemplo, existen herramientas específicas como “Caja de herramientas en tsotsil y tseltal” para comunidades indígenas, plataformas como “Visible” e “Infanciatrans” para la diversidad sexual y sitios de ciberseguridad del IFT para prevenir el acoso digital. Al integrar estos recursos en el aula, el docente no solo enseña biología, sino que valida identidades y ofrece rutas de apoyo psicológico y legal (como los directorios de servicios amigables y centros de justicia para mujeres) que serían inaccesibles de otro modo en zonas rurales o marginadas.

En la era digital, la escuela ha dejado de ser el único repositorio de información, pero debe consolidarse como el principal espacio de validación y acompañamiento crítico. La Estrategia Nacional para la Prevención del Embarazo en Adolescentes ha dado un paso decisivo al integrar ecosistemas digitales y campañas mediáticas como “Yo decido mi futuro” y “¡Yo soy yo!” (ENAPEA, s. f.), reconociendo que las juventudes construyen su identidad en el espacio virtual. Sin embargo, Fernández-Fernández y Calvo-González (2022) advierten que los profesores encuentran obstáculos significativos para abordar estos temas sensibles, en parte porque carecen de bases científicas y porque la educación sexual suele tratarse como una

materia optativa o disgregada en la formación universitaria. Por ello, es urgente que el docente normalista ejerza una mediación tecnológica activa, incorporando recursos validados por la ENAPEA como Amaze o Consexual, que permiten traducir conceptos abstractos a un lenguaje visual que resuena con los estudiantes, transformando el aula en un laboratorio de ciudadanía digital.

Por otro lado, la tecnología se revela como el instrumento más potente para la inclusión educativa. El portal de la ENAPEA (s. f.) ofrece un directorio de “sitios de interés” que democratiza los derechos sexuales para poblaciones históricamente marginadas. Ejemplo de ello son iniciativas específicas como la “Caja de herramientas de salud reproductiva”, disponible en lenguas tsotsil y tseltal, o plataformas como Visible e Infanciaintrans, que ofrecen orientación a las disidencias sexuales. Al utilizar estos recursos, el docente no solo imparte contenido, sino que abre rutas de salvaguarda vitales —como los directorios de servicios amigables o la prevención del ciberacoso a través de Clic Clac y el IFT—, garantizando que la información científica llegue efectivamente a quienes enfrentan barreras geográficas o culturales, mitigando así la desinformación que López et al. (2023) identifican como un factor de riesgo en los sectores vulnerables.

La dimensión ética y social en la formación normalista

La educación sexual integral trasciende la mera prevención sanitaria; se constituye como el pilar fundamental para la construcción de una ciudadanía plena y el ejercicio de los derechos humanos. Según el Plan Nacional de Desarrollo y la SEP (2020), la actualización curricular debe regirse por un enfoque de derechos humanos y perspectiva de género, garantizando que el estudiante no solo conozca su biología, sino que se reconozca como sujeto de derecho. En este sentido, Rincón y Melo (2018) argumentan que los proyectos pedagógicos deben centrarse en la “construcción de ciudadanía”, permitiendo a niñas, niños y adolescentes edificar un proyecto de vida significativo. Cuando la escuela falla en esta misión, la consecuencia inmediata es la interrupción de ese proyecto: el Sistema Nacional de Protección (2021) confirma que el embarazo y la unión temprana son la tercera causa de deserción escolar en el nivel medio superior, truncando las aspiraciones de desarrollo profesional y personal de miles de jóvenes.

Este enfoque de derechos cobra una relevancia crítica al analizar el contexto local. Los datos del INEGI (2023) muestran que, en Nayarit, la tasa de nacimientos en madres adolescentes ha tenido un descenso sostenido, pasando de 21.0 en 2010 a 16.0 en 2023. Si bien esta disminución sugiere que las políticas públicas y la educación han tenido impacto, el estancamiento y leve repunte observado entre 2021 y 2022 indican que no se puede bajar la guardia. La estadística no es solo un número; refleja historias de vida en riesgo. Por ello, el docente normalista debe entender que su labor en el aula tiene un impacto directo en los indicadores estatales de bienestar. Al promover una educación sexual laica y científica, el maestro está combatiendo activamente la pobreza y la desigualdad que, como señalan Ramírez (2010) y López et al. (2023), son el caldo de cultivo para la maternidad temprana no deseada.

Finalmente, la dimensión ética de la formación docente implica reconocer la diversidad de las poblaciones que habitan el aula, incluyendo aquellas en situaciones de extrema vulnerabilidad. Organismos como el Alto Comisionado de las Naciones Unidas para los Refugiados, ACNUR (2022), y UNFPA/UNESCO (2020) enfatizan la necesidad de atender los derechos sexuales y reproductivos de grupos desplazados, refugiados y comunidades indígenas, quienes a menudo quedan fuera de la narrativa tradicional. La educación integral, tal como la definen Imbiriba et al. (2021), busca la emancipación del sujeto; por tanto, la escuela debe ser un espacio seguro donde se validen todas las identidades y se proporcionen herramientas para la toma de decisiones autónomas. En conclusión, capacitar al futuro docente en estas competencias no es solo un requisito académico, sino un imperativo ético para garantizar que las infancias de Nayarit y de México puedan ejercer su libertad con responsabilidad y dignidad.

Conclusiones

El presente ensayo se planteó con el objetivo fundamental de analizar la importancia y la urgencia de integrar la Educación Sexual Integral (ESI) en la formación inicial de los docentes, específicamente en el contexto de las Escuelas Normales y la realidad educativa de Nayarit. Tras el recorrido argumentativo que abarcó desde las estadísticas de vulnerabilidad social hasta los fundamentos neuroeducativos y las herramientas tecno-

lógicas, se concluye que la ESI no es un componente periférico o moral del currículo, sino un eje estructural indispensable para la garantía del derecho a la educación. La evidencia recabada confirma que la ausencia de una formación sólida en sexualidad perpetúa ciclos de desigualdad, desinformación y riesgo que afectan directamente el proyecto de vida de las infancias y adolescencias mexicanas.

En primer lugar, el análisis de la realidad social, sustentado en datos del INEGI y la ENSANUT, permitió visibilizar una fractura sistémica: mientras los documentos normativos de la Secretaría de Educación Pública y la Nueva Escuela Mexicana promueven un enfoque de derechos humanos y perspectiva de género, la práctica docente se enfrenta a una realidad obstaculizada por tabúes culturales y carencias formativas. Se evidenció que el embarazo adolescente y la violencia sexual no son fenómenos aislados, sino consecuencias de una “pedagogía del silencio”. En entidades como Nayarit, aunque se observan descensos en la tasa de fecundidad adolescente en la última década, la persistencia de nacimientos en niñas menores de 15 años es un indicador alarmante que exige una intervención inmediata. Se concluye, por tanto, que el docente normalista es el agente clave para revertir estas estadísticas; sin embargo, no puede hacerlo si él mismo carece de las herramientas conceptuales y la seguridad personal para abordar estos temas.

En segundo lugar, la incorporación de la neuroeducación al debate ha sido reveladora para comprender cómo se debe enseñar la sexualidad. Se ha demostrado que el binomio emoción-cognición es insoluble. Las estrategias pedagógicas basadas en el miedo, la prohibición o el “currículo oculto” activan mecanismos de defensa en el cerebro del estudiante que bloquean el aprendizaje significativo y la confianza. Por consiguiente, se concluye que la formación de los futuros maestros debe trascender la mera transmisión de conocimientos biológicos para incluir competencias socioemocionales. El docente debe ser capaz de gestionar un clima de aula seguro (libre de amenazas y juicios) que permita al estudiante validar sus dudas y construir su identidad. Sin esta base neurobiológica de seguridad, cualquier intento de educación sexual será superficial e ineficaz.

Asimismo, el ensayo destacó el papel crucial del pensamiento crítico y la alfabetización digital como competencias docentes del siglo XXI. En una era donde la desinformación circula a la velocidad de un clic, el maestro ya no

es la única fuente de saber, pero sí debe ser el filtro de veracidad. La revisión de los recursos de la Estrategia Nacional para la Prevención del Embarazo en Adolescentes (ENAPEA) y las plataformas digitales inclusivas demostró que existen herramientas poderosas para democratizar el conocimiento. No obstante, estas herramientas son estériles sin un mediador pedagógico capacitado. Se concluye que la innovación didáctica en ESI implica que el normalista se apropie de estas tecnologías no solo para “modernizar” su clase, sino para incluir a poblaciones históricamente marginadas (comunidades indígenas, disidencias sexuales y víctimas de violencia), garantizando que la información científica llegue a quien más la necesita.

Finalmente, este trabajo reafirma que la Educación Sexual Integral es, en esencia, educación para la democracia y la ciudadanía. Al dotar a los niños y adolescentes de conocimientos sobre su cuerpo, consentimiento y salud reproductiva, se les está entregando el poder de decisión sobre su propio destino. El concepto de “integralidad”, defendido por organismos internacionales como la UNESCO y autores como Imbiriba, implica ver al estudiante como un ser completo: biológico, psicológico, social y ético. La Escuela Normal, como semillero de los futuros educadores, tiene la responsabilidad ética e histórica de liderar esta transformación cultural.

De esta manera, se da por cumplido el objetivo de la investigación, demostrando que la capacitación en ESI en las Escuelas Normales no es una opción, sino una obligación del Estado. No basta con actualizar los libros de texto; es imperativo reformar la conciencia y la práctica del magisterio. Solo a través de docentes críticos, empáticos, tecnológicamente competentes y comprometidos con los derechos humanos será posible construir un sistema educativo que proteja, empodere y libere. La educación sexual, lejos de ser un tema polémico, se revela como la herramienta más potente de justicia social con la que cuenta la escuela pública para asegurar que cada niño, niña y adolescente en México pueda imaginar y construir un futuro digno y pleno.

Si bien el presente ensayo ha logrado articular una argumentación teórica sólida sobre la urgencia de la Educación Sexual Integral (ESI) en la formación docente, es necesario reconocer sus limitaciones metodológicas. El análisis se ha sustentado principalmente en la revisión de fuentes secundarias, normativas y estadísticas (INEGI, ENSANUT, UNESCO), lo que ofrece un panorama macroestructural del problema.

Sin embargo, este enfoque no permite visibilizar las subjetividades, creencias y resistencias específicas que operan en el día a día dentro de las aulas de la Institución de Estudios Superiores de Educación Normal del Estado de Nayarit (IEEN). Aún desconocemos, desde la voz de los propios actores (docentes en formación y formadores de formadores), cómo se negocian o se evaden estos temas en la práctica pedagógica real.

Por lo tanto, como prospectiva de investigación, se sugiere transitar de lo documental a lo empírico. Se recomienda el diseño de un estudio de campo cualitativo que incluya entrevistas en profundidad y grupos focales con la comunidad normalista. Esta futura línea de indagación debería centrarse en tres ejes: 1) Diagnosticar el nivel de “alfabetización emocional y sexual” real de los estudiantes de nuevo ingreso; 2) Evaluar la eficacia de los recursos digitales de la ENAPEA en un entorno controlado de clase; y 3) Analizar la malla curricular vigente para identificar los “espacios vacíos” donde la ESI podría insertarse de manera transversal.

Finalmente, la investigación no debe quedarse en el diagnóstico. Se propone, como meta ulterior, el diseño de una estrategia de intervención didáctica o un diplomado especializado para el IEEN, que dote a los futuros maestros no solo de información biológica, sino de herramientas para la contención emocional, la perspectiva de género y el uso crítico de tecnologías. Solo cerrando la brecha entre la teoría legislativa y la práctica en el aula podremos transformar la realidad educativa de Nayarit.

Referencias

- ACNUR. (2022). *Derecho, salud y placer. Una guía sobre salud sexual y salud reproductiva para personas refugiadas y solicitantes de refugio*. ONU. Alto Comisionado de las Naciones Unidas para los Refugiados. <https://help.unhcr.org/costarica/wp-content/uploads/sites/2/2022/07/ACNUR-CUADERNILLO.pdf>
- Aránguiz-Ramírez, J., Rojas Andrade, F., Rivera Maturana, D., & Muñoz Díaz, T. (2025). Formación de docentes de enseñanza escolar sobre educación sexual integral. *Revista Matronería Actual*, (1), 7. <https://doi.org/10.22370/revmat.1.2025.4379>

- Bastida I., D., Martínez G., I. A., Ramos L., K. D., & Ríos D., L. A. (2020). Proyecto de intervención educativa sobre prevención del embarazo a temprana edad. *RIDE. Revista Iberoamericana para la investigación y el desarrollo educativo*, 11(21). <https://doi.org/10.23913/ride.v11i21.725>
- Bayona L., Y. (2023). La educación sexual como eje transversal curricular en la formación del estudiante de educación básica primaria. *DIALÉCTICA*, 2(20). <https://doi.org/10.56219/dialctica.v2i20.2113>
- Calvo González, S. (2021). Educación sexual con enfoque de género en el currículo de la educación obligatoria en España: avances y situación actual. *Educatio Siglo XXI*, 39(1), 281–304. <https://doi.org/10.6018/educatio.469281>
- Corzo, M. (2024). Formación en educación sexual para adolescentes: perspectivas significativas de los docentes. *DIALÉCTICA*, 1(23). <https://doi.org/10.56219/dialctica.v1i23.3096>
- ENAPEA. (s.f.). *Estrategia Nacional para la Prevención del Embarazo en Adolescentes*. Portal de Gobierno de México. <https://enapea.segob.gob.mx/>
- Fernández-Fernández, D., & Calvo-González, S. (2022). Diagnóstico educativo en el Grado en Pedagogía de la Universidad de Oviedo: Educación sexual como contenido curricular explícito. *Revista Electrónica Educare*, 26(2), 386-407. <https://www.scielo.sa.cr/pdf/ree/v26n2/1409-4258-ree-26-02-386.pdf>
- Imbiriba, M. L. C. S., Cardozo, M. J. P. B., & de ARRUDA, E. P. (2021). Educação integral e formação docente: questões conceituais e legais. *Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação*, 1529-1546. <https://doi.org/10.21723/riaee.v16iesp.3.15296>
- INEGI. (2023). *Día mundial para la prevención del embarazo no planificado en adolescentes*. https://www.inegi.org.mx/contenidos/saladeprensa/aproposito/2023/EAP_EmbNoPlanificado23.pdf
- López, C. H., Suárez-López, L., De la Vara-Salazar, E., & Villalobos, A. (2023). Salud sexual y reproductiva en población adolescente y adulta en México, 2022. *Salud Pública de México*, 65, 84-95.
- Organización Mundial de la Salud. (2024). *El embarazo en la adolescencia*. <https://www.who.int/es/news-room/fact-sheets/detail/adolescent-pregnancy>

- Plan Nacional de Desarrollo. (2029-2024). *Diario Oficial de la Federación*. Secretaría de Gobernación. https://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5565599&fecha=12/07/2019#gsc.tab=0
- Quiroga Gallo, M. A., Gonzales Gutiérrez, E. W., Vite Ayala, M., & Paredes, J. (2022). Comprehensive sexual education program for the prevention of adolescent pregnancy in regular basic education students. Sechura 2022. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 6(6), 9475-9500. https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v6i6.4079
- Ramírez, A. L. (2010). *Educación sexual. Sistematización sobre educación de la sexualidad en América Latina*. Comité de América Latina y el Caribe para la Defensa de los Derechos de la Mujer CLADEM. <https://eis.org.gt/nuevo/wp-content/uploads/2018/08/educacion.pdf>
- Rincón R., L. P., & Melo G., K. J. (2018). *Características del programa “educación para la sexualidad y construcción ciudadana” (Pescc)*. [Tesis de licenciatura. Universidad de la Salle]. Bogotá. <https://ciencia.lasalle.edu.co/server/api/core/bitstreams/7786fcd4-f3c1-49f7-bfb1-0a7aecf4d25a/content>
- Sistema Nacional de Protección de Niñas, Niños y Adolescentes. (2021). *La importancia de hablar sobre educación integral en sexualidad desde la niñez*. <https://www.gob.mx/sipinna/articulos/la-importancia-de-hablar-sobre-educacion-integral-en-sexualidad-desde-la-ninez>
- UNESCO y CEPAL. (2018). *La Agenda 2030 y los Objetivos de Desarrollo Sostenible: una oportunidad para América Latina y el Caribe*. (LC/G.2681-P/Rev.3). <https://repositorio.cepal.org/server/api/core/bitstreams/cb30a4de-7d87-4e79-8e7a-ad5279038718/content>
- UNESCO, ONUSIDA, UNFPA, UNICEF, ONU y OMS. (2018). *Orientaciones técnicas internacionales sobre educación en sexualidad: un enfoque basado en la evidencia*. Unesco Publishing. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000265335>
- UNFPA & UNESCO. (2020). *Orientaciones técnicas y programáticas internacionales sobre educación integral en sexualidad fuera de la escuela*. https://www.unfpa.org/sites/default/files/pub-pdf/OOS_CSE_Guidance_SP.pdf

Educación y aprendizaje, innovar para incluir
Se terminó de editar en agosto de 2026
en los talleres gráficos de Astra Ediciones
Av. Acueducto 829, Colonia Santa Margarita, C. P. 45140,
Zapopan, Jalisco
E-mail: edicion@astraeditorial.com.mx
www.astraeditorialshop.com

La crisis socioecológica contemporánea coincide con una acelerada transformación digital impulsada por la inteligencia artificial (IA), la automatización y las tecnologías emergentes. Estos desafíos exigen repensar las competencias clave para el desarrollo sostenible (DS) desde una perspectiva que integre sostenibilidad, innovación y gobernanza tecnológica.

ISBN: 979-13-88349-30-0



9 791388 349300



Consulta y descarga

