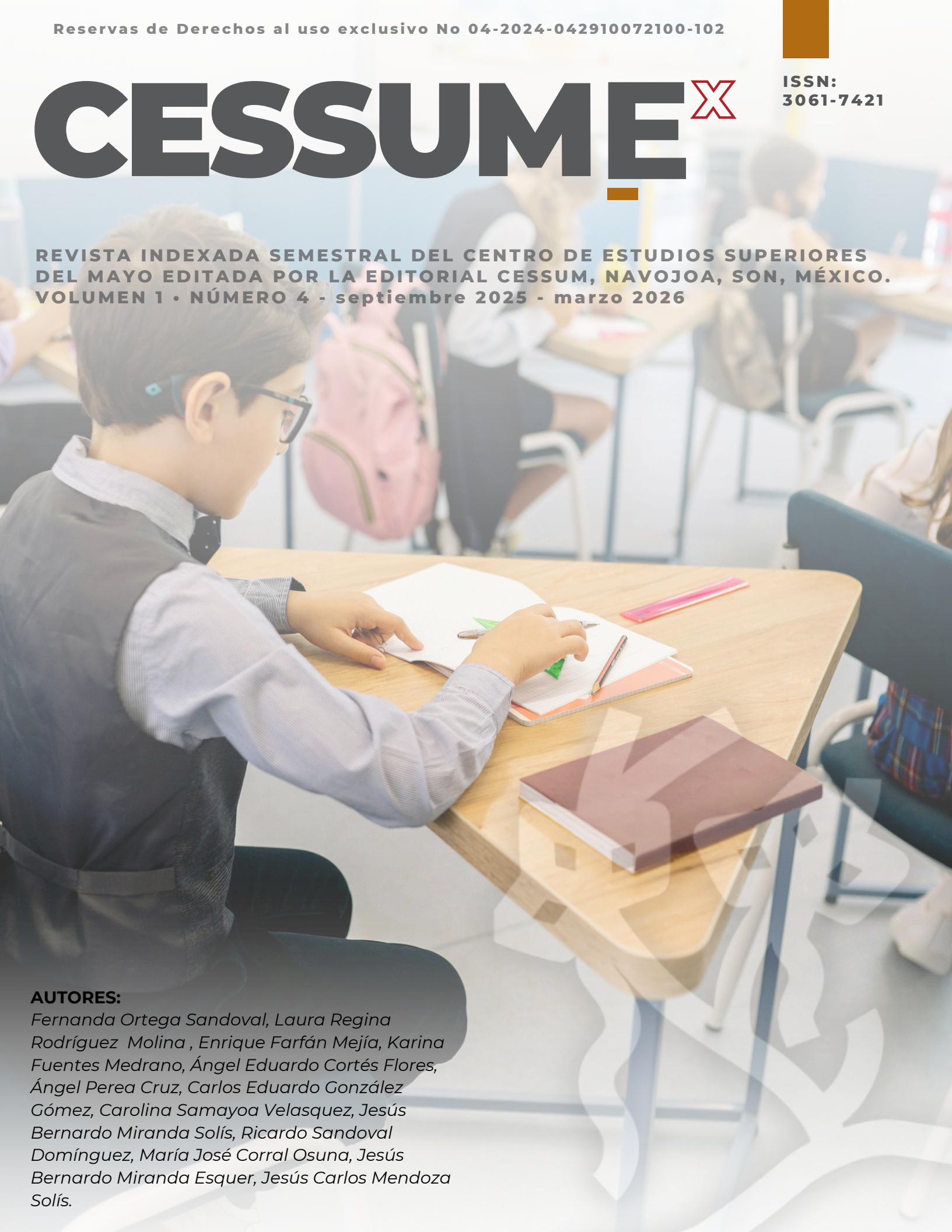
Reservas de Derechos al uso exclusivo No 04-2024-042910072100-102

CESSUMEX

ISSN:
3061-7421

REVISTA INDEXADA SEMESTRAL DEL CENTRO DE ESTUDIOS SUPERIORES DEL MAYO EDITADA POR LA EDITORIAL CESSUM, NAVOJOA, SON, MÉXICO.
VOLUMEN 1 • NÚMERO 4 - septiembre 2025 - marzo 2026



AUTORES:
Fernanda Ortega Sandoval, Laura Regina Rodríguez Molina , Enrique Farfán Mejía, Karina Fuentes Medrano, Ángel Eduardo Cortés Flores, Ángel Perea Cruz, Carlos Eduardo González Gómez, Carolina Samayoa Velasquez, Jesús Bernardo Miranda Solís, Ricardo Sandoval Domínguez, María José Corral Osuna, Jesús Bernardo Miranda Esquer, Jesús Carlos Mendoza Solís.

CESSUMEX

CENTRO DE ESTUDIOS SUPERIORES DEL MAYO

Cessumex. Revista de Investigación Educativa

Jesús Bernardo Miranda Esquer
Rector

José Francisco Miranda Esquer
Director editorial

Jesús Bernardo Miranda Solís
Diseño editorial

Alejandro Miranda Solís
Soporte técnico

Comité Editorial

Dr. Enrique Farfán Mejía
Universidad Nacional Autónoma de México

Dr. Arturo Barraza Macías
Universidad Pedagógica de Durango

Dr. Juan Abelardo Rodulfo Gocobachi
Centro de Actualización del Magisterio de Cd Juárez

Dra. Blanca Julia Silva Ballesteros
Benemérita y Centenaria Escuela Normal del Estado de Sonora "Prof. Jesús Manuel Bustamante Mungarro"

Dr. Alberto Galván Corral
Instituto Tecnológico de Sonora

Dra. Guadalupe Marisol Valenzuela Rodríguez
Secretaría de Educación y Cultura

Dra. Aída del Carmen Ríos Zavala
Benemérita y Centenaria Escuela Normal del Estado de Durango

Dr. Juan Manuel Coronado Manqueros
Universidad Pedagógica de Durango

Dr. Ricardo Sandoval Domínguez
Instituto Tecnológico de Sonora

Mtra. Rosario Berenice Paredes Espinoza
Instituto Tecnológico de Sonora

CESSUMEX

REVISTA DE INVESTIGACIÓN EDUCATIVA Cessumex VOLUMEN 1, NÚMERO 4, septiembre 2025-marzo de 2026, es una publicación semestral del Centro de Estudios Superiores del Mayo, a través de su División CESSUM Editorial avenida Leona Vicario 104, entre No Reelección y Pesqueira, colonia Juárez, Código Postal 85870, Navojoa, Sonora, México Teléfono: (642) 137-6617. Página electrónica de la revista: http://www.cessumex.org correo electrónico: cessumex@cessum.mx. Editor responsable: Doctor Jesús Bernardo Miranda Esquer.
Reserva de Derechos al uso exclusivo No. 04-2024-042910072100-102 otorgado por el Instituto Nacional del Derecho de Autor, ISSN: 3061-7421. Responsable de la última actualización de este Número, Dr. Jesús Bernardo Miranda Solís, Departamento de sistemas, avenida Leona Vicario 104, entre No Reelección y Pesqueira, colonia Juárez, Código Postal 85870, Navojoa, Sonora, México; fecha de última modificación: agosto de 2024. Tamaño del archivo 3.1 MB.

EDITORIAL CESSUM

LICENCIA:
Esta obra está bajo una licencia de Creative CommonsReconocimiento-NoComercial 4.0 Internacional.https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/

Para correspondencia referente a la revista, comunicarse al teléfono 6421376117 o bien, escribir al correo electrónico: contacto@cessum.mx. Los trabajos aquí publicados no reflejan la opinión de Cessumex o CESSUM y son responsabilidad de sus autores.

CESSUM
CENTRO DE ESTUDIOS SUPERIORES DEL MAYO

Instrucciones para nuestros colaboradores

Las contribuciones que se propongan para su publicación en CESSUMEX deberán ser originales, no haber sido publicadas previamente en ninguna de sus versiones y no estar en proceso de publicación en otros lugares.

Los originales serán sometidos a un proceso editorial en varias fases. Primeramente, los artículos recibidos serán objeto de una evaluación preliminar por parte de los miembros del Consejo Editorial, quienes determinarán la pertinencia de su publicación.

Una vez establecido que el artículo cumple con los requisitos temáticos, además de los requisitos formales indicados en estas instrucciones, será enviado a dos pares académicos externos, quienes dictaminarán en un sistema de doble ciego:

1. Publicar sin cambios,

2. Publicar cuando se hayan cumplido correcciones menores,

3. Publicar una vez que se haya efectuado una revisión a fondo y

4. Rechazar.

En caso de discrepancia entre ambos resultados, el texto se enviará a dictamen de un tercer árbitro, cuya decisión determinará su publicación.

Los resultados del proceso de arbitraje serán inapelables en todos los casos. La revista Cessumex requiere a los autores que concedan la propiedad de sus derechos de autor, para que su artículo y materiales sean reproducidos, publicados, editados, fijados, comunicados y transmitidos públicamente en cualquier forma o medio, así como su distribución en el número de ejemplares que se requieran y su comunicación pública en cada una de sus modalidades, incluida su puesta a disposición del público a través de medios electrónicos, óptico o de otra cualquier tecnología, para fines exclusivamente científicos, de divulgación y sin fines de lucro.

El formato de la contribución debe apegarse a de normas APA, con un máximo de 20 cuartillas, tamaño carta, alineado a la izquierda, en letra Arial de 12, con interlineado de doble espacio.

La revista CESSUMEX es editada por el Centro de Estudios Superiores del Mayo, con periodicidad semestral. Publica temas de educación e investigación educativa con el objetivo de reflexionar sobre el estado del conocimiento de este campo y difundirlo ampliamente. El contenido de la revista está dirigido a educadores, investigadores educativos y estudiantes de posgrado.

Las futuras contribuciones enviarlas en la siguiente página web: www.cessumex.org

Indicadores para una política editorial de calidad

Con la intención de asegurar la calidad editorial de la Revista CESSUMEX, se presentan los siguientes indicadores correspondientes al presente número:

a) El 40% de los artículos publicados corresponden a ensayos teóricos y analíticos, mientras que el 60% restante comunica resultados de investigaciones empíricas. Esta distribución evidencia la pluralidad de enfoques y el equilibrio en las modalidades de producción académica que promueve la revista.

b) El 46% de las y los autores que participan en este número son externos, mientras que el 54% restante pertenece al Centro de Estudios Superiores del Mayo (CESSUM).

c) Se recibieron 9 trabajos en total; tras el proceso de dictaminación por pares, se aceptaron 5 y se rechazaron 4, atendiendo a criterios de calidad académica, pertinencia temática y rigor metodológico.

CONTENIDO

5 PROPUESTA PARA UNA PRÁCTICA DOCENTE FUNDAMENTADA: LA DOCENCIA INTERFUNCIONAL

Fernanda Ortega Sandoval
Laura Regina Rodríguez Molina
Enrique Farfán Mejía

17 ANÁLISIS INTERCONDUCTUAL DE LA ESTRATEGIA "APRENDE EN CASA" EN HISTORIA DE SEXTO GRADO

Karina Fuentes Medrano
Ángel Eduardo Cortés Flores
Ángel Perea Cruz

31 DEL APOYO INDIVIDUAL A LA DEUDA INSTITUCIONAL: FUNCIONES DEL TUTOR SOMBRA EN EL CONTINUO EDUCATIVO DEL AUTISMO

Carlos Eduardo González Gómez

46 ESTRÉS ACADÉMICO EN ESTUDIANTES DE UNA ESCUELA PRIMARIA EN NAVOJOA, SONORA

Carolina Samayoa Velasquez
Jesús Bernardo Miranda Solís
Ricardo Sandoval Domínguez

62 LA INTELIGENCIA EMOCIONAL Y EL RENDIMIENTO ACADÉMICO: UN ESTUDIO TRANSVERSAL

María José Corral Osuna
Jesús Bernardo Miranda Esquer
Jesús Carlos Mendoza Solís

PROPUESTA PARA UNA PRÁCTICA DOCENTE FUNDAMENTADA: LA DOCENCIA INTERFUNCIONAL

PROPOSAL FOR A GROUNDED TEACHING PRACTICE: INTERFUNCTIONAL TEACHING

Fernanda Ortega Sandoval[1]
Universidad Nacional Autónoma de México
psic.fernandaortsan@gmail.com
Laura Regina Rodríguez Molina
Universidad Nacional Autónoma de México
laura.mol203@gmail.com
Enrique Farfán Mejía
Universidad Nacional Autónoma de México
enrique.farfan@iztacala.unam.mx

RESUMEN

Dentro del contexto educativo mexicano podemos encontrar que existe un persistente desfase entre lo que el currículo educativo le pide realizar al docente y lo que realmente lleva a cabo en su práctica con respecto al cumplimiento del perfil de egreso del alumnado. Ante esta problemática, el objetivo de este artículo es proponer una articulación conceptual entre los postulados de la teoría interconductual y las orientaciones pedagógicas de la Nueva Escuela Mexicana (NEM), con el propósito de fundamentar teóricamente la práctica docente y reconceptualizar dicha labor como docencia interfuncional. Para ello, la metodología empleada en este trabajo siguió un enfoque cualitativo de carácter teórico-analítico basado en una revisión documental y el análisis de postulados; y se usó la interfase o teoría puente para justificar la articulación de ambas visiones. Los resultados permitieron establecer una vinculación funcional entre las orientaciones pedagógicas de organización de contenidos, selección de estrategias y evaluación de la NEM, y el marco interconductual, dándoles una reinterpretación a las definiciones que propone la NEM a partir de las preguntas de qué hacer, cómo hacerlo y para qué hacerlo conforme a la teoría interconductual. A partir de estos resultados, se propone la docencia interfuncional que explica la labor del docente como mediador y organizador de interacciones complejas que promuevan el desligamiento y la transferencia de aprendizajes. Finalmente, la propuesta ofrece un marco teórico que contribuye a fundamentar la acción docente mediante criterios funcionales coherentes con principios psicológicos y con el marco normativo educativo de la NEM.

Palabras clave: teoría interconductual, Nueva Escuela Mexicana, práctica docente, docencia interfuncional, teoría puente.

Abstract

Within the Mexican educational context, a persistent gap can be observed between what the educational curriculum requires teachers to do and what they actually carry out in their practice

[1] Investigación realizada gracias al Programa de Apoyo a Proyectos de Investigación e Innovación Tecnológica (PAPIIT) de la UNAM IA301825 Efectividad del PROCCAP para promover el cambio en la práctica docente en distintos contextos. Agradecemos a la DGAPA-UNAM la beca recibida.

https://doi.org/10.68951/n944-nb24

regarding the fulfillment of a student's graduate profile. In response to this issue, the objective of this article is to propose a conceptual articulation between the postulates of interbehavioral theory and the pedagogical orientation of the New Mexican School (NEM), with the purpose of providing a theoretical foundation of teaching practice and reconceptualizing such work as interfunctional teaching. To achieve this, the methodology employed in this study followed a qualitative approach of theoretical-analytical nature, based on a documentary review and the analysis of theoretical postulates. An interface, or bridge theory, is used to justify the articulation of both perspectives. The results made it possible to establish a functional linkage between the pedagogical orientations of the NEM related to the organization of content, the selection of strategies, and evaluation, and the interbehavioral framework, providing a reinterpretation of the definitions proposed by the NEM based on the questions of what to do, how to do it, and for what purpose to do it. Based on these findings, the proposal of interfunctional teaching presented the teacher's role as a mediator and organizer of complex interactions that promote detachment and transfer of learning. Finally, the proposal offers a theoretical framework that contributes to grounding teaching practice through functional criteria consistent with psychological principles and the educational normative framework of the NEM.

Keywords: interbehavioral theory, New Mexican School, teaching practice, interfunctional teaching, bridge theory.

INTRODUCCIÓN

El Currículo Y Su Operación En La Práctica Educativa

El currículo formal, de acuerdo con lo mencionado por Farfán y Perdomo (2019), está constituido por los documentos oficiales y los planes de estudio, por consiguiente, es aquello que delimita lo que se enseñará en el aula, los contenidos temáticos que se abordarán, las actividades que el docente realizará y las competencias o habilidades del perfil de egreso del estudiante.

Los mismos autores, utilizan el modelo de análisis de Ruiz (2016; como se citó en Farfán y Perdomo, 2019) el cual propone tres tipos de lógicas curriculares interrelacionadas: la lógica de construcción, que se refiere a la formulación de políticas y propósitos; la lógica de traducción, sobre la interpretación y aplicación del currículo por parte de los docentes; y la lógica de consumo, relacionada a cómo los estudiantes y las comunidades educativas experimentan y resignifican dichos contenidos.

De manera contraria a lo que se esperaría, en una revisión de documentos oficiales de la Secretaría de Educación Pública (SEP, 1993; 2006; 2011) se puede observar que persiste una desvinculación entre el currículo (lógica de construcción) y la práctica docente (lógica de traducción); representando en distintos momentos, más que un instrumento orientador del quehacer educativo, una barrera para la labor docente (Farfán y Perdomo, 2019).

Desvinculación Entre Currículo Y Práctica Docente En Las Reformas Educativas En México

Díaz-Barriga (2016), advierte las consecuencias de las reformas en el ámbito educativo, y destaca el papel del docente en dicho proceso, puesto que su rol está implicado dentro de los cambios curriculares, normativos e institucionales y, por lo tanto, su práctica educativa se ve directamente afectada.

Asimismo, el mismo autor resalta la elaboración vertical de las reformas educativas en México, lo que implica que sus cambios los realizan especialistas ajenos al aula y su aplicación es llevada a cabo por los docentes quienes las adaptan bajo su propio criterio. En consecuencia, el docente debe enfrentar la exigencia de reinterpretar los nuevos planes de estudio (competencias, estándares, aprendizajes esperados) y su labor (Ventura, 2023).

Díaz-Barriga e Inclán, en el año de 2001, resaltan que, en la situación anterior, en la que no se toma en cuenta al docente en la elaboración de las reformas y estos son reducidos al papel de ejecutores, se produce una brecha entre el discurso que plantea la reforma y la práctica docente. Cuando los documentos curriculares carecen de una claridad conceptual o de una fundamentación teórica, su interpretación queda sujeta en gran medida a los marcos de referencia personales del profesor o a su experiencia previa; dando como resultado que las prácticas educativas se alejen de los propósitos planteados en el currículo formal o que promuevan situaciones de enseñanza que no necesariamente favorezcan el desarrollo de aprendizajes complejos.

Con relación a lo anterior, y como se menciona en Farfán et al. (2024), el enfoque por competencias que se ha mantenido a lo largo de los planes de estudio sólo ha mantenido rasgos de un modelo enciclopedista, privilegiando la acumulación de información sobre el desarrollo de capacidades críticas y aplicables.

Asimismo, encontramos que la figura del docente se enfrenta a distintas conceptualizaciones a lo largo de los años, Ventura (2023) explica dichos cambios en el papel del docente desde 1993 hasta la actualidad, con la NEM, y el cómo reflejan los intereses políticos y pedagógicos del sistema educativo nacional. En la reforma de 1993 destaca la subordinación al profesor a lineamientos de eficiencia y calidad, es decir, como un técnico encargado de aplicar programas y cumplir metas

administrativas (SEP, 1993); en este mismo plan, en el trabajo realizado por Farfán et al. (2024), se resalta la inclusión de las "habilidades" como innovación educativa, mismas que nunca son definidas y son subordinadas a las competencias.

Continuando, en el año 2006, con el paso del enfoque por competencias bajo el gobierno de Vicente Fox y Felipe Calderón, Ventura (2023) menciona que la educación básica supuso la formación de habilidades del pensamiento y las competencias básicas para una educación continua y sistemática, por lo que el enfoque de este curriculum se centró en el desarrollo de competencias y saberes para la vida; de la misma forma, el plan de estudios definió a las competencias como la integración de conocimientos, habilidades y actitudes para la resolución de problemas (SEP, 2006).

En 2011-13, la conformación de la Reforma Integral de la Educación Básica (RIEB) representó un intento por articular preescolar, primaria y secundaria bajo un mismo marco curricular orientado hacia, nuevamente, el desarrollo de competencias para la vida (SEP, 2011); además, el proceso de evaluación del desempeño docente bajo la implementación del Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE) se proponía realizar cambios en los procesos de ingreso y promoción de los maestros (Ventura, 2023). Según Cedillo (2015), se definió al docente como el actor principal del cambio del cual dependía, en aquel entonces, el éxito o fracaso de la reforma, sin embargo, como menciona esta autora, la priorización de actividades administrativas como la planeación, evaluación y rendición de cuentas, limitó la maduración del docente y su manejo de metodologías didácticas del contenido, reduciendo su autonomía profesional.

En la reforma del 2017, e incluyendo a la Nueva Escuela Mexicana (NEM) en 2022, se presentan las habilidades del pensamiento como parte de las competencias (Farfán et al. 2024), y en esta supeditación se descuida la precisión conceptual de dichas habilidades. De acuerdo con Carro y Lima (2024), la NEM se expone como una propuesta curricular que busca resarcir el daño de las reformas educativas anteriores; sin embargo, de manera contraria a lo que establece, continúa incluyendo conceptos sin un origen ni fundamentación claros con los que se han trabajado desde hace más de dos décadas.

Sobre esto último, surge la necesidad para estos autores de cuestionar si la NEM representa realmente una propuesta innovadora en el campo educativo o si retoma y reconfigura estrategias que ya han sido planteadas en sexenios anteriores.

Después de esta revisión histórica de las conceptualizaciones del docente en las reformas educativas desde la década de los noventa hasta ahora, podemos afirmar que esta actualización de los currículos ha tenido su influencia en la constante redefinición del papel del docente y en la ambigüedad conceptual de las habilidades del pensamiento como competencias. Su incorporación descontextualizada y la ausencia de un fundamento teórico claro han generado respuestas negativas en la práctica educativa al dificultar la traducción de los principios normativos en acciones pedagógicas concretas, dando como resultado una desvinculación entre la teoría y la práctica educativa.

Consecuencias De La Ambigüedad Curricular En La Práctica Docente

Esta desvinculación representa una falta de coherencia entre lo que el currículum establece y las acciones del docente, promoviendo la improvisación pedagógica que ha prevalecido debido a la ambigüedad del concepto de competencias; llevando a un mantenimiento de la práctica docente tradicional y no su transformación (Farfán et al. 2024). Asimismo, esto último se refuerza con que las reformas educativas en México han privilegiado la lógica de construcción del currículo, es decir, la formulación de políticas y lineamientos generales, dejando a un lado las fases

de traducción y apropiación en la práctica docente, relegándolas (Farfán y Perdomo, 2019). En consecuencia, se reproducen prácticas ineficaces como resultado de la ausencia de objetivos y criterios de logro específicos.

Un ejemplo de lo antes mencionado puede encontrarse en el plan de estudios actual de la NEM, en las orientaciones pedagógicas (SEMS, 2019). Dentro de los principios que orientan la acción docente, se presentan enunciados sobre lo que se espera que realice el profesorado sin precisar criterios específicos para llevarlos a cabo; se utilizan verbos como "promover", "seleccionar", "propiciar", "atender" y "reflexionar", sin proporcionar lineamientos o procedimientos concretos para aplicarlos en su práctica educativa.

Por un lado, el discurso curricular de la NEM enuncia el reconocimiento del maestro como un agente de cambio y mediador del aprendizaje; por el otro, en la práctica cotidiana se ha visualizado, a través de trabajos realizados por Mares et al. (2004); Mares et al. (2006) y Mares et al. (2018), una persistencia de actividades centradas en la repetición y copia de información, limitando la posibilidad de generar interacciones educativas que promuevan niveles complejos de aprendizaje.

Un Enfoque Psicológico: Teoría Interconductual En El Ámbito Educativo

Con la finalidad de explicar y profundizar en la pertinencia de la promoción de interacciones educativas de niveles complejos, se presenta a continuación una descripción del enfoque bajo el que esta investigación se justifica. La teoría interconductual, también conocida como teoría de campo, como una perspectiva teórica surge a partir de la propuesta de Jacob F. Kantor como aquella que investiga la interacción entre el organismo y su medio (Kantor, 1978). Dicho autor, presenta el concepto de campo interconductual, definido como la representación conceptual de un segmento de interacción del organismo con su ambiente, mismo que está configurado como un sistema de interrelaciones sincrónicas (Ribes y López, 1985).

Este enfoque es posteriormente desarrollado por Ribes y López (1985), quienes plantean el entendimiento de la conducta como un conjunto de modos funcionales de relación entre el organismo y el medio, que pueden variar en complejidad y grado de desligamiento respecto a las condiciones del contexto inmediato; estableciendo el concepto de desligamiento como el grado de independencia que un organismo logra con respecto a las propiedades fisicoquímicas del medio.

Estos mismos autores, en su trabajo titulado Teoría de la conducta (1985) proponen una taxonomía de niveles funcionales de interacción: contextual, suplementario, selector, sustitutivo referencial y sustitutivo no referencial. Cada uno de estos niveles describe formas distintas de interacción entre el organismo y su entorno. El nivel contextual corresponde al nivel más simple de organización, con interacciones en las que la conducta del organismo se encuentra directamente regulada por las propiedades presentes del ambiente. En el nivel suplementario, el organismo participa activamente modificando o complementando las condiciones del ambiente (Mares et al. 2004).

El nivel selector implica un nivel más complejo de organización de la conducta, en donde el organismo responde de manera pertinente y cambiante dependiendo de las condiciones (Mares et al. 2004).

Por su parte, los dos últimos niveles corresponden a las funciones sustitutivas, que representan los tipos de interacción más complejos propuestos por Ribes y López, en donde el lenguaje cumple una función esencial al sustituir objetos o acontecimientos reales por representaciones simbólicas. El nivel sustitutivo referencial implica un desligamiento casi total de la situación presente, en donde el individuo responde a eventos pasados, futuros o ausentes mediante el lenguaje.

Finalmente, en el nivel sustitutivo no referencial, el organismo emplea el lenguaje como instrumento de análisis y razonamiento para establecer juicios, argumentar, explicar o relacionar conceptos, sin depender de referentes concretos del contexto inmediato (Mares et al. 2004).

Una vez presentado lo anterior, podemos afirmar que el enfoque interconductual ofrece un marco conceptual para analizar los procesos educativos al permitir identificar y medir los distintos tipos de interacción que se establecen entre el estudiante, el docente y los objetos de conocimiento dentro del aula. Desde esta perspectiva, el aprendizaje no se limita a la memorización de información, sino que implica un logro derivado del cambio en la organización funcional de la actividad del organismo, advertido a partir del cumplimiento de criterios (Ribes, 1990). Se entiende entonces que el aprendizaje se relaciona con el desligamiento funcional, explicado anteriormente, y con la generalización y transferencia de conocimientos, lo que implica que lo aprendido en clases, ya sean habilidades o competencias, sean aplicados bajo la misma morfología (oral o escrito) en contextos distintos con o sin un referente presente (Mares y Rueda, 1993).

En este sentido, para retomar el papel del docente bajo la mirada curricular, resulta pertinente añadir que de acuerdo con el trabajo realizado por Mares y colaboradores (2004), se destaca el papel fundamental que este tiene dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje como el programador y mediador de interacciones. En su trabajo, señalan que su labor debe implicar la construcción, junto con el alumno, de un repertorio funcional que incluya el lenguaje, observación y manipulación frente a los fenómenos naturales, que permita que los alumnos no solo escuchen y repitan la información que se les proporciona, sino que sean capaces de nombrar, relacionar interpretar y argumentar fenómenos, utilizando un lenguaje científico.

Los autores logran fundamentar, desde la teoría interconductual, que el docente debe propiciar que el estudiante establezca relaciones funcionales con los contenidos, promoviendo el tránsito hacia niveles de interacción funcional de mayor complejidad. De esta manera, se puede argumentar que este enfoque psicológico puede proporcionar los fundamentos para analizar y guiar la práctica docente hacia la configuración de situaciones educativas que favorezcan aprendizajes transferibles.

Hacia Una Práctica Fundamentada En Criterios Claros: Docencia Interfuncional

Para cumplir con las funciones del papel del docente atribuidas por el enfoque interconductual, sería necesario, de acuerdo con Ribes y López (1985) traducir las categorías de la teoría científica a criterios y procedimientos contextualizados que permitan abordar problemas concretos en la práctica; es decir, crear una interfase entre ambos. Siguiendo lo planteado por dichos autores, la interfase se entiende como un espacio mediador entre la teoría y la práctica, y, por lo tanto, es la creación de criterios y procedimientos que permitan abordar problemas de la vida cotidiana (psicología aplicada) bajo fundamentos teóricos (psicología analítica).

De acuerdo con lo anterior, y atendiendo la problemática de la desvinculación de teoría y práctica educativa, surge el interés de replantear conceptual y metodológicamente la función docente desde una perspectiva que permita integrar coherentemente los fundamentos teóricos con las orientaciones curriculares vigentes. Para lograr esta vinculación, se presenta la propuesta de *docencia interfuncional,* como una respuesta al desfase de teoría-práctica latente hasta el día de hoy en las reformas educativas de México.

En este marco, el presente artículo tiene como objetivo formular una propuesta de interfase para una nueva conceptualización del actuar docente desde una visión fundamentada, a partir de la

síntesis entre la teoría interconductual y la identidad profesional atribuida por la NEM a través de sus planteamientos normativos. A partir de ello, se plantea la siguiente pregunta: ¿Cómo lograr resolver la desvinculación entre la teoría y la práctica?, de la cual surge ¿Se pueden articular los principios interconductuales con las orientaciones pedagógicas de la NEM para redefinir conceptual y metodológicamente el actuar docente? Finalmente, la hipótesis es que la interfase propuesta permitirá articular la teoría y práctica. La propuesta de docencia interfuncional logrará vincular los principios de la teoría interconductual y las bases normativas de la NEM que guíen el trabajo docente bajo criterios y objetivos definidos.

Metodología

El presente estudio se elaboró desde un enfoque cualitativo de carácter teórico-analítico que se sustenta en una revisión documental sistematizada y en la revisión de conceptos provenientes de los postulados del interconductismo, así como de las orientaciones pedagógicas de la Nueva Escuela Mexicana (NEM). Para articular estos dos marcos conceptuales previamente establecidos, se utiliza el modelo de interfase (Ribes y López, 1985) para la traducción de la teoría interconductual en criterios didácticos, es decir, en una metodología aplicable en el contexto educativo que sea coherente con lo establecido por la NEM.

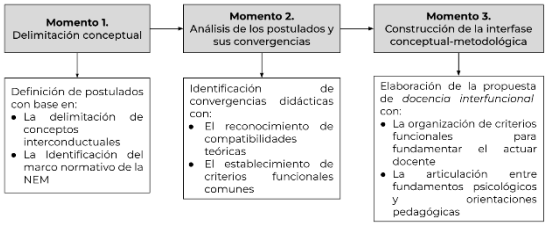
La estrategia metodológica que se llevó a cabo retomó como referente el modelo de interfase o teoría puente (señalada así por los autores de este trabajo) propuesta por Mares y Rueda (1993), quienes, a partir de los planteamientos de Kantor y de Ribes y López, articularon principios interconductuales con el estudio del desarrollo lingüístico en el ámbito educativo. Retomando el concepto de interfase, y lo que las autoras Mares y Rueda elaboraron como teoría puente, tenemos que en este trabajo es entendido como la articulación entre sistemas teóricos o postulados (interconductismo) para la construcción de criterios funcionales contextualizados (niveles de desarrollo lingüístico horizontal) que permitan establecer correspondencias operativas sin perder la coherencia teórica de cada perspectiva.

Es así que el modelo de Mares y Rueda (1993) fue tomado como ejemplo metodológico, no para reproducirlo, sino para recontextualizar su carácter articulador en la construcción de una nueva propuesta conceptual centrada en la labor docente.

Para lograr la obtención de la propuesta conceptual metodológica de práctica educativa denominada *docencia interfuncional* se delimitaron tres momentos que son presentados a continuación (Figura 1):

Figura 1.

Proceso metodológico para la articulación de postulados que fundamente la propuesta de docencia interfuncional.



Delimitación Teórica-Conceptual

Bajo una revisión de teoría se definieron los principios fundamentales del interconductismo, en particular la noción de campo interconductual, los niveles funcionales de interacción, las habilidades del pensamiento, el docente como mediador de interacciones, entre otros. De manera simultánea, se identificó el marco normativo establecido por la NEM con relación al papel del docente, la formación integral y el compromiso comunitario, es decir, las orientaciones pedagógicas presentadas por la Secretaría de Educación Media Superior (SEMS, 2019). Este momento definió los postulados que más adelante servirían para la articulación de una propia teoría puente (interfase).

Análisis De Los Postulados Y Sus Convergencias Didácticas

Considerando entonces que el interconductismo y el marco normativo de la NEM serían los postulados que se articularían para la creación de la propuesta conceptual metodológica, se realizó una búsqueda entre ambos marcos, identificando puntos de articulación conceptual y posibles compatibilidades metodológicas. Este proceso permitió establecer los criterios funcionales en común que posibilitan la traducción de definiciones teóricas (SEMS, 2019, p. 17) en orientaciones para la práctica del docente.

Construcción De La Interfase Conceptual-Metodológica

A partir del análisis previo, se elaboró una propuesta de articulación denominada *docencia interfuncional,* entendida como una teoría puente entre los fundamentos psicológicos del interconductismo y las orientaciones pedagógicas de la NEM (SEMS, 2019). Esta interfase no representa una aplicación mecánica de la teoría psicológica, más bien es una estructura de mediación que organiza criterios funcionales para fundamentar el actuar docente, manteniendo coherencia conceptual y una contextualización pedagógica.

De esta manera, la investigación elaborada pretendió formular una propuesta conceptual metodológica que esté fundamentada y que permita redefinir el papel del docente como organizador y mediador de interacciones complejas, además de ser capaz de generar o promover condiciones que favorezcan la aparición de estas dentro del campo interconductual, en este caso, el aula de clases.

RESULTADOS

Los resultados de la presente investigación tomaron como punto inicial lo siguiente; si bien los autores de este artículo consideran la posibilidad de abordar la vinculación de postulados retomando otros puntos dentro del marco normativo de la NEM, para este mismo se determinaron, tras la búsqueda en documentos oficiales, las cinco orientaciones pedagógicas. Mismas que fueron presentadas en el documento *La Nueva Escuela Mexicana: principios y orientaciones pedagógicas* (2019, p. 17), como ejes normativos que guían la acción docente en su cotidianidad.

Por consiguiente, la propuesta conceptual metodológica de *docencia interfuncional* se elaboró a partir de los postulados de teoría interconductual (TI) y las orientaciones pedagógicas (OP) del marco normativo de la Nueva Escuela Mexicana (NEM), las cuales son: gestión escolar participativa y democrática, diagnóstico del grupo, organización de contenidos, selección de estrategias, y evaluación (SEMS, 2019). Cabe precisar que, en este trabajo, para llegar al modelo propuesto se pasó por tres niveles progresivos que fueron de lo general a lo particular con el objetivo final de presentar al lector un concepto que pretende fundamentar la labor docente respondiendo de manera precisa al *¿Qué hacer?, ¿Cómo hacerlo? y ¿Para qué hacerlo?* respecto a su rol de organizador y mediador del campo interactivo (el aula de clases).

Primer Nivel: Vinculación Conceptual Descriptiva De Las Orientaciones Pedagógicas (OP) Según La Teoría Interconductual (TI)

Para este primer nivel se retoman las definiciones de cada OP encontradas en el documento oficial de SEMS (2019, p.17) para, posteriormente, realizar una reinterpretación de cada una bajo conceptos psicológicos de la TI (Kantor, 1978; y Ribes y López, 1985), es decir, se identificaron sus respectivas correspondencias. Al hacerlo, las OP se redefinen de la siguiente manera:

1. **Gestión escolar participativa y democrática** como la organización macro del campo interactivo institucional, donde

el docente es el organismo componente del campo interconductual.

2. **Diagnóstico de grupo** como un proceso de análisis de los niveles funcionales presentes en el repertorio conductual del alumnado al inicio del ciclo escolar, así como el reconocimiento de las relaciones funcionales existentes entre el estudiante y los materiales de trabajo.
3. **Organización de contenidos** como la estructuración progresiva de condiciones del campo para la promoción de interacciones con distintos grados de complejidad funcional.
4. **Selección de estrategias** que configuran las condiciones y, por lo tanto, influyen en la disposición contingencial de las situaciones didácticas.
5. **Evaluación** como la elaboración de una historia interconductual, utilizando el criterio de desligamiento para la regulación continua del campo interactivo y el ajuste de niveles funcionales.

Segundo Nivel: Sistematización Funcional de las OP Para Responder Qué Hacer, Cómo Hacerlo y Para Qué Hacerlo de la Labor Docente

Para este nivel se precisó cada OP respondiendo a tres preguntas: ¿qué hacer?, ¿cómo hacerlo? y ¿para qué hacerlo?, tomando en cuenta criterios existentes dentro de la teoría psicológica (TI) y lo que se establece por la NEM, con la finalidad de establecer criterios claros sobre lo que el docente debe abordar, las formas en que lo puede hacer y los fines formativos de su intervención. Lo anterior se puede visualizar en la Tabla 1 donde, para contestar a estos tres cuestionamientos, se retoman las características presentadas en la definición oficial de cada OP y las propias atribuidas anteriormente en el primer nivel.

Esta sistematización permitió justificar el carácter metodológico de la propuesta y pasar de la correspondencia conceptual elaborada en un nivel previo a una formalización del actuar docente. El resultado de este paso fue la primera parte de la configuración del concepto de *docencia interfuncional* al articular bases teóricas del estudio científico con las cinco orientaciones pedagógicas señaladas por la NEM.

Tabla 1.

Sistematización funcional de las orientaciones pedagógicas en la docencia interfuncional.

Orientación pedagógica	¿Qué hace el docente?	¿Cómo lo hace?	¿Para qué lo hace?
Gestión escolar participativa y democrática	Participa en procesos colegiados para identificar necesidades y acuerdos institucionales.	Mediante retroalimentación y análisis compartido de evidencias de la práctica.	Para generar condiciones institucionales que favorezcan la mediación docente.
Diagnóstico del grupo	Recaba información sobre el contexto, intereses y desempeños del estudiantado.	A través de registros sistemáticos y análisis de evidencias del aprendizaje.	Para orientar decisiones pedagógicas acordes con el nivel del grupo.
Organización de contenidos	Selecciona y adapta contenidos según el contexto y el diagnóstico del grupo.	Integrando áreas, materiales pertinentes y actividades contextualizadas.	Para promover interacciones educativas significativas y aprendizajes transferibles.
Selección de estrategias metodológicas	Diseña estrategias activas y colaborativas.	A través de mediación lingüística, preguntas inferenciales y participación del estudiantado.	Para fomentar habilidades del pensamiento (lingüísticas) y generalización del aprendizaje.
Evaluación	Registra y valora los cambios en el aprendizaje.	Comparando desempeños y utilizando criterios funcionales con base al desligamiento que se tenga con o sin referente.	Para orientar decisiones educativas y valorar la progresión del aprendizaje.

Tercer Nivel: Consolidación De La Propuesta Conceptual Metodológica De Docencia Interfuncional Bajo Criterios Específicos

Una vez establecidas las convergencias de cada OP con los criterios interconductuales, en este tercer nivel de análisis se logró obtener una sistematización más precisa con base a tres orientaciones pedagógicas que, al proveerles características meramente de la TI para contestar al ¿qué hacer?, ¿cómo hacerlo? y ¿para qué hacerlo?, permiten establecer criterios funcionales aún más específicos para una posible aplicación dentro del contexto educativo.

Se retomaron las orientaciones pedagógicas de organización de contenidos, selección de estrategias metodológicas y la evaluación ya que

siguiendo el objetivo de esta investigación, se encontró que dichas OP delimitan desde su definición aportada por la NEM las características necesarias para delimitar lo que al docente se le propone hacer, cómo hacerlo y para qué hacerlo dentro del aula de clases, que siguiente la TI representa nuestro campo interactivo y nuestro enfoque de intervención.

- **Organización de contenidos** delimita el *qué hacer*.
- **Selección de estrategias** estructura el *cómo hacerlo*.
- **Evaluación** orienta el *para qué hacerlo*.

Tabla 2.

Criterios funcionales para la organización de contenidos, selección de estrategias y evaluación desde la docencia interfuncional.

Orientación pedagógica	Pregunta estructural que responde	Criterio funcional desde el interconductismo	Implicación en la práctica docente
Organización de contenidos	¿Qué hacer?	Promover niveles funcionales complejos que impliquen análisis, inferencia y argumentación	Diseño de contenidos que superan a las actividades de copia y repetición de información que favorezcan una elaboración conceptual del propio alumno
Selección de estrategias	¿Cómo hacerlo?	Estrategias metodológicas que promuevan o prioricen interacciones mediadas lingüísticamente	Uso de preguntas, generación de inferencias, actividades vinculadas a la experiencia del estudiante
Evaluación	¿Para qué hacerlo?	Regularizar funcionalmente el aprendizaje mediante criterios observables y medibles siguiendo el concepto de desligamiento	Delimitación de indicadores observables que determine el nivel de desligamiento obtenido y la retroalimentación como para el ajuste del campo interactivo y consolidación del aprendizaje

Finalmente, se presenta un modelo triádico que responde a tres preguntas pertinentes dentro del trabajo docente bajo criterios funcionales explicados y fundamentados dentro de la TI, para su posible aplicación dentro del contexto educativo. De la misma forma, el haber abordado dos postulados para justificar una práctica fundamentada, siguiendo nuestro objetivo, da cierre a lo que desde la metodología se presentó; una propuesta conceptual metodológica abordada desde lo que Ribes y López denominaron interfase o, según nuestro ejemplo metodológico de Mares y Rueda (1993), teoría puente.

DISCUSIÓN

El objetivo de este artículo fue formular una conceptualización de la labor docente, a partir de la integración de dos postulados: los fundamentos de la teoría interfuncional y los planteamientos didácticos de la NEM, las orientaciones pedagógicas. De acuerdo con lo presentado, se puede afirmar que este propósito fue completado mediante la construcción de una teoría puente que sustenta el actuar docente, la docencia interfuncional.

La pregunta de investigación fue contestada mediante el proceso de convergencia entre la teoría interconductual (TI) y las orientaciones pedagógicas (OP), a través de la teoría puente de Ribes y López (1985), dando como resultado los criterios didácticos funcionales para la organización de contenidos, la selección de estrategias y la evaluación desde la docencia interfuncional; estructurados a través de las preguntas: ¿qué hacer?, ¿cómo hacerlo? y ¿para qué hacerlo? Concretando el papel del docente como programador y mediador de interacciones que promuevan aprendizajes complejos, tal como lo establece Mares et al. (2004).

Finalmente, la propuesta desarrollada permite responder la problemática señalada en la introducción, sobre la falta de vinculación entre teoría y práctica, y su implicación en la perpetuación de prácticas docentes basadas en la interpretación personal (Farfán et al. 2004), al ofrecer criterios conceptuales y metodológicos para organizar la práctica educativa; constituyendo un esfuerzo para reducir la brecha entre el discurso curricular y la práctica docente.

CONCLUSIÓN

En síntesis, la docencia interfuncional se configura como un modelo triádico interfuncional de la conducta docente que articula tres dimensiones

funcionales de la práctica educativa: la organización de contenidos para especificar el qué hacer, la selección de estrategias como estructuración del cómo hacerlo y la evaluación como delimitación del para qué hacerlo. Hacer esta reorganización con base a la vinculación de dos postulados, es decir, los criterios funcionales aportados por la teoría interconductual (TI) y las orientaciones pedagógicas (OP) de la NEM como las bases normativas, no significó una sustitución de un postulado con el otro.

Por el contrario, se integraron criterios psicológicos que precisan la función de estas OP dentro del campo interactivo. Tomando en consideración esta visión, la práctica docente deja de concebirse como un repertorio de decisiones aisladas y se comprende como una unidad funcional organizada en que cada dimensión pedagógica regula y le da sentido a las demás.

La aportación central de la docencia interfuncional consiste en ofrecer un modelo de intervención teóricamente fundamentado que cumple con lo presentado en el currículum actual, la NEM, al integrar una visión psicológica que aporta criterios funcionales específicos y antecedentes de aplicaciones que los sustentan. Para finalizar, su relevancia recae en la ayuda que le brinda al docente al ofrecer una reconceptualización de su trabajo cotidiano con criterios que delimitan el qué hacer, cómo hacerlo y para qué hacerlo; no sólo dentro del marco normativo actual, sino también en futuros sistemas educativos y dejando a un lado el desfase existente entre lo que el currículo le pide, y el cómo lo lleva a su realización, a través de la traducción a criterios claros con fundamentos sólidos.

Referencias

Carro, A., y Lima, J. (2024). Del modelo neoliberal a la Nueva Escuela Mexicana. *Revista Mexicana de Investigación Educativa, 29* (103), pp. 987-1000.

Cedillo, L. (2015). *¿Éxito o fracaso de la RIEB? Los docentes frente a la reforma curricular en primaria* [Ponencia]. XIII Congreso Nacional de Investigación Educativa, Chihuahua, México. https://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v13/doc/1690.pdf

Díaz-Barriga, A. (2016). *La reforma integral de la educación básica: perspectivas de docentes y directivos de primaria.* UNAM-IISUE

Díaz-Barriga, A., y Inclán, C. (2001). El docente en las reformas educativas: sujeto o ejecutor de proyectos ajenos. *Revista Iberoamericana de Educación,* 25, 17-41. https://www.redalyc.org/pdf/800/80002502.pdf

Espriella, R., y Restrepo, C. (2020). Teoría fundamentada. *Revista Colombiana de Psiquiatría, 49*(2), 127-133. http://www.scielo.org.co/pdf/rcp/v49n2/0034-7450-rcp-49-02-127.pdf

Farfán, E., y Perdomo, L. A. (2019). Bildung y Enseñanza de la Investigación en la Licenciatura de Pedagogía. *Revista Ciencias de la Educación, 1*(14), 6-17.https://ice.uabjo.mx/media/15/2020/01/1_copia.pdf

Farfán M, E., Jiménez M. A. y Moguel, M. E. (2024). Dos conceptos “innovadores” en la historia de los planes de estudio de primaria en México: Las habilidades de pensamiento y las competencias (1993–2023). *Revista de Investigación Educativa CESSUMEX, 1*(1), 40–47. https://cessumex.org/assets/CESSUMEX%20-%20PRIMERA%20EDICI%C3%93N.pdf

Kantor, J. R. (1978). *Psicología interconductual.* Trillas.

Mares, G., Guevara, Y., Rueda, E., Rivas, O., y Rocha, H. (2004). Análisis de las interacciones maestra-alumnos durante la enseñanza de las ciencias naturales en primaria. *Revista Mexicana de Investigación Educativa,* 9(22), 721-745. https://www.redalyc.org/pdf/140/14002209.pdf

Mares, G., Rivas, O., Pacheco, V., Rocha, H., Dávila, P., Peñalosa, I., y Rueda, E. (2006). Análisis de lecciones de enseñanza de biología en primaria: Propuesta para analizar los libros de texto de ciencias naturales. Revista Mexicana de Investigación Educativa, 11(30), 883-911. https://www.scielo.org.mx/pdf/rmie/v11n30/1405-6666-rmie-11-30-883.pdf

Mares, G., Rueda, E., Rivas, O., Rocha, H., González, L. F., y Carrascoza, C. A. (2018). Complejidad de las interacciones maestro-alumnos-objetos educativos en primaria en México. Revista Mexicana de Análisis de la Conducta, 44(1), 46-70. Recuperado de https://doi.org/10.5514/rmac.v44.i1.65351

Mares, G., y Rueda, E. (1993). El habla analizada desde la perspectiva de Ribes y López: Desarrollo horizontal. *Acta Comportamentalia: Revista Latina De Análisis Del Comportamiento, 1*(1), 39-62. https://www.revistas.unam.mx/index.php/acom/article/view/18203

Ribes, E. (1990). *Psicología general: un enfoque interconductual*. Trillas.

Ribes, E. y López, F. (1985) *Teoría de la conducta. Un análisis de campo y paramétrico*. Trillas.

Secretaría de Educación Pública. (1993). *Plan y programas de estudio 1993. Educación Básica Primaria. SEP*. https://www.sep.gob.mx/work/models/sep1/Resource/ca8cef5b-610b-4d55-8a52-03f1b84d0d6c/a304.pdf

Secretaría de Educación Pública (SEP). (2006, 26 de mayo). *Acuerdo número 384 por el que se establece el nuevo plan y programas de estudio para educación secundaria.* Diario Oficial de la Federación. https://www.ordenjuridico.gob.mx/Federal/PE/APF/APC/SEP/Acuerdos/2006/26052006%281%29.pdf

Secretaría de Educación Pública (SEP). (2011). *Plan de estudios 2011. Educación básica* [PDF]. https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/20177/Plan_de_Estudios_2011_f.pdf SEMS (2019). *La Nueva Escuela Mexicana: principios y orientaciones pedagógicas*. https://dfa.edomex.gob.mx/sites/dfa.edomex.gob.mx/files/files/NEM%20principios%20y%20orientacio%C3%ADn%20pedago%C3%ADgica.pdf

Ventura Álvarez, F. (2023). *La educación a cucharadas o las reformas a la Educación Básica en México*. Editorial REDIPE. https://editorial.redipe.org/index.php/1/catalog/download/155/274/5510?inline=1

ANÁLISIS INTERCONDUCTUAL DE LA ESTRATEGIA "APRENDE EN CASA" EN HISTORIA DE SEXTO GRADO

INTERBEHAVIORAL ANALYSIS OF THE "APRENDE EN CASA" STRATEGY IN SIXTH-GRADE HISTORY

Karina Fuentes Medrano
UNAM | Facultad de Estudios Superiores Iztacala
karinafuentesmedrano@gmail.com
Ángel Eduardo Cortés Flores
UNAM | Facultad de Estudios Superiores Iztacala
angel.cortes.phoco@gmail.com
Ángel Perea Cruz
UNAM | Facultad de Estudios Superiores Iztacala
angelpereacruz.phoco@gmail.com

RESUMEN

La estrategia Aprende en Casa, implementada por la Secretaría de Educación Pública durante la pandemia de SARS-CoV-2, constituyó el principal recurso de educación a distancia en México. El presente estudio tuvo como objetivo analizar las interacciones didácticas promovidas en los materiales de historia de sexto grado, desde la perspectiva de la psicología interconductual, con el fin de identificar el nivel de complejidad psicológica potencialmente favorecido. Se realizó un análisis observacional descriptivo de diez sesiones transmitidas por televisión y alojadas en la plataforma de la SEP, con el fin de evaluar la explicitación de objetivos, el uso funcional de recursos audiovisuales, la referencia al libro de texto, el tipo de preguntas y el nivel de complejidad de las actividades, conforme a la taxonomía funcional de la conducta. Los resultados muestran un predominio de actividades contextuales y suplementarias, con escasa presencia de ejercicios de tipo sustitutivo y una explicitación limitada de los criterios de logro, especialmente en la modalidad televisiva. Asimismo, el uso de imágenes y videos fue mayormente decorativo. Se concluye que los materiales analizados favorecen aprendizajes de baja complejidad psicológica, lo que limita el desarrollo del pensamiento histórico y la transferencia del aprendizaje. Se discute la necesidad de replantear el diseño instruccional para promover interacciones didácticas más complejas que favorezcan la transferencia del aprendizaje.

Palabras clave: educación, TIC, enseñanza, actividades, interconductismo.

Abstract

The "Aprende en Casa" strategy, implemented by the Secretariat of Public Education during the SARS-CoV-2 pandemic, was the main resource for distance education in Mexico. This study aimed to analyze the didactic interactions in sixth-grade history materials from the perspective of interbehavioral psychology to identify the level of psychological complexity they could support. A descriptive observational analysis was conducted on ten sessions broadcast on television and hosted on the SEP platform, evaluating the explicit statement of objectives, the functional use of audiovisual resources, references to the textbook, the type of questions, and the level of complexity of the activities, according to the functional taxonomy of behavior. The results show a predominance of contextual and supplementary activities, with limited presence of substitute-type exercises and little explicit

https://doi.org/10.68951/feqh-8k3e

mention of achievement criteria, especially in the television format. Additionally, the use of images and videos was mostly decorative. It is concluded that the materials analyzed promote low-complexity psychological learning, thereby limiting the development of historical thinking and the transfer of learning. The need to rethink instructional design is discussed to encourage more complex didactic interactions that facilitate learning transfer.

Keywords: education, TICs, teaching, activities, interbehaviorism

INTRODUCCIÓN

La pandemia causada por el virus SARS-CoV-2 provocó un cambio abrupto en los sistemas educativos a nivel mundial. En México, la Secretaría de Educación Pública (SEP) se enfrentó al reto de garantizar la continuidad de los servicios escolares en condiciones de aislamiento social, lo que llevó a replantear la organización y la modalidad de la enseñanza. Dado que la educación es reconocida como una actividad social básica, la suspensión de las clases presenciales obligó a establecer alternativas a distancia que permitieran, en la medida de lo posible, mantener los procesos de enseñanza-aprendizaje.

La educación a distancia, en términos generales, se caracteriza por el desarrollo de actividades educativas sin la presencia física simultánea de docentes y estudiantes, lo que permite que los estudiantes avancen a su propio ritmo y según sus capacidades individuales (Navarrete y Manzanilla, 2017). En México, este tipo de educación tiene antecedentes que se remontan a mediados del siglo XX. En 1941 se implementó la Escuela de Radio de Difusión Primaria para Adultos, que ofrecía cursos por correspondencia. En 1966 se puso en marcha la telesecundaria, que fue oficializada en 1968 (SEP, 2010). Asimismo, en 1952 se iniciaron transmisiones educativas desde el Hospital Juárez hacia la Facultad de Medicina de la UNAM, lo que constituyó uno de los primeros ejercicios de teleeducación en el país (Bosco y Barrón, 2008).

Durante las décadas posteriores, la SEP impulsó programas y materiales que ampliaron el alcance de la educación a distancia, llegando incluso, en 2001, a ofrecer cursos a comunidades mexicanas en Estados Unidos. No obstante, estas iniciativas enfrentaron limitaciones estructurales vinculadas a la cobertura tecnológica. Según datos del INEGI (2019), hacia el inicio de la pandemia, solo el 70.1% de la población utilizaba Internet y apenas el 56.4% contaba con conexión a Internet en el hogar. De igual manera, 44,3% disponía de computadora, mientras que la televisión seguía siendo el medio más extendido, con 92,5% de hogares con acceso. Estas condiciones motivaron que el programa implementado durante la pandemia, denominado “Aprende en casa”, privilegiara el uso de la televisión como canal principal de transmisión de contenidos, complementado con una plataforma digital en la que se alojaban materiales y actividades diseñados para la educación básica.

El programa “Aprende en casa” incorporó estrategias como el uso de la Carpeta de Experiencias, en la que los alumnos registraban las actividades realizadas, y promovió el uso de recursos visuales y audiovisuales como apoyo instruccional. Estos materiales, al igual que las clases transmitidas por televisión, constituyeron el núcleo de la enseñanza a distancia durante el confinamiento. En este contexto, resulta pertinente examinar su calidad pedagógica y psicológica, en tanto que dichos materiales pretenden generar un cambio en el comportamiento de los alumnos. De manera particular, resulta necesario examinar los materiales de la asignatura de historia en sexto grado de primaria, ya que tradicionalmente esta materia ha sido criticada por enfocarse en la memorización mecánica de datos, lo cual limita el desarrollo del pensamiento crítico y la transferencia de aprendizajes a la vida cotidiana (Merchán, 2002; Sáiz Serrano, 2011).

El papel de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) en los procesos de enseñanza-aprendizaje ha sido ampliamente documentado. Investigaciones previas destacan beneficios como el repaso de contenidos, la organización de la información y la coordinación de trabajos colaborativos (Matamala, 2016), así como incrementos en la motivación y el desempeño académico cuando se emplean adecuadamente (Merchán, 2002; Santiago et al., 2010; Abu et al., 2019). Sin embargo, también se han señalado riesgos asociados al uso de estas herramientas, como la distracción y el plagio, así como la necesidad de que se integren de manera coherente con los objetivos pedagógicos (Bruno-Jofré y Steiner, 2008). En el ámbito de la enseñanza de la historia, se ha insistido en la importancia de desarrollar procesos que fomenten la formación de una “mentalidad histórica” y el análisis crítico de los fenómenos, más allá de la mera reproducción de información factual.

No obstante, el análisis de los materiales educativos desde una perspectiva estrictamente pedagógica resultaría insuficiente para abordar la dimensión psicológica involucrada en las interacciones de enseñanza-aprendizaje como proceso de cambio conductual, además de que la calidad de la enseñanza no depende únicamente de la disponibilidad de recursos tecnológicos, sino también de la manera en que éstos posibilitan la articulación de las interacciones de aprendizaje Es por esto que, para realizar un adecuado análisis de estos recursos desde un nivel de análisis psicológico, conviene adoptar una teoría de proceso que permita la identificación de los diversos factores que intervienen en las interacciones de enseñanza-aprendizaje.

Para este propósito, conviene adoptar la perspectiva interconductual propuesta por Kantor (1924-1926) y desarrollada por Ribes y López (1985), en la cual la conducta psicológica se concibe como un campo de relaciones recíprocas entre un organismo individual y los diversos aspectos de su entorno, afectada por factores disposicionales y posibilitada por un medio de contacto. Desde esta concepción, lo psicológico no se entiende como una entidad interna o subjetiva, sino como una interacción en la que se organizan, se complejizan y se desarrollan las relaciones funcionales entre el organismo y el entorno.

Concebida de este modo la psicología interconductual como teoría de proceso se estructura en torno a la taxonomía funcional de la conducta (Ribes y López 1985), que distingue cinco niveles de complejidad: 1) Nivel contextual, donde la respuesta del organismo se organiza diferencialmente en función de la distribución temporal y espacial de los objetos de estímulo sin alterar dicha distribución; 2) Nivel suplementario, donde la respuesta del organismo modifica efectivamente la relación de ocurrencia entre los eventos de estímulo del campo: 3) Nivel selector, donde la respuesta del organismo modifica con precisión las relaciones entre los eventos de estímulo cuyas propiedades cambian momento a momento en función de otro evento; 4) Nivel sustitutivo referencial, donde la respuesta del se organiza de en función de propiedades y relaciones de eventos de estímulo no presentes, accesibles mediante relaciones lingüísticas, con las cuales la respuesta situacional es congruente; y 5) Nivel sustitutivo no referencial, donde la respuesta se organiza en función de relaciones previamente abstraídas lingüísticamente, generando nuevas formulaciones lingüísticas que mantienen una relación de coherencia con las anteriores.

La psicología interconductual, definida como una disciplina científica básica, se orienta a la construcción de un conocimiento analítico que permite explicar los fenómenos psicológicos como formas funcionales del comportamiento. No obstante, como advierte Ribes (2009), el tránsito del conocimiento científico a su aplicación práctica requiere un proceso de traducción que articule los conceptos abstractos con las circunstancias sociales en las que adquieren sentido. En este sentido, resulta indispensable un modelo que actúe como puente conceptual y metodológico entre las categorías analíticas de la ciencia básica y el plano sintético de análisis del proceso educativo.

En este sentido, resulta imprescindible contar con un modelo analítico de referencia para la evaluación de dichas interacciones, como el modelo de interacciones didácticas propuesto por León, Morales, Silva y Carpio (2011), que cobra relevancia al ofrecer un marco analítico aplicable al estudio de las situaciones de enseñanza-aprendizaje, así como a los ámbitos o competencias del desempeño docente. Este modelo, construido desde la psicología interconductual, concibe la enseñanza como un conjunto de interacciones observables y evaluables en las que un docente o mediador didáctico articula o media el comportamiento del alumno en relación con los objetos de conocimiento, aparatos, eventos y/o personas, a partir de un criterio de logro por cumplir, utilizando estrategias variadas para su consecución. Dicho objetivo de logro, definido por el dominio de conocimiento bajo el cual se estructura la interacción didáctica, implica, a su vez, un criterio de ajuste que establece el nivel de aptitud funcional psicológica que requiere alcanzar el comportamiento del alumno para

cumplirlo. De ese modo, puede decirse que, en una interacción didáctica, el comportamiento del alumno se ajusta progresivamente a los diversos objetos de conocimiento (u otros objetos funcionalmente similares) mediado por un docente o mediador didáctico, en congruencia con un objetivo de logro y un criterio de ajuste.

Adicionalmente, para la evaluación del comportamiento docente, León y cols. (2011) pueden utilizarse los ámbitos de desempeño docente, que constituyen comportamientos a los que recurre el docente o mediador didáctico para lograr el ajuste del comportamiento del alumno a los criterios que a su disciplina corresponde:

Los ámbitos de desempeño docente constituyen diferentes vías a través de las cuales el profesor orienta su práctica para que los estudiantes alcancen los criterios de logro establecidos: 1) Planeación didáctica: consiste en la organización anticipada de tareas, actividades y circunstancias de aprendizaje en función de las habilidades objetivo, respondiendo a interrogantes sobre qué, para qué, cómo y bajo qué condiciones debe aprender el alumno; 2) Exploración competencial: implica la identificación y evaluación de las habilidades precurrentes de los estudiantes, con el propósito de ajustar la planeación y garantizar la pertinencia del proceso de enseñanza; 3) Explicitación de criterios: refiere a la acción docente de poner al alumno en contacto con los criterios disciplinares y didácticos que deberá satisfacer con su desempeño, brindando un marco normativo claro para la acción; 4) Ilustración: consiste en mediar lingüísticamente la relación entre criterios, desempeño y situación, ejemplificando la forma en que se resuelven problemas particulares desde la propia disciplina; 5) Práctica supervisada: se expresa en la interacción directa con el desempeño del alumno en situaciones problema, corrigiendo y orientando de manera inmediata sus acciones; 6) Retroalimentación: comprende la puesta en correspondencia entre la situación enfrentada, el desempeño mostrado y los criterios esperados, con el fin de favorecer el ajuste progresivo de las ejecuciones; 7) Evaluación: constituye el contraste sistemático entre el desempeño final del alumno y el desempeño ideal previsto en la planeación, estableciendo métricas que permiten valorar el aprendizaje alcanzado y, al mismo tiempo, retroalimentar la propia práctica docente.

Este marco analítico resulta especialmente útil para analizar los materiales producidos en el contexto de “Aprende en casa”, pues permite identificar en qué medida estos materiales cumplen funciones equivalentes a las que desempeña el docente en una situación presencial. Si bien el modelo fue concebido inicialmente para evaluar la práctica docente en la educación superior, sus dimensiones son transferibles al análisis de materiales y dinámicas instruccionales en otros niveles educativos, ya que se centran en la descripción funcional de las interacciones educativas.

En consecuencia, este marco permite analizar los recursos de las clases de historia transmitidas por televisión y publicadas en la plataforma de la SEP en dos niveles complementarios: por un lado, en términos de los ajustes funcionales y los niveles de complejidad psicológica definidos por la taxonomía funcional de la conducta; y, por otro, en función de su correspondencia con los ámbitos de desempeño docente señalados en el modelo de interacciones didácticas. De esta manera, se articularon las dimensiones pedagógicas y psicológicas en un mismo marco analítico, superando la dicotomía entre contenidos educativos y procesos de aprendizaje.

En ese sentido, el objetivo de este trabajo fue identificar el nivel de complejidad psicológica potencialmente promovido por las interacciones presentes en los materiales educativos de historia para sexto grado durante la pandemia, a partir del análisis de sus contenidos y de las dinámicas instruccionales desde la perspectiva interconductual. Asimismo, se buscó determinar si dichos materiales se ajustaban a alguno de los ámbitos de desempeño docente definidos en el modelo de interacciones didácticas de León y cols. (2011).

MÉTODO

Características del programa Aprende en Casa en la materia de historia de sexto grado

Cada una de las sesiones tiene una duración de 30 minutos, durante los cuales se expone el tema correspondiente durante 20 minutos, se hacen algunas referencias del libro y/o se solicita al niño que revise ciertas páginas del mismo. Al iniciar la sesión se muestra de forma textual el tema de la sesión, en algunas sesiones los primeros dos minutos muestran un video corto de la forma correcta del lavado de manos, al terminar esa explicación el profesor comienza con la exposición del tema, usualmente el profesor menciona el objetivo de la sesión (conocer, aprender, ubicar, explicar), posteriormente se solicita el material que van a utilizar los niños para la clase (libro, cuaderno, lápiz, pluma), durante la explicación se mencionan las actividades a realizar, aparecen imágenes y videos en la pantalla, pasados entre 20-25 minutos de la exposición solicitan actividad física durante 7-8 minutos. Al finalizar, muestran los medios a través de los cuales pueden ponerse en contacto en caso de tener alguna duda o de necesitar los libros de texto.

Por otro lado, las clases que se encuentran en la página de la SEP siempre comienzan con el tema y los aprendizajes esperados de la sesión. El tema se expone de la misma forma, con referencia al libro o a algunos videos transmitidos por televisión. De igual forma, a lo largo de la explicación se proponen preguntas para que el alumno responda en el tiempo que requiera.

En este sentido, se revisarán 10 sesiones a partir del 14 de septiembre de la materia de historia de sexto grado, con una duración aproximada de 20 minutos, a través de una plataforma de internet, en este caso, youtube y la página de la SEP anteriormente mencionada.

En la revisión de las sesiones se emplearon las siguientes dimensiones:

1) Objetivo planteado para la sesión: que los objetivos sean claros y precisos, y que las sesiones se dirijan a acontecimientos históricos relacionados con el plan de estudios propuesto por la SEP; es decir, que los temas sigan un orden coherente. Dicha dimensión será dividida en 2 categorías:

a) No se explica el objetivo de la sesión

b) Se explica el objetivo de la sesión

Esta dimensión se consideró por la importancia de mencionar el objetivo en las clases, ya que servirá de guía para el alumno sobre lo que se espera aprender; de lo contrario, estará en una clase en la que no sabrá qué se verá ni qué aprenderá.

2) La relación de las imágenes y/o vídeos con el tema: esto quiere decir que las imágenes no deben limitarse a una función decorativa, sino que deben vincularse con las clases y, más allá de eso, contener información adicional que incentive el aprendizaje del alumno. Por parte de los vídeos, analizar si solo requieren observarse o si requieren hacer algo más con la información que se proyecta en ellos. Así, este punto se dividirá a su vez en 2 categorías:

a) Se presentan imágenes y videos sin alguna actividad para realizar

b) Se presentan imágenes y videos con alguna actividad

La importancia de esta categoría se centra, como se mencionó anteriormente, en el tipo de actividad que promueve la imagen o el video, pues si cumple con una mera función visual, no constituye un recurso para el aprendizaje del alumno.

3) El uso del libro durante la sesión: se refiere a si se recurre a la revisión del libro en la sesión, a la información que contiene y a las actividades que pueden surgir de él. A su vez, esta dimensión se dividirá en 4 categorías:

a) No se hace referencia al libro

b) Se hace referencia al libro en la exposición de algún tema, mencionando alguna página como complemento de información y/o se dejan ejercicios para su uso.

La importancia de esta categoría se debe a la relevancia del libro en los cursos presenciales. Además, el libro es una guía de los temas a revisar en el curso propuesto por la SEP, por lo que debería utilizarse de del continua.

4) Las preguntas a lo largo de la sesión: esto es, el tipo de preguntas que se hacen, el tipo de información y las técnicas que se requieren para responder, así como las actividades que pueden derivarse de ellas. En un primer momento, se dividirán en 2 grandes grupos:

a) Preguntas cerradas: en las que las respuestas solo pueden ser una. Esto es cuando el alumno debe recurrir al libro u otra herramienta para copiar la información textual o donde las respuestas solicitadas necesitan del manejo de fechas o personajes históricos

b) Preguntas abiertas: que el alumno pueda contestarlas con un criterio de análisis, explicación, comparación, etc. O bien, realizando algún ejercicio que no consista en la mera reproducción de la información obtenida a lo largo de la sesión.

Como se mencionó anteriormente, el uso de preguntas es un recurso didáctico ampliamente utilizado por los profesores; sin embargo, el tipo de actividades que promueven y, por ende, el aprendizaje difieren.

5) Tipo de ejercicios que se solicitan: para su análisis, se dividió de acuerdo al nivel de complejidad de los mismos, por lo que se establecieron 5 categorías:

a) Contextual: que el aprendizaje se realice en el contexto, en este caso, la clase, por lo que el desligamiento de la información es mínimo. Ejemplo: solicitar la lectura de un texto.

b) Suplementario: las actividades requieren una mayor interacción, lo que provoca un cambio en el ambiente físico y social. Ejemplo: completar alguna línea del tiempo con las fechas faltantes.

c) Selector: este nivel requiere un mayor desligamiento de la información, ya que el contexto puede cambiar de un momento a otro. Ejemplo: pedir que se observe una imagen y que se respondan preguntas sobre ella.

d) Sustitutivo referencial: el papel del lenguaje es esencial en este nivel; hay un desligamiento casi absoluto de la información presente, pues se les solicita recurrir a eventos pasados o futuros, incluso ausentes. Ejemplo: pedir que el alumno imaginara qué habría pasado de se hubiera cambiado una situación en la historia.

e) Sustitutivo no referencial: hay un desligamiento total de la información; se emplean juicios o argumentos para responder a una situación. Ejemplo: solicitar una crítica de la información que se les proporciona.

Finalmente, esta dimensión se consideró según el tipo de aprendizaje que promueve cada actividad. En este sentido, las actividades encontradas en niveles sustitutivos pueden favorecer la transferencia del aprendizaje adquirido a situaciones que requieran una menor complejidad o un criterio de ajuste inferior.

PROCEDIMIENTO

Para cada sesión se estableció un formato con la siguiente información:

a) Fecha de la sesión

b) Objetivo de la sesión. En caso de que no se presente explícitamente el objetivo de la sesión, sólo se mencionará el título de la sesión.

c) Temas de la sesión, así como el momento de la clase en el cual lo dijeron

d) Identificación de las imágenes y videos en la clase anotando el minuto en el cual se encuentra

e) Identificación de los ejercicios solicitados, anotando el minuto en el que se encuentre y realizando la transcripción de la solicitud.

RESULTADOS

A partir de los registros obtenidos en 10 clases de historia de sexto de primaria (con un promedio de confiabilidad del 89.21% en la página web y del 83.77% en televisión), se elaboraron gráficas comparativas según la modalidad de transmisión. Se encontró lo siguiente:

Se comenzó por establecer del objetivo en las clases, donde se observa una diferencia entre el programa transmitido por televisión y la página de la SEP, pues solo en 5 clases de televisión se mencionó el objetivo (Figura 1), mientras que en la página se mencionó en todas las clases (Figura 2). Notando una diferencia entre una forma de tomar la clase y otra.

Fig 1. En esta figura se observa el número de sesiones en las que se mencionó el objetivo en las clases transmitidas por televisión.

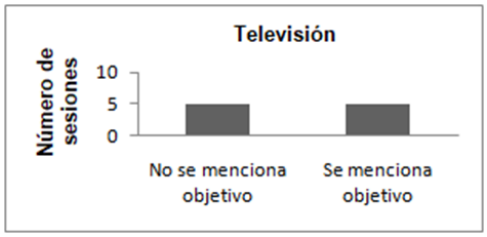
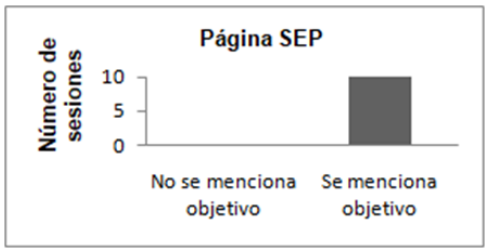


Fig 2. En esta figura se observa el número de sesiones en las que se mencionó el objetivo en las clases encontradas en la página de la SEP.



Otra área a evaluar fue el uso de imágenes o videos con alguna actividad o simplemente con una función decorativa; en las clases por televisión se observó un total de 42 materiales gráficos, de los cuales solo en 19 casos se proponía alguna actividad (figura 3). Por otro lado, en la página solo 39 materiales gráficos, de los cuales únicamente en 12 casos se proponía alguna actividad (figura 4)

Fig 3. En esta figura se muestra el número de recursos gráficos presentados en las 10 sesiones por televisión, dividido entre aquellos que sí y aquellos que no incluían actividades con ellos.

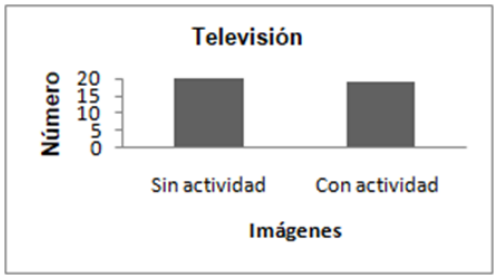
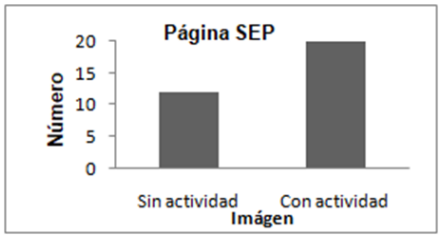


Fig 4. En esta figura se muestra el número de recursos gráficos presentados en las 10 sesiones por televisión, divididos en aquellos que sí o no incluían actividades con ellos.



Por otro lado, se registraron referencias al libro, donde se observaron resultados relativamente homogéneos, pues en las clases por televisión solo en una ocasión no se hizo referencia al libro (figura 5), al igual que en la página (figura 6).

Fig 5. En esta figura se muestra el número de veces en que se hizo o no se hizo referencia al libro de texto en las clases por televisión.

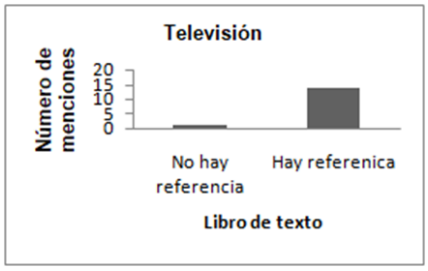
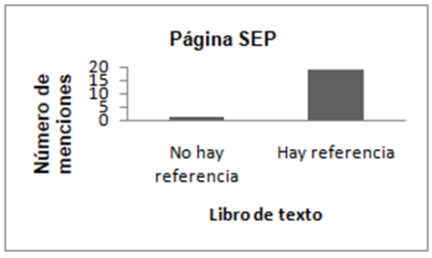


Fig 6. En esta figura se muestra el número de veces en que se hizo o no se hizo referencia al libro de texto en las clases, según la página de la SEP.



Otro tópico importante que se revisó fueron el tipo de preguntas, abiertas o cerradas, dentro de las clases transmitidas por televisión se encontró una frecuencia de 24 preguntas dentro de las cuales, 10 fueron abiertas y 14 cerradas (figura 7), sin embargo, se detectó que dentro de esta modalidad, no es posible contestar todas las preguntas debido al tiempo dado, pues, a pesar de que las preguntas solo requirieron un "sí" o "no" como respuesta, el tiempo para hacerlo era muy corto, incluso de solo dos segundos. Por otro lado, en las clases por la página hubo una frecuencia de 40 preguntas, de las cuales 31 fueron abiertas y solo 9 cerradas (figura 8), en las que, a diferencia de las anteriores, sí había tiempo suficiente para responderlas, pues avanzabas conforme las terminabas.

Fig 7. En esta figura se muestra la frecuencia de las preguntas en las clases por televisión, divididas en preguntas abiertas y cerradas.

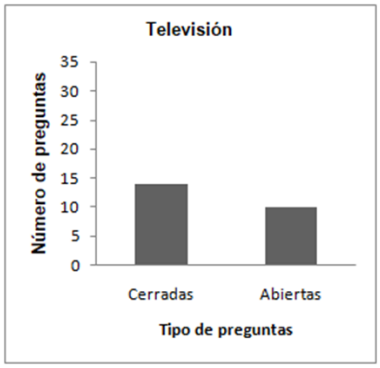
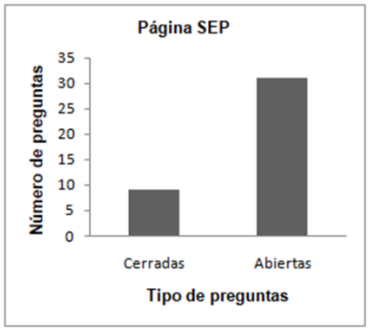


Fig 8. En esta figura se muestra la frecuencia de las preguntas de las clases según la página de la SEP y se clasifican en preguntas abiertas y cerradas.



Por último, se registró el tipo de ejercicios que eran solicitados a los alumnos dentro de ambas clases (contextual, suplementario, selector, sustitutivo referencial y sustitutivo no referencial), dentro de las clases por televisión se encontró que se solicitaron 77 ejercicios a lo largo de las 10 clases, con una frecuencia mayor de ejercicios selectores (23) y la menor frecuencia con ejercicios sustitutivos no referenciales con sólo uno (figura 9), finalmente en las clases mediante la página de la SEP se encontraron 70 ejercicios dentro de los cuales su mayor frecuencia (27) fueron contextuales y dentro de los sustitutivos no referenciales no se solicitó ninguno (figura 10).

Fig 9. Se observa el tipo de ejercicios solicitados a lo largo de las sesiones transmitidas por televisión.

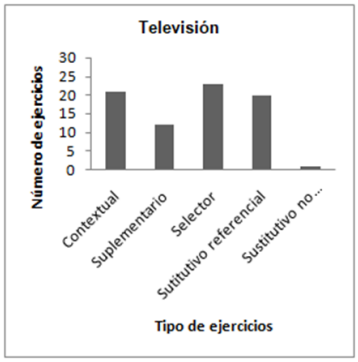
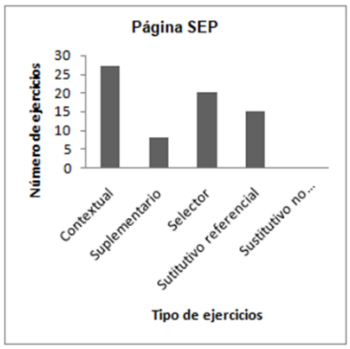


Fig 10. Se observa el tipo de ejercicios solicitados en la página de la SEP.



DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

El propósito de esta investigación fue analizar las actividades de las clases a distancia de sexto grado de primaria de la SEP en la materia de historia. De acuerdo con los resultados obtenidos en la categoría de "objetivo", se encontró que solo en el 50% de las clases transmitidas por televisión se menciona claramente el objetivo, mientras que en la página de la SEP se menciona al inicio en 10 de ellas. En los estudios realizados por Mares et al. (2010) y Bruno-Jofré y Steiner (2008), se menciona que el objetivo sí es relevante para el desarrollo de una clase, ya que aporta cierto indicio y contexto a los alumnos sobre lo que se revisará a lo largo de la clase, lo que propicia un mejor aprendizaje. En este sentido, y tomando como referencia los estadísticos del INEGI de 2019, que menciona que solo el 44.3% del total de la población cuenta con una computadora, mientras que el 92.5% cuenta con televisión para poder observar las clases, resultaría importante que, no solo el la página de la SEP fueran mencionados en su totalidad, sino también en las clases por televisión, pues es necesario para el alumno ya que servirá como una guía de lo que se pretende aprender.

Por otro lado, en el uso de imágenes y videos, hubo un mayor porcentaje de estos en los que no se dejaba ninguna actividad relacionada con ellos; si había alguna imagen o video, regularmente era complementaria de algún tema que se estuviera explicando en la sesión, pues podía servir como ejemplo. Tal fue el caso cuando se mostraron los diferentes tipos de escritura, pues se presentaba una imagen y se le indicaba al niño que observara los detalles del tipo de escritura mostrado. Entre las actividades solicitadas, la mayoría estaban orientadas a identificar diferencias entre ambas épocas. De acuerdo con lo que mencionan Mares et al. (2014), las imágenes no solo deben acompañar el texto, sino que también deben tener una relación con él y no ser meramente decorativas. Por ello, resulta beneficioso para el alumno que estos recursos estén acompañados, en su mayoría, de actividades que se relacionen entre sí, a diferencia de lo que vemos en las clases de ambas modalidades, ya sea por televisión o a través de la página electrónica.

Por otro lado, el uso de videos fue constante a lo largo de todas las sesiones; en la mayoría de los casos se mostraba un solo video; en otras ocasiones se reproducían dos videos durante la clase, ambos de duración variable. Sin embargo, a pesar de que este material fue utilizado en repetidas ocasiones, no se le solicitaba al niño realizar ninguna actividad derivada del video ni de los videos. Al igual que con las imágenes, estos se mostraban sin solicitar al niño que desarrollara ninguna actividad, y si se solicitaba alguna, la mayoría de ellas no trascendía más allá de lo contextual. La literatura revisada coincide en que, para lograr una apropiación de la información, es necesaria una interacción con la información que le es brindada a los alumnos, sin caer en la repetición de información, Merchán (2002) y Sáiz Serrano (2011), hacen hincapié en que el aprendizaje en la materia de historia debe ser dinámica y plantear escenarios en los que los alumnos puedan imaginar situaciones y cuestionar la información que les es brindada en las aulas, de otra forma no se logrará la "memoria histórica", que es uno de los objetivos del impartir esta asignatura. Por lo tanto, no presentar actividades para realizar con los materiales audiovisuales dificulta que el alumno tenga un impacto de aprendizaje.

En cuanto al libro de texto, Mares et al. (2010) señalan que actividades como copiar la información no promueven el aprendizaje de los alumnos. A lo largo de las sesiones por televisión y en la página de la SEP, se identificó que solo se menciona como una herramienta para complementar la información o como un recurso de aprendizaje extra, dejando pocas veces actividades del mismo, que en su mayoría consistieron en copiar información de este. Como ya se mencionó, estas actividades no promueven un aprendizaje óptimo en los alumnos de sexto grado ni en ningún nivel, pues ni siquiera se está seguro de que realmente revisen el libro de texto.

La frecuencia de formulación de preguntas en clase fue baja y, en la mayoría de las sesiones, al formular una pregunta, el profesor respondía de inmediato. Además, no se les proporcionaba a los alumnos un minuto o dos para que intentaran contestar, por lo que, en realidad, las preguntas no tenían mayor impacto en ellos. Por otro lado, en contadas sesiones se recuperaron preguntas que enviaban los niños a los canales de contacto proporcionados por la SEP, para contestar, el profesor leía la respuesta y no se mencionaba alguna actividad a realizar para recuperar las dudas que los niños de sexto grado habían enviado ni se le recomendaban algunos otros lugares para que el niño buscará más respuestas a su pregunta o, en dado caso, una explicación más amplia. Cabe recordar que las sesiones tienen una duración promedio de 25 minutos. Cabe señalar que todas las preguntas que solicitaban entregar a sus profesores eran de opción cerrada. Sin embargo, en la página electrónica sí había tiempo suficiente para que los niños pudieran contestar, pues no había un límite de tiempo; las respuestas se encontraban debajo para que el niño pudiera corroborar su respuesta. Mas en este medio no se responden las dudas que los alumnos mandan.

El tipo de ejercicios que les solicitaban a los niños fue predominante en un nivel contextual, en las sesiones, los profesores solían pedirle a los niños que observasen las imágenes o los videos, pero no se les solicitó alguna otra actividad que permitiera un grado más complejo de desligamiento, de igual forma cuando hacían referencia al libro en la mayoría de casos solo se les pedía mirar una línea del tiempo o un mapa, en pocas ocasiones también se le pedía seguir la lectura, ya fuera en el libro físico o por medio de la proyección del texto en la pantalla. Como mencionan Arancibia y Badia (2013), no basta con tener la intención de utilizar herramientas tecnológicas para la enseñanza; se necesita una planeación de la clase en la que el alumno logre entrar en contacto con el tema y sus conceptos.

Posteriormente hubo un predominio de ejercicios de tipo suplementario, pues en ocasiones, con ayuda de los videos, se pedía al alumno que completara algunos cuadros. La dinámica, en casi todas las ocasiones en que se realizaba esta actividad, consistía en que el/la profesor/a comenzara un cuadro o esquema en el pizarrón, según la actividad. Luego de ello, se presentaba algún video o algunas imágenes para que el alumno pudiera

completar la información necesaria; sin embargo, estas seguían siendo tareas con un bajo nivel de desligamiento.

En la tercera categoría, selectora, hubo muy pocas actividades; sin embargo, todas estaban orientadas a la elaboración de líneas del tiempo. En algunas ocasiones, se pedía copiar directamente esta línea del libro de texto o, en su mayoría, completarla de acuerdo con la información presentada, ya fuera explicada por los profesores o por los videos reproducidos.

En el caso de las actividades en un nivel sustitutivo referencial, fueron escasas las ocasiones en las que se le solicitaba al niño realizar un trabajo en el que plasmara lo que él se imaginaba del pasado, sobre el estilo de vida, y comparara esto con la vida actual de las personas, mencionando lo que, según su opinión, ha cambiado para bien o para mal. No se observó en ninguna de las sesiones estudiadas ningún ejercicio en el nivel sustitutivo no referencial. A lo largo de las sesiones no se le pidió al niño realizar ninguna crítica con argumentos sobre el tema expuesto ni se le solicitó emplear otras fuentes para contrastar la información que le era dada.

Mares et al. (2010) encontró datos similares en clases presenciales a los aquí expuestos, cabe mencionar que tanto en el estudio citado como en el presente los profesores seguían un material didáctico, el cual contiene en su mayoría actividades de nivel contextual, además, las imágenes/videos no suelen emplearse para la realización de tareas o ejercicios de nivel sustitutivo referencial, en la mayoría de ocasiones su colocación es decorativa y no promueve una interacción para llegar a una "memoria histórica".

Las actividades propuestas eran diversas; sin embargo, al finalizarlas solo se indicaba que se guardaran en la carpeta de evidencias o que se guardaran hasta que el profesor lo solicitara, por lo que no había retroalimentación inmediata ni próxima de dichas actividades, dejando los conocimientos adquiridos en meras actividades que no eran revisadas ni comentadas por los profesores y compañeros.

Finalmente, cabe señalar la diferencia ya marcada a lo largo del trabajo en cuanto al medio por el cual se toma la clase, ya sea por televisión o por la página de la SEP, pues suele haber diferencias en de contenidos. En este sentido, se debería replantear la manera en que se imparten las clases en ambas plataformas, analizando sus aciertos y desaciertos y asegurándose de que se promueva el mismo tipo de aprendizaje en ambas. De igual forma, se puede mencionar la necesidad de crear medidas o registros pertinentes que busquen identificar características de distintos niveles de complejidad psicológica y no solo la frecuencia de aciertos de tareas empleadas.

REFERENCIAS

Abu, M. K., Razaq, A. A., y Mahzan, M. A. (2019). The Use of Frog VLE “Roti Canai” Module in History Subject Learning at Primary School. *Global Conferences Series: Social Sciences, Education and Humanities (GCSSSEH)*, *2*, 161–166. https://doi.org/10.32698/GCS.0190

Arancibia, M. H., y Badia, A. G. (2013). Caracterización y valoración de los usos educativos de las TIC en 10 secuencias didácticas de historia en la enseñanza secundaria. *Estudios Pedagógicos*, *39*(1), 7–24.

Bosco, M. y Barrón, H. (2008). *La educación a distancia en México: la narrativa de una historia silenciosa*. UNAM.

Bruno-Jofré, R., y Steiner, K. (2008). Aprendizaje virtual y desarrollo de experiencias educativas en la clase de historia de educación secundaria. *Teoría de la educación. Educación y Cultura en la Sociedad de la Información*, *9*(1), 41–64. http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=201017338003

Instituto Nacional de Estadística y Geografía. (2019). *Encuesta Nacional sobre Disponibilidad y Uso de Tecnologías de la Información en los Hogares (ENDUTIH) 2019*. https://www.inegi.org.mx/programas/dutih/2019/

León, A., Morales, G., Silva, H. y Carpio, C. (2011). Análisis y evaluación del comportamiento docente en el nivel educativo superior. En V. Pacheco y C. Carpio (coords.), *Análisis del comportamiento. Observación y métricas* (pp. 83–103). Universidad Nacional Autónoma de México - FESI.

Mares, M., Rueda, E., Rivas, O., Rocha, H. y Méndez, D. (2010). Efectos de un texto de ciencias naturales sobre la práctica educativa y el aprendizaje escolar. *Revista Mexicana de Psicología*, *27*(2), 221–234. https://www.redalyc.org/pdf/2430/243016324011.pdf

Matamala, C. (2016). Uso de las TIC en el hogar: entre el entretenimiento y el aprendizaje informal. *Estudios Pedagógicos*, *42*(3), 293–311. https://scielo.conicyt.cl/scielo.php?script=sci_arttextypid=S0718-07052016000400016

Merchán Iglesias, F. J. (2002). El estudio de la clase de historia como campo de producción curricular. *Enseñanza de las Ciencias Sociales*, *1*, 41–54.

Navarrete, Z. y Manzanilla, H. (2017). Panorama de la educación a distancia en México. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, *13*(1), 65–82. https://www.researchgate.net/publication/322199806_Panorama_de_la_educacion_a_distancia_en_Mexico

Ribes, E. (2009). Reflexiones sobre la aplicación del conocimiento psicológico: ¿Qué aplicar o cómo aplicar? *Revista Mexicana de Análisis de la Conducta*, *35*(1), 3–17. http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttextypid=S0185-45342009000100001ylng=esytlng=es

Ribes, E., y López, F. (1985). *Teoría de la conducta: un análisis de campo y paramétrico*. Trillas.

Rigo, D. (2017). Docentes, tareas y alumnos en la definición del compromiso: investigando el aula de educación primaria. *Educação em Revista*, *33*, 1–24.

Sáiz Serrano, J. (2011). Actividades de libros de texto de Historia, competencias básicas y destrezas cognitivas: una difícil relación: análisis de manuales de 1.º y 2.º de ESO. *Didáctica de las Ciencias Experimentales y Sociales*, *25*, 37–64.

Santiago, A., Severin, E., Cristia, J., Ibarrán, P., Thompson, J. y Cueto, S. (2010). *Evaluación experimental del programa "una laptop por niño" en Perú*. Banco Interamericano de Desarrollo. https://publications.iadb.org/publications/spanish/document/Evaluaci%C3%B3n-Experimental-del-Programa-Una-Laptop-por-Ni%C3%B1o-en-Per%C3%BA.pdf

Secretaría de Educación Pública. (2020). *Aprende en casa: Orientaciones*. https://0201.nccdn.net/4_2/000/000/038/2d3/05_Aprende_en_casa_Orientaciones_20_ABRIL_vf.pdf

DEL APOYO INDIVIDUAL A LA DEUDA INSTITUCIONAL: FUNCIONES DEL TUTOR SOMBRA EN EL CONTINUO EDUCATIVO DEL AUTISMO

FROM INDIVIDUAL SUPPORT TO INSTITUTIONAL DEBT: THE ROLE OF THE SHADOW TUTOR IN THE AUTISM EDUCATION CONTINUUM

Carlos Eduardo González Gómez
Universidad Veracruzana
cegg93.2023@gmail.com

RESUMEN

En los últimos años, la inclusión educativa de estudiantes autistas ha ganado visibilidad en los discursos institucionales de la educación superior y de los distintos niveles educativos. No obstante, en la práctica, gran parte de las estrategias de apoyo implementadas sigue dependiendo de figuras de acompañamiento individualizadas, entre las que destaca el tutor sombra. El presente artículo tiene como objetivo analizar las funciones del tutor sombra a lo largo del continuo educativo del autismo, con el propósito de identificar los distintos tipos de intervención que esta figura desempeña en los procesos de inclusión educativa. A partir de una revisión teórica-analítica de la literatura especializada en educación inclusiva, autismo y tutoría sombra, se construye una tipología funcional del tutor sombra organizada en cuatro modalidades: tutor sombra conductual, tutor sombra académico, tutor sombra psicosocial y tutor sombra institucional. Dicha tipología permite identificar funciones específicas que responden tanto a las necesidades de los estudiantes autistas como a las limitaciones estructurales de las instituciones educativas, a fin de garantizar apoyos inclusivos reales. Los resultados muestran que el rol del tutor sombra varía significativamente según el nivel educativo, pasando de funciones predominantemente conductuales a funciones académicas, psicosociales e incluso institucionales en niveles educativos superiores. En este sentido, el estudio plantea que la presencia del tutor sombra no solo constituye un recurso de apoyo individual, sino también un indicador de las fricciones actuales entre los discursos institucionales de inclusión y las condiciones reales en las que se implementan las políticas inclusivas en los sistemas educativos.

Palabras clave: autismo, inclusión educativa, tutor sombra, educación superior, ajustes razonables.

ABSTRACT

In recent years, the educational inclusion of students with autism has gained visibility within institutional discourses in higher education and across different educational levels. However, in practice, many of the implemented support strategies continue to rely on individualized support figures, most notably the shadow teacher. This article aims to analyze the functions of the shadow teacher across the educational continuum for autism and to identify the different types of interventions this role performs in inclusive education processes. Based on a theoretical-analytical review of specialized literature on inclusive education, autism, and shadow teaching, a functional typology of the shadow teacher is developed and organized into four modalities: behavioral, academic, psychosocial, and institutional. This typology enables the identification of specific

https://doi.org/10.68951/qq7c-eag5

functions that address both the needs of students with autism and the structural limitations of educational institutions, to ensure genuine inclusive support. The results show that the role of the shadow teacher varies significantly by educational level, shifting from predominantly behavioral functions to academic, psychosocial, and even institutional roles at higher levels. In this sense, the study suggests that the presence of the shadow teacher not only constitutes an individual support resource but also serves as an indicator of the current tensions between institutional discourses on inclusion and the actual conditions under which inclusive policies are implemented within educational systems. Keywords: Autism, inclusive education, shadow teacher, higher education, reasonable accommodations.

INTRODUCCIÓN

En los discursos contemporáneos de la autodenominada y mal llamada inclusión educativa, persisten contradicciones estructurales tan visibles como sistemáticamente toleradas. Una de ellas se evidencia en la brecha entre los discursos institucionales sobre la atención a la diversidad y las condiciones materiales reales que inciden en el ingreso, la permanencia y el egreso de estudiantes universitarios en situación de discapacidad. No obstante, las trayectorias reales de estudiantes universitarios autistas, frecuentemente subsumidos dentro de la ambigua categoría de discapacidad psicosocial, continúan marcadas por barreras de acceso, por la ausencia de criterios pedagógicos claros, así como por respuestas predominantemente reactivas por parte de sus docentes ante escenarios para los que el propio sistema ni forma ni respalda de manera suficiente. En este escenario, la figura del tutor sombra ha emergido de manera desigual, improvisada y, en ciertos contextos educativos, como ocurre actualmente en la Universidad Veracruzana, inexistente. Más que una omisión menor, esta ausencia revela vacíos estructurales en la arquitectura de la accesibilidad educativa. Más problemático aún, se carece de una sistematización clara de funciones, así como de una delimitación conceptual robusta a lo largo del continuo educativo, lo que vuelve urgente aterrizar dichas funciones en todos los contextos educativos, desde el preescolar hasta el universitario.

Una parte imprescindible del problema radica en la forma en que el autismo sigue siendo abordado en múltiples contextos escolares bajo lentes conceptuales psiquiatrizantes (González-Gómez, 2026) que continúan favoreciendo la localización del "déficit" en el estudiante por encima del análisis de las condiciones educativas que lo rodean, desplazando la mirada de las condiciones pedagógicas e institucionales que producen, mantienen o intensifican el malestar y la exclusión educativa. Esta conceptualización biomédica no solo empobrece analíticamente el fenómeno, sino que además favorece respuestas estandarizadas, farmacológicas o meramente administrativas, que resultan insuficientes y claramente perjudiciales frente a necesidades educativas complejas. En la práctica, la patologización del malestar opera como un mecanismo de simplificación institucional del problema más que como una vía genuina de comprensión.

Frente a este panorama, el tutor sombra puede incorporarse como apoyo individual. Sin embargo, su implementación ha carecido de una lectura crítica que lo sitúe no solo como recurso técnico, sino también como posible indicador de una deuda institucional más amplia en materia de accesibilidad educativa. Particularmente en el contexto universitario mexicano, trabajos recientes han comenzado a documentar su potencial como ajuste razonable y como acompañamiento conductual-contextual. En este sentido, los dos primeros estudios de González-Gómez (2025a; 2025b) aportaron evidencia sobre la relevancia del tutor sombra en estudiantes universitarios autistas con riesgo suicida, mostrando que su función trasciende el apoyo académico puntual e incide en procesos de regulación emocional, de vinculación institucional y de reducción del aislamiento. Estos hallazgos obligan a desplazar la discusión del plano meramente asistencialista al terreno de la responsabilidad educativa estructural.

No obstante, la literatura permanece fragmentada y fuertemente concentrada en niveles educativos específicos, con escasa integración que permita comprender cómo las funciones del tutor sombra se transforman, o deberían reconfigurarse, desde el preescolar hasta la educación superior. Esta ausencia de sistematización no solo imposibilita la toma de decisiones institucionales basadas en evidencia, sino que también obstaculiza la profesionalización del rol y el desarrollo de perfiles profesionales acordes con las demandas reales de los estudiantes autistas. En términos prácticos, el

campo opera más por intuición que por una arquitectura conceptual sólida.

El presente artículo se sitúa explícitamente en esa brecha. Su propósito es analizar críticamente las funciones del tutor sombra a lo largo del continuo educativo (preescolar, primaria, secundaria, preparatoria y universidad), no desde una lógica meramente descriptiva, sino como parte de una discusión más amplia sobre apoyos educativos, ajustes razonables efectivos y responsabilidades institucionales frente al autismo. Metodológicamente, el trabajo se apoya en una revisión analítica-crítica de la literatura especializada y basada en evidencia empírica previa, con el fin de proponer una sistematización funcional de lo que corresponde al tutor sombra. En particular, se examinan los siguientes apartados: 1) inclusión educativa y brecha entre el discurso y la implementación; 2) autismo en contextos educativos y tendencia a la psiquiatrización; 3) la figura del tutor sombra en la literatura internacional; 4) variaciones del rol a lo largo del continuo educativo; y 5) el vacío de sistematización funcional.

Lejos de presentar al tutor sombra como solución universal, premisa que la propia evidencia refuta, este trabajo se analiza como un recurso especializado cuya pertinencia depende de evaluaciones funcionales contextualizadas. Al mismo tiempo, se sostiene que su presencia recurrente en múltiples trayectorias educativas no puede leerse únicamente como "necesidad individual", sino también como "síntoma" de sistemas educativos que continúan operando de forma tardía, parcial o estructuralmente insuficiente frente a las demandas de los estudiantes autistas. En este sentido, el presente trabajo aporta una sistematización analítica de las funciones del tutor sombra a lo largo del continuo educativo y propone una tipología funcional que permite comprender este acompañamiento no solo como apoyo individual, sino también como indicador de las contradicciones que atraviesan los procesos actuales de inclusión educativa.

Marco teórico

1. Inclusión educativa y brecha entre discurso e implementación

La inclusión educativa se ha expandido como un discurso institucional ampliamente celebrado, pero la implementación efectiva de apoyos especializados sigue siendo notoriamente limitada e irregular. Verbigracia, en el contexto actual de la Universidad Veracruzana, específicamente en el Protocolo para Garantizar y Promover el Ingreso, Permanencia y Egreso del Alumnado con Discapacidad en la Universidad Veracruzana (2022), las personas autistas son definidas como personas que presentan discapacidad psicosocial, así como una serie de características que es menester no desatender: pueden llegar a tener alteraciones sensoriales; problemas de comunicación e interacción social; intereses y actividades restringidas, estereotipadas y repetitivas; y necesidades de apoyos variables a lo largo del tiempo dependiendo de la atención que reciben.

No obstante, si se analiza esto desde una lectura crítica mínimamente rigurosa, debe reconocerse que la mera existencia de lineamientos institucionales no constituye evidencia de inclusión real ni garantiza una praxis inclusiva efectiva. En consecuencia, es pertinente poner en tela de juicio hasta qué punto el discurso institucional coincide con lo que efectivamente ocurre en las trayectorias educativas. En sentido estricto, solo los propios estudiantes universitarios autistas podrían confirmar o desmentir la narrativa institucional, pues son quienes enfrentan día a día las condiciones administrativas y sociales del sistema universitario.

En este sentido, resulta imprescindible garantizar no solo la implementación efectiva de los llamados ajustes razonables, sino también mecanismos sistemáticos de seguimiento que impidan que dichos apoyos queden reducidos a meras

declaraciones de carácter administrativo. Dicho seguimiento debería mantenerse semestre tras semestre hasta la culminación de la trayectoria académica de cada estudiante. Asimismo, la visibilización de los llamados "ajustes razonables" no puede ni debe interpretarse como un gesto de buena voluntad, sino como adaptaciones, modificaciones, estrategias, apoyos y recursos indispensables para garantizar el acceso efectivo de los estudiantes autistas al sistema educativo (González-Gómez, 2026).

2. Autismo en contextos educativos y tendencia a la psiquiatrización

El abordaje del autismo en los contextos educativos ha estado históricamente dominado por el modelo biomédico patologizante que tiende a localizar el problema exclusivamente en el individuo, desplazando la atención de las condiciones contextuales que con frecuencia producen, amplifican o cronifican el malestar. Desde esta perspectiva, las dificultades educativas se interpretan como "manifestaciones clínicas" del estudiante, lo que invisibiliza la responsabilidad institucional en la producción de entornos excluyentes.

En este sentido, resulta pertinente recuperar el siguiente planteamiento:

El sufrimiento que atraviesa esta población no constituye un "síntoma" a silenciar ni una disfunción individual a corregir químicamente, sino una respuesta comprensible a contextos estructuralmente violentos: exclusión educativa, prácticas discriminatorias, precariedad institucional, ausencia de ajustes razonables y abandono por parte de las universidades. Medicalizar este sufrimiento no solo resulta clínicamente ineficaz, sino también éticamente censurable, pues ni el fármaco más potente detiene a quien ha dejado de encontrar razones para vivir. Pretender reducir la desesperación autista a una prescripción farmacológica no es una solución; es la expresión más clara de la impotencia y la negligencia del modelo médico-psiquiátrico (...) Cuando un modelo fracasa una y otra vez, no se le debe paciencia, sino una revisión feroz e implacable de sus supuestos, sus prácticas y sus consecuencias. Nombrar el suicidio como patología es la forma más elegante que tiene el sistema de no hacerse responsable (González-Gómez, 2026, pp. 264-270).

3. La figura del tutor sombra en la literatura internacional

Aunque el acompañamiento individual ha sido ampliamente utilizado en diversas estrategias de educación inclusiva, el rol del tutor sombra continúa siendo conceptualmente difuso, operativamente irregular y frecuentemente mal delimitado. La literatura internacional documenta la existencia de esta figura y reconoce su potencial como apoyo educativo especializado (p. ej., Briceño, 2023). Sin embargo, la producción científica sistemática continúa siendo escasa y fragmentada, en particular en el contexto latinoamericano.

En el caso mexicano, la situación es aún más limitada, ya que las únicas investigaciones que abordan explícitamente la tutoría sombra en educación superior corresponden a los trabajos de González-Gómez (2025a; 2025b). Esta escasez de estudios no solo refleja un vacío empírico, sino también una falta de problematización académica de los apoyos educativos especializados dirigidos a estudiantes autistas en la universidad.

4. Variaciones del rol a lo largo del continuo educativo

Las funciones del tutor sombra no constituyen un conjunto fijo de tareas, sino que varían según las demandas sociales y académicas de cada nivel educativo. Diversas investigaciones han explorado la definición, las características, los perfiles y las funciones de esta figura en del campo de la educación inclusiva. No obstante, la mayoría de estos estudios se concentran casi exclusivamente en contextos infantiles y en escenarios educativos distintos al mexicano (Domínguez, 2025; Lagla y

Suntasig, 2025; Zamora, 2024; Cordero et al., 2023; Yzasiga y Aguirre, 2023).

De manera similar, se identificó únicamente un instrumento destinado a evaluar el rol del tutor sombra en el aprendizaje de idiomas de niños autistas, desarrollado en un contexto ecuatoriano (Briceño, 2023). En contraste, las únicas investigaciones que exploran la tutoría sombra en del ámbito universitario corresponden nuevamente a González-Gómez (2025a; 2025b), lo que evidencia la incipiente construcción académica del tema en niveles educativos superiores.

Este panorama resulta particularmente llamativo si se considera que, en otros países latinoamericanos, la figura del tutor sombra ha comenzado incluso a institucionalizarse como un campo formativo profesional. En Chile, por ejemplo, existen programas formativos y diplomados dirigidos a la capacitación de tutores sombra (Moreno, 2025). El hecho de que dicha figura no exista formalmente en numerosos contextos educativos mexicanos no constituye evidencia de su irrelevancia, sino más bien un indicio de la lentitud con la que los sistemas educativos incorporan apoyos especializados.

En concordancia con lo expuesto, la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES) ha reconocido las limitaciones estructurales persistentes en materia de inclusión en la educación superior mexicana (González-Gómez, 2024), lo que obliga a problematizar la ausencia de apoyos especializados como parte de un problema institucional más amplio, una situación que, lejos de ser excepcional, continúa reproduciéndose en pleno 2026 en los contextos de la educación superior de México.

5. Vacío de sistematización funcional

La literatura existente documenta diversas funciones asociadas al acompañamiento educativo individual. Sin embargo, estas descripciones suelen aparecer de forma fragmentaria y desarticuladas entre sí. Hasta 2026, a nivel internacional, no se ha identificado ningún trabajo que intente sistematizar transversalmente las funciones del tutor sombra a lo largo de todo el continuo educativo, es decir, desde el nivel preescolar hasta la educación superior.

Este vacío de sistematización imposibilita la comprensión de dicha figura en los procesos de inclusión educativa y dificulta la construcción de marcos conceptuales sólidos que orienten su implementación en contextos universitarios. En este sentido, resulta necesario avanzar hacia propuestas analíticas que permitan organizar y clarificar las funciones del acompañamiento educativo especializado a lo largo de los distintos niveles del sistema educativo.

METODOLOGÍA

Diseño del estudio

El presente trabajo se desarrolló bajo un diseño cualitativo de tipo analítico-documental, cercano a una revisión narrativa crítica de la literatura, con la integración de evidencia empírica previa, orientado a sistematizar críticamente las funciones del tutor sombra a lo largo del continuo educativo (preescolar, primaria, secundaria, preparatoria y universidad). Este diseño resulta pertinente cuando el objetivo del estudio es integrar y sistematizar las funciones reportadas en la literatura con el fin de construir categorías analíticas transversales.

El estudio se estructuró en dos fases complementarias:

1. Fase de revisión analítica de la literatura, orientada a identificar las funciones reportadas del tutor sombra y de figuras de apoyo individual equivalentes en distintos niveles educativos.

2. Fase de integración empírica, en la que se recuperaron hallazgos provenientes del estudio de caso único presentado por Cruz-Morales y

González-Gómez (2025) y de los trabajos previos de González-Gómez (2025a; 2025b) sobre tutoría sombra en población universitaria autista.

Este enfoque permitió triangular la evidencia conceptual, aplicada y experiencial para construir una sistematización funcional transversal.

Estrategia de búsqueda y selección de literatura

Se realizó una búsqueda de literatura académica relevante en Google Scholar, Redalyc, ERIC y Scopus, utilizando combinaciones de términos en español e inglés: "tutor sombra", "shadow teacher", "paraprofessional support", "autism support in education", "inclusive education support personnel".

Criterios de inclusión

- Estudios empíricos o revisiones teóricas sobre apoyos individualizados.
- Investigaciones centradas en población autista o en estudiantes que reciben apoyos educativos individualizados asociados a condiciones del neurodesarrollo (p. ej., autismo).
- Publicaciones entre 2000 y 2025.
- Documentos en español o inglés.

Criterios de exclusión

- Descripciones anecdóticas sin sustento metodológico.
- Documentos centrados exclusivamente en la "intervención clínica", sin componente educativo.

La estrategia de búsqueda permitió identificar inicialmente 55 documentos potencialmente relevantes. Tras aplicar los criterios de inclusión y exclusión, se seleccionaron 25 trabajos para el análisis final. La selección final se realizó mediante la revisión de títulos y resúmenes, así como la lectura completa de los documentos potencialmente relevantes.

Integración del estudio de caso previo

A efectos de validación empírica, se incorporaron resultados del estudio de caso único reportado por Cruz-Morales y González-Gómez (2025), en el que se utilizó una entrevista semiestructurada con registro sistemático del tutor para analizar la percepción de un estudiante universitario autista sobre la intervención del tutor sombra. Asimismo, se recuperaron funciones documentadas en González-Gómez (2025a; 2025b). Estas fuentes se emplearon como evidencia contextual para contrastar y refinar las categorías funcionales identificadas en la literatura internacional.

Procedimiento de análisis

Para entender los datos, fue menester saber qué temas se repetían en estudios anteriores, dividiéndose en estas tres etapas:

1. Identificación inicial de las funciones reportadas en la literatura.
2. Agrupación por dominios funcionales (académico, conductual, "socioemocional", apoyo institucional y promoción de la autonomía).
3. Seguimiento de cómo cambia el rol en cada nivel educativo, con el fin de detectar constantes y cambios a lo largo del tiempo.

A partir de este proceso analítico se construyeron tres matrices de sistematización que estructuran la sección de resultados. La primera matriz permitió identificar las funciones del tutor sombra a lo largo del continuo educativo (Tabla 1). La segunda matriz organizó dichas funciones en dominios funcionales reportados en la literatura (Tabla 2). Finalmente, la integración comparativa de ambas matrices permitió elaborar una tipología funcional del tutor sombra en el continuo educativo, presentada en la Tabla 3.

RESULTADOS

Con el fin de identificar las funciones atribuidas al tutor sombra en distintos momentos del recorrido

educativo, se sistematizaron los hallazgos reportados en la literatura revisada y en la evidencia empírica incorporada en este estudio. El resultado de esta primera organización analítica se presenta en la Tabla 1.

TABLA 1. Funciones del tutor sombra a lo largo del continuo educativo

Nivel educativo	Funciones del tutor sombra	Referencias
Prescolar	Facilitar la adaptación al entorno escolar; anticipar cambios en la rutina; modelar habilidades básicas de interacción social; planificación de rutinas y actividades estructuradas; apoyar la participación en actividades grupales; mediar la comunicación entre niño y docente; promover conductas del juego compartido; apoyar la comprensión de instrucciones simples; reducir conductas disruptivas mediante estrategias conductuales.	Cordero et al., 2023
Primaria	Apoyar el seguimiento de instrucciones; facilitar la organización de materiales escolares; promover la participación en dinámicas de aula; modelar interacciones sociales con pares; prevenir aislamiento social; apoyar la regulación emocional ante frustración académica; facilitar la comprensión de convenciones sociales del aula; apoyar en la culminación de actividades escolares; favorecer conductas de autonomía académica inicial.	Domínguez, 2025; Giangreco, 2010
Secundaria	Favorecer la planificación de toreas escolares; apoyar en la organización del trabajo académico; intervención estratégica en conflictos sociales con compañeros; facilitar la interpretación de normas sociales complexas; apoyar la autorregulación emo-	Brock & Carter, 2013; Giangreco, 2013
Educación media superior	Apoyar en la gestión del tiempo académico; facilitar estudio pa tencia de evidencias estructurada; adaptar la planeación de t técnicas de evaluación a requerimientos más am-	Van-Hees et al., 2015
Educación superior	Gestionar ajustes y acomodos razonables; apoyar la autodefensa; mediar en escenarios académicos complejos; fomentar participación en contextos sociales n.	González-Gómez, 2025a; González-Gómez, 2025b

Si bien las funciones identificadas presentan variaciones según el nivel educativo, el análisis temático permitió reconocer patrones recurrentes de intervención que trascienden las etapas específicas del sistema educativo. A partir de esta recurrencia, las funciones fueron agrupadas en dominios funcionales que sintetizan las principales áreas de acompañamiento del tutor sombra. Estos dominios se presentan en la Tabla 2.

TABLA 2. Dominios funcionales del tutor sombra

Tipo de función	Descripción	Referencias
Regulación emocional	Apoyo en identificación y manejo de emociones intensas durante el contexto escolar.	Gaigg et al., 2020; England-Mason, 2020; Hervás, 2023
Intervención comunicativa	Facilitar la comunicación entre estudiante, docentes y compañeros.	Martínez, 2021
Apoyo en habilidades sociales	Modelado y práctica guiada de interacción social.	Amador, et al., 2021
Organización académica	Apoyo en planificación de tareas, agendas y seguimiento académico.	Van-Hees et al., 2015
Prevención del aislamiento	Promoción de participación social dentro del entorno escolar.	García, 2022
Acceso a ajustes razonables	Facilitación del uso de apoyos institucionales.	González-Gómez, 2025c
Vinculación institucional	Puente entre estudiante y estructuras administrativas.	González-Gómez, 2025a; 2025b
Vinculación institucional	Puente entre estudiante y estructuras administrativas.	González-Gómez, 2025a; 2025b Musich et al., 2024
Apoyo en riesgo suicida	Acompañamiento contextual en situaciones de vulnerabilidad emocional severa.	González-Gómez, 2025a; 2025b; Musich et al., 2024

Las Tablas 1 y 2 permitieron identificar configuraciones recurrentes del acompañamiento del tutor sombra. A partir de esta triangulación de datos fue posible construir una tipología funcional del rol, presentada en la Tabla 3.

TABLA 3. Tipología funcional del tutor sombra en el continuo educativo

Tipo de tutor sombra	Funciones predominantes	Nivel educativo donde suele predominar
Tutor sombra conductual	Apoyo en modificación de conducta; estructuración de rutinas; anticipación de cambios inesperados; intervención en situaciones de desregulación; modelado de "conductas adaptativas" en el alula.	Preescolar y educación primaria
Tutor sombra académico	Apoyo en comprensión de instrucciones; organización de tareas escolares; desarrollo de estrategias de estudio; planificación del trabajo académico; apoyo en seguimiento de actividades escolares.	Educación primaria, secundaria, media superior y superior
Tutor sombra psicosocial	Apoyo en interacción con pares; acompañamiento en regulación emocional; apoyo en resolución del isialamiento social; fortaleceiment de habilidades sociales.	Educación secundaria, media superior y educación superior
Tutor sombra institucional	Mediación entre estudiante y docentes; facilitación del acceso a ajustes razonables; orientación en el uso de recursos institucionales.	Educación superior
Tutor sombra institucional	Mediación entre estudiante y docentes; fometación en servicio internuatención universitariós.	Educación superior

Nota. Elaboración propia a partir del análisis de la literatura revisada y de la integración empírica de Cruz-Morales & González-Gómez (2025) y González-Gómez (2025a; 2025a; 2025b).

A partir de la integración de las funciones identificadas en los distintos niveles educativos y de los dominios funcionales identificados durante el análisis, fue posible construir una tipología funcional del tutor sombra a lo largo del continuo educativo (Tabla 3). Esta tipología no pretende establecer categorías rígidas o excluyentes, sino describir patrones predominantes de intervención observados en distintos contextos educativos. En este sentido, se identifican cuatro formas principales de acompañamiento: tutor sombra conductual, tutor sombra académico, tutor sombra psicosocial y tutor sombra institucional. A continuación, se describen brevemente las características principales de cada uno de estos tipos de apoyo.

DESCRIPCIÓN DE LOS CUATRO TIPOS DE ACOMPAÑAMIENTO

- Tutor sombra conductual: El tutor sombra conductual se caracteriza por intervenciones orientadas principalmente a la modificación de la conducta y a la adaptación del estudiante al entorno escolar. Este tipo de acompañamiento suele implicar la estructuración de rutinas, la anticipación de cambios en las actividades escolares y el apoyo en las tareas. Asimismo, incluye el modelado de "conductas adaptativas" e intervención en situaciones de desregulación. Este tipo de apoyo suele observarse con mayor frecuencia en los primeros niveles del sistema educativo, en particular en la educación preescolar y primaria.

- Tutor sombra académico: El tutor sombra académico centra su intervención en el apoyo a los procesos de aprendizaje y de organización del trabajo escolar. Entre sus funciones principales se encuentran la clarificación del seguimiento de instrucciones, la organización de tareas, el desarrollo de estrategias de estudio y la planificación de actividades académicas. Este tipo de acompañamiento suele adquirir mayor relevancia a medida que aumentan las exigencias curriculares del sistema educativo, particularmente en la educación primaria, secundaria y media superior.

- Tutor sombra psicosocial: El tutor sombra psicosocial se enfoca en la mediación de las interacciones sociales y en el acompañamiento emocional del estudiante en el entorno escolar. Sus funciones incluyen el apoyo a la comprensión de las dinámicas sociales, la intervención en conflictos entre pares y el fortalecimiento de las habilidades sociales. Asimismo, puede contribuir a prevenir situaciones de aislamiento social o de exclusión en el ámbito educativo. Este tipo de intervención suele adquirir especial relevancia durante la adolescencia y en la transición hacia la educación superior.

- Tutor sombra institucional: El tutor sombra institucional se orienta principalmente a la mediación entre el estudiante y la estructura organizativa de la institución educativa. Sus funciones incluyen facilitar la comunicación con los docentes, apoyar en la gestión de ajustes razonables y orientar al estudiante en el uso de los recursos institucionales disponibles. En el contexto universitario, este tipo de acompañamiento favorece que el propio estudiante participe activamente en la gestión de sus apoyos educativos. Aunque estos patrones predominan en determinados niveles educativos, las funciones pueden aparecer transversalmente en otros contextos del sistema educativo.

En conjunto, la tipología propuesta permite comprender que el rol del tutor sombra no responde a una función única o estática, sino que adopta distintas configuraciones de intervención en función de las demandas educativas, sociales e institucionales presentes en cada nivel del sistema educativo. Si bien en la práctica estas funciones pueden coexistir y entrelazarse, la distinción analítica entre tutor sombra conductual, académico, psicosocial e institucional permite visualizar con mayor claridad las diferentes dimensiones de apoyo que este acompañamiento puede asumir a lo largo del continuo educativo. Esta sistematización ofrece un marco analítico para comprender la diversidad de prácticas asociadas al tutor sombra y orientar futuras investigaciones sobre apoyos educativos individualizados en contextos de inclusión.

DISCUSIÓN

Los resultados obtenidos permiten comprender que el rol del tutor sombra en el continuo educativo no responde a una función única, sino que se configura a partir de un conjunto de demandas sociales e institucionales que varían según del nivel educativo y el contexto en el que se desarrolla la escolarización. En este sentido, la tipología funcional propuesta (tutor sombra conductual, académico, psicosocial e institucional) permite visibilizar la diversidad de prácticas de acompañamiento que emergen en los procesos actuales de inclusión educativa.

En los primeros niveles del sistema educativo, en particular en la educación preescolar y primaria, el tutor sombra tiende a asumir un rol predominantemente conductual. Este tipo de acompañamiento se orienta a la modificación de la conducta, la estructuración de rutinas y la intervención en situaciones de desregulación, funciones que históricamente han estado asociadas a modelos de intervención centrados en la adaptación del estudiante al entorno escolar y no al revés. Conforme avanza la trayectoria educativa, las demandas del sistema escolar se desplazan progresivamente hacia el rendimiento académico y la organización del trabajo escolar, lo que favorece

la emergencia de un perfil de tutor sombra más orientado al apoyo académico.

No obstante, durante la transición del estudiante autista hacia la adolescencia y la educación media superior, la dimensión psicosocial del acompañamiento cobra una relevancia particular. En esta etapa, el tutor sombra no solo facilita el acceso al contenido curricular, sino que también interviene en las interacciones sociales, la regulación emocional y la prevención del aislamiento en el grupo de pares. Esta dimensión del acompañamiento resulta particularmente significativa si se considera que muchas de las dificultades que enfrentan los estudiantes autistas en contextos escolares no se derivan exclusivamente del contenido académico, sino de las reglas invisibles de convivencia que estructuran la vida escolar, en las que, con frecuencia, las dificultades de participación se atribuyen al estudiante más que a las condiciones sociales que lo estructuran.

En el contexto de la educación superior emerge con mayor claridad una cuarta dimensión del acompañamiento: el tutor sombra institucional. En este caso, el rol del tutor se desplaza del apoyo directo en tareas académicas a la mediación entre el estudiante y la estructura organizativa de la institución. Esto incluye la gestión efectiva de ajustes razonables, la comunicación con sus docentes, en coordinación con los padres de familia, al inicio de cada semestre, así como la orientación sobre el uso de los recursos institucionales disponibles. Desde esta arista, el tutor sombra funge como la figura que posibilita la navegación del estudiante autista dentro de un sistema institucional que, particularmente en el contexto mexicano, aún no está plenamente preparado para responder de manera estructural a la diversidad de perfiles de aprendizaje.

Este desplazamiento funcional del tutor sombra a lo largo del continuo educativo pone de manifiesto una cuestión mucho más amplia: la inclusión educativa no se limita a la presencia física de estudiantes autistas en las instituciones, sino que implica transformaciones profundas y reales en las prácticas pedagógicas, en la organización institucional y en las culturas educativas. No obstante, los resultados también sugieren que, en muchos casos, el tutor sombra termina operando como una estrategia de marketing frente a las limitaciones estructurales del sistema educativo, que pueden traducirse en prácticas de discriminación y estigmatización al ignorar las barreras que enfrentan los estudiantes autistas en su aprendizaje.

En este sentido, la presencia del tutor sombra puede interpretarse de manera dicotómica. Por un lado, constituye un recurso de apoyo que permite a muchos estudiantes acceder a espacios educativos y permanecer en ellos, que históricamente les han sido poco accesibles. Por otro lado, su creciente institucionalización también puede reflejar los límites de los modelos actuales de inclusión educativa, en los que el esfuerzo de adaptación recae de manera significativa en apoyos individualizados más que en transformaciones estructurales del entorno educativo. Por lo tanto, se debe cuestionar si las instituciones educativas realmente implementan prácticas inclusivas que vayan más allá del habitual discurso enaltecedor que tanto las caracteriza. Mientras las instancias educativas se limiten a la narrativa y no a la acción, no están “incluyendo” a la población autista, sino que están administrando la exclusión bajo el fetichismo del progresismo, que solo sirve para invisibilizar las barreras que el estudiante y su tutor sombra enfrentan en absoluta soledad.

En el ámbito de la educación superior, esta dicotomía adquiere una dimensión particularmente visible. En algunos contextos universitarios, la inclusión se presenta como un valor institucional y un elemento central del discurso público de las universidades ante los medios de comunicación, lo que se traduce en la atribución de acciones “bienintencionadas” que, al ser examinadas empíricamente, no siempre se

traducen en transformaciones verificables en las condiciones educativas. No obstante, cuando las estructuras académicas y administrativas no experimentan cambios reales, existe el riesgo de que la inclusión funja principalmente como un recurso de marketing institucional, orientado a fortalecer la imagen pública de las universidades, sin traducirse necesariamente en cambios sustantivos en las condiciones educativas. Bajo esta lógica, el tutor sombra no es un apoyo, sino un contenedor de crisis que le permite a la institución simular una inclusión sin realizar un solo ajuste real. Es la pieza que privatiza el derecho a la educación, una estructura que protege la imagen pública universitaria mientras condena al estudiante y a su acompañante a navegar por un sistema hostil sin más respaldo que su propio esfuerzo.

Desde esta perspectiva, la tipología funcional propuesta no solo permite comprender la diversidad de roles que puede asumir el tutor sombra, sino que también invita a reflexionar críticamente sobre las formas en que los sistemas educativos gestionan la inclusión y la distancia que con frecuencia existe entre los discursos institucionales y las prácticas educativas efectivas. Más que una solución definitiva, el tutor sombra debe entenderse como un indicador de las transformaciones que atraviesan actualmente los procesos de inclusión en distintos niveles del sistema educativo a nivel nacional. En este sentido, la tipología funcional propuesta puede entenderse también como una herramienta analítica para examinar cómo distintos sistemas educativos distribuyen las responsabilidades de la inclusión entre las instituciones, los docentes y los apoyos individualizados. Puesto que, en última instancia, el tutor sombra no es un símbolo de progreso, sino el último muro de contención que impide que el abandono institucional del estudiante autista sea total e irreversible.

CONCLUSIONES

Es importante señalar que el presente estudio se basa en una revisión analítica de la literatura y en la integración conceptual de evidencia empírica previa, por lo que sus resultados deben interpretarse como una propuesta de sistematización teórica orientada a comprender el rol del tutor sombra, más que como una generalización empírica.

El presente estudio propuso una sistematización del rol del tutor sombra en el continuo educativo a partir del análisis de las funciones que este acompañamiento puede asumir en todos los niveles del sistema escolar. Como resultado de esta integración analítica, se planteó una tipología funcional compuesta por cuatro formas principales de intervención: tutor sombra conductual, académico, psicosocial e institucional.

Esta tipología permite comprender que el acompañamiento del tutor sombra no responde a un único modelo de intervención, sino que se adapta de las demandas institucionales de cada etapa de la trayectoria educativa. Mientras que en los niveles iniciales predominan funciones orientadas a la modificación de la conducta y la estructuración de rutinas, en los niveles educativos posteriores adquieren mayor relevancia el apoyo académico, la intervención psicosocial y la facilitación institucional. Recordando que los parámetros no son inamovibles, la propuesta de la tipología funcional puede operar de manera simultánea en distintos contextos educativos; es decir, las cuatro dimensiones del acompañamiento pueden coexistir en un mismo contexto educativo.

Asimismo, apelando a la honestidad intelectual, los resultados del presente estudio reconocen que el tutor sombra se ha convertido en una figura imprescindible en los procesos actuales de inclusión educativa, particularmente en contextos donde las instituciones educativas aún enfrentan desafíos estructurales para responder de manera congruente a la diversidad de perfiles de aprendizaje. En este sentido, el tutor sombra cumple una función que trasciende el acompañamiento individual y, en muchos casos, actúa como mediador entre el estudiante y un

sistema educativo en proceso de adaptación. Aquí, los resultados sugieren que el sistema educativo aún enfrenta dificultades significativas para traducir los discursos de inclusión en transformaciones reales de las prácticas institucionales.

No obstante, el análisis también sugiere la necesidad de problematizar el lugar que ocupa esta figura en las políticas y los discursos de inclusión educativa en todas las instancias de educación en México. Si bien el tutor sombra puede facilitar el acceso y la permanencia de los estudiantes en los espacios educativos, su presencia no debería sustituir las transformaciones institucionales necesarias para construir entornos educativos genuinamente inclusivos. Cuando la inclusión se limita a la incorporación de apoyos individualizados, sin cambios estructurales en las prácticas pedagógicas ni en la organización institucional, existe el riesgo de que el acompañamiento del tutor sombra funja como estrategia de marketing más que como parte de un proceso de inclusión real.

Llegados a 2026, el vacío normativo en México es absoluto, ya que no existen lineamientos oficiales que definan al tutor sombra en ningún contexto educativo, desde el preescolar hasta el universitario, lo que deja su existencia en un limbo legal. Son precisamente los padres de familia quienes tienen que costear de forma privada a un tutor sombra, ya que, al menos en el contexto universitario, la respuesta es la misma: “No existe esa figura dentro de la universidad”. En este sentido, surge una pregunta pertinente: si un estudiante autista perteneciente a la propia comunidad directiva de una universidad requiriera acompañamiento especializado para participar plenamente en la comunidad universitaria, ¿la institución contaría con mecanismos institucionales para ofrecer dicho apoyo, o la respuesta continuaría siendo que dicha figura no forma parte de la estructura universitaria?

Por ello, futuras investigaciones no deben limitarse a explorar las funciones del tutor sombra en el aula, sino que deben exponer las “patologías institucionales” que impulsan su aparición y su expansión en los distintos niveles del sistema educativo. Comprender su pertinencia en todos los contextos educativos es el único camino para desmantelar simulacros de inclusión que hoy dependen exclusivamente de apoyos individualizados, forzando así transformaciones estructurales en instituciones que, hasta ahora, solo han sabido delegar su responsabilidad en figuras externas.

Avanzar hacia una inclusión real implica revisar críticamente los marcos terminológicos con los que se construyen las políticas educativas, reconociendo que el lenguaje no solo describe la realidad, sino que también es un mecanismo de impunidad institucional que patologiza al individuo para exonerar la negligencia del entorno. Es imprescindible problematizar las lógicas del déficit desde las cuales las instituciones han construido históricamente la noción de discapacidad. Términos como “minusválido”, “discapacitado” o las formulaciones de “necesidades educativas especiales (NEE)” no son neutrales; han operado como artefactos de segregación y descarte más que como herramientas de reconocimiento. La discusión actual sobre el autismo exige transitar hacia lenguajes jurídicos, revelando que el análisis del tutor sombra no es solo el estudio de una figura emergente, sino la autopsia de un simulacro en el que el discurso institucional colapsa ante su propia incapacidad de transformarse, demostrando que, mientras se nombre desde el déficit, la universidad seguirá administrando la segregación bajo una parodia de inclusión.

Desde esta perspectiva, el análisis del tutor sombra permite observar con claridad las fricciones entre los discursos institucionales de inclusión y las condiciones reales en las que dicha inclusión se implementa en las instituciones educativas.

Mientras las universidades y otros niveles del sistema educativo promueven públicamente la inclusión como un valor central de sus proyectos institucionales, en la práctica una parte significativa del trabajo de acompañamiento, adaptación y mediación recae en apoyos individualizados financiados por las propias familias.

En este sentido, el tutor sombra no puede entenderse únicamente como un recurso de apoyo individual, sino también como un indicador de las limitaciones estructurales que aún enfrentan los sistemas educativos para traducir los discursos de inclusión en transformaciones institucionales concretas. Su presencia creciente en distintos niveles del sistema educativo revela que la inclusión continúa dependiendo, en gran medida, de soluciones individualizadas más que de cambios estructurales en la organización pedagógica, la formación docente o las políticas institucionales. Más que cerrar el debate, el presente análisis invita a replantear críticamente hasta qué punto las instituciones educativas están dispuestas a transformar sus estructuras para garantizar una inclusión efectiva, o si continuarán delegando en apoyos externos responsabilidades que, en última instancia, corresponden al propio sistema educativo.

REFERENCIAS

Amador, G., Clouder, L., Karakus, M., Uribe, I., Cinotti, A., Virginia, M., y Rojo, P. (2021). Neurodiversity in Higher Education: the students' experience. *Revista de la Educación Superior*, *50*(200), 129–152.

Briceño, C. (2023). Percepciones sobre el rol del tutor sombra en el aprendizaje de idiomas de estudiantes con condición del espectro autista (CEA). *Cuestiones Pedagógicas. Revista de Ciencias de la Educación*, *2*(32), 13–28. https://doi.org/10.12795/CP.2023.i32.v2.01

Brock, M., y Carter, E. (2013). A systematic review of paraprofessional-delivered educational practices for students with intellectual and developmental disabilities. *Research and Practice for Persons with Severe Disabilities*, *38*(4), 211–221.

Cordero, C., Cobos, M., Pibaque, L., y Elizalde, R. (2023). El trabajo de la maestra sombra de los niños con necesidades educativas especiales y la enseñanza regular de la educación inicial en el Ecuador. *Revista Ciencia y Líderes*, *2*(1), 21–28.

Cruz-Morales, L. y González-Gómez, C. (2025, octubre 22-24). *Efecto de la intervención del tutor sombra en estudiantes universitarios con autismo. Estudio de caso único* [Cartel]. XXXIV Congreso Mexicano de Análisis de la Conducta, Puerto Vallarta, Jalisco, México.

Domínguez, A. (2025). *El rol de la maestra sombra en los procesos educativos de niños con NEE* [Tesis de posgrado, Universidad Estatal Península de Santa Elena].

England-Mason, G. (2020). Emotion regulation as a transdiagnostic feature in children with neurodevelopmental disorders. *Current Developmental Disorders Reports*, *7*, 1–9.

Gaigg, S., Flaxman, P., McLaven, G., Shah, R., Bowler, D., Meyer, B., Roestorf, A., Haenschel, C., Rodgers, J., & South, M. (2020). Self-guided mindfulness and cognitive behavioral practices reduce anxiety in autistic adults: A pilot 8-month waitlist-controlled trial of widely available online tools. *Autism: the International Journal of Research and Practice*, *24*(4), 867–883.

García, C. (2022). Inclusión del alumnado con tea en los tiempos de recreo. *En-claves del Pensamiento*, *0*(31).

Giangreco, M. F. (2010). One-to-one paraprofessionals for students with disabilities in inclusive classrooms: Is conventional wisdom wrong?. *Intellectual and Developmental Disabilities*, *48*(1), 1–13. https://doi.org/10.1352/1934-9556-48.1.1

Giangreco, M. (2013). Teacher Assistant Supports in Inclusive Schools: Research, Practices and Alternatives. *Australasian Journal of Special Education*, *37*(2), 93–106.

González-Gómez, C. (2024). *La tutoría sombra es imprescindible para los estudiantes universitarios autistas*. Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior. https://www.anuies.mx/noticias_ies/imprescindible-la-tutora-sombra-en-estudiantes-universitarios-autistas

González-Gómez, C. (2025a). Tutoría sombra en estudiantes universitarios con autismo—una propuesta para reducir del comportamiento suicida. *Espacio I+D, Innovación más Desarrollo*, *14*(40). https://espacioimasd.unach.mx/index.php/Inicio/article/view/447

González-Gómez, C. (2025b). Shadow tutoring for autistic university students: critical reflections. *Revista de Investigación Educativa*, *1*(2), 119–138. https://cessumex.org/assets/CESSUMEX%20-%20SEGUNDA%20EDICI%C3%93N.pdf

González-Gómez, C. (2025c). *Urge que la UV afine los mecanismos de atención de estudiantes con autismo*. Plumas Libres. https://plumaslibres.com.mx/2025/12/10/urge-que-la-uv-afine-mecanismos-para-atencion-de-estudiantes-con-autismo-carlos-eduardo-gonzalez-opinion/

González-Gómez, C. (2026). Más allá de la psiquiatrización: una intervención dialéctico-conductual centrada en mecanismos de cambio para abordar el comportamiento suicida en adultos autistas. Caso guía. En E. Medina (Ed.), *Mecanismos de cambio en las psicoterapias conductuales y contextuales aplicadas al comportamiento suicida*. Naviero Instituto de Ciencias y Desarrollo de Competencias Profesionales.

Hervás, A. (2023). Autismo y depresión: presentación clínica, evaluación y tratamiento. *Medicina*, *83*(Supl. 2), 37–42.

Lagla, A., y Suntasig, G. (2025). *El profesor sombra y el apoyo pedagógico en niños con autismo* [Tesis de doctorado, Universidad Técnica de Cotopaxi].

Martínez, M. (2021). ¿Tutor sombra o profesional de apoyo?Redefiniciones para una escuela inclusiva. *Educere*, *25*(81), 441–455.

Moreno, S. (1 de julio de 2025). *ROL Y FUNCIONES DEL TUTOR SOMBRA EN EL AUTISMO* [Video]. YouTube. https://www.youtube.com/watch?v=XEdefmiQGXo

Musich, F., Berardo, C., y Aragón-Daud, A. (2024). Riesgo de suicidio en adultos con trastorno del espectro autista: prevalencia, evaluación y posibles intervenciones terapéuticas. *Vertex Revista Argentina de Psiquiatría*, *35*(163), 42–50.

Protocolo para Garantizar y Promover el Ingreso, la Permanencia y el Egreso del Alumnado con Discapacidad en la Universidad Veracruzana. (2022). Universidad Veracruzana. https://www.uv.mx/pozarica/enfermeria/files/2022/11/Protocolo-Alumnado-con-Discapacidad.pdf

Van-Hees, V., Moyson, T., y Roeyers, H. (2015). Higher education experiences of students with

autism spectrum disorder: challenges, benefits, and support needs. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, *45*(6), 1673–1688. https://doi.org/10.1007/s10803-014-2324-2

Yzasiga, D., y Aguirre, A. (2023). *Estrategias utilizadas por las maestras shadow con niños con TEA según la metodología Reggio Emilia [Tesis de licenciatura, Universidad Peruana de* Ciencias Aplicadas]. http://hdl.handle.net/10757/669803

Zamora, A. (2024). *Manual de uso para la formación de tutores sombra de niños y niñas con TDAH en la Unidad Educativa Latinoamericano, 2024* [Tesis de licenciatura, Universidad Politécnica Salesiana].

ESTRÉS ACADÉMICO EN ESTUDIANTES DE UNA ESCUELA PRIMARIA EN NAVOJOA, SONORA

Academic Stress in Students of an Elementary School in Navojoa, Sonora

Carolina Samayoa Velasquez
Instituto Tecnológico de Sonora
samayoacarolina59@gmail.com
Jesús Bernardo Miranda Solís
Centro de Estudios Superiores del Mayo - Instituto Tecnológico de Sonora
contacto@mtrobernardomiranda.com
Ricardo Sandoval Domínguez
Instituto Tecnológico de Sonora / Centro de Estudios Superiores del Mayo
ricardo_sandoval8@yahoo.com

RESUMEN

El presente estudio tuvo como objetivo analizar los niveles de estrés académico en estudiantes de quinto y sexto grado de la Escuela Primaria “Club 20-30”, ubicada en Navojoa, Sonora. Se desarrolló con un enfoque cuantitativo y un diseño no experimental, descriptivo y transversal. La muestra estuvo conformada por 82 estudiantes de entre 10 y 12 años, seleccionados mediante un muestreo no probabilístico por conveniencia. Para la recolección de datos se empleó el Inventario SISCO SV-21, un instrumento basado en el Modelo Sistémico Cognoscitivista del Estrés Académico. Los resultados mostraron una adecuada consistencia interna del instrumento (α = .893). La media global del estrés académico fue de 2.11, equivalente a 42.15%, lo que ubica a la muestra en un nivel leve de estrés académico de acuerdo con el baremo normativo del instrumento. No obstante, el 41,5% de los estudiantes se situó en niveles moderados y severos. Los principales estresores identificados fueron el tiempo limitado para realizar tareas, la sobrecarga de trabajo escolar y la forma de Evaluación de la docencia. En cuanto a los síntomas, destacaron los problemas de concentración y la ansiedad, mientras que las estrategias de afrontamiento más utilizadas fueron la reevaluación positiva y el control emocional. Se concluye que, aunque el nivel general de estrés fue leve, existe un grupo importante de estudiantes que presenta manifestaciones relevantes de estrés académico, lo que evidencia la necesidad de diseñar intervenciones psicopedagógicas orientadas a la gestión del tiempo, la regulación emocional y el fortalecimiento de habilidades de afrontamiento en la educación primaria.

Palabras clave: estrés académico, educación primaria, estresores, síntomas, estrategias de afrontamiento.

Abstract

This essay presents the aim of this study: to analyze academic stress levels among fifth- and sixth-grade students at “Club 20-30” Elementary School in Navojoa, Sonora, Mexico. The research was

https://doi.org/10.68951/54vk-3dar

conducted under a quantitative approach with a non-experimental, descriptive, and cross-sectional design. The sample consisted of 82 students aged 10 to 12 years, selected through non-probability convenience sampling. Data were collected using the SISCO SV-21 Inventory, an instrument based on the Systemic Cognitivist Model of Academic Stress. The results showed adequate internal consistency of the instrument (α = .893). The overall mean for academic stress was 2.11 (42.15%), indicating a mild level of academic stress on the instrument's normative scale. However, 41.5% of the students were classified as having moderate or severe levels. The main stressors identified were limited time to complete assignments, academic workload, and teachers' evaluation methods. Regarding symptoms, concentration problems and anxiety were the most frequent, while the most commonly used coping strategies were positive reappraisal and emotional control. It is concluded that although the overall level of academic stress was mild, there is an important group of students who exhibit relevant manifestations of academic stress, highlighting the need to design psychoeducational interventions aimed at time management, emotional regulation, and strengthening coping skills in elementary education.

Key words: academic stress, elementary education, stressors, symptoms, coping strategies.

Introducción

En los últimos años, el estrés académico ha despertado un interés creciente en el ámbito de la investigación educativa, ya que puede influir de manera significativa en el desempeño escolar y en la adaptación social de los estudiantes. En un estudio de Maturana y Vargas (2015), este fenómeno se relaciona con las diversas demandas que enfrentan los alumnos durante su proceso de aprendizaje, como la carga de actividades escolares, las evaluaciones y las expectativas académicas. Asimismo, factores como el ritmo de estudio, las exigencias de los docentes, la presión del grupo y la competencia entre compañeros pueden generar tensiones que afectan el bienestar físico y emocional de los estudiantes. Estas condiciones pueden repercutir en su proceso de aprendizaje y en su salud, por lo que el estudio del estrés académico se ha convertido en un tema relevante en el ámbito educativo (Escobar et al., 2018).

Armstrong-Gallegos y Troncoso-Díaz (2024) realizaron un estudio en Chile con el objetivo de analizar la relación entre el estrés cotidiano, las funciones ejecutivas y el rendimiento académico en estudiantes de educación primaria. La investigación se desarrolló con un enfoque cuantitativo y contó con la participación de 62 escolares de entre 8 y 12 años. Para la recolección de datos se aplicaron una escala de estrés cotidiano escolar y pruebas neuropsicológicas que permitieron evaluar algunas habilidades cognitivas de los estudiantes. Los resultados mostraron que los niveles de estrés se relacionan con habilidades como la memoria de trabajo, el control inhibitorio y la flexibilidad cognitiva. Asimismo, se encontró que el estrés puede influir en el rendimiento académico de los estudiantes. Concluyeron que el estrés cotidiano puede afectar el desarrollo cognitivo y el desempeño escolar en la educación primaria.

En una investigación realizada en México con estudiantes universitarios del norte de Sinaloa, cuyo objetivo fue describir el nivel de estrés académico en alumnos de enfermería de una universidad pública, se utilizó un enfoque cuantitativo, descriptivo y transversal, con una muestra de 315 estudiantes, a quienes se les aplicó el Inventario SISCO para evaluar el estrés académico. Los resultados mostraron que una parte importante de los estudiantes experimenta estrés ante situaciones académicas como exámenes, tareas y trabajos escolares, así como por la sobrecarga de actividades. Los autores concluyen que las evaluaciones y las demandas académicas son entre los principales factores que generan estrés en los estudiantes universitarios. (Mares et al., 2025).

Asimismo, se realizó un estudio en la ciudad de Saltillo, Coahuila, con el objetivo de analizar la relación entre el estrés académico y la ansiedad en estudiantes universitarios. La investigación se desarrolló con un enfoque cuantitativo, de diseño correlacional y transversal, en una muestra de 102 alumnos de distintas facultades. Para la recolección de información se aplicaron el Inventario Sistémico Cognoscitivista de Estrés

Académico y el Inventario de Ansiedad de Beck. Los resultados mostraron una relación significativa entre el estrés académico y los niveles de ansiedad en los estudiantes, lo que evidencia que las exigencias del entorno universitario pueden afectar negativamente su salud mental. Estos hallazgos resaltan la importancia de implementar estrategias de prevención y de apoyo psicológico que contribuyan al bienestar emocional del alumnado (López Herrera et al., 2024).

En el estado de Sonora, un estudio de Martín del Campo-Barraza, Sotelo, Echeverría y Soto (2024) analizó la relación entre el estrés y el rendimiento académicos en estudiantes deportistas universitarios. La investigación se realizó con una muestra de 107 estudiantes, a quienes se les aplicó el Inventario Sistémico Cognoscitivista para estudiar del estrés académico. Los resultados indicaron que no existe una relación significativa entre el estrés y el rendimiento académicos. No obstante, se observaron diferencias entre hombres y mujeres: las mujeres obtuvieron un mejor rendimiento académico, aunque también presentaron niveles de estrés más elevados. Asimismo, se encontró que los estudiantes que practican deportes grupales utilizan con mayor frecuencia estrategias para afrontar el estrés.

Por otra parte, se realizó un estudio con estudiantes de la Licenciatura en Psicología para analizar los efectos del estrés sobre el rendimiento académico. La investigación se desarrolló con un enfoque cuantitativo mediante una encuesta en línea para identificar la relación entre ambas variables. La muestra estuvo conformada por 33 estudiantes, cuyos resultados indicaron que la mayoría presentó niveles moderados de estrés, mientras que otros reportaron niveles altos y bajos. Asimismo, se identificó que factores como la sobrecarga de tareas, las exigencias académicas, el tiempo limitado para realizar actividades, los problemas de sueño y las dificultades de concentración influyen en el rendimiento académico. Los autores concluyen que el estrés puede afectar significativamente el desempeño escolar de los estudiantes, en función de diversas condiciones personales y del entorno social en el que se desarrollan (Barrón y Armenta, 2021).

En relación con lo anterior, se realizó un estudio con estudiantes de enfermería de la Universidad Estatal de Sonora, Unidad Académica Benito Juárez, con el objetivo de determinar los niveles de ansiedad, depresión y estrés en la población estudiantil. La investigación incluyó una muestra de 48 estudiantes y se utilizó la escala DASS-21 para evaluar dichas variables. Los resultados evidenciaron que el estrés fue la variable con mayor presencia entre los estudiantes, seguido de la ansiedad y, finalmente, de la depresión, y mostraron, además, una correlación positiva entre estas variables. Estos hallazgos resaltan la importancia de atender la salud mental en el ámbito universitario, ya que factores emocionales como el estrés pueden afectar el bienestar y el desempeño académico de los estudiantes (Duarte et al., 2025).

Justificación de la investigación

Tradicionalmente, la investigación sobre el estrés académico se ha centrado en estudiantes de educación media superior y superior, bajo el supuesto de que en estos niveles la carga cognitiva e intelectual es mayor. Sin embargo, la evidencia contemporánea indica que los alumnos de educación básica, en particular quienes cursan la fase final de la primaria (quinto y sexto grado), también enfrentan presiones significativas. En esta etapa de transición, los estudiantes experimentan un incremento de la complejidad de las tareas, mayores exigencias evaluativas y la anticipación del ingreso a la educación secundaria; factores que, al ser percibidos como desbordantes, pueden provocar niveles considerables de estrés.

El estudio de este fenómeno en edades tempranas resulta de vital importancia, ya que el estrés no gestionado adecuadamente impacta negativamente tanto en el desarrollo cognitivo de los menores (afectando la memoria, la atención y las funciones ejecutivas) como en su bienestar integral, lo que se manifiesta a través de afecciones psicosomáticas, ansiedad y desmotivación escolar.

A pesar de la relevancia del tema, existe un notable vacío empírico en torno a las dinámicas del estrés escolar en la región sur del estado de Sonora. Específicamente, en la Escuela Primaria "Club 20-30" del municipio de Navojoa, no se cuenta con un diagnóstico objetivo que permita comprender cómo los alumnos perciben sus demandas académicas y cómo intentan afrontarlas. Por lo tanto, la presente investigación se justifica no solo por su aporte teórico al extender la aplicación del Modelo Sistémico Cognoscitivista al nivel básico, sino también por su utilidad práctica: proporcionar a los docentes, directivos y padres de familia información diagnóstica precisa que sirva de base para el diseño de futuras intervenciones psicopedagógicas orientadas a mitigar el estrés y promover entornos de aprendizaje más saludables.

Objetivo de la investigación

Analizar los niveles de estrés académico en estudiantes de quinto y sexto grado de la Escuela Primaria "Club 20-30", ubicada en Navojoa, Sonora. De manera específica, se busca identificar la frecuencia y la tipología de los estresores percibidos, los síntomas manifestados y las estrategias de afrontamiento empleadas por esta población escolar.

Pregunta de investigación

A partir de este planteamiento, se formula la siguiente pregunta rectora: ¿Cuáles son los niveles de estrés académico, así como los estresores, los síntomas y las estrategias de afrontamiento predominantes en los estudiantes de quinto y sexto grado de la Escuela Primaria "Club 20-30" en Navojoa, Sonora?

Hipótesis

Con base en el Modelo Sistémico Cognoscitivista del Estrés Académico de Barraza, se plantea como hipótesis que los estudiantes de la fase final de la educación primaria experimentan niveles significativos de tensión, impulsados principalmente por estresores de tipo evaluativo y

por la sobrecarga de tareas. Asimismo, se hipotetiza que dicho desequilibrio sistémico se manifiesta predominantemente de síntomas psicológicos y físicos, frente a los cuales los menores logran movilizar diversas estrategias de afrontamiento orientadas a la resolución del conflicto escolar.

Desarrollo

Conceptualización del estrés académico y la relación persona-entorno

Históricamente, el estudio del estrés se abordó desde enfoques unidimensionales que se centraban exclusivamente en los estímulos del entorno (estresores) o en las reacciones fisiológicas del individuo (síntomas). Sin embargo, la presente investigación se adscribe al Programa de Investigación Persona-Entorno, que postula que el estrés no es un fenómeno mecánico, sino el resultado de una interacción dinámica y recíproca entre el sujeto y su contexto.

Desde esta perspectiva transaccional, el entorno escolar constituye un escenario de exigencias constantes. El estrés surge específicamente cuando existe una relación inversamente proporcional entre las demandas del entorno educativo y los recursos o capacidades que el estudiante percibe que tiene para enfrentarlas. Es importante señalar que la literatura clásica suele hacer una distinción terminológica, denominando "estrés escolar" al que experimentan los niños en la educación básica y "estrés académico" al que experimentan los de la educación media superior y superior (Witkin, 2000; Trianes, 2002, citados en Barraza-Macías, 2018). No obstante, los mecanismos psicológicos y adaptativos subyacentes son esencialmente los mismos, lo que justifica el estudio del estrés académico desde etapas tempranas.

En este marco, Barraza (2018) define el estrés académico como un proceso sistémico, de carácter adaptativo y esencialmente psicológico, que se desencadena cuando las demandas de la escuela o de los profesores son percibidas por el alumno como desbordantes de sus propias posibilidades de respuesta. En concordancia, Toribio-Ferrer y Franco-Bárcenas (2016) advierten que estas situaciones de tensión, de no ser manejadas adecuadamente, desencadenan alteraciones emocionales, cognitivas y fisiológicas que terminan por mermar el bienestar integral y el rendimiento escolar.

El modelo sistémico cognoscitivista del estrés académico

Para operacionalizar y medir este fenómeno, el presente estudio adopta el Modelo Sistémico Cognoscitivista propuesto por Arturo Barraza. Este modelo se fundamenta en la Teoría General de Sistemas de Bertalanffy y en el Modelo Transaccional del Estrés de Lazarus y Folkman. El modelo explica el estrés a través del flujo continuo de entrada (input) y salida (output) al que está expuesto el sistema psicológico del estudiante para intentar mantener o recuperar su equilibrio.

Este proceso se desarrolla de manera secuencial a través de tres componentes:

Estímulos estresores (input)

En un primer momento, el alumno se ve sometido a exigencias escolares. El modelo establece una distinción crucial entre "estresores mayores" (eventos vitales catastróficos u objetivos) y "estresores menores" o cotidianos. El estrés académico está compuesto casi en su totalidad por estresores menores. Esto significa que una tarea escolar no es estresante por sí misma, sino que adquiere la calidad de "estresor" únicamente a través de la valoración cognitiva que el estudiante realiza. Diversos estudios demuestran que las situaciones valoradas con mayor frecuencia como estresores incluyen: la sobrecarga de tareas y trabajos escolares, el tiempo limitado para su realización, la incomprensión de los temas abordados en clase y los procesos de evaluación (Barraza, 2008; Toribio-Ferrer y Franco-Bárcenas, 2016).

Síntomas (indicadores del desequilibrio sistémico)

Cuando los estresores superan la capacidad de respuesta del estudiante, se produce un desequilibrio sistémico (la situación estresante por sí misma). El organismo del estudiante acusa recibo de este desequilibrio manifestando una serie de indicadores o síntomas, los cuales se agrupan en tres dimensiones (Barraza, 2008):

- Físicos: reacciones orgánicas o corporales, tales como fatiga crónica, dolores de cabeza o migrañas, trastornos del sueño (insomnio o somnolencia extrema) y problemas de digestión.
- Psicológicos: Afectaciones de las funciones cognitivas y emocionales, manifestadas por incapacidad para relajarse (inquietud), ansiedad, angustia, desesperación, tristeza y problemas de concentración o de memoria.
- Comportamentales: Alteraciones en la conducta observable del alumno, como el aislamiento de sus compañeros, el desgano para realizar las labores escolares, los conflictos o la tendencia a discutir y las alteraciones en el consumo de alimentos.

Estrategias de afrontamiento (output)

Finalmente, ante el malestar que provocan los síntomas, el sistema obliga al estudiante a realizar acciones para restaurar su equilibrio. Según Lazarus y Folkman (1986), el modelo define el afrontamiento como los esfuerzos cognitivos y conductuales, constantemente cambiantes, que el individuo desarrolla para manejar las demandas que ha evaluado como desbordantes. Estas estrategias no siempre garantizan el éxito, pero representan el intento de adaptación del alumno. Se categorizan principalmente en dos tipos: las estrategias orientadas a la resolución del problema (por ejemplo, elaborar un plan de trabajo, ejecutar

tareas o buscar información) y las orientadas a la regulación emocional (como la distracción evasiva, la religiosidad o el desahogo mediante confidencias).

Desde la óptica de este modelo, se comprende que una evaluación rigurosa del estrés académico no puede limitarse a identificar qué estresa al alumno, sino que requiere medir de manera integral el proceso sistémico: la percepción del estresor, la intensidad de la sintomatología y el tipo de estrategias de afrontamiento movilizadas.

METODOLOGÍA

Diseño de la investigación

El presente estudio se desarrolló bajo un enfoque cuantitativo, que utiliza la recolección de datos para medir y analizar variables de forma objetiva, con el fin de establecer pautas de comportamiento (Hernández-Sampieri et al., 2014). Específicamente, se optó por un diseño de investigación no experimental, de alcance descriptivo y de corte transversal. Se cataloga como no experimental, ya que no se realizó ninguna manipulación intencional de variables, sino que se observó y se describió el fenómeno del estrés académico tal como se presenta en su entorno natural (Hernández-Sampieri et al., 2014). Asimismo, su carácter transversal se debe a que la recolección de datos se realizó en un único momento del ciclo escolar.

Participantes

La población de estudio estuvo conformada por 82 estudiantes de la Escuela Primaria Club 20-30, ubicada en Navojoa, Sonora, México. La selección de los participantes se realizó mediante un muestreo no probabilístico por conveniencia, un procedimiento que, según Hernández-Sampieri et al. (2014), permite seleccionar casos accesibles y disponibles que acepten ser incluidos en la investigación. Específicamente, la muestra integró a alumnos que cursaban la fase final de la educación primaria, distribuidos en los siguientes grupos: quinto grado "A" y sexto grado "A" y "B". Las edades estuvieron comprendidas de los 10 y los 12 años.

Instrumento

Para la medición de las variables de estudio, se empleó la segunda versión del Inventario Sistémico Cognoscitivista para el estudio del estrés académico (Inventario SISCO SV-21), desarrollado y validado por Barraza-Macías (2018). Este instrumento autoadministrable se compone de 21 ítems y está diseñado para medir los tres componentes del modelo teórico:

1. Estresores: Siete ítems orientados a identificar la frecuencia con la que los alumnos perciben las demandas de su entorno como situaciones estresantes (p. ej., sobrecarga de tareas, evaluaciones).
2. Síntomas: Siete ítems orientados a medir las reacciones físicas, psicológicas y comportamentales ante el estrés (p. ej.,

dolores de cabeza, problemas de concentración, desgano).

3. Estrategias de afrontamiento: siete ítems que evalúan la frecuencia de uso de estrategias para afrontar la situación estresante (p. ej., elaborar un plan, buscar lo positivo).

Los ítems se responden mediante una escala de tipo Likert de 6 valores, tanto categoriales como numéricos: Nunca (0), Casi nunca (1), Rara vez (2), Algunas veces (3), Casi siempre (4) y Siempre (5). Adicionalmente, el inventario incluye un ítem de filtro dicotómico (sí/no) para confirmar la presencia de estrés y otro en una escala del 1 al 5 para determinar la intensidad global. El SISCO SV-21 es un instrumento altamente confiable, con un coeficiente alfa de Cronbach general de 0.85 en sus estudios de validación (Barraza-Macías, 2018).

Procedimiento

El proceso de investigación comenzó con la solicitud de autorización a las autoridades directivas de la escuela primaria. Dado que los participantes son menores de edad, se gestionó un consentimiento informado dirigido a los padres de familia o tutores legales. Únicamente los estudiantes que contaron con la autorización y asistieron el día establecido fueron incluidos en el estudio. La aplicación del Inventario SISCO SV-21 se realizó mediante un formulario de Google, lo que permitió registrar las respuestas en formato digital. La aplicación fue individualizada y se llevó a cabo en la biblioteca escolar, utilizando cuatro dispositivos electrónicos disponibles para tal fin. Los estudiantes participaron de manera rotativa y respondieron el instrumento de forma individual. Previo a la resolución del cuestionario, se explicaron las instrucciones de forma oral, aclarando el propósito académico de la actividad y garantizando el anonimato y la confidencialidad de las respuestas.

Análisis de datos

Una vez recabada la información de los 82 cuestionarios, los datos fueron codificados y almacenados en una base de datos electrónica. El procesamiento estadístico se realizó con el programa SPSS, versión 25. El análisis se realizó mediante estadística descriptiva, la cual, según Hernández-Sampieri et al. (2014), es fundamental para detallar las propiedades y características de la población sometida a análisis. Se obtuvieron frecuencias, porcentajes, medias aritméticas y desviaciones estándar para perfilar la prevalencia general del estrés, así como para identificar los estresores, síntomas y estrategias de afrontamiento más representativos entre los estudiantes.

RESULTADOS

Consistencia interna del instrumento

Con el propósito de evaluar la fiabilidad del instrumento, se calculó el coeficiente alfa de Cronbach del Inventario SISCO SV-21. El análisis arrojó un valor de $\alpha = 0{,}893$, lo que indica un alto

nivel de consistencia interna, de acuerdo con los criterios psicométricos convencionales.

Este resultado sugiere que los ítems del instrumento presentan una adecuada homogeneidad interna y permiten medir de manera consistente el constructo de estrés académico en la población estudiada.

Tabla 1

Consistencia interna del Inventario SISCO SV-21

Indicador	Valor
Alfa de Cronbach	.893
Número de ítems	21

4.2 Criterios de clasificación del nivel de estrés académico

La clasificación de los niveles de estrés académico se realizó conforme a los lineamientos del manual del Inventario SISCO SV-21. Las respuestas se codificaron en una escala Likert de 6 puntos (0 = nunca a 5 = siempre) y se calcularon las medias de los ítems de las dimensiones de estresores, síntomas y estrategias de afrontamiento.

Posteriormente, la media general se transformó en porcentaje multiplicándola por 20, tal como se indica en el instrumento. Para la interpretación de los resultados se utilizó el baremo normativo, que establece los siguientes rangos: 0–48% (nivel leve), 49–60% (nivel moderado) y 61–100% (nivel severo).

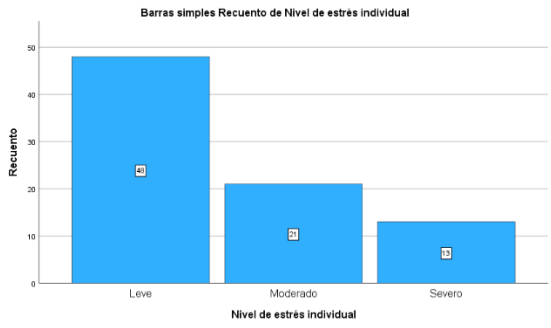
Como señala Barraza-Macías (2018): “una vez obtenido el porcentaje, se puede interpretar con dos baremos: uno normativo u otro indicativo; el investigador decide cuál utilizar y lo reporta: “una vez obtenido el porcentaje, se puede interpretar con dos baremos: uno normativo u otro indicativo; el investigador decide cuál utilizar y lo reporta” (p.41), optándose en este estudio por el baremo normativo debido a su base empírica.

4.3 Nivel global de estrés académico

De acuerdo con el baremo normativo del Inventario SISCO SV-21, este resultado se ubica en el nivel leve de estrés académico.

Este hallazgo indica que, en términos generales, los estudiantes presentan una afectación baja en relación con el estrés académico; sin embargo, este valor global no excluye la existencia de subgrupos con niveles más elevados.

Figura 1. Distribución del nivel de estrés académico entre estudiantes. (Tipo recomendando: gráfica de barras o pastel)



Nota. Predomina el nivel leve de estrés académico, con presencia de niveles moderados y severos en menor proporción.

4.4 Distribución del nivel de estrés académico

A pesar de que la media global se sitúa en un nivel leve, el análisis por categorías evidencia variabilidad en la distribución de los niveles de estrés. Como se observa en la Tabla 2, el nivel predominante fue el leve, con 48 estudiantes (58.5%), seguido del moderado, con 21 estudiantes (25.6%), y del severo, con 13 estudiantes (15.9%).

Tabla 2

Distribución general del nivel de estrés académico

Nivel de estrés	Frecuencia	Porcentaje
Leve	48	58.5
Moderado	21	25.6
Severo	13	15.9
Total	82	100.0

4.5 Estresores académicos percibidos

En la dimensión de estresores académicos, el ítem con mayor media fue “tener tiempo limitado para hacer el trabajo que me encargan los/as profesores/as” (M = 2.91), seguido de la sobrecarga de tareas escolares (M = 2.22) y de la forma de evaluación del profesorado (M = 2.22).

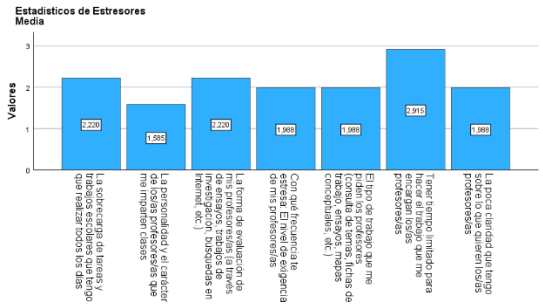
Otros estresores con medias intermedias fueron el nivel de exigencia docente, el tipo de trabajo solicitado y la falta de claridad en las indicaciones (M = 1.99). El estresor con la menor media fue la personalidad del profesorado (M = 1.59).

Tabla 3

Estresores académicos percibidos

Estresor	Media
Tiempo limitado para tareas	2.91
Sobrecarga de trabajo escolar	2.22
Forma de evaluación	2.22
Nivel de exigencia docente	1.99
Tipo de trabajo solicitado	1.99
Falta de claridad	1.99
Personalidad del profesorado	1.59

Figura 2. Medias de los estresores académicos.



Nota. El tiempo limitado para realizar tareas presenta la media más alta entre los estresores académicos.

4.6 Síntomas de estrés académico

En la dimensión de síntomas, el indicador con mayor media fue “problemas de concentración” (M = 2.34), seguido de “ansiedad o angustia” (M = 1.96) y “desgano para realizar actividades escolares” (M = 1.68).

Otros síntomas reportados con menor frecuencia incluyen fatiga crónica (M = 1.44), tristeza (M = 1.37), irritabilidad (M = 1.35) y conflictos interpersonales (M = 1.28).

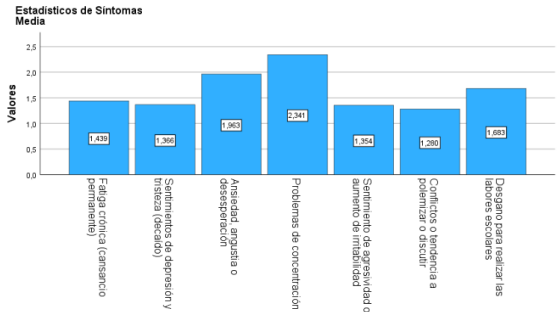
Tabla 4

Síntomas de estrés académico

Síntoma	Media
Problemas de concentración	2.34
Ansiedad/angustia	1.96
Desgano escolar	1.68
Fatiga crónica	1.44
Tristeza/depresión	1.37
Irritabilidad	1.35
Conflictos	1.28

Ubicación de figura:

Figura 3. Medias de los síntomas de estrés académico.



Nota. Los problemas de concentración constituyen el síntoma más frecuente de estrés académico.

4.7 Estrategias de afrontamiento

En cuanto a las estrategias de afrontamiento, la más utilizada fue “fijarse en lo positivo de la situación” (M = 3.12), seguida de “mantener el control emocional” (M = 2.85) y “analizar posibles soluciones” (M = 2.65).

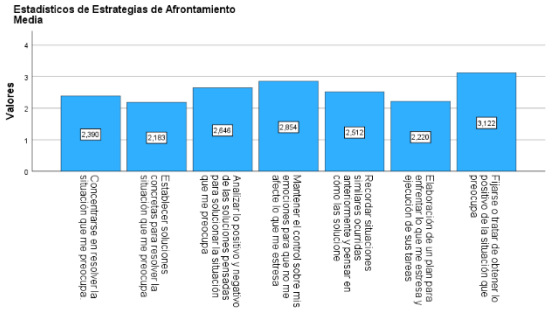
Las estrategias menos utilizadas fueron la planificación estructurada (M = 2.22) y el establecimiento de soluciones concretas (M = 2.18).

Tabla 5

Estrategias de afrontamiento

Estrategia	Media
Reevaluación positiva	3.12
Control emocional	2.85
Análisis de soluciones	2.65
Experiencia previa	2.51
Resolución directa	2.39
Planificación	2.22
Soluciones concretas	2.18

Figura 4. Estrategias de afrontamiento.



Nota. La reevaluación positiva es la estrategia de afrontamiento más utilizada por los estudiantes.

4.8 Distribución del estrés por grupo escolar

El análisis por grupo escolar muestra diferencias relevantes. En el grupo 5° “A” predominó el nivel leve (70,8%), mientras que en los grupos de 6° “A” y 6° “B” se observó una mayor proporción de niveles moderados y severos.

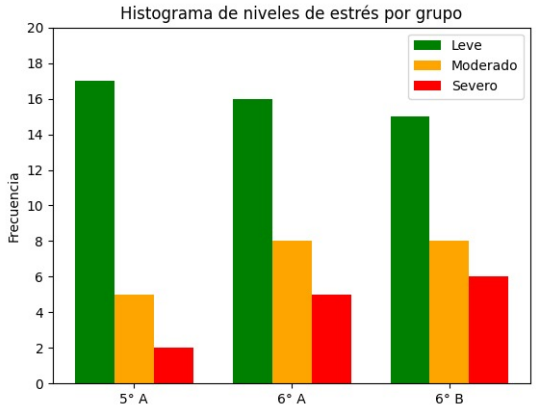
En particular, el grupo 6.° “B” presentó el mayor porcentaje de estrés severo (20,7%).

Tabla 6

Distribución del nivel de estrés por grupo escolar

Grupo	Leve n (%)	Moderado n (%)	Severo n (%)	Total
5° A	17 (70.8)	5 (20.8)	2 (8.3)	24
6° A	16 (55.2)	8 (27.6)	5 (17.2)	29
6° B	15 (51.7)	8 (27.6)	6 (20.7)	29

Figura 5. Distribución del nivel de estrés por grupo escolar (gráfica comparativa).



Nota. El grupo 6.° “B” presenta la mayor proporción de estrés severo.

1. Conclusiones

A partir del análisis realizado, se concluye que los estudiantes de quinto y sexto grado de la Escuela Primaria “Club 20-30” presentan, en términos generales, un nivel leve de estrés académico, con una media global de M = 2.11 (42.15%), de acuerdo con el baremo normativo del Inventario SISCO SV-21. Este resultado permite afirmar que, en general, las demandas escolares no se perciben como altamente desbordantes por la mayoría de los estudiantes.

No obstante, el análisis de la distribución de los niveles de estrés evidencia que un porcentaje significativo de la muestra (41,5%) se ubica en niveles moderados y severos, lo que indica la presencia de un grupo de estudiantes que experimenta una afectación importante de su equilibrio académico y emocional. En este sentido, aunque el promedio general es bajo, el fenómeno no puede considerarse irrelevante desde una perspectiva educativa.

En relación con los estresores académicos, se identificó que los factores de mayor incidencia están vinculados a elementos estructurales del proceso educativo, en particular al tiempo limitado para realizar tareas, a la sobrecarga de actividades escolares y a la forma de evaluación docente. Estos hallazgos coinciden con lo planteado en la literatura, donde se reconoce que las demandas académicas cotidianas, más que los eventos extraordinarios, constituyen las principales fuentes de estrés para los estudiantes.

Respecto a los síntomas, los resultados muestran que el estrés académico se manifiesta predominantemente en los planos cognitivo y emocional, destacando los problemas de concentración y la ansiedad como las principales expresiones del desequilibrio sistémico. Esto sugiere que el

estrés en esta población afecta directamente procesos fundamentales del aprendizaje, como la atención y la regulación emocional.

En cuanto a las estrategias de afrontamiento, se observó una mayor tendencia al uso de recursos cognitivo-emocionales, como la reevaluación positiva y el control emocional, en contraste con una menor utilización de estrategias conductuales estructuradas, como la planificación o la ejecución de acciones concretas. Este hallazgo puede interpretarse como un indicador del nivel de desarrollo de las habilidades de autorregulación en los estudiantes de educación primaria.

Por otro lado, el análisis por grupo escolar permitió identificar una tendencia al incremento del estrés académico a medida que avanza el grado escolar, siendo el grupo de 6.° “B” el que presentó la mayor proporción de casos en el nivel severo. Este resultado es consistente con la idea de que el aumento de las exigencias académicas y la proximidad a las transiciones educativas generan niveles más altos de tensión en los estudiantes.

En función del objetivo planteado, se concluye que el estrés académico en esta población se configura como un fenómeno multidimensional, en el que intervienen estresores percibidos, síntomas de diversa índole y estrategias de afrontamiento orientadas a restablecer el equilibrio del sistema, en concordancia con el Modelo Sistémico Cognoscitivista del Estrés Académico de Barraza.

En cuanto a la hipótesis, los resultados la confirman parcialmente, ya que, si bien se identificaron estresores asociados a la carga académica y la evaluación, así como síntomas principalmente cognitivo-emocionales, los niveles generales de estrés no alcanzaron una intensidad elevada en la mayoría de los estudiantes.

Finalmente, este estudio aporta evidencia empírica sobre el estrés académico en educación primaria, un nivel poco explorado en la literatura, y destaca la necesidad de diseñar estrategias de intervención psicopedagógica orientadas a la gestión del tiempo, la regulación emocional y el fortalecimiento de las habilidades de afrontamiento en los estudiantes, con el fin de promover entornos escolares más saludables.

REFERENCIAS

Armstrong-Gallegos, S., y Troncoso Díaz, L. (2024). Estrés cotidiano, funciones ejecutivas y rendimiento académico en escolares de primaria. *Revista Ecuatoriana de Neurología*, *33*(1), 30–40. https://doi.org/10.46997/revecuatneurol33100030

Barraza Macías, A. (2008). El estrés académico en alumnos de maestría y sus variables moduladoras: un diseño de diferencias de

grupos. *Avances en Psicología Latinoamericana*, *26*(2), 270–289.

Barraza Macías, A. (2014). Estresores académicos y su relación con seis indicadores cuantitativos de la red de apoyo social. *Boletín de Psicología* (*111*), 45–55.

Barraza-Macías, A. (2018). *Inventario SISCO SV-21: Inventario sistémico cognoscitivista para el estudio del estrés académico. Segunda versión de 21 ítems*. Books-ECORFAN.

Barrón Miranda, M., y Armenta Zazueta, L. (2021). Efectos del estrés en el rendimiento académico de los estudiantes de la Licenciatura de Psicología. *Revista de Investigación Académica Sin Frontera: Facultad Interdisciplinaria de Ciencias Económico-Administrativas – Departamento de Ciencias Económico-Administrativas – Campus Navojoa* (*36*). https://doi.org/10.46589/rdiasf.vi36.388

Duarte Félix, H., Duarte Félix, C., y Duarte Félix, E. M. (2025). Ansiedad, depresión y estrés en estudiantes universitarios de la carrera de enfermería de la UES Benito Juárez. *Revista de Investigación Académica Sin Frontera: Facultad Interdisciplinaria de Ciencias Económicas Administrativas – Departamento de Ciencias Económico-Administrativas – Campus Navojoa* (*44*). https://doi.org/10.46589/riasf.vi44.836

Escobar Zurita, E. R., Soria de Mesa, B. W., López Proaño, G. F., y Peñafiel Salazar, D. de los A. (2018). Manejo del estrés académico: revisión crítica. *Revista Atlante: Cuadernos de Educación y Desarrollo*. https://www.eumed.net/rev/atlante/2018/08/estres-academico.htm

Hernández-Sampieri, R., Fernández-Collado, C., y Baptista-Lucio, P. (2014). *Metodología de la investigación* (6.ª ed.). McGraw-Hill.

López Herrera, R., Linares Gutiérrez, F., Pérez Guerrero, R., Gaona Escobar, B., y Cervera Baas, M. E. (2024). Relación entre el estrés académico y la ansiedad en estudiantes universitarios mexicanos. *Revista Chilena de Enfermería*, *6*, 74661. https://doi.org/10.5354/2452-5839.2024.74661

Mares Loera, A., Padilla, M. del S. M., Loera Olivas, A., Valenzuela Maro, D. A., y Serrano Valenzuela, A. (2025). Estrés académico en estudiantes universitarios del norte de Sinaloa, México. *Revista Científica FEMUAS*, *4*, 78–96. https://revistas.uas.edu.mx/index.php/FEMUAS/article/view/1042

Martín del Campo-Barraza, A., Sotelo Castillo, M. A., Echeverría Castro, S. B., y Soto Saucedo, D. M. (2024). Estrés académico y rendimiento académico en deportistas universitarios. *Know and Share Psychology*, *5*(4), 5–16.

https://ojs.ual.es/ojs/index.php/KASP/article/view/10308

Maturana, H. A., y Vargas, S. A. (2015). Estrés escolar (School stress). *Revista Médica Clínica Las Condes*, *26*(1), 34–41. https://doi.org/10.1016/j.rmclc.2015.02.003

Toribio-Ferrer, C., y Franco-Bárcenas, S. (2016). Estrés académico: el enemigo silencioso del estudiante. *Salud y Administración*, *3*(7), 11–18.

LA INTELIGENCIA EMOCIONAL Y EL RENDIMIENTO ACADÉMICO: UN ESTUDIO TRANSVERSAL

Emotional intelligence and academic performance: a cross-sectional study

María José Corral Osuna
Instituto Tecnológico de Sonora
maria.corral243304@potros.itson.edu.mx
Jesús Bernardo Miranda Esquer
Instituto Tecnológico de Sonora
Jesús Carlos Mendoza Solís
Centro de Estudios Superiores del Mayo
carlos.mendoza@cessum.mx

RESUMEN

En el presente estudio se analizó la relación entre la inteligencia emocional y el rendimiento académico en estudiantes de educación primaria, mediante un diseño cuantitativo, no experimental y de alcance correlacional. La muestra estuvo conformada por 62 estudiantes de una institución pública del sur del estado de Sonora. Para medir la inteligencia emocional se utilizó un instrumento basado en el modelo de Goleman, mientras que el rendimiento académico se obtuvo a partir del promedio de calificaciones.

Los resultados de la prueba de normalidad para muestras pequeñas o medianas indicaron que la variable inteligencia emocional presenta una distribución normal (Shapiro-Wilk = .989, p = .873), mientras que el rendimiento académico no cumple con este supuesto (Shapiro-Wilk = .848, p < .001). En consecuencia, se empleó el coeficiente de correlación de Spearman.

Se encontró una correlación negativa débil pero estadísticamente significativa entre ambas variables (ρ = -.274, p = .031), lo que sugiere que niveles más altos de inteligencia emocional no se asocian necesariamente con un mejor rendimiento académico en la muestra estudiada.

Se concluye que la relación entre ambas variables es compleja y posiblemente esté mediada por otros factores contextuales y personales.

Palabras clave: inteligencia emocional, rendimiento académico, educación primaria, análisis correlacional, evaluación educativa.

ABSTRACT

In the present study, the relationship between emotional intelligence and academic performance in primary school students was analyzed using a quantitative, non-experimental, and correlational design. The sample consisted of 62 students from a public institution in the southern region of the state of Sonora. Emotional intelligence was measured using an instrument based on Goleman's model, while academic performance was obtained from students' grade point averages.

The results of the normality test for small to medium samples indicated that the emotional intelligence variable follows a normal distribution (Shapiro–Wilk = .989, p = .873), whereas academic performance does not meet this assumption (Shapiro–Wilk = .848, p < .001). Consequently, Spearman's correlation coefficient was used.

https://doi.org/10.68951/bzn2-geq5

A weak but statistically significant negative correlation was found between both variables (ρ = −.274, p = .031), suggesting that higher levels of emotional intelligence are not necessarily associated with better academic performance in the studied sample.

It is concluded that the relationship between these variables is complex and may be mediated by other contextual and personal factors.

Keywords: emotional intelligence, academic performance, primary education, correlational analysis, educational assessment.

INTRODUCCIÓN

Para efectos del presente estudio, se adopta el modelo de inteligencia emocional propuesto por Goleman (2013) por su carácter integrador y su amplia aplicabilidad en contextos educativos. Si bien existen otros enfoques teóricos, como el modelo de habilidades socioemocionales de Mayer y Salovey, el presente trabajo se fundamenta en la propuesta de Goleman por su pertinencia para analizar las competencias socioemocionales en entornos escolares y por su correspondencia directa con el instrumento empleado. Esta decisión responde a un criterio de coherencia teórico-metodológica, garantizando la congruencia entre la conceptualización del constructo, su operacionalización y el análisis de los resultados.

La inteligencia emocional (IE) se considera un elemento fundamental para el desarrollo integral de las personas, pues de directamente en su bienestar personal, social y educativo. En este sentido, Goleman (2013) define la inteligencia emocional como la capacidad de controlar los impulsos emocionales, comprender los sentimientos de los demás y gestionar adecuadamente nuestras relaciones.

En el contexto educativo, la relación entre la IE y el rendimiento académico ha sido objeto de múltiples y diversos estudios, dado que se ha observado que los estudiantes con niveles más altos de inteligencia emocional tienden a presentar un mejor desempeño en distintas áreas, principalmente en aquellas que impliquen habilidades sociales, regulación emocional y toma de decisiones adecuadas.

Se pretende determinar el nivel de correlación bivariada entre la inteligencia emocional y el rendimiento académico en un grupo de estudiantes, mediante un estudio transversal que permita analizar dicha relación en un momento específico y en un contexto determinado.

LA PREGUNTA QUE GUÍA EL ESTUDIO ES:

¿Existe una relación entre la inteligencia emocional y el rendimiento académico en estudiantes de educación primaria?

Hipótesis de investigación

Existe una relación estadísticamente significativa entre la inteligencia emocional y el rendimiento académico en estudiantes de educación primaria.

Antecedentes

En los últimos años, se han realizado diversas investigaciones sobre la inteligencia emocional y el rendimiento académico. En este sentido, la investigación más reciente es la de Bocanegra et al. (2026), cuyo objetivo fue analizar la influencia de la inteligencia emocional en el rendimiento académico y en diversas variables socioemocionales de estudiantes de distintos niveles educativos.

Para ello, se realizó una revisión sistemática de 21 estudios publicados entre 2020 y 2025, que aportan evidencia de diferentes regiones del mundo, principalmente de América Latina, Europa y Asia.

Estas investigaciones abordan la relación entre la inteligencia emocional, el desempeño académico, el bienestar emocional y el compromiso de los estudiantes con su proceso educativo.

La metodología utilizada se basó en la identificación, selección y análisis crítico de artículos científicos disponibles en bases de datos académicas reconocidas, como SciELO y Scopus. En la revisión se priorizaron investigaciones que emplean enfoques cuantitativos, cualitativos y mixtos, con el fin de obtener una visión más amplia del fenómeno estudiado.

Los resultados indican que la variable de inteligencia emocional ejerce una influencia positiva en el rendimiento académico de los estudiantes, además de favorecer el desarrollo de habilidades como la autoeficacia, la resiliencia y el compromiso con los estudios.

De igual forma, se encontró que su fortalecimiento contribuye a mejorar la comprensión lectora, a disminuir la deserción universitaria y a potenciar las competencias socioemocionales, especialmente en contextos de educación superior y en entornos de aprendizaje virtual.

Finalmente, se concluye que la incorporación transversal de la inteligencia emocional en los procesos educativos no solo promueve el éxito académico, sino que también favorece el bienestar emocional y la permanencia de los estudiantes en el sistema educativo y responde a los desafíos actuales relacionados con la equidad, la calidad y la sostenibilidad en la educación.

Asimismo, Pallasco et al. (2025) realizaron un estudio en el que analizaron la importancia de la inteligencia emocional como elemento clave en el desarrollo integral de los niños y en su desempeño académico, en particular en los estudiantes de educación básica.

La investigación se llevó a cabo mediante un enfoque mixto, con predominio cualitativo, en el que se recopilaron las percepciones de 35 estudiantes de sexto grado y de los docentes de las asignaturas de inglés y matemáticas de la Unidad Educativa “Velazco Ibarra”.

El trabajo se enmarca en el paradigma sociocrítico, que busca promover cambios en el ámbito educativo mediante la implementación de diversas estrategias pedagógicas, entre ellas el aprendizaje colaborativo, la dramatización, la tutoría entre pares, la práctica de mindfulness y el uso de recursos digitales en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Los resultados evidenciaron que los estudiantes presentan niveles medios y altos de inteligencia emocional. Las dimensiones de motivación y autorregulación se destacaron por su mayor desarrollo, mientras que la empatía mostró una mayor variabilidad entre los participantes. Asimismo, las estrategias pedagógicas aplicadas fueron valoradas positivamente, especialmente el aprendizaje cooperativo y el uso de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC). No obstante, se observó una menor aplicación de prácticas como la tutoría entre pares y el mindfulness.

En cuanto al rendimiento académico, se registró una ligera mejora en el promedio de los estudiantes, que pasó de 13,2/20 a 13,8/20, lo que sugiere una posible relación con el desarrollo de la inteligencia emocional.

Estos resultados se analizan en relación con estudios recientes de la literatura internacional que respaldan la eficacia de las intervenciones socioemocionales integradas en el currículo educativo. Finalmente, la investigación concluye que es fundamental fortalecer la educación socioemocional en el currículo de la educación básica, ya que contribuye a la formación integral de los estudiantes y promueve habilidades como la empatía, la resiliencia y la capacidad para enfrentar los desafíos del siglo XXI.

También Castillo et al. (2024) realizaron un estudio para analizar la relación entre la inteligencia emocional y el rendimiento académico en estudiantes de educación básica.

Los resultados evidenciaron que la falta de desarrollo de la inteligencia emocional en los niños puede afectar su capacidad para resolver problemas, lo que repercute directamente en sus resultados académicos. La investigación se desarrolló con un enfoque racionalista-deductivo y un diseño no experimental.

Asimismo, se destaca que la inteligencia emocional desempeña un papel fundamental tanto en el desempeño académico como en la vida cotidiana de los estudiantes. En este sentido, se plantea la importancia de educar a los niños desde edades tempranas para que aprendan a reconocer, comprender y regular sus emociones.

También se señala que las instituciones educativas deben otorgar mayor importancia al

fortalecimiento de la inteligencia emocional, con el propósito de formar estudiantes capaces de gestionar adecuadamente sus emociones y establecer relaciones interpersonales más efectivas. En conclusión, el estudio resalta la necesidad de mantener un equilibrio en el proceso educativo, integrando tanto el desarrollo intelectual como el emocional de los estudiantes.

Por otra parte, Rincón et al. (2023) señalan que la inteligencia emocional ha evolucionado de ser un concepto inicialmente novedoso y cuestionado a convertirse en un aspecto relevante para comprender las diferencias individuales que influyen en el desempeño académico y en el desarrollo de habilidades de interacción y comunicación con otras personas.

En este contexto, el estudio tuvo como objetivo analizar la relación entre la inteligencia emocional y el rendimiento académico, considerando además variables como el sexo y la tipología familiar.

La investigación se realizó con una muestra de 214 adolescentes escolarizados de la ciudad de Bucaramanga, en el departamento de Santander (Colombia). Para la recolección de información se utilizaron distintos instrumentos, entre ellos, una ficha sociodemográfica, la escala Trait Meta-Mood Scale (TMMS-24) para evaluar la inteligencia emocional y el registro de las calificaciones académicas de los estudiantes.

Los resultados evidenciaron una relación significativa entre el género y algunas dimensiones de la inteligencia emocional. En particular, las mujeres obtuvieron puntuaciones más altas en la dimensión de percepción emocional, mientras que los hombres obtuvieron puntuaciones más altas en la de regulación emocional. En cuanto a la estructura familiar, no se encontraron diferencias significativas entre estudiantes provenientes de familias nucleares, extensas o monoparentales. Finalmente, el estudio concluye que no se encontró una relación estadísticamente significativa entre la inteligencia emocional y el rendimiento académico de los estudiantes participantes.

A su vez, Morillo, J. (2022) señala que las emociones desempeñan un papel fundamental en el desempeño de las personas, especialmente en el ámbito académico. No obstante, en la República Dominicana las investigaciones relacionadas con este tema aún son limitadas.

Por esta razón, el objetivo del estudio fue analizar la posible relación entre la inteligencia emocional y el rendimiento académico en estudiantes universitarios que cursan francés.

La investigación se desarrolló con un enfoque descriptivo y correlacional. Para ello, se trabajó con dos grupos de estudiantes: el primero, conformado por 273 participantes (217 mujeres y 56 hombres), y el segundo, por 207 participantes (154 mujeres y 53 hombres). Para evaluar la inteligencia emocional se utilizó el instrumento Trait Meta-Mood Scale (TMMS-24), mientras que el rendimiento académico se midió mediante el promedio de las calificaciones obtenidas en las prácticas de laboratorio.

El análisis de los datos se llevó a cabo mediante gráficos de dispersión para observar la tendencia, seguido del cálculo del coeficiente de correlación de Pearson y, finalmente, del análisis de regresión múltiple.

Los resultados del estudio indicaron que no existe una relación significativa entre la inteligencia emocional y el rendimiento académico en ninguno de los métodos analizados. Aunque se observó una ligera relación negativa, no fue estadísticamente significativa.

En otras palabras, las variaciones en el nivel de inteligencia emocional de los estudiantes no influyen en la probabilidad de obtener un mejor o peor rendimiento académico. Sin embargo, se identificó que un factor importante que puede incidir en el desempeño académico es el interés o

gusto de los estudiantes por el idioma que estudian.

MARCO TEÓRICO

La inteligencia emocional

Según Goleman (2013), la inteligencia emocional (IE) se compone de 5 competencias principales:

El conocimiento de las propias emociones, o autoconciencia, entendido como la capacidad de reconocer las emociones en el momento en que surgen, es el fundamento principal de la inteligencia emocional.

La capacidad de controlar las emociones se refiere a la autorregulación de uno mismo, una destreza básica que ayuda a manejar nuestros sentimientos y adecuarlos a la situación.

La capacidad de automotivarse es una aptitud de retrasar la recompensa y dominar la conducta impulsiva; esta representa un componente esencial que sustenta toda meta.

El reconocimiento de las emociones ajenas, en el que la empatía es otra habilidad que se apoya en la conciencia emocional de uno mismo, por lo tanto, se considera una pericia primordial.

El control de las relaciones es el arte de gestionar los vínculos para interactuar con los demás; se basa en la capacidad de comprender y responder adecuadamente a sus sentimientos.

Estas competencias son fundamentales para reconocer las propias emociones y sentimientos y saber cuál es la forma adecuada de actuar ante diferentes situaciones que se presentan en la vida.

Rendimiento académico

Por su parte, Barraza (2019) menciona que "la variable del rendimiento académico es una variable a-teórica con un contenido empírico derivado de una conceptualización que, desafortunadamente, suele presentar, la mayoría de las veces, problemas de delimitación o de contenido" (pág. 16).

Para avanzar en la definición de rendimiento académico, y siguiendo con el planteamiento de Barraza (2019), se entiende como la valoración del desempeño escolar de los estudiantes, la cual se determina mediante las evaluaciones que realizan los docentes sobre los aprendizajes alcanzados durante un dispositivo determinado, considerando siempre su correspondencia con los objetivos y contenidos establecidos en el programa de estudios.

Objetivo

Analizar la relación entre la inteligencia emocional y el rendimiento académico en estudiantes de educación primaria mediante un enfoque correlacional.

METODOLOGÍA

La presente investigación se desarrolló con un enfoque cuantitativo, un diseño no experimental de corte transversal y un alcance correlacional. De acuerdo con Hernández-Sampieri et al. (2014), los estudios no experimentales observan los fenómenos en su contexto natural, sin manipular variables.

Se empleó un instrumento adaptado de Chiriboga y Franco (2002), validado por Gutiérrez Montes et al. (2018), que evalúa cinco dimensiones de la inteligencia emocional: autoconciencia, autocontrol, aprovechamiento emocional, empatía y habilidades sociales.

PROCEDIMIENTO

1. Se solicitó el acceso correspondiente a la institución para realizar la recolección de datos.
2. Se realizó la recolección de datos con los sujetos previamente seleccionados.

3. Se aplicó la prueba de inteligencia emocional a los participantes del estudio.
4. Se solicitaron las calificaciones académicas de los sujetos investigados.
5. Se preparó la base de datos en el programa SPSS para su análisis posterior.
6. Se llevaron a cabo los análisis descriptivos e inferenciales de los datos obtenidos.

Sujetos

La investigación se llevó a cabo con 23 mujeres y 39 hombres, en el rango de edad de 7 a 10 años, inscritos en una escuela pública del sur del estado de Sonora.

Instrumento

El cuestionario consiste en un formulario de Google que evalúa cinco factores de la inteligencia emocional de Goleman (2013): la autoconciencia, el autocontrol, el aprovechamiento emocional, la empatía y la habilidad social, con una escala de respuesta: siempre, casi siempre, a veces, casi nunca y nunca. La prueba consiste en que el estudiante responda 60 ítems; a cada factor de la IE le corresponden 12 ítems. (Chiriboga, R. y Franco, J. 2000).

El procedimiento de validez y confiabilidad se realiza mediante el análisis de constructo con rotación varimax en SPSS. Los tipos de confiabilidad son el omega de McDonald (0.731), el alfa de Cronbach global (0.852) y el método de mitades partidas (0.724, 0.794).

RESULTADOS

En la tabla 1 se presenta el análisis de la normalidad mediante la prueba de Shapiro-Wilk.

Tabla 1.

Pruebas de normalidad de la variable de inteligencia emocional.

	Kolmogorov-Smirnov			Shapiro-Wilk		
	Estadístico	gl	Sig.	Estadístico	gl	Sig.
Inteligencia emocional	.092	62	.200*	.989	62	.873

*. Esto es un límite inferior de la significación verdadera.
a. Corrección de significación de Lilliefors.

Tabla 2.

Pruebas de normalidad de variable rendimiento académico

	Kolmogorov-Smirnov			Shapiro-Wilk		
	Estadístico	gl	Sig.	Estadístico	gl	Sig.
Rendimiento académico	.192	62	.000*	.848	62	.000

a. Corrección de significación de Lilliefors.

El análisis de normalidad indica que la variable rendimiento académico no cumple con dicho supuesto (Shapiro-Wilk = .848, p < .001), lo cual se confirma mediante la prueba de Kolmogorov-Smirnov.

En función de estos resultados, se optó por utilizar la estadística no paramétrica, específicamente el coeficiente de correlación de Spearman.

Correlación de Spearman

En la tabla 3 se presenta el índice de correlación de Spearman de las variables en contraste.

Tabla 3.

Correlación bivariada de Spearman

			Inteligencia emocional	Rendimiento académico
Rho de Spearman	Inteligencia emocional	Coeficiente de correlación	1.000	-.274*
		Sig. (bilateral)		.031
		N	62	62
	Rendimiento académico	Coeficiente de correlación	-.274*	1.000
		Sig. (bilateral)	.031	
		N	62	62

* La correlación es significativa al nivel de significancia de 0,05 (bilateral).

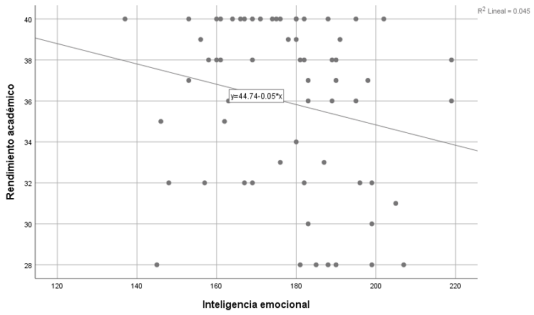
Los resultados indican una correlación negativa débil entre la inteligencia emocional y el rendimiento académico (ρ = -.274, p = .031), lo cual es estadísticamente significativo al nivel de significancia de .05.

Al evaluar el tamaño del efecto, el coeficiente obtenido (ρ = -0.274) indica una magnitud pequeña. Lo anterior evidencia que la relación entre la inteligencia emocional y el rendimiento académico es débil y de dirección negativa, aunque estadísticamente significativa (p = 0,031).

En la figura 1 se presenta un gráfico de dispersión que ilustra esta débil correlación negativa.

Figura 1.

Correlación de Spearman de las variables rendimiento académico e inteligencia emocional.



El diagrama de dispersión evidencia una leve tendencia descendente, consistente con la magnitud del coeficiente obtenido. El coeficiente de determinación ($R^2 \approx 0.045$) indica que la inteligencia emocional explica aproximadamente el 4.5% de la variabilidad del rendimiento académico.

Discusión

Los resultados del presente estudio evidencian una correlación débil y negativa entre la inteligencia emocional y el rendimiento académico, lo cual contrasta con una parte importante de la literatura que reporta relaciones positivas entre ambas variables (Bocanegra et al., 2026; Pallasco et al., 2025).

No obstante, estos hallazgos coinciden con investigaciones como las de Rincón et al. (2023) y Morillo (2022), que reportan ausencia de relación o asociaciones débiles, lo que sugiere que la relación entre estas variables no es ni lineal ni universal.

Una posible explicación radica en el carácter multifactorial del rendimiento académico, influido por variables cognitivas, contextuales, motivacionales y familiares, más allá de las competencias emocionales.

Asimismo, es posible que los instrumentos tradicionales de evaluación académica no capturen adecuadamente las habilidades socioemocionales, lo que podría generar una desconexión entre ambas variables.

Limitaciones del estudio

Entre las principales limitaciones se encuentra el tamaño de la muestra, que limita la generalización de los resultados. Asimismo, el diseño transversal impide establecer relaciones causales entre las variables. Finalmente, el uso de calificaciones como indicador de rendimiento académico puede no captar de manera integral el desempeño del estudiante.

Conclusiones

Se concluye que existe una relación negativa débil y estadísticamente significativa entre la inteligencia emocional y el rendimiento académico en la muestra analizada.

Sin embargo, la baja magnitud de la correlación indica que la inteligencia emocional no constituye un predictor determinante del desempeño académico, lo que sugiere la presencia de múltiples variables intervinientes.

En este sentido, el rendimiento académico debe entenderse como un fenómeno complejo, multidimensional y contextualizado.

Se recomienda que futuras investigaciones incorporen modelos explicativos más complejos, así como variables mediadoras como la motivación, el contexto familiar y las estrategias de aprendizaje.

REFERENCIAS

Barraza, A. (2019). *Validación de pruebas de rendimiento académico*. Universidad Pedagógica de Durango.

Bocanegra, C., Camizan, S., Camcho, N., Palacios, F., y Ramos, E. (2026). *La inteligencia emocional como factor clave en la educación: una revisión sistemática*. Zenodo. https://doi.org/10.5281/zenodo.15284555

Castillo, E., Silva, S., Asencio, O., Silva, R., y Jara, M. (2024). La influencia de la inteligencia emocional en el rendimiento académico de los estudiantes de educación básica. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*. https://ciencialatina.org/index.php/ciencia la/article/view/12860/18574

Chiriboga, R., y Franco, J. (2002). *Validación de un test de inteligencia emocional en niños de 10 años* [Documento no publicado].

Goleman, D. (2013). *Inteligencia emocional*. Kairós.

Gutiérrez Montes, M. E., Campista Figueroa, S. Y., y Miranda Esquer, J. B. (2018). La inteligencia emocional en alumnos de educación primaria: un análisis correlacional. En *Psicología Educativa. Factores de influencia en los estudiantes* (pp. 27–38). Red de Investigadores Educativos (REDIE). https://d1wqtxts1xzle7.cloudfront.net/62357749/libro_psicologia_educ_redie20200313-94915-vk09p0-libre.pdf

Hernández-Sampieri, R., Fernández-Collado, C., y Baptista-Lucio, P. (2014). *Metodología de la investigación* (6.ª ed.). McGraw-Hill.

Morillo, J. (2022). La inteligencia emocional y el rendimiento académico: un enfoque correlacional. *ReiDoCrea*. https://www.redalyc.org/pdf/7598/759879727007.pdf

Pallasco, M., Tamami, A., Simbaña, B., Cárdenas, J., y Pallasco, L. (2025). *Fortalecer la inteligencia emocional mediante estrategias pedagógicas innovadoras para mejorar el rendimiento académico de los estudiantes de educación básica*. Zenodo. https://doi.org/10.5281/zenodo.17254424

Rincón, R., Benítez, A., y Beltrán, J. (2023). Inteligencia emocional y rendimiento académico en función del sexo y de la tipología familiar. *Revista Calarma*. https://doi.org/10.59514/2954-7261.2910

Salovey, P., y Mayer, J. D. (1990). Emotional intelligence. *Imagination, Cognition and Personality*, *9*(3), 185–211. https://doi.org/10.2190/DUGG-P24E-52WK-6CDG

Nota editorial de afiliaciones

Complemento geográfico incorporado el 6 de noviembre de 2026 a las afiliaciones institucionales declaradas en los trabajos. La documentación de respaldo se conserva en el expediente editorial de la revista.

Esta nota se incorpora después de las páginas originales. Su fecha corresponde a la actualización de metadatos; las fechas históricas y los intervalos de páginas citados de los artículos se mantienen.

Propuesta para una práctica docente fundamentada: La docencia interfuncional

DOI: https://doi.org/10.68951/n944-nb24 | Páginas citadas: 5-16

Fernanda Ortega Sandoval

Universidad Nacional Autónoma de México, Facultad de Estudios Superiores Iztacala, Tlalnepantla, Estado de México, México

Laura Regina Rodríguez Molina

Universidad Nacional Autónoma de México, Facultad de Estudios Superiores Iztacala, Tlalnepantla, Estado de México, México

Enrique Farfán Mejía

Universidad Nacional Autónoma de México, Facultad de Estudios Superiores Iztacala, Tlalnepantla, Estado de México, México

Análisis interconductual de la estrategia “Aprende en Casa” en historia de sexto grado

DOI: https://doi.org/10.68951/feqh-8k3e | Páginas citadas: 17-30

Karina Fuentes Medrano

Universidad Nacional Autónoma de México, Facultad de Estudios Superiores Iztacala, Tlalnepantla, Estado de México, México

Ángel Eduardo Cortés Flores

Universidad Nacional Autónoma de México, Facultad de Estudios Superiores Iztacala, Tlalnepantla, Estado de México, México

Ángel Perea Cruz

Universidad Nacional Autónoma de México, Facultad de Estudios Superiores Iztacala, Tlalnepantla, Estado de México, México

Del apoyo individual a la deuda institucional: Funciones del tutor sombra en el continuo educativo del autismo

DOI: https://doi.org/10.68951/qq7c-eag5 | Páginas citadas: 31-45

Carlos Eduardo González Gómez

Universidad Veracruzana, Xalapa, Veracruz, México

Estrés académico en estudiantes de una escuela primaria en Navojoa, Sonora

DOI: https://doi.org/10.68951/54vk-3dar | Páginas citadas: 46-61

Carolina Samayoa Velasquez

Instituto Tecnológico de Sonora, Navojoa, Sonora, México

Jesús Bernardo Miranda Solís

Centro de Estudios Superiores del Mayo, Navojoa, Sonora, México

Instituto Tecnológico de Sonora, Navojoa, Sonora, México

Ricardo Sandoval Domínguez

Instituto Tecnológico de Sonora, Navojoa, Sonora, México

Centro de Estudios Superiores del Mayo, Navojoa, Sonora, México

La inteligencia emocional y el rendimiento académico: Un estudio transversal

DOI: https://doi.org/10.68951/bzn2-geq5 | Páginas citadas: 62-70

María José Corral Osuna

Instituto Tecnológico de Sonora, Navojoa, Sonora, México

Jesús Bernardo Miranda Esquer

Instituto Tecnológico de Sonora, Navojoa, Sonora, México

Jesús Carlos Mendoza Solís

Centro de Estudios Superiores del Mayo, Navojoa, Sonora, México

Consulta de fichas y datos bibliográficos: cessumex.org. Las fuentes públicas y el cotejo documental permiten precisar la ubicación institucional. No se incluyen currículos ni datos personales de contacto.