

DEL SABER AL SER

TRANSFORMACIONES DEL APRENDIZAJE,
LA INCLUSIÓN Y EL BIENESTAR EN LA UNIVERSIDAD

LUZ MARINA MÉNDEZ HINOJOSA
COORDINADORA



Transdigital®
editorial

DEL SABER AL SER

TRANSFORMACIONES DEL APRENDIZAJE, LA INCLUSIÓN Y EL BIENESTAR EN LA UNIVERSIDAD

LUZ MARINA MÉNDEZ HINOJOSA

COORDINADORA

CIRILO H. GARCÍA-CADENA, CLAUDIA CASTRO CAMPOS, ELVIRA HORTENCIA CÁRDENAS LARA, KARINA SUGEYL VENEGAS AYALA, LEOPOLDO DANIEL GONZÁLEZ, LUZ MARINA MÉNDEZ HINOJOSA, MAGALY CÁRDENAS RODRÍGUEZ, MARÍA ELENA URDIALES IBARRA, MARÍA LETICIA SEGURA ARÉVALO Y MÓNICA AZUCENA CASTILLO DE LEÓN

AUTORES Y AUTORAS

Transdigital[®]
editorial

Título original: Del saber al ser. Transformaciones del aprendizaje, la inclusión y el bienestar en la universidad / Luz Marina Méndez Hinojosa (Coordinadora) — Ciudad de Querétaro, México: Editorial Transdigital, 2025 — 159 páginas.

International Standard Book Number (ISBN): 978-968-9724-11-7.

Digital Object Identifier (DOI) del libro: <https://doi.org/10.56162/transdigitalbc09>

Clasificación DEWEY. Materia: 370.7—Estudio y enseñanza de la educación. Tipo de Contenido: Libros universitarios. Clasificación thema: JN—Educación. Tipo de soporte: libro digital gratuito descargable. Formato: PDF. Tamaño: 5.5 Mb.



Este libro es una publicación de acceso abierto con los principios de Creative Commons Attribution 4.0 International License (CC BY-NC-SA). Esta licencia permite a los reutilizadores distribuir, remezclar, adaptar y desarrollar el material en cualquier medio o formato únicamente con fines no comerciales y siempre que se otorgue la atribución al creador. Si remezcla, adapta o construye sobre el material, debe licenciar el material modificado bajo términos idénticos.

Esta obra ha sido dictaminada por pares académicos expertos con el método de doble ciego. Los dictámenes están resguardados en los archivos de la Editorial *Transdigital*.

D.R. 2025 Luz Marina Méndez Hinojosa (coordinadora).

D.R. 2025 Cirilo H. García-Cadena, Claudia Castro Campos, Elvira Hortencia Cárdenas Lara, Karina Sugely Venegas Ayala, Leopoldo Daniel González, Luz Marina Méndez Hinojosa, Magaly Cárdenas Rodríguez, María Elena Urdiales Ibarra, María Leticia Segura Arévalo y Mónica Azucena Castillo de León (autores y autoras).

D.R. 2025 Sello Editorial *Transdigital*.



Sociedad de Investigación sobre Estudios Digitales, S. C. Nombre de marca: *Transdigital*. Dirección: Circuito Altos Juriquilla 1132. Colonia Altos Juriquilla. C. P. 76230, Juriquilla, Querétaro, México. +52 (442) 301 32 38. editorial@transdigital.mx www.editorial.transdigital.mx



Registro en el Padrón Nacional de Editores como agente editor Sociedad de Investigación sobre Estudios Digitales, S. C., con el Dígito Identificador 978-607-99594.



Afiliación a la Cámara Nacional de la Industria Editorial Mexicana (CANIEM) con el número 4069, de conformidad con el artículo 17 de la Ley de Cámaras Empresariales y sus Confederaciones en vigor.

Registro Nacional de Instituciones y Empresas Científicas y Tecnológicas de la Secretaría de Ciencia, Humanidades, Tecnología e Innovación (SECIHTI) de México con el folio: RENIECYT 2400068.



Sugerencia de referencia para el libro en APA 7a. edición:

Méndez Hinojosa, L. M. (2025) (Coordinadora). *Del saber al ser. Transformaciones del aprendizaje, la inclusión y el bienestar en la universidad*. Editorial Transdigital. <https://doi.org/10.56162/transdigitalbc09>

CONTENIDO

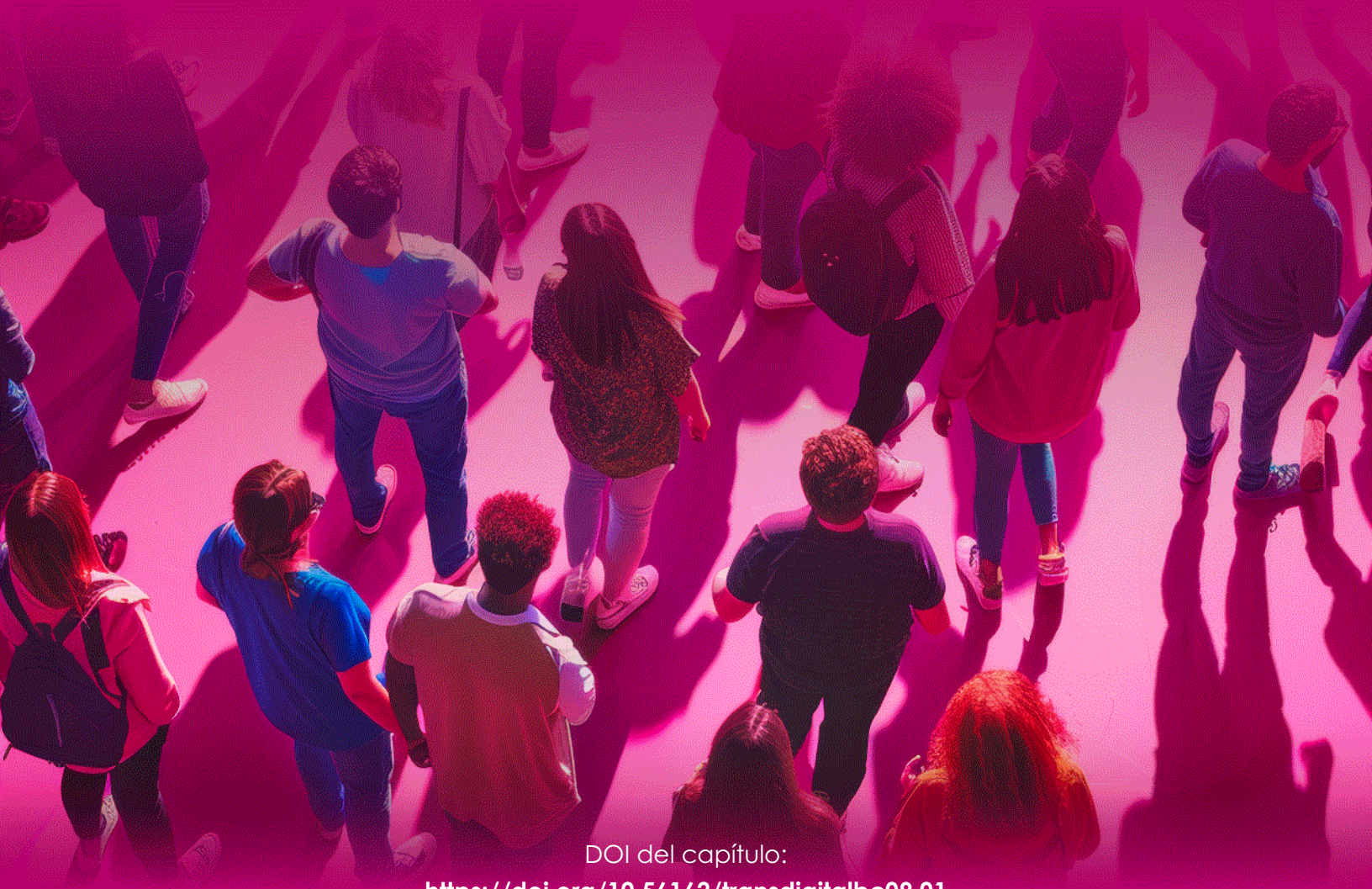
CAPÍTULO 1. DEL SABER AL SER Luz Marina Méndez Hinojosa	7
CAPÍTULO 2. LA TRANSICIÓN DEL PENSAMIENTO A LA ENSEÑANZA: TEORÍAS DEL APRENDIZAJE Mónica Azucena Castillo de León	19
CAPÍTULO 3. APRENDER A APRENDER EN LA UNIVERSIDAD: BASES PARA EL APRENDIZAJE PERMANENTE Luz Marina Méndez Hinojosa	33
CAPÍTULO 4. FORTALECIENDO EL APRENDIZAJE Y PROMOVRIENDO EL BIENESTAR A TRAVÉS DE LA TUTORÍA Luz Marina Méndez Hinojosa y María Leticia Segura Arévalo	47
CAPÍTULO 5. INCLUSIÓN EDUCATIVA, MÁS ALLÁ DEL CONCEPTO Elvira Hortencia Cárdenas Lara	57
CAPÍTULO 6. LA EVALUACIÓN DE LOS APRENDIZAJES EN EDUCACIÓN SUPERIOR María Elena Urdiales Ibarra	73
CAPÍTULO 7. REGULACIÓN EMOCIONAL EN ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS: GESTIÓN DE LAS EMOCIONES PARA EL ÉXITO ACADÉMICO Magaly Cárdenas Rodríguez	91
CAPÍTULO 8. LA FELICIDAD COMO PARTE FUNDAMENTAL DEL SENTIDO DE VIDA EN LA ADOLESCENCIA Claudia Castro Campos	105
CAPÍTULO 9. ANÁLISIS TEÓRICO DE LA RELACIÓN ENTRE LA IMAGEN CORPORAL Y FELICIDAD EN MUJERES UNIVERSITARIAS Karina Sugely Venegas Ayala	119
CAPÍTULO 10. DESARROLLO Y VALIDACIÓN DE LA ESCALA DE GRATITUD DISPOSICIONAL EN ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS MEXICANOS Leopoldo Daniel-González y Cirilo H. García-Cadena	137
SEMBLANZAS	155

CAPÍTULO 1. DEL SABER AL SER

LUZ MARINA MÉNDEZ HINOJOSA

UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE NUEVO LEÓN, MÉXICO

ORCID: 0000-0001-8139-7203



DOI del capítulo:

<https://doi.org/10.56162/transdigitalbc09.01>

CAPÍTULO 1.

DEL SABER AL SER

INTRODUCCIÓN

La educación superior actual tiene grandes retos a los cuales enfrentarse. Tal como indica el Banco Mundial (2019), las nuevas generaciones presentan una fuerte crisis de aprendizaje. Aunque las estadísticas muestran un aumento en el acceso a la educación superior, la realidad es que no todo el conocimiento se está adquiriendo de la manera en que se espera, siendo la eficiencia terminal de las universidades afectada drásticamente por la falta de conocimientos básicos y aplicados.

Debido a lo anterior, se afirma que la producción de conocimientos en las instituciones educativas de nivel superior implica una gran responsabilidad en cada uno de los involucrados en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Los actores principales de dicho proceso son el estudiante y el docente, quien es un profesional que diseña, aplica y evalúa programas educativos que conducirán al estudiante al desarrollo de competencias genéricas y específicas de su profesión, con el fin de lograr, desde su campo de acción, la solución de problemas de su comunidad y/o del contexto en el que se desenvuelve.

Por su parte, el estudiante, a partir del diseño del docente, tiene la tarea de construir de forma activa sus aprendizajes y aplicarlos en contextos diversos. Si bien es cierto que el papel del estudiante en las aulas ha evolucionado de pasivo a activo, desde hace más de una década, el éxito que el estudiante tenga en esta labor depende en gran medida del trabajo previo realizado por sus docentes en el diseño del programa.

El diseño de un programa educativo, como parte fundamental de un plan de estudios, no se limita únicamente a la selección y organización de contenidos, sino que implica la articulación de metodologías de enseñanza y criterios de evaluación acordes con el enfoque formativo; debe tomar en cuenta factores actitudinales y valores que favorezcan el proceso de enseñanza-aprendizaje. Además, es indispensable atender el bienestar del alumnado, ya que el bienestar en la población universitaria afecta directamente la satisfacción respecto de los procesos educativos, el rendimiento académico y la eficiencia terminal.

Así lo afirma la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura ([UNESCO], 2024), que informó que también se debe reconocer que la educación ya no consiste solamente en la transmisión de conocimientos, sino que se deben integrar enfoques que atiendan las necesidades humanas, sociales y emocionales de los estudiantes, enfatizando la experiencia que supone el paso por la educación superior. De esta manera, se puede decir que la universidad debe enfocarse tanto en factores educativos y capacidades cognitivas como en las habilidades socioemocionales y el bienestar psicológico de los estudiantes. Solo de esta manera se estará en la posibilidad de lograr el tránsito del saber al ser, facilitando la formación de ciudadanos comprometidos con su comunidad y su entorno.

El presente capítulo pretende abordar, desde una mirada teórica y práctica, los aspectos mencionados con el propósito de contribuir a su entendimiento y ayudar al lector en la integración de los capítulos siguientes.

ASPECTOS EDUCATIVOS Y COGNITIVOS

TEORÍAS DEL APRENDIZAJE

El aprendizaje es una capacidad propia de la naturaleza humana que, a lo largo de la historia, se ha manifestado mediante la constante curiosidad del ser humano por adquirir conocimiento (Méndez Hinojosa, 2015). Entender la forma en la cual se aprende puede explicarse mediante el estudio de las teorías del aprendizaje. Una teoría es un grupo de postulados que explican un fenómeno (Suppes, 1974). Así, una teoría del aprendizaje es un conjunto de principios que explican cómo las personas aprenden (Delgado & Solaguren-Beascoa, 2021). Entonces, a partir del conocimiento de cómo los seres humanos adquieren sus aprendizajes, es cómo las instituciones educativas han conceptualizado la enseñanza y han seleccionado las diversas estrategias docentes a utilizar para lograr el perfil de egreso de las carreras universitarias (Camacho & Macedo, 2021).

Desde el punto de vista de la autora, hay dos tipos de teorías que han predominado en el proceso de enseñanza-aprendizaje: la teoría conductista y la teoría constructivista. La primera se desarrolló a inicios del siglo XX por Skinner (1953) y concebía al aprendizaje como consolidación de respuestas, donde el docente define objetivos observables de conocimientos y los transmite casi en su forma final al alumno para que los acepte como suyos (Skinner, 1953). Para lograr lo anterior, el profesor dispone el ambiente y las contin-

gencias de refuerzo; así, el alumno adquiere el conocimiento —casi siempre memorístico e incuestionable— para recibir un refuerzo que es administrado por el profesor (Mayer, 2000).

El constructivismo, por su parte, surge hace más de tres décadas como una corriente epistemológica orientada a explicar la formación del conocimiento en el ser humano, partiendo de la idea de que el conocimiento es una construcción activa del sujeto basada en los esquemas previos y en la interacción con el medio y con los otros (Carretero, 2009). En educación, esta postura sitúa al estudiante como responsable último de su aprendizaje y al docente como mediador entre el saber culturalmente organizado y los procesos de construcción del alumno (Woolfolk, 2010).

Existen diversas teorías que se han categorizado como constructivistas; cada una ha colaborado en el fundamento del constructivismo y le ha dado visibilidad en los modelos educativos actuales, como lo es el modelo por competencias. Entre estas se encuentra la teoría psicogenética de Piaget, que concibe al alumno como un sujeto autónomo, capaz de reorganizar activamente sus esquemas mediante procesos como la asimilación, la acomodación y el conflicto cognitivo, con el fin de solucionar problemas. Para lograrlo, el docente actúa como facilitador promoviendo situaciones de aprendizaje que presenten problemas reales o ficticios que lo lleven a la reflexión y al descubrimiento de diversas maneras de solucionarlos (Piaget, 1999; Hernández Rojas, 2006).

La teoría del aprendizaje significativo sostiene que el aprendizaje ocurre cuando la información nueva se relaciona de forma no arbitraria con los conocimientos previos del alumno, requiriendo una disposición favorable para aprender y contenidos con significación lógica (Ausubel et al., 1983). El docente, en esta teoría, debe presentar los contenidos a los alumnos de dos formas: la primera es que deben estar organizados de tal manera que la relación con contenidos previos se dé de manera inmediata y, a su vez, que sean transferibles a otros contextos. El mapa conceptual y el aprendizaje basado en problemas se consideran estrategias ideales para la adquisición, aplicación y evaluación de los conocimientos (Ausubel et al., 1983).

La teoría del aprendizaje estratégico se vincula con la competencia aprender a aprender, entendida como la capacidad del alumno para convertirse en un aprendiz estratégico, autorregulado y reflexivo, capaz de utilizar estrategias de aprendizaje y responder a las demandas de la sociedad de la información y del conocimiento (Hernández Rojas, 2006), mismas que deben ser enseñadas por el docente con cierto grado de flexibilidad, para que

el estudiante tenga la capacidad de aplicarlas y modificarlas acorde con las necesidades de aprendizaje.

Finalmente, la teoría histórico-cultural concibe el aprendizaje como un proceso que se construye en la interacción social, donde otras personas con mayor conocimiento o experiencia median el aprendizaje del individuo. Este proceso ocurre primero a nivel social y posteriormente se internaliza a nivel individual, mediante el lenguaje y los instrumentos culturales. Acorde con esta teoría, el docente guía y media la apropiación del saber cultural, y el alumno participa activamente en su reconstrucción (Vygotsky, 1978).

Como se observa, cada teoría presentada ofrece actividades específicas para diseñar los programas educativos. Es decir, las teorías del aprendizaje dan forma a la enseñanza por medio de las estrategias docentes. Como se mencionó, el proceso de enseñanza-aprendizaje ha cambiado. Antes estaba sustentado plenamente en el paradigma conductista y ahora las instituciones educativas basan su enseñanza en el modelo por competencias, basado principalmente en la teoría constructivista del aprendizaje (Bemmami et al., 2021).

APRENDER A APRENDER

El enfoque por competencias emergió a inicios del presente siglo en Europa y constituyó el resultado de múltiples iniciativas impulsadas por distintos países, las cuales planteaban la necesidad de que las instituciones educativas redefinieran el papel del estudiante, concibiéndolo como un actor activo de su propio proceso de enseñanza-aprendizaje. Este modelo persigue como propósito que, además de la adquisición de conocimientos, el alumnado desarrolle habilidades que le permitan continuar aprendiendo a lo largo de la vida y responder de manera flexible a las transformaciones constantes de la sociedad contemporánea (Calcines et al., 2017).

El modelo por competencias pugna por alumnos reflexivos, activos y autorregulados al momento de aprender. Si un alumno logra desarrollar dicha meta, puede decirse que ha desarrollado la competencia aprender a aprender. Para Gargallo López et al. (2020), aprender a aprender es la habilidad que permite que el estudiante sea capaz de organizar y regular de manera eficaz y autónoma su aprendizaje, con el fin de alcanzar los objetivos o metas educativas en primera instancia; en segunda instancia, para la aplicación de los conocimientos, habilidades y actitudes en la solución de problemas, clave para el siglo XXI e indispensable para la permanencia y el éxito en la educación superior.

Al respecto, el Consejo de la Unión Europea, en las recomendaciones del Parlamento Europeo y del Consejo, habla de competencias clave que deben tener los ciudadanos para continuar aprendiendo toda su vida. Entre estas competencias se destaca la competencia aprender a aprender como una de las habilidades fundamentales que toda persona debe desarrollar para gestionar su propio aprendizaje de manera autorregulada, fomentar el crecimiento personal continuo, adaptarse a contextos cambiantes, ejercer una ciudadanía activa, promover la inclusión social y acceder al empleo (Consejo de la Unión Europea, 2018). Esta competencia permite al individuo iniciar, planificar, mantener y evaluar su proceso de aprendizaje de forma autorregulada, con una conciencia reflexiva, identificando sus oportunidades de mejora y seleccionando estrategias eficaces para alcanzar objetivos académicos. Asimismo, requiere gestionar la información para transformarla en conocimiento, establecer conexiones con saberes previos y mantener una disposición positiva para afrontar los desafíos de su educación (Consejo de la Unión Europea, 2018; Gargallo López et al., 2020).

TUTORÍA

Hasta el momento se ha hablado del ideal en la educación universitaria: formar ciudadanos preocupados por su comunidad, capaces de satisfacer las demandas de su entorno, aplicando sus conocimientos y actualizándose constantemente de una forma autorregulada, sin necesidad de un facilitador. Sin embargo, esta meta podría etiquetarse como irreal debido a las características personales de cada uno de los estudiantes y al hecho de que los grupos de clase, en su mayoría, cuentan con un gran número de estudiantes.

Surge de este modo la tutoría como un recurso fundamental. León y Piena (2025) conciben la tutoría como una estrategia de apoyo integral dirigida a acompañar al estudiantado en su desarrollo cognitivo, personal, académico y profesional. En el ámbito universitario, de acuerdo con las autoras, la tutoría favorece el desarrollo de cada uno de los estudiantes mediante un acompañamiento sistemático, aportando beneficios significativos a la formación integral, a la prevención del rezago, la retención de estudiantes, la aprobación, la eficiencia terminal y, sobre todo, al desarrollo de trayectorias académicas exitosas.

INCLUSIÓN EDUCATIVA

En la misma línea, al hablar de educación en la actualidad, no se puede olvidar lo más básico: debe ser accesible y estar al alcance de todos. El constructo educativo que engloba lo mencionado se conoce como inclusión educativa. La inclusión educativa se presenta, así,

como un marco indispensable para garantizar que los procesos de enseñanza, aprendizaje y evaluación respondan a las necesidades de todos los estudiantes.

La inclusión en las instituciones de educación superior implica reconocer y atender la diversidad del estudiantado, en términos de discapacidad, género, contexto socioeconómico, cultura, estilos de aprendizaje y bienestar emocional. La UNESCO (2020) señala que la inclusión educativa es un proceso orientado a eliminar barreras para el aprendizaje y la participación, promoviendo entornos educativos equitativos y accesibles para todos los estudiantes, sin importar las diferencias. Este organismo hace énfasis en que la educación es para *todos sin excepción*.

En este sentido, la universidad tiene la responsabilidad de generar políticas, prácticas y culturas institucionales que favorezcan la permanencia y el desarrollo integral del alumnado. Si una universidad realmente busca dotar a la sociedad de ciudadanos comprometidos con su entorno, está en la obligación de vigilar que la inclusión educativa se lleve a cabo en todos los niveles y en todas sus dependencias.

EVALUACIÓN EDUCATIVA

Para que las universidades hagan cambios o generen políticas respecto a cualquier parte del proceso de enseñanza-aprendizaje, incluidas acciones que lleven a una mayor y mejor inclusión en sus instituciones, es precisa la evaluación educativa.

La evaluación educativa es parte importante del proceso de enseñanza-aprendizaje. Dicho proceso está compuesto por distintas fases o etapas y la evaluación representa el punto final de la labor del docente, y su importancia radica en que, según sean las observaciones y mediciones realizadas, así como su interpretación, dependerán las decisiones que deben tomarse para que el proceso de enseñanza-aprendizaje siga funcionando (Yáñez, 2015).

La evaluación educativa es un constructo que se ha definido a través de los años. Castillo y Cabrerizo (2010) hacen un recorrido lo suficientemente detallado de sus acepciones durante seis décadas. Los principales puntos clave de las definiciones encontradas en la literatura indican que es un proceso sistemático de recogida de datos, por medio de instrumentos y técnicas tanto cualitativas como cuantitativas, que permite emitir juicios de valor sobre el logro de los objetivos propuestos, con el fin de tomar decisiones para mejorar la calidad educativa (De la Orden, 1981).

La Secretaría de Educación Pública en México ([SEP], 2025) afirma que la evaluación no funciona solamente para medir los aprendizajes, sino que debe orientarse a la enseñanza para tomar decisiones pedagógicas, atender las necesidades reales del grupo y fortalecer la confianza del estudiantado.

Por lo anterior, se hace énfasis en el hecho de que, a través del análisis de los distintos factores relacionados con el aprendizaje de los estudiantes, será posible impactar en su desarrollo integral. Las mediciones del proceso de aprendizaje no deben limitarse a aspectos cognitivos y educativos; es preciso ir más allá y atender los factores sociales, emocionales y psicológicos con el propósito de favorecer el bienestar del alumnado.

ASPECTOS EMOCIONALES

REGULACIÓN EMOCIONAL

Más allá de los aspectos cognitivos, la investigación educativa ha evidenciado la importancia de atender la regulación emocional en contextos universitarios, dado que las demandas académicas, la evaluación constante y la presión por el rendimiento, sumadas a factores personales, familiares y sociales, exponen a los estudiantes a altos niveles de estrés y malestar emocional. Esta situación evidencia la necesidad de fortalecer la regulación emocional en el estudiantado como un recurso clave para afrontar de manera adaptativa las exigencias del contexto educativo.

La regulación emocional puede entenderse como la manera en que se manejan las emociones: qué emociones aparecen, cuándo lo hacen y cómo se expresan. Si bien es cierto que las emociones surgen a veces de manera inesperada, regularlas significa influir en cómo empiezan, cuánto duran y cómo cambian con el tiempo (Gross, 2002).

El psicólogo Rafael Bisquerra, autor más reconocido en lengua española sobre el constructo regulación emocional, lo describe como la capacidad para manejar las emociones de forma apropiada, que incluye la expresión emocional adecuada, la regulación de las emociones y sentimientos, las habilidades de afrontamiento y la competencia para generar emociones positivas (Bisquerra Alzina, 2003).

Esta capacidad ha demostrado ser un factor fundamental dentro de la educación, ya que aporta distintos beneficios, como el desarrollo del bienestar personal, la socialización

y los logros académicos. Además, desarrollarla como una habilidad propia del individuo lo lleva a alcanzar logros laborales significativos (Santander et al., 2020).

FELICIDAD

El estado emocional de las personas influye en su desempeño y experiencia educativa, por lo que todo aquello que se encuentre relacionado con su parte afectiva, su manera de procesar la información y de sentirla, en específico la felicidad y la satisfacción que se experimentan, influirá en la experiencia universitaria.

La Organización Mundial de la Salud ([OMS], 2022) ha señalado que los entornos educativos que favorecen el bienestar emocional contribuyen significativamente al desarrollo integral de los jóvenes adultos. En este sentido, las universidades que implementan programas de apoyo psicoeducativo, desarrollo socioemocional y promoción de la salud mental generan condiciones más favorables para el aprendizaje y la formación profesional.

Además, estudios recientes en educación superior indican que el bienestar subjetivo está asociado con un mayor sentido de pertenencia institucional, relaciones interpersonales más positivas y una percepción más significativa de la experiencia universitaria (Bücker et al., 2018). Con ello se muestra que el bienestar emocional no debe entenderse como un resultado colateral de la educación, sino como un componente central de ella.

GRATITUD

En este contexto, resulta pertinente incorporar el análisis de factores emocionales positivos que contribuyan al bienestar del alumnado universitario. Uno de estos factores es la gratitud, la cual también es un recurso psicológico que puede favorecer una experiencia universitaria más satisfactoria. Atender este constructo permite ampliar la mirada sobre el bienestar emocional, ya que la gratitud se vincula con una mejor valoración de las experiencias académicas y personales, y se conceptualiza como una disposición psicológica, una capacidad moral, una emoción y un rasgo de personalidad que permite a los individuos experimentar y expresar agradecimiento (Emmons & McCullough, 2003).

Diversos estudios señalan que la práctica de la gratitud se asocia con mayores niveles de bienestar subjetivo, optimismo y satisfacción con la vida, así como con una reducción del estrés y los síntomas depresivos, lo cual puede beneficiar a los estudiantes universitarios debido a la gran cantidad de estrés a la que suelen estar sometidos (Wood et al., 2010). Su

desarrollo puede darse a través de hábitos diarios que ayuden a los estudiantes a poner atención en lo positivo de su vida académica y personal.

Un estudiante agradecido es consciente del esfuerzo realizado por los otros en su beneficio, reconoce el apoyo que recibe y valora el trabajo de los demás, por más mínimo que sea. Esto ayuda al desarrollo de actitudes de respeto, empatía y responsabilidad social, las cuales influyen en la forma en que se relaciona con su entorno y participa dentro de su comunidad. De esta manera, al incorporar la gratitud como parte de la formación integral, la educación superior contribuye a que existan ciudadanos más comprometidos y sensibles a las necesidades de los otros y de su comunidad.

CONCLUSIONES

A lo largo de este capítulo se ha mostrado que la educación superior no puede limitarse a la transmisión de conocimientos, sino que debe orientarse a la formación integral del estudiantado. El paso del saber al ser se logra cuando los procesos de enseñanza-aprendizaje promueven no solo el desarrollo cognitivo, sino también el bienestar emocional y los valores que guían la actuación del individuo en su contexto. La incorporación de estrategias como la tutoría, la inclusión educativa y una evaluación orientada a la mejora permite atender la diversidad y las necesidades reales del alumnado, favoreciendo trayectorias académicas exitosas. Asimismo, el fortalecimiento de competencias emocionales, como la regulación emocional y la gratitud, contribuye a que los estudiantes den sentido a sus aprendizajes, valoren su experiencia universitaria y desarrollen actitudes de respeto, empatía y responsabilidad social. De este modo, la universidad se convierte en un espacio donde el conocimiento se transforma en acción consciente y comprometida, posibilitando la formación de ciudadanos capaces no solo de saber, sino de ser y actuar de manera ética, reflexiva y comprometida con su comunidad y su entorno.

REFERENCIAS

- Ausubel, D. P., Novak, J. D., & Hanesian, H. (1983). *Psicología educativa: Un punto de vista cognoscitivo* (2.ª ed.). Trillas.
- Banco Mundial. (2019). *Informe sobre el desarrollo mundial 2018: Aprender para hacer realidad la promesa de la educación*. Banco Mundial.

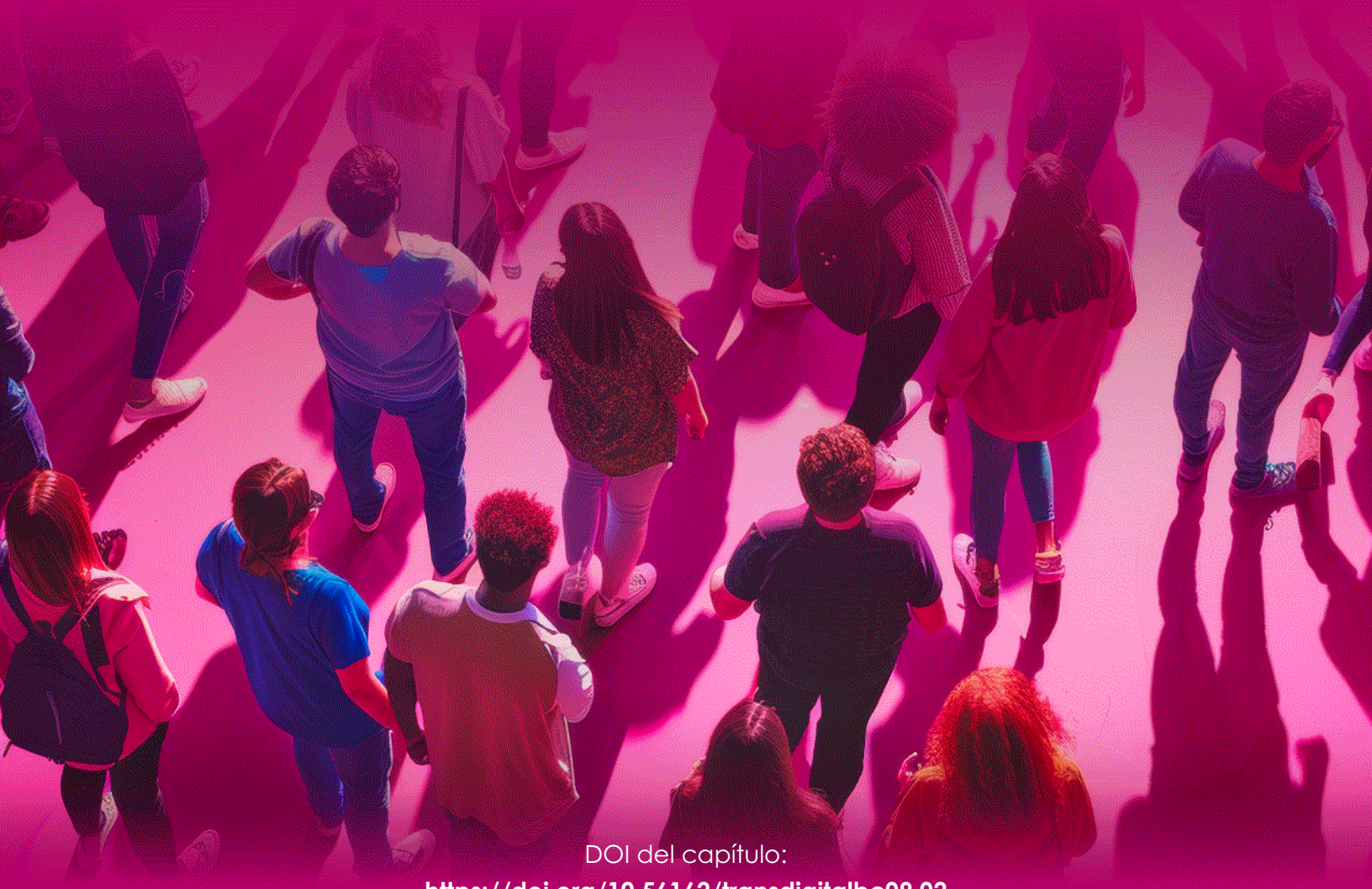
-
- Bemmami, M., Ait Moussa, A., & Khaldi, M. (2021). Competency-based education: A critical review of the literature. *International Journal of Instruction*, 14(2), 151–166.
- Bisquerra Alzina, R. (2003). Educación emocional y competencias básicas para la vida. *Revista de Investigación Educativa*, 21(1), 7–43. <https://revistas.um.es/rie/article/view/99071>
- Bücker, S., Nuraydin, S., Simonsmeier, B. A., Schneider, M., & Luhmann, M. (2018). Subjective well-being and academic achievement: A meta-analysis. *Journal of Research in Personality*, 74, 83–94. <https://doi.org/10.1016/j.jrp.2018.02.007>
- Calcines, M., González, J., & Álvarez, M. (2017). El enfoque por competencias en la educación superior: Retos y perspectivas. *Revista de Educación Superior*, 46(182), 1–15.
- Camacho, J., & Macedo, M. (2021). Estrategias docentes y perfil de egreso en la educación superior. *Revista Iberoamericana de Educación*, 85(1), 45–62.
- Carretero, M. (2009). *Constructivismo y educación*. Paidós.
- Castillo, S., & Cabrerizo, J. (2010). *Evaluación educativa de aprendizajes y competencias*. Pearson Educación.
- Consejo de la Unión Europea. (2018). *Recomendación del Consejo, de 22 de mayo de 2018, relativa a las competencias clave para el aprendizaje permanente*. Diario Oficial de la Unión Europea.
- De la Orden, A. (1981). Evaluación educativa y mejora de la calidad. *Revista de Educación*, 264, 5–26.
- Delgado, V., & Solaguren-Beascoa, M. (2021). Teorías del aprendizaje y su aplicación en la educación superior. *Educación XX1*, 24(1), 203–224.
- Emmons, R. A., & McCullough, M. E. (2003). *Counting blessings versus burdens: An experimental investigation of gratitude and subjective well-being in daily life*. *Journal of Personality and Social Psychology*, 84(2), 377–389. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.84.2.377>
- Gargallo López, B., Almerich, G., Suárez-Rodríguez, J. M., & García-Félix, E. (2020). Aprender a aprender en la universidad: Estrategias y autorregulación del aprendizaje. *Revista de Psicodidáctica*, 25(2), 100–108.
- Gross, J. J. (2002). Emotion regulation: Affective, cognitive, and social consequences. *Psychophysiology*, 39(3), 281–291. <https://doi.org/10.1017/S0048577201393198>
- Hernández Rojas, G. (2006). *Paradigmas en psicología de la educación*. McGraw-Hill.
- León, L., & Piena, A. (2025). Tutoría universitaria y acompañamiento académico. *Revista de Educación y Desarrollo*, 53, 67–82.
- Mayer, R. E. (2000). *Diseño educativo para un aprendizaje constructivista*. Pearson.
- Méndez Hinojosa, L. M. (2015). *Estrategias docentes innovadoras en educación superior*. Universidad Autónoma de Nuevo León.

- UNESCO. (2020). *Inclusión y educación: Todos y todas sin excepción*. Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura .
- UNESCO. (2024). *La transformación de la educación superior*. Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura.
- OMS. (2022). *Salud mental y bienestar en jóvenes adultos*. Organización Mundial de la Salud.
- Piaget, J. (1999). *Psicología y pedagogía*. Crítica.
- Santander, S., Gaete, M., & Araya, C. (2020). Regulación emocional y bienestar en contextos educativos. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 52, 1–10.
- SEP. (2025). *Lineamientos para la evaluación formativa en educación superior*. Secretaría de Educación Pública.
- Skinner, B. F. (1953). *Science and human behavior*. Macmillan.
- Suppes, P. (1974). *The structure of scientific theories*. University of Illinois Press.
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Harvard University Press.
- Wood, A. M., Froh, J. J., & Geraghty, A. W. A. (2010). Gratitude and well-being: A review and theoretical integration. *Clinical Psychology Review*, 30(7), 890–905. <https://doi.org/10.1016/j.cpr.2010.03.005>
- Woolfolk, A. (2010). *Psicología educativa* (11.ª ed.). Pearson.
- Yáñez, J. (2015). Evaluación educativa y toma de decisiones pedagógicas. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 17(2), 1–14.

CAPÍTULO 2.

LA TRANSICIÓN DEL PENSAMIENTO A LA ENSEÑANZA: TEORÍAS DEL APRENDIZAJE

MÓNICA AZUCENA CASTILLO DE LEÓN
UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE NUEVO LEÓN, MÉXICO
ORCID: 0000-0002-6880-4414



DOI del capítulo:
<https://doi.org/10.56162/transdigitalbc09.02>

CAPÍTULO 2.

LA TRANSICIÓN DEL PENSAMIENTO A LA ENSEÑANZA: TEORÍAS DEL APRENDIZAJE

INTRODUCCIÓN

El aprendizaje constituye un proceso fundamental en la vida de las personas, ya que les permite adaptarse de manera progresiva a su entorno mediante el desarrollo de habilidades que van desde las más simples hasta las más complejas, asegurando no solo la supervivencia, sino también un desenvolvimiento pertinente en los diversos contextos en los que interactúan. Este capítulo ofrece un recorrido teórico que conduce al lector hacia la comprensión y estructuración de los paradigmas de aprendizaje propios de la psicología educativa. El análisis parte de los cuestionamientos sobre el aprendizaje presentes en la filosofía antigua y moderna, hasta llegar a la consolidación de la psicología como ciencia.

La filosofía ha sido históricamente reconocida como la madre de todas las ciencias, al constituir el origen del pensamiento crítico, la reflexión sistemática y la búsqueda racional del conocimiento. De ella emergen los cuestionamientos fundamentales sobre la naturaleza del ser humano, el conocimiento, la mente y la conducta, los cuales dieron lugar al desarrollo de disciplinas científicas especializadas. En particular, la psicología encuentra sus raíces en la filosofía, ya que sus primeros planteamientos se centraron en el estudio del alma, la conciencia y la experiencia humana desde una perspectiva filosófica. Con el tiempo, estos planteamientos se consolidaron en métodos empíricos y científicos, permitiendo que la psicología se configurara como una ciencia autónoma, sin perder el fundamento filosófico que orienta la comprensión integral del comportamiento y los procesos mentales.

A partir de estas bases filosóficas, la psicología surge como una disciplina científica orientada al estudio sistemático del comportamiento y los procesos mentales, con el propósito de comprender cómo las personas piensan y sienten, así como el porqué de sus comportamientos en interacción con su entorno. Conforme este campo se consolidó, se hizo evidente la necesidad de aplicar sus principios al ámbito educativo, dando origen a la psicología educativa como una rama fundamental para explicar los procesos de aprendizaje

y desarrollo en contextos formales e informales. Este campo permite analizar las características individuales de los aprendices, las dinámicas del aula y los factores cognitivos, emocionales y sociales que influyen en lo que se aprende, posibilitando así una intervención psicopedagógica fundamentada, intencional y acorde con las necesidades de las personas, con el fin de favorecer aprendizajes significativos y un desarrollo integral.

A continuación, se abordarán los principios epistemológicos que surgieron del pensamiento filosófico, hasta llegar a la aplicación de cada teoría de aprendizaje.

FILOSOFÍA ANTIGUA

Desde los tiempos antiguos, en cada sociedad civilizada han surgido ideas desarrolladas y hasta cierto punto probadas por sus miembros, en relación con la naturaleza del proceso de aprendizaje (Bigge, 1975). El pensamiento en las antiguas civilizaciones, sobre todo en las de oriente, tenía un carácter contemplativo y místico más que racional y argumentativo (Lanz, 2014). Por su parte, la filosofía griega aporta las bases epistemológicas, éticas y metodológicas de todas las ciencias al introducir la reflexión racional, la observación sistemática y el cuestionamiento crítico como vías para comprender la realidad. Estos principios son de suma relevancia para la psicología educativa. La reflexión racional constituye uno de los aportes más significativos de la filosofía griega, al sustituir las explicaciones míticas por el uso de la razón como medio para comprender la realidad. Se promovió el análisis lógico, la argumentación coherente y la búsqueda de principios universales, sentando las bases del pensamiento científico.

Fue a través de la presión social y cultural en la antigua Grecia que se pasó del mito al *logos*, floreciendo las artes, ciencias, política y filosofía (Juárez, 2024). Sócrates, bajo el fundamento racionalista, desarrolló el método mayéutico de enseñanza, aplicándolo con sus jóvenes aprendices, a quienes preparaba para ser futuros dirigentes del país. Para el racionalismo, existen en la mente una carga de ideas al nacer, las cuales son extraídas mediante cuestionamientos dirigidos por maestro en un diálogo con el aprendiz (Fonseca & Bencomo, 2011). En este sentido, para conocer la realidad se tenía que hacer uso de la razón impulsando el surgimiento de las ideas en la mente.

Asimismo, siguiendo el enfoque racionalista, Platón propuso que el conocimiento ya estaba dentro de nosotros, como si al aprender solo estuviéramos recordando lo que el

alma, que es inmortal, ya sabía. Cabe destacar que este autor reflexiona sobre la interpretación individual de la realidad que hacen las personas ya que el conocimiento ocurre a través de los sentidos y la experiencia (Lanz, 2014). Posteriormente, Aristóteles arguye que las ideas se hallan en las cosas mismas, concluyendo que los conceptos y las cosas están intrínsecamente relacionados y que se llega al conocimiento gracias a un procedimiento deductivo (Lanz, 2014).

En conclusión, la filosofía antigua aporta referencias epistemológicas que tratan de explicar cómo se interpreta la realidad conduciendo a la producción del conocimiento y las ideas en las personas (Fonseca & Bencomo, 2011).

FILOSOFÍA MODERNA

La filosofía moderna aportó bases fundamentales para explicar cómo las personas aprenden y construyen conocimiento, especialmente a través del racionalismo y el empirismo.

Descartes da continuidad al racionalismo; utilizando la duda como método de indagación llegó al descubrimiento de verdades absolutas. Dudar de la verdad y ponerla a prueba lo llevó a considerar que el pensamiento existe. Estableció un dualismo mente-materia en el que confería a la mente como alma humana la capacidad del pensamiento (Schunk, 2012). El racionalismo también fue defendido por otros filósofos, como Spinoza y Leibniz, quienes defendieron la razón y el pensamiento lógico como métodos para llegar al conocimiento verdadero.

El empirismo, con autores como John Locke, George Berkeley y David Hume, afirma que el conocimiento proviene de la experiencia. El ser humano aprende a través de los sentidos y de la interacción con el entorno; la mente es concebida como una tabla rasa que se va llenando con las experiencias vividas. Se opone a la creencia de la existencia de las ideas innatas demostrando que los niños o personas sin educación eran incapaces de utilizar los principios lógico-matemáticos para llegar al conocimiento (Sangeetha, 2021). Esta corriente resalta la importancia de la observación, la práctica y el desarrollo de aprendizajes complejos en la construcción del conocimiento.

La síntesis de ambas corrientes influyó en la pedagogía moderna al reconocer que el aprendizaje requiere tanto el ejercicio de la razón como la experiencia directa. De este

modo, la psicología educativa retoma estas bases filosóficas para explicar el comportamiento en contextos de aprendizaje e intervenir de manera consciente y fundamentada en la construcción del conocimiento.

LA PSICOLOGÍA COMO CIENCIA

la psicología surge como ciencia al adoptar métodos experimentales y desarrollar teorías propias, pasando de la especulación filosófica al estudio sistemático del comportamiento y los procesos mentales, gracias a los aportes de múltiples autores y corrientes. Para Ramírez et al. (2023), la psicología “se trata de un campo de estudio complejo y de gran extensión, ya que es la ciencia que estudia el comportamiento y las capacidades mentales que poseen los organismos vivos, en concreto de los seres humanos” (p. 86).

El auge de la física y la biología inspiró la idea de estudiar la mente con métodos científicos. A finales del siglo XIX varios modelos de investigación científica sugerían diversas suposiciones acerca de las personas y los procesos psicológicos (Brennan, 1999). Es así como nace la psicología experimental. Wundt, considerado el padre de la psicología científica, aplica el método experimental para estudiar procesos mentales y de conducta a los que denominó *consciencia* a través de la introspección en su laboratorio en Leipzig, Alemania. Asimismo, Wundt inventó la psicología estructural y Titchener prosiguió sus pasos analizando la mente humana a través de la introspección, siendo el principal vocero de esta psicología en Estados Unidos (Brennan, 1999).

Por su parte, William James introdujo el funcionalismo, influenciado por los trabajos de Darwin, centrado en la función adaptativa de la mente. Para este autor, la adaptación de los procesos internos se daba a través de los procesos externos, concibiendo la mente como un sistema funcional capaz de mediar adecuadamente las exigencias del medio y las propias de su organismo (Sánchez & Reyes, 2024).

EL NACIMIENTO DE LA PSICOLOGÍA EDUCATIVA

Dentro de la psicología, diversos autores han explicado con base en el conocimiento psicológico el aprendizaje desde distintas posturas teóricas, y han utilizado métodos de esta ciencia para entender el proceso educativo (Clifford, 1984). La psicología educativa surge a

finales del siglo XIX y principios del siglo XX como una rama aplicada de la psicología, con el objetivo de comprender y mejorar los procesos de enseñanza y aprendizaje. Su origen está ligado al desarrollo de la psicología científica, la expansión de los sistemas escolares y la necesidad de aplicar el conocimiento psicológico a la educación.

Esta línea de estudio se fortaleció cuando los psicólogos comenzaron a estudiar problemas concretos del aula, como el rendimiento académico, la motivación y las diferencias individuales, entre otros. La psicología educativa se ha ido configurando progresivamente como resultado de un esfuerzo ininterrumpido de aplicación y utilización de los principios, explicaciones, y métodos de la psicología científica enfocados en la mejora de las prácticas educativas (Coll, 1998).

Entre los primeros psicólogos educativos se encuentran Herbart y Thorndike. Johan Herbart afirmaba que la filosofía moral debía señalar a la Pedagogía los objetivos a alcanzar, y que que la psicología científica debía buscar los medios adecuados para el alcance de estos (Cardoso, 2023).

Por su parte, Thorndike propuso las bases de la psicología de la educación a finales del siglo XIX (Cardoso, 2023). Sosteniendo una postura conexionista, arguye que el aprendizaje se presenta debido a la formulación de asociaciones entre estímulos y respuestas. Esto hace referencia a que el ambiente juega un papel importante en el tema del aprendizaje. Asimismo, fundamenta con su teoría de ensayo y error que los sujetos prueban opciones equivocándose hasta encontrar una solución por lo que con el paso del tiempo encontrar las respuestas se facilita (Thorndike, 1914).

Es durante el siglo XX que la psicología educativa presenta períodos caracterizados por una convicción de que puede proporcionar una base científica para abordar y solucionar los problemas educativos (Coll, 2007). De acuerdo con Méndez (2015), al delimitar el campo de estudio de la psicología educativa es posible inferir que su objeto de estudio consiste directamente en los problemas a los que se enfrenta el profesor en el salón de clases.

La psicología educativa se ve ubicada en un espacio intermedio entre las distintas especialidades de la investigación psicológica, y las diferentes áreas que estudian los fenómenos educativos; por lo que esta ciencia participa en ambos tipos de disciplina, sin asimilarse por completo a ninguna de ellas (Castillo de León, 2023, p. 22).

Este panorama diverso refleja, no solo la riqueza del campo, sino también la complejidad del proceso de aprendizaje, relacionándose con factores cognitivos, emocionales y sociales. En las siguientes secciones, se explorarán algunas de las principales perspectivas teóricas y los principios fundamentales que caracterizan a cada una de ellas.

TEORÍAS DEL APRENDIZAJE

Como se ha abordado a lo largo de este capítulo, el aprendizaje ha sido un tema de interés central, no solo para filósofos y pensadores a lo largo de la historia, sino también para los psicólogos. Desde los primeros pensadores hasta la psicología contemporánea, el aprendizaje ha sido concebido desde diversas perspectivas, lo que ha dado lugar a múltiples definiciones y enfoques sobre este complejo proceso.

Schunk (2012) propone la siguiente definición: “el aprendizaje es un cambio perdurable en la conducta o en la capacidad de comportarse de cierta manera, el cual es resultado de la práctica o de otras formas de experiencia” (p 3). Esta concepción subraya la importancia de la experiencia y la práctica como factores fundamentales en el proceso de aprendizaje, destacando que no se trata de un cambio momentáneo o superficial, sino de una modificación profunda y duradera en la forma en que un individuo interactúa con su entorno. Según esta definición, el aprendizaje no se limita a la simple adquisición de conocimientos, sino que también implica un ajuste en las habilidades y la conducta a lo largo del tiempo.

Sin embargo, también se pueden encontrar concepciones del aprendizaje que denotan un enfoque individual mediado por aspectos cognitivos. Para Ausubel et al. (1983), el aprendizaje no es solo un cambio en el comportamiento, sino que consiste en un cambio en el significado de la experiencia.

En el ámbito de la psicología, los avances teóricos y empíricos han permitido identificar y diferenciar las distintas formas en las que los individuos pueden aprender, ya sea a través de la experiencia directa, la reflexión, la interacción social o la adaptación al entorno. Así, se han propuesto teorías del aprendizaje entre las que se pueden identificar tres corrientes principales: conductismo, cognitvismo y constructivismo.

CONDUCTISMO

Esta corriente tuvo una fuerza considerable en la psicología de la primera mitad del siglo pasado, de modo que muchas posturas históricas representan teorías conductuales que explican el aprendizaje en términos de fenómenos observables. Entre las teorías de aprendizaje conductuales se han identificado el conexionismo de Thorndike, el condicionamiento clásico desarrollado por Pavlov e incorporado a la psicología por Watson, el condicionamiento por contigüidad de Guthrie y el condicionamiento operante de Skinner (Schunk, 2012).

El conductismo surgió en 1913 a partir de los esfuerzos de John B. Watson por incorporar la psicología a la ciencia mediante la aplicación del método experimental. Para alcanzar este propósito, Watson estableció la conducta como el objeto de estudio de la psicología y la concibió como una ciencia natural. De este modo, excluyó cualquier fenómeno que no pudiera ser observado de manera directa. Incorporó el condicionamiento clásico de Pavlov a la psicología utilizándolo para comprobar que las respuestas emocionales podían ser aprendidas a través de esta metodología asociando estímulos para condicionarlos (Schunk, 2012).

Thorndike, por su parte, explica el aprendizaje a partir de asociaciones. Los elementos entre los que se dan estas conexiones para lograr el aprendizaje son las experiencias sensoriales (a través de las que se perciben los estímulos) y los impulsos nerviosos (respuesta) que se manifiestan en una conducta (Schunk, 2012). Las conexiones descritas por Thorndike entre la conducta, el ambiente y los efectos de la respuesta fueron desarrolladas de una forma más compleja y sofisticada por Skinner en el condicionamiento operante (Horn, 2006).

Surgió también en esta corriente el aprendizaje por contigüidad, de Guthrie (1930). Él concluyó que el comportamiento puede ser entendido por la asociación de comportamientos seguidos en el tiempo. Schunk (2012) argumentó que este tipo de aprendizaje es selectivo, de modo que cuando una persona está expuesta a grandes cantidades de estímulos no le es posible llevar a cabo el proceso de asociación entre éstos.

La teoría de aprendizaje conductista, desarrollada por B. F. Skinner (1938), fue fuertemente influenciada por el trabajo de sus antecesores, Thorndike y Watson. Este enfoque defendió que el aprendizaje se lleva a cabo a través del condicionamiento (Nath, 2005). Para esta teoría, el aprendizaje es un cambio de la tasa, la frecuencia de aparición o la forma del comportamiento (respuesta), sobre todo como función de cambios ambientales (Schunk, 2012). El principio fundamental del aprendizaje operante, también llamado instrumental, consiste en que la conducta aprendida se da por las consecuencias (Pérez et al., 2022).

Aunque los teóricos de esta corriente sostienen que la explicación del aprendizaje no necesita incluir pensamientos y sentimientos, a pesar de su existencia (Araujo & Chadwick, 1993; Garza & Leventhal, 2000), Skinner (1989) explicó que los procesos cognitivos no son observables. Sin embargo, estos se reflejan en procesos comportamentales, por lo que es a través de ellos que se pueden inferir.

COGNITIVISMO

La Gestalt es la precursora del cognitivismo, ambas teorías reconocen al aprendizaje como un fenómeno mental, producido mediante procesos como la reflexión, el pensamiento, la comprensión y el discernimiento (Fonseca & Bencomo, 2011). La concepción de que el aprendizaje se da por medio de procesos cognitivos es la razón por la que surgen estas teorías de aprendizaje.

A diferencia del conductismo, que se enfoca en las respuestas y estímulos, el cognitivismo pone énfasis en los procesos internos y cómo la mente organiza la información. Las teorías cognitivas subrayan la adquisición de conocimientos y estructuras mentales y son conocidas como las perspectivas del procesamiento de la información, ya que analizan de forma analógica cómo aprende el cerebro humano con el funcionamiento de una computadora (Garza & Leventhal, 2000).

El procesamiento mental de información constituye un elemento fundamental, ya que se enfatiza en que la información se codifica en la memoria sensorial, identificando los procesos de percepción y la atención como determinantes del contenido que se conserva en la memoria de trabajo para su posterior uso. En la memoria de trabajo, la nueva información se enlaza con el conocimiento localizado en la memoria de largo plazo activándolo para ser llevado a la memoria de trabajo (Woolfolk, 2006).

Albert Bandura y sus colaboradores, notaron que, al observar un comportamiento, había personas que podían aprenderlo sin tenerlo que llevar a cabo. Asimismo, esto sucedía sin necesidad de que se otorgara un refuerzo por ello (Schunk, 2012). Este fenómeno llevó a Bandura a desarrollar la teoría de aprendizaje social, también denominada teoría cognitiva social. De acuerdo con Araujo y Chadwick (1993), esta propuesta es un enfoque ecléctico ya que retoma elementos del conductismo e integra la mediación cognitiva.

El aprendizaje social destaca la participación de cuatro procesos indispensables para que se adquiera el comportamiento observado. Primeramente, los procesos de atención que llevan al observador a enfocar sus canales sensoriales a un modelo. Seguidamente se encuentran los procesos de retención que integran la codificación simbólica, organización cognitiva, entrenamiento simbólico y motor. En tercer lugar se encuentran los procesos de reproducción los cuales permiten inferir mediante la reproducción de acciones apropiadas que el individuo ha realizado una correcta codificación simbólica. Finalmente están los procesos motivacionales clasificándolos en refuerzo externo, refuerzo por sustitución y autorrefuerzo (Araujo & Chadwick, 1993). Este enfoque resalta la importancia del entorno social y de los modelos en la formación de comportamientos, extendiendo así la comprensión del aprendizaje más allá del ámbito individual.

CONSTRUCTIVISMO

Por último, la teoría del aprendizaje constructivista hace énfasis en que las personas gracias a las experiencias directas y a desarrollo de esquemas mentales son capaces de adquirir conocimientos y reflexionar sobre sí mismos, lo que les permite anticipar, explicar y controlar propositivamente la naturaleza, y construir la cultura.

Los aportes a esta teoría sugieren que las personas construyen activamente su conocimiento, basados en lo que saben y en una relación también activa con los otros con los que interactúan (Pimienta, 2007). En este sentido, el aprendizaje resulta no ser una copia fiel de la realidad sino una construcción propia e individual, fundamentada en los esquemas que el individuo ya posee (Carretero, 2009).

Entre los autores que han aportado a esta corriente teórica, uno de los más influyentes es Jean Piaget, quien ha integrado conceptos clave para comprender cómo los individuos construyen y organizan su conocimiento a medida que aprenden. Piaget propuso que el desarrollo cognitivo ocurre a través de la creación y adaptación de esquemas mentales, que son estructuras que los individuos utilizan para interpretar y entender el mundo que los rodea. Explica que los procesos de organización, asimilación y acomodación llevan a la persona a lograr el equilibrio complejo (Woolfolk, 2006). Esto permite adaptarse a nuevas experiencias y dar sentido a esas experiencias de manera coherente.

Para la teoría sociocultural de Vygotsky, es a través de la interacción con otros, el uso del lenguaje y el andamiaje que ejerce el docente, que el aprendiz transita de la *zona de desarrollo real* a la *zona de desarrollo próxima* (Fonseca & Bencomo, 2011). Este enfoque dota de gran importancia al lenguaje en la cultura para la construcción de los aprendizajes. Asimismo, sugiere que la interacción situada en el entorno facilitará el alcance de la zona de desarrollo próximo.

Ausubel propuso el término aprendizaje significativo en 1973. En esa teoría afirmó que la estructura cognitiva previa del alumno constituye una base sobre la cual el alumno depende para relacionar la información nueva (Ausubel et al., 1983). La principal característica de este enfoque es que los conocimientos más relevantes de la estructura cognitiva interactúan con la información nueva, de tal modo que esta adquiere significado. A continuación, la nueva información se integra a la estructura cognitiva (Araujo & Chadwick, 1993).

Por su parte, Bruner, en su teoría del aprendizaje por descubrimiento, sostiene que el aprendizaje siempre está contextualizado y vinculado a un proyecto en curso (Bruner, 2004). Según este autor, la transferencia del aprendizaje es uno de los principales objetivos del proceso educativo, lo que implica que el aprendiz debe ser capaz de aplicar el conocimiento adquirido para resolver problemas reales en su entorno. En este sentido, la maduración y la integración juegan un papel crucial en el proceso de aprendizaje. Por un lado, la maduración permite al individuo desarrollar conocimientos de acuerdo con diferentes niveles de complejidad. Por otro, la integración de experiencias ocurre de manera organizada dentro de un sistema de conocimientos más amplio y coherente, lo que facilita la aplicación y expansión de lo aprendido.

CONCLUSIÓN

En conclusión, el estudio del aprendizaje, tanto desde una perspectiva filosófica como psicológica, ha permitido una comprensión más profunda de los procesos que impulsan el desarrollo humano. Las teorías del aprendizaje no solo brindan explicaciones sobre cómo ocurre este proceso, sino que también ofrecen metodologías aplicables en el ámbito educativo. Además, la característica de aprendizaje continuo de las personas garantiza su capacidad para adaptarse y mantenerse en su entorno. En este sentido, los psicólogos educativos deben aplicar estos principios para comprender mejor a los aprendices, el proceso de enseñanza y las estrategias instruccionales que facilitan el aprendizaje (Henson & Eller, 2000).

A través de diversas teorías, como el conductismo, el cognitivismo y el constructivismo, se ha delineado cómo las personas adquieren y aplican nuevos conocimientos, tanto a nivel individual como en interacción con su entorno social. Cada corriente ofrece un enfoque distinto que contribuye al entendimiento integral de cómo los seres humanos aprenden y se desarrollan a lo largo de sus vidas.

Al abordar las teorías filosóficas y psicológicas sobre el aprendizaje, es fundamental reconocer que todas ellas aportan elementos valiosos. Desde las primeras reflexiones sobre la mente y el conocimiento en la filosofía antigua hasta la formulación de teorías más complejas en la psicología contemporánea, se observa una evolución en la manera de concebir el aprendizaje. Esta evolución refleja una transición desde explicaciones más abstractas y especulativas hacia modelos científicos y prácticos que buscan explicar el aprendizaje de manera precisa y aplicable a contextos reales.


Finalmente, el entendimiento de los mecanismos del aprendizaje no solo beneficia a la teoría, sino que tiene un impacto directo en la práctica educativa. Al integrar principios psicológicos en la enseñanza, se pueden diseñar estrategias pedagógicas que promuevan aprendizajes más efectivos y significativos. Así, la psicología educativa continúa siendo una disciplina fundamental que influye en la mejora de los procesos de enseñanza-aprendizaje, con el fin de facilitar el desarrollo integral de los individuos en diversos contextos sociales y culturales.

REFERENCIAS

- Araujo, J., & Chadwick, C. (1993). *Tecnología educativa. Teorías de la instrucción* (2.ª ed.). Paidós.
- Bigge, M. L. (1975). *Teorías del aprendizaje para maestros*. Trillas.
- Brennan, J. F. (1999). *Historia y sistemas de la psicología*. Pearson educación.
- Bruner, J. (2004). A short history of psychological theories of learning. *Daedalus*, 133(1), 13-20.
- Cardoso, E. (2023). El impacto de la psicología en los cambios educativos: las hipótesis sobre las contribuciones del conocimiento psicológico a la teoría y a la práctica de la educación. En *Estudos multidisciplinares em educação: tensões e desafios* (Vol. 1, pp. 86-109). Editora Científica Digital.

- Castillo de León, M. A. (2023). Diseño y evaluación de las propiedades psicométricas de la evaluación de las competencias en información para estudiantes universitarios (ECI-EU) [Tesis doctoral de la Universidad Autónoma de Nuevo León]. <http://eprints.uanl.mx/25574/1/1080328897.pdf>
- Carretero, M. (2009). *Constructivismo y Educación* (2.ª ed.). Paidós.
- Clifford, M. M. (1984). Educational psychology. En *Encyclopedia of education*. MacMillan.
- Coll, C. (Eds.) (1998). *Psicología de la educación, una disciplina aplicada*. Universitat Oberta de Catalunya.
- Coll, C. (2007). Constructivismo e intervención educativa. Cómo enseñar lo que hay que construirse. En E. Barbera, A. Bolívar, J. R. Calvo, C. Coll, J. Fuster, Ma. C. García et al. (Eds.). *El constructivismo en la práctica* (pp. 5-36). Laboratorio Educativo / Graó.
- Fonseca, H., & Bencomo, M. N. (2011). Teorías del aprendizaje y modelos educativos: revisión histórica. *Salud, Arte y Cuidado: SAC*, 4(1), 71-93.
- Garza, R. M. & Leventhal, S. (2000). *Aprender cómo aprender* (3.ª ed.). Trillas.
- Guthrie, E. R. (1930). Conditioning as a principle of learning. *Psychological Review*, 37(5), 412-428. <https://doi.org/10.1037/h0072172>
- Henson, K. T., & Eller, B. F. (2000). *Psicología educativa para la enseñanza eficaz*. International Thompson Editores.
- Horn, R. (2006). Edward L. Thorndike. En R. Horn & J. Kincheloe (Eds.), *The Praeger Handbook of Education and Psychology* [4 Volumes] (pp. 225-230). Praeger.
- Juárez, P. (2024). Centralidad Pedagógica en los Maestros Griegos: Aportes para el Aprendizaje y la Enseñanza. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 8(2), 4808-4828.
- Lanz, Y. (2014). El conocimiento y la historia del hombre. *Guayana Moderna*, 3(3), 66.
- Méndez, L. M. (2015). Contributions of educational psychology to university education. *Psychology*, 6, 177-190. <http://dx.doi.org/10.4236/psych.2015.63017>
- Nath, B. J. (2005). Psychological Approaches to Learner centered curriculum in Kerala. *Approaches to Kerala Curriculum*. <http://www.eric.ed.gov/PDFS/ED513964.pdf>
- Pérez, W. O., Macías, A.D., Martínez, M. & Carranza, R. (2022). El aprendizaje asociativo: ¿Qué es y cuáles son los procesos básicos involucrados? *Enseñanza e Investigación en Psicología*, 4(2), 623-635. <https://doi.org/10.62364/0x9wnr34>
- Pimienta, J. (2007). *Metodología Constructivista: Guía para la planeación escolar* (2.ª ed.). Pearson / Prentice Hall.
- Ramírez, R. I., Padrón, M. G., Vergara, L. A., & Santamaria, M. J. (2023). La Psicología: un acercamiento desde la teoría. *Revista Latinoamericana de Difusión Científica*, 5(8), 81-94. <https://doi.org/10.38186/difcie.58.05>

- Sangeetha, K. S. (2021). Sources of knowledge: rationalism, empiricism, and the Kantian synthesis. En B. C. Barnett (Ed.), *Introduction to Philosophy: Epistemology* (35-49). Rebus.
- Sánchez, A., & Reyes, R. I. (2024). De vuelta a los principios: una revisión a la obra de William James. *Historias de Fengacos*, 1(2), 16-27. <https://doi.org/10.29059/HF.20241206-14>
- Schunk, D. (2012). *Teorías del aprendizaje. Una perspectiva educativa* (6.ª ed.). Pearson Educación.
- Skinner, B. F. (1989). The origins of cognitive thought. *American psychologist*, 44(1), 13.
- Thorndike, E. L. (1914). *Educational psychology, Vol. 3. Mental work and fatigue and individual differences and their causes*. Teachers College. <https://doi.org/10.1037/13796-000>
- Woolfolk, A. (2006). *Psicología Educativa* (9.ª ed.). Pearson educación.



CAPÍTULO 3.

APRENDER A APRENDER EN LA UNIVERSIDAD: BASES PARA EL APRENDIZAJE PERMANENTE

LUZ MARINA MÉNDEZ HINOJOSA

UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE NUEVO LEÓN, MÉXICO

ORCID: 0000-0001-8139-7203

DOI del capítulo:

<https://doi.org/10.56162/transdigitalbc09.03>

CAPÍTULO 3.

APRENDER A APRENDER EN LA UNIVERSIDAD: BASES PARA EL APRENDIZAJE PERMANENTE

INTRODUCCIÓN

Los docentes universitarios tienen una gran responsabilidad con la sociedad, ya que deben contribuir a la formación integral de los estudiantes, en primer término, mediante la adquisición de aprendizajes vinculados con su disciplina y, en segundo término, a través del desarrollo de habilidades, valores y actitudes que les permitan actuar de manera ética, crítica y comprometida, de modo que incidan positivamente en su comunidad y atiendan las demandas sociales desde su ejercicio profesional.

Esta función del docente debe entenderse desde su contexto, ya que desde hace más de dos décadas, a partir de la globalización y del acelerado desarrollo tecnológico, las universidades han asumido como prioritaria la implementación de modelos educativos basados en el desarrollo de competencias, orientadas al fortalecimiento de habilidades clave en los estudiantes universitarios, con el fin de impactar en el desempeño académico y profesional de los universitarios (Bemmani et al., 2021).

En este marco, las competencias que se construyen durante la formación universitaria adquieren un papel central, en tanto permiten al estudiante no solo adquirir lo necesario para desenvolverse en el sector profesional al egresar de la licenciatura, sino, sostener un aprendizaje continuo, autorregulado y con posibilidades de adaptación y renovación a lo largo de su vida académica y profesional (Méndez Hinojosa et al., 2024a). Esto es a lo que se llama aprendizaje permanente.

Por ello, el propósito de este capítulo es analizar la competencia *aprender a aprender* en el contexto de la educación superior, a partir del enfoque del aprendizaje permanente y del modelo educativo basado en competencias. Para ello, se examinan los principales factores que la conforman —motivación, estrategias de aprendizaje, autorregulación y competencia en información— con el fin de comprender su papel en la formación de estudiantes autónomos, críticos y capaces de gestionar su propio aprendizaje. Asimismo, se busca evidenciar cómo

la articulación de estos factores responde a las transformaciones actuales del aprendizaje y contribuye a la preparación de los estudiantes universitarios para enfrentar los cambios académicos, profesionales y sociales a lo largo de su vida.

APRENDER A APRENDER

APRENDIZAJE PERMANENTE

El modelo educativo basado en competencias demanda que el estudiante asuma un papel activo dentro de la educación universitaria actual, dejando atrás el rol pasivo propio de enfoques tradicionales centrados en la simple transmisión del conocimiento. Hoy en día, el alumno debe ser el protagonista de su proceso de aprendizaje, participando de manera consciente en la construcción del conocimiento, en la toma de decisiones sobre cómo aprende y en la autorregulación de su aprendizaje.

El énfasis en el papel activo del estudiante coincide con las transformaciones impulsadas por el Proceso de Bolonia, al crear el Espacio Europeo de Educación Superior, el cual establece un cambio en el modelo tradicional, al pasar de una educación centrada en la docencia a un modelo enfocado en el aprendizaje, que prioriza la necesidad de un aprendizaje autónomo para la adquisición de contenidos curriculares, habilidades sociales y emocionales y el desarrollo de competencias para aplicarlas en el campo laboral. Así, la organización del proceso educativo desplaza el énfasis de la enseñanza hacia el aprendizaje, del foco en el docente al foco en el alumno (European Commission, 2022).

La implementación del Espacio Europeo de Educación Superior ha implicado un cambio cultural para profesores y estudiantes, no solo al situar al estudiante como actor principal del proceso de enseñanza-aprendizaje, sino también al requerir métodos de enseñanza y evaluaciones más pertinentes, tutorías académicas fortalecidas y una formación más acorde con las demandas sociales, las necesidades del alumnado y los cambios tecnológicos actuales (Rodríguez-Izquierdo, 2014). Como apunta Rué (2007), este modelo rompe con el concepto lineal tradicional del profesorado, dado que los métodos de enseñanza y los sistemas de evaluación se definen íntegramente en función de las competencias a alcanzar.

A partir de estas transformaciones centradas en la autonomía, el aprendizaje activo y la formación basada en competencias, la Unión Europea extendió este enfoque hacia un

marco más amplio: el aprendizaje permanente. El Consejo Europeo de Lisboa, en el 2000, investigó las competencias necesarias para la sociedad del conocimiento y estableció mecanismos para monitorear su desarrollo en la educación. A partir de ello, el aprendizaje permanente se consolidó como un principio central de las políticas educativas europeas, especialmente en el marco de la estrategia del Consejo, cuyo objetivo fue convertir a la Unión Europea en la “economía del conocimiento” más poderosa del mundo (Gaio et al., 2010).

La Comisión Europea definió el aprendizaje permanente como toda actividad de aprendizaje deliberada y continua con el propósito de mejorar conocimientos, habilidades y competencias desde una perspectiva personal, social, cívica o profesional. Este enfoque resulta especialmente relevante en un mundo donde los cambios sociales, tecnológicos y económicos exigen una actualización constante de conocimientos, contribuyendo además al desarrollo personal, creativo y profesional (Tryhub, 2023).

En coherencia con esta visión, la Unión Europea definió un conjunto de competencias clave necesarias para la realización personal, la empleabilidad, la integración social y la ciudadanía activa. Estas competencias, como la comunicación lingüística, la competencia matemática, la competencia digital, la competencia personal, social y de *aprender a aprender*, la competencia emprendedora o la conciencia y expresión culturales, se desarrollan a través de experiencias formales, no formales e informales y se consideran igualmente importantes, pues se solapan e interactúan entre sí (Consejo de la Unión Europea, 2018).

APRENDER A APRENDER

Antes de hablar de la competencia *aprender a aprender*, es necesario definir qué es una competencia. Una competencia es: “una combinación de conocimientos, capacidades y actitudes adecuadas al contexto” (Comisión Europea, 2007, p. 3). Castillo y Cabrerizo (2010) incluyen la descripción de cada uno de sus elementos; solo que, en lugar de hablar de *capacidades*, lo etiquetan como *habilidades*:

1. *Conocimientos*. Hacen referencia al saber, al qué; son los contenidos o formas de saber.
2. *Habilidades*. Se refiere al cómo, es decir, saber hacer. Son los métodos o formas de hacer.
3. *Actitudes*. Habla sobre el para qué; es el ser y estar, engloba capacidades, actitudes y valores.

La Comisión Europea declaró que *aprender a aprender* es la habilidad de un estudiante para iniciar su propio aprendizaje y persistir en este, organizando sus actividades y gestionando el tiempo y la información eficazmente, ya sea de manera individual o en grupos (Consejo de la Unión Europea, 2006).

Esta competencia, acorde con la Comisión Europea, conlleva ser consciente del propio proceso de aprendizaje y de las propias necesidades, detectando las oportunidades de recursos y tiempo disponibles, siendo capaz de superar los obstáculos con el fin de culminar este proceso con éxito (Consejo de la Unión Europea, 2006).

El organismo mencionado también hace énfasis en que *aprender a aprender* abarca la capacidad de adquirir, procesar e integrar nuevos conocimientos y habilidades a los ya existentes; así como de identificar, buscar y aprovechar orientaciones que lo faciliten. Para fomentarlo, es indispensable formar a los estudiantes en estrategias cognitivas que los lleven a apoyarse en sus experiencias previas (personales y académicas) que sustenten lo aprendido, logrando un anclaje entre los conocimientos adquiridos y los conocimientos por adquirir, de modo que la transferencia y aplicación de lo aprendido se dé de manera natural en distintos contextos. En consecuencia, la capacidad de autorregular los procesos de aprendizaje, junto con la motivación y la confianza en las propias habilidades, se constituyen como factores.

Al tratarse de una competencia clave, el aprendizaje permanente incluye conocimientos, capacidades y actitudes, que se citan a continuación (Consejo de la Unión Europea, 2006).

FACTORES RELACIONADOS CON APRENDER A APRENDER

Como se pudo identificar en el apartado anterior, la competencia *aprender a aprender* es un constructo complejo y está conformado por diversos factores que se pueden dilucidar al hacer un análisis de contenido de su definición. Estos factores que componen *aprender a aprender* son la motivación, las estrategias de aprendizaje, la competencia en información y la autorregulación.

MOTIVACIÓN

En *aprender a aprender*, la motivación juega un papel importante, pues solo en presencia de esta es posible desarrollar las habilidades necesarias para alcanzarlo. La motivación

constituye un proceso psicológico que orienta y da sentido a la conducta humana, al tiempo que genera el impulso indispensable para sostener y dinamizar el proceso de aprendizaje; entre las orientaciones motivacionales más frecuentes en los estudiantes universitarios se encuentran la intrínseca y la extrínseca (Kashefian-Naeeni et al., 2024). La motivación intrínseca se concibe como el impulso interno que lleva al estudiante a participar activamente en las actividades de aprendizaje y a comprometerse con el conocimiento por el valor que este tiene en sí mismo, mientras que la motivación extrínseca se ve influida por estímulos externos promovidos desde la práctica docente, como la evaluación, el reconocimiento o las recompensas.

Esta categoría ampliamente difundida de la motivación retoma aspectos de una teoría aceptada por muchos investigadores respecto al constructo de motivación: la teoría de la autodeterminación (Deci & Ryan, 2000). Esta teoría entiende la motivación como el nivel en que una persona regula su conducta de forma voluntaria y autónoma, y no únicamente como consecuencia de presiones externas o internas. Esta perspectiva se explica mediante un continuo que considera el tipo de motivación, el tipo de regulación, el *locus* de causalidad y los procesos regulatorios. Así, Deci y Ryan distinguen tres grandes categorías motivacionales: la amotivación, la motivación extrínseca y la motivación intrínseca.

La amotivación hace referencia a un estado en el que no existe intención de actuar, ya que la persona no se siente influida por controles externos o internos y no existe la más mínima intención de actuar. Por su parte, la motivación extrínseca se explica a lo largo de un continuo que permite identificar distintos subtipos que describen el tipo de regulación, el locus de causalidad y el proceso regulatorio que pone en marcha la conducta. De acuerdo con Deci y Ryan (2000), estos subtipos incluyen (Figura 1): la regulación externa, caracterizada por la búsqueda de recompensas o la evitación de castigos; la regulación introyectada, en la que el control comienza a internalizarse mediante el autocontrol y la implicación del yo; la regulación identificada, donde la acción se motiva por la importancia y el valor personal atribuidos a la actividad; y la regulación integrada, en la que la conducta se guía por valores y creencias plenamente interiorizados.

Finalmente, la motivación intrínseca se manifiesta cuando la persona se involucra en una actividad por el interés que esta le genera y por la satisfacción y el disfrute que obtiene de ella, sin depender de controles o regulaciones externas, sino de su propia autorregulación.

Un componente clave para materializar y dirigir el comportamiento y cumplimiento de las metas de aprendizaje es la aplicación intencional y reflexiva de estrategias de aprendizaje, las cuales actúan como un puente entre el objetivo de aprendizaje y la actuación del estudiante. Dicha actuación está condicionada por el conocimiento adecuado de las estrategias de aprendizaje, ya que el estudiante solo estará en condiciones de utilizar las distintas estrategias si las conoce, sabe cómo usarlas y en qué momentos o tareas académicas aplicarlas.

De forma simple, las estrategias de aprendizaje son aquellas secuencias de acciones que se realizan de forma intencional para lograr un objetivo de aprendizaje (Méndez Hinojosa et al., 2024b). A esta definición puede añadirse que los estudiantes las realizan con el objetivo de adquirir, procesar, retener y recuperar la información para su posterior aplicación en diversos contextos (Fen Tan et al., 2021; Hayat et al., 2020).

Méndez Hinojosa et al. (2024b), retomando a Fen Tan et al. (2021) y Hayat et al. (2020), señalan que las estrategias de aprendizaje son acciones, comportamientos o técnicas conscientes, intencionales y voluntarias que los estudiantes emplean para adquirir, procesar, retener y recuperar la información, con el fin de mejorar su adquisición, procesamiento, retención y recuperación.

Weinstein y Mayer (1986) plantean una clasificación que distingue diferentes tipos de estrategias, que se listan a continuación:

1. *Estrategias cognitivas*. Están orientadas al procesamiento directo de la información e incluyen las estrategias de repaso, elaboración y organización. Las estrategias de repaso se enfocan en la repetición de los contenidos con el fin de favorecer su retención en la memoria. Las estrategias de elaboración consisten en actividades que ayudan a vincular los conocimientos anteriores con los conocimientos previos para lograr un aprendizaje significativo. Las estrategias de organización tienen como objetivo dar estructura a la información, utilizando herramientas como diagramas de llaves, mapas conceptuales o cualquier clasificación que implique una organización jerárquica de los contenidos.
2. *Estrategias metacognitivas*. Se relacionan con la planificación, el control y la evaluación del propio aprendizaje, mediante las cuales el estudiante reflexiona sobre sus procesos cognitivos y ajusta sus acciones para alcanzar las metas propuestas.

3. *Estrategias de manejo de recursos.* Hacen referencia a la administración del tiempo, el control del ambiente de estudio y la búsqueda de apoyo académico, favoreciendo condiciones adecuadas para aprender.

4. *Estrategias motivacionales y afectivas.* Se vinculan con la regulación del esfuerzo, la motivación y las emociones, las cuales resultan fundamentales para mantener la persistencia y el compromiso con el aprendizaje, especialmente ante tareas académicas complejas.

Como se observa en la clasificación propuesta por Weinstein y Mayer (1986), existen en la actualidad constructos que se superponen a la clasificación presentada por los autores. En el caso de las estrategias metacognitivas, puede detectarse la presencia de la metacognición o la autorregulación, las cuales podrían conceptualizarse de forma diferenciada, por estar relacionadas con procesos autorregulatorios. En las estrategias de manejo de recursos, su conceptualización podría categorizarse principalmente como estrategias de apoyo al aprendizaje. Finalmente, en las estrategias motivacionales y afectivas, la motivación, como constructo, resulta adecuada como concepto definitorio de las características presentadas.

En conclusión, el uso consciente de las distintas estrategias de aprendizaje permite al estudiante desarrollar la competencia de aprender a aprender, al funcionar como un puente que posibilita la adquisición de contenidos, su retención, procesamiento, recuperación y aplicación práctica, consolidando de esta manera un aprendizaje significativo, continuo y autónomo que sustenta el aprendizaje permanente a lo largo de la vida académica y profesional.

COMPETENCIA EN INFORMACIÓN

El modelo por competencias reconoce al estudiante como un actor activo dentro de su propio proceso formativo, el cual debe relacionarse de manera autónoma con la información, siendo capaz de identificar sus necesidades informativas, buscarlas y evaluarlas, así como aplicar la información encontrada de manera crítica y con fines académicos. En este sentido, la competencia en información resulta indispensable dentro del modelo educativo por competencias, pues posibilita que el estudiante gestione de manera autodirigida los recursos necesarios para construir su conocimiento, tomar decisiones y resolver problemas en contextos diversos (Uribe-Tirado, 2005).

La *American Library Association*, a través de la *Association of College and Research Libraries* ([ACRL], 2000), formaliza este enfoque mediante el enunciamiento de cinco estándares que constituyen los principios subyacentes de la competencia en información. Dichos estándares establecen que el estudiante competente en información es capaz de determinar la naturaleza y el alcance de la información que necesita; acceder a ella de manera eficiente y efectiva; evaluar críticamente la información y sus fuentes e incorporarla a su base de conocimientos y valores; utilizarla de forma adecuada para alcanzar un propósito específico, ya sea de manera individual o colectiva; y comprender las implicaciones económicas, legales y sociales asociadas a su uso, actuando siempre de manera ética y legal.

En el contexto educativo actual, caracterizado por el acceso inmediato a grandes volúmenes de información y por el cada vez mayor uso de tecnologías digitales y herramientas basadas en inteligencia artificial, la competencia en información adquiere una relevancia particular. El empleo inadecuado de la inteligencia artificial generativa en tareas académicas, así como la reproducción mecánica de contenidos y las prácticas de plagio, ponen de manifiesto la necesidad de formar estudiantes capaces de analizar la fiabilidad, pertinencia y originalidad de la información que utilizan. El desarrollo de esta competencia permite al estudiante comprender el papel de la inteligencia artificial como un recurso de apoyo para el acceso rápido a contenidos de fuentes consideradas de alto nivel, el cual debe estar acompañado de un manejo ético y responsable.

En conjunto, la competencia en información se configura como un componente esencial del aprender a aprender en contextos educativos atravesados por el desarrollo tecnológico, en tanto permite al estudiante gestionar de forma autónoma, crítica y ética la información necesaria para su aprendizaje. Su dominio favorece no solo el logro de objetivos académicos inmediatos, sino también la autorregulación, la motivación y el uso estratégico del conocimiento en entornos digitales, contribuyendo a la construcción de aprendizajes significativos y transferibles que fortalecen el aprendizaje permanente a lo largo de la vida académica y profesional.

AUTORREGULACIÓN

La única forma de lograr que los constructos anteriores se conjuguen y den como resultado *aprender a aprender* es la autorregulación. La autorregulación es fundamental para el éxito académico y profesional de los estudiantes universitarios (Raković et al., 2022; Méndez Hinojosa et al., 2024a). Zimmerman (2000) la define como un proceso autodirigido

mediante el cual los estudiantes transforman sus capacidades mentales en habilidades académicas, a partir de la generación intencional de pensamientos, emociones y comportamientos orientados al logro de metas. Desde esta perspectiva, el aprendizaje se entiende como una acción consciente, reflexiva y asumida por el propio estudiante, y no únicamente como un resultado que surge en respuesta a la enseñanza recibida (Zimmerman, 2002).

Howard Leventhal (2024) señala que la autorregulación implica un conjunto articulado de procesos intencionales que intervienen en la regulación, orientación y organización de las cogniciones, las emociones y el comportamiento relacionados con el control, la dirección y la planificación de dichos procesos. Esta definición incluye de forma clara las tres etapas presentadas por Zimmerman y Moylán (2009):

1. *Planeación*. Corresponde a la fase previa a la acción, en la que se establecen las condiciones necesarias para el desarrollo de la tarea. Esta etapa inicia cuando el estudiante analiza los objetivos o tareas de aprendizaje, los criterios de evaluación y el nivel de exigencia requerido.
2. *Ejecución*. En esta fase se llevan a cabo las actividades previamente planificadas con el fin de alcanzar los objetivos o tareas de aprendizaje. El estudiante pone en práctica las acciones establecidas para cada propósito, al mismo tiempo que supervisa su desempeño.
3. *Autorreflexión*. Esta etapa comprende los procesos que se desarrollan una vez concluida la ejecución, los cuales influyen en los esfuerzos posteriores y permiten cerrar el ciclo de la autorregulación o continuarlo en función de la evaluación.

Estas etapas se dan, de acuerdo con Zimmerman y Moylán (2009), de manera cíclica, ya que los resultados obtenidos en la fase de autorreflexión influyen directamente en los procesos de planeación posteriores, permitiendo al estudiante ajustar sus metas, estrategias y acciones en función de la experiencia previa. De este modo, la autorregulación no se concibe como un proceso lineal, sino como un ciclo dinámico en el que la reflexión sobre el desempeño orienta nuevas decisiones de aprendizaje y fortalece progresivamente la competencia de aprender a aprender.

CONCLUSIÓN

En conjunto, la motivación, las estrategias de aprendizaje, la autorregulación y la competencia en información se articulan como factores interdependientes que dan sustento a la competencia de aprender a aprender. La motivación impulsa al estudiante a involucrarse de manera activa y persistente en su proceso formativo; las estrategias de aprendizaje orientan el modo en que se alcanzan las metas académicas; la competencia en información posibilita el acceso, análisis, uso y gestión ética de los recursos informativos; y la autorregulación permite integrar estos elementos en un proceso consciente y reflexivo de aprendizaje. Esta articulación favorece que el estudiante asuma un papel protagónico frente a su formación, trascendiendo la adquisición de contenidos para desarrollar la capacidad de aprender de manera autónoma, crítica y responsable.


Desde esta perspectiva, *aprender a aprender* se configura como una competencia clave para responder a las transformaciones del aprendizaje en la educación superior, al promover, no solo el logro académico inmediato, sino también la formación de ciudadanos críticos, comprometidos con su entorno y capaces de tomar decisiones informadas. Asimismo, posibilita la construcción de aprendizajes significativos, transferibles y sostenibles, que fortalecen el aprendizaje permanente y permiten al egresado enfrentar la obsolescencia del conocimiento, los avances tecnológicos y los cambios globales. De este modo, el estudiante desarrolla las herramientas necesarias para adaptarse a nuevos contextos.

REFERENCIAS

- American Library Association. (2000). *Information literacy competency standards for higher education*. Association of College and Research Libraries.
- Bemmani, Y., El Moussaoui, A., & Bouzekri, H. (2021). Competency-based education in higher education: A systematic review. *International Journal of Instruction*, 14(2), 395–412. <https://doi.org/10.29333/iji.2021.14222a>
- Castillo, S., & Cabrerizo, J. (2010). *Competencias profesionales del docente*. Pearson Educación.
- Comisión Europea. (2007). *Competencias clave para el aprendizaje permanente: Un marco de referencia europeo*. Oficina de Publicaciones de la Unión Europea.
- Consejo de la Unión Europea. (2006). *Recomendación del Parlamento Europeo y del Consejo, de 18 de diciembre de 2006, sobre las competencias clave para el aprendizaje permanente*. Diario Oficial de la Unión Europea.

- Consejo de la Unión Europea. (2018). *Recomendación del Consejo, de 22 de mayo de 2018, relativa a las competencias clave para el aprendizaje permanente*. Diario Oficial de la Unión Europea.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2000). The “what” and “why” of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behavior. *Psychological Inquiry*, 11(4), 227–268. https://doi.org/10.1207/S15327965PLI1104_01
- European Commission. (2022). *The European higher education area in 2022: Bologna process implementation report*. Publications Office of the European Union.
- Fen Tan, S., Cheng, Y., & Wu, H. (2021). Learning strategies and academic achievement in higher education: A meta-analysis. *Educational Psychology Review*, 33(4), 1231–1256. <https://doi.org/10.1007/s10648-021-09607-3>
- Gaio, A., Vasconcelos, P., & Fonseca, M. (2010). Lifelong learning policies in Europe: The Lisbon strategy and beyond. *European Journal of Education*, 45(1), 27–43. <https://doi.org/10.1111/j.1465-3435.2009.01417.x>
- Hayat, A. A., Shateri, K., Amini, M., & Shokrpour, N. (2020). Relationships between academic self-efficacy, learning strategies, and academic achievement. *Journal of Education and Health Promotion*, 9, 1–7. https://doi.org/10.4103/jehp.jehp_482_19
- Howard Leventhal, L. C. (2024). *The Self-Regulation of Health and Illness Behaviour*. Routledge.
- Kashefian-Naeeni, S., Zare, H., & Amini, M. (2024). Motivation and academic engagement in university students: A self-determination theory approach. *Higher Education Research & Development*, 43(1), 89–104.
- Méndez Hinojosa, L. M., Castillo de León, M. A, Cárdenas-Lara, E., H., Cárdenas Rodríguez, M., Villarreal Treviño, M. G. & Segura Arévalo, M. L. (2024a). Evaluación de las propiedades psicométricas del Inventario de Procesos de Autorregulación del Aprendizaje. En M. Molero, A. Barragán, M. Pérez, P. Molina & E. Martínez (Comps.), *Análisis y aplicación de variables psicológicas y educativas en la intervención escolar* (pp. 9-18). ASUNIVEP.
- Méndez Hinojosa, L. M., Castillo De León, M. A., & Cárdenas Rodríguez, M. (2024b). Diseño y validación de una escala breve de estrategias de aprendizaje. *RIDE. Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo*, 14(28), 1-34. <https://doi.org/10.23913/ride.v14i28.1767>
- Raković, M., Bernacki, M. L., Greene, J. A., Plumley, R. D., Hogan, K. A., Gates, K. M., & Panter, A. T. (2022). Examining the critical role of evaluation and adaptation in self-regulated learning. *Contemporary Educational Psychology*, 68, 1-14. <https://doi.org/10.1016/J.CEDPSYCH.2021.102027>
- Rodríguez-Izquierdo, R. M. (2014). El Espacio Europeo de Educación Superior y el cambio metodológico. *Revista de Educación*, 365, 14–36. <https://doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2014-365-264>

- Rué, J. (2007). *Enseñar en la universidad: El EEES como reto para la educación superior*. Narcea.
- Tryhub, K. (2023). Lifelong learning in the knowledge society: Challenges and perspectives. *International Journal of Lifelong Education*, 42(2), 123–137.
- Uribe-Tirado, A. (2005). La alfabetización informacional en la educación superior. *Revista Interamericana de Bibliotecología*, 28(2), 23–45.
- Weinstein, C. E., & Mayer, R. E. (1986). The teaching of learning strategies. En M. C. Wittrock (Ed.), *Handbook of research on teaching* (pp. 315–327). Macmillan.
- Zimmerman, B. J. (2000). Attaining self-regulation: A social cognitive perspective. En M. Boekaerts, P. R. Pintrich & M. Zeidner (Eds.), *Handbook of self-regulation* (pp. 13–39). Academic Press.
- Zimmerman, B. J. (2002). Becoming a self-regulated learner: An overview. *Theory Into Practice*, 41(2), 64–70. https://doi.org/10.1207/s15430421tip4102_2
- Zimmerman, B. J., & Moylán, A. R. (2009). Self-regulation: Where metacognition and motivation intersect. En D. J. Hacker, J. Dunlosky & A. C. Graesser (Eds.), *Handbook of metacognition in education* (pp. 299–315). Routledge.



CAPÍTULO 4.

FORTALECIENDO EL APRENDIZAJE Y PROMOVIENDO EL BIENESTAR A TRAVÉS DE LA TUTORÍA

LUZ MARINA MÉNDEZ HINOJOSA

UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE NUEVO LEÓN, MÉXICO

ORCID: 0000-0001-8139-7203

MARÍA LETICIA SEGURA ARÉVALO

UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE NUEVO LEÓN, MÉXICO

ORCID: 0000-0002-9811-6532

DOI del capítulo:

<https://doi.org/10.56162/transdigitalbc09.04>

CAPÍTULO 4.

FORTALECIENDO EL APRENDIZAJE Y PROMOVRIENDO EL BIENESTAR A TRAVÉS DE LA TUTORÍA

INTRODUCCIÓN

La tutoría es un proceso educativo que la universidad ofrece a sus estudiantes a través de la figura del tutor, cuyo papel principal es orientar y apoyar en el desarrollo académico, social y emocional (Narro & Arredondo, 2013; Martínez et al., 2020; ANUIES, citado en Flores et al., 2025). Este acompañamiento permite que los alumnos comprendan mejor los contenidos, enfrenten los desafíos de su formación y desarrollen habilidades necesarias para su crecimiento integral. El propósito de este capítulo es mostrar cómo la tutoría ha evolucionado desde sus orígenes en la antigua Grecia hasta las modalidades digitales actuales, y cómo su implementación contribuye a mejorar la permanencia, el rendimiento y el bienestar del alumnado en la educación superior. Además, se abordará la tutoría como una estrategia que va más allá del simple asesoramiento académico, posicionándose como un elemento clave para formar individuos responsables, autónomos y comprometidos con su entorno.

QUÉ ES LA TUTORÍA

La tutoría es un proceso educativo que es facilitado por la universidad a sus estudiantes por medio de una figura, llamado tutor, que tiene el rol de orientarlos y ayudarlos mediante diferentes tipos de apoyos. Este proceso abarca varias áreas siendo la principal el soporte académico, mediante el cual se busca que los estudiantes tengan una mejor comprensión de los contenidos y actividades para favorecer el aprendizaje; también está el apoyo en el desarrollo de habilidades sociales y emocionales.

Entonces, la figura del tutor tiene como objetivo el bienestar del estudiante, ya que como lo mencionan Narro Robles & Arredondo (2013), este proceso, a través de la comunicación y la interacción que tienen los docentes con sus estudiantes de forma personalizada, busca soluciones a situaciones o necesidades para facilitar el desarrollo de aprendizajes

tanto cognitivos como socioculturales, afectivos y también existenciales. Corroborando lo anterior, para Martínez et.al. (2020), la finalidad de la acción tutorial se basa en ofrecer al estudiante una atención personalizada que favorezca su desarrollo integral, puntualizando el progreso académico en sus vertientes profesionales y personales. Para Martínez et.al. (2020), la actividad tutorial dentro del contexto escolar es un dispositivo institucional que es capaz de dar respuesta a las exigencias actuales del Siglo XXI junto a las necesidades que presenta su alumnado.

La Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES) define la tutoría como un acompañamiento académico y personal entre el docente tutor y el estudiante, orientado a favorecer la permanencia, mejorar el rendimiento académico, atender conflictos, promover hábitos de estudio eficientes y fortalecer la convivencia social, la reflexión y el trabajo personal (Flores et al., 2025).

La tutoría es benéfica para el estudiante, ya que permite aumentar el rendimiento académico, mejorar la comunicación, favorecer que el estudiante se sienta seguro ante los desafíos que se le presentan, además de orientar en el ámbito laboral y profesional. Para Sánchez et al. (2016), la tutoría tiene como propósito visualizar los problemas en el entorno educativo y trabajar mediante la orientación y la guía, con los estudiantes en su proceso educativo. Es decir, a través de la tutoría se atienden problemáticas relacionadas con la comprensión, la lecto-escritura, el análisis, así como situaciones emocionales, problemas familiares y proyectos de vida, entre otros. Para González (2020), la actividad tutorial es considerada un mecanismo básico de la praxis docente, cuyo factor central es la calidad de la enseñanza.

LA TUTORÍA Y SU EVOLUCIÓN HISTÓRICA

Aunque la tutoría está estrechamente vinculada con el entorno escolar, antes no era así. Como lo mencionan Narro Robles y Arredondo (2013), hasta hace poco se concebía a la escuela como un recinto *sagrado*, dejando de lado al resto del mundo. Desde esta perspectiva, directivos y docentes consideraban que los estudiantes debían dejar atrás sus problemas y preocupaciones, tanto familiares como personales, al ingresar a dicho recinto *sagrado*. Esta postura evidencia una clara desvinculación entre lo cognoscitivo y lo afectivo.

Para hablar de la tutoría, es necesario situarse en un tiempo muy lejano. Narro Robles y Arredondo (2013) señalan que esta práctica se remonta a la antigua Grecia y a filósofos clásicos como Aristóteles y Platón; asimismo, afirman que la tutoría siempre ha existido y ha sido considerada una forma privilegiada de la docencia. Para Rodríguez (2020), la mentoría se ubica en la *Odisea*, obra de Homero, y posteriormente se reconoce a Sócrates como tutor de Platón y maestro de Aristóteles. Durante la Edad Media, esta práctica se desarrolló en los monasterios, espacios considerados sagrados donde surgían y se transmitían las ideas.

Al ubicar la tutoría desde la antigua Grecia, se observa que los grandes filósofos realizaban actividades tutoriales en las que orientaban a los alumnos incluso en aspectos morales. Así lo afirman Navarrete-Cazalez y Tomé-López (2022), quienes señalan que el tutor, además de enseñar contenidos, formaba el carácter de sus estudiantes, principalmente de los hijos de la nobleza, mientras que esta responsabilidad recaía en los padres de las clases bajas. La Iglesia también desempeñó un papel relevante, ya que se encargó de la educación en las escuelas monásticas, donde se brindaba una formación integral. Es en este contexto donde la figura del maestro se consolida como guía en la relación educativa.

Posteriormente, durante el Renacimiento, y con la llegada de la Ilustración, la figura del guía o tutor se fue transformando. De acuerdo con Navarrete-Cazalez y Tomé-López (2022), esta función se orientó hacia una instrucción intelectual en la que adquirieron relevancia el pensamiento crítico y el conocimiento. Con la Revolución Industrial, la educación se democratizó y surgieron nuevos métodos como formas renovadas de tutoría. Fue en el siglo XX cuando se implementaron programas tutoriales en universidades mexicanas, como la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), y otras instituciones, en respuesta al crecimiento significativo de la matrícula.

En el siglo XXI, la tutoría adquirió una relevancia especial. Narro Robles y Arredondo (2013) plantean que la ANUIES ha sido un factor clave para la implementación de la tutoría en México, impulsando propuestas, estrategias y programas dirigidos, no solo a las instituciones, sino también a los sistemas educativos y a los estados, con la finalidad de proporcionar al alumno el apoyo pertinente mediante la tutoría.

Existen brechas que dificultan la implementación de la tutoría en los planteles escolares; incluso, el presupuesto puede limitar el desarrollo de esta estrategia. Sin embargo, en la actualidad la tecnología desempeña un papel fundamental en la vida del ser humano a nivel mundial. En este sentido, la tutoría no solo puede llevarse a cabo en el aula, sino

también mediante herramientas electrónicas, con lo que se cumple su propósito. Herrera y Mendoza (2025) señalan que el uso de la tecnología en los programas de tutoría ha favorecido la participación estudiantil, promoviendo el desarrollo socioemocional y mejorando la percepción del aprendizaje. Aunque persisten limitaciones en el acceso a internet en zonas de difícil cobertura, la tutoría digital ha demostrado ser efectiva en la retención escolar.

González-Morga et al. (2024) respaldan lo anterior al señalar que las tecnologías constituyen un elemento central en el desarrollo de la instrucción educativa. Asimismo, mencionan que la tutorización estudiantil mediante herramientas como *Kahoot*, foros virtuales, entre otras, ofrece alternativas pedagógicas eficaces y accesibles para el tutor, permitiendo detectar de manera oportuna las dificultades que presenta el alumno, lo que favorece la prevención y el seguimiento tutorial.

Durante la pandemia por Covid-19, que transformó múltiples ámbitos a nivel mundial, se desarrollaron habilidades para implementar la instrucción educativa mediante el uso de la tecnología, y la tutoría no fue la excepción. Mendoza (2022) señala que en Perú la tutoría virtual desempeñó un papel relevante a través de la estrategia *Aprendo en casa*, la cual permitió dar continuidad a los procesos de enseñanza y aprendizaje. A pesar de las desventajas propias de las zonas rurales, estas acciones tutoriales posibilitaron incidir en el rendimiento académico de los estudiantes, considerando el acompañamiento pedagógico y las características individuales de cada alumno. El autor destaca que dichas acciones contribuyeron a enfrentar problemáticas educativas y generaron mejoras en la convivencia, así como resultados cada vez más satisfactorios, resaltando el trabajo conjunto del personal directivo y de las familias.

A través de esquemas dinámicos y personalizados, la comunicación digital favorece la interacción docente-estudiante, lo que permite una combinación entre la tutoría tradicional y la digital, dando lugar a una tutoría híbrida. Herrera y Mendoza (2025) realizaron un estudio en el que se confirma que esta metodología es viable para reducir la deserción escolar en el nivel de bachillerato, siempre que se facilite el acceso a los recursos y la formación docente. Su principal aporte consiste en evidenciar que la tutoría digital mejora la permanencia escolar.

En la actualidad, continúan incorporándose innovaciones en el ámbito educativo. González-Morga et al. (2024) proponen un modelo denominado *tutoría invertida*, en el cual el tutor identifica de manera proactiva las necesidades de sus estudiantes y propone la tutoría sin esperar a que el alumno la solicite. Este modelo permite concentrar información

relevante sobre el proceso formativo y detectar carencias específicas, fortaleciendo así la labor tutorial en el contexto del grupo-clase.

Finalmente, se reconoce que la tutoría se ha transformado a lo largo del tiempo en función de las necesidades sociales y educativas. Navarrete-Cazalez y Tomé-López (2022) señalan que esta evolución, que en sus inicios tuvo un enfoque moral y social, se ha orientado hacia un acompañamiento académico que requiere constantes adaptaciones, y que en la actualidad se concibe como un apoyo integral en los diversos contextos del estudiante.

LA TUTORÍA, MÁS QUE UN ASESORAMIENTO ACADÉMICO

La tutoría va más allá del asesoramiento académico, como lo aseguran Olvera-Guevara et al (2023), quienes señalan que no es una extensión de las asignaturas por parte del docente ni periodos destinados a repasos o asesorías, sino que se trata de la construcción de un acompañamiento entre docente y alumno. Como se ha señalado anteriormente, a lo largo del tiempo han surgido transformaciones en torno a la guía tutorial, y para Narro Robles y Arredondo (2013) existe la necesidad de no considerar al alumno únicamente en su rol de estudiante, sino de reconocerlo como un ser que, en su transición de la educación preparatoria a la licenciatura, enfrenta desafíos derivados del paso hacia una mayor autonomía en su experiencia académica y vivencial.

Es por ello que el acompañamiento resulta clave para prevenir situaciones como la deserción escolar, ya que no únicamente por el rendimiento académico un estudiante puede abandonar la escuela. En este sentido, la tutoría, tanto por parte de los guías educativos como de la propia familia, mediante el apoyo brindado a los jóvenes en su trayectoria, permite que culminen sus etapas educativas. Así lo señala Rabuco Hidalgo (2020), quien destaca que la evidencia muestra que los estudiantes que reciben apoyo a través de redes de acompañamiento en su proceso de aprendizaje desarrollan una adaptación más favorable a sus procesos educativos; es decir, la familia contribuye a enfrentar y superar las crisis que se presentan.

Existe la necesidad de la tutoría para evitar declives académicos, como lo afirman Olvera-Guevara et al. (2023), quienes señalan que tanto la orientación como la tutoría han sido creadas para atender los bajos resultados académicos, permitiendo, mediante una estrategia integral, disminuir la reprobación y la deserción escolar a través de acciones como

sugerencias personales y la resolución de diversas problemáticas. Para Álvarez y Álvarez (2015), en el tridente universidad–docencia–calidad surge la acción tutorial, la cual es capaz de aportar un valor agregado a la educación, al implicar de manera conjunta a alumnado, docentes e instituciones.

Cabe señalar que el rol del docente es clave y que es necesaria la capacitación dentro de los planteles escolares. Rabuco Hidalgo (2020) menciona que la figura del profesor resulta fundamental para fomentar la motivación dentro de la comunidad educativa y la familia, a través de actividades que fortalezcan la comunicación y el apoyo a lo largo de la trayectoria que recorren los estudiantes. Narro Robles y Arredondo (2013) puntualizan que se debe promover el desarrollo académico y social de los estudiantes, y no considerar la tutoría únicamente como una medida de carácter remedial.

LA IMPORTANCIA DE LA TUTORÍA

Los beneficios que aporta la tutoría en el ámbito educativo son diversos. Así lo señala Álvarez (2017), quien indica que se ha convertido en una estrategia que, además de enriquecer y complementar la formación del estudiante, permite experimentar nuevas formas de trabajo basadas en la aplicación de metodologías que favorecen, de manera dinámica, el desarrollo de competencias que el alumno va adquiriendo y que lo preparan para su futuro en el ámbito laboral.

Además de las bondades de la tutoría en el plano cognitivo, cabe señalar que también permite apoyar el desarrollo humano. Jiménez (2020) afirma que, mediante este acompañamiento, los alumnos pueden superar problemas personales que los encaminan a la reprobación o a la deserción en los distintos niveles educativos.

No solo el alumno se beneficia a través de las tutorías, sino que también el docente recibe sus aportes. Jiménez (2020) sostiene que, al reconocer la tutoría desde una base filosófica, el tutor puede formarse y comprender su sentido humano, lo que le permite atender e interactuar con sus estudiantes desde una perspectiva más integral. De este modo, el docente desarrolla una visión más humanista y se enfoca en las necesidades e intereses de sus alumnos.

No se puede asegurar que la tutoría llegue a solucionar todos los problemas en los planteles educativos; sin embargo, Narro Robles y Arredondo (2013) señalan que, a través de una adecuada implementación de la acción tutorial, se generan beneficios y se ofrecen alternativas frente a problemáticas como el poco interés que muestran los estudiantes por sus estudios y la falta de expectativas respecto a su preparación profesional.

En el ámbito universitario, se reporta una investigación realizada en una facultad de la Universidad Autónoma de Nuevo León, México, donde, ante la problemática de los altos índices de asignaturas reprobadas, se implementó una estrategia. Como lo mencionan Rocha Moreno et al. (2024), se incorporaron asesorías dentro del programa de tutorías, evidenciando un impacto positivo al reducir el índice de reprobación e identificar áreas de mejora, como la dedicación del tiempo, los hábitos de estudio y algunas técnicas para el manejo del estrés. Esta dinámica permitió reconocer la necesidad de disminuir el tamaño de los grupos, revisar temas complejos y buscar alternativas para un mejor entendimiento, así como reconstruir la confianza docente-estudiante. Asimismo, se lograron identificar las dificultades particulares de cada alumno, reconociendo a la tutoría como un pilar dentro del nuevo paradigma de la educación superior en México, propuesta que no solo mejora los resultados académicos, sino que también fomenta aprendizajes sostenibles, equitativos y acordes con las metas del Desarrollo Sostenible de las Naciones Unidas.

De esta manera, la tutoría no solo resulta necesaria en México, sino también a nivel internacional. Groom-Thomas et al. (2023) señalan que la tutoría se dirige específicamente a los alumnos que requieren apoyo, destacando su efectividad, especialmente en aquellos jóvenes que no se encuentran plenamente comprometidos con su trayectoria escolar y necesitan acompañamiento para continuar avanzando. No sorprende, entonces, que la tutoría esté siendo impulsada en distintas regiones del mundo como un método para fortalecer el aprendizaje y promover el bienestar tutorial.

CONCLUSIÓN

La tutoría se ha convertido en una herramienta clave para transformar el aprendizaje, ya que no solo mejora el rendimiento académico, sino que también fortalece la comunicación, la adaptación a los retos educativos y el desarrollo de competencias sociales y emocionales (Álvarez, 2017; Jiménez, 2020; Rocha Moreno, 2024). Entre sus funciones principales se encuentran: acompañar al estudiante en el aprendizaje de contenidos; orientar en lo perso-

nal y emocional frente a problemas familiares o situaciones difíciles; prevenir la deserción y mejorar la permanencia escolar; y fomentar hábitos de estudio efectivos, la convivencia social y la reflexión sobre su propio desarrollo.

Además, la tutoría contribuye al bienestar emocional del alumnado y a la formación de personas atentas de las necesidades de su comunidad, al ofrecer un acompañamiento integral que combina aspectos académicos, personales y sociales. Este enfoque, ahora apoyado en la innovación tecnológica y la atención personalizada, permite que los estudiantes desarrollen autonomía, enfrenten retos con seguridad y se conviertan en ciudadanos conscientes de su entorno, demostrando que la educación no solo transmite conocimientos, sino que también forma individuos seguros de sí mismos, responsables y socialmente comprometidos.

REFERENCIAS

- Álvarez, M., & Álvarez, J. (2015). La tutoría universitaria: del modelo actual a un modelo integral. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 18(2), 125-142. <http://dx.doi.org/10.6018/reifop.18.2.219671>
- Álvarez, P. (2017). La tutoría como eje articulador del proceso de aprendizaje del alumnado universitario. *Revista de Teoría, Investigación y Práctica Educativa*, (26), 73-87. <https://www.ull.es/revistas/index.php/quriculum/article/view/67>
- Flores, M., Barraza, D., López, D., Douglas, L., & Peña, R. (2025). Evaluación de un Programa Institucional de Tutoría: Instrumento de RRNET-ANUIES. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales y Humanidades*, 6(1), 3535-3554. <https://doi.org/10.56712/latam.v6i1.3590>
- González, M. (2020). Algunas valoraciones del profesorado respecto a su función tutorial. *Educatio Siglo XXI*, 38(1), 139-160. <http://dx.doi.org/10.6018/educatio.413451>
- González-Morga, N., González-Lorente, C., Martínez-Clares, P., & Pérez-Cusó, J. (2024). Tutoría invertida en educación superior: Satisfacción del alumnado en una experiencia de innovación educativa. *Revista Electrónica Educare*, 28(1), 107-126. <https://dx.doi.org/10.15359/ree.28-1.17280>
- Groom-Thomas, L., Leung, C., Loeb, S., Pollard, C., Waymack, N., & White, S. (2023). *Challenges and Solutions: Scaling Tutoring Programs*. IDB. <https://doi.org/10.18235/0005070>
- Herrera, L., & Mendoza, N. E. (2025). Innovación Educativa: Tutoría Digital para Reducir la Deserción Escolar. *Estudios y Perspectivas Revista Científica y Académica*, 5(1), 1192-1211. <https://doi.org/10.61384/r.c.a.v5i1.905>

- Jiménez, E. (2020). Origen y base filosófica de la tutoría. *Revista Vinculando*. <https://vinculando.org/educacion/origen-base-filosofica-de-la-tutoria.html>
- Martínez, P., Pérez, J., González, N., González, C., & Martínez, M. (2020). La Tutoría universitaria vista por sus alumnos: Propuestas de mejora. *Revista De La Educación Superior*, 49(195), 55-72. <https://resu.anuies.mx/ojs/index.php/resu/article/view/1251>
- Mendoza, F. B. (2022). La Tutoría Virtual: Un Soporte Efectivo para la Estrategia Aprendo en Casa Durante la Emergencia Educativa del Covid-19. *Revista Científica de Salud yDesarrollo Humano*, 3(1), 60–70. <https://doi.org/10.61368/r.s.d.h.v3i1.44N>
- Narro Robles, J., & Arredondo, M. (2013). La tutoría. Un proceso fundamental en la formación de los estudiantes universitarios. *Perfiles educativos*, 35(141). 132-151. <https://doi.org/10.22201/iisue.24486167e.2013.141.40528>
- Navarrete-Cazalez, Z., & Tomé-López, J. (2022). La tutoría en la educación superior. Una aproximación histórica. *Revista Historia de la Educación Latinoamericana*, 24(39), 209-230. <https://doi.org/10.19053/01227238.13989>
- Olvera-Guevara, N., Guerra-Corrales, J., & Gómez-Flores, Y. (2023). Implementación de tutoría como estrategia de intervención, para disminuir la reprobación y abandono escolar. El caso de un municipio mexicano. *Revista Estudios Psicológicos*, 3(2), 80-89. <https://doi.org/10.35622/j.rep.2023.02.006>
- Rabuco Hidalgo, A. (2022). Factores asociados a la prevención del abandono escolar: una mirada desde la implementación del programa Tutorías Pedagógicas. *Revista Sophia Austral*, 28, 8. <https://doi.org/10.22352/SAUSTRAL20222808>
- Rocha Moreno, R. C., Habib Mireles, L., & Zambrano Garza, M. (2024). Efectos de la Tutoría en resultados del aprendizaje de estudiantes de primer año de ingeniería. *Revista Electrónica ANFEI Digital*, 11(16), 219-228. <https://doi.org/10.63136/read162024953pp219>
- Rodríguez, E. D. J. (2020). Origen y base filosófica de la tutoría. *Revista Vinculando*. https://vinculando.org/educacion/origen-base-filosofica-de-la-tutoria.html?utm_source=rss&utm_medium=rss&utm_campaign=origen-base-filosofica-de-la-tutoria
- Sánchez, M., Vidal, O., & Solís, G. (2016). Impacto del programa de tutorías para fortalecer la formación integral del estudiante en educación superior. *Revista Electrónica ANFEI digital*, 2(5). <https://www.anfei.mx/revista/index.php/revista/article/view/309>

CAPÍTULO 5.

INCLUSIÓN EDUCATIVA, MÁS ALLÁ DEL CONCEPTO

ELVIRA HORTENCIA CÁRDENAS LARA

UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE NUEVO LEÓN, MÉXICO

ORCID: 0000-0001-7477-8737



DOI del capítulo:

<https://doi.org/10.56162/transdigitalbc09.05>

CAPÍTULO 5.

INCLUSIÓN EDUCATIVA, MÁS ALLÁ DEL CONCEPTO

INCLUSIÓN EDUCATIVA, MÁS ALLÁ DEL CONCEPTO

Cuando decimos que la palabra *inclusión* va más allá de un simple concepto, nos referimos a que la inclusión educativa es un conjunto de acciones que implican principios éticos, valores, transformación, diseño e implementación de políticas públicas para la educación, que favorezcan el acceso y permanencia de todos los y las estudiantes. Este proceso supone un compromiso con todas las personas sin excepción (personas con discapacidad, género, origen étnico, condición socioeconómica, lengua, migración, orientación sexual, entre otras). Desde una perspectiva de derechos humanos se pretende reconocer que todas las personas, sin distinción alguna, tienen derecho a acceder, permanecer y participar plenamente en los sistemas educativos.

Inclusión educativa se refiere, principalmente, a reconocer la diversidad como condición inherente a la sociedad y no solo a esta posibilidad de *integrar* a quienes son distintos; es todo un proceso continuo de identificación y eliminación de barreras físicas, pedagógicas, culturales, institucionales y normativas. Cuando se habla de inclusión educativa, no se trata de que las personas se ajusten al sistema, se trata, más bien, de modificar el sistema para que pueda adaptarse a la verdadera diversidad del alumnado.

Por tanto, se deben instaurar modelos pedagógicos específicos y flexibles que incluyan adaptaciones curriculares, evaluación individualizada, administración y gobernanza dentro del ámbito educativo. Entonces, la inclusión educativa trasciende ser solamente un concepto para convertirse en un fenómeno que supone concretarse en prácticas ordinarias, programas, políticas públicas, presupuestos, indicadores de evaluación y capacitación docente.

En el presente capítulo abordaremos la definición de inclusión educativa en el contexto del sistema educativo mexicano, los tipos de inclusión educativa, las estrategias que actualmente se utilizan en la Universidad Autónoma de Nuevo León (UANL), México, y finalizaremos con una serie de estrategias que favorecerán la inclusión educativa de jóvenes universitarios.

DEFINIENDO EL CONCEPTO

LA EDUCACIÓN INCLUSIVA EN EL CONTEXTO DEL SISTEMA EDUCATIVO MEXICANO

1. La educación inclusiva como enfoque basado en derechos humanos

La educación inclusiva se fundamenta en el enfoque de derechos humanos, el cual concibe la educación como un derecho universal que debe garantizarse sin discriminación alguna. Desde esta perspectiva, la inclusión educativa no se limita al acceso físico a las instituciones escolares, sino que abarca la participación plena, la permanencia y el aprendizaje significativo de todo el estudiantado, particularmente de aquellos grupos que han sido históricamente excluidos del sistema educativo (United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization [UNESCO], 2017).

En el contexto mexicano, este enfoque se encuentra jurídicamente respaldado por el Artículo 3° de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, que reconoce el derecho a la educación y establece que esta debe ser obligatoria, gratuita, laica, inclusiva y de excelencia. La inclusión educativa se convierte así en un mandato constitucional, estrechamente vinculado con la responsabilidad del Estado de garantizar condiciones de igualdad sustantiva en un país caracterizado por profundas desigualdades sociales y educativas (Diario Oficial de la Federación, 2019).

2. De la integración a la inclusión: un cambio de paradigma educativo

La literatura especializada está de acuerdo en que la educación inclusiva es un cambio de paradigma con respecto a los enfoques convencionales de integración escolar y educación especial. Booth y Ainscow (2002, 2011) afirman que la inclusión no significa hacer que los alumnos se adapten al sistema educativo ya existente, sino cambiar las costumbres, políticas y procedimientos de las instituciones para atender a la diversidad del alumnado.

Esta idea es particularmente significativa en México, donde, a lo largo de la historia, han prevalecido métodos asistenciales y compensatorios orientados a grupos poblacionales concretos, como los estudiantes indígenas o las personas con discapacidad. Desde la perspectiva inclusiva, la exclusión ya no se considera una circunstancia personal, sino que se interpreta como el efecto de obstáculos estructurales para el aprendizaje y la participación, los cuales son generados y perpetuados por los mismos sistemas educativos (Booth & Ainscow, 2011).

3. La educación inclusiva como proceso continuo

Según la UNESCO (2005), la educación inclusiva es un proceso ininterrumpido que busca atender las diversas necesidades de todos los alumnos, reduciendo así la exclusión dentro y desde el sistema educativo. Esta visión posibilita entender la inclusión, no como una condición ideal que se puede lograr, sino como un proceso dinámico de mejora continua que requiere evaluación permanente y modificaciones institucionales.

En México, este enfoque procesal cobra especial importancia frente a problemas continuos como el rezago en educación, la deserción escolar, la desigualdad entre regiones y la brecha digital. Estos retos en el contexto de la educación universitaria se expresan en las condiciones para acceder, permanecer y graduarse, de los alumnos que provienen de sectores con desventajas sociales. Esto sugiere la necesidad de políticas públicas inclusivas con una perspectiva sistémica (Ainscow, 2020).

4. Educación inclusiva, equidad y justicia social

Los principios de equidad y justicia social están íntimamente relacionados con la educación inclusiva. Echeita (2017) indica que la inclusión conlleva un compromiso político y ético de asegurar el derecho a una educación de calidad para todos, lo cual implica entender que tratar a todos por igual no garantiza necesariamente la igualdad. En este contexto, la inclusión requiere ofrecer apoyos diferenciados que sean capaces de compensar las desigualdades estructurales.

Slee (2011), desde un enfoque crítico, sostiene que la educación inclusiva es un proyecto político que desafía las lógicas de normalización, exclusión y meritocracia que se encuentran en los sistemas educativos actuales. En México, donde las disparidades en la educación se entrecruzan con elementos como la pobreza, la condición de discapacidad, el género y la pertenencia étnica, se considera que la inclusión educativa es un método de cambio social, no solo una acción pedagógica aislada.

5. Marco normativo e institucional de la educación inclusiva en México

La Ley General de Educación (2019) y la Ley General de Educación Superior (2021) han integrado de forma explícita el enfoque de educación inclusiva dentro del marco normativo mexicano. Estas leyes determinan que es un deber del Estado asegurar una educación equitativa, inclusiva y de alta calidad en todos los niveles educativos. Además, el modelo de la Nueva Escuela Mexicana subraya principios como el respeto a la diversidad, la equidad,

la igualdad en términos sustantivos y la interculturalidad como fundamentos de la política educativa del país (Secretaría de Educación Pública [SEP], 2020).

Por lo tanto, la inclusión educativa se describe como un proceso cuyo objetivo es detectar y suprimir los obstáculos que restringen la participación y el aprendizaje, asegurando así oportunidades auténticas para todos los alumnos. Este concepto, en la educación superior, supone interrogar prácticas convencionales que otorgan privilegios a un perfil singular de alumno *ideal* y progresar hacia enfoques que sean accesibles, adaptables y que se ajusten a la diversidad.

Para concluir, la educación inclusiva, en el marco del sistema de educación mexicano, se puede ver como una perspectiva pedagógica, política y ética que busca asegurar que todos los individuos tengan acceso a una educación de calidad. Esto se logra eliminando barreras estructurales, promoviendo instituciones transformadas y fomentando la equidad y la justicia social (Echeita, 2017; Booth & Ainscow, 2011; UNESCO, 2017).

Desde un punto de vista actual, la inclusión no se limita solamente a los estudiantes con discapacidad, sino que incluye una variedad de aspectos diversos: idioma, género, orientación sexual, origen étnico, nivel socioeconómico, trayectorias educativas previas, situaciones laborales y contextos familiares. Por lo tanto, se percibe a la universidad inclusiva como una entidad que identifica la diversidad como un atributo intrínseco de la comunidad educativa elabora entornos de aprendizaje que sean accesibles desde el principio, aplica políticas y prácticas que fomentan la equidad y considera la inclusión como una responsabilidad que debe ser asumida de manera transversal y colectiva.

TIPOS DE INCLUSIÓN EDUCATIVA Y EDUCACIÓN SUPERIOR EN MÉXICO

Dentro del campo de la educación superior, la inclusión se vuelve estratégica, ya que este nivel alberga métodos históricos de segregación, selección y reproducción de las desigualdades sociales. La Ley General de Educación Superior (LGES, 2021) en México establece que la educación superior es un bien público, un derecho y una responsabilidad estatal, lo que transforma el rol de las universidades para fomentar trayectorias educativas inclusivas y equitativas.

Desde este punto de vista, la inclusión en la educación superior no se restringe a la admisión a las instituciones, sino que también comprende los términos de permanencia, participación, aprendizaje significativo y egreso oportuno, particularmente para alumnos que pertenecen a colectivos históricamente excluidos (Ainscow, 2020; Echeita, 2017).

INCLUSIÓN DE PERSONAS CON DISCAPACIDAD

Uno de los aspectos más destacados de la inclusión educativa en las universidades de México es el ingreso de alumnos con discapacidad. Según el modelo social de la discapacidad, las barreras físicas, tecnológicas, pedagógicas y actitudinales que existen en las instituciones son las responsables de la exclusión, no las condiciones individuales (Slee, 2011).

En el ámbito de la educación superior en México, este tipo de inclusión supone llevar a cabo políticas institucionales que aseguren que todos tengan las mismas oportunidades (DOF, 2019), accesibilidad para todos, diseño universal para el aprendizaje (DUA) y modificaciones razonables. Sin embargo, varios estudios alertan que la atención a la discapacidad continúa siendo dispersa y sujeta a iniciativas independientes, en lugar de estar basada en políticas integrales de las universidades (Echeita, 2017).

INCLUSIÓN INTERCULTURAL E INDÍGENA

La diversidad de etnias y lenguas que define al Estado mexicano es la razón por la que se requiere una inclusión intercultural en la educación superior. A lo largo de la historia, las comunidades indígenas han tenido obstáculos estructurales para ingresar y mantenerse en la universidad, los cuales se originan a partir de desigualdades culturales, socioeconómicas y lingüísticas.

La educación superior, desde una perspectiva inclusiva, debe superar los modelos compensatorios y dirigirse hacia una interculturalidad crítica que aprecie y reconozca las lenguas, conocimientos y visiones del mundo de las comunidades indígenas (UNESCO, 2017). Las políticas de inclusión intercultural en las universidades mexicanas se articulan con la Nueva Escuela Mexicana y el principio constitucional de pluriculturalidad; no obstante, su puesta en marcha se enfrenta a grandes retos relacionados con el apoyo institucional y la pertinencia curricular (SEP, 2020).

INCLUSIÓN SOCIOECONÓMICA

Uno de los retos más importantes que enfrenta la educación superior en México es la inclusión socioeconómica. El acceso, la permanencia y el egreso en la universidad siguen siendo influidos por el origen social, lo que pone de manifiesto la continuidad de los métodos que reproducen la desigualdad (Ainscow, 2020).

Las políticas de becas, los programas de soporte académico y los apoyos financieros son tácticas esenciales para fomentar la inclusión de alumnos que están en condiciones de vulnerabilidad social o pobreza. No obstante, la literatura indica que estas acciones son insuficientes si no se implementan cambios más significativos en las instituciones, con el objetivo de cambiar prácticas pedagógicas uniformes y culturas académicas excluyentes (Booth & Ainscow, 2011).

INCLUSIÓN DE GÉNERO Y DIVERSIDAD SEXUAL

La educación superior, al igual que la inclusión educativa, incluye el aspecto de diversidad sexual y género, ya que las universidades son lugares en los que se replican —pero también tienen la posibilidad de ser cuestionadas— violencias y desigualdades estructurales. Las instituciones de educación superior tienen la responsabilidad de asegurar recorridos educativos que estén libres de acoso, exclusión y discriminación, desde una perspectiva inclusiva. Esto se logra fomentando el respeto a la diversidad y la igualdad sustantiva (Echeita, 2017).

En el marco mexicano, esta clase de inclusión está relacionada con políticas para prevenir la violencia de género, protocolos de atención y medidas afirmativas. Sin embargo, aún hay importantes diferencias entre lo que establece la ley y lo que se realiza en las instituciones.

INCLUSIÓN DIGITAL Y TECNOLÓGICA

La inclusión digital se ha convertido en un aspecto fundamental de la inclusión educativa en la educación superior, especialmente desde la pandemia del COVID-19. Según la UNESCO (2017), las disparidades que ya existían se han ampliado debido a la brecha en el acceso a tecnologías, conectividad y habilidades digitales, lo que ha tenido un impacto desmedido en los alumnos de situaciones rurales, indígenas y con escasos recursos.

La educación superior, desde una perspectiva de inclusión, tiene que asegurar no solo la posibilidad de acceder a dispositivos y plataformas, sino además el progreso de habilidades digitales esenciales para que se pueda ejercer en su totalidad el derecho a la educación en entornos virtuales e híbridos.

LOS PROGRAMAS DE INCLUSIÓN EDUCATIVA EN LA UANL

Dentro de la educación superior en México, la inclusión educativa se ha convertido en un principio rector de las políticas universitarias, sobre todo desde que la Ley General de Educación Superior (Diario Oficial de la Federación, 2021) reconoció a la educación superior como un derecho, una responsabilidad del Estado y un bien público. En este escenario, la UANL, siendo una universidad pública y autónoma, ha incluido en su modelo institucional la inclusión educativa como un eje transversal que busca asegurar que existan condiciones equitativas para acceder, permanecer, participar y egresar.

Tomando como base la educación inclusiva fundamentada en derechos humanos, el proceso de inclusión en la UANL no se restringe a atender grupos determinados, sino que es visto como un proceso institucional que busca eliminar obstáculos estructurales que han impedido desde siempre la participación completa de ciertos ámbitos del alumnado (Booth & Ainscow, 2011; UNESCO, 2017).

PROGRAMAS Y ACCIONES DE INCLUSIÓN DE ESTUDIANTES CON DISCAPACIDAD

En la UANL, una de las áreas más importantes de la inclusión educativa es el cuidado de alumnos con discapacidades, que se alinea poco a poco con el modelo social de discapacidad. Este modelo cambia el foco del déficit individual hacia los obstáculos tecnológicos, pedagógicos, físicos y actitudinales que existen en las instituciones educativas (Slee, 2011).

Las medidas institucionales en este campo comprenden la aplicación de ajustes razonables, tácticas para mejorar el acceso físico y digital, además de campañas de concienciación dirigidas a la comunidad universitaria. Estas acciones se basan en los principios que la Ley General de Educación (DOF, 2019) establece, los cuales afirman que las personas con discapacidades tienen derecho a una educación inclusiva en todos los grados, incluso en el superior. Sin embargo, la literatura indica que una de las mayores dificultades que en-

frentan las universidades públicas de México es el establecimiento de políticas sistemáticas e integrales, en lugar de soluciones reactivas o aisladas (Echeita, 2017).

PROTOCOLOS PARA LA ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD Y NO DISCRIMINACIÓN

La prevención y el tratamiento de la discriminación en el contexto universitario es uno de los ejes principales de la inclusión educativa en la UANL. Con un enfoque en la educación inclusiva, estos protocolos tienen como objetivo garantizar que ninguna persona de la comunidad universitaria sea excluida por razones de identidad de género, religión, situación socioeconómica, raza o etnia, discapacidad, orientación sexual u otras cualidades individuales.

Estas herramientas normativas concuerdan con la Ley Federal para Prevenir y Erradicar la Discriminación y con los lineamientos internacionales de inclusión en la educación, que afirman que no es suficiente la igualdad formal si no se implementan mecanismos institucionales de protección y acción (Booth & Ainscow, 2011; UNESCO, 2017).

ATENCIÓN A ESTUDIANTES CON DISCAPACIDAD

La UANL ha progresado en el diseño de protocolos que buscan asegurar ajustes razonables y accesibilidad para la integración de alumnos con discapacidad, conforme al modelo social sobre la discapacidad. Estos protocolos determinan directrices para detectar obstáculos, pedir asistencia académica y coordinarse entre las distintas dependencias de la universidad.

Desde un punto de vista teórico, estos protocolos constituyen un progreso hacia la institucionalización de la inclusión, ya que desvían el deber del individuo hacia la estructura universitaria y admiten que la exclusión ocurre cuando el ambiente no responde a la diversidad del alumnado (Slee, 2011; Echeita, 2017).

PROTOCOLOS DE GÉNERO Y PREVENCIÓN DE LA VIOLENCIA EN LA UANL

La UANL integra de forma esencial los protocolos de atención a la violencia de género en su inclusión educativa, ya que estos son instrumentos fundamentales para asegurar caminos educativos exentos de acoso, hostigamiento y violencia. Estos protocolos definen caminos claros para la denuncia, el acompañamiento, la atención y la sanción, lo que ayuda a crear ambientes universitarios seguros e inclusivos.

La presencia de protocolos de género, en el contexto de la educación inclusiva, no solo desempeña un papel normativo, sino que también es pedagógica y cultural. Esto se debe a que pone de manifiesto relaciones desiguales de poder y fomenta cambios en las prácticas institucionales (Echeita, 2017).

PROTOCOLOS DE INCLUSIÓN ACADÉMICA Y PERMANENCIA ESCOLAR

La UANL tiene protocolos dirigidos a identificar a tiempo el riesgo de deserción escolar y el atraso académico, principalmente en alumnos que se encuentran en condiciones de vulnerabilidad. Estos protocolos de inclusión académica combinan acciones de tutoría, orientación institucional y asistencia psicopedagógica.

Desde un punto de vista teórico, estos protocolos se enmarcan en una lógica de inclusión preventiva, cuyo objetivo es actuar antes de que las inequidades se conviertan en exclusión real del sistema educativo (Ainscow, 2020).

ANÁLISIS CRÍTICO DE LOS PROTOCOLOS DE INCLUSIÓN EDUCATIVA

Aunque los protocolos de inclusión educativa de la UANL son un progreso importante en el aseguramiento del derecho a la educación superior, los expertos advierten que su efectividad depende de varios aspectos. Estos incluyen: el nivel de apropiación por parte de la comunidad universitaria, la formación del personal administrativo y académico, la coordinación con programas instituidos y la evaluación continua de sus efectos. Una de las dificultades más relevantes es impedir que los protocolos de atención se transformen en herramientas formales que no estén conectadas con cambios estructurales en la cultura universitaria (Booth & Ainscow, 2011).

En la Universidad Autónoma de Nuevo León se cuenta con la dirección de Educación Inclusiva la cual tiene como misión promover la inclusión y la equidad educativa universitaria, mediante la participación de los estudiantes con discapacidad y los adultos mayores, a través de la equidad de los servicios educativos.

Dentro de las funciones de la Dirección de Educación Inclusiva de la UANL se encuentran:

1. Brindar orientación y asistencia a toda la comunidad universitaria en temas relacionados a las personas con discapacidad y personas adultas mayores.
2. Asesorar y acompañar durante la admisión, permanencia y egreso en la UANL a las personas con discapacidad y personas adultas mayores, cuando así lo deseen.
3. Fomentar la sensibilización en materia de inclusión, así como de técnicas y materiales didácticos que permitan el desarrollo de los procesos de enseñanza-aprendizaje para las personas con discapacidad y personas adultas mayores.
4. Incentivar a los centros de trabajo y contar con accesibilidad y movilidad adecuada para las personas con discapacidad y personas adultas mayores dentro de los recintos universitarios, espacios virtuales, viajes, eventos, actividades sociales y/o de formación relacionadas con la UANL.
5. Colaborar en la gestión de apoyos para la inclusión, con organismos gubernamentales y no gubernamentales, que favorezcan la accesibilidad de las personas con discapacidad a las actividades propias de la UANL.
6. Promover la investigación sobre inclusión y grupos en situación de vulnerabilidad.
7. Impulsar la participación de las personas con discapacidad y personas adultas mayores en las actividades de la UANL.
8. Las demás que la persona titular de la Secretaría de Igualdad e Inclusión le confiera.
9. Generar y promover alianzas estratégicas en materia de educación inclusiva con instituciones académicas, gubernamentales y sociales, nacionales e internacionales.

ESTRATEGIAS QUE PROMUEVEN LA EDUCACIÓN INCLUSIVA:

Es fundamental desarrollar una propuesta de educación inclusiva que abarque acciones pedagógicas, institucionales y comunitarias para eliminar barreras y promover la igualdad entre los estudiantes universitarios. A continuación, se detallan varias sugerencias claves

A Nivel Institucional

- Crear y divulgar políticas de inclusión y equidad.
- Fortalecer unidades de inclusión con personal especializado.
- Asignar recursos específicos para acciones inclusivas.

- Integrar la inclusión en programas de desarrollo institucional.
- Implementar evaluaciones sobre prácticas inclusivas.

Diseño curricular y práctica docente

- Adoptar el Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA).
- Fomentar currículos adaptables y contextualizados.
- Incluir una perspectiva de derechos humanos y género.
- Reconocer diversas trayectorias educativas.
- Ampliar metodologías activas.
- Fomentar la participación equitativa en clase.
- Usar un lenguaje inclusivo y respetuoso.

Accesibilidad

- Asegurar acceso físico y digital.
- Analizar los espacios físicos y materiales de estudio.
- Definir protocolos de ajustes razonables.

Inclusión Socioeconómica y cultural

- Ampliar programas de becas y estímulos.
- Ofrecer flexibilidad a estudiantes que trabajan.
- Apreciar la diversidad cultural y lingüística.
- Implementar protocolos contra la discriminación.

Bienestar y participación estudiantil

- Crear sistemas de tutoría individualizada.
- Promover la salud mental y el bienestar.
- Incluir a los estudiantes en la toma de decisiones.
- Fomentar una cultura universitaria inclusiva y democrática.

TESTIMONIOS

Mi nombre es Angélica y para mí la experiencia fue complicada al principio porque cuando ingresé a la Facultad de música de la UANL solo existía la buena voluntad, pero no había nada que facilitara el proceso, realmente uno dependía de la buena voluntad de maestros y del apoyo incondicional de familiares porque si no tenías el apoyo familiar así constante pues la verdad que se termina desertando, yo lo viví con muchos compañeros que entraron a la facultad, a los que yo empecé a ayudar porque empecé con lo que ahorita es el centro de investigación musical para discapacidad visual, que justamente es para suplir esa necesidad y lo que me empezó a mover fue saber que otras personas no tenían ese apoyo de la familia y en ocasiones aunque tuvieran talento ya no podían seguir, los maestros en verdad tienen tantas ocupaciones que no pueden consagrarse a un solo estudiante entonces era muy difícil para ellos apoyar y la coordinadora de servicio social asignaba muchachos de servicio que nos apoyaban dictando partituras, pero ellos igual tenían horarios y a veces se pedía material de un día para el otro y los muchachos de servicio no podían estar allí y tenían que entrar las mamás a apoyar, en mi caso y de otros dos compañeros logramos seguir gracias a ese apoyo de nuestra familia.

Por otra parte, en el proceso educativo me di cuenta de que hay personas que, aunque no sepan cómo ayudar, lo intentan, se esfuerzan, se capacitan y lo logran, pero por otro lado están las personas que solo hacen como que apoyan ya sea solo pasando al alumno con discapacidad sin pedirle nada o en el otro extremo exigen igual o más que a los demás debido precisamente a que no saben cómo acompañar al alumno.

Pienso que hay muchas perspectivas, muchos pensamientos y dentro de esto están desgraciadamente las ideas de no mezclar personas con discapacidad dentro de los grupos de personas sin discapacidad por que se piensa que eso no va a funcionar o que se necesita estar en un lugar aparte donde a las personas con discapacidad se les dé toda la atención y paciencia para que vayan a su paso y actualmente eso se ha transformando conforme el crecimiento del PIB y conforme al paso del tiempo, por ejemplo otros alumnos y maestros se van dando cuenta de que si es posible, teniendo los recursos y herramientas necesarias.

En general en mi experiencia como alumna y después como maestra formadora, he tenido la fortuna de toparme con personas que quieren aprender y tienen buena voluntad, cuando iniciamos el centro de investigación, empezamos con voluntarios que no recibían remuneración, como el asistente visual y maestros, estas personas al observar que yo leía las partituras y podía sacar el material con mucho esfuerzo, consideraban entonces que se podía exigir más y a veces no se toma

en cuenta que sí es importante hacer ajustes y que no todas las personas somos iguales, ni tenemos los mismos apoyos, entonces se puede caer en el error.

La verdad es que mi experiencia sí fue en momentos muy dura, donde yo pensé en verdad dejar de estudiar música porque se volvieron muy complicadas las exigencias, sin embargo siempre estuvo el maestro, el compañero, mi familia, personas que me motivaban a seguir y algo dentro de mí que me decía que tenía que seguir y superar los obstáculos, al día de hoy me siento muy bien con lo que he logrado y estoy agradecida, pienso que se puede hacer mucho más aún si se contara con recursos dirigidos a los programas de inclusión, si se apoyaran más los proyectos que se diseñan pensando en personas con discapacidad, hemos avanzado pero aún falta mucho camino que recorrer. Muchas gracias por escucharme y por tomar en cuenta todas estas experiencias como referente, porque creo que es otro punto muy importante al escuchar las historias de las personas que viven discapacidad de primera mano es muy enriquecedor y puede ayudar a tomar acciones.

Anónimo

persona con discapacidad visual, egresada de la Facultad de Música de la UANL, maestra de música y encargada del Centro de Investigación Musical para Discapacidad Visual

Mi nombre es David y tengo discapacidad visual, me gustaría iniciar contando mi experiencia desde preparatoria, cuando ingresé a lo primero que me enfrenté fue a la falta de elevadores y de espacios amplios para poder desplazarme con seguridad, en ocasiones pues tenía que dirigirme a salones, biblioteca y otros espacios y era difícil llegar, poco a poco me fui adaptando, conociendo el lugar y conociendo a personas que me ayudaban, por otra parte ya en el trabajo de aulas, tuve que pedir apoyo a la biblioteca Raúl Rangel Frías para que me entregaran los libros adaptados, pero fue un sufrir ya que necesitaban la firma de una persona directiva y de varios procesos para poder adquirirlos, entonces muchas vueltas y tiempo de espera, esto me mostró que el proceso no es práctico, que se tiene que buscar agilizar. La prepa salió, lo logré con apoyo de maestros, familia y con mucho esfuerzo personal, por lo cual estoy agradecido.

Después en mi ingreso a licenciatura en la facultad de Psicología de la UANL, me recibieron con buena actitud y con ganas de ayudar, de igual manera me di cuenta que se tiene que seguir trabajando en infraestructura para poder hacer los espacios más accesibles, las personas siempre me han tratado bien, hay mucho compañerismo y empatía, claro que también existen las personas a las que no les interesa mucho la ayudar, pero son más las que sí, aquí por ejemplo he visto mucha comunicación, mucho acercamiento y adaptación

a la forma en que puedo aprender y realizar mis actividades, así concluí mis estudios de licenciatura y he ayudado como voluntario, becario y ahora empleado. Uno de los retos a los que me enfrenté fue cuando presenté el examen de admisión a maestría, tuve que conseguir a alguien que me ayudara a leer el examen de admisión como asistente, ya que no contaban con ese apoyo, pienso que, así como estos detalles existen más, pero se pueden ir mejorando con una estructura sólida de apoyo a la inclusión educativa, desde infraestructura, personal capacitado, programas adaptados, entre otras cosas”.

Anónimo

**persona con discapacidad visual, estudiante de maestría en la
Facultad de Psicología de la UANL**

Hola yo me llamé Raúl y soy estudiante de 3er semestre en la UANL, tengo discapacidad motriz y mi vida es estar en una silla de ruedas, yo nací con parálisis, pero mi mente se ha desarrollado de forma adecuada, es por eso que puedo acceder el aprendizaje y no he tenido mucho problema para comprender mis clases, en lo personal me siento afortunado de haber logrado ingresar, debo decir que no es fácil, porque mi familia y amigos tienen que ayudarme a trasladarme y poder asistir, pero ya estando en el plantel me siento bien, creo que se ha hecho mucho y he recibido apoyo, pero también sé que hay muchas cosas por mejorar, por ejemplo la accesibilidad física, la capacitación para que los maestros aprendan a enseñarnos adaptando sus programas, también el tener programas ya diseñados de actuación, adaptación de materiales, de tareas, entre otras cosas, creo que con buena voluntad pero también con recursos financieros y asesoría de profesionales se podría seguir mejorando, ¡gracias!

Anónimo

Estudiante 3er semestre de licenciatura en la UANL

Buen día yo soy una persona homosexual y quiero compartir mi experiencia como estudiante de la de la UANL, debo confesar que cuando ingresé tenía mucho miedo a ser juzgado, a partir de mi adolescencia que fue cuando decidí hablar y confiar en mí para cumplir mis propósitos y sentirme seguro, la vida se puso difícil, me enfrenté a problemas que tuve que ir superando, entonces cuando entré a prepa y después a facultad me comporté callado, algo tímido, sin relacionarme mucho, pero poco a poco fui confiando más en mis decisiones y pude tener la confianza para ser yo mismo y que eso no interfiriera con mi educación, en lo personal a nivel facultad no he recibido malos tratos, ni he sentido un trato distinto, en mis clase yo soy ordenado, participo, me comprometo, cumplo con mis actividades y creo que eso ha ayudado a no tener ningún problema, en la relación social con compañeros, he encon-

trado de todo, desde las personas amables que se quieren juntar conmigo, hasta los que me ven raro y me han rechazado, en la escuela los maestros y personal docente han sido respetuosos, creo que hay un trato igualitario y se han ido implementando programas de capacitación que ayudan, es importante que se siga trabajando y que se escuche a todas las personas con diversidad sexual para poder estar actualizado en cuanto a buenas prácticas

Anónimo

Estudiante de 4to semestre de licenciatura en la UANL

REFERENCIAS

- Ainscow, M. (2020). Promoting inclusion and equity in education: Lessons from international experiences. *Nordic Journal of Studies in Educational Policy*, 6(1), 7–16. <https://doi.org/10.1080/20020317.2020.1729587>
- Booth, T., & Ainscow, M. (2002). *Index for inclusion: Developing learning and participation in schools*. Centre for Studies on Inclusive Education.
- Booth, T., & Ainscow, M. (2011). *Index for inclusion: Developing learning and participation in schools* (3rd ed.). Centre for Studies on Inclusive Education.
- Echeita, G. (2017). *Educación inclusiva. Sonrisas y lágrimas*. Aula.
- Ley General de Educación. (D.O.F., 30 de septiembre de 2019). (México). https://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/ref/lge/LGE_orig_30sep19.pdf
- Ley General de Educación Superior. (D.O.F., 20 de abril de 2021). (México). https://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/ref/lges/LGES_orig_20abr21.pdf
- SEP. (2020). *Marco curricular de la Nueva Escuela Mexicana*. Secretaría de Educación Pública.
- Slee, R. (2011). *The irregular school: Exclusion, schooling and inclusive education*. Routledge.
- UNESCO. (2005). *Guidelines for inclusion: Ensuring access to education for all*. United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization.
- UNESCO. (2017). *A guide for ensuring inclusion and equity in education*. United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization.

CAPÍTULO 6.

LA EVALUACIÓN DE LOS APRENDIZAJES EN EDUCACIÓN SUPERIOR

MARÍA ELENA URDIALES IBARRA

UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE NUEVO LEÓN MÉXICO

ORCID: 0000-0002-3160-0362



DOI del capítulo:

<https://doi.org/10.56162/transdigitalbc09.06>

CAPÍTULO 6.

LA EVALUACIÓN DE LOS APRENDIZAJES EN EDUCACIÓN SUPERIOR

INTRODUCCIÓN

El lector podrá preguntarse cuál es la relevancia de dedicar un capítulo a la evaluación de los aprendizajes cuando, con solo escribir un *prompt*, es posible obtener respuestas inmediatas con referentes teóricos que lo avalen. A primera vista, hablar de tipos de evaluación, sus usos, ejemplos o aplicaciones en escenarios no convencionales pareciera relativamente sencillo. Sin embargo, para profundizar con tanta especificidad será necesario que el lector haya experimentado, de manera práctica, las dificultades que conlleva valorar procesos internos que suceden en el individuo y que no siempre se reflejan numéricamente ni se puntúan en una autoevaluación o un formulario digital.

Durante muchos años, los profesionales de la evaluación educativa han recurrido a diversas prácticas para conocer cómo un aprendiz puede dar cuenta de lo que ocurre a lo largo de un periodo formativo, generalmente estructurado en trimestres o cuatrimestres que, sumados, conforman los cuatro o cinco años requeridos para obtener un título universitario. La evaluación, en este sentido, va más allá de verificar conocimientos, es un proceso complejo que requiere asimilar contextos, interpretar trayectorias y experiencias que inciden profundamente la forma en que cada estudiante se enfrenta a los escenarios de aprendizaje.

Para contextualizar la intención de este capítulo, relataré una anécdota reciente que ilustra cómo la evaluación de los aprendizajes no es un camino recto, sino un horizonte complejo. Llamaré *R* a un estudiante (sin importar cómo se identifique) que, después de ocho a diez semanas, se presenta en el salón de clase para dialogar sobre su calificación final. Digo *dialogar* y no *recibir* su calificación, pues el aula constituye un espacio para conversar sobre ese número que aparentemente representa lo aprendido y que además determina si puede avanzar al siguiente ciclo.

R asistió únicamente durante las primeras semanas del curso, y su discurso ese día estuvo lleno de frases como “intenté venir”, “intenté comunicarme”, “intenté hacer lo mejor”.

Y ciertamente lo intentó, pero su esfuerzo -como ocurre con otros estudiantes- no se reflejó en una calificación aprobatoria.

Ante la vulnerabilidad de *R*, fue sencillo conocer su historia. Su madre había fallecido recientemente, su padre enfrentaba dificultades económicas, sus hermanos vivían un proceso de crisis familiar. A ello se sumaba un discurso con rasgos neurodivergentes, una mirada evasiva y un evidente estado de ansiedad.

Esto conduce inevitablemente a cuestionamientos éticos y pedagógicos: ¿Tenía *R* que asistir para demostrar aprendizajes?, ¿Debió esforzarse más o pedir ayuda?, ¿Cuál es el verdadero aprendizaje de *R* ante una situación tan específica y singular?, ¿Cómo debería adaptarse la evaluación a escenarios como este?, ¿Hasta qué punto una estructura planificada es capaz de reconocer la complejidad que habita detrás de cada estudiante?

No relataré el desenlace de esta evaluación, porque la intención de este capítulo es mucho más amplia. En las páginas siguientes se presentará un panorama integral y diverso, sobre la evaluación de los aprendizajes en la educación superior. Estas aproximaciones serán respaldadas por investigaciones recientes, pero, sobre todo, se fundamentará en experiencias reales de docentes y estudiantes en la vida universitaria.

El propósito es ofrecer un acercamiento a implementaciones éticas, contextualizadas, diversas y flexibles de la evaluación de los aprendizajes, capaces de acompañar la mejora continua, promover la autorregulación del aprendizaje y fortalecer la confianza necesaria para responder a las demandas complejas de la sociedad actual.

La evaluación de los aprendizajes tiene el desafío de avalar la adquisición de niveles satisfactorios de aprendizajes para la resolución de problemas en distintos ámbitos del conocimiento, al tiempo que requiere el diseño de procesos perfectibles, dialogados y suficientemente flexibles entre docentes y estudiantes. Históricamente, este campo estuvo orientado a la rendición de cuentas basadas en evidencias cuantitativas -calificaciones, exámenes, disertaciones-. No obstante, esto ha cambiado. Hoy se reconoce la evaluación como un proceso integral de aprendizaje dinámico (Ley Leyva & Espinoza Freire, 2021), situado en contextos particulares que exigen atender diversidades, responder a empleos emergentes que surgen con rapidez, incorporar tecnologías antes inimaginables (Infante-Villafañe, 2021), como la inteligencia artificial generativa, y desenvolverse en escenarios multiculturales cada vez más presentes en las aulas (Ballesteros, 2024).

Este capítulo parte de la idea que evaluar implica incorporar, en la práctica educativa cotidiana, la apertura para reconocer que en cada individuo hay una historia, un contexto, y procesos de interacción particulares (Portillo & Reynoso, 2021). Desde esta perspectiva, se invita al lector a abrirse a un diálogo consciente consigo mismo, para, avanzar hacia los modelos contemporáneos de evaluación e identificarse con los retos y desafíos de la educación superior.

EVALUACIÓN EDUCATIVA. IMPERIO EN RECONSTRUCCIÓN

Sin afán de dar rodeos, es fundamental reconocer que la evaluación de los aprendizajes constituye un componente integrado dentro del campo más amplio de la evaluación educativa (Figura 1). Ley Leyva y Espinoza Freire (2021) señalan, al menos, cuatro elementos esenciales; ninguno sustituye a otro y todos deben interactuar de manera articulada para brindar solidez a este imperio complejo que representa la educación.

Figura 1

Componentes de la evaluación educativa



EVALUACIÓN CURRICULAR: LA BASE ESTRUCTURAL

La evaluación curricular es la cimentación de esta gran edificación. Ha sido considerada por organismos acreditadores como un elemento sustancial y clave para valorar la calidad educativa (Mercado, 2023). Sus elementos por evaluar incluyen la fundamentación y contextualización de las propuestas, el perfil del egresado, la estructura, matrices y distribución curricular, y obviamente la evaluación planificada del currículo (Nava-Ríos & Ospina-Mejía, 2020).

Existe todo un vasto campo de investigación dedicado al currículo, su organización y las mejores prácticas para favorecer el aprendizaje. Ya sea una estructura modular, por asignatura, integrado o considerando innovaciones (Díaz-Barriga, 2020), resulta indispensable que las instituciones educativas cuenten con cuerpos colegiados encargados de evaluar su impacto (Collazo, 2022).

EVALUACIÓN DEL DESEMPEÑO DOCENTE

Un segundo componente de la evaluación educativa es el referido al docente. Las políticas nacionales de educación superior han señalado como prioridad la capacitación y profesionalización de quienes fungen como formadores y/o facilitadores del aprendizaje (Secretaría de Educación Pública [SEP], 2022). Se considera que la idoneidad del perfil docente se vincula de manera directa con la calidad y la excelencia educativa (Escalona-Márquez, et al., 2022).

Como señala Díaz-Barriga (2020), el docente es quien acerca a los estudiantes a realidades emergentes, permitiéndoles integrar, reflexionar y adquirir aprendizajes significativos que trascienden la simple acumulación de conocimientos.

EVALUACIÓN INSTITUCIONAL: EL PULSO COTIDIANO

La planificación curricular y el profesorado se encuentran insertos dentro de una institución educativa, tercer elemento de esta estructura. La evaluación institucional constituye el pulso cotidiano de las funciones sustantivas que permiten la operación de un programa educativo. Una práctica para valorar la calidad de la institución educativa y sus programas es a través de los procesos de acreditación (Hernández-Paz et al., 2023).

La acreditación es entendida como un proceso voluntario realizado por un programa o institución educativa en el que se integra un ejercicio de autoevaluación interna, una evaluación externa de pares y un dictamen emitido por un organismo acreditador. El propósito es legitimar el cumplimiento de criterios y estándares de calidad en concordancia con normas nacionales e internacionales (Medina-Orozco, 2022).

Los criterios utilizados abarcan diversos ámbitos: investigación, docencia, currículo, infraestructura y equipamiento, vinculación y extensión universitaria, y sobre todo el impacto contextualizado de los resultados académicos a las necesidades específicas del entorno social y reflejados en el desempeño estudiantil (Mejía-Cadavid et al., 2023).

EVALUACIÓN DE LOS APRENDIZAJES: LA FACHADA VISIBLE

Finalmente, la evaluación de los aprendizajes constituye la *fachada* de esta estructura. Su reto principal es determinar si los estudiantes realmente aprendieron y cuáles fueron las herramientas metodológicas clave para lograrlo (Espinoza-Freire, 2022).

Esta perspectiva implica reconocer que una calificación o un rótulo como *sobresaliente* no son, por sí mismos, indicadores suficientes del aprendizaje. La evaluación demanda observar cualitativamente las particularidades de cada individuo para reconocer la transformación y desarrollo logrados en su recorrido académico.

El título de este apartado –Imperio en reconstrucción– no es casual. El fenómeno educativo no puede entenderse como algo acabado; cada componente tiene relevancia y se transforma conforme se resignifican las experiencias de aprendizaje y se reordena su relación con las realidades sociales emergentes.

Aunque la evaluación tiene un carácter pedagógico y se concreta a través de lo que los estudiantes aprenden, su sentido pleno solo se comprende si se articula el currículo, la docencia y la gestión universitaria para poder retroalimentar a cada uno de los componentes de esta complejidad. Solo así este “imperio en reconstrucción” podrá evolucionar hacia un sistema que se transforma, aprende de sí mismo y se consolida al ritmo de las necesidades emergentes.

EVALUACIÓN DE LOS APRENDIZAJES. PERSPECTIVA INSTITUCIONAL EN LA ERA DIGITAL

Desde la experiencia global derivada de los cambios provocados por la contingencia sanitaria por COVID-19, es innegable la crisis que atravesaron las instituciones de educación superior debido a una transformación digital precipitada (Mok, 2022). A cinco años de este parteaguas digital, se presentaron lecciones inminentes sobre las prácticas institucionales para evaluar los aprendizajes, requiriendo ser modificados e incorporados nuevos modelos educativos y sistemas de gobernanza.

La inclusión masiva de tecnologías de la comunicación, información y conocimiento en las aulas expuso desigualdades significativas para articular las plataformas de aprendizaje digital y los sistemas de evaluación, destacando una cobertura desigual en infraestructura, contextos culturales diversos, condiciones económicas y, sobre todo, las deficiencias en

el entendimiento de la perspectiva de la evaluación digital (Zambrano-Sarzosa et al., 2024).

Estas inequidades han sido atendidas parcialmente mediante la institucionalización de políticas públicas orientadas a la capacitación y alfabetización digital docente, y la inversión en infraestructura tecnológica (Estigarríbia et al., 2025). De otra manera, el sesgo educativo se acrecentaría y las desigualdades seguirán siendo un reto para las instituciones.

Ahora bien, considerando la solidez paulatina de estas barreras, los retos actuales se dirigen a incorporar la inteligencia artificial generativa (IAG). El debate radica en el uso eficiente, personalizado e innovador, las implicaciones éticas y de integridad académica tanto en profesores como en estudiantes (Gallent-Torres et al., 2023).

Las últimas investigaciones apuntan a incorporar la IAG al currículo (Southworth, et al., 2023), integrando la evaluación formativa en el proceso de retroalimentación al estudiante (Vera, 2023). El mecanismo de actuación es a través de comentarios puntuales, oportunos y situados a las necesidades cognitivas particulares de cada estudiante (Salmerón-Moreira, et al., 2023); así como apoyo al docente en la creación de instrumentos de evaluación y detección de similitud, con la finalidad de identificar el plagio académico (López-López, et al., 2023).

Asimismo, existe debate del uso de la IAG por la proliferación del plagio. Hace poco escuché en una conferencia la exhortación de utilizarla y conocer sus beneficios, pero generando una reflexión y comprensión de lo revisado, evitando el copiado y pegado de la información sin una reflexión previa. ¿Será esta la solución? La preocupación radica en abusar del uso de estas herramientas y suplirlas para el razonamiento crítico, la argumentación, el análisis y la creación de juicios (Gallent-Torres et al., 2023, Garza-García et al., 2024).

La evaluación del aprendizaje apoyada por IAG es una oportunidad para que las instituciones de educación superior promuevan principios de integridad académica en sus proyectos estratégicos y regular su uso. Al conocer los riesgos y ser consciente de retos de su uso podrán ser considerados en la cotidianidad de la vida académica, para incorporar el currículo, generar estrategias de formación docente y la sensibilización de los estudiantes.

TENDENCIAS EN LA EVALUACIÓN DE LOS APRENDIZAJES

En los últimos años se han desarrollado diversas formas de evaluar los aprendizajes que resultan especialmente útiles para docentes y estudiantes en el nivel superior, ya que amplían el abanico de alternativas para justificar y fundamentar decisiones pedagógicas. El recorrido que aquí se presenta inicia con una revisión de los modelos de evaluación que han tenido mayor impacto en la literatura reciente y se continúa con recomendaciones prácticas.

EVALUACIÓN FORMATIVA. UN RECURSO INDISPENSABLE

Durante décadas, la evaluación educativa ha distinguido varios tipos de evaluación, entre ellas se encuentra la evaluación formativa. Bloom (1969) la concibió como un mecanismo para retroalimentar e identificar limitaciones en los procesos de enseñanza y aprendizaje, con el propósito de redirigir la práctica educativa. Por su parte, Scriven (1967) subrayó la importancia de establecer parámetros de *feedback* que orientaran las estructuras curriculares y la didáctica.

Aunque los contextos han cambiado, la esencia de la evaluación formativa permanece. Su característica principal consiste en establecer un monitoreo continuo que permite ajustar recursos, acciones y procesos tanto del profesor como del estudiante o el sistema educativo. Sin embargo, su impacto no siempre es el esperado. Para que sea eficaz, se requiere una retroalimentación clara, oportuna y estratégicamente orientada hacia la autorregulación del aprendizaje, como lo han demostrado van der Linden et al. (2023) y Parmigiani et al. (2024).

Las investigaciones recientes destacan que los estudiantes desempeñan un papel protagónico en la efectividad de la evaluación formativa. Son ellos quienes reflexionan de manera directa sobre sus avances y dificultades, y quienes aportan información valiosa al docente sobre los recursos utilizados con el fin de perfeccionarlos (Yildirim-Erbasli & Bulut, 2023). En este sentido, el docente funge como un coprotagonista que ofrece observaciones puntuales y orienta el proceso de reflexión, favoreciendo que el estudiante monitoree su propio desarrollo y genere oportunidades de mejora que conduzcan a un aprendizaje autorregulado.

El diálogo se convierte en el insumo natural de este proceso, pero requiere un ambiente adecuado que propicie la retroalimentación contextualizada y situada (Velasquez-Diaz, 2024). Esta práctica demanda una transformación cultural dentro de las instituciones educativas, pues implica privilegiar enfoques pedagógicos centrados en el aprendizaje activo del es-

tudiante. El docente puede valorar el progreso a partir de múltiples herramientas, desde rúbricas y listas de cotejo hasta registros anecdóticos o informes reflexivos, siempre dentro de un espacio que permita la expresión auténtica del proceso vivido (Castro-Zanoni, 2021).

Por otro lado, la retroalimentación se fortalece cuando se acompaña de una comunicación efectiva donde la escucha activa ocupa un lugar central. Esto permite promover prácticas educativas que favorecen la autorregulación estudiantil (Tapia-Ramos & María-Re-laiza, 2024). Paralelamente, diversas tendencias han incorporado metodologías activas que fomentan la participación entre pares, reconociendo el valor de los vínculos afectivos en el aprendizaje colaborativo (Castro-Zanoni, 2021) y favoreciendo el desarrollo de competencias transversales como la gestión del tiempo, el pensamiento divergente, negociación y la innovación.

La autoevaluación también ha adquirido relevancia como un proceso continuo que permite al estudiante observar con claridad las particularidades de su avance, mientras que la coevaluación posibilita la construcción compartida del aprendizaje. En ambos casos, el docente juega un papel clave al proporcionar los insumos necesarios para que el proceso resulte comprensible y útil (Parmigiani et al., 2024).

Un trabajo realizado por Baartman & Quinlan (2023) expone una propuesta innovadora de tipo longitudinal para valorar el rigor en una evaluación de naturaleza formativa con la intención de retroalimentar a través de una comunicación efectiva y oportuna la empleabilidad del estudiantado. Su enfoque no busca calificar, sino retroalimentar de manera constante mediante diferentes actividades —prácticas *in situ*, simulaciones, pruebas de desempeño, proyectos o informes— que permiten al estudiante asumir un compromiso activo con su propio aprendizaje y comprender su nivel de riesgo académico y profesional.

Si el docente logra comprender que la evaluación formativa es un aliado permanente que, al igual que un atleta de alto rendimiento, requiere fortalecer, practicar y ejercitar, favorecerá que el estudiante identifique sus áreas de oportunidad y fortalezas en dicho entrenamiento. Y si esto se lleva a cabo de manera planificada a través de ejercicios continuos de autoevaluación y coevaluación, además de utilizar distintas formas de retroalimentación apoyada por videos, simulaciones, proyectos grupales, nuevas tecnologías, consolidaría los perfiles idóneos requeridos en los programas educativos (Figura 2).

Figura 2

Beneficios de la evaluación formativa en docentes y estudiantes



Nota. Infografía elaborada por la autora con apoyo de la herramienta *Notebook LM (Google)*, utilizada para organizar y sintetizar información.

EVALUACIÓN AUTÉNTICA: APROXIMACIÓN A LA REALIDAD

La evaluación auténtica se fundamenta en el aprendizaje situado, el desarrollo cognitivo de Piaget y del constructivismo social de Vygotsky. Busca acercar al estudiante a desafíos reales mediante actividades de simulación que favorecen el pensamiento crítico, reflexivo y divergente (Vlachopoulos & Makri, 2024). Esta modalidad requiere que el docente comprenda la complejidad del proceso y acompañe al estudiante mediante un andamiaje progresivo que le permita transitar de novato a experto.

La tarea de supervisión es indispensable. Mediante ella, la evaluación formativa funciona como eje transversal para guiar la comprensión de las tareas, identificando demandas específicas y anticipar las competencias que requieren mayor desarrollo (Nieminen et al., 2023). Sin embargo, actividades de alta exigencia suelen provocar tensiones emocionales, como estrés y ansiedad, por lo que el docente debe observar estos estados y ofrecer acompañamiento oportuno que garantice una experiencia integral y positiva.

Además, es necesario mantener la motivación en las tareas diseñadas utilizando materiales creados vinculados con problemas pertinentes, contextualizados, inclusivos e innovadores (Huerta-Allasi, 2022).

Algunas actividades que pueden impulsar el aprendizaje auténtico son:

- *Gamificaciones*: se considera una oportunidad para fomentar el trabajo colaborativo, mantener la motivación y desarrollar capacidades de reflexión y autoeficacia.
- *Retos virtuales*: en esencia, son problemas simulados en un entorno digital, lo que se busca en generar conocimientos y desarrollar capacidades para la resolución de problemas (Guilca-Mena et al., 2023).
- *Simulaciones*: hoy en día es posible vivificar situaciones reales con realidad aumentada o *software* que acercan al estudiante a un mundo *cuasi* real. Es necesario utilizar escenarios que repliquen contextos naturales, como puede ser un agente que simule un paciente en el ámbito hospitalario (Vega-Montañó & Fraustro-Rojas, 2023).

Estas y otras actividades implican un compromiso metodológico con el docente, requiriendo un sistema de retroalimentación para dar respuesta a grandes exigencias sociales. El objetivo es situar la evaluación con necesidades sociales reales y brindando a los estudiantes pautas para acercarse a una experiencia con mayor perfección conforme transcurre el entrenamiento (Parmigiani et al., 2024).

Si se hiciera una analogía con la pericia que se requiere al manejar un vuelo de guerra, pero el entrenamiento se realiza con una aeronave tipo *jet*, sería altamente riesgoso. Es necesaria una capacitación muy bien estructurada con herramientas de apoyo específicas para conocer las oportunidades para alcanzar la meta deseada, por lo que el aprendizaje auténtico es una opción. De no utilizarla adecuadamente, se corre el riesgo de mandar a volar a personas que aún no cuentan con el conocimiento para ello.

Aunque existen otras tendencias y enfoques hacia la evaluación de los aprendizajes, como la evaluación por competencias (Menzala-Peralta et al., 2023) -la evaluación basada en resultados o la evaluación inclusiva-, todas coinciden en acercar al estudiante a situaciones reales que permitan evidenciar habilidades, conocimientos y actitudes, con el fin de orientar y redireccionar los procesos cognitivos del alumnado. Asimismo, consideran las estrategias desarrolladas por los docentes, el uso de innovaciones tecnológicas y los enfoques basados en el desarrollo humano (Céspedes et al., 2023), además de las adecuaciones curriculares.

DESAFÍOS DE LA EVALUACIÓN DE LOS APRENDIZAJES. CONSIDERACIONES GENERALES

Aunque no se profundizará aquí en los desafíos que plantean dichas tendencias, a continuación, se presentan algunas recomendaciones generales para el diseño e implementación de procesos de evaluación de los aprendizajes.

El análisis y reflexiones destacadas en este capítulo señalan que la evaluación de los aprendizajes en la educación superior enfrenta retos derivados del avance vertiginoso de los nuevos enfoques del aprendizaje y de las tendencias orientadas a promover perspectivas más flexibles, contextualizadas y con integridad académica. A partir de estas vicisitudes, se presentan ideas generales para orientar el diseño e implementación de procesos evaluativos pertinentes a las necesidades mencionadas.

DISEÑAR EVALUACIONES CONTEXTUALIZADAS

Las herramientas e instrumentos utilizados deben acercar al estudiante a escenarios pertinentes, caracterizados por problemas auténticos que retomen situaciones de la vida social al campo disciplinar. Esta alineación procura la integración del aprendizaje, evitando fragmentaciones entre la teoría y la práctica (Huerta-Allasi, 2022; Nieminen et al., 2023; Vlachopoulos & Makri, 2024).

LA EVALUACIÓN FORMATIVA COMO INGREDIENTE ESENCIAL

La evaluación sumativa ha sido, por mucho tiempo, el calibrador para determinar los saberes. Hoy se sabe que la retroalimentación sistemática es una necesidad para el docente. La evaluación formativa genera retroalimentación del proceso de autorregulación de los estudiantes (Parmigiani et al., 2024; van der Linden et al., 2023) mediante el diálogo constructivo.

LA ÉTICA, INTEGRIDAD Y TRANSPARENCIA DEL PROCESO DE EVALUACIÓN

La necesidad de salvaguardar la integridad académica inmersa en la digitalización y la IAG requiere que la institución educativa, en lo general, y los docentes en lo particular, estén capacitados y actualizados en esos temas y en políticas de actuación (Gallent-Torres et al., 2023; Garza-García et al., 2024). Entre mayor claridad haya entre docentes y alumnos, y entre docentes e institución, se podrán comunicar mejor el uso ético de la incorporación de estas tendencias digitales (López-López et al., 2023; Southworth et al., 2023). Es importante promover capacitaciones y ofrecer alternativas claras del uso ético de dichas tecnologías.

OPCIONES DE EVALUACIÓN

El docente deberá procurar diversificar metodologías, herramientas e instrumentos de evaluación a fin de proponer actividades distintas que favorezcan que los estudiantes puedan mostrar sus competencias ante distintos retos cognitivos. El uso de gamificaciones, proyectos, portafolios, simulaciones o casos dependerá del proceso de construcción observado a lo largo del proceso de aprendizaje, motivo por el que el docente tendrá que estar vigilante de las necesidades de sus estudiantes conforme a los niveles de logro y metas planificadas (Castro-Zanoni, 2021; Vega-Montaño & Fraustro-Rojas, 2023).

ENFOQUE HUMANO DEL APRENDIZAJE

Las tendencias actuales en evaluación señalan que la dimensión emocional es parte del proceso de aprendizaje. Es importante que el docente se percate de situaciones de vulnerabilidad que puedan mermar un desempeño positivo, como el caso del estrés, ansiedad o depresión. El diálogo y la flexibilidad son dos fuentes preventivas y protectoras de aprendizajes, necesitando la asertividad para saber optimizar el manejo emocional sin perder o sacrificar el rigor académico idóneo para un aprendizaje significativo (Portillo & Reynoso, 2021; Velasquez-Díaz, 2024).

ACTUALIZACIÓN DOCENTE

Muchos son los autores que han evidenciado la necesidad de capacitar a los docentes en temas actuales que fortalezcan su perfil y optimice la trayectoria de formación de los estudiantes. Para ello, los programas de fortalecimiento institucional deben contemplar en sus proyectos estratégicos la actualización docente en el campo disciplinar y en el pedagógico (Díaz-Barriga, 2020); Escalona-Márquez et al., 2022). Los temas serán enfocados en integridad académica, evaluación digital, aprendizaje situado, evaluación curricular, por mencionar algunos.

ALINEACIÓN ENTRE CURRÍCULO, DOCENCIA Y EVALUACIÓN

Plantea en las instancias educativas encargadas del diseño curricular, la coherencia pedagógica y epistemológica del perfil de egreso con la evaluación de los aprendizajes y su impacto en el campo profesional. Esta trazabilidad permitirá observar de manera cualitativa y cuantitativa el impacto de la evaluación de los aprendizajes (Collazo, 2022; Mercado, 2023; Nava-Ríos & Ospina-Mejía, 2020).

INCLUIR PERSPECTIVA INCLUSIVA Y ACCESIBLE

Es necesario incluir adecuaciones pertinentes a las necesidades específicas de los estudiantes, considerando diseños accesibles que promuevan alternativas para todos, cuidando no hacer diferencias que puedan ser consideradas discriminatorias (Estigarribia et al., 2025; Mok, 2022; Zambrano-Sarzosa et al., 2024).

CONCLUSIONES

Evaluar los aprendizajes es una oportunidad para reconstruir un proceso continuo donde todos los actores aprenden. Es un ejercicio contextualizado que requiere del docente conocer las necesidades culturales, políticas e ideológicas del momento en que emerge la experiencia educativa y ubicar desde una perspectiva inclusiva, las historias de aprendizaje de los estudiantes.

Es una tarea compleja donde el docente y la institución educativa deben ser aliados en la construcción de un imperio no acabado ni estático. La evaluación de los aprendizajes sucede en un escenario con transformaciones, tensiones y demandas diversas que convierten este encuentro en un verdadero desafío, donde el diálogo es el principal insumo para la innovación, la ética y las prácticas pedagógicas.

Esta difícil tarea puede ser frágil si se realiza de manera aislada. Cada práctica realizada se debe reconocer dentro de un sistema coherente y participativo, donde el docente, la gobernanza institucional y las interacciones con los estudiantes y las necesidades sociales se integren para potencializar el papel transformador de la educación y el aprendizaje. Este poder logrará la autonomía para desenvolverse en situaciones inesperadas y revelen las fortalezas y necesidades de mejora para el crecimiento sustancial del programa educativo.

El desafío es trascender a una cultura de la evaluación, más que incorporar tendencias o innovaciones tecnológicas. Es generar un ambiente institucional abierto al diálogo, a la retroalimentación, donde la evaluación sea un sistema vivo, constante, flexible y positivo para avanzar y aprender con responsabilidad, humanismo y ética.

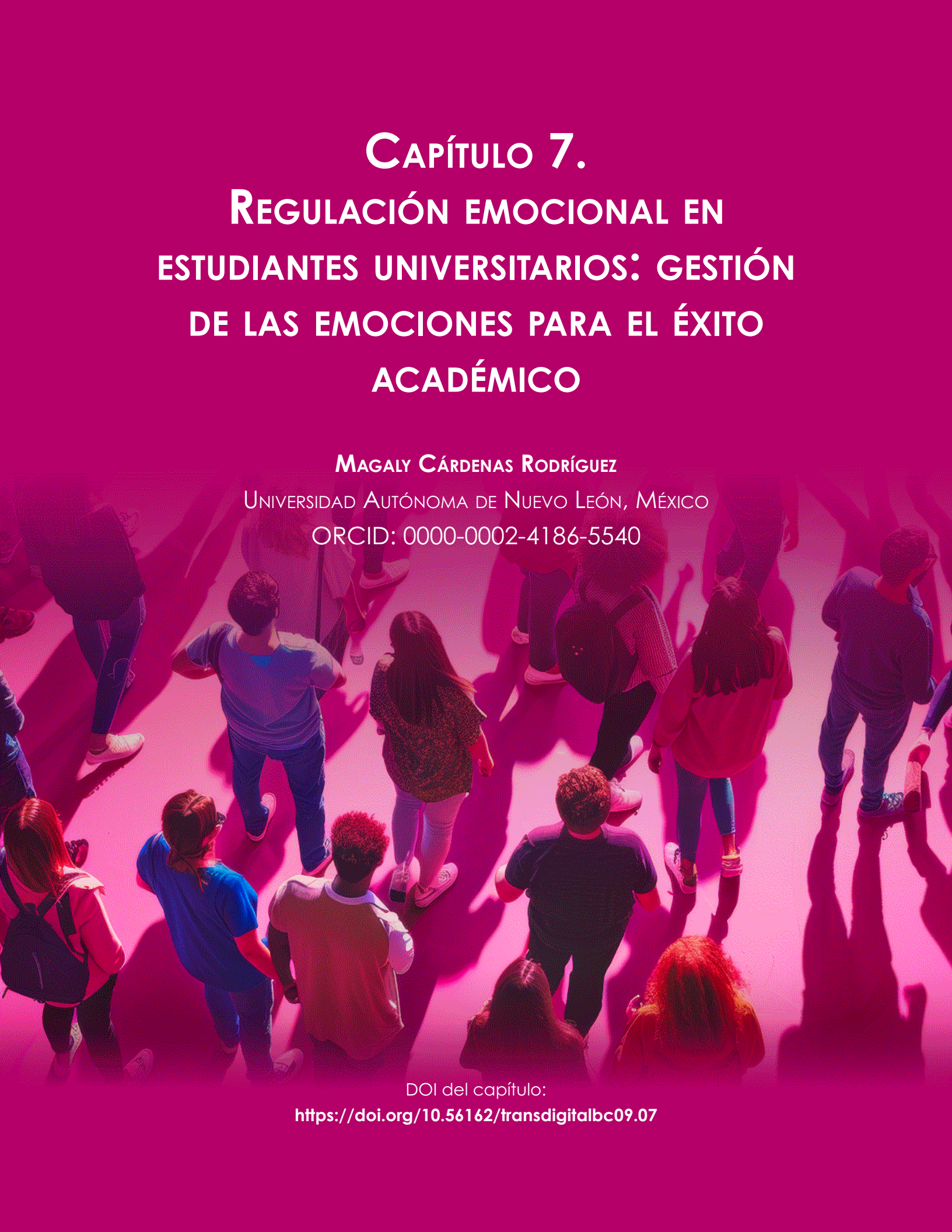
REFERENCIAS

- Baartman, L. K. J., & Quinlan, K. M. (2023). Assessment and feedback in higher education reimaged: using programmatic assessment to transform higher education. *Perspectives: Policy and Practice in Higher Education*, 28(2), 57-67. <https://doi.org/10.1080/13603108.2023.2283118>
- Ballesteros Senties, Y. E. (2024). Multiculturalidad e Interculturalidad: Estrategias para el cumplimiento de los ODS a través de la internacionalización de la Educación Superior. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinaria*, 8(4), 8371-8384. https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v8i4.13000
- Bloom, B. S. (1969). Some theoretical issues relating to educational evaluation. En R. W. Tyler (Ed.), *Educational evaluation: New roles, new means* (National Society for the Study of Education Yearbook, Vol. 68, Part 2, pp. 26–50). University of Chicago Press.
- Castro-Zanoni, O. K. (2021). Cultura de evaluación formativa: retos y perspectivas en la práctica docente universitaria. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinaria*, 5(3), 3764-3768. https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v5i3.562
- Céspedes, H. F., Palomino, M., & Vargas, O. V. M. (2023). Un cambio de paradigma en la formación de profesionales en Educación Superior. En C. G. León Valverde (Ed.), *Desafíos de la Educación Superior al 2030*. (Vol.1, pp.147-164). Editora Científica Digital.
- Collazo, M. (2022). Currículo universitario y calidad de la educación. Aportes teóricos y metodológicos para la investigación de los campos de formación. *Educación Superior y Sociedad*, 34(1), 181-205. <https://doi.org/10.54674/ess.v34i1.538>
- Díaz Barriga, A. (2020). De la integración curricular a las políticas de innovación en la educación superior mexicana. *Perfiles Educativos*, 42(169), 160-179. <https://doi.org/10.22201/iisue.24486167e.2020.169.59478>
- Escalona-Márquez, L. N., Cedeño-Tapia, S. J. & Virgili-Lillo, M. A. (2022). Competencia docente en el contexto de la evaluación universitaria en México. *Revista Educación Superior y Sociedad*, 34(2), 376-398. <https://doi.org/10.54674/ess.v34i2.653>
- Espinoza Freire, E. E. (2022). La evaluación de los aprendizajes. *Revista Conrado*, 18(85), 120-127. <https://conrado.ucf.edu.cu/index.php/conrado/article/view/2267/2197>
- Estigarribia, O. A., Le-Gall, L. J., & Morenate, R. A. (2025). Tecnología, equidad y aprendizaje: un análisis de la inclusión y exclusión educativa en la enseñanza universitaria mediada por TIC. *Revista de Educación*, 35(1), 47-74. https://fh.mdp.edu.ar/revistas/index.php/r_educ/article/view/8810
- Gallent-Torres, C., Zapata-González, A., & Ortego-Hernando, J. L. (2023). El impacto de la inteligencia artificial generativa en educación superior: una mirada desde la ética y la integridad académica. *RELIEVE. Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa*, 29(2). <https://doi.org/10.30827/relieve.v29i2.29134>

- Garza-García, M. C., Camacho-Rodríguez, A. K., & Chavarría-Alvarado, L. M. (2024). IA como Herramienta Precursora del Plagio en la Era Digital y su Impacto en el Ámbito Educativo. *VinculaTégica EFAN*, 10(6), 51-68. <https://doi.org/10.29105/vtga10.6-993>
- Guilca-Mena, M. E., Fernandez-Fernandez, H. C., Guanoluisa-Yanez, L. A., & Aimacaña-Mullo, I. M. (2023). Dificultades de Aprendizaje en el Siglo XXI: Nuevas Perspectivas y Estrategias de Enseñanza Innovadoras. *Polo del Conocimiento*, 8(12), 1509-1524. <https://polodelconocimiento.com/ojs/index.php/es/article/view/6359>
- Hernández-Paz, A. A., Cancino-Cancino, V. E., Tamez-González, G. & Leyva-Cordero, O. (2023). Evaluación y acreditación para el aseguramiento de la calidad de la educación superior en México. *Revista Venezolana de Gerencia*, 28(102), 693-712. <https://doi.org/10.52080/rvgluz.28.102.16>
- Huerta-Allasi, M. S. (2022). Tareas auténticas en el desarrollo del pensamiento crítico. *Maestro y Sociedad*, 19(2), 721-731. <https://maestroysociedad.uo.edu.cu/index.php/MyS/article/view/5549/5331>
- Infante Villafañe, M. (2021). La innovación didáctica. Su necesidad en el perfeccionamiento del modo de actuación profesional del maestro. *Sociedad & Tecnología*, 4(1), 74-78. <https://doi.org/10.51247/st.v4i1.84>
- Ley Leyva, N. V., & Espinoza Freire, E. E. (2021). Características de la evaluación educativa en el proceso de aprendizaje. *Revista Universidad y Sociedad*, 13(6), 363-370. <https://rus.ucf.edu.cu/index.php/rus/article/view/2400>
- López-López, H. L., Rivera-Escalera, A., & Cruz-García, C. R. (2023). Personalización del aprendizaje con inteligencia artificial en la educación superior. *Revista Digital de Tecnologías Informáticas y Sistemas*, 7(1), 122-127. <https://doi.org/10.61530/redtis.vol7.n1.2023.165.123-128>
- Medina-Orozco, L. A. (2022). La acreditación en alta calidad de la Educación Superior. Expectativas, efectos y retos. *Revista Electrónica en Educación y Pedagogía*, 6(10), 61-74. <https://doi.org/10.15658/rev.electron.educ.pedagog22.04061004>
- Mejía-Cadavid, L. I., Salazar-Figueroa, L. M., & de la Asunción-Díaz, S. P. (2023). Evaluación Institucional: Un análisis Crítico de su Impacto y Alcance. *AiBi Revista de Investigación, Administración e Ingeniería*, 11(3), 182-190. <https://doi.org/10.15649/2346030X.3392>
- Menzala-Peralta, C. C., Ortega-Menzala, E., Menzala-Peralta, R. M., & Solís-Trujillo, B. P. (2023). Evaluación basada en competencias en educación superior. *Horizontes Revista de investigación en Ciencias de la Educación*, 7(28), 836-851. <https://doi.org/10.33996/revistahorizontes.v7i28.558>
- Mercado, S. A. (2023). La revisión curricular como dimensión de evaluación de programas con fines de acreditación de la carrera Licenciatura en Enfermería. *Revista de la Escuela de Enfermería FCM UNC*, (20), 19-27. <https://revistas.unc.edu.ar/index.php/revcs/article/view/42585>
- Mok, K. H. (2022). Impact of COVID-19 on Higher Education: Critical Reflections. *Higher Education Policy*, 35, 563-567. <https://doi.org/10.1057/s41307-022-00285-x>

- Nava-Ríos, M. E., & Ospina-Mejía, J. O. (2020). Diseño curricular por competencias en educación superior. *Revista Saber, Ciencia y Libertad*, 15(2), 195-217. <https://doi.org/10.18041/2382-3240/saber.2020v15n2.6729>
- Nieminen, J. H., Bearman, M., & Ajjawi, R. (2023). Designing the digital in authentic assessment: is it fit for purpose? *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 48(4), 529-543. <https://doi.org/10.1080/02602938.2022.2089627>
- Parmigiani, D., Nicchia, E., Murgia, E., & Ingersoll, M. (2024). Formative assessment in higher education: an exploratory study within programs for professionals in education. *Frontiers in Education*, 9,1366215. <https://doi.org/10.3389/feduc.2024.1366215>
- Portillo, S. A. & Reynoso, R. G. (2021). Educar para el reconocimiento de sí mismo y de los otros significativos. *Utopía y Praxis Latinoamericana*, 26(95), 57-69.
- Salmerón-Moreira, Y. M., Luna-Alvarez, H. E., Murillo-Encarnación, W. F., & Pacheco-Gómez-V. A. (2023). El futuro de la Inteligencia Artificial para la educación en las instituciones de Educación Superior. *Revista Conrado*, 19(93), 27-34. <https://conrado.ucf.edu.cu/index.php/conrado/article/view/3156>
- Scriven, M. (1967). The Methodology of Evaluation. En R. W. Tyler, R. M. Gagne & M. Scriven (Eds.). *Perspectives of Curriculum Evaluation* (pp.39-83). Rand McNally.
- SEP. (2022). Política Nacional de Evaluación y Acreditación de la Educación Superior (PNEAES). Secretaría de Educación Pública. <https://educacionsuperior.sep.gob.mx/sites/default/files/2025-02/PNEAES.pdf>
- Southworth, J., Migliaccio, K., Glover, J., Glover, J., Reed, D., McCarty, C., Brendemuhl, J., & Thomas, A. (2023). Developing a model for AI Across the curriculum: Transforming the higher education landscape via innovation in AI literacy. *Computers and Education: Artificial Intelligence*, 4. 100127. <https://doi.org/10.1016/j.caeai.2023.100127>
- Tapia-Ramos, G. I., & María-Relaiza, H. R. (2024). Prácticas de evaluación formativa en educación: Tendencias en Latinoamérica y el Mundo. *Chakiñan. Revista de Ciencias Sociales y Humanidades*, 26, 297-318. <https://doi.org/10.37135/chk.002.26.14>
- van der Linden, J., van der Vleuten, C., Nieuwenhuis, L., & van Schilt-Mol, T. (2023). Formative Use of Assessment to Foster Self-Regulated Learning: the Alignment of Teachers' Conceptions and Classroom Assessment Practices. *Journal Formative Design in Learning*, 7, 195-207. <https://doi.org/10.1007/s41686-023-00082-8>
- Velasquez-Diaz, W. S. (2024). La evaluación formativa y la retroalimentación: Un reto en los estudiantes de secundaria. *Revista Aula Virtual*, 5(12), 135-160. <https://doi.org/10.5281/zenodo.11121674>
- Vega-Montaña, E. & Fraustro-Rojas, M. (2023). Programa de Formación Docente en Evaluación Auténtica enfocado a estrategias, instrumentación y retroalimentación formativa, *Revista Investigación Científica y Tecnológica*, 7(1), 67-85. [https://doi.org/10.36003/Rev.investig.cient.tecnol.V7N1\(2023\)6](https://doi.org/10.36003/Rev.investig.cient.tecnol.V7N1(2023)6)

- Vera, F. (2023). Integración de la Inteligencia Artificial en la Educación superior: Desafíos y oportunidades. *Revista Electrónica Transformar*, 4(1), 17-34. <https://www.revista-transformar.cl/index.php/transformar/article/view/84>
- Vlachopoulos, D., & Makri, A. (2024). A systematic literature review on authentic assessment in higher education: Best practices for the development of 21st century skills, and policy considerations. *Studies in Educational Evaluation*, 83, 101425. <https://doi.org/10.1016/j.stueduc.2024.101425>
- Yildirim-Erbasli, S. N., & Bulut, O. (2023). Conversation-based assessment: A novel approach to boosting test-taking effort in digital formative assessment. *Computers and Education: Artificial Intelligence*, 4, 100135. <https://doi.org/10.1016/j.caeai.2023.100135>
- Zambrano-Sarzosa, M. A. Zambrano-Zambrano, L. L., Barba-Mosquera, M. M., Macias-Segura, C. L., & Macias-Segura, K. E. (2024). Tecnologías digitales y equidad en la educación global. *Código Científico Revista de Investigación*, 5(2), 1938-1955. <https://doi.org/10.55813/gaea/ccri/v5/n2/642>



CAPÍTULO 7. REGULACIÓN EMOCIONAL EN ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS: GESTIÓN DE LAS EMOCIONES PARA EL ÉXITO ACADÉMICO

MAGALY CÁRDENAS RODRÍGUEZ

UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE NUEVO LEÓN, MÉXICO

ORCID: 0000-0002-4186-5540

DOI del capítulo:

<https://doi.org/10.56162/transdigitalbc09.07>

CAPÍTULO 7.

REGULACIÓN EMOCIONAL EN ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS: GESTIÓN DE LAS EMOCIONES PARA EL ÉXITO ACADÉMICO

INTRODUCCIÓN

El aula en la educación superior es el espacio en el que se lleva a cabo el acto educativo por excelencia. Dentro del mismo, no solamente se comparten conocimientos y habilidades, sino que entre las interacciones se entrelazan una serie de emociones. Las emociones que se pueden experimentar, de acuerdo con Pekrun (2024), pueden ser negativas, como temor, enojo, vergüenza o aburrimiento; pero también positivas, entre ellas, la esperanza, el orgullo, la alegría y el disfrute.

En los últimos años, autores como Méndez y Peña (citados por Espinoza, 2023) han sugerido que “las emociones son tan importantes que pueden influir en que un estudiante continúe o interrumpa su aprendizaje o la tarea que realiza en el aula” (p. 12). Por otra parte, investigaciones han comprobado que las emociones pueden tener un impacto en el bienestar y en diversos aspectos del proceso de aprendizaje, como el compromiso, atención y memoria, con posibles consecuencias en el desempeño académico (Camacho-Morles et al., 2021; Pascoe et al., 2020).

De acuerdo con lo señalado es indudable la necesidad de atender la dimensión emocional en la educación superior para propiciar el bienestar de los estudiantes y la permanencia académica. En el presente capítulo se abordará el concepto de regulación emocional en los estudiantes universitarios dentro del aula; se presentarán tres perspectivas teóricas que abordan la manera de expresión de las emociones y la importancia de aprender a gestionar lo que se siente de manera eficaz para la consecución de sus objetivos académicos; ya que, como dice Uppal (2024), la regulación emocional puede hacer una diferencia significativa en como los estudiantes son capaces de manejar la presión o como pueden enfocarse en lo que desean lograr.

LA REGULACIÓN EMOCIONAL EN EL ÁMBITO EDUCATIVO

Según Gross (2015a), la regulación emocional implica a todos los procesos involucrados en la formación de las emociones que se experimentan (cuándo se experimentan, cómo se experimentan y la manera en que se expresan). Por otra parte, Sharabi y Roth (2025) indican una concepción particular de este concepto central a las calidades motivacionales del proceso. En cuanto a la definición de regulación emocional presentada por Aldao y Plate (2018) se considera un proceso por el cual los individuos modifican la duración o intensidad de sus emociones para responder de la mejor manera a las exigencias del medio ambiente.

De acuerdo con lo anterior, cuando trasladamos el concepto de regulación emocional al ámbito educativo se puede resaltar la gran importancia que tiene para el proceso de enseñanza aprendizaje. En dicho entorno, a los estudiantes se les presentan situaciones (evaluaciones, presentaciones orales o conflictos interpersonales) que pueden traer como consecuencia diversas emociones, mismas que, si no se gestionan de manera adecuada, pueden desencadenar, no solo la falta de motivación, sino afectar también el rendimiento académico a nivel individual, y a nivel grupal contribuir al estado emocional colectivo (Pekrun, 2024).

Según Enguítanos et al (2023), investigaciones que se han realizado en el ámbito universitario han relacionado la regulación emocional con la permanencia y el éxito académico; señalan que los estudiantes capaces de manejar la ansiedad o superar frustraciones tienen más probabilidades de continuar en sus estudios y obtener mejores calificaciones.

Por consiguiente, se consideraron tres perspectivas teóricas que abordan el tema y que contribuyen en gran medida a la regulación emocional en el aula: 1. La teoría del control-valor de las emociones de logro, de Pekrun; 2. El Modelo de regulación emocional de Gross; y, 3. La teoría de la autodeterminación de Deci y Ryan.

TEORÍA DEL CONTROL-VALOR DE LAS EMOCIONES DE LOGRO

Esta teoría fue desarrollada por Reinhard Pekrun a finales de los 90's. Explica cómo dan origen las emociones en ámbitos académicos, a partir de dos valoraciones cognitivas clave: el control y el valor percibidos (Nieto et al., 2024).

El control percibido hace referencia a la idea del estudiante sobre su capacidad (dominio) para manejar una actividad de aprendizaje y obtener ciertos resultados. Por otro lado, el valor percibido indica la importancia (relevancia, utilidad, etc.) que el estudiante le asigna a la actividad a realizar y a sus resultados. Según la teoría, ambas valoraciones están vinculadas y determinarán qué emoción presentará el estudiante en situaciones de logro (D'Mello et al., 2024).

Pekrun (2024) señala que las emociones de logro aparecen cuando un estudiante se siente con o sin control sobre una actividad que perciba como importante. Si la actividad o resultado no se considera importante para el estudiante, existe la posibilidad de que no se presente una emoción intensa relacionada al logro académico ya que la relevancia es indispensable para desencadenar la respuesta emocional (D'Mello et al., 2024).

Las emociones de logro son definidas como aquellas relacionadas específicamente a situaciones con estándares de éxito o fracaso en las actividades de aprendizaje o los resultados evaluados en una competencia establecida (Nieto et al., 2024).

Nieto et al. (2024) señalan que Pekrun propone clasificar estas emociones en tres dimensiones:

A) *Valencia (positivas vs. negativas)*: Se consideran emociones positivas o agradables, el disfrute o la esperanza; emociones negativas o desagradables, la ira, la ansiedad o el aburrimiento. Las emociones positivas aparecen por evaluaciones favorables ante la situación de logro, mientras que las negativas surgen ante evaluaciones desfavorables por la misma situación.

B) *Nivel de activación (activadoras vs. desactivadoras)*: Las emociones activadoras (de alta activación) suelen alentar la activación, en contraste con emociones desactivadoras (de baja activación), que suelen disminuir o frenar la acción.

C) *Objeto o foco (actividad vs. resultado)*: Se distingue si la emoción presentada se relaciona con la actividad de aprendizaje en curso (surgen durante el proceso) o con el resultado de la actividad (están orientadas hacia el desenlace).

Pekrun (2024) considera que las emociones de logro no pueden considerarse rasgos de personalidad, sino que son específicas, de acuerdo con la materia o ámbito: un estudiante puede sentirse entusiasmado en la clase de historia, pero presentar ansiedad en el curso de matemáticas, con base en su percepción de dominio de control y valor.

EMOCIONES DE LOGRO Y LA RELACIÓN CON EL RENDIMIENTO ACADÉMICO

Investigaciones recientes han encontrado relaciones fuertes entre las emociones experimentadas durante el proceso de aprendizaje y los resultados académicos. Estos fueron medidos con base en las calificaciones obtenidas por los estudiantes y los puntajes obtenidos en evaluaciones creadas por investigadores (Camacho-Morles et al., 2021; Roos et al., 2021 citados por D’Mello et al., 2024).

Camacho-Morles et al. (2021) realizaron un metaanálisis donde encontraron que una emoción positiva activadora correlaciona de forma positiva y significativa con el rendimiento académico ($\rho \approx 0.23$), y que emociones negativas presentan relaciones negativas significativas ($\rho \approx -0.31$ y $\rho \approx -0.22$, respectivamente).

En general, se espera que ante la presencia de las emociones agradables se pueda predecir el logro positivo, al mantener los recursos cognitivos, enfocar la atención, incrementar la motivación e incentivar el uso de estrategias de aprendizaje más flexibles. Al contrario, las emociones negativas desgastan recursos de la memoria de trabajo, desvían la atención, afectan la motivación y crean formas de procesar rígidas, lo que resulta en una relación negativa general con el logro (Pekrun et al., 2017, citados por D’Mello et al., 2024).

En el ámbito educativo universitario, la teoría control-valor nos da la oportunidad de explicar situaciones habituales en las que los estudiantes pueden experimentar diversas emociones relacionadas con lo académico, con base en su percepción de control y valor. Como ejemplo, imagina que una estudiante debe presentar un examen que considera muy importante (alto valor). Ella siente que ha estudiado poco, además de que la asignatura es complicada. Esto reduce su control percibido sobre el resultado. En este caso, la teoría señala una intensa ansiedad antes del examen, ya que la estudiante valora grandemente el éxito. Sin embargo, duda de su competencia para alcanzarlo (Pekrun, 2024).

Pekrun (2024) menciona que la ansiedad es una emoción de logro negativa activadora. Aparece frecuentemente cuando el enfoque del estudiante está orientado hacia la probabilidad de fracaso en una evaluación relevante y percibe que le falta control para evitarlo.

En este ejemplo se puede apreciar la utilidad de la teoría control-valor para identificar las emociones de los estudiantes en situaciones académicas habituales. Reconocer las situaciones que provocan emociones como la ansiedad, el orgullo o el aburrimiento permite a profesores intervenir informadamente, ajustando la complejidad de las actividades,

proporcionar retroalimentación que refuerce el desempeño del estudiante, o resaltando la importancia de los contenidos para incrementar el valor percibido (Pérez-Serrano Flores, 2021).

MODELO DE REGULACIÓN EMOCIONAL

En las últimas décadas, la investigación sobre regulación emocional ha crecido rápidamente, inspirada en gran medida por la teoría que, a finales de los 90's, propuso James J. Gross, la cual ha dado un marco de referencia para entender la gestión de las emociones (Petrova y Gross, 2023). Como se mencionaba en los inicios de este capítulo, Gross (2015a) indica que la regulación emocional consiste en identificar los procesos mediante los cuales las personas señalan qué emociones sienten, cuándo las sienten y cómo las experimentan o expresan.

MODELO PROCESUAL Y SUS COMPONENTES CLAVE

Gross (2015a) propone un modelo procesual de la regulación emocional que cuenta con cinco estrategias definidas, de acuerdo con el momento en el proceso generador de la emoción, las cuales se describen a continuación:

1. *Selección de la situación*: decidir entrar o evitar ciertas situaciones anticipando su impacto emocional.
2. *Modificación de la situación*: alterar la situación de forma activa para cambiar su efecto emocional.
3. *Despliegue atencional*: dirigir la atención hacia o lejos de ciertos estímulos emocionales.
4. *Cambio cognitivo (reevaluación cognitiva)*: cambiar la forma de interpretar o pensar acerca de la situación para alterar su significado emocional.
5. *Modulación de la respuesta*: influir directamente en las respuestas emocionales una vez que la emoción ha ocurrido.

Las cuatro primeras suceden en etapas antecedentes a la respuesta emocional, mientras que la última ocurre cuando la emoción ya se ha presentado. Diversos estudios señalan que la reevaluación cognitiva es una estrategia altamente eficaz y adaptativa. Al usarla frecuen-

temente es asociada al bienestar psicológico, a una mayor resiliencia y a tener relaciones sociales más positivas, en comparación con otras estrategias (Alruwaili, 2025).

Por otro lado, en lo que respecta a la estrategia de modulación de la respuesta (supresión emocional) se puede inhibir la expresión externa de la emoción; sin embargo, no se disminuye la experiencia emocional interna y ello puede traer como consecuencia ciertos costos psicológicos y sociales. Se ha encontrado que generalmente la supresión es asociada con niveles más altos de estrés, respuestas fisiológicas de activación más intensas y menor apoyo social (Alruwaili, 2025).

En años más recientes, Gross (2015b) y otros investigadores han ampliado el marco teórico proponiendo un modelo de proceso extendido de la regulación emocional, que integra, además de las cinco estrategias originales ya mencionadas, tres fases con etapas metacognitivas adicionales que consisten en: identificar, elegir e implementar, aclarando que la regulación emocional no es un acto único, sino un proceso. Primero identificamos nuestras emociones y la necesidad de cambiarlas (o no), después seleccionamos una ruta para hacerlo y la ponemos en acción, y al final se observan las consecuencias para aprender y considerarlas en futuras decisiones.

APLICACIONES DE LA REGULACIÓN EMOCIONAL EN EL AULA UNIVERSITARIA

El entorno universitario representa un lugar con muchos desafíos emocionales, como la presión de los exámenes, las fechas de entrega, trabajos en equipo y la adaptación a los grupos académicos. A continuación, se muestra cómo los estudiantes universitarios podrían regular sus emociones en situaciones habituales del aula, utilizando las estrategias mencionadas por la teoría de Gross.

Hilliard et al. (2025) señalan que estudios sobre aprendizaje colaborativo en línea han descubierto que la ansiedad y la frustración son dos de las emociones negativas que más reportan los estudiantes durante trabajos de grupo, como resultado de falta de equilibrio en la participación o confrontación de personalidades. Es fundamental para que el trabajo áulico en equipo no se vea perjudicado, transformar o gestionar las situaciones frustrantes, en oportunidades de aprendizaje emocional (Hilliard et al., 2025).

Para afrontar la frustración en el ámbito universitario, ante un caso en el que un estudiante siente que carga con la mayor parte del trabajo y percibe un desequilibrio ya que sus compañeros no se involucran, es conveniente evitar suprimir el enojo (estrategia de modulación de la respuesta); podría resultar mejor anticipar y reestructurar la interpretación de la situación (estrategia de reevaluación cognitiva) (Alruwaili, 2025).

Alruwaili (2025) comenta que expresar las preocupaciones de una manera asertiva y gestionar el problema, son pasos clave. Los estudiantes que consiguen la contención con la comunicación resuelven de una mejor manera los conflictos y señalan climas de trabajo de mayor satisfacción.

En esta línea, ElBarazi (2025) dio evidencia, a través de un escrito clínico con estudiantes universitarios egipcios, que al implementar programas de entrenamiento en regulación emocional se reducen significativamente los niveles de ansiedad y mejora el rendimiento académico. Estos resultados exponen la necesidad de incluir intervenciones sistemáticas en habilidades socioemocionales dentro de los currículos universitarios, no únicamente para mejorar el desempeño académico, sino además para fomentar una mejor salud mental y mayor adaptabilidad en contextos complicados (ElBarazi, 2025).

TEORÍA DE LA AUTODETERMINACIÓN

Ryan y Deci (2020b) autores de la teoría de la autodeterminación (*Self-Determination Theory*, SDT), abordan la motivación del ser humano, así como bajo qué condiciones se puede ver favorecida u obstaculizada. Explican que las personas presentan cierta tendencia natural al desarrollo psicológico y el aprendizaje, pero esta predisposición solo crece bajo ciertas condiciones sociales favorecedoras: ambientes que den satisfacción a determinadas necesidades psicológicas.

En su marco conceptual acerca de la motivación, Deci y Ryan sustentan que una teoría psicológica hace referencia a lo motivacional solo si examina la energía (que generan las necesidades) y dirección (referente a los procesos del ser humano que dan significado a los estímulos internos y externos, dirigiendo la actuación hacia la consecución de la satisfacción de sus necesidades) (Stover et al., 2017). La teoría diferencia entre tres tipos de motivación: la intrínseca, la extrínseca y la amotivación, postulando que la motivación mejora a medida que las ejecuciones se tornan más autodeterminadas o autónomas (Bureau et al., 2022).

Motivación intrínseca: Peñafiel-Baque et al. (2024) señalan que hace referencia a realizar una acción o actividad por el interés y el placer inherente a ella. A éste tipo de motivación la han asociado con mejores resultados académicos a largo plazo, con profundidad cognitiva y mejor disposición para el aprendizaje (Ryan & Deci, 2020b).

Motivación extrínseca: Es lo que impulsa a la persona a ejecutar una actividad con la finalidad de conseguir una recompensa externa o evitar una consecuencia negativa. (Peñafiel-Baque et al., 2024). Una de las situaciones centrales en la motivación extrínseca es su relación de dependencia con estímulos externos; cuando la conducta está condicionada sólo por recompensas o castigos, existe la posibilidad de que, en ausencia de ellos, la conducta se debilite (Reeve, 2016).

Amotivación: Se considera la ausencia de entusiasmo, que se manifiesta en una actitud pasiva y puede verse afectada por diversos aspectos demográficos y contextuales (Banerjee & Halder, 2021). Ryan y Deci (2000 a) la definen como un estado en el que la persona carece de intención de llevar a cabo acciones. Suele acompañarse de sentimientos de falta de competencia, falta de control o de fracaso adelantado (Medellín Lozano, 2010).

Por otra parte, la teoría de la autodeterminación señala que para que se dé un desarrollo saludable en la persona se requiere apoyo de ciertas necesidades básicas (Ryan, et al., 2019). Ryan y Deci (2020b) distinguen tres necesidades fundamentales para el bienestar: autonomía, competencia y relación (vinculación/conexión social). Indican que la autonomía hace referencia a sentir que uno mismo es inicio de sus propias acciones, actuando de acuerdo con la propia voluntad y acorde con sus intereses y valores; la competencia hace alusión a que el individuo siente o se percibe como alguien que puede tener éxito y desarrollar sus propias capacidades y, finalmente, la relación (o vinculación/conexión social) se refiere a que el ser humano siente que pertenece o se siente cercano y apoyado en sus relaciones con los demás.

Por lo tanto, al tener satisfechas estas necesidades se nutre la motivación intrínseca y favorece a internalizar las motivaciones extrínsecas, llegando a una motivación autónoma y de mayor calidad. Al contrario, la frustración o privación de alguna de estas necesidades puede afectar la motivación y el bienestar del individuo (Ryan & Deci, 2020b).

TEORÍA DE LA AUTODETERMINACIÓN EN EL CONTEXTO UNIVERSITARIO

Hutomo y Kurniawati (2024) señalan que, tal como dice la teoría de la autodeterminación, en cuanto a las necesidades psicológicas, un entorno educativo que favorece la autonomía, la competencia y la relación, conduce a tener estudiantes más motivados y autorregulados.

Se realizó un metaanálisis a más de 144 estudios y más de 79.000 estudiantes y confirmó que el hecho de que el profesor apoye la autonomía del alumnado es un factor importante en la predicción positiva de la satisfacción de sus necesidades y motivación; más incluso que el soporte que reciben de sus padres (Bureau et al., 2022).

Si bien la autonomía es de suma importancia, Ryan y Deci (2020b) indican que también lo es brindar una estructura que les dé la oportunidad a los estudiantes de experimentar su competencia. Esto se podría hacer estableciendo objetivos claros, proponiendo retos adecuados, brindando una retroalimentación constructiva y reconocerles los avances obtenidos.

Y en cuanto a la necesidad de relación, Peñafiel-Baque et al. (2024) consideran que fomentar un sentido de pertenencia en el aula es muy importante, ya que los estudiantes necesitan sentir cercanía y empatía de sus profesores y compañeros para tener un ambiente propicio de trabajo que contribuya a satisfacer esta necesidad.

De acuerdo con lo anterior, cabe resaltar que con la implementación de un estilo de enseñanza que se base en la teoría de la autodeterminación sería posible sustituir la motivación basada principalmente en control externo por una motivación basada en el significado y apoyo. Esto puede requerir un cambio de mentalidad de los profesores (Peñafiel-Baque et al., 2024).

CONCLUSIÓN

A manera de conclusión, se puede decir que la regulación emocional en estudiantes universitarios se considera un factor primordial para el éxito académico y el bienestar. Diferentes perspectivas teóricas recientes han demostrado su trascendencia en el ámbito de la educación superior. La teoría control-valor de las emociones de logro, de Pekrun, provee un marco explicativo sobre cómo las emociones académicas, derivadas de las percepciones de los alumnos de control y valor, impactan significativamente en la motivación, el compromiso y el rendimiento de los estudiantes (Pekrun et al., 2023; Stockinger et al., 2025).

Desde esta perspectiva, las emociones positivas, como el disfrute y el orgullo, favorecen el aprendizaje profundo; mientras que las emociones negativas, como el aburrimiento o la desesperanza, lo obstaculizan.

Por su parte, el modelo procesual de regulación emocional, de Gross, ha sido relevante para entender las estrategias que los estudiantes suelen usar para gestionar sus emociones, como la reevaluación cognitiva y la supresión expresiva. Algunos estudios han demostrado que, al aplicar estas estrategias, se puede relacionar con una mejor adaptación emocional, mayor persistencia académica y menores niveles de ansiedad (Gross, 2023; ElBarazi et al., 2025). Conocer y aplicar dichas estrategias, no solo redundará en la mejora de la estabilidad emocional del alumnado, sino que facilitará las demandas académicas con un enfoque más flexible y eficaz.

Finalmente, la teoría de la autodeterminación, de Deci y Ryan, hace énfasis en la satisfacción de las necesidades psicológicas básicas de autonomía, competencia y relación, necesarias para promover la motivación, la cual tiene relación con un mayor involucramiento académico, superación del fracaso y bienestar psicológico (Neufeld et al., 2020; Yu & Levesque-Bristol, 2020). Integrar ambientes de aprendizaje que fomenten estas necesidades ha demostrado ser un componente para el desarrollo de habilidades de autorregulación emocional en los estudiantes.

En conjunto, la aportación que ofrecen estas tres teorías se podría considerar una base sólida para la comprensión y la promoción de la regulación emocional como un proceso que fortalece la práctica educativa. Al proponer intervenciones educativas fundamentadas en dichos marcos teóricos, las instituciones de educación superior podrían favorecer el rendimiento académico, el desarrollo integral y la salud mental de sus estudiantes.

REFERENCIAS

- Aldao, A., & Plate, A. J. (2018). Coping and emotion regulation. En S. C. Hayes & S. G. Hofmann (eds.), *Process-based CBT. The science and core clinical competencies of cognitive behavioral therapy* (pp. 261-272). Contex Press.
- Alruwaili, R. F. (2025). Emotion regulation strategies among Saudi university students: exploring cognitive reappraisal and expressive suppression. *Cogent Education*, 12(1), 2574728. <https://doi.org/10.1080/2331186X.2025.2574728>

- Banerjee, R., & Halder, S. (2021). Amotivation and influence of teacher support dimensions: A self-determination theory approach. *Heliyon*, 7, 1-11. <https://doi.org/10.1016/j.heliyon.2021.e07410>
- Bureau, J. S., Howard, J. L., Chong, J. X., & Guay, F. (2022). Pathways to student motivation: A meta-analysis of antecedents of autonomous and controlled motivations. *Review of Educational Research*, 92(1), 46-72. <https://doi.org/10.3102/00346543211042426>
- Camacho-Morles, J., Slemp, G. R., Pekrun, R., Loderer, K., Hou, H., & Oades, L. G. (2021). Activity achievement emotions and academic performance: A meta-analysis. *Educational Psychology Review*, 33(3), 1051-1095. <https://doi.org/10.1007/s10648-020-09585-3>
- D'Mello, S. K., Moulder, R. G., & Jensen, E. (2024). Momentary measures of emotions during technology-enhanced learning prospectively predict standardized test scores in two large samples. *Learning and Instruction*, 90, 101872. <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2023.101872>
- ElBarazi, A. S. (2025). The effect of emotion regulation training on anxiety in college students in Egypt (Randomized control trial). *Journal of Public Health Research*, 14(2), 22799036251347030. <https://doi.org/10.1177/22799036251347030>
- Enguítanos, D., Aroztegui, J., Iglesias-Soilán, M., Sánchez-San-José, I., & Fernández, J. (2023). Academic emotions and regulation strategies: Interaction with higher education dropout ideation. *Education Sciences*, 13(11), 1152. <https://doi.org/10.3390/educsci13111152>
- Espinoza, K. L. L. (2023). El papel de las emociones en el aprendizaje: una mirada desde la perspectiva teórica. *Polo del Conocimiento*, 8(8), 799-810. <https://polodelconocimiento.com/ojs/index.php/es/article/view/5877/html>
- Gross, J. J. (2015a). Emotion regulation: Current status and future prospects. *Psychological Inquiry*, 26(1), 1-26. <https://doi.org/10.1080/1047840X.2014.940781>
- Gross, J. J. (2015b). The extended process model of emotion regulation: Elaborations, applications, and future directions. *Psychological inquiry*, 26(1), 130-137.
- Gross, J. J. (2023). Emotion Regulation: Past, Present, Future. En R. Biswas-Diener & E. Diener (Eds.), *Noba textbook series: Psychology*. Página web oficial de Noba.
- Hilliard, J., Kear, K., Donelan, H., Wong, P., & Heaney, C. (2025). Supporting students' emotion awareness and regulation during an online group project. *European Journal of Open, Distance and E-Learning*, 27(2). <https://doi.org/10.65043/eurodl.163>
- Hutomo, B. A., & Kurniawati, F. (2024). Importance of basic psychological needs satisfaction in higher education: a systematic literature review. *G-Couns: Jurnal Bimbingan dan Konseling*, 9(1), 233-246. <https://doi.org/10.31316/gcouns.v9i1.6326>
- Medellín Lozano, E. W. (2010). Contrastación de dos modelos motivacionales de autodeterminación para predecir la deserción en universitarios. *Acta Ccolombiana de Psicología*, 13(2), 57-68. <http://www.scielo.org.co/pdf/acp/v13n2/v13n2a06.pdf>

- Neufeld, A., Mossière, A., & Malin, G. (2020). Basic psychological needs, more than mindfulness and resilience, relate to medical student stress: A case for shifting the focus of wellness curricula. *Medical Teacher*, 42(12), 1401–1412. <https://doi.org/10.1080/0142159X.2020.1813876>
- Nieto, A., Sánchez-Rosas, J., & Gómez-Iñiguez, C. (2024). Identificando el rol de la inteligencia emocional en las emociones de logro y en sus efectos sobre las estrategias de aprendizaje profundo en estudiantes universitarios. *Revista de Psicodidáctica*, 29(1), 47-56.
- Pascoe, M. C., Hetrick, S. E., & Parker, A. G. (2020). El impacto del estrés en los estudiantes de secundaria y educación superior. *Journal of Youth and Adolescence*, 25, 104-112. <https://doi.org/10.1080/02673843.2019.1596823>
- Pekrun, R. (2024). Control-Value Theory: From Achievement Emotion to a General Theory of Human Emotions. *Educ Psychol Rev*, 36, 83 . <https://doi.org/10.1007/s10648-024-09909-7>
- Pekrun, R., Lichtenfeld, S., & Thomas, K. (2023). Emotions in Education. En R. Tierney, F. Rizvi, & K. Ercikan (Eds.), *International Encyclopedia of Education* (4th ed., Vol. 6, pp. 149–161). Elsevier.
- Peñafiel-Baque, M. E., Sarango-Chillo, M. V., Espinoza-Pauta, K. M., & del Pilar Vera-Tigrero, M. (2024). La influencia de la motivación en el rendimiento académico de estudiantes de secundaria. *Space Scientific Journal of Multidisciplinary*, 2(4), 43-57.
- Pérez-Serrano Flores, V. (2021, 24 de febrero). *¿Cómo diseñar emociones para la educación virtual?* Página web oficial de la Asociación Mexicana de Investigación y Desarrollo en Educación (AMIDI). <https://www.amidi.org/emociones-educacion-virtual/>
- Petrova, K., & Gross, J. J. (2023). The future of emotion regulation research: Broadening our field of view. *Affective Science*, 4(4), 609-616. <https://doi.org/10.1007/s42761-023-00222-0>
- Reeve, J. (2016). Autonomy-supportive teaching: What it is, how to do it. En W. Liu, J. Wang, & R. M. Ryan (Eds.), *Building autonomous learners* (pp. 129-152). Springer. https://doi.org/10.1007/978-981-287-630-0_7
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000a). The darker and brighter sides of human existence: Basic psychological needs as a unifying concept. *Psychological Inquiry*, 11(4), 319–338. https://doi.org/10.1207/S15327965PLI1104_03
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2020b). Intrinsic and extrinsic motivation from a self-determination theory perspective: Definitions, theory, practices, and future directions. *Contemporary Educational Psychology*, 61, 101860. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2020.101860>
- Ryan, R. M., Ryan, W. S., Di Domenico, S. I., & Deci, E. L. (2019). The nature and the conditions of human autonomy and flourishing. En R. M. Ryan (Ed.), *The Oxford handbook of human motivation* (pp. 89–110). <https://doi.org/10.1093/oxfordhb/9780190666453.013.6>

- Sharabi, Y., & Roth, G. (2025). Emotion regulation styles and the tendency to learn from academic failures. *British Journal of Educational Psychology*, 95(1), 162-179. <https://doi.org/10.1111/bjep.12696>
- Stockinger, K., Dresel, M., Marsh, H. W., & Pekrun, R. (2025). Strategies for regulating achievement emotions: Conceptualization and relations with university students' emotions, well-being, and health. *Learning and Instruction*, 98, 102089. <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2025.102089>
- Stover, J. B., Bruno, F. E., Uriel, F. E., & Liporace, M. F. (2017). Teoría de la Autodeterminación: una revisión teórica. *Perspectivas en psicología*, 14(2), 105-115. <https://perspectivas.mdp.edu.ar/revista/index.php/pep/article/view/332/187>
- Uppal, C. (2024). The Role of Emotional Regulation in Academic Performance and Relationship Satisfaction among Young Adults. *International Journal of Interdisciplinary Approaches in Psychology*, 2(11), 171-191. <https://psychopediajournals.com/index.php/ijiap/article/view/601>
- Yu, S., & Levesque-Bristol, C. (2020). A cross-classified path analysis of the self-determination theory model on the situational, individual and classroom levels in college education. *Contemporary Educational Psychology*, 61, 101857. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2020.101857>

CAPÍTULO 8.

LA FELICIDAD COMO PARTE FUNDAMENTAL DEL SENTIDO DE VIDA EN LA ADOLESCENCIA

CLAUDIA CASTRO CAMPOS

UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE NUEVO LEÓN, MÉXICO

ORCID: 0000-0002-7071-9948



DOI del capítulo:

<https://doi.org/10.56162/transdigitalbc09.08>

CAPÍTULO 8.

LA FELICIDAD COMO PARTE FUNDAMENTAL DEL SENTIDO DE VIDA EN LA ADOLESCENCIA

INTRODUCCIÓN

El concepto *felicidad* ha tenido diversas definiciones a lo largo del tiempo y resulta complejo elegir una sola. En este capítulo se revisarán ideas que han dado pie al estudio científico que, hoy por hoy, acrecienta el bagaje teórico. Actualmente, hablar de *felicidad* es tan común que pocas veces nos cuestionamos cómo ha sido la evolución teórica y social del término. La idea de disfrutar de la vida ha tenido diferentes argumentos morales, filosóficos y científicos durante siglos. Por ahora daremos pie al trabajo de revisión teórica particularmente en los adolescentes: en esa etapa, el bienestar se mezcla con la exploración de identidad, el estrés que ocasiona la escuela, la vulnerabilidad emocional y los primeros intentos por comprender qué tipo de vida vale la pena construir. Por ello, revisar el tema no solo permite dar profundidad teórica a los estudios actuales, sino que ilumina las razones por las cuales hablar de felicidad juvenil es mucho más que una moda académica.

En el pensamiento clásico, la felicidad se concibió como figura central de la vida humana. Para Sócrates, vivir bien era vivir de acuerdo con la virtud, el autoconocimiento que regía los valores propios del individuo. Platón por otro lado, consideraba la armonía del alma era indispensable para aspirar a una vida justa. Aristóteles, sin embargo, identificó la felicidad según la virtud de cada persona; es decir, la felicidad sería un continuo y no un estado emocional pasajero. Para él, la buena vida no se reducía a sentir placer; consistía en revelar la capacidad humana con excelencia, entre aquello que identificaba a cada persona y por otro lado su propósito de vida (Nava Preciado, 2025).

Otros filósofos, como Epicuro, consideraban que el bienestar estaba relacionado al placer, pero no siendo un hedonismo puro, sino además la ausencia de perturbación. Para ello se identifica el autocontrol y la prudencia, defendiendo que la verdadera satisfacción proviene de moderar los deseos y cultivar relaciones significativas. Años después, Kant desliga a la felicidad como guía moral. Ya que la consideraba inestable para constituir un

fundamento ético, pues depende de inclinaciones cambiantes: lo valioso era el deber. Nietzsche, en cambio, cuestionaría la obsesión moderna por el confort y la seguridad emocional, recordando que la vida también se fortalece a través de la tensión, el riesgo y la propia afirmación (Clarke et al., 2025).

Esta breve síntesis filosófica es una manera de explorar los orígenes de los debates actuales entre dos grandes tradiciones: la hedónica y la eudaimónica. A continuación, describiremos brevemente cada una. En la visión hedónica, la felicidad es una experiencia subjetiva de placer, emociones positivas y satisfacción con la vida. Desde la perspectiva eudaimónica, la felicidad es un funcionamiento óptimo, significado, autonomía y desarrollo personal. Según la teoría hedónica, el bienestar a menudo se define como una combinación de afecto positivo, afecto negativo y satisfacción con la vida (Solano, 2009).

Esta perspectiva sostiene que el bienestar se construye de abajo hacia arriba, a partir de experiencias vividas a escala local que, al interrelacionarse, forman el valor global de la vida. Por lo tanto, los modelos de abajo hacia arriba asumen que las experiencias diarias de una persona, o lo que experimentan, están relacionadas con lo que realmente sienten sobre sí mismos. La felicidad, desde este razonamiento, no deriva de la presencia de grandes estructuras abstractas, sino de la acumulación de momentos en los que la emoción positiva predomina sobre la negativa, y la persona llega al punto en que interpreta su vida como suficientemente satisfactoria.

Estudios recientes reafirman la idea de que el bienestar subjetivo son experiencias emocionales placenteras, baja frecuencia de experiencias emocionales negativas y alta satisfacción con la vida que pueden coexistir entre sí, como en la investigación de Diener et al. (2009). Sin embargo, la visión hedónica se expresa en dos dimensiones, que, aunque relacionadas, ocurren en diferentes momentos. Por un lado, el afecto positivo y negativo se relaciona con experiencias emocionales fugaces: esos sentimientos, aunque intensos, también se evaporan en un día y son parte de la vida. En contraste, la satisfacción con la vida está en una dimensión más meditativa y duradera porque concierne a una evaluación consciente que la persona tiene de la calidad de su vida en el presente.

Así, se puede concluir que, aunque las emociones hedónicas se sienten en el presente e iluminan brevemente la experiencia, la satisfacción con la vida surge al evaluar lo que se necesita lograr en referencia a lo que realmente se vive y cómo se comparan ambos. En

consecuencia, el bienestar no debe reducirse meramente al disfrute o sufrimiento del día de hoy, sino que también implica la capacidad de enfrentar la propia vida con significado, equilibrio y coherencia, en otras palabras, integrando las esperanzas, metas y limitaciones que una vida despliega en una historia de vida general que proporciona consistencia y profundidad a la experiencia de vivir.

Pero este marco no representa todo el espectro del bienestar humano. Es por esta razón que ha habido un resurgimiento del interés en la eudaimonía desde finales del siglo XX. Varias sugerencias conectan al identificar que el bienestar no es simplemente una sensación de placer, sino algo que ocurre a nivel individual, tiene que ver con el desarrollo personal, con relaciones profundas y con la vida. Ryff, Singer y Love (2004), por ejemplo, propusieron seis dimensiones del bienestar psicológico: autonomía, dominio del entorno, crecimiento personal, propósito, relaciones positivas y autoaceptación.

Asimismo, la teoría de la autodeterminación de Deci y Ryan (2008) defiende la idea de que las necesidades psicológicas básicas, tales como: autonomía, competencia y relación, representan las fuerzas impulsoras de la máxima capacidad y funcionamiento duradero. Y así, la eudaimonía se basa en la estabilidad, en las elecciones mundanas que alinean lo que uno hace y quién es con lo que uno espera llegar a ser. No se trata simplemente de placer, sino de propósito, de identificar capacidades, valores y estados finales que dan significado a la experiencia de vida. De esta manera, el cumplimiento se alcanza por la vida de uno en actividades consistentes, dedicadas y enriquecidas, así como a través del desarrollo interno, y la experiencia de ello se convierte en una fuente importante. En otras palabras, no se trata de disfrutar, sino de hacer y vivir cosas buenas, trabajar con cosas en las que uno cree y hacer cosas de una manera que se sienta valiosa.

Esa forma de verlo se vuelve especialmente útil para entender el desarrollo adolescente, donde las preguntas sobre el significado, la identidad y el futuro adquieren un interés adicional. En la primera década del siglo XXI, la psicología positiva intentó fusionar las dos tradiciones. Aunque a veces fue criticada por ser demasiado optimista, logró avances teóricos significativos. Huppert y So (2013) argumentaron que el bienestar debería ser una mezcla de: sentirse bien y funcionar bien, incorporando elementos tanto del hedonismo como de la eudaimonía en un solo modelo.

Así, combinar la investigación sobre el bienestar permitirá entender la experiencia de vida humana como un tema multifacético, en lugar de dividirlo en categorías. Diversos estu-

dios, consideran que el bienestar de los adolescentes todavía se evaluaba solo a través de indicadores hedónicos, como la satisfacción con la vida o los estados afectivos. Esto crea un marco parcial que carece de las dimensiones de significado, autodeterminación o ser parte de actividades significativas. En parte, esto se debe a que las medidas hedónicas son más cortas, más simples de responder y más fáciles de reproducir. Pero al darles privilegio se pierde la riqueza psicológica que definió el bienestar durante la transición a la adolescencia. La adolescencia es un terreno particularmente prometedor para esta discusión.

Ya que el definirse de manera personal, la exploración de la identidad, el cambio físico, la renegociación de los apegos y la creciente exposición a las presiones sociales se interceptan e intensifican. El bienestar, entonces, no puede verse exclusivamente en términos de sentimientos y emociones; es la forma en que los jóvenes dan sentido a sus vidas, deciden, experimentan pertenencia y trabajan en su proyecto personal. Las emociones positivas son importantes, pero también lo son los valores como: la autonomía y la capacidad de establecer relaciones significativas como críticas.

Nuevos estudios sobre el bienestar adolescente encuentran que los jóvenes adultos también aprecian experiencias relacionadas con el disfrute y el crecimiento personal. Derivan alegría de estar en contacto con otras personas allí, participar en actividades donde son competentes, ser reconocidos por sus logros y realmente tomar decisiones reales sobre sus vidas. Esto es consistente con los tres componentes del bienestar subjetivo (Solano, 2009; Ball, 2003), pero también va más allá de ese marco, ya que abarca elementos de eudaimonía, como el propósito o actuar por propia voluntad. Gran parte de los adolescentes miden su propio bienestar, no en función de lo que sienten en ese momento, sino con la sensación de progresar hacia aquello que consideran digno de atención.

La investigación actual subraya aún más que la felicidad en la adolescencia no es solo un asunto individual. Los aspectos relacionales, contextuales y culturales marcan la diferencia. La manera en que las expectativas familiares, la calidad del entorno escolar, las oportunidades de participación y el sentido de ser escuchado, así como las condiciones sociopolíticas, impactan la calidad de la experiencia de bienestar de los jóvenes. En México, por ejemplo, las encuestas nacionales de la última década han revelado variaciones en los indicadores de satisfacción con la vida, estrés y percepción de bienestar entre los adolescentes, resultados que están asociados tanto con las condiciones socioeconómicas como con las experiencias escolares y familiares.

La historia del bienestar en este momento también es de conflicto interno. Varios jóvenes informan que se sienten inspirados a ser felices, pero se encuentran atrapados entre presiones externas (la escuela, la familia, el mundo social) e intereses o deseos personales. Por ejemplo, cuando se les pregunta de manera directa sobre cómo identifican su estilo de vida, suelen responder: “estar bien”, “desempeñarse bien” o “no fallar”. Sin embargo, estos términos producen ansiedad o una sensación de insuficiencia. Al final de cada línea de comparación, leemos una dicotomía en el bienestar adolescente: un impulso de actuar libremente. Comprender la experiencia del bienestar adolescente, por lo tanto, implica entender que es multidimensional. No es solo qué sentimos; tampoco aquello que únicamente razonamos; no es solo identidad; es la interacción omnipresente de todas estas fuerzas en acción; contrario a la comprensión psicológica anterior, que veía la felicidad como un destino.

La psicología contemporánea sugiere tratar la felicidad como una experiencia construida sobre estas tres bases y como un evento que cambia dependiendo de las capacidades que el entorno proporciona. La adolescencia es un momento en el que estas posibilidades se amplían y quizás se estrechan, dependiendo de las circunstancias. Este trasfondo inicial sirve como base para discutir por qué la investigación actual intenta incorporar perspectivas hedónicas y eudaimónicas en el estudio del bienestar juvenil. Las diferencias entre afecto, satisfacción con la vida y funcionamiento óptimo no son simples clasificaciones; es el resultado de líneas de batalla histórica sobre lo que significa vivir bien.

La psicología moderna ahora transforma estos legados al reelaborarlos para capturar mejor cómo se sienten los jóvenes, qué los mantiene unidos y qué condiciones impulsan y frenan su desarrollo (Martín-Cazallas, 2024). De esta forma, el bienestar y la felicidad adolescente no pueden entenderse como condiciones fijas: también necesitan una amplia lectura de emociones, cogniciones, proyectos de vida y relaciones profundas. La narrativa de la filosofía proporciona contexto, pero también incluye los modelos psicológicos, dispositivos de medición y la experiencia adolescente que añade detalles más allá de lo que es familiar desde una escuela de pensamiento tradicional. Sobre tal combinación podemos ver que la felicidad juvenil es compleja, está en constante cambio y está profundamente arraigada.

Desde esta concepción, se abre el camino para explorar cómo todos estos elementos se despliegan dentro de un escenario específico: la escuela. Tal como sostienen Bonell et al. (2019), las instituciones educativas son espacios fundamentales para promover el bienestar en la adolescencia. Pero también pueden convertirse en entornos donde la presión por el rendimiento afecta la vivencia subjetiva de los estudiantes. La siguiente sección profundiza

en el vínculo entre bienestar y vida escolar, y examina las tensiones que surgen cuando la búsqueda de felicidad convive con exigencias académicas y culturales.

BIENESTAR ESCOLAR Y LOGRO ACADÉMICO EN LA ADOLESCENCIA

Cuando miramos la adolescencia como una etapa formativa del desarrollo, la escuela a menudo se cita como uno de los ámbitos más importantes en la vida de los jóvenes. No solo porque ocupa gran parte de su tiempo, sino porque es un lugar donde convergen diferentes aspectos de las expectativas sociales, la actividad cultural, oportunidades para coexistir y juicios continuos. Bonell et al. (2019) reconocen que las escuelas son lugares importantes para apoyar el bienestar durante la adolescencia. La escuela puede ser un lugar de crecimiento, un sitio de expectativas, de apoyo, o un espacio de presión emocional donde las demandas conducen al estrés emocional.

Uno de los fenómenos más estudiados en los últimos tiempos es el auge de las culturas escolares de *performatividad*, término acuñado por Ball (2003) en referencia a las instituciones educativas que favorecen el aprendizaje medible, la evaluación estandarizada y la evaluación continua del rendimiento. En tales escenarios, los estudiantes hacen más que absorber contenido: lo internalizan, en particular, la noción de que su valor está ligado a un conjunto de números y números que se comparan/reproducen.

Clarke (2023) revisó esta idea para explicar cómo la performatividad permea a los jóvenes en la experiencia subjetiva y crea una dicotomía entre lo que se requiere de los jóvenes y lo que esperan de la escuela. El bienestar se desplaza por la necesidad de evidencia medible en estas culturas. La escuela valora más su productividad que su proceso de crecimiento, y esto construye un espacio emocional de presión, autodisciplina extrema y miedo al fracaso. Mientras la institución apunta a la excelencia académica, la experiencia subjetiva puede ser perjudicial para estos adolescentes: fatiga, ansiedad, desesperanza, una sensación generalizada de que no son suficientes. En lugar de fomentar un aprendizaje significativo, este entorno despoja a los jóvenes de la oportunidad de sentirse cuidados y reconocidos.

Es una realidad: esta tensión entre buen rendimiento y bienestar no es un hecho arbitrario, sino que está documentada en una variedad de estudios. Es precisamente por eso que, en los últimos años, la relación entre el bienestar y el logro académico se ha vuelto más

resonante. ¿Son compatibles? ¿Se influyen mutuamente? ¿O son dos escalas diferentes que compiten en la experiencia escolar? Para responder estas preguntas se querrá examinar la evidencia más reciente. No hay duda de que la evidencia científica muestra que el bienestar no es una decoración bonita como la conocemos: es un factor que influye en el éxito escolar.

De Neve y Oswald (2012) demostraron que un mayor bienestar conduce a un logro académico superior. Los autores sostienen que las emociones positivas ayudan a la atención, la memoria y la capacidad de resolución de problemas, mientras que la satisfacción con la vida aumenta la motivación y la persistencia. Booth et al. (2014) encontraron resultados similares: los jóvenes que informaron un mayor bienestar mostraron trayectorias más estables hacia la educación, niveles más bajos de ausentismo y mayores probabilidades de continuar sus estudios. Estas investigaciones indican una asociación recíproca: el bienestar genera mejores desempeños; y el éxito académico también puede aumentar el bienestar. Pero la relación no es lineal: varía según el clima escolar, la calidad de las relaciones con maestros y compañeros, y el grado de presión con el que se examina a las personas.

Es importante no descartar los beneficios del rendimiento; el rendimiento necesita ser practicado: el rendimiento debe involucrar incomodidad, y una vez que el sistema educativo se excede y promueve la performatividad, el rendimiento resulta ser insignificante. Por otro lado, si el entorno escolar apoya la autonomía, el apoyo emocional y la participación, los logros académicos se absorben más exitosamente en la vida del estudiante.

En este escenario aparece una dificultad metodológica importante: ¿cómo medir el bienestar escolar de los adolescentes? Aunque existe un cuerpo creciente de instrumentos y modelos, el campo continúa marcado por confusiones conceptuales y operativas. Muchos estudios utilizan medidas hedónicas —satisfacción vital, emociones positivas y negativas— como indicadores únicos de bienestar. Estos enfoques capturan una parte de la experiencia adolescente, pero no su totalidad. La satisfacción con la vida, por ejemplo, es un juicio cognitivo global, pero no siempre refleja el sentido de propósito, la pertenencia o el crecimiento personal que emergen en la escuela.

La eudaimonia, con su énfasis en el funcionamiento óptimo, representa un complemento necesario. Pero su evaluación tiende a ser menos frecuente en el ámbito escolar, quizá porque exige cuestionarios más largos, conceptos más abstractos y mayor madurez introspectiva. No obstante, la comprensión completa del bienestar adolescente requiere ambas dimensiones: *sentirse bien* y *funcionar bien* (Huppert & So, 2013). Sin este equilibrio,

la visión del bienestar escolar se vuelve parcial y corre el riesgo de reducirse a un estado emocional cambiante, sin capturar la profundidad de las experiencias educativas que fortalecen la identidad y personalidad de los jóvenes.

Los metaanálisis recientes indican precisamente esta fragmentación. Los estudios internacionales sobre el bienestar escolar varían considerablemente en definiciones, métodos y alcances (Kaya & Erdem, 2021). Algunos se preocupan por el clima escolar, otros por la satisfacción con la vida, otros por las emociones, y otros más por el rendimiento académico. Se ha observado que la falta de claridad conceptual impide el progreso hacia un marco comprensivo que proporcione una explicación precisa del grado en que el bienestar desempeña su papel en la vida diaria de los estudiantes escolares (Morinaj & Hascher, 2022). Esta dispersión complica las comparaciones entre países, la creación de intervenciones y el desarrollo de políticas educativas sistemáticas.

Sin embargo, volver a la experiencia de los jóvenes es una forma de preguntar qué significa ser feliz en la escuela, desde su perspectiva. En la investigación cualitativa, los jóvenes discuten su bienestar escolar en términos de experiencias extremadamente auténticas: sentirse bienvenidos, tener maestros que los escuchen, cometer errores sin críticas, estar con amigos que quieren verlos triunfar, tener amistades auténticas, sentir que pueden aprender y hacer algo que los enorgullezca. Mientras que algunos se refieren a los logros entre los éxitos académicos como una fuente de satisfacción, la mayoría expresa que el clima relacional es el factor más importante que moldea su bienestar.

El malestar escolar, por otro lado, está relacionado con la naturaleza de la comparación constante, las relaciones tensas con los maestros, los comportamientos de humillación o burla entre compañeros, la carga de trabajo, las percepciones de sistemas de calificación injustos y un ambiente donde los errores son castigados. Tales contextos hacen que el fracaso académico carezca de sentido: incluso los estudiantes con buenas calificaciones encuentran difícil no estar infelices porque el ambiente emocional en sí no existe para promover el bienestar.

Pero, por otro lado, la felicidad escolar tiene una dimensión temporal particular. Las emociones positivas pueden aumentar, disminuir y fluctuar día a día según el tipo de ambiente, por ejemplo, en espacios escolares el bienestar del estudiante se relaciona con sentirse incluido a un grupo que para él sea relevante. Esta dimensión acumulativa vincula el punto de vista hedónico con el eudaimónico: los buenos momentos fomentan la satisfacción y

experiencias de aprendizaje con propósito, las conexiones con el sentido de pertenencia y la agencia son factores clave en la formación del significado.

Esto significa que hablar sobre el bienestar escolar en la adolescencia implica reconocer que la escuela no es solo un lugar de conocimiento; es donde se desarrollan las relaciones, se enseñan modelos de ciudadanía, se forjan la resolución de conflictos y las concepciones de justicia, y se forman oportunidades para la expresión. El bienestar se desarrolla cuando estos procesos se reflejan positivamente en la experiencia. Si esa escuela comunica que cometer errores está permitido, que cada estudiante puede progresar a su propio ritmo, que la diversidad es algo que se valora y la participación es bienvenida, entonces se convierte en un espacio donde la felicidad es posible. Cuando la institución está estrictamente regulada por las reglas de la performatividad, los estudiantes se condicionan a sentir que su valor depende de su rendimiento, y así su bienestar se ve amenazado de manera precaria.

En tiempos recientes, se ha demostrado que el bienestar escolar actúa como un factor protector para los problemas emocionales, conductuales o académicos de los estudiantes. Los adolescentes que están conectados con su escuela tienen menos probabilidades de tener síntomas de ansiedad y depresión y son más resilientes y menos propensos a comportamientos de riesgo. Además, el bienestar escolar mejora la autorregulación, la motivación intrínseca y la participación académica. Estos elementos ayudan, no solo a mejorar los resultados de logro, sino también el curso de la vida posterior. Los jóvenes que recuerdan haber tenido una experiencia escolar positiva a menudo demuestran mayor confianza en sus habilidades, estabilidad emocional a lo largo de los años y relaciones positivas con el aprendizaje a lo largo de la vida.

Esta evidencia subraya que el bienestar no puede tratarse como una situación opcional en el curso de la escuela misma; representa un aspecto estructural que impacta el proceso cognitivo así como el proceso afectivo y social de los adolescentes. Si se pasa por alto esta importancia, la escuela corre el riesgo de priorizar medidas superficiales sobre procesos significativos. En contraste con estos, cuando el bienestar es parte del proyecto educativo en general, la escuela se convierte en un lugar, no solo para aprender contenido, sino donde los jóvenes desarrollan habilidades para vivir bien.

Dado esto, el vínculo entre bienestar y rendimiento no es tan competitivo, sino más bien algo de complementariedad. Las habilidades cognitivas se ven socavadas sin una buena salud emocional; sin un sentido de propósito, la motivación es impredecible; sin

buenas relaciones, el aprendizaje se rompe. Un buen rendimiento escolar es importante, pero no es posible sostenerlo si no se cuenta con apoyo emocional. Y este bienestar escolar proporciona una base.

Darse cuenta de este vínculo nos obliga a reevaluar el papel educativo. La escuela es un lugar para que los jóvenes exploren lo que son (y lo que no son), aprendan a regular sus emociones, trabajen juntos con otros y participen en la toma de decisiones importantes. Estos no son aprendizajes secundarios; son los pilares de la creación de una vida significativa. Si se considera que la escuela es un proceso de desarrollo integral, como a menudo lo hace la sociedad ahora, el bienestar debe verse como una condición indispensable para que ese desarrollo tenga lugar.

Integrar el bienestar escolar en la agenda educativa está basado en evidencia, no es una idealización. No se trata de minimizar el logro, sino de entender que el éxito académico mejora cuando la escuela crea un espacio emocionalmente seguro, intelectualmente estimulante y socialmente relevante. Las políticas y prácticas que promueven el bienestar no están en oposición al aprendizaje; por el contrario, lo mejoran. En otras palabras, la escuela constituye un sitio fundamental en el camino del desarrollo adolescente.

Es un ámbito de aprendizaje para compartir espacio, forjar una identidad y extraer significado de las experiencias propias. Para el sistema escolar que reconoce esta función, los jóvenes no verán la felicidad solo como una emoción efímera, sino como parte de una vida escolar que les brinda la oportunidad de crecer, explorar y establecer su futuro. Cuando la escuela no es así, se convierte en una situación de presión que sofoca la capacidad de bienestar.

La escuela de los adolescentes es vital para su desarrollo general. No basta con simplemente evaluar resultados e implementar programas. No es suficiente evaluar calificaciones, se necesita, más bien, una visión amplia que articule emociones, cogniciones, relaciones y contexto. Solo entonces será posible alentar a nuestra juventud a construir una vida escolar que no los agote, sino que los fortalezca. Reconocer la felicidad y el bienestar como prioridades adolescentes no es un pasaje sentimental o de cuento de hadas; es una cuestión de nuestro tiempo, como nuestra sociedad lo demanda. A medida que se desarrolla el viaje conceptual, nos damos cuenta de que la felicidad no es opcional ni un accesorio humano, sino el signo más importante del desarrollo central, la adaptabilidad y la construcción de significado personal y colectivo.

La investigación moderna ha demostrado que el bienestar no puede medirse en emociones pasajeras. Por un lado, el modelo hedónico ofrece una explicación útil para la importancia del afecto positivo, el control del afecto negativo y el autoanálisis. El enfoque eudaimónico, por el contrario, insiste en que la buena vida se basa en el cumplimiento, el significado, el propósito y la capacidad de enfrentar constructivamente la complejidad emocional y social de la existencia. Lejos de ser incompatibles, son perspectivas complementarias que proporcionan una visión más completa y humana del bienestar de los adolescentes (Reichman et al., 2023).

Además, la investigación sobre inteligencia emocional, memoria de trabajo y habilidades de autorregulación indica que la felicidad como individuo no está determinada solo por factores externos. La capacidad de reconocer y regular los propios sentimientos, interpretar interacciones sociales y mantener el equilibrio cognitivo en un mundo de estrés escolar surge como una ayuda poderosa para la preservación del bienestar. Sin embargo, esos procesos singularmente individuales no pueden separarse del entorno institucional en el que los jóvenes crecen (Ocaña et al., 2023).

La investigación sobre la cultura escolar demuestra que cuando hay un impulso exclusivo por el rendimiento y la retroalimentación de rendimiento, el resultado puede ser sentimientos de incomodidad, ansiedad y distanciamiento emocional en los adolescentes. Por el contrario, una cultura de enseñanza y aprendizaje que permite relaciones de apoyo, compromiso real y afirmación emocional conduce a una felicidad sostenible y profunda. Sin embargo, aunque convincente, esta evidencia aún falta en las políticas escolares o en la organización estructural de los sistemas educativos en el día a día. Aquí es donde vemos la responsabilidad institucional: la felicidad de los jóvenes no debe verse como un subproducto opcional; más bien, es un objetivo explícito que informa prácticas, decisiones y prioridades.

CONCLUSIÓN

Y así, con este panorama, encontramos que la felicidad emerge como un tema prioritario: reúne los aspectos emocionales, cognitivos, sociales y éticos del bienestar humano. Cuando hablamos de felicidad durante la adolescencia, estamos hablando de salud mental, oportunidades de desarrollo, la práctica de la ciudadanía emocional y la justicia educativa. Cuando el estrés, la preocupación y la incomodidad en los jóvenes ya están en aumento, ignorar la felicidad significaría olvidar las razones por las que hoy ocurren tantos problemas. Así que

la felicidad no es solo un tema de estudio; es un horizonte de acción para individuos que quieren crear espacios en los que los adolescentes puedan vivir, aprender y prosperar de maneras profundamente significativas.

REFERENCIAS

- Ball, S. J. (2003). The teacher's soul and the terrors of performativity. *Journal of Education Policy*, 18(2), 215-228. <https://doi.org/10.1080/0268093022000043065>
- Booth, J. N., Leary, S. D., Joinson, C., Ness, A. R., Tomporowski, P. D., Boyle, J. M., & Reilly, J. J. (2014). Associations between objectively measured physical activity and academic attainment in adolescents from a UK cohort. *British Journal of Sports Medicine*, 48(3), 265-270. <https://doi.org/10.1136/bjsports-2013-092334>
- Bonell, C., Blakemore, S. J., Fletcher, A., & Patton, G. (2019). Role theory of schools and adolescent health. *The Lancet Child & Adolescent Health*, 3(10), 742-748. [https://doi.org/10.1016/S2352-4642\(19\)30183-X](https://doi.org/10.1016/S2352-4642(19)30183-X)
- Clarke, T. (2023). Do scores 'define' us? Adolescents' experiences of wellbeing as 'welldoing' at school in England. *Review of Education*, 11(1), 1-31. <https://doi.org/10.1002/rev3.3393>
- Clarke, T., McLellan, R., & Harold, G. (2025). Beyond life satisfaction: Wellbeing correlates of adolescents' academic attainment. *School Psychology Review*, 54(1), 31-50. <https://doi.org/10.1080/2372966X.2023.2217980>
- De Neve, J. E., & Oswald, A. J. (2012). Estimating the influence of life satisfaction and positive affect on later income using sibling fixed effects. *Proceedings of the National Academy of Sciences*, 109(49), 19953-19958. <https://doi.org/10.1073/pnas.1211437109>
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2008). Hedonia, eudaimonia and wellbeing: An introduction. *Journal of Happiness Studies*, 9(1), 1-11. <https://doi.org/10.1007/s10902-006-9018-1>
- Diener, E., Kesebir, P., & Tov, W. (2009). *Felicidad. Manual de diferencias individuales en el comportamiento social*. Guilford Press.
- Huppert, F. A., & So, T. T. (2013). Flourishing across Europe: Application of a new conceptual framework for defining well-being. *Social Indicators Research*, 110(3), 837-861. <https://doi.org/10.1007/s11205-011-9966-7>
- Kaya, M., & Erdem, C. (2021). Students' well-being and academic achievement: A meta-analysis study. *Child Indicators Research*, 14(5), 1743-1767. <https://doi.org/10.1007/s12187-021-09821-4>
- Martín-Cazallas, A. (2024). Neurofelicidad. Influencia de la felicidad en la salud [Tesis de grado de la Universidad Internacional de la Rioja, España]. Repositorio institucional. <https://reunir.unir.net/handle/123456789/16258>

- Morinaj, J., & Hascher, T. (2022). On the relationship between student well-being and academic achievement. *Zeitschrift für Psychologie*, 230(3), 201–214. <https://doi.org/10.1027/2151-2604/a000499>
- Nava Preciado, J. M. (2025). Adolescentes felices en la escuela: dimensiones y experiencias. *Diálogos Pedagógicos*, 23(45), 1-24. [https://doi.org/10.22529/dp.2025.23\(45\)01](https://doi.org/10.22529/dp.2025.23(45)01)
- Ocaña, M. P. C., López, A. G. S., & Fonseca, L. G. C. (2023). Abordando la felicidad a través de las neurociencias: visiones contemporáneas y utilidades prácticas. *Dilemas contemporáneos: Educación, Política y Valores*, XI(edición especial), artículo 30. <https://doi.org/10.46377/dilemas.v11iEspecial.3893>
- Reichman, N. E., Corman, H., Dave, D., Kalil, A., & Schwartz-Soicher, O. (2023). Effects of welfare reform on positive health and social behaviors of adolescents. *Children*, 10(2), 260. <https://doi.org/10.3390/children10020260>
- Ryff, C. D., Singer, B. H., & Love, G. D. (2004). Positive health: connecting well-being with biology. *Philosophical transactions of the Royal Society of London. Series B, Biological sciences*, 359(1449), 1383-1394. <https://doi.org/10.1098/rstb.2004.1521>
- Solano, A. C. (2009). El bienestar psicológico: cuatro décadas de progreso. *Revista interuniversitaria de formación del profesorado*, 23(3), 43-72.

CAPÍTULO 9.

ANÁLISIS TEÓRICO DE LA RELACIÓN ENTRE LA IMAGEN CORPORAL Y FELICIDAD EN MUJERES UNIVERSITARIAS

KARINA SUGEYL VENEGAS AYALA

UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE NUEVO LEÓN, MÉXICO

ORCID: 0000-0002-7766-2446



DOI del capítulo:

<https://doi.org/10.56162/transdigitalbc09.09>

CAPÍTULO 9.

ANÁLISIS TEÓRICO DE LA RELACIÓN ENTRE LA IMAGEN CORPORAL Y FELICIDAD EN MUJERES UNIVERSITARIAS

INTRODUCCIÓN

La vida universitaria constituye una etapa crítica del desarrollo humano, caracterizada por cambios en la identidad, autonomía personal y consolidación de proyectos vitales a largo plazo. Este periodo, situado entre la adolescencia tardía y la adultez temprana, implica, no solo exigencias académicas, sino también una intensa reconfiguración del autoconcepto y el valor personal (Potterton et al., 2022; Patterson et al., 2022; Shell et al., 2020). Para las mujeres universitarias, estas tareas se desarrollan en un contexto complejo, donde las demandas académicas coexisten con una vigilancia constante sobre el cuerpo y la apariencia física, sometidas a ideales de belleza frecuentemente inalcanzables y socialmente reforzados (So & Kwon, 2022; Jarman et al., 2021).

Desde el enfoque de la psicología positiva surge entonces una pregunta: ¿De qué manera la relación que una joven universitaria establece con su imagen corporal influye en su capacidad para experimentar felicidad durante una de las etapas más importantes de su vida? Esta incógnita adquiere especial relevancia al considerar que la felicidad no solo se refiere a estados emocionales placenteros, sino también al funcionamiento psicológico óptimo, la autoaceptación y la construcción de una vida con sentido (Diener, 1984; Ryff, 1989).

El presente análisis teórico se sitúa en una paradoja contemporánea, ya que, a pesar de los avances en el acceso a la educación superior, así como el aumento en la conciencia social sobre la igualdad de género y los derechos humanos, los índices de insatisfacción corporal, malestar relacionado con la apariencia y conductas alimentarias de riesgo continúan siendo elevados entre mujeres jóvenes universitarias (Ávila et al., 2025; Martin-Wagar et al., 2023; Borowsky et al., 2016).

Lejos de constituir un entorno protector, la universidad puede intensificar estas presiones al exponer a las estudiantes a nuevos entornos sociales altamente comparativos, competitivos y con una sobrecarga de contenido en redes sociales como Instagram y TikTok

que promueven estereotipos e ideales de belleza incongruentes (George & Sahu, 2022; Chung et al., 2021; Tiggemann & Anderberg).

Si bien existe una vasta literatura empírica que documenta la asociación entre imagen corporal negativa y diversos indicadores de malestar psicológico (Jiménez-Morcillo et al., 2024; Rashid et al., 2021; McLean & Paxton, 2019), gran parte de estos estudios se han centrado en enfoques descriptivos o correlacionales y en una conceptualización limitada del bienestar como ausencia de malestar (Merino et al., 2024; Ryding & Kuss, 2020). En contraste, son escasos los esfuerzos por articular modelos teóricos integradores que vinculen la imagen corporal con concepciones amplias de la felicidad, incorporando tanto el bienestar subjetivo como el bienestar psicológico, y considerando de manera explícita el contexto sociocultural en el que estas experiencias se construyen (Jarman et al., 2025).

Ante este panorama, el objetivo general del presente artículo es analizar teóricamente la relación entre la imagen corporal y la felicidad en mujeres universitarias mexicanas, integrando marcos conceptuales de la psicología social y la psicología positiva. De manera específica, se plantean los siguientes objetivos:

1. Desglosar los componentes de la imagen corporal desde sus modelos teóricos predominantes.
2. Examinar el concepto de felicidad desde la psicología positiva.
3. Explorar factores socioculturales presentes en México que median la relación entre imagen corporal y felicidad.
4. Proponer un modelo integrador que tenga como objetivo futuras investigaciones empíricas e intervenciones psicoeducativas.

IMAGEN CORPORAL

La imagen corporal es un constructo psicológico complejo y multidimensional que trasciende la simple percepción del tamaño o la forma física (Tylka & Wood-Barcalow, 2015). De acuerdo con Cash y Smolak (2011), se define como la representación mental que una persona construye de su propio cuerpo, la cual integra procesos perceptivos, cognitivos, afectivos y conductuales que interactúan de manera dinámica. Esta representación no constituye un reflejo objetivo del cuerpo, sino una interpretación subjetiva influida por experiencias per-

sonales y contextos socioculturales específicos. A continuación, se mencionan los cuatro componentes de la imagen corporal:

1. El componente perceptivo se refiere al grado de precisión con el que una persona estima las dimensiones, la forma y el peso de su cuerpo. No alude a cómo es el cuerpo en términos objetivos, sino a cómo es experimentado subjetivamente. En contextos de insatisfacción corporal, es común la presencia de distorsiones perceptivas caracterizadas por una atención selectiva hacia atributos corporales evaluados negativamente, lo que favorece una autopercepción sesgada (Rodríguez & Senín, 2014).
2. El componente cognitivo engloba el conjunto de pensamientos, creencias, evaluaciones y diálogos internos que la persona mantiene respecto a su cuerpo. Estas cogniciones suelen expresarse en narrativas autocríticas y estándares rígidos de apariencia, en las que el valor personal se vincula estrechamente con el cumplimiento de ideales estéticos socialmente promovidos (Cash & Hrabosky, 2003).
3. El componente afectivo comprende las emociones y sentimientos asociados a la experiencia corporal. Estos pueden oscilar desde emociones negativas, como vergüenza, ansiedad o culpa, hasta afectos positivos, como orgullo y confianza. El valor y la intensidad de estas emociones desempeñan un papel central en la regulación del bienestar psicológico (Tylka, 2011).
4. El componente conductual hace referencia a las acciones que se derivan de la interacción entre los componentes perceptivo, cognitivo y afectivo. Entre las conductas más frecuentes se encuentran los comportamientos de comprobación corporal (por ejemplo, mirarse repetidamente al espejo), evitación (evitar situaciones sociales, espejos o cierto tipo de vestimenta) y control corporal (dietas restrictivas, ejercicio compulsivo o intervenciones estéticas). Estas conductas, lejos de aliviar el malestar, suelen contribuir al mantenimiento de una imagen corporal negativa (Raich, 2013).

Para comprender los procesos mediante los cuales se desarrolla y sostiene una imagen corporal negativa, es necesario recurrir a marcos teóricos que expliquen la influencia del entorno social. En primer lugar, la Teoría de la Comparación Social (Festinger, 1954) postula que las personas evalúan sus propias características y capacidades mediante la comparación con otros. En el contexto digital contemporáneo, las mujeres universitarias no solo se comparan con sus pares inmediatos, sino con una exposición constante a imágenes idealizadas de celebridades, *influencers* y figuras socialmente valoradas en plataformas

digitales. Este tipo de comparación, predominantemente ascendente, se ha asociado de manera consistente con una disminución de la autoestima y un incremento de la insatisfacción corporal (Nasidi et al., 2024; Pan et al., 2023).

Este proceso se ve intensificado por la internalización de los ideales de apariencia, concepto central tanto en la Teoría de la Objetivación (Fredrickson & Roberts, 1997) como en el Modelo Tripartito de Influencia (Thompson et al., 1999). La internalización ocurre cuando los estándares de belleza promovidos socioculturalmente (como la delgadez, la tonicidad muscular o la juventud) son adoptados como metas personales y criterios primarios de autoevaluación. De esta forma, el cuerpo se convierte en un proyecto constante de vigilancia y corrección.

Las mujeres universitarias se encuentran inmersas en una tensión entre ideales globalizados de belleza ampliamente difundidos por medios tradicionales y redes sociales, los cuales tienden a reproducir cánones igualmente restrictivos y, en muchos casos, inalcanzables. Esta convergencia de ideales refuerza la presión por alcanzar un cuerpo normativo y exacerba la vulnerabilidad a la insatisfacción corporal (Arreguín et al., 2025; Sarda et al., 2025).

FELICIDAD: ENTRE EL BIENESTAR SUBJETIVO Y PSICOLÓGICO

La conceptualización de la *felicidad* ha representado históricamente un desafío tanto para la filosofía como para la psicología, debido a su carácter multidimensional y a la diversidad de experiencias que engloba. En el campo de la psicología contemporánea, y particularmente desde la psicología positiva (Ryff, 2022), la felicidad ha sido abordada principalmente a través de dos tradiciones teóricas complementarias: el Bienestar Subjetivo (Diener, 1984), de orientación hedónica, y el Bienestar Psicológico, de orientación eudaimónica (Ryff, 1989). Ambas perspectivas ofrecen marcos conceptuales indispensables para comprender la relación entre imagen corporal y felicidad en mujeres universitarias.

Desde la tradición hedónica, Diener (1984) y Diener et al. (2018) propusieron el modelo de Bienestar Subjetivo, en el cual la felicidad se concibe como una evaluación global que las personas realizan de sus propias vidas. Esta evaluación se compone de dos dimensiones principales. La dimensión afectiva se refiere al balance entre emociones y estados de ánimo positivos (por ejemplo, alegría, entusiasmo, optimismo) y negativos (por ejemplo,

tristeza, ansiedad, culpa) experimentados a lo largo del tiempo. La dimensión cognitiva, por su parte, corresponde a la satisfacción con la vida, entendida como un juicio reflexivo mediante el cual el individuo compara sus circunstancias vitales con estándares personales y socialmente construidos.

Si bien el Bienestar Subjetivo ofrece un marco sólido para comprender cómo las personas se sienten respecto a sus vidas, ha sido señalado que esta aproximación resulta insuficiente para capturar aspectos más profundos del funcionamiento humano óptimo. En respuesta a esta limitación, Ryff (1989, 2018, 2022) desarrolló el modelo de Bienestar Psicológico, fundamentado en la tradición eudaimónica, el cual enfatiza, no solo sentirse bien, sino funcionar bien. Este modelo se estructura en seis dimensiones interrelacionadas:

1. *Autonomía*. Entendida como la capacidad de autorregular la conducta, resistir presiones sociales y evaluarse a partir de criterios propios.
2. *Dominio del entorno*. Alude a la habilidad para manejar eficazmente el contexto vital, crear entornos favorables y ejercer control sobre las circunstancias de la vida cotidiana.
3. *Crecimiento personal*. Referido a la sensación de desarrollo continuo, apertura a nuevas experiencias y realización del propio potencial.
4. *Relaciones positivas con otros*. Caracterizadas por vínculos interpersonales cálidos, empáticos y de confianza mutua.
5. *Propósito en la vida*. Implica la percepción de que la propia vida posee sentido, dirección y metas significativas.
6. *Autoaceptación*. Definida como una actitud positiva hacia uno mismo que integra la aceptación de fortalezas y limitaciones personales.

La integración de ambas perspectivas resulta clave para el análisis de la imagen corporal, dado que esta influye no solo en los estados afectivos cotidianos, sino también en dimensiones centrales del funcionamiento psicológico. La evidencia sugiere que la relación entre imagen corporal y felicidad es bidireccional y dinámica (Tylka, 2018). Una imagen corporal negativa implica un desgaste sostenido de recursos emocionales y cognitivos, al asociarse con emociones recurrentes como vergüenza, ansiedad y preocupación por la apariencia, las cuales limitan la inversión en actividades vinculadas al afecto positivo (Olson et al., 2020; McLean & Paxton, 2019). Como consecuencia, se ve afectado el Bienestar Subjetivo y se comprometen dimensiones clave del Bienestar Psicológico, particularmente

la autoaceptación, las relaciones positivas y el crecimiento personal (Eryilmaz et al., 2023; Linardon et al., 2022).

Por otro lado, niveles bajos de Bienestar Psicológico pueden incrementar la vulnerabilidad a desarrollar una imagen corporal negativa. La ausencia de un sentido claro de propósito, una autoaceptación frágil o relaciones interpersonales poco satisfactorias pueden llevar a que la apariencia física se convierta en una fuente central de validación personal. En este contexto, la comparación social y la internalización de ideales estéticos adquieren mayor peso, reforzando un ciclo de insatisfacción corporal y malestar emocional (Tylka & Wood-Barcalow, 2015; Vartanian & Dey, 2013; Ryff, 1989).

En conjunto, estos planteamientos permiten comprender que la felicidad, entendida desde una perspectiva integral, no constituye únicamente un resultado dado por la imagen corporal, sino también un recurso psicológico que puede modular su impacto (Tylka, 2018; Ryff & Singer, 2018). Esta visión resulta fundamental para el desarrollo de modelos teóricos y estrategias de intervención que busquen promover una relación más saludable con el cuerpo y un bienestar sostenible en mujeres universitarias.

LA IMAGEN CORPORAL Y LA FELICIDAD

La imagen corporal y la felicidad emergen de marcos culturales, históricos y sociales específicos que configuran los significados atribuidos al cuerpo, la apariencia y el bienestar. Diversos autores han señalado que, tanto la percepción corporal como las concepciones de una *vida buena*, están profundamente mediadas por la cultura, los sistemas de valores y las normas sociales dominantes (Swami, 2015; Uchida & Ogihara, 2012). En este sentido, el contexto sociocultural ofrece un escenario particularmente complejo para analizar la relación entre imagen corporal y felicidad en mujeres universitarias (Swami et al., 2018; Rodgers et al., 2014).

Desde una perspectiva cultural, México ha sido caracterizado como una sociedad con una orientación predominantemente colectivista, en la cual las relaciones interpersonales cercanas, la pertenencia al grupo y la opinión de figuras significativas desempeñan un papel central en la construcción del autoconcepto (Hofstede, 2001). En este marco, la familia se constituye como uno de los agentes de socialización más influyentes en la experiencia corporal de las mujeres jóvenes. Comentarios cotidianos sobre el peso, la alimentación o

la apariencia física, frecuentemente normalizados como expresiones de cuidado o preocupación, pueden funcionar simultáneamente como fuentes de apoyo emocional y como mecanismos de control simbólico sobre el cuerpo. De este modo, la familia opera de manera ambivalente, es decir, puede amortiguar el impacto de las presiones externas o, por el contrario, intensificar la internalización de ideales corporales normativos (Hosseini & Padhy, 2023; Moral-de la Rubia & Daniel-González, 2025).

A esta influencia familiar se suma el papel central de los medios de comunicación y, de manera creciente, de las redes sociales digitales. Si bien los medios tradicionales contribuyeron históricamente a la difusión de modelos estéticos homogéneos, las plataformas digitales han transformado cualitativamente este proceso al promover una exposición constante, interactiva y personalizada a imágenes corporales idealizadas. Estas plataformas no solo amplifican los estándares de belleza, sino que también incentivan la comparación social ascendente, consolidándose así como uno de los agentes socioculturales más influyentes en la imagen corporal de las mujeres jóvenes (Cortez et al., 2016; Dane & Bhatia, 2022).

La persecución del ideal corporal (frecuentemente asociado a la delgadez, la tonicidad muscular y una apariencia juvenil) implica una inversión económica considerable en bienes y servicios como gimnasios, dietas especializadas y procedimientos estéticos. Para muchas mujeres universitarias, este ideal se convierte en un proyecto corporal de difícil o imposible acceso, generando de este modo sentimientos de frustración, insuficiencia y exclusión simbólica (Rodgers et al., 2014; Saguy & Gruys, 2010).

La convergencia de presiones familiares, mediáticas y económicas configuran un entorno en el que la imagen corporal se convierte en un eje central de evaluación personal y social. En este contexto, la felicidad de las mujeres universitarias puede verse condicionada por la necesidad de cumplir con expectativas corporales frecuentemente inalcanzables (Tiggemann & Anderberg, 2019; Rodgers et al., 2014; Fredrickson & Roberts, 1997).

En síntesis, el contexto mexicano configura un entramado sociocultural en el que la imagen corporal actúa como un punto de intersección entre normas colectivas, desigualdades y experiencias subjetivas de felicidad. Comprender esta relación desde una perspectiva contextualizada resulta fundamental para evitar interpretaciones reduccionistas y para diseñar modelos teóricos e intervenciones que respondan a las realidades específicas de las mujeres universitarias.

HACIA UN MODELO INTEGRADOR DE LA IMAGEN CORPORAL Y FELICIDAD

A partir de la integración de los constructos teóricos revisados y de factores socioculturales específicos, se propone un Modelo Teórico Integrador de la Imagen Corporal y la Felicidad, orientado a comprender los mecanismos psicológicos que vinculan las presiones socioculturales con la experiencia de felicidad en mujeres universitarias.

El modelo no pretende establecer relaciones causales definitivas, sino ofrecer un marco explicativo que articule niveles macrosociales, procesos psicológicos mediadores y resultados a nivel individual, incorporando además factores de protección y vulnerabilidad. Se estructura en seis componentes interrelacionados, organizados en un flujo explicativo predominante que va desde lo sociocultural hacia lo psicológico-individual, sin asumir una direccionalidad rígida ni lineal (Figura 1).

Figura 1

Modelo Teórico Integrador de la Imagen Corporal y Felicidad



1. FACTORES SOCIOCULTURALES

Constituye la base fundamental social que define los ideales de belleza.

- Medios de Comunicación. Difunden y amplifican los ideales estéticos difundidos a nivel mundial y local, creando de esta forma dos perspectivas contradictorias sobre el ideal corporal.

- Familia. Tiene una doble determinación en la vida de las mujeres universitarias: por una parte, ofrece apoyo social; en otro extremo, puede ser una fuente de críticas hacia el aspecto corporal.
- Relaciones entre pares. Interacciones sociales entre compañeros o amigos que son claves para los parámetros de comparación.
- Contexto socioeconómico. Establece las condiciones materiales que determinan el acceso al ideal de belleza y que valida ciertos fenotipos sobre otros, generando exclusiones y preocupación.

2. IDEALES DE BELLEZA

Las normas sociales que establecen características físicas de una imagen corporal deseable, dan la pauta de interacción de los factores sociales.

3. PROCESOS PSICOLÓGICOS MEDIADORES

Estos factores no tienen un impacto directo, sino que lo hacen a través de dos procesos cognitivos-sociales:

- Comparación social ascendente. Es un mecanismo activador debido a la exposición a pares y redes sociales, en el cual las mujeres evalúan su propio cuerpo contra referentes que son percibidos como superiores.
- Internalización de ideales de apariencia. Proceso por el cual el individuo adopta estándares de belleza promovidos socioculturalmente como metas personales y criterio de autoevaluación. Este criterio es central y es el que tiene mayor influencia.

4. IMAGEN CORPORAL COMO CONSTRUCTO MULTIDIMENSIONAL

Los procesos psicológicos mediadores impactan directamente en la formación de la imagen corporal en un continuo entre positiva/adaptativa y negativa/desadaptativa; se manifiesta a través de cuatro componentes: perceptivo, cognitivo, conductual y afectivo.

5. FELICIDAD

En este punto, la imagen corporal tiene una influencia directa sobre la felicidad y el bienestar. La felicidad es conceptualizada desde un punto de vista integral:

- Bienestar subjetivo. Afecta el balance afectivo (disminuyendo el afecto positivo y aumentado el negativo) y la satisfacción con la vida.
- Bienestar psicológico. Disminuye aquellas dimensiones fundamentales como la autoaceptación, la capacidad para establecer relaciones positivas y el crecimiento personal

6. VARIABLES MODERADORAS: FACTORES PROTECTORES Y DE VULNERABILIDAD

La fuerza y direcciones de las relaciones antes mencionadas no son absolutas, ya que pueden estar involucrados factores de tipo individual y contextuales, que pueden fortalecer o atenuar el proceso de imagen corporal y felicidad:

- Factores protectores. Resiliencia, autoeficacia, optimismo, apoyo social percibido de familiares y amigos, así como una identidad cultural fuerte y positiva.
- Factores de vulnerabilidad. Baja autoestima, perfeccionismo, uso problemático de las redes sociales y desconexión de su identidad cultural.

El modelo propuesto sugiere un flujo de influencia predominante que va de lo macro-social a lo individual, en el que los factores socioculturales alimentan los procesos psicológicos mediadores, los cuales configuran la imagen corporal y, a través de ella, impactan en la experiencia de felicidad (Rodgers et al., 2014; Paterna et al., 2021). No obstante, esta dinámica no es estrictamente unidireccional. Por ejemplo, niveles bajos de bienestar psicológico pueden incrementar la susceptibilidad a la comparación social y a la internalización de ideales estéticos poco realistas, mientras que experiencias de bienestar y autoaceptación pueden fortalecer los factores protectores, generando ciclos positivos de retroalimentación (Ryff, 2018; Tylka, 2018; Eryilmaz et al., 2023).

Desde esta perspectiva, el modelo enfatiza que las intervenciones psicológicas y psicoeducativas no deberían centrarse únicamente en reducir la insatisfacción corporal como síntoma aislado, sino en interrumpir los procesos mediadores que la sostienen y fortalecer los recursos psicológicos y culturales que promueven una relación más saludable y feliz con el cuerpo (Cash & Smolak, 2011; Tylka, 2018; Linardon et al., 2022).

DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

El presente análisis teórico examinó la relación entre la imagen corporal y la felicidad en mujeres universitarias mexicanas, integrando marcos conceptuales de la psicología social y la psicología positiva desde una perspectiva culturalmente situada. Los planteamientos desarrollados permiten concluir que esta relación es bidireccional, dinámica y profundamente mediada por el contexto sociocultural, superando visiones reduccionistas que conciben la insatisfacción corporal únicamente como un problema estético o individual (Rodgers et al., 2014; Tylka, 2018; Ryff, 2018).

El modelo integrador propuesto sugiere que una imagen corporal negativa opera como un mecanismo activo de deterioro del bienestar, al generar un desgaste crónico de recursos emocionales y cognitivos necesarios para el mantenimiento del afecto positivo y el funcionamiento psicológico óptimo (McLean & Paxton, 2019; Olson et al., 2020). Este proceso afecta tanto el bienestar subjetivo (mediante el incremento del afecto negativo y la disminución de la satisfacción con la vida) como el bienestar psicológico, particularmente en dimensiones clave como la autoaceptación, las relaciones positivas y el crecimiento personal (Ryff, 2018; Linardon et al., 2022). De manera inversa, niveles bajos de bienestar psicológico incrementan la vulnerabilidad a la comparación social y a la internalización de ideales de belleza inalcanzables, reforzando ciclos persistentes de insatisfacción corporal.

Estos hallazgos teóricos permiten comprender la paradoja observada en el contexto contemporáneo: los avances en acceso educativo y derechos de las mujeres no se traducen automáticamente en mayores niveles de bienestar, debido a la persistencia y sofisticación de los mecanismos socioculturales que regulan el cuerpo femenino, especialmente en entornos digitales (Nasidi et al., 2024; Pan et al., 2023; Burke et al., 2021; Paterna et al., 2021). En el contexto mexicano, factores como la familia, las desigualdades socioeconómicas y la racialización de los ideales de belleza configuran un escenario en el que la imagen corporal adquiere un peso desproporcionado en la evaluación del valor personal y la experiencia de felicidad (Tylka, 2018; Eryilmaz et al., 2023).

Desde una perspectiva aplicada, este análisis subraya la necesidad de que las instituciones de educación superior adopten enfoques preventivos e integrales en la promoción del bienestar estudiantil. Más allá de intervenciones centradas exclusivamente en la nutrición o el control del peso, resulta fundamental desarrollar programas psicoeducativos que reduzcan la internalización de ideales corporales, fomenten la auto aceptación y fortalezcan el

bienestar psicológico (Cash & Smolak, 2011; Tylka, 2018; Paterna et al., 2021). Asimismo, se destaca la importancia de generar entornos universitarios libres de estigmatización basada en la apariencia y de capacitar a los servicios de salud en problemáticas relacionadas con la imagen corporal.

Finalmente, al tratarse de un análisis teórico, el modelo propuesto requiere validación empírica. Se recomienda el desarrollo de estudios longitudinales que permitan examinar la direccionalidad de las relaciones planteadas, investigaciones cualitativas que profundicen en la experiencia subjetiva de las mujeres universitarias y estudios de intervención que evalúen la eficacia de programas basados en la reducción de la comparación social y la internalización de ideales estéticos. En conjunto, este trabajo aporta un marco conceptual útil para comprender y abordar la imagen corporal como un eje central del bienestar y la felicidad en el contexto universitario.

REFERENCIAS

- Arreguín Hernández, A. Y. (2025). Redes sociales, imagen corporal y salud mental en estudiantes de la FES Zaragoza UNAM. *Psic-Obesidad*, 14(55), 24-31. <https://doi.org/10.22201/fesz.20075502e.2024.14.55.91651>
- Ávila, M. N., Castro, A. E., Núñez, G. M., Cano, G., & Hernández, K. J. (2025). Percepción de la imagen corporal, trastornos de la conducta alimentaria y actitudes socioculturales hacia la apariencia en universitarios. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 9(4), 12513-12527. https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v9i4.20068
- Borowsky, H. M., Eisenberg, M. E., Bucchianeri, M. M., Piran, N., & Neumark-Sztainer, D. (2016). Feminist identity, body image, and disordered eating. *Eating Disorders*, 24(4), 297-311. <https://doi.org/10.1080/10640266.2015.1123986>
- Burke, N. L., Schaefer, L. M., Karvay, Y. G., Bardone-Cone, A. M., Frederick, D. A., Schaumberg, K., Klump, K. L., Anderson, D. A., & Thompson, J. K. (2021). Does the tripartite influence model of body image and eating pathology function similarly across racial/ethnic groups of White, Black, Latina, and Asian women? *Eating Behaviors*, 42, 101519. <https://doi.org/10.1016/j.eatbeh.2021.101519>
- Cash, T. F., & Smolak, L. (Eds.). (2011). *Body Image: A handbook of Science, Practice, and Prevention*. Guilford Press.
- Cash, T., & Hrabosky, J. (2003). The effects of psychoeducation and self-monitoring in a cognitive-behavioral program for body-image improvement. *Eating Disorders: A Journal of Treatment and Prevention*, 11, 255-270. <http://dx.doi.org/10.1080/10640260390218657>

- Chung, A., Vieira, D., Donley, T., Tan, N., Jean-Louis, G., Gouley, K. K., & Seixas, A. (2021). Adolescent peer influence on eating behaviors via social media: scoping review. *Journal of Medical Internet Research*, 23(6), e19697. <https://doi.org/10.2196/19697>
- Cortez, D., Gallegos, M., Jiménez, T., Martínez, P., Saravia, S., Cruzat-Mandich, C., ... Díaz-Castrillón, F., Behar, R., & Arancibia, M. (2020). Influence of sociocultural factors on body image from the perspective of adolescent girls. *Revista Mexicana de Trastornos Alimentarios*, 7(2), 116-124. <https://doi.org/10.1016/j.rmta.2016.05.001>
- Dane, A., & Bhatia, K. (2023). The social media diet: A scoping review to investigate the association between social media, body image and eating disorders amongst young people. *PLOS Global Public Health*, 3(3), e0001091. <https://doi.org/10.1371/journal.pgph.0001091>
- Diener, E., Lucas, R. E., & Oishi, S. (2018). Advances and Open Questions in the Science of Subjective Well-Being. *Collabra: Psychology*, 4(1), 1-49. <https://doi.org/10.1525/collabra.115>
- Diener, E. (1984). Subjective well-being. *Psychological Bulletin*, 95(3), 542-575. <https://dx.doi.org/10.1037/0033-2909.95.3.542>
- Eryilmaz, A., Kara, A., & Huebner, E. S. (2023). The mediating roles of subjective well-being increasing strategies and emotional autonomy between adolescents' body image and subjective well-being. *Applied Research in Quality of Life*, 18(4), 1645-1671. <https://doi.org/10.1007/s11482-023-10156-1>
- Festinger, L. (1954). A theory of social comparison processes. *Human Relations*, 7(2), 117-140. <https://doi.org/10.1177/001872675400700202>
- Fredrickson, B. L., & Roberts, T. A. (1997). Objectification theory: Toward understanding women's lived experiences and mental health risks. *Psychology of Women Quarterly*, 21(2), 173-206. <https://doi.org/10.1111/j.1471-6402.1997.tb00108.x>
- George, C., & Sahu, P. S. (2022). Public Health Impact of Social Comparison on Body Image Concerning Cognitive Processing and Disordered Eating: A Systematic Review. *Public Health Open Access*, 6(2). <https://doi.org/10.23880/phoa-16000210>
- Hofstede G. H. (2001). *Culture's Consequences: Comparing Values, Behaviors, Institutions and Organizations Across Nations*. Sage.
- Hosseini, S. A., & Padhy, R. K. (2023). *Body Image Distortion*. StatPearls.
- Jarman, H. K., Marques, M. D., McLean, S. A., Slater, A., & Paxton, S. J. (2021). Social media, body satisfaction and well-being among adolescents: A mediation model of appearance-ideal internalization and comparison. *Body Image*, 36, 139-148. <https://doi.org/10.1016/j.bodyim.2020.11.005>
- Jarman, H. K., McLean, S., Rodgers, R. F., & Fuller-Tyszkiewicz, M. (2025). Measurement in sociocultural research on body image: Issues and solutions. *Body Image*, 54, 101922. <https://doi.org/10.1016/j.bodyim.2025.101922>

- Jiménez-Morcillo, J., Ramos-Campo, D. J., Rodríguez-Besteiro, S., & Clemente-Suárez, V. J. (2024). The association of body image perceptions with behavioral and health outcomes among young adults. *Nutrients*, 16(9), 1281. <https://doi.org/10.3390/nu16091281>
- Linardon, J., McClure, Z., Tylka, T. L., & Fuller-Tyszkiewicz, M. (2022). Body appreciation and its psychological correlates: A systematic review and meta-analysis. *Body Image*, 42, 287-296. <https://doi.org/10.1016/j.bodyim.2022.07.003>
- Martin-Wagar, C. A., Attaway, S. E., & Melcher, K. A. (2023). Differences among feminist and non-feminist women on weight bias internalization, body image, and disordered eating. *Journal of Eating Disorders*, 11(1), 129. <https://doi.org/10.1186/s40337-023-00851-7>
- McLean, S. A., & Paxton, S. J. (2019). Body image in the context of eating disorders. *Psychiatric Clinics*, 42(1), 145-156. <https://doi.org/10.1016/j.psc.2018.10.006>
- Merino, M., Tornero-Aguilera, J. F., Rubio-Zarapuz, A., Villanueva-Tobaldo, C. V., Martín-Rodríguez, A., & Clemente-Suárez, V. J. (2024). Body perceptions and psychological well-being: A review of the impact of social media and physical measurements on self-esteem and mental health with a focus on body image satisfaction and its relationship with cultural and gender factors. *Healthcare*, 12(14), 1396. <https://doi.org/10.3390/healthcare12141396>
- Moral-de la Rubia, J., & Daniel-González, L. (2025). Validity and reliability of the family and friends social support scale-revised (AFA-R) in medical students. *Current Psychology*, 44, 17474-17489. <https://doi.org/10.1007/s12144-025-08308-7>
- Nasidi, Q. Y., Norde, A. B., Dahiru, J. M., & Hassan, I. (2024). Tiktok usage, social comparison, and self-esteem among the youth: Moderating role of gender. *Galactica Media: Journal of Media Studies*, 6(2), 121-137. <https://doi.org/10.46539/gmd.v6i2.467>
- Olson, K. L., Lillis, J., Panza, E., Wing, R. R., Quinn, D. M., & Puhl, R. R. (2020). Body shape concerns across racial and ethnic groups among adults in the United States: More similarities than differences. *Body Image*, 35, 108-113. <https://doi.org/10.1016/j.bodyim.2020.08.013>
- Pan, W., Mu, Z., Zhao, Z., & Tang, Z. (2023). Female users' Tiktok use and body image: active versus passive use and social comparison processes. *Cyberpsychology, Behavior, and Social Networking*, 26(1), 3-10. <https://doi.org/10.1089/cyber.2022.0169>
- Paterna, A., Alcaraz-Ibáñez, M., Fuller-Tyszkiewicz, M., & Sicilia, Á. (2021). Internalization of body shape ideals and body dissatisfaction: A systematic review and meta-analysis. *International Journal of Eating Disorders*, 54(9), 1575-1600. <https://doi.org/10.1002/eat.23568>
- Patterson, A. L., Dunlap, D., Payne, N. J., Peterson, A., Tiemersma, K., Turner, K., Wolin, K., Lilgendahl, H., & McLean, K. C. (2022). The role of repeated narration in identity development: The evaluation of the transition to college over time. *Qualitative Psychology*, 9(2), 171. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1037/qup0000234>

- Potterton, R., Austin, A., Robinson, L., Webb, H., Allen, K. L., & Schmidt, U. (2022). Identity development and social-emotional disorders during adolescence and emerging adulthood: a systematic review and meta-analysis. *Journal of Youth and Adolescence*, 51(1), 16-29. <https://doi.org/10.1007/s10964-021-01536-7>
- Raich, M. (2013). *Imagen Corporal: Conocer y Valorar el Propio Cuerpo*. Editorial Pirámide.
- Rashid, Z., Arzeen, N., & Shah, M. (2021). Body image and psychological distress among university students. *Journal of Postgraduate Medical Institute*, 35(3), 181-4. <https://doi.org/10.54079/jpmi.35.3.2695>
- Rodgers, R. F., Paxton, S. J., & McLean, S. A. (2014). A biopsychosocial model of body image concerns and disordered eating in early adolescent girls. *Journal of Youth and Adolescence*, 43(5), 814-823. <https://doi.org/10.1007/s10964-013-0013-7>
- Rodríguez, J., & Senín, C. (2014). Alteraciones de la imagen corporal y los diagnosticos. En J. Rodríguez (Ed), *Alteraciones de la Imagen Corporal* (pp. 57-84). Editorial Síntesis.
- Ryding, F. C., & Kuss, D. J. (2020). The use of social networking sites, body image dissatisfaction, and body dysmorphic disorder: A systematic review of psychological research. *Psychology of Popular Media*, 9(4), 412. <https://doi.org/10.1037/ppm0000264>
- Ryff, C. D. (1989). Happiness is everything, or is it? Explorations on the meaning of psychological well-being. *Journal of Personality & Social Psychology*, 57(6), 1069-1081. <https://dx.doi.org/10.1037//0022-3514.57.6.1069>
- Ryff, C. D., & Singer, B. H. (2008). Know thyself and become what you are: A eudaimonic approach to psychological well-being. *Journal of Happiness Studies*, 9, 13-39. <https://doi.org/10.1007/s10902-006-9019-0>
- Ryff, C. D. (2018). Well-being with soul: Science in pursuit of human potential. *Perspectives On Psychological Science*, 13(2), 242-248. <https://doi.org/10.1177/1745691617699836>
- Ryff, C. D. (2022). Positive psychology: Looking back and looking forward. *Frontiers in Psychology*, 13, 840062. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.840062>
- Saguy, A. C., & Gruys, K. (2010). Morality and health: News media constructions of overweight and eating disorders. *Social Problems*, 57(2), 231-250. <https://doi.org/10.1525/sp.2010.57.2.231>
- Sarda, E., El-Jor, C., Shankland, R., Hallez, Q., Patiram, D., Nguyen, C., Duflos, N., Durand, Y., Del-Pozo, G., Dechelotte, P., Rodgers, R., & Flaudias, V. (2025). Social media use and roles of self-objectification, self-compassion and body image concerns: A systematic review. *Journal of Eating Disorders*, 13(1), 192. <https://doi.org/10.1186/s40337-025-01353-4>
- Shell, M. D., Shears, D., & Millard, Z. (2020). Who Am I? Identity Development During the First Year of College. *Psi Chi Journal of Psychological Research*, 25(2), 192-202. <https://doi.org/10.24839/2325-7342.jn25.2.192>

- So, B., & Kwon, K. H. (2023). The impact of thin-ideal internalization, appearance comparison, social media use on body image and eating disorders: A literature review. *Journal of Evidence-Based Social Work*, 20(1), 55-71. <https://doi.org/10.1080/26408066.2022.2117582>
- Swami, V. (2015). Cultural influences on body size ideals. *European Psychologist*, 20(1). <https://doi.org/10.1027/1016-9040/a000150>
- Swami, V., Weis, L., Barron, D., & Furnham, A. (2018). Positive body image is positively associated with hedonic (emotional) and eudaimonic (psychological and social) well-being in British adults. *The Journal of Social Psychology*, 158(5), 541-552. <https://doi.org/10.1080/00224545.2017.1392278>
- Thompson, J. K., Heinberg, L., Altabe, M., & Tantleff-Dunn, S. (1999). *Exacting Beauty: Theory, Assessment, and Treatment of Body Image Disturbance*. American Psychological Association.
- Tiggemann, M., & Anderberg, I. (2019). Social media is not real: The effect of “Instagram vs reality” images on women’s social comparison and body image. *New Media & Society*, 22(12), 2183–2199. <https://doi.org/10.1177/1461444819888720>
- Tylka, T., (2011). Positive Psychology Perspectives on Body Image. En T. Cash, & L. Smolak (Eds.), *Body Image: A handbook of Science, Practice, and Prevention* (pp. 55-66). The Guilford Press.
- Tylka, T. L., & Wood-Barcalow, N. L. (2015). The Body Appreciation Scale-2: Item refinement and psychometric evaluation. *Body Image*, 12, 53-67. <https://doi.org/10.1016/j.bodyim.2014.09.006>
- Tylka, T. L. (2018). Overview of the field of positive body image. En E. A. Daniels, M. M. Gillen, & C. H. Markey (Eds.), *Body Positive: Understanding and Improving Body Image in Science and Practice* (pp. 6-33). Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/9781108297653.002>
- Uchida, Y., & Ogiwara, Y. (2012). Personal or interpersonal construal of happiness: A cultural psychological perspective. *International Journal of Wellbeing*, 2(4). <https://doi.org/10.5502/ijw.v2.i4.5>
- Vartanian, L. R., & Dey, S. (2013). Self-concept clarity, thin-ideal internalization, and appearance-related social comparison as predictors of body dissatisfaction. *Body Image*, 10(4), 495-500. <https://doi.org/10.1016/j.bodyim.2013.05.004>



CAPÍTULO 10.

DESARROLLO Y VALIDACIÓN DE LA ESCALA DE GRATITUD DISPOSICIONAL EN ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS MEXICANOS

LEOPOLDO DANIEL-GONZÁLEZ

UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE NUEVO LEÓN MÉXICO

ORCID: 0000-0001-9466-5318

CIRILO H. GARCÍA-CADENA

UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE NUEVO LEÓN MÉXICO

ORCID: 0000-0001-6066-7745

DOI del capítulo:

<https://doi.org/10.56162/transdigitalbc09.10>

CAPÍTULO 10.

DESARROLLO Y VALIDACIÓN DE LA ESCALA DE GRATITUD DISPOSICIONAL EN ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS MEXICANOS

INTRODUCCIÓN

El ser humano es inherentemente dependiente al nacer, dada su fragilidad y vulnerabilidad ante los peligros naturales. Por ello, sin los cuidados de sus padres biológicos o adoptivos, el recién nacido no podría sobrevivir. En reconocimiento al valor fundamental de la vida, el agradecimiento hacia los padres resulta primordial por los esfuerzos dedicados a garantizar la supervivencia. Posteriormente, los educadores y profesores asumen la responsabilidad de la formación académica y constituyen una fuente significativa de apoyo social, especialmente durante la infancia (Prananto et al., 2025). Paralelamente, aunque de manera informal, los amigos y compañeros de clase desempeñan un rol formativo crucial y proporcionan apoyo social, lo cual merece reconocimiento, agradecimiento y reciprocidad por los aprendizajes y apoyos recibidos (Scholte & Van Aken, 2020).

Desde la concepción, la vida emerge mediante la colaboración entre dos personas. Posteriormente, los padres o sus sustitutos destinan esfuerzos continuos para el desarrollo y bienestar del infante. La interacción entre el ambiente, el contexto y las personas posibilita la existencia humana; es decir, la supervivencia depende del grupo social de origen y del entorno donde el niño se desarrolla, siendo la familia y la escuela de particular relevancia (Siegler et al., 2017; Feldman, 2015).

Por tanto, existen motivos suficientes para agradecer a los demás por la oportunidad de vivir. No obstante, el valor absoluto de la vida no ha sido una constante histórica. Por ejemplo, en la antigua Esparta, los niños con defectos físicos eran sacrificados al nacer (Fletcher, 1974). Del mismo modo, durante el Imperio Azteca se practicaban las guerras floridas, cuyo objetivo era capturar prisioneros para sacrificios rituales donde se extraía el corazón de las víctimas aún con vida como ofrenda a sus deidades (Declercq, 2020).

Estos ejemplos históricos representan la antítesis de la vida: la guerra. La humanidad ha combatido y ha estado dispuesta a matar para obtener lo que, paradójicamente, consi-

deraba más valioso que la vida misma. Esta perspectiva, que privilegia la supervivencia del más fuerte y se opone a políticas públicas de protección a los vulnerables —exaltada por Nietzsche (1887/2009) — constituye un legado nocivo contra la vida.

GRATITUD COMO DISPOSICIÓN PSICOLÓGICA

Frente a las visiones antes mencionadas que socaban el valor de la vida, la psicología positiva ha destacado que la gratitud puede conceptualizarse como una disposición psicológica, una capacidad moral, una emoción y un rasgo de personalidad que permite a los individuos experimentar y expresar agradecimiento (Navarro & Tudge, 2020; Emmons et al., 2019). Esta capacidad debería ejercitarse consistentemente, dado que la vida depende, no solo de capacidades intrínsecas, sino también de factores externos y de otras personas. El progreso humano a lo largo de la historia habría sido imposible sin el esfuerzo colectivo de todos los grupos y culturas.

La gratitud ha sido identificada como un atributo universal que se manifiesta y expresa de formas diversas a través de las culturas. Su universalidad sugiere que forma parte constitutiva de la naturaleza humana. Una visión positiva de la existencia emana de un sentido profundo de gratitud hacia todas las formas de vida. Cuando la gratitud permea cada pensamiento, expresión y acción, trasciende el estatus de mera actitud o virtud deseable para convertirse en un elemento tan fundamental como la vida misma. Cultivar la gratitud facilita la sanación de heridas pasadas y promueve una visión más esperanzadora del futuro (Morgan et al., 2021; Shin et al., 2020).

Desde la perspectiva teórica de Kantor y Smith (1975), Kantor (1959, 1969) y Ribes-Iñesta (2007, 2009), la gratitud como forma de relación humana innata se define como un rasgo de personalidad o estilo interactivo. Esta conducta no solo contribuye al bienestar individual, sino que posee un carácter prosocial que fortalece el tejido social (Yunanto, 2020; Emmons et al., 2019).

ENFOQUE INTERCONDUCTUAL

Los eventos psicológicos involucran múltiples factores que ocurren simultáneamente y poseen igual importancia en su producción. El organismo y las circunstancias de desarro-

llo interactúan recíprocamente en numerosas ocasiones y de maneras diversas, de modo que las adaptaciones sucesivas e incesantes permiten un desarrollo ontogenético fluido y efectivo. Sin embargo, solo ciertas circunstancias poseen valor psicológico y, junto con actividades específicas del organismo, se integran en funciones de estímulo y respuesta, respectivamente (Kantor & Smith, 1975; Kantor, 1959, 1969).

Existe una coordinación significativa entre las funciones de estímulo y respuesta, que ocurren de manera sinérgica y no como términos aislados. Por esta razón, la biografía reactiva de un sujeto está constituida por todas las funciones recíprocas de estímulo y respuesta experimentadas a lo largo de su vida. Además, para que ocurran estas funciones, se requiere un medio de contacto (biológico, físico, químico, social o cultural) que facilite su aparición (Ribes-Iñesta, 2007, 2009).

Una interpretación interconductual de la gratitud sugiere que ciertos individuos tienden a experimentar esta disposición bajo circunstancias específicas que no provocarían el mismo sentimiento en otras personas. Por ejemplo, algunas personas pueden experimentar agradecimiento al percibir reciprocidad ante un favor recibido. Esta emoción emergería bajo condiciones ambientales particulares (incluyendo aspectos individuales específicos), dando lugar a la gratitud. Así, las fuentes de la gratitud residirían en la biografía reactiva de cada persona (Ribes-Iñesta, 2007).

La gratitud se expresa mediante diversos comportamientos como sonreír, experimentar alegría, alivio, abrazar, mostrar efusividad o dar apretones de mano enérgicos. Una característica fundamental de las emociones, incluida la gratitud, es el comportamiento organizado complejo que aparece como respuesta consumada en la mayoría de las actividades psicológicas. El comportamiento emocional relacionado con la gratitud contiene un segmento conductual distintivo, que se caracteriza por permitir un intercambio fluido entre el individuo y su entorno, mediante funciones de estímulo y respuesta armónicamente vinculadas en un contexto apropiado (Ribes-Iñesta, 2007, 2009).

BENEFICIOS DE LA GRATITUD

En las relaciones interpersonales, es evidente la recepción constante de aportes *del otro*. Corresponder con reciprocidad y agradecimiento resulta esencial. En este sentido, la gratitud puede facilitar la formación y mantenimiento de relaciones sociales (Basit et al., 2024;

Emmons et al., 2019). Por ejemplo, en el matrimonio, los cónyuges intercambian continuamente bienes o favores, generando expectativas de reciprocidad.

La gratitud ofrece beneficios positivos en ámbitos personales e interpersonales (Leong et al., 2020), mejora la salud física y mental, incrementa el bienestar subjetivo (Boggiss et al., 2020), y puede fortalecer las interacciones sociales y conductas prosociales en familias, escuelas/universidades, comunidades y lugares de trabajo (Barik & Nayak, 2024; Bono, 2022).

Aunque reconocer y agradecer las contribuciones cotidianas de otros es fundamental para el bienestar (Boggiss et al., 2020), tales expresiones son frecuentemente omitidas. Esto ha impulsado intervenciones para cultivar la gratitud desde edades tempranas; sin embargo, su desarrollo es gradual. La comprensión de esta emoción compleja emerge alrededor de los siete años y se afina durante la adolescencia (Park & Peterson, 2006; Harris et al., 1987), distinguiéndose de las emociones básicas. Por ello, la etapa universitaria constituye un momento óptimo para su evaluación, ya que los jóvenes poseen una capacidad disposicional madura. El presente estudio aborda esta necesidad mediante el desarrollo y validación de la Escala de Gratitud Disposicional (EGD-10), un instrumento breve fundamentado en la perspectiva interconductual y validado en población universitaria mexicana.

Por todo lo anterior, los objetivos del presente estudio son: 1) Explorar la estructura factorial de la escala EGD-10; 2) Analizar la validez de constructo mediante análisis factorial confirmatorio; 3) Describir la distribución de puntuaciones de la EGD-10; 4) Examinar la consistencia interna y validez convergente del modelo de medición; y 5) Verificar la validez concurrente y discriminante de la EGD-10 mediante su correlación con otra medida de gratitud y estrés percibido.

MÉTODO

DISEÑO Y PROCEDIMIENTO DEL ESTUDIO

El presente estudio instrumental empleó un diseño no experimental de corte transversal, con un muestreo no probabilístico.

Desarrollo del instrumento. Inicialmente se redactó un banco de 42 ítems con opciones de respuesta tipo Likert de seis puntos, sobre los cuales se realizaron los análisis estadísticos posteriores. Se utilizaron dos muestras de conveniencia (una para el análisis

factorial exploratorio y otra para el análisis factorial confirmatorio). Previa a la administración de los instrumentos, se solicitó la autorización correspondiente a las autoridades académicas. Los estudiantes fueron invitados a participar de manera voluntaria en el estudio, firmando el consentimiento informado correspondiente. Posterior a la explicación de los objetivos de la investigación y la entrega de instrucciones pertinentes, se procedió con la aplicación de los cuestionarios. No se proporcionó ningún tipo de gratificación económica, material o académica por la participación. Adicionalmente a los cuestionarios principales, los participantes respondieron preguntas relacionadas con edad, sexo, estado civil y nivel socioeconómico subjetivo.

El estudio fue aprobado en sus aspectos técnicos y éticos por las autoridades competentes de la Facultad de Psicología de la Universidad Autónoma de Nuevo León (UANL), México. Se siguieron los lineamientos éticos establecidos por la Sociedad Mexicana de Psicología (2009).

PARTICIPANTES

Se recolectaron dos muestras de estudiantes universitarios por conveniencia. La primera muestra se utilizó para el análisis factorial exploratorio (AFE). La segunda muestra se empleó para el análisis factorial confirmatorio (AFC) y los análisis de validez.

Primer muestra de estudiantes. Se reclutaron 300 estudiantes de una universidad pública del noreste de México. La distribución por sexo mostró 34% hombres ($n = 102$) y 66% mujeres ($n = 198$), con una proporción significativamente desequilibrada (prueba binomial bilateral, $p < .001$). La distribución por áreas académicas fue: 19% ($n = 56$) ciencias de la salud, 22% ($n = 66$) ciencias e ingeniería, 20% ($n = 62$) artes y humanidades, y 39% ($n = 116$) ciencias sociales y administrativas.

La edad media fue de 20.29 años (IC 95% [20.05, 20.54], $DE = 2.19$), con un rango entre 18 y 28 años. Respecto al estado civil, 94.7% ($n = 284$) eran solteros, 4.3% ($n = 13$) casados y 1% ($n = 3$) divorciados. Los participantes reportaron un nivel socioeconómico subjetivo medio.

Segunda muestra de estudiantes. Se reclutaron 200 estudiantes de psicología de una universidad pública del noreste de México. La distribución por sexo fue 60.8% mujeres ($n = 121$) y 39.2% hombres ($n = 79$), con una proporción significativamente desequilibrada (prueba binomial bilateral, $p < .01$). La edad media fue de 19.30 años (IC 95% [19.04, 19.52],

DE = 2.29), con un rango entre 18 y 30 años. La distribución por estado civil fue: 91.4% ($n = 182$), 5% ($n = 10$) casado y 3.6% ($n = 8$) en unión libre. Los participantes reportaron un nivel socioeconómico subjetivo medio.

INSTRUMENTOS

Escala de Gratitud Disposicional (EGD-10). La escala fue desarrollada y validada en población mexicana. La EGD-10 tiene 10 ítems en escala de respuesta tipo Likert de seis puntos (1 = *totalmente en desacuerdo* a 6 = *totalmente de acuerdo*). Los indicadores de la escala se califican de manera directa. A mayor puntuación más grande es la disposición a ser agradecido.

Cuestionario de Gratitud-6 (GQ-6; McCullough et al., 2002). Se utilizó la versión en español adaptada por Bernabe-Valero et al. (2013). La GQ-6 tiene seis ítems en escala de respuesta tipo Likert de siete puntos (1 = *muy en desacuerdo* a 7 = *muy de acuerdo*). Su estructura es unidimensional y posee un valor de consistencia interna aceptable ($\alpha = .77$). En el presente estudio la fiabilidad fue aceptable ($\omega = .79$).

Escala de Estrés Percibido (PSS-14; Cohen et al., 1983). Se utilizó la versión en español adaptada por González y Landero (2007). La PSS-14 es una escala de autoinforme compuesta de 14 ítems (siete ítems con clave positiva y siete ítems con clave negativa) que se clasifican en una escala de tipo Likert de cinco puntos (0 = *nunca* a 4 = *siempre*). La suma de los puntajes de los ítems produce un puntaje total tal que cuanto mayor sea el puntaje, mayor será el nivel de estrés percibido. La escala cuenta con un coeficiente de consistencia interna bueno ($\alpha = .83$). En el presente estudio la fiabilidad fue buena ($\omega = .88$).

ANÁLISIS DE DATOS

Previo al AFE, se evaluó la adecuación del muestreo mediante la prueba de Kaiser-Meyer-Olkin (KMO), considerándose adecuado un valor superior a .60. Asimismo, se aplicó la prueba de esfericidad de Bartlett, donde valores de significancia inferiores a .05 indican la pertinencia de proceder con el análisis factorial.

El AFE se realizó mediante el método de extracción de mínimos cuadrados no ponderados. Para determinar el número de factores, se empleó el análisis paralelo de Horn, método reconocido por su confiabilidad en la identificación de la estructura factorial (Watkins, 2021). Se estableció un criterio de carga factorial mínima de .40 para la retención de ítems

(Lloret-Segura et al., 2014). Los análisis para el AFE se realizaron mediante *IBM SPSS v24* y su complemento *R Factor v2.4.2*.

Análisis factorial confirmatorio (AFC). Si bien el método de máxima verosimilitud (*ML*) presenta robustez frente a desviaciones de la normalidad, se verificó el supuesto de normalidad multivariada mediante el coeficiente estandarizado de Mardia, considerándose aceptable valores inferiores a 10. Dado que no se cumplió este supuesto, los intervalos de confianza al 95% y las pruebas de significación se calcularon utilizando el método de percentiles corregidos libres de sesgo con 2,000 muestras aleatorias (Collier, 2020).

La bondad de ajuste del modelo se evaluó mediante ocho índices: chi-cuadrada relativa (χ^2/gf), índice de bondad de ajuste (*GFI*), índice ajustado de bondad de ajuste (*AGFI*), índice de ajuste comparativo (*CFI*), índice de ajuste normado (*NFI*), índice de ajuste no normado (*NNFI*), error cuadrático medio de aproximación (*RMSEA*) con *IC* 90%, y raíz normalizada cuadrada media residual (*SRMR*). Los criterios de ajuste considerados fueron: buen ajuste con $\chi^2/gf \leq 2$, *GFI*, *CFI*, *NNFI*, *NFI* $\geq .95$, *AGFI* $\geq .90$, *RMSEA* y *SRMR* $\leq .05$; y ajuste aceptable con $\chi^2/gf \leq 3$, *GFI*, *CFI*, *NNFI*, *NFI* $\geq .90$, *AGFI* $\geq .85$, *RMSEA* y *SRMR* $\leq .08$ (Collier, 2020).

Se calcularon las medias con intervalo de confianza del 95% (*IC* 95%), desviación estándar (*DE*), asimetría (g_1), curtosis (g_2), y valores mínimos y máximos. Se consideró la presencia de sesgo en la distribución cuando los valores de asimetría y curtosis excedieron ± 1.5 (Blanca et al., 2013). La normalidad univariada se evaluó mediante la prueba de Kolmogorov-Smirnov con corrección de Lilliefors ($p < .05$).

La correlación inter-ítem se examinó para verificar la ausencia de redundancia, estableciendo un límite de $r < .90$ para asegurar la validez discriminante (Tabachnick & Fidell, 2019). La consistencia interna se calculó mediante el coeficiente omega (ω) de McDonald. La validez convergente se evaluó mediante la varianza extraída promedio (*AVE*), considerándose adecuados para diez indicadores: cargas factoriales promedio $\geq .54$, $\omega \geq .80$, y *AVE* $\geq .29$ (Moral, 2019). La validez concurrente se analizó mediante correlaciones de Pearson, calculando los intervalos de confianza con el método bootstrap de percentiles corregidos libres de sesgo ante el incumplimiento de la normalidad univariada (Collier, 2020). Los cálculos para el AFC se realizaron mediante *IBM SPSS AMOS v24*.

RESULTADOS

ANÁLISIS FACTORIAL EXPLORATORIO

Del banco inicial de 42 ítems, se eliminaron 32 por presentar cargas factoriales (λ) inferiores a .40. El análisis paralelo de Horn determinó una estructura unifactorial, al identificarse únicamente un autovalor por encima del punto de intersección. La Tabla 1 presenta la solución final obtenida.

La estructura unifactorial resultante constó de 10 ítems que explicaron el 39% de la varianza. El índice de adecuación muestral de Kaiser-Meyer-Olkin fue adecuado ($KMO = .87$), y la prueba de esfericidad de Bartlett resultó significativa ($\chi^2 = 1000.56$, $gl = 45$, $p < .001$), corroborando la pertinencia del análisis factorial.

Tabla 1

Matriz resultante a partir del análisis factorial exploratorio

Ítem	λ
1. Hay mucho que agradecer en esta vida	.76
2. Digo gracias cuando me hacen un favor	.70
3. Los favores se agradecen	.69
4. Cuando recibo un beneficio digo gracias	.64
5. Es apropiado agradecer lo que recibimos	.63
6. Soy agradecido con mis amigos	.60
7. Mis hermanos y hermanas merecen mi agradecimiento	.60
8. Agradezco el bien que me hicieron mis padres	.60
9. Digo gracias cuando me dan un servicio por el que pague	.53
10. Si pudiera les daría las gracias a todos los que me han ayudado	.42

Notas. λ = carga factorial estandarizada, $N = 300$.

ANÁLISIS FACTORIAL CONFIRMATORIO, FIABILIDAD Y VALIDEZ CONVERGENTE

Se realizó un AFC basado en la estructura identificada en el AFE (Tabla 1). El coeficiente de curtosis multivariada de Mardia fue de 114.49. Los índices de bondad de ajuste indicaron un buen ajuste para seis indicadores ($\chi^2/gl < 2$, GFI , CFI , NFI y $NNFI > .95$, $AGFI > .90$) y un ajuste aceptable para $RMSEA$ y $SRMR (\leq .08)$. La fiabilidad por consistencia interna fue buena ($\omega > .80$). Las cargas factoriales promediaron .63 ($\lambda > .54$), con un rango

entre .42 y .82. El modelo de medida (Figura 1) mostró adecuada validez convergente ($AVE > .29$). La Tabla 2 presenta los valores de ajuste, fiabilidad y validez convergente.

Figura 1

Modelo de medida para la EGD-10 con valores estimados por ML ($N = 200$).

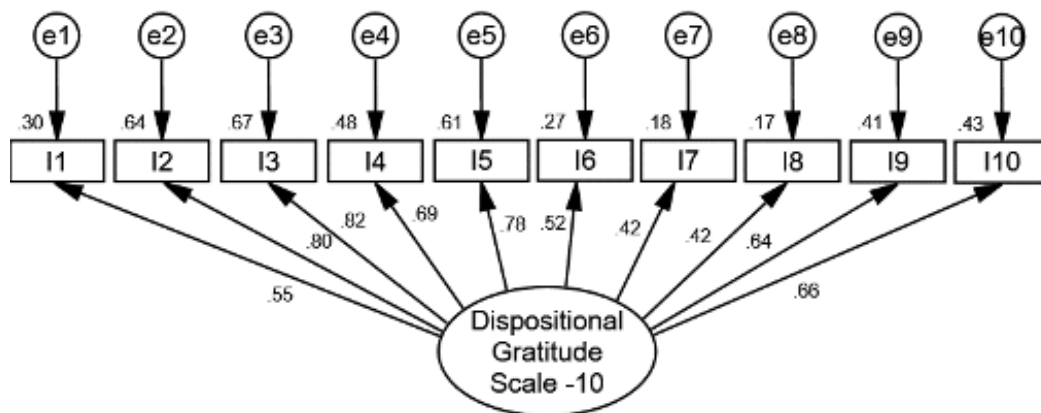


Tabla 2

Valores de bondad de ajuste, fiabilidad y validez convergente de la EGD-10

	χ^2/gf	GFI	AGFI	CFI	NFI	NNFI	RMSEA (IC 90%)	SRMR	ω	AVE
EGD-10	1.97	.97	.96	1.00	.99	1.00	.07 (.06, .08)	.08	.87	.42

Notas. χ^2/gf = chi-cuadrada relativa, GFI = índice de bondad de ajuste, AGFI = índice ajustado de bondad de ajuste, CFI = índice de ajuste comparativo, NFI = índice de ajuste normado, NNFI = índice de ajuste no normado, RMSEA =, SRMR =, ω = omega de McDonald y AVE = varianza media extraída. $N = 200$.

ESTADÍSTICOS DESCRIPTIVOS

La Tabla 3 presenta los estadísticos descriptivos y correlaciones inter-ítem de la EGD-10. El I_5 mostró la media más alta ($M = 5.79$, $DE = .44$), mientras que el I_1 presentó la media más baja ($M = 5.44$, $DE = .84$). La correlación inter-ítem más alta se observó entre I_2 e I_3 ($r = .69$, $p < .01$), y la más baja entre I_7 e I_9 ($r = .19$, $p < .01$). La Tabla 4 contiene los estadísticos descriptivos para la muestra conjunta y por sexo.

Tabla 3

Estadísticos descriptivos y correlaciones inter-ítem de la EGD-10

	M	DE	g₁	g₂	I₁	I₂	I₃	I₄	I₅	I₆	I₇	I₈	I₉	I₁₀
I ₁	5.44	.84	-1.74	3.32	1	.42 ^{**}	.43 ^{**}	.41 ^{**}	.47 ^{**}	.39 ^{**}	.30 ^{**}	.36 ^{**}	.25 ^{**}	.28 ^{**}
I ₂	5.78	.49	-3.28	17.53		1	.69 ^{**}	.64 ^{**}	.66 ^{**}	.35 ^{**}	.27 ^{**}	.23 ^{**}	.54 ^{**}	.41 ^{**}
I ₃	5.76	.58	-4.08	25.39			1	.65 ^{**}	.60 ^{**}	.32 ^{**}	.29 ^{**}	.31 ^{**}	.47 ^{**}	.62 ^{**}
I ₄	5.75	.63	-4.68	30.56				1	.45 ^{**}	.27 ^{**}	.37 ^{**}	.15 [*]	.36 ^{**}	.42 ^{**}
I ₅	5.79	.44	-1.99	3.17					1	.47 ^{**}	.37 ^{**}	.39 ^{**}	.50 ^{**}	.49 ^{**}
I ₆	5.54	.71	-2.43	10.29						1	.24 ^{**}	.31 ^{**}	.57 ^{**}	.41 ^{**}
I ₇	5.45	.81	-1.56	2.22							1	.40 ^{**}	.19 ^{**}	.32 ^{**}
I ₈	5.67	.66	-2.51	7.68								1	.25 ^{**}	.35 ^{**}
I ₉	5.69	.59	-2.34	7.91									1	.51 ^{**}
I ₁₀	5.69	.57	-1.88	3.34										1

Notas. *M* = media aritmética, *DE* = desviación estándar, *g₁* = asimetría y *g₂* = curtosis. Nivel de significación: **p* < .05, ***p* < .01

Tabla 4

Estadísticos descriptivos de la EGD-10 en la muestra conjunta, así como en la muestra de hombres y mujeres

	M (IC 95%)	DE	g₁	g₂	Min	Max	KSL
EGD-10	56.57	4.24	-1.79	4.81	35	60	.215 ^{***}
Conjunta	(55.93, 57.15)						
EGD-10	55.96	4.71	-1.40	2.64	36	60	.232 ^{***}
Hombres	(54.93, 57)						
EGD-10	56.96	3.87	-2.15	7.65	35	60	.216 ^{***}
Mujeres	(56.22, 57.60)						

Notas. *M* = media aritmética con *IC* 95%, *DE* = desviación estándar, *g₁* = asimetría, *g₂* = curtosis, *Min* = puntaje mínimo, *Max* = puntaje máximo, *KSL* = prueba de normalidad univariada de Kolmogorov-Smirnov con corrección para la significación de Lilliefors. Significación asintótica bilateral: ****p* < .001

VALIDEZ CONCURRENTES Y DISCRIMINANTE

Las correlaciones con los criterios externos de validez oscilaron entre $|.18|$ y $|.58|$. Como se esperaba, la EGD-10 correlacionó positivamente con la medida de gratitud GQ-6 y negativamente con la escala de estrés percibido (Tabla 5).

Tabla 5

Correlaciones entre EG-10 y ambos criterios de validez externa

Criterios Externos de Validez	EGD-10
Gratitud (GQ-6)	.58** (IC 95% .49, .66)
Estrés Percibido (PSS-14)	-.23** (IC 95% -.16, -.31)

Nota. Nivel de significación: ** $p < .01$

DISCUSIÓN

El presente estudio tuvo como objetivo desarrollar y validar la Escala de Gratitud Disposicional de 10 ítems (EGD-10), instrumento que demostró adecuadas propiedades psicométricas para medir la disposición al agradecimiento en población universitaria mexicana. Los hallazgos respaldan la estructura unifactorial del instrumento, su consistencia interna y validez convergente, concurrente y discriminante.

La estructura unifactorial identificada mediante AFE y confirmada mediante AFC coincide con conceptualizaciones previas que consideran la gratitud como un constructo unitario (Wood et al., 2010; McCullough et al., 2002). Sin embargo, contrasta con propuestas teóricas que postulan componentes multidimensionales (Bernabe-Valero et al., 2020). Esta aparente contradicción podría explicarse por el carácter disposicional de la escala, que captura la tendencia general al agradecimiento más que sus manifestaciones específicas. La varianza explicada del 39% se considera adecuada para instrumentos en ciencias sociales, particularmente en la medición de constructos psicológicos complejos (Moral, 2019).

Los índices de bondad de ajuste obtenidos en el AFC superaron los criterios establecidos para la mayoría de los indicadores (Collier, 2020), respaldando la robustez del modelo de medida. La consistencia interna ($\omega = .87$) resultó similar a la reportada en otros

instrumentos de gratitud (Bernabe-Valero et al., 2020) y cumple con los estándares para su uso en investigación y evaluación psicológica (Cohen et al., 2021).

El patrón de correlaciones con criterios externos ofrece evidencia sólida de validez concurrente. La correlación positiva y moderada con la escala GQ-6 ($r = .58$) sugiere que ambas medidas comparten el constructo de gratitud, pero capturan aspectos complementarios. Por otro lado, la correlación negativa con estrés percibido ($r = -.23$) coincide con hallazgos previos sobre el papel protector de la gratitud frente al malestar psicológico (Zhang & Tsai, 2023; Wood et al., 2010).

La distribución asimétrica de las puntuaciones hacia valores altos podría interpretarse como un efecto de deseabilidad social, común en instrumentos que evalúan virtudes morales (Bernabe-Valero et al., 2020; McCullough et al., 2002). Alternativamente, podría reflejar una genuina tendencia al agradecimiento en la población estudiada, coherente con valores culturales mexicanos que enfatizan la reciprocidad y las relaciones interpersonales armoniosas (Diaz-Loving & Draguns, 1999).

Desde la perspectiva interconductual (Ribes-Iñesta, 2009; Kantor & Smith, 1975; Kantor 1959, 1969), los ítems de la EGD-10 capturan segmentos conductuales específicos donde la gratitud emerge como respuesta consumada ante funciones de estímulo socialmente significativas. La variabilidad individual en las puntuaciones reflejaría diferencias en las biografías reactivas de los participantes, particularmente en sus historias de aprendizaje respecto al reconocimiento y reciprocidad.

IMPLICACIONES TEÓRICAS Y PRÁCTICAS

El desarrollo de la EGD-10 contribuye a la medición de constructos positivos en población hispanohablante, área que requiere mayor atención en investigación (Garassini et al., 2022). Su brevedad y facilidad de aplicación la hacen idónea para uso en investigación y evaluación psicológica.

En el ámbito aplicado, la escala podría emplearse en evaluación de intervenciones basadas en gratitud, investigaciones sobre bienestar psicológico, contextos educativos para promover desarrollo socioemocional y ámbitos clínicos como indicador de recursos psicológicos positivos.

LIMITACIONES Y FUTURAS INVESTIGACIONES

Entre las limitaciones del estudio destaca el uso de muestras no probabilísticas, lo que restringe la generalización de resultados. Futuras investigaciones deberían replicar los hallazgos en muestras más robustas y diversos contextos culturales. Además, deberían examinar la invarianza factorial de la escala en función del género, la edad y el nivel socioeconómico. Realizar estudios de relaciones longitudinales entre gratitud y variables de salud mental. También se podría estudiar la efectividad de intervenciones basadas en gratitud usando la EGD-10 como medida de resultado y analizar las propiedades psicométricas en poblaciones clínicas.

CONCLUSIÓN

La EGD-10 representa un instrumento válido y confiable para la medición de la disposición al agradecimiento en población mexicana. Su desarrollo contribuye al avance del estudio científico de la gratitud desde una perspectiva contextual-conductual, ofreciendo una herramienta para investigar los determinantes y consecuencias de esta disposición psicológica.

Por último, la medición de la gratitud en estudiantes universitarios reviste especial relevancia, ya que esta etapa del desarrollo representa un período crítico de formación integral donde los jóvenes enfrentan múltiples desafíos académicos, personales y sociales. Contar con instrumentos válidos como la EGD-10 permite identificar recursos psicológicos positivos que pueden actuar como factores protectores frente al estrés académico, promover la adaptación psicosocial y fortalecer el engagement estudiantil. El estudio sistemático de la gratitud en este colectivo no solo contribuye a comprender los mecanismos subyacentes al bienestar durante la transición a la vida adulta, sino que además proporciona bases empíricas para diseñar intervenciones educativas que fomenten el desarrollo de competencias socioemocionales vinculadas al éxito académico y la salud mental.

REFERENCIAS

Barik, S., & Nayak, T. (2024). The exploration of workplace spirituality research: A scoping review. *Vision: The Journal of Business Perspective*, 0(0). <https://doi.org/10.1177/09722629231225534>

- Basit, A., Ali, R., Rahman, S., & Shah, A. A. (2024). Exploring how the practice of gratitude can strengthen interpersonal relationships, enhance mental well-being, foster emotional resilience, and promote greater social connectedness and cooperation. *Review of Education, Administration & Law*, 7(4), 427–441. <https://doi.org/10.47067/real.v7i4.395>
- Bernabe-Valero, G., Blasco-Magraner, J. S., & García-March, M. R. (2020). Gratitude Questionnaire–20 Items (G20): A cross-cultural, psychometric and crowdsourcing analysis. *Frontiers in Psychology*, 11, 626330. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.626330>
- Bernabe-Valero, G., García-Alandete, J., & Gallego-Pérez, J. F. (2013). Análisis comparativo de dos modelos del Gratitude Questionnaire–Six Items Form. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 2(1), 279–288.
- Boggiss, A. L., Consedine, N. S., Brenton-Peters, J. M., Hofman, P. L., & Serlachius, A. S. (2020). A systematic review of gratitude interventions: Effects on physical health and health behaviors. *Journal of Psychosomatic Research*, 135, 110165. <https://doi.org/10.1016/j.jpsychores.2020.110165>
- Bono, G., Duffy, T., & Moreno, S. (2022). Gratitude in school: Benefits to students and schools. En K. A. Allen, M. J. Furlong, D. Vella-Brodick, & S. Sudo (Eds.), *Handbook of Positive Psychology in Schools. Supporting Process and Practice* (pp. 118–134). Routledge.
- Blanca, M. J., Arnau, J., López-Montiel, D., Bono, R., & Bendayan, R. (2013). Skewness and kurtosis in real data samples. *Methodology*, 9(2), 78–84. <https://doi.org/10.1027/1614-2241/a000057>
- Cohen, R. J., Swerdlik, M. E., & Phillips, S. M. (2021). *Psychological Testing and Assessment*. McGraw-Hill US Higher Ed USE.
- Cohen, S., Kamarck, T., & Mermelstein, R. (1983). A global measure of perceived stress. *Journal of Health and Social Behavior*, 24(4), 385–396. <https://dx.doi.org/10.2307/2136404>
- Collier, J. E. (2020). *Applied Structural Equation Modeling using AMOS: Basic to Advanced Techniques* (1st ed.). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781003018414>
- Declercq, S. (2020). “Siempre peleaban sin razón”. La guerra florida como construcción social indígena. *Estudios de Cultura Náhuatl*, 59, 97–130. <https://nahuatl.historicas.unam.mx/index.php/ecn/article/view/77899>
- Diaz-Loving, R., & Draguns, J. G. (1999). Culture, meaning, and personality in Mexico and in the United States. En Y. T. Lee, C. R. McCauley, & J. G. Draguns (Eds.), *Personality and Person Perception Across Cultures* (pp. 103–126). Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
- Emmons, R. A., Froh, J., & Rose, R. (2019). Gratitude. En M. W. Gallagher & S. J. Lopez (Eds.), *Positive Psychological Assessment: A Handbook of Models and Measures* (2nd ed., pp. 317–332). American Psychological Association. <https://doi.org/10.1037/0000138-020>
- Feldman, R. (2015). The adaptive human parental brain: Implications for children’s social development. *Trends in Neurosciences*, 38(6), 387–399. <https://doi.org/10.1016/j.tins.2015.04.004>

- Fletcher, J. (1974). Attitudes toward defective newborns. En T. V. N. Persaud (Eds.), *Problems of Birth Defects. From Hippocrates to Thalidomide and After* (pp. 373-384). Springer. https://doi.org/10.1007/978-94-011-6621-8_55
- Garassini, M. E., Castro, A., Daset, L., Ibañez, C., Ortega, A., Vinaccia, S., & Graziano, L. (2022). Positive psychology in South America. En Chang, E.C., Downey, C., Yang, H., Zettler, I., Muyan-Yılık, M. (Eds). *The International Handbook of Positive Psychology*. Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-030-57354-6_4
- González, M. T., & Landero, R. (2007). Factor structure of the perceived stress scale (PSS) in a sample from Mexico. *The Spanish Journal of Psychology*, 10(1), 199–206.
- Harris, P. L., Olthof, T., Terwogt, M. M., & Hardman, C. E. (1987). Children's knowledge of the situations that provoke emotion. *International Journal of Behavioral Development*, 10(3), 319–343. <https://doi.org/10.1177/016502548701000304>
- Kantor, J. R. & Smith, N. W. (1975). *The Science of Psychology: An Interbehavioral Survey*. Principia Press.
- Kantor, J. R. (1969). *Principles of Psychology*. Principia Press.
- Kantor, J. R. (1959). *Interbehavioral Psychology: A Sample of Scientific Science Construction*. Principia Press.
- Lloret-Segura, S., Ferreres-Traver, A., Hernández-Baeza, A., & Tomás-Marco, I. (2014). Exploratory item factor analysis: A practical guide revised and updated. *Anales de Psicología*, 30(3), 1151–1169. <https://dx.doi.org/10.6018/analesps.30.3.199361>
- Leong, J. L. T., Chen, S. X., Fung, H. H. L., Bond, M. H., Siu, N. Y. F., & Zhu, J. Y. (2020). Is gratitude always beneficial to interpersonal relationships? The interplay of grateful disposition, grateful mood, and grateful expression among married couples. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 46(1), 64–78. <https://doi.org/10.1177/0146167219842868>
- McCullough, M. E., Emmons, R. A., & Tsang, J. (2002). The grateful disposition: A conceptual and empirical topography. *Journal of Personality and Social Psychology*, 82(1), 112–127. <https://doi.org/10.1037//0022-3514.82.1.112>
- Moral, J. (2019). Revisión de los criterios para validez convergente estimada a través de la Varianza Media Extraída. *Psychologia*, 13(2), 25–41. <https://doi.org/10.21500/19002386.4119>
- Morgan, B., Gulliford, L., & Waters, L. (2021). Taking “thanks” for granted: A cross-cultural exploration of gratitude in the UK and Australia. *Cross-Cultural Research*, 56(2-3), 185–227. <https://doi.org/10.1177/10693971211067048>
- Navarro, J. L., & Tudge, J. R. H. (2020). What is gratitude? Ingratitude provides the answer. *Human Development*, 64(2), 83–96. <https://doi.org/10.1159/000511185>
- Nietzsche, F. (1887/2009). *On the Genealogy of Morals*. Oxford University Press.
- Park, N., & Peterson, C. (2006). Character strengths and happiness among young children: Content analysis of parental descriptions. *Journal of Happiness Studies*, 7, 323–341. <https://doi.org/10.1007/s10902-005-3648-6>

- Prananto, K., Cahyadi, S., Lubis, F.Y., & Hinduan, Z. R. (2025). Perceived teacher support and student engagement among higher education students – a systematic literature review. *BMC Psychology*, 13(112). <https://doi.org/10.1186/s40359-025-02412-w>
- Ribes-Lñesta, E. (2009). La personalidad como organización de los estilos interactivos. *Revista Mexicana de Psicología*, 26(2), 145-161.
- Ribes-Lñesta, E. (2007). Lenguaje, aprendizaje y conocimiento. *Revista Mexicana de Psicología*, 24(1), 7-14.
- Scholte, R. H. J., & Van Aken, M. A. G. (2020). Peer relations in adolescence. En S. Jackson & L. Goossens (Eds.), *Handbook of Adolescent Development* (pp. 175-199). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203969861>
- Shin, L. J., Armenta, C. N., Kamble, S. V., Chang, S. L., Wu, H. Y., & Lyubomirsky, S. (2020). Gratitude in collectivist and individualist cultures. *The Journal of Positive Psychology*, 15(5), 598–604. <https://doi.org/10.1080/17439760.2020.1789699>
- Siegler, R., Saffran, J., Eisenberg, N., DeLoache, J. S., Gershoff, E., & Leaper, C. (2017). *How Children Develop* (5th Ed.). Worth Publishers.
- Sociedad Mexicana de Psicología. (2009). *Código Ético del Psicólogo*. Trillas.
- Tabachnick, B. G., & Fidell, L. S. (2019). *Using Multivariate Statistics* (7th Ed.). Pearson.
- Watkins, M. W. (2021). *A Step-by-Step Guide to Exploratory Factor Analysis with SPSS* (1st Ed.). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781003149347>
- Wood, A. M., Froh, J. J., & Geraghty, A. W. (2010). Gratitude and well-being: A review and theoretical integration. *Clinical Psychology Review*, 30, 890–905. <https://doi.org/10.1016/j.cpr.2010.03.005>
- Yunanto, T. A. R. (2020). The power of positivity: The roles of prosocial behavior and social support toward gratitude. *Jurnal Psikologi Ulayat*, 7(1), 57–68. <https://doi.org/10.24854/jpu100>
- Zhang, Q., & Tsai, W. (2023). Gratitude and psychological distress among first-year college students: The mediating roles of perceived social support and support provision. *Journal of Counseling Psychology*, 70(4), 415–423. <https://doi.org/10.1037/cou0000665>

SEMBLANZAS

DRA. LUZ MARINA MÉNDEZ HINOJOSA

Profesora e investigadora de tiempo completo de la Facultad de Psicología de la Universidad Autónoma de Nuevo León (UANL), México. Líder del Cuerpo Académico de Innovación Educativa UANL-CA-407. Pertenece al Sistema Nacional de Investigadoras e Investigadores (Nivel I). Cuenta con el reconocimiento al Perfil Deseable PRODEP. Doctora en Educación por la Universidad Autónoma de Tamaulipas. Obtuvo Mención Honorífica en su tesis doctoral. Máster en Psicología Laboral y Organizacional y Licenciada en Psicología por la UANL. Cuenta con 24 años de experiencia docente en nivel licenciatura y catorce años en nivel posgrado. Sus líneas de investigación son: Estrategias Docentes Innovadoras, Evaluación Educativa y Diseño de Instrumentos de Medición. Ha dirigido más de 20 tesis y participado en la revisión de más de 30, de nivel posgrado. Trabaja activamente con el Cuerpo Académico de Investigación y Evaluación Educativa en Medicina y el Cuerpo Académico de Salud y Nutrición Poblacional de México. Como producto de su trabajo, cuenta con más de 30 publicaciones científicas, entre artículos, libros y capítulos de libro.

Contacto: luz.mendezhn@uanl.edu.mx

DRA. MÓNICA AZUCENA CASTILLO DE LEÓN

Profesora de la Facultad de Psicología de la Universidad Autónoma de Nuevo León (UANL), México. Realizó estudios de Licenciatura en Psicología, de Maestría en Ciencias con Orientación en Cognición y Educación, y de Doctorado en Filosofía con orientación en Psicología, en la UANL. Su tesis de maestría obtuvo Mención Honorífica. Obtuvo la distinción *Magna Cum Laude* en su título de doctorado. Cuenta con 14 años de experiencia docente en nivel licenciatura y cinco años en nivel posgrado. Es integrante del Cuerpo Académico de Innovación Educativa UANL-CA-407 y coordinadora de la Maestría en Ciencias con Orientación en Cognición y Educación de la UANL desde 2023. Es miembro del Sistema Nacional de Investigadores e Investigadoras, nivel Candidato, a partir de enero de 2026. Sus líneas de generación y aplicación del conocimiento son: Innovación Educativa, Evaluación Educativa y Diseño de Instrumentos de Medición. Colabora en el desarrollo de instrumentos para evaluar el perfil del docente universitario y la competencia aprender a aprender en estudiantes. Es autora principal y coautora de artículos publicados en revistas indexadas en *Scopus*, así como autora principal de la Escala Breve de Gestión de la Información (2024).

Contacto: monica.castillodlo@uanl.edu.mx

DRA. MARÍA LETICIA SEGURA ARÉVALO

Docente investigadora de tiempo completo de la Preparatoria 7 “Dr. Óscar Vela Cantú” de la Universidad Autónoma de Nuevo León (UANL), México. Licenciada en Letras Mexicanas por la Facultad de Filosofía y Letras. Maestra en Docencia con Orientación en Nivel Medio Superior por la Facultad de Psicología y Doctora en Psicología con Orientación en Psicología y Educación por la Facultad de Psicología, con mención *Summa Cum Laude*. Fue directora de la Preparatoria 7 durante el periodo 2017–2023. Es facilitadora de Mecanismos Alternativos para el ejercicio de la mediación y conciliación por el Poder Judicial del Estado de Nuevo León. Colaboradora del Cuerpo Académico de Innovación Educativa UANL-CA-407 de la Facultad de Psicología de la UANL. Coordinadora y autora de los libros *La mediación escolar y su intervención desde el nivel medio superior* y *Educación y derechos humanos: el cambio en el aula*. Miembro del Sistema Nacional de Investigadoras e Investigadores, nivel Candidato.

Contacto: maria.seguraarv@uanl.edu.mx

DRA. ELVIRA HORTENCIA CÁRDENAS LARA

Realizó estudios de licenciatura, maestría y doctorado en Psicología en la Facultad de Psicología de la Universidad Autónoma de Nuevo León (UANL), México. Desde 2004 ha brindado atención clínica y educativa a personas con alguna condición del neurodesarrollo, así como orientación a sus familias; desde entonces se ha dedicado a la evaluación, diagnóstico y tratamiento. Actualmente, es profesora de tiempo completo y pertenece al Cuerpo Académico de Innovación Educativa de la Facultad de Psicología de la UANL, donde desarrolla líneas de investigación en innovación en inclusión educativa y gestión educativa. Asimismo, es supervisora de practicantes en centros de atención a condiciones del neurodesarrollo, fundadora y directora del *Centro de Psicología Integral Izcalli*, S.C., y pertenece a la lista oficial de peritos en materia de Psicología del Poder Judicial del Estado de Nuevo León.

Contacto: elvira.cardenaslr@uanl.edu.mx

DRA. MARÍA ELENA URDIALES IBARRA

Licenciada en Psicología. Profesora de tiempo completo e investigadora de la Facultad de Psicología de la Universidad Autónoma de Nuevo León (UANL), México. Integrante del Cuerpo Académico de Innovación Educativa de la UANL; ganadora del Premio Mexicano de Psicología 2020 en la modalidad de Enseñanza. Directora del Comité de Acreditación del Consejo Nacional de Enseñanza e Investigación en Psicología (CA-CNEIP). Actualmente, desarrolla investigación con diversas publicaciones de alcance nacional.

Contacto: maria.urdialesibr@uanl.edu.mx

DRA. MAGALY CÁRDENAS RODRÍGUEZ

Doctora en Educación por la Universidad Autónoma de Tamaulipas, México (2012–2016), con la tesis *Evaluación del desempeño docente, burnout y estrés en profesores universitarios desde un modelo educativo basado en competencias*. Cuenta con estudios de Maestría en Docencia por la Universidad Autónoma de Tamaulipas, México (2006–2009), con la tesis *La formación docente en estrategias de enseñanza y su transferencia al aula*. Es Licenciada en Psicología por la Universidad Autónoma de Nuevo León (1991–1996) (UANL), México, con énfasis en el área de Psicología conductual. Es docente de la Facultad de Psicología de la UANL desde 1998, en cursos de licenciatura en Psicología, la Maestría en Docencia en Educación Media Superior y el Doctorado en Psicología con Orientación en Psicología y Educación. Obtuvo la categoría de Profesora de Tiempo Completo en octubre de 2011. Cuenta con el reconocimiento de Perfil Deseable PRODEP desde 2013, vigente hasta julio de 2026. Desde 2017 participa como integrante del Cuerpo Académico CA-UANL-407 Innovación Educativa, con el cual ha colaborado en artículos de revista, capítulos de libro y presentaciones en congresos.

Contacto: magaly.cardenasrd@uanl.edu.mx

DRA. CLAUDIA CASTRO CAMPOS

Doctora en Filosofía con especialidad en Psicología; Maestra en Ciencias con opción en Cognición y Educación; Psicóloga con énfasis cognitivo-conductual. Profesora de Tiempo Completo en licenciatura y posgrado. Coordinadora del Doctorado en Psicología Clínica y del Doctorado en Psicología y Educación. Cuenta con Perfil Deseable como Profesora de Tiempo Completo. Líder del Laboratorio de Ciencia Cognitiva. Miembro del Comité de Integridad Académica de la Facultad de Psicología y de la Red Nacional de Investigadores (RENICECC). Revisora editorial de la revista *Behavior and Law*. Acreedora del Premio a la Mejor Tesis de Maestría (2009) y al Premio de Investigación (2013) en el área de Humanidades. Cuenta con publicaciones en revistas nacionales e internacionales. Ha sido catedrática en la Universidad Autónoma de Nuevo León, la Universidad del Valle de México (campus Cumbres), la Universidad Valle Continental y la Universidad Humanista de las Américas. Posee amplia experiencia en el campo de la Psicología Clínica con población infantil y adolescente, incluyendo casos de índole jurídico.

Contacto: claudia.castrocmp@uanl.edu.mx

DRA. KARINA SUGEYL VENEGAS AYALA

Licenciada en Psicología, Maestra en Psicología con orientación en Terapia Breve y Doctora en Filosofía con orientación en Psicología por la Universidad Autónoma de Nuevo León (UANL), México. Realizó una estancia de investigación en la Universidad Autónoma de Barcelona, España. Se desempeña como profesora en nivel licenciatura y posgrado en universidades del sector público y privado, y es investigadora reconocida por el Sistema Nacional de Investigadoras e Investigadores (nivel Candidato). Ha publicado artículos científicos enfocados en temáticas de imagen corporal y bienestar. Asimismo, ejerce la práctica clínica en el ámbito privado, con base en los enfoques cognitivo-conductual y de terapia breve centrada en soluciones, desde una perspectiva integrativa.

Contacto: karina.venegasay@uanl.edu.mx

DR. LEOPOLDO DANIEL GONZÁLEZ

Doctor en Filosofía con orientación en Psicología por la Universidad Autónoma de Nuevo León (UANL), México. Profesor de la Facultad de Psicología en asignaturas de licenciatura y posgrado. Colaborador del programa de Maestría en Salud Pública del Centro Universitario del Sur de la Universidad de Guadalajara y codirector de tesis en la Maestría en Ciencias con orientación en Salud Pública de la Facultad de Salud Pública y Nutrición de la UANL. Su labor como investigador se centra en el desarrollo, validación y aplicación de escalas y modelos predictivos mediante técnicas avanzadas de análisis estadístico. Es miembro del Sistema Nacional de Investigadoras e Investigadores de la Secretaría de Ciencia, Humanidades, Tecnología e Innovación (nivel Candidato). Sus principales líneas de investigación incluyen la Psicometría, la Psicología Positiva y la Psicología Social. Ha publicado artículos científicos en revistas de alto impacto indexadas en el *Journal Citation Reports* (JCR).

Contacto: leopoldo.danielgn@uanl.edu.mx

DR. CIRILO H. GARCÍA-CADENA

Licenciado en Psicología por la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM) y Doctor en Filosofía con especialidad en Política Social por The University of Texas at Arlington (Estados Unidos). Profesor de la Facultad de Psicología de la Universidad Autónoma de Nuevo León (UANL), México. Pertenece al Sistema Nacional de Investigadoras e Investigadores (Nivel II) de la Secretaría de Ciencia, Humanidades, Tecnología e Innovación (SECIHTI).

Contacto: cirilo.garciacd@uanl.edu.mx

DEL SABER AL SER

TRANSFORMACIONES DEL APRENDIZAJE,
LA INCLUSIÓN Y EL BIENESTAR EN LA UNIVERSIDAD

ISBN: 978-968-9724-11-7



Trans[®]
digital
editorial