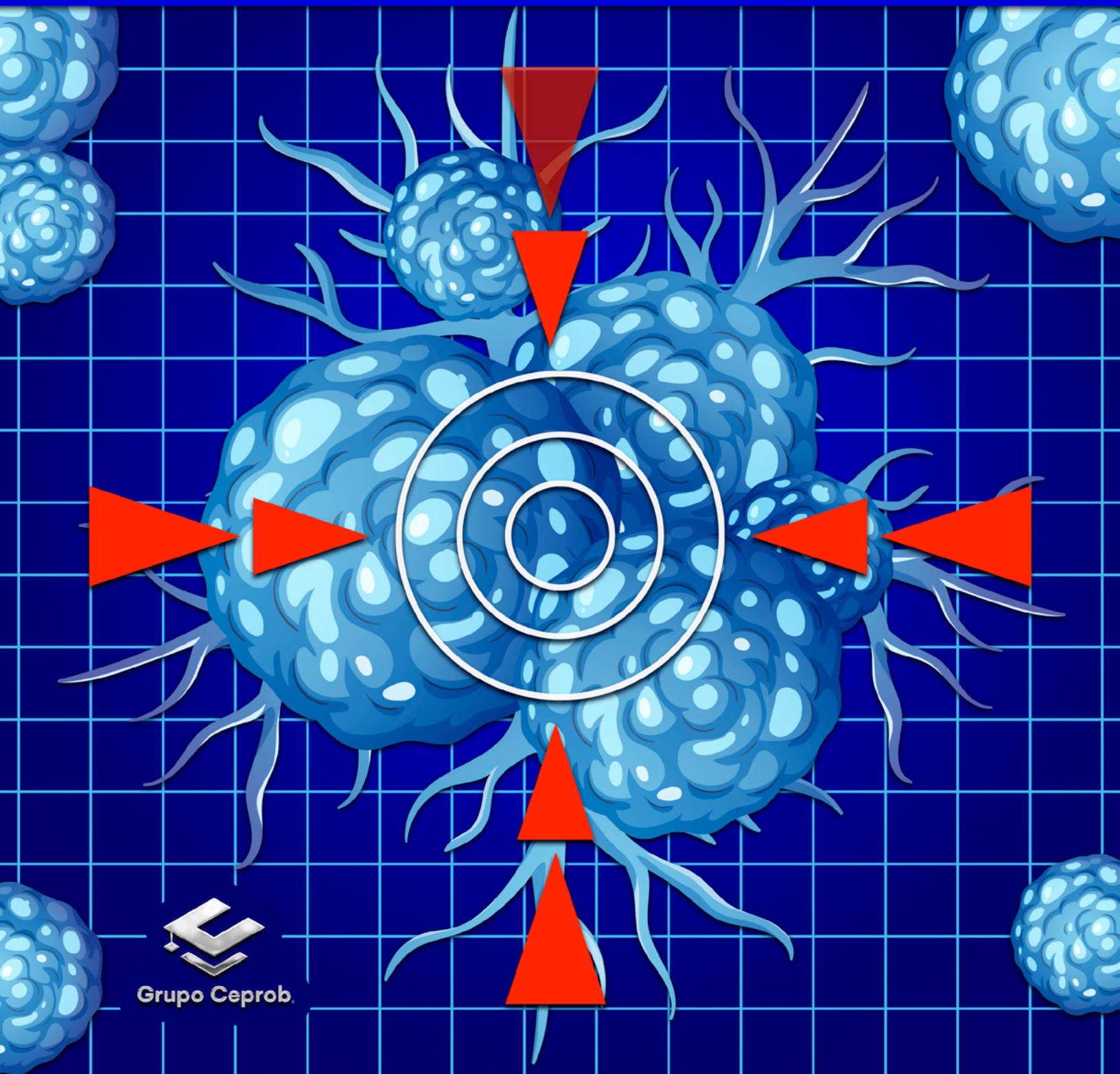
REVISTA INTERSECCIONES CEPROB

VOLUMEN 2 • NÚMERO 2 • ENERO - JUNIO 2026



Grupo Ceprob

REVISTA INTERSECCIONES CEPROB

CENTRO DE FORMACIÓN PROFESIONAL BUENAVISTA
Revista Intersecciones CEPROB

DIRECTOR GENERAL
Dr. Pedro Benito Pérez Pérez
Centro de Formación Profesional Buenavista

COORDINADOR
Dra. Gisela Méndez Cruz
Centro de Formación Profesional Buenavista

EDITOR ADJUNTO
Dr. Amadeo Hernández Silvano
Secretaría de Ciencia, Humanidades, Tecnología e Innovación

EDITOR
Dr. Sergio Echeverry Díaz
Universidad Autónoma de Chiapas

CORRECTOR DE ESTILO
Dra. Emma Hilda Ortega Hernández
Centro de Formación Profesional Buenavista

COMITÉ DE REDACCIÓN
Dr. Gerardo Fabio Carbot Chanona
Departamento de Paleontología, Dirección de Gestión, Investigación y Educación Ambiental, Secretaría de Medio Ambiente e Historia Natural

Dra. Rosana Santiago García
Universidad Autónoma de Chiapas

Dr. Apolinar Oliva Velas
Universidad Autónoma de Chiapas

Dra. Rosario Guadalupe Chávez Moguel
Sistema Universitario Azteca

Dra. Nancy Leticia Hernández Reyes
Universidad del País Innova

Dr. Juan Pablo Zebadúa Carbonell
Universidad Autónoma de Chiapas

Dr. Héctor Rolando Chaparro Hurtado
Universidad de los Llanos, Colombia

Dr. David Ismael Gutiérrez Gamboa
Secretaría de Ciencia, Humanidades, Tecnología e Innovación

DISEÑO EDITORIAL
Lic. Zayetzy Lillian Vázquez Barboza
Centro de Formación Profesional Buenavista

REVISTA INTERSECCIONES CEPROB

REVISTA INTERSECCIONES CEPROB, Año 2, Vol. 2 No.2, enero de 2026 - junio de 2026, es una publicación semestral editada por CENTRO DE FORMACIÓN PROFESIONAL BUENAVISTA y el área de investigación, Calle de la 9 PTE Sur #934 Col. La Lomita, C.P 29000, Tuxtla Gutiérrez, Chiapas. México.

(+52) 961 364 6327 | +52 1 961 243 4385
https://intersecciones.ueb.edu.mx/
interseccionesrevista@gmail.com

Editor responsale | Dra. Gisela Méndez Cruz.

Reserva de Derechos al Uso Exclusivo del Título ante el Instituto Nacional de Derecho de Autor
No. 04-2026-092412103000-102; ISSN "en trámite".

Responsable de la última actualización de este número, Dra. Gisela Méndez Cruz, responsable del área de investigación, Calle de la 9 PTE Sur #934 Col. La Lomita, C.P 29000, Tuxtla Gutiérrez, Chiapas. México.
Fecha de la última modificación, 30 de abril de 2026.
Tamaño del archivo 4,5 MB.

El contenido de los artículos publicados en la REVISTA INTERSECCIONES CEPROB es responsabilidad exclusiva de los autores; su contenido no refleja necesariamente el criterio de la institución.

CONTENIDO

04 AUTORES
Raúl Eduardo Ramos Aguilar
Teresa Hernández Flores
Bety Gómez Sánchez
Joana Estefanía Sánchez Castañeda
Mayra Isabel Pérez Ramírez
Bertha Inés Olivares Amaya
José Eustaquio Noh Mahay
Diana Francisco Ortega

08 PRESENTACIÓN

10 PERCEPCIÓN DEL CUIDADO ENFERMERO EN PACIENTES ONCOLÓGICOS EN UN HOSPITAL DE SEGUNDO NIVEL
PERCEPTION OF NURSING CARE IN ONCOLOGY PATIENTS IN A SECONDARY-LEVEL HOSPITAL
Raúl Eduardo Ramos Aguilar

26 FACTORES SOCIALES, CULTURALES Y BIOÉTICOS EN LA DECISIÓN DE RECURRIR A FECUNDACIÓN IN VITRO EN MUJERES MAYORES DE 35 AÑOS EN LA CIUDAD DE MÉXICO
SOCIAL, CULTURAL AND BIOETHICAL FACTORS INFLUENCING THE DECISION TO UNDERGO IN VITRO FERTILIZATION AMONG WOMEN OVER 35 IN MEXICO CITY
Teresa Hernández Flores

42 SÍNDROME DE BURNOUT POR DÉFICIT DE PERSONAL EN ENFERMERÍA QUIRÚRGICA DE UN HOSPITAL EN MÉXICO
BURNOUT SYNDROME ASSOCIATED WITH STAFF SHORTAGE AMONG SURGICAL NURSING PERSONNEL IN A MEXICAN HOSPITAL
Bety Gómez Sánchez

62 ANSIEDAD MATERNA DURANTE EL TRABAJO DE PARTO Y SU RELACIÓN CON EL ACOMPAÑAMIENTO
MATERNAL ANXIETY DURING LABOR AND ITS RELATIONSHIP WITH COMPANIONSHIP
Joana Estefanía Sánchez Castañeda

84 RETROALIMENTACIÓN PEDAGÓGICA Y TRANSFORMACIÓN DE LA PRÁCTICA DOCENTE EN TELESECUNDARIA: UN PROCESO DE INVESTIGACIÓN-ACCIÓN PARTICIPATIVA
PEDAGOGICAL FEEDBACK AND TRANSFORMATION OF TEACHING PRACTICE IN TELESECUNDARIA: A PARTICIPATORY ACTION RESEARCH PROCESS
Mayra Isabel Pérez Ramírez

100 CONDICIONES SOCIOFAMILIARES Y RENDIMIENTO ACADÉMICO EN CONTEXTOS DE VULNERABILIDAD SOCIAL: UN ESTUDIO DE CASO EN EDUCACIÓN PRIMARIA
SOCIO-FAMILY CONDITIONS AND ACADEMIC PERFORMANCE IN CONTEXTS OF SOCIAL VULNERABILITY: A CASE STUDY IN PRIMARY EDUCATION
Bertha Inés Olivares Amaya

120 IMPLEMENTACIÓN DEL TELÉFONO INTELIGENTE EN EL PROCESO DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE EN UNA TELESECUNDARIA: UN ESTUDIO DE CASO
IMPLEMENTATION OF SMARTPHONES IN THE TEACHING-LEARNING PROCESS A TELESECUNDARIA: A CASE STUDY
José Eustaquio Noh Mahay

138 PROMOCIÓN DE ESTRATEGIAS DE LECTURA EN INGLÉS MEDIANTE TECNOLOGÍAS DIGITALES: UN ESTUDIO DE CASO EN ESTUDIANTES DE UNA PREPARATORIA PRIVADA EN PUEBLA, PUEBLA, MÉXICO
PROMOTING ENGLISH READING STRATEGIES THROUGH DIGITAL TECHNOLOGIES: A CASE STUDY WITH PRIVATE HIGH SCHOOL STUDENTS IN PUEBLA, MEXICO
Diana Francisco Ortega

AUTORES

MTRO. RAÚL EDUARDO RAMOS AGUILAR

Es un profesional de enfermería con más de 10 años de experiencia en el ámbito clínico, es licenciado en enfermería por la Universidad Autónoma de San Luis Potosí, además de contar con una especialidad en cuidado crítico, un postónico en gerencia y docencia en enfermería, un postónico en urgencias y emergencias para enfermería, una maestría en educación, además de múltiples diplomados en distintas áreas de conocimiento, actualmente como doctorante de administración y gestión de hospitales. Dentro de experiencia laboral ha colaborado como docente a nivel técnico y de licenciatura en enfermería y a nivel hospitalario labora actualmente en el Hospital General del ISSSTE, en la ciudad de San Luis Potosí, desempeñándose en distintas áreas de atención principalmente en urgencias, terapia intensiva, hospitalización adultos y supervisión de enfermería, además de ser colaborador en el comité de investigación de la misma institución.

MTRA. TERESA HERNÁNDEZ FLORES

Licenciada en Enfermería con más de 28 años de trayectoria destacada en el sector salud, especializada en la gestión del cuidado y la atención clínica de alta complejidad. Su sólida formación académica incluye una Maestría por el Colegio Tecnológico de México y estudios de Doctorado en Administración y Gestión de Hospitales en IGES, consolidando un perfil orientado al liderazgo sanitario.

Inició su camino profesional en el ámbito privado, fortaleciendo una visión integral del paciente, y cuenta con una base sólida como Técnico Profesional en Enfermería Gineco-Obstetra. Posee una alta especialización técnica sustentada por postécnicos en Enfermería Quirúrgica y de Urgencias, además de diplomados en tanatología, manejo avanzado de heridas/estomas (CEPROB), lactancia materna y ginecología.

Actualmente, se desempeña en un hospital de tercer nivel del ISSSTE en la Ciudad de México, donde aplica su experiencia en diversas áreas clínicas con un profundo compromiso, vocación de servicio y un enfoque constante en la mejora continua de la calidad asistencial.

MTRA. BETY GÓMEZ SÁNCHEZ

Licenciada en Enfermería con especialidad en Enfermería Quirúrgica y Maestría en Administración de Instituciones de Salud. Cuenta con 8 años de experiencia sólida en primer y segundo nivel de atención, destacando por un firme compromiso con la calidad, seguridad del paciente y la mejora continua de los servicios. Su trayectoria combina competencias clínicas especializadas con habilidades de gestión administrativa. Certificada en enfermería y socia activa del CONEM AC, mantiene una actualización constante mediante la participación en congresos nacionales, orientando su práctica hacia la excelencia profesional.

LIC. JOANA ESTEFANÍA SÁNCHEZ CASTAÑEDA

Licenciada en Enfermería y Obstetricia por la Universidad Nacional Autónoma de México, con Especialidad en Enfermería Perinatal y formación como Consultora en Lactancia Materna. Cuenta con experiencia en el área materno-infantil, desempeñándose actualmente en la Unidad Toco-Quirúrgica del Hospital General “Dra. Matilde Petra Montoya Lafragua” del ISSSTE.

A lo largo de su trayectoria profesional, ha consolidado su experiencia durante siete años en el Centro de Investigación Materno Infantil (CIMIGEN), participando en actividades de vigilancia prenatal, atención obstétrica y coordinación de guardias. Además de su práctica clínica, ha contribuido a la formación de nuevas generaciones como docente en el Instituto Nacional de Enfermedades Respiratorias y como Consultora en Lactancia Materna. Su práctica se fundamenta en la atención humanizada, la seguridad del paciente y la actualización constante en urgencias obstétricas y reanimación neonatal.

MTRA. MAYRA ISABEL RAMÍREZ ÁLVAREZ

Originaria de Dolores Hidalgo C.I.N., Guanajuato, es especialista en Telesecundaria con una trayectoria de 14 años en el sector educativo. Cuenta con una Licenciatura en Educación Secundaria, una Maestría en Educación y recientemente concluyó sus estudios de Doctorado en la misma disciplina.

En su actual gestión como Supervisora de Zona, lidera estrategias de innovación y calidad educativa basadas en el acompañamiento pedagógico y el fortalecimiento de competencias docentes. Su gestión se caracteriza por una visión humanista y colaborativa, enfocada en la dignificación del magisterio y la consolidación de ambientes de aprendizaje inclusivos, alineados con los objetivos de la política educativa nacional en México.

MTRA. BERTHA INÉS OLIVARES AMAYA

Docente de Educación Primaria egresada de la Centenaria y Benemérita Escuela Normal del Estado de Querétaro (CBENEQ). Cuenta con una Maestría en Educación con orientación en Innovación y Tecnología Educativa por la Universidad del Valle de México (UVM) y recientemente concluyó sus estudios de Doctorado en Educación en la Universidad IEXPRO (en proceso de titulación).

Actualmente se desempeña como docente frente a grupo en la Escuela Primaria "Insurgentes Queretanos" (USEBEQ), donde lidera el tercer grado, grupo "A". Su práctica pedagógica se distingue por un enfoque en la formación integral, el pensamiento crítico y el fortalecimiento de valores. Sus líneas de interés e investigación incluyen la reflexión pedagógica, la innovación educativa y la optimización de los procesos de enseñanza-aprendizaje.

DR. JOSÉ EUSTAQUIO NOH MAHAY

El Dr. José Eustaquio Noh Mahay destaca por un perfil interdisciplinario que une la administración, la mercadotecnia y la educación. Doctor en Educación por la Universidad IEXPRO, cuenta con una trayectoria de más de 10 años en niveles de educación básica y superior.

Desde 2021, colabora en la Telesecundaria "Zazil-Ha" y, desde 2023, imparte cátedra en su alma mater, el Instituto Tecnológico de Cancún. Ha sido docente en la UQROO y la UNID, cubriendo áreas de humanidades y negocios. Su práctica docente se enriquece por su dominio de la lengua maya y su interés en la innovación tecnológica, buscando siempre cerrar la brecha entre el entorno empresarial y el impacto social.

MTRA. DIANA FRANCISCO ORTEGA

Especialista en Lingüística Aplicada y Educación con amplia experiencia en la formación de profesionales del lenguaje. Docente universitaria en instituciones de prestigio como la UDLAP, UVM e IEXPRO, donde actualmente imparte asignaturas de contenido y metodología a nivel licenciatura y posgrado. Con una formación que incluye una Maestría en la enseñanza del inglés y un Doctorado en Educación en curso, su práctica se centra en transformar la teoría en herramientas prácticas para el aula. Experta en diseño instruccional y formación de docentes, se distingue por un enfoque humano, accesible e innovador que acompaña al estudiante en cada etapa de su desarrollo académico.

PRESENTACIÓN

Nos complace presentar la cuarta edición de la **Revista Intersecciones Ceprob** (Volumen 2,Número 2), un espacio dedicado a la difusión de investigaciones de vanguardia en salud, enfermería, bioética e innovación educativa en contextos sociales complejos.

Esta entrega cuenta con 8 artículos que destacan por su enfoque interdisciplinario, poniendo especial énfasis en la humanización del cuidado, la gestión del talento humano y la transformación pedagógica. Los artículos que componen este número exploran realidades profesionales y humanas complejas.

El Mtro. Raúl Ramos nos presenta un estudio enfocado en la vivencia del paciente oncológico respecto a la atención recibida, crucial para la calidad de vida en cuidados paliativos y oncología titulado “Percepción del cuidado enfermero en pacientes oncológicos”

“Factores sociales, culturales y bioéticos en la decisión de recurrir a fecundación in vitro” son los elementos que la Mtra. Teresa Hernández examina en su artículo con un análisis profundo sobre las implicaciones bioéticas y el entorno sociocultural que influyen en las parejas que buscan tecnologías de reproducción asistida.

Constituye uno de los principales riesgos psicosociales en el ámbito sanitario, por eso la Mtra. Bety Gómez Investiga y evalúa el impacto de la carga laboral y la falta de recursos humanos en la salud mental del personal de enfermería en áreas críticas en el siguiente artículo nombrado “Síndrome de Burnout por déficit de personal en enfermería quirúrgica de un hospital en México”

“Ansiedad materna durante el trabajo de parto y su relación con el acompañamiento” es un estudio que analiza la importancia del apoyo emocional y el acompañamiento profesional continuo en la reducción de la ansiedad materna, publicación realizada por la Lic. Joana Castañeda.

El siguiente estudio de la Mtra. Mayra Ramírez es una investigación centrada en cómo la retroalimentación mejora la calidad docente en contextos rurales, utilizando metodologías participativas, titulada “El impacto de la Retroalimentación pedagógica y transformación de la práctica docente en Telesecundaria: un proceso de investigación-acción participativa”

El artículo que lleva por nombre “Condiciones sociofamiliares y rendimiento académico en contextos de vulnerabilidad social: un estudio de caso en educación primaria” es una investigación que vincula el entorno familiar y socioeconómico con los resultados de aprendizaje, ofreciendo una perspectiva crítica sobre la equidad educativa, a cargo de la Mtra. Bertha Olivares.

El Dr. José Mahay en la investigación “Implementación del teléfono inteligente en el proceso de enseñanza-aprendizaje en una Telesecundaria: un estudio de caso” realiza una evaluación del uso de tecnologías móviles (M-learning) como herramienta didáctica para mejorar la enseñanza en escuelas secundarias a distancia.

Las tecnologías digitales han demostrado ser herramientas valiosas para potenciar el aprendizaje, por ello analizar la eficacia de estas herramientas en el desarrollo de la competencia lectora en la lengua (inglés) es el objetivo de la Mtra. Diana Ortega en su investigación “Promoción de estrategias de lectura en inglés mediante tecnologías digitales: un estudio de caso en estudiantes de una preparatoria privada en Puebla, Puebla, México”

Este número reafirma nuestro compromiso con la difusión de conocimiento científico que busca mejorar la práctica profesional y educativa. Invitamos a la comunidad académica y asistencial a consultar estos trabajos.

PERCEPCIÓN DEL CUIDADO ENFERMERO EN PACIENTES ONCOLÓGICOS EN UN HOSPITAL DE SEGUNDO NIVEL

PERCEPTION OF NURSING CARE IN ONCOLOGY PATIENTS IN A SECONDARY-LEVEL HOSPITAL

Raúl Eduardo Ramos Aguilar[1]

[1]Centro de Formación Profesional Buenavista S.C. Tuxtla Gutiérrez, Chiapas. Correo electrónico: ruly_edwar@hotmail.com

Resumen

El cáncer constituye uno de los principales problemas de salud pública a nivel mundial debido a su creciente incidencia, mortalidad y al impacto social que genera en los sistemas de salud. En este contexto, el cuidado de enfermería desempeña un papel fundamental en la atención integral de los pacientes oncológicos, ya que articula la dimensión clínica con el acompañamiento emocional, social y espiritual. El objetivo del estudio fue analizar la percepción del cuidado brindado por el personal de enfermería durante la atención de pacientes oncológicos en un hospital de segundo nivel en San Luis Potosí. Se desarrolló un estudio cuantitativo con alcance exploratorio y diseño transversal. La recolección de datos se realizó mediante un cuestionario estructurado adaptado del instrumento de calidad del cuidado enfermero de Rojas Poma (2017), compuesto por once ítems agrupados en cuatro dimensiones: apoyo físico, psicológico, social y espiritual. Participaron 19 profesionales de enfermería seleccionados mediante muestreo no probabilístico. Los resultados muestran que la dimensión mejor valorada fue el apoyo físico, con predominio de respuestas positivas relacionadas con el manejo del dolor y la información sobre procedimientos. En contraste, las dimensiones social y espiritual presentaron mayor dispersión en las respuestas, lo que evidencia áreas de oportunidad en la práctica profesional. Se concluye que el cuidado enfermero en oncología se orienta principalmente hacia la dimensión clínica, mientras que los componentes psicosociales y espirituales requieren fortalecimiento mediante programas de capacitación y estrategias institucionales de atención integral.

Palabras clave: enfermería oncológica; calidad del cuidado; percepción del cuidado; atención hospitalaria; cáncer.

Abstract

Cancer represents one of the major public health challenges worldwide due to its increasing incidence, mortality, and social impact on healthcare systems. In this context, nursing care plays a key role in the comprehensive management of oncology patients, integrating clinical treatment with emotional, social, and spiritual support. The aim of this study was to analyze the perception of nursing care provided to oncology patients in a secondary-level hospital in San Luis Potosí, Mexico. A quantitative exploratory study with a cross-sectional design was conducted. Data were collected through a structured questionnaire adapted from the nursing care quality instrument developed by Rojas Poma (2017), composed of eleven items grouped into four dimensions: physical, psychological, social, and spiritual support. Nineteen nursing professionals participated through non-probabilistic sampling. Results indicate that physical support was the most positively perceived dimension, particularly regarding pain management and patient information about procedures. In contrast, social and spiritual dimensions showed greater variability in responses, highlighting areas for improvement in professional practice. The findings suggest that nursing care in oncology remains predominantly focused on the clinical dimension, while psychosocial and spiritual components require strengthening through training programs and institutional strategies aimed at comprehensive care.

Keywords: oncology nursing; quality of care; perception of care; hospital care; cancer.

Introducción

El cáncer constituye uno de los principales problemas de salud pública a nivel mundial debido a su creciente incidencia, mortalidad y a las implicaciones sociales y económicas que genera en los sistemas sanitarios. La Organización Mundial de la Salud estima que en 2020 se registraron cerca de diez millones de defunciones asociadas a esta enfermedad, siendo los tipos más frecuentes los cánceres de mama, pulmón, colon, recto y próstata. En México, la Secretaría de Salud reporta más de 195 000 casos nuevos cada año, lo que evidencia la magnitud del problema y la necesidad de fortalecer los servicios de atención oncológica.

La complejidad del cáncer implica que la atención del paciente no se limite a procedimientos diagnósticos y terapéuticos, sino que incluya un enfoque integral que atienda dimensiones físicas, psicológicas, sociales y espirituales. En este contexto, la enfermería desempeña un papel estratégico dentro de los equipos multidisciplinarios de salud, ya que acompaña al paciente durante todo el proceso de atención, desde el diagnóstico y tratamiento hasta los cuidados paliativos.

Diversos estudios han demostrado que la calidad del cuidado de enfermería influye directamente en la satisfacción del paciente, la adherencia terapéutica y la percepción de la calidad de los servicios hospitalarios. No obstante, también se han identificado retos importantes relacionados con la capacitación especializada, la carga laboral y las condiciones institucionales en las que se desarrolla la práctica profesional.

En este sentido, analizar la percepción del personal de enfermería respecto al cuidado que brinda a pacientes oncológicos permite identificar fortalezas y áreas de oportunidad que contribuyan al fortalecimiento de la calidad de la atención. Por ello, el objetivo del presente estudio fue analizar la percepción del cuidado brindado por el personal de enfermería durante la atención de pacientes oncológicos en un hospital de segundo nivel en San Luis Potosí.

El cuidado humano en oncología: fundamentos teóricos

El presente estudio se ancla en la teoría del cuidado humano transpersonal de Jean Watson (1979, 1988), marco que constituye uno de los referentes conceptuales más influyentes en la enfermería contemporánea y que subyace directamente al instrumento de Rojas Poma (2017) utilizado para la recolección de datos. Watson concibe el cuidado como el ideal moral de la enfermería. En sus propias palabras, afirma que “el cuidado humano ha de ser el ideal moral de enfermería y su compromiso personal y profesional tiene que ser el respeto a la dignidad humana y la preservación de la humanidad” (Watson, 1988, p. 89).

Esta formulación implica que el acto de cuidar trasciende la administración de tratamientos y procedimientos para convertirse en un encuentro genuinamente humano entre el enfermero o enfermera y el paciente oncológico.

> Los Factores Caritativos/Procesos Caritas sirven como estructura y orden para una base teórico-filosófica de la disciplina y profesión de enfermería. Los ideales morales y los factores y procesos de cuidado propuestos fomentan la evolución y la profundización de la humanidad y sirven para sostener la humanidad; todos esos aspectos juntos sirven como una guia para la práctica profesional, así como también un esquema disciplinar para la Ciencia del Cuidado (Watson, 2007, pp. 134-135, traducción propia).

La pertinencia de este marco para el presente estudio radica en que los Procesos Caritas de Watson se articulan de manera directa con las cuatro dimensiones del instrumento empleado. El apoyo físico corresponde a la satisfacción de las necesidades biofísicas del paciente mediante el manejo de síntomas, el control del dolor y la información clínica. El apoyo psicológico se expresa en la relación de ayuda-confianza y en la atención a los estados emociónales del paciente ante el diagnóstico oncológico. El apoyo social implica la orientación al paciente y su familia sobre los recursos institucionales y redes de soporte disponibles. Y el apoyo espiritual reconoce la dimensionalidad trascendente del ser humano y la importancia de las creencias, valores y recursos de sentido en el afrontamiento de la enfermedad grave. Para Watson (1988), estas cuatro dimensiones no son compartimentos separados sino dimensiones interrelacionadas de un único proceso humano de cuidar.

Un segundo referente teórico que complementa el análisis es el modelo de calidad de la atención en salud de Donabedian (1990), quien define la calidad del cuidado como el grado en que los servicios de salud incrementan la probabilidad de lograr resultados deseados y son consistentes con el conocimiento profesional actual. Desde esta perspectiva, la percepción del personal de enfermería sobre el cuidado que brinda constituye un indicador de proceso que permite aproximarse a la calidad real de la atención, identificar brechas entre el desempeño actual y el esperado, y orientar estrategias de mejora institucional. La integración de ambos marcos, el watsoniano y el donabediano, permite leer los hallazgos del presente estudio tanto desde la dimensión humanística del cuidado como desde la perspectiva de la calidad asistencial.

Metodología

El estudio se desarrolló bajo el **paradigma cuantitativo con alcance exploratorio y diseño transversal.** Este enfoque permitió evaluar de manera objetiva la percepción del personal de enfermería respecto al cuidado brindado a pacientes oncológicos.

La investigación se realizó en un hospital de segundo nivel de atención ubicado en la ciudad de San Luis Potosí, México. La población de estudio estuvo conformada por el personal de enfermería adscrito a las áreas de hospitalización, urgencias, quirófano y cuidados intensivos.

La muestra estuvo integrada por **19 profesionales de enfermería,** seleccionados mediante muestreo no probabilístico, considerando criterios de inclusión como contar con más de seis meses de experiencia laboral en el área hospitalaria y participar voluntariamente en el estudio.

La técnica de recolección de datos fue la **encuesta estructurada,** aplicada mediante un cuestionario adaptado del instrumento de calidad del cuidado enfermero de Rojas Poma (2017). El instrumento final estuvo compuesto por **11 ítems agrupados en cuatro dimensiones:**

- Apoyo físico.
- Apoyo psicológico.
- Apoyo social.
- Apoyo espiritual.

Las respuestas se registraron mediante una escala tipo Likert con cinco opciones: siempre, frecuentemente, a veces, poco y nunca.

El análisis de los datos se realizó mediante **estadística descriptiva,** incluyendo frecuencias y porcentajes. Los resultados se organizaron en tablas y gráficas comparativas para facilitar su interpretación.

La investigación se desarrolló respetando principios éticos fundamentales como la autonomía, la confidencialidad y el consentimiento informado de los participantes.

Resultados

Los resultados evidencian que la percepción del cuidado enfermero se distribuye de manera diferenciada entre las cuatro dimensiones analizadas.

Apoyo físico

Los resultados relacionados con el apoyo físico (**Tabla 1**) muestran que la mayoría del personal de enfermería percibe que posee las competencias necesarias para proporcionar cuidados clínicos adecuados al paciente oncológico. Entre los aspectos mejor valorados se encuentran:

- Información al paciente sobre procedimientos terapéuticos.
- Manejo del dolor.
- Conocimiento de fármacos y dispositivos invasivos.

Estos resultados coinciden con investigaciones que destacan la importancia del dominio técnico y clínico del personal de enfermería para garantizar la seguridad del paciente y la eficacia del tratamiento oncológico (Valdespino-Gómez et al., 2006).

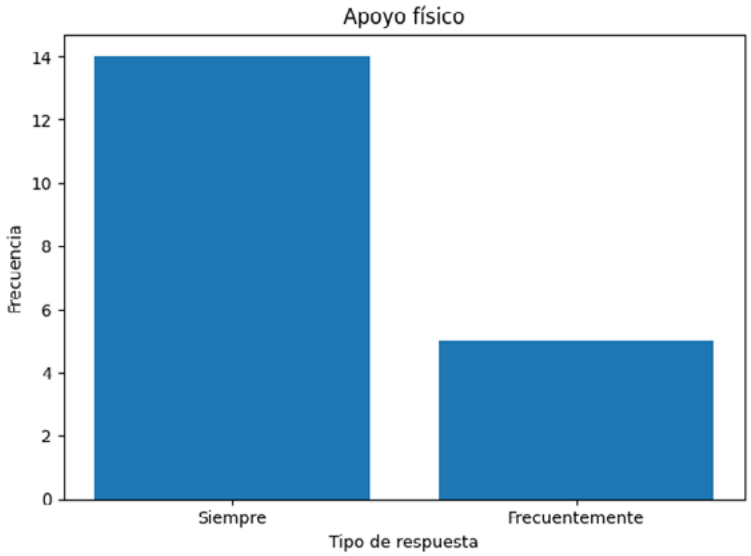
Tabla 1.
Percepción del apoyo físico en la atención oncológica.

INDICADOR EVALUADO	SIGNIFICADO CLÍNICO
Información sobre procedimientos.	Favorece la adherencia terapéutica.
Manejo del dolor.	Mejora calidad de vida.
Atención oportuna a síntomas.	Prevención de complicaciones.
Conocimiento farmacológico.	Seguridad del tratamiento.

Nota. Elaboración propia, 2026.

La **Figura 1** muestra que la mayoría del personal refiere informar siempre al paciente sobre los procedimientos que se le realizarán, lo cual refleja una adecuada comunicación clínica.

Figura 1.
Percepción del apoyo físico brindado por el personal de enfermería.



Nota. Elaboración propia, 2026.

La literatura señala que el control adecuado del dolor es uno de los componentes más relevantes del cuidado oncológico, ya que el dolor asociado al cáncer afecta de manera significativa la calidad de vida del paciente (Valdespino-Gómez et al., 2006).

Apoyo psicológico

En la dimensión psicológica se identificó que el personal de enfermería reconoce la importancia de proporcionar acompañamiento emocional (**Tabla 2**) tanto al paciente como a su familia.

Este resultado se explica porque el diagnóstico de cáncer genera múltiples respuestas emocionales, entre las que destacan ansiedad, miedo e incertidumbre, tanto en el paciente como en su entorno familiar (Gálvez-López et al., 2005).

Tabla 2.

Componentes del apoyo psicológico en pacientes oncológicos.

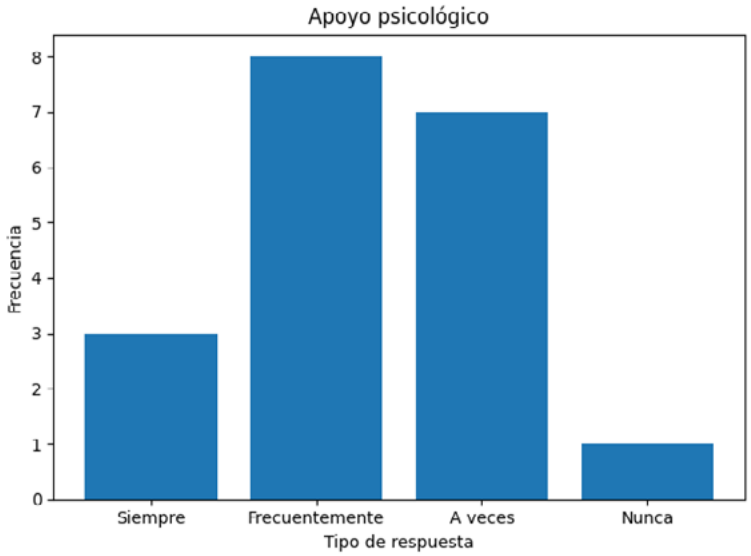
ASPECTO	RELEVANCIA EN EL CUIDADO
Contención emocional.	Reduce ansiedad del paciente.
Orientación a familiares.	Facilita adaptación al tratamiento.
Comunicación terapéutica.	Fortalece la relación paciente-equipo de salud.

Nota. Elaboración propia, 2026.

En la **Figura 2** se observa que las respuestas se concentran en las categorías "frecuentemente" y "a veces", lo que sugiere una práctica recurrente aunque con variabilidad en la seguridad profesional.

Figura 2.

Percepción del apoyo psicológico brindado por el personal de enfermería.



Nota. Elaboración propia, 2026.

La psicooncología ha demostrado que la información adecuada y el acompañamiento emocional pueden reducir significativamente los niveles de ansiedad durante la hospitalización (Gálvez-López et al., 2005).

Apoyo social

En relación con el apoyo social (**Tabla 3**), los resultados evidencian la necesidad de fortalecer la orientación a los pacientes y sus familias sobre los servicios disponibles dentro del sistema de salud. El cáncer constituye un problema de salud pública que implica una elevada carga social y económica para los sistemas sanitarios y las familias (Santillana-Hernández et al., 2017)

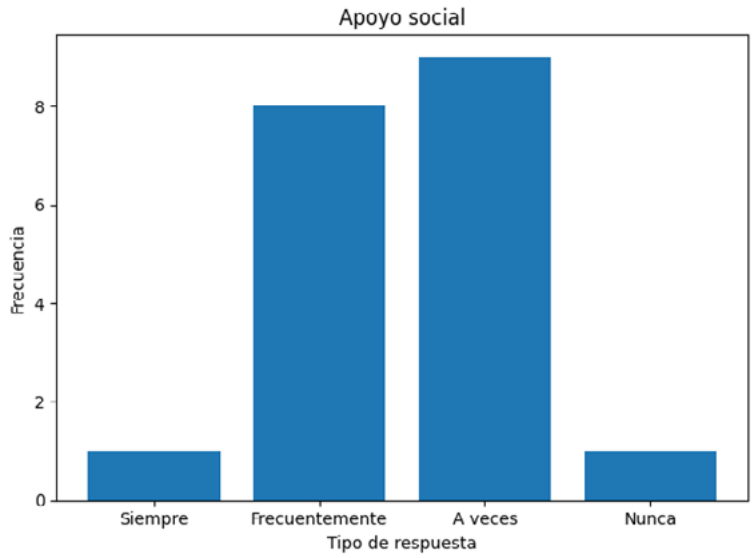
Tabla 3.
Elementos del apoyo social en la atención oncológica.

ELEMENTO	IMPACTO EN EL PACIENTE
Orientación sobre servicios de salud.	Acceso oportuno a tratamiento.
Consejería familiar.	Fortalece redes de apoyo.
Coordinación institucional.	Continuidad del cuidado.

Nota. Elaboración propia, 2026.

La mayoría del personal (**Figura 3**) reporta brindar orientación sobre servicios sociales de forma frecuente o ocasional.

Figura 3.
Percepción del apoyo social en la atención al paciente oncológico.



Nota. Elaboración propia, 2026.

El fortalecimiento de redes de apoyo social es fundamental para mejorar la adaptación del paciente al tratamiento y reducir el impacto psicosocial de la enfermedad.

Apoyo espiritual

Los resultados también muestran que el personal reconoce la importancia de atender las necesidades espirituales del paciente (**Tabla 4**), especialmente en contextos de enfermedad grave o terminal. La espiritualidad constituye un recurso significativo para afrontar la enfermedad, ya que permite al paciente encontrar sentido y esperanza durante el proceso terapéutico.

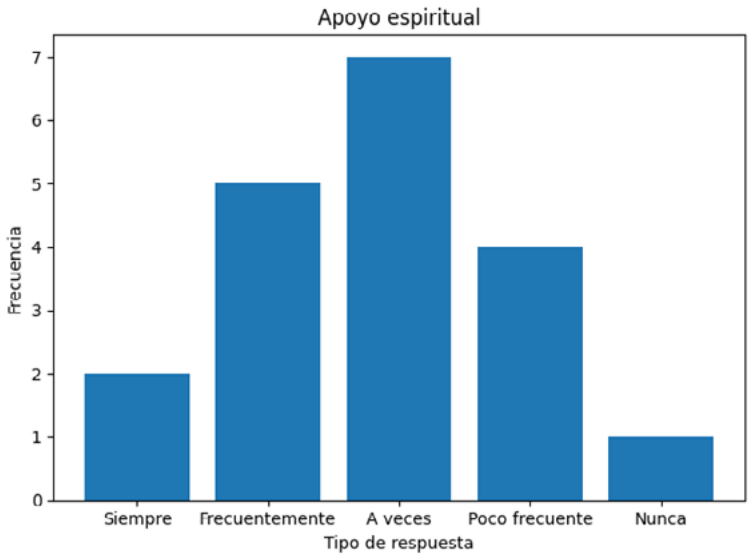
Tabla 4.
Dimensión espiritual del cuidado enfermero.

ELEMENTO	SIGNIFICADO EN EL CUIDADO
Respeto a creencias culturales.	Atención humanizada.
Apoyo espiritual.	Afrontamiento de la enfermedad.
Reconocimiento de valores personales.	Atención centrada en el paciente.

Nota. Elaboración propia, 2026.

Las respuestas muestran una distribución más dispersa (**Figura 4**), lo que sugiere que esta dimensión del cuidado aún no se encuentra plenamente sistematizada.

Figura 4.
Percepción del apoyo espiritual en la atención hospitalaria.



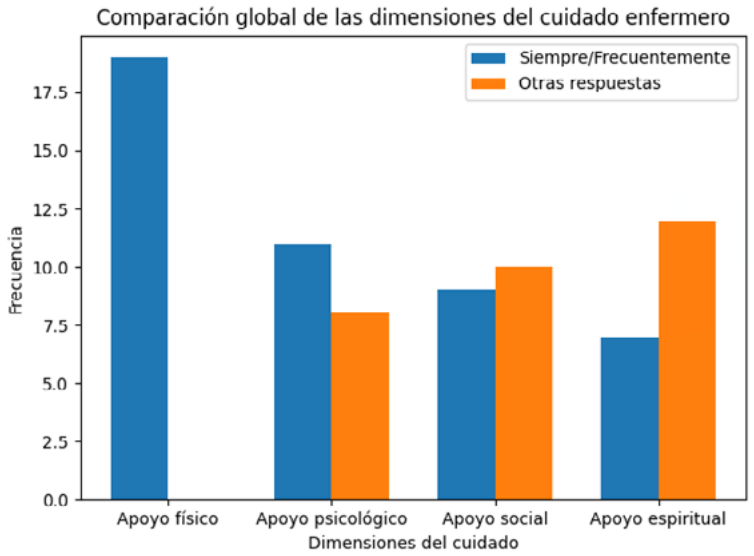
Nota. Elaboración propia, 2026.

En contextos culturales como el mexicano, las creencias religiosas y el apoyo familiar juegan un papel importante en la forma en que los pacientes enfrentan la enfermedad y las decisiones médicas (Mendoza-López et al., 2013).

La **Figura 5** muestra la distribución comparativa de las respuestas positivas (*siempre y frecuentemente*) frente a otras categorías de respuesta en las cuatro dimensiones evaluadas del cuidado enfermero.

Figura 5.

Comparación global de las dimensiones del cuidado enfermero en pacientes oncológicos.



Nota. Elaboración propia, 2026.

Estos resultados evidencian que:

- **Apoyo físico** presenta la mayor proporción de respuestas positivas (100 %), lo que sugiere una alta percepción de competencia técnica en el cuidado clínico.
- **Apoyo psicológico** muestra una tendencia favorable, aunque con mayor dispersión en las respuestas.
- **Apoyo social** refleja niveles intermedios de seguridad profesional para orientar a los pacientes sobre recursos institucionales.
- **Apoyo espiritual** presenta la menor proporción de respuestas positivas, lo que indica que esta dimensión del cuidado aún se encuentra menos integrada en la práctica hospitalaria.

En suma, el cuidado enfermero en el contexto hospitalario analizado se orienta principalmente hacia la **dimensión clínica del cuidado**, mientras que los componentes **psicosociales y espirituales** representan áreas de oportunidad para el fortalecimiento de la atención integral.

Discusión

Los resultados obtenidos en el presente estudio permiten comprender la percepción del personal de enfermería respecto al cuidado brindado a pacientes oncológicos no solo como un conjunto de hallazgos aislados, sino como un patrón coherente que refleja la forma en que el sistema hospitalario jerarquiza las dimensiones del cuidado. Los hallazgos muestran que el apoyo físico constituye la dimensión mejor valorada, seguida del apoyo psicológico, el social y, finalmente, el espiritual. Esta gradiente decreciente no es azarosa: reproduce la escala de prioridades de los sistemas biomédicos contemporáneos, que privilegian la intervención técnica por encima de las dimensiones subjetivas e intangibles del cuidar. Desde la perspectiva de Donabedian (1990), esta distribución constituye en si misma un hallazgo de proceso: evidencia que la calidad percibida del cuidado no depende solo de las competencias individuales del personal, sino de las condiciones estructurales en que se ejerce la práctica y de los modelos institucionales que definen que vale la pena medir y reconocer.

La alta valoración del apoyo físico es coherente con la formación biomédica dominante en los programas de enfermería, que históricamente ha privilegiado el conocimiento clínico y farmacológico por encima del acompañamiento psicosocial. Las respuestas positivas relacionadas con el manejo del dolor, la información sobre procedimientos y la vigilancia de complicaciones coinciden con lo reportado por Valdespino-Gómez et al. (2006). Sin embargo, desde el marco de Watson (1988, p. 89), la centralidad del apoyo físico también puede leerse como la expresión del estado técnico de la enfermería en detrimento de su esencia humanística: el encuentro intersubjetivo genuino con el paciente como persona. Watson denominaba estado de la enfermería a la acumulación de tareas y procedimientos observables, y esencia del cuidado al proceso transpersonal que los trasciende. Los resultados del presente estudio sugieren que, en este contexto hospitalario de segundo nivel, el polo técnico sigue siendo dominante, lo que es esperable dado el tipo de formación y los incentivos institucionales vigentes, pero que debe leerse como una limitación a corregir y no como un estado natural de la profesión.

Los niveles intermedios de percepción en la dimensión psicológica constituyen uno de los hallazgos más relevantes, porque señalan una zona de tensión entre el reconocimiento del acompañamiento emocional como parte del rol enfermero y las condiciones reales para ejercerlo. El personal reconoce la importancia de contener emocionalmente al paciente oncológico —cuyo diagnóstico genera respuestas de ansiedad, miedo e incertidumbre ampliamente documentadas (Gálvez-López et al., 2005)— pero la variabilidad en sus respuestas sugiere que este reconocimiento no siempre se traduce en una práctica sistemática. Giraldo-Montoya y Mesa-Marín (2021) han identificado que los propios profesionales de enfermería oncológica enfrentan una elevada carga emocional derivada de la exposición cotidiana al sufrimiento y la

muerte, lo que puede generar mecanismos defensivos de distanciamiento, fenómeno conocido en la literatura como fatiga por compasión. Desde la teoría watsoniana, el cuarto y quinto Proceso Caritas —el desarrollo de una relación de ayuda-confianza y la expresión auténtica de sentimientos— son precisamente los que mayor resistencia encuentran en entornos de alta demanda asistencial, porque exigen una disponibilidad emocional que las condiciones laborales actuales no siempre protegen ni incentivan. Esto hace que el hallazgo sobre la dimensión psicológica sea, en realidad, un diagnóstico sobre las condiciones de trabajo del personal tanto como sobre su práctica con los pacientes.

La percepción moderada en la dimensión social del cuidado no refleja necesariamente una falta de voluntad del personal, sino la fragmentación estructural del sistema de salud mexicano, que dificulta la coordinación efectiva entre niveles de atención. De Santillana-Hernández et al. (2017) documentaron que, a pesar de los avances del programa OncoIMSS, persisten desafíos críticos en la integración de servicios y en la disponibilidad de personal especializado. En este sentido, el séptimo Proceso Caritas de Watson —la enseñanza y el aprendizaje transpersonal como parte del cuidado— requiere para su ejercicio que el personal cuente con un conocimiento actualizado y accesible de la red de servicios disponibles para el paciente oncológico y su familia, condición que las estructuras organizacionales actuales no siempre garantizan. La brecha entre el cuidado social ideal y el practicable es, en este caso, una brecha institucional antes que una competencia individual: el personal no puede orientar efectivamente a los pacientes sobre recursos que el propio sistema no articula de manera clara y accesible.

La dimensión espiritual, que obtuvo la menor proporción de respuestas positivas, concentra con mayor claridad la tensión central del estudio: la distancia entre el modelo holístico de Watson y las posibilidades reales de la práctica hospitalaria. Watson (1988) sitúa el acompañamiento espiritual —el reconocimiento y el respeto de las creencias, valores y necesidades existenciales del paciente— como uno de los pilares indispensables del cuidado humano, no como un complemento optativo reservado para las situaciones terminales. Los hallazgos sugieren, sin embargo, que este componente suele gestionarse de manera informal o delegarse a la familia y a redes comunitarias, lo cual es consistente con lo documentado por Mendoza-López et al. (2013) en el contexto mexicano. Esta delegación tiene una lógica cultural comprensible —el papel de la familia y la religiosidad popular como recursos de afrontamiento es sólido en contextos latinoamericanos—, pero no exime al sistema de salud de su responsabilidad en la sistematización del cuidado espiritual como componente clínico. La baja integración de esta dimensión es también un indicador de que los programas de formación en enfermería oncológica no han incorporado suficientemente las herramientas conceptuales y prácticas para que el personal atienda esta dimensión de manera segura, sistemática y sin conflictos de rol.

Considerados en conjunto, los cuatro hallazgos configuran un diagnóstico institucional que trasciende las percepciones individuales del personal: el hospital de segundo nivel analizado ofrece un cuidado técnicamente competente pero parcialmente humanizado. Esta brecha entre calidad técnica y calidad relacional-humana es precisamente la que Donabedian (1990) identificó como uno de los problemas estructurales de los sistemas de salud: los indicadores de proceso registran con mayor facilidad las intervenciones observables que los componentes intangibles del cuidado. El resultado es un sesgo sistemático en la evaluación de la calidad, que tiende a sobreestimar la dimensión técnica y a invisibilizar las dimensiones que Watson (2007, pp. 134-135) considera constitutivas de la Ciencia del Cuidado. Superar este sesgo no depende solo de la voluntad individual del personal ni de programas puntuales de capacitación, sino de transformaciones en los modelos de gestión hospitalaria que hagan medibles, evaluables e incentivables las dimensiones psicosociales y espirituales del cuidado mediante indicadores específicos, supervisión clínica con enfoque humanístico y espacios institucionales para la reflexión sobre la práctica.

La relación entre percepción del cuidado y condiciones laborales que emerge del análisis introduce una dimensión crítica que con frecuencia queda invisibilizada en los estudios sobre calidad del cuidado: la salud del cuidador. Tapia-Martínez et al. (2009) documentaron que niveles bajos de satisfacción laboral en servicios oncológicos se asocian con actitudes de distanciamiento que deterioran la calidad de la atención. Esta relación es bidireccional: el personal que no recibe condiciones institucionales para ejercer el cuidado integral tiende a circunscribir su práctica a las tareas técnicas más trazables y evaluables, lo que a su vez refuerza la percepción institucional de que las dimensiones psicosociales y espirituales del cuidado son secundarias. Este ciclo solo puede interrumpirse con intervenciones simultáneas en los dos extremos: mejorando las condiciones laborales del personal —carga de trabajo, supervisión clínica, apoyo psicológico institucional, reconocimiento profesional— y reformulando los criterios con los que las instituciones miden y valoran la calidad del cuidado enfermero.

Finalmente, los resultados del estudio refuerzan la pertinencia del modelo watsoniano como referente normativo para la enfermería oncológica en hospitales públicos mexicanos, pero también ponen de manifiesto la distancia que separa el ideal teórico de la práctica cotidiana. Esta distancia no es un fracaso del personal, sino un indicador de las condiciones sistémicas en las que trabaja. Avanzar hacia un cuidado oncológico que integre consistentemente las cuatro dimensiones identificadas en este estudio requiere políticas institucionales que reconozcan el cuidado humano —en la concepción de Watson (1988, p. 89)— como el ideal moral que ordena la totalidad de la práctica enfermera, y no solo como un valor declarativo en los documentos normativos. La formación especializada

con enfoque holista, la redistribución de la carga laboral y la construcción de indicadores de calidad que capturen las dimensiones intangibles del cuidado constituyen las tres líneas de acción más urgentes que se derivan de este análisis.

Conclusiones

El presente estudio tuvo como objet|ivo analizar la percepción del cuidado brindado por el personal de enfermería durante la atención de pacientes oncológicos en un hospital de segundo nivel en San Luis Potosí. A partir de los resultados obtenidos mediante el cuestionario aplicado, se puede afirmar que dicho objetivo se cumplió, ya que fue posible identificar la manera en que el personal de enfermería valora su propio desempeño en las dimensiones física, psicológica, social y espiritual del cuidado.

Los hallazgos muestran que el personal de enfermería percibe un mayor dominio en la dimensión física del cuidado, particularmente en aspectos relacionados con la atención clínica, el manejo de síntomas y la orientación al paciente sobre procedimientos terapéuticos. Sin embargo, también se identificaron áreas de oportunidad en las dimensiones psicológica, social y espiritual, lo cual evidencia la necesidad de fortalecer estrategias de capacitación que promuevan una atención más integral y humanizada en el ámbito oncológico.

Como reflexión final, este estudio reafirma la importancia de reconocer a la enfermería como un actor clave en la atención integral del paciente con cáncer, no solo desde la perspectiva técnica, sino también desde su papel como mediadora entre el conocimiento científico, las necesidades humanas del paciente y las dinámicas organizacionales del sistema de salud. Fortalecer la formación especializada, las condiciones laborales y los modelos de atención centrados en el paciente permitirá avanzar hacia una práctica de enfermería más completa, sensible y orientada a mejorar la calidad de vida de las personas que enfrentan esta enfermedad.

Referencias

de Santillana-Hernández, S. P., García-Flores, M. T., Galván-Oseguera, H., Pérez-Rodríguez, G., & Martínez-Chapa, H. D. (2017). Diagnóstico situacional de la atención oncológica en el Instituto Mexicano del Seguro Social. *Revista Médica del Instituto Mexicano del Seguro Social, 55*(3), 222–277.

Gálvez López, A. B., Méndez Venegas, J., & Martínez López, C. (2005). Preparación psicológica basada en la información: Manejo de la ansiedad en pediatría oncológica. *Acta Pediátrica de México, 26*(1), 35–43.

Giraldo-Montoya, D. I., & Mesa-Marín, A. (2021). Cuidar a personas con cáncer: Vivencias desde el afrontamiento en enfermeros. *Revista Ciencia y Cuidado, 18*(3), 32–42. https://doi.org/10.22463/17949831.3024

Mendoza-López, I., Virgen-Cuevas, M. M., & Pichardo-García, L. M. G. (2013). Influencia de los cuidadores primarios informales de pacientes oncológicos terminales en la obstinación terapéutica. *Revista de Especialidades Médico-Quirúrgicas, 18*(2), 87–92.

Secretaría de Salud. (2024). *México registra al año más de 195 mil casos de cáncer.* Gobierno de México. https://www.gob.mx/salud/prensa/294-mexico-registra-al-ano-mas-de-195-mil-casos-de-cancer-secretaria-de-salud

Tapia-Martínez, L., Hernández-García, M., & García-López, A. (2009). Satisfacción laboral del personal de enfermería en hospitales oncológicos. *Revista Médica del Instituto Mexicano del Seguro Social, 47*(1), 45–52.

Valdespino-Gómez, V. M., López-Garza, J. R., González-Alemán, J. C., & Valdespino-Castillo, V. E. (2006). Atención de las emergencias y urgencias médico-quirúrgicas en un hospital oncológico. *Cirugía y Cirujanos, 74*(5), 359–368.

World Health Organization. (2025). Cancer. https://www.who.int/news-room/fact-sheets/detail/cancer

Watson, J. (1988). *Nursing: Human science and human care. A theory of nursing.* National League for Nursing.

Watson, J. (2007). Watson's theory of human caring and subjective living experiences: Carative factors/caritas processes as a disciplinary guide to the professional nursing practice. *Texto Contexto Enfermagem, 16*(1), 129–135.

Donabedian, A. (1990). The seven pillars of quality. *Archives of Pathology and Laboratory Medicine, 114*(11), 1115–1118.

FACTORES SOCIALES, CULTURALES Y BIOÉTICOS EN LA DECISIÓN DE RECURRIR A FECUNDACIÓN IN VITRO EN MUJERES MAYORES DE 35 AÑOS EN LA CIUDAD DE MÉXICO

SOCIAL, CULTURAL AND BIOETHICAL FACTORS INFLUENCING THE DECISION TO UNDERGO IN VITRO FERTILIZATION AMONG WOMEN OVER 35 IN MEXICO CITY

Teresa Hernández Flores[1]

[1]Centro de Formación Profesional Buenavista S.C. Tuxtla Gutiérrez, Chiapas. Correo electrónico: tereflor729@gmail.com

Resumen

La fecundación in vitro (FIV) constituye una de las principales técnicas de reproducción humana asistida utilizadas para enfrentar problemas de infertilidad. En la Ciudad de México, el acceso a estos procedimientos se ha incrementado debido a los avances científicos en medicina reproductiva; sin embargo, su utilización también plantea desafíos sociales, culturales, económicos y bioéticos. El objetivo de este estudio fue caracterizar los factores sociales, culturales, científicos y tecnológicos que inciden en la decisión de recurrir a la FIV en mujeres mayores de 35 años atendidas en un hospital público de tercer nivel en la Ciudad de México. La investigación adopto un enfoque cualitativo con diseño fenomenológico-interpretativo, basado en entrevistas semiestructuradas realizadas a mujeres usuarias de FIV durante el periodo 2023-2025. Los resultados evidencian que la decisión de recurrir a la FIV está influida por la percepción del tiempo biológico, las expectativas sociales asociadas a la maternidad, la confianza en la tecnología médica y las desigualdades socioeconómicas que condicionan el acceso al tratamiento. Asimismo, emergen dilemas bioéticos relacionados con el estatus del embrión, la criopreservación y la equidad en el acceso a las tecnologías reproductivas. Se concluye que la FIV debe analizarse no solo como un procedimiento médico, sino como un fenómeno social complejo que requiere políticas publicas orientadas a la justicia distributiva y al reconocimiento de los derechos reproductivos.

Palabras clave: fecundación in vitro; bioética; reproducción asistida; derechos reproductivos; salud pública.

Abstract

In vitro fertilization (IVF) is one of the main assisted reproductive technologies used to address infertility problems. In Mexico City, access to these procedures has increased due to scientific advances in reproductive medicine; however, their use also raises social, cultural, economic, and bioethical challenges. The objective of this study was to characterize the social, cultural, scientific, and technological factors influencing the decision to undergo IVF among women over 35 years of age treated in a third-level public hospital in Mexico City. The research adopted a qualitative approach with a phenomenological-interpretative design based on semi-structured interviews conducted with IVF users between 2023 and 2025. Results indicate that the decision to undergo IVF is influenced by perceptions of biological timing, social expectations related to motherhood, trust in medical technology, and socioeconomic inequalities that shape access to treatment. In addition, bioethical dilemmas emerge concerning embryo status, cryopreservation, and equity in access to reproductive technologies. The study concludes that IVF should be understood not only as a medical procedure but as a complex social phenomenon requiring public policies oriented toward distributive justice and the recognition of reproductive rights.

Keywords: in vitro fertilization; bioethics; assisted reproduction; reproductive rights; public health.

Introducción

La infertilidad constituye un problema de salud pública que afecta a millones de personas en el mundo y genera impactos significativos en la salud física, emocional y social de quienes la experimentan. En las últimas décadas, los avances en medicina reproductiva han permitido el desarrollo de técnicas de reproducción humana asistida (TRHA), entre las cuales la fecundación in vitro (FIV) se ha consolidado como una de las alternativas más utilizadas para lograr un embarazo en casos de infertilidad.

En la Ciudad de México, la implementación de estas tecnologías ha ampliado las posibilidades reproductivas de muchas mujeres, particularmente de aquellas mayores de 35 años, grupo en el que la disminución de la reserva ovárica constituye un factor determinante en la fertilidad. No obstante, el acceso a la FIV se encuentra mediado por factores sociales, económicos y culturales que influyen en la decisión de recurrir a estos procedimientos.

Diversos estudios han señalado que la reproducción asistida no puede analizarse únicamente desde la perspectiva biomédica, ya que también involucra dimensiones éticas, jurídicas y sociales relacionadas con los derechos reproductivos, la regulación sanitaria y las desigualdades en el acceso a los servicios de salud (Campos Vargas, 2012; Cruz Arenas, 2025; Olaiz-Barragán et al., 2022). En este contexto, el presente estudio tiene como objetivo caracterizar los factores sociales, culturales, científicos y tecnológicos que inciden en la decisión de recurrir a la fecundación in vitro en mujeres mayores de 35 años en la Ciudad de México.

Marco teórico: representaciones sociales, agencia reproductiva y principialismo bioético

El presente estudio se sostiene sobre tres ejes teóricos articulados que permiten leer la decisión de recurrir a la FIV como un fenómeno complejo, simultáneamente individual, cultural e institucional. El primero es la teoría de las representaciones sociales de Moscovici (1979); el segundo, el enfoque de agencia reproductiva y derechos en el contexto latinoamericano; y el tercero, el principalísimo bioético de Beauchamp y Childress (2019).

La teoría de las representaciones sociales constituye el andamiaje conceptual central para interpretar las dimensiones culturales y simbólicas que emergen en las narrativas de las participantes sobre la maternidad, la infertilidad y las tecnologías reproductivas. Moscovici (1979) define las representaciones sociales en los siguientes términos:

> "La representación social es una modalidad particular del conocimiento, cuya función es la elaboración de los comportamientos y la comunicación entre los individuos. La representación es un corpus organizado de conocimientos y una de las actividades

> psíquicas gracias a las cuales los hombres hacen inteligible la realidad física y social, se integran en un grupo o en una relación cotidiana de intercambios, liberan los poderes de su imaginación" (Moscovici, 1979, pp. 17-18)."

Esta definición tiene implicaciones directas para el presente estudio: la maternidad, la infertilidad y la propia FIV no son simplemente condiciones biológicas o procedimientos técnicos, sino objetos de representación social que se construyen, circulan y se transforman en el intercambio cotidiano entre personas, grupos e instituciones. Las mujeres que recurren a la FIV no solo toman una decisión médica: negocian un sistema complejo de significados que incluye expectativas culturales sobre el cuerpo femenino, normas sociales sobre la maternidad y valoraciones sobre la legitimidad de las tecnologías reproductivas. Estas representaciones pueden favorecer u obstaculizar la decisión de buscar tratamiento, modular la vivencia del proceso y condicionar la interpretación de los dilemas éticos asociados a la criopreservación, la ovodonación o el destino de los embriones.

El segundo eje teórico es el concepto de agencia reproductiva, entendida como la capacidad de las personas para ejercer decisiones informadas y autónomas sobre su reproducción dentro de condiciones sociales, económicas y culturales concretas. Este concepto, desarrollado en la intersección de la sociología feminista y los estudios de salud reproductiva, reconoce que la agencia no opera en el vacío: se ejerce dentro de estructuras de desigualdad que amplían o restringen el abanico real de opciones disponibles. En el contexto mexicano, donde el acceso a la FIV en el sector público es limitado y los costos en el sector privado son prohibitivos para la mayoría de la población, la agencia reproductiva se ve condicionada por factores estructurales que trascienden la voluntad individual. Esta perspectiva permite situar los testimonios de las participantes en su contexto socioeconómico real y comprender las desigualdades identificadas no como fallas individuales, sino como expresiones de determinantes sociales de la salud reproductiva (Olaiz-Barragán et al., 2022).

El tercer eje teórico es el principalísimo bioético de Beauchamp y Childress (2019), marco que establece cuatro principios fundamentales para el análisis ético en salud: respeto a la autonomía, beneficencia, no maleficencia y justicia. Para el presente estudio, estos principios son particularmente pertinentes en tres dimensiones. El principio de autonomía orienta el análisis de la agencia reproductiva y el consentimiento informado en el proceso de FIV. El principio de justicia permite interrogar la equidad en el acceso a las tecnologías reproductivas y la distribución social de sus beneficios y riesgos. Y el principio de no maleficencia ilumina los debates sobre el estatus moral del embrión, la criopreservación y las implicaciones de la manipulación genética. La articulación de estos tres ejes, el sociopsicológico de Moscovici, el sociocrítico de la agencia reproductiva y el bioético de Beauchamp y Childress, proporciona un marco interdisciplinario coherente con la naturaleza compleja del fenómeno estudiado, y es consistente con el enfoque fenomenológico-interpretativo adoptado en la investigación.

Metodología

El presente estudio se inscribe en un diseño fenomenológico-interpretativo, cuyo propósito es comprender la experiencia vivida de las mujeres que han recurrido a la fecundación in vitro (FIV), interpretando los significados que ellas atribuyen a este proceso en su cotidianidad y en el marco de sus contextos socioculturales. Esta perspectiva resulta pertinente porque permite recuperar las voces y narrativas personales, ofreciendo un acercamiento profundo a las dimensiones subjetivas y simbólicas de la experiencia reproductiva.

El alcance de la investigación es exploratorio-descriptivo, dado que se busca indagar en aspectos poco estudiados de la FIV en México, especialmente en lo que respecta a sus implicaciones sociales, culturales y bioéticas. De acuerdo con Hernández Sampieri et al. (2014), los estudios cualitativos con este tipo de alcance resultan idóneos cuando se pretende comprender significados y construir categorías de análisis a partir del trabajo de campo, más que comprobar hipótesis previamente formuladas.

En términos de temporalidad, la investigación es transversal, ya que se centra en un periodo especifico y acotado, sin dar seguimiento longitudinal a las participantes. La unidad de análisis está conformada por mujeres mayores de 35 años que han recurrido a la FIV en un hospital público de tercer nivel en la Ciudad de México, durante el periodo 2023-2025.

Selección del contexto, actores y muestra

El estudio empleo un muestreo teórico-intencional, el cual es característico de la investigación cualitativa y se orienta a la selección de participantes que puedan aportar información relevante para la construcción e interpretación de categorías analíticas. Este tipo de muestreo no busca la representatividad estadística, sino la riqueza y profundidad de los datos obtenidos a partir de la experiencia de las personas participantes.

Los criterios de inclusión consideran a mujeres mayores de 35 años que hayan tenido experiencia directa con la fecundación in vitro (FIV) en un hospital público de tercer nivel. En cuanto al tamaño estimado de la muestra, se previó la participación de entre 10 y 15 mujeres, número suficiente para garantizar la diversidad de perspectivas y, al mismo tiempo, viable para un análisis en profundidad. El criterio rector para determinar el cierre de la muestra fue la saturación teórica.

Técnicas e instrumentos de recolección de datos

La técnica principal empleada en este estudio fue la entrevista semiestructurada en profundidad, dado que constituye una herramienta idónea para explorar experiencias

personales y significados construidos por las participantes en torno a la fecundación in vitro (FIV). Este tipo de entrevista combina una guía flexible de preguntas con la posibilidad de profundizar en los relatos emergentes, lo que facilita un equilibrio entre la sistematicidad del investigador y la libertad narrativa de las entrevistadas.

Procedimiento de análisis

Para guiar el análisis de la información, se proponen categorías preliminares que servirán como ejes interpretativos durante el proceso de codificación y construcción teórica. La primera categoría, agencia reproductiva, remite al sentido de autonomía, decisión y motivación que las mujeres expresan al optar por la FIV. La segunda, acceso y mediación tecnológica, explora las percepciones sobre los limites éticos, financieros y técnicos del proceso. La tercera, representaciones del cuerpo femenino, busca comprender las concepciones simbólicas asociadas al cuerpo, la fertilidad y la infertilidad desde el marco de Moscovici (1979). La cuarta, bioética y políticas públicas, aborda las valoraciones sobre derechos reproductivos, trato médico y normativa institucional desde el principialismo de Beauchamp y Childress (2019).

Consideraciones éticas

La investigación se orienta bajo principios éticos reconocidos en el ámbito de la salud y la bioética, garantizando la dignidad, autonomía, justicia y respeto a los derechos reproductivos de las participantes. El Código de Nuremberg (1947) establece como requisito fundamental el consentimiento informado de las personas participantes en investigaciones médicas, el cual debe ser otorgado de manera libre, consciente y sin cocer ion. La Declaración de Guanajuato sobre fecundación in vitro (2013) subraya que la dignidad humana constituye el fundamento de los derechos humanos, lo que implica que toda practica de reproducción asistida y toda investigación relacionada deben orientarse al respeto de la persona en su integridad. En el contexto mexicano, Olaiz-Barragán et al. (2022) destacan que la bioética aplicada a las políticas públicas en salud debe garantizar la equidad en el acceso y la justicia social. Cruz Arenas (2025) señala que la ausencia de una regulación clara sobre la criopreservación y el manejo de embriones genera riesgos éticos y jurídicos que deben ser considerados, lo que refuerza la necesidad de una gestión responsable de los datos y testimonios.

Resultados y discusión

Los resultados se presentan organizados en torno a las categorías analíticas definidas en el capítulo metodológico: agencia reproductiva, representaciones sociales de la maternidad e infertilidad, percepciones sobre la ciencia y la tecnología, y bioética, derechos reproductivos

y acceso a la FIV. Estas categorías permiten articular las narrativas de las participantes con los marcos teóricos revisados, favoreciendo una interpretación critica que vincula la experiencia individual con las dinámicas estructurales del sistema de salud.

Caracterización general de las participantes

La muestra estuvo conformada por mujeres mayores de 35 años que accedieron a procedimientos de fecundación in vitro en un hospital público de tercer nivel en la Ciudad de México. Aunque el estudio no busco representatividad estadística, las participantes comparten características relevantes para el análisis: todas se encontraban en edad reproductiva avanzada, todas habían enfrentado dificultades para lograr un embarazo por vías naturales, la mayoría identifico factores médicos y de edad como detonantes de la decisión de recurrir a la FIV, y en todos los casos el tratamiento estuvo acompañado de importantes implicaciones emocionales y económicas. Esta caracterización confirma que la FIV no constituye únicamente un procedimiento biomédico, sino un proceso complejo atravesado por dimensiones psicológicas, sociales y económicas que el marco de las representaciones sociales de Moscovici (1979) ayuda a iluminar.

Presentación de hallazgos por categorías analíticas

Con el propósito de sintetizar los principales hallazgos derivados del análisis de las entrevistas semiestructuradas, la **Tabla 1** presenta una sistematización de los resultados organizada a partir de las categorías analíticas definidas en el capítulo metodológico.

Tabla 1.
Síntesis de resultados por categorías analíticas.

CATEGORIA DE ANALISIS	SUBCATEGORIAS EMERGENTES	EVIDENCIA EMPIRICA (TESTIMONIOS)	INTERPRETACION ANALITICA
Agencia reproductiva y toma de decisiones.	Edad reproductiva avanzada; búsqueda de alternativas médicas; presión temporal.	“Por edad materna.” / “Fue la última opción para poder embarazarme.”	La decisión de recurrir a la FIV está condicionada por la percepción del tiempo biológico y la disminución de la fertilidad asociada a la edad.
Agencia reproductiva y toma de decisiones.	Impacto emocional del proceso.	“Estrés.” / “Muy difícil por la cantidad de estudios.”	La agencia reproductiva no se ejerce únicamente desde la autonomía individual, sino dentro de un contexto emocional complejo marcado por incertidumbre y expectativas familiares.

Agencia reproductiva y toma de decisiones.	Proyecto de maternidad como horizonte vital.	"Una esperanza de ser madre." / "Una opción valiosa."	La maternidad continúa representando un proyecto central en la identidad de muchas mujeres, lo que refuerza la disposición a asumir costos económicos y emocionales asociados al tratamiento.
Representaciones sociales de la maternidad y la infertilidad.	Experiencia emocional del diagnóstico de infertilidad.	"Tristeza." / "Experiencia frustrante." / "Difícil saber que no podrás procrear."	El diagnostico de infertilidad genera un impacto psicológico significativo que se relaciona con la persistencia de expectativas culturales sobre la maternidad como elemento central de la vida femenina. Las representaciones sociales (Moscovici, 1979) sobre el cuerpo fértil estructuran esta vivencia.
Representaciones sociales de la maternidad y la infertilidad.	Estigma social asociado a la FIV.	"Para mucha gente está mal visto." / "Hay quien siente lastima."	Aunque la reproducción asistida se ha normalizado parcialmente, persisten percepciones sociales negativas que pueden generar estigmatización o presión social.
Percepciones sobre ciencia, tecnología y atención médica.	Valoración positiva de los avances científicos.	"Ha mejorado los diagnósticos y tratamientos." / "La ciencia tiene grandes avances."	Las participantes perciben la ciencia como una herramienta que amplía las posibilidades reproductivas y permite superar limitaciones biológicas asociadas a la infertilidad.
Percepciones sobre ciencia, tecnología y atención médica.	Estrés institucional y complejidad del proceso clínico.	"Es un proceso duro que necesita acompañamiento."	A pesar de la valoración positiva del sistema de salud, el proceso clínico puede resultar demandante física y emocionalmente, evidenciando la necesidad de acompañamiento psicológico.
Bioética, derechos reproductivos y acceso a la FIV.	Desigualdad socioeconómica en el acceso.	"Las personas que no tienen recursos no pueden acceder."	El acceso a la FIV está condicionado por factores económicos, lo que reproduce desigualdades estructurales. Desde el principio de justicia de Beauchamp y Childress (2019), esto constituye un déficit ético en el sistema de salud.
Bioética, derechos reproductivos y acceso a la FIV.	Dilemas bioéticos asociados al tratamiento.	Mención del destino de embriones, ovodonación y manipulación genética	Las participantes identifican cuestiones éticas relacionadas con el estatus del embrión, el uso de gametos donados y la regulación de las tecnologías reproductivas.

Nota. Elaboración propia, 2026. Las categorías emergieron del proceso de codificación abierta y axial de las entrevistas semiestructuradas. Los testimonios se citan con el código de informante para garantizar la trazabilidad metodológica.

Con el fin de contextualizar los resultados del estudio, la **Tabla 2** presenta el perfil sociodemográfico de las participantes que integran la muestra.

Tabla 2.
Perfil sociodemográfico de las participantes del estudio.

CÓDIGO	EDAD	ESTADO CIVIL	NIVEL EDUCATIVO	OCUPACIÓN	INTENTOS FIV	AÑO
P1	36	Casada	Licenciatura	Administradora	1	2024
P2	38	Casada	Licenciatura	Contadora	2	2025
P3	40	Unión libre	Licenciatura	Docente	1	2024
P4	37	Casada	Posgrado	Médica	1	2025
P5	41	Casada	Licenciatura	Empleada administrativa	3	2023
P6	39	Casada	Licenciatura	Psicóloga	2	2025
P7	42	Casada	Posgrado	Investigadora	1	2024
P8	36	Soltera	Licenciatura	Abogada	1	2025
P9	38	Casada	Licenciatura	Enfermera	2	2024
P10	40	Casada	Posgrado	Funcionaria publica	1	2025

Nota. Elaboración propia, 2026.

Tabla 3.
Matriz de codificación cualitativa de los resultados.

CATEGORÍA ANALÍTICA	CÓDIGO	FRAGMENTO DE DISCURSO REPRESENTATIVO	INTERPRETACIÓN
Agencia reproductiva.	Decisión por edad.	"Por edad materna."	La edad es percibida como un factor determinante que impulsa la búsqueda de soluciones médicas.
Agencia reproductiva.	Última alternativa.	"Fue la última opción para poder embarazarme."	La FIV aparece como una estrategia final después de intentos fallidos de concepción natural.
Representaciones de infertilidad.	Impacto emocional.	"Fue muy difícil saber que no podía quedar embarazada."	El diagnostico de infertilidad se experimenta como una crisis emocional significativa vinculada a representaciones sociales sobre el cuerpo femenino (Moscovici, 1979).
Representaciones sociales.	Estigma social.	"Hay personas que lo ven mal."	Persisten percepciones sociales negativas hacia la reproducción asistida.
Ciencia y tecnología.	Confianza en la medicina.	"La ciencia ha avanzado mucho."	Las participantes atribuyen a la ciencia la capacidad de ampliar las posibilidades reproductivas.
Ciencia y tecnología.	Experiencia hospitalaria.	"Los médicos estaban muy preparados."	La atención especializada genera confianza en el tratamiento.
Bioética.	Estatus del embrión.	"No sabía que pasaba con los embriones que no se usan."	Surgen dudas éticas sobre el destino de los embriones criopreservados, cuestión central del principio de no maleficencia (Beauchamp y Childress, 2019).
Derechos reproductivos.	Desigualdad económica.	"Las personas que no tienen recursos no pueden acceder."	El acceso a la FIV está condicionado por factores socioeconómicos, lo que vulnera el principio de justicia (Beauchamp y Childress, 2019).
Derechos reproductivos.	Conocimiento de derechos.	"Si conozco mis derechos, pero no todos."	Existe conocimiento parcial sobre los derechos reproductivos.

Nota. Elaboración propia, 2026.

Agencia reproductiva y toma de decisiones

La primera categoría analítica corresponde a la agencia reproductiva, entendida como la capacidad de las mujeres para tomar decisiones informadas sobre su reproducción en un contexto determinado. Los resultados muestran que la decisión de recurrir a la FIV está influida por una combinación de factores médicos, temporales y emocionales. Varias participantes señalaron que la edad fue un elemento decisivo: "Por edad materna" y "Fue la última opción para poder embarazarme". Estos testimonios reflejan la percepción del tiempo reproductivo como un factor determinante en la toma de decisiones. La disminución de la fertilidad asociada a la edad genera un sentido de urgencia que orienta la búsqueda de alternativas tecnológicas. Desde el marco teórico de las representaciones sociales de Moscovici (1979), esta percepción no es meramente biológica: esta mediada por representaciones culturales sobre el "reloj biológico" femenino que circulan en el universo cotidiano de las participantes.

Desde el punto de vista emocional, las entrevistadas describieron este proceso como complejo y demandante: "Estrés", "Estresante", "Muy difícil por la cantidad de estudios", "Decisión difícil". Estos hallazgos coinciden con la literatura que señala que la infertilidad constituye un evento vital que puede generar ansiedad, frustración y presión social. Asimismo, varias participantes enfatizaron que la búsqueda de la FIV represento una esperanza de maternidad: "Una esperanza de ser madre", "Una opción valiosa", "Un esfuerzo económico y emocional grande". Estos resultados muestran que la agencia reproductiva no puede entenderse únicamente como una decisión individual, sino como una práctica situada que emerge en interacción con factores biológicos, sociales y culturales.

Representaciones sociales sobre la maternidad y la infertilidad

La segunda categoría aborda las representaciones sociales asociadas a la maternidad, la infertilidad y el uso de tecnologías reproductivas. Los testimonios indican que el diagnostico de infertilidad suele experimentarse como un evento emocionalmente difícil: "Tristeza", "Experiencia frustrante", "Difícil saber que no podrás procrear". Estas respuestas revelan el impacto psicológico del diagnóstico y reflejan la persistencia de expectativas culturales que vinculan la identidad femenina con la maternidad. Desde el marco de Moscovici (1979, pp. 17-18), estas experiencias son inteligibles como la activación de representaciones sociales que hacen tangible una norma cultural: la "mujer completa" es aquella que puede ser madre biológica.

Asimismo, las participantes señalaron que todavía existen percepciones sociales ambivalentes respecto al uso de la FIV. Algunas consideran que la práctica se ha normalizado: "Actualmente creo que se considera valida y normal"; sin embargo, otras señalaron la

persistencia de estigmas: "Para mucha gente está mal visto", "Hay quien siente lastima". Estas percepciones evidencian que las tecnologías reproductivas continúan generando tensiones entre los avances científicos y las normas culturales sobre la reproducción.

Percepciones sobre la ciencia, la tecnología y la atención médica

La tercera categoría analiza las percepciones de las participantes sobre el papel de la ciencia y la tecnología en los tratamientos de reproducción asistida. Los resultados muestran una valoración predominantemente positiva del desarrollo científico: "Ha mejorado los diagnósticos y tratamientos", "La ciencia tiene grandes avances", "Es muy importante para lograrlo". En cuanto a la experiencia con los profesionales de salud, la mayoría de las participantes describió la atención médica de forma favorable: "Excelente", "Super bien y preparados". No obstante, también se registraron experiencias de estrés asociadas al proceso hospitalario, lo que sugiere que la atención clínica puede resultar emocionalmente demandante.

Bioética, derechos reproductivos y acceso a la FIV

La cuarta categoría aborda la dimensión bioética y las percepciones sobre los derechos reproductivos. Los resultados indican que la mayoría de las participantes afirmo conocer sus derechos reproductivos, aunque con distintos niveles de profundidad. Sin embargo, todas coincidieron en señalar que no existe igualdad de acceso a los tratamientos de FIV: "No hay igualdad", "Las personas que no tienen recursos no pueden acceder". Esta percepción revela una brecha estructural entre el derecho a decidir sobre la reproducción y las posibilidades reales de ejercerlo dentro del sistema de salud. Desde el principio de justicia de Beauchamp y Childress (2019), esta inequidad constituye un déficit ético del sistema sanitario que debe ser atendido mediante políticas publicas orientadas a la distribución equitativa de los beneficios de las tecnologías reproductivas.

En relación con los dilemas éticos, las participantes mencionaron temas como el destino de los embriones congelados, la ovodonación, el respeto a la vida embrionaria y la desigualdad económica en el acceso a los tratamientos. Estos elementos muestran que las mujeres no solo experimentan la FIV como un proceso médico, sino también como una práctica atravesada por debates éticos y sociales que el principalísimo bioético permite analizar con precisión conceptual (Beauchamp y Childress, 2019).

Discusión e interpretación de los resultados

Transformaciones demográficas y nuevas trayectorias reproductivas.

Uno de los hallazgos más significativos del estudio es la relación entre edad materna avanzada y decisión de recurrir a la fecundación in vitro. Esta tendencia se vincula con cambios demográficos más amplios en México, donde la fecundidad ha disminuido de manera sostenida

en las últimas décadas y el calendario reproductivo se ha desplazado hacia edades más tardías. Estudios demográficos señalan que el descenso de la tasa global de fecundidad en México está relacionado con factores como la urbanización, el incremento en la escolaridad femenina y la incorporación de las mujeres al mercado laboral, lo que ha transformado profundamente los patrones reproductivos contemporáneos (Welti-Chanes, 2012). Este fenómeno ha producido una reconfiguración de los proyectos reproductivos que se expresa directamente en las representaciones sociales que las participantes elaboran sobre su propia experiencia (Moscovici, 1979).

Tecnologías reproductivas y medicalización de la reproducción

Los testimonios analizados reflejan una valoración generalmente positiva de los avances científicos en medicina reproductiva. Las participantes reconocen que las tecnologías biomédicas han permitido superar condiciones que históricamente impedían la maternidad. Sin embargo, la literatura científica señala que la expansión de las técnicas de reproducción asistida también ha intensificado la medicalización de la reproducción. Desde una perspectiva bioética, estos avances científicos deben evaluarse no solo por su eficacia técnica, sino también por sus implicaciones éticas, sociales y jurídicas, particularmente en lo relativo a la manipulación de embriones y la regulación de los procedimientos reproductivos (Reguera Cabezas, 2023). Los principios de no maleficencia y justicia de Beauchamp y Childress (2019) constituyen el marco adecuado para esta evaluación.

Dilemas bioéticos en la reproducción asistida

La investigación también revela que las participantes reconocen la existencia de dilemas éticos vinculados con la fecundación in vitro. Entre ellos destacan preocupaciones relacionadas con la manipulación de embriones, la criopreservación y la donación de gametos. Documentos bioéticos señalan que el análisis de estas prácticas debe partir del reconocimiento de la dignidad humana como fundamento central de los derechos humanos y de la deliberación ética en torno al valor de la vida humana en sus etapas iniciales (Declaración de Guanajuato sobre fecundación in vitro, 2013).

Derechos reproductivos y debates jurídicos en México

Otro aspecto central que emerge de los resultados es la percepción de desigualdad en el acceso a los tratamientos de fecundación in vitro. Las participantes señalan que los costos económicos constituyen una barrera significativa para muchas personas, lo que evidencia la existencia de desigualdades estructurales en el acceso a las tecnologías reproductivas. Los análisis jurídicos muestran que los conflictos en materia de reproducción suelen implicar la colisión entre distintos derechos fundamentales, como el derecho a la vida, la libertad reproductiva y el derecho a la salud, lo que exige interpretaciones jurídicas complejas que busquen equilibrar estos principios en contextos de innovación biomédica (Ríos Vega, 2014).

Bioética global, derechos humanos y políticas públicas

Los hallazgos de esta investigación también muestran la necesidad de fortalecer la articulación entre bioética, políticas públicas y derechos humanos en el ámbito de la reproducción asistida. La bioética global ha propuesto integrar los debates bioéticos dentro del marco del derecho internacional de los derechos humanos, reconociendo que la dignidad humana constituye el núcleo normativo común entre ambos campos (Fernández Molina, 2025). Desde esta perspectiva, los cuatro principios de Beauchamp y Childress (2019), autonomía, beneficencia, no maleficencia y justicia, no son solo una guía para la práctica clínica individual, sino un marco normativo para el diseño de políticas públicas en salud reproductiva.

Implicaciones para la gestión en salud

A partir del análisis de los resultados, es posible identificar diversas implicaciones para la gestión del sistema de salud: fortalecer los servicios públicos de reproducción asistida, reducir las barreras económicas que limitan el acceso a los tratamientos de fertilidad, integrar acompañamiento psicológico especializado para mujeres y parejas que enfrentan procesos de infertilidad, y desarrollar marcos regulatorios claros sobre crio preservación de embriones y uso de tecnologías reproductivas. Estas medidas permitirían avanzar hacia un modelo de atención reproductiva más equitativo, coherente con los principios de justicia y beneficencia que Beauchamp y Childress (2019) sitúan en el centro de la ética biomédica.

Conclusiones

El estudio permitió identificar que la decisión de recurrir a la fecundación in vitro en mujeres mayores de 35 años está influida por una combinación de factores biológicos, sociales, culturales y tecnológicos. Los hallazgos muestran que la FIV debe comprenderse como un fenómeno social complejo, en el que convergen representaciones sociales sobre la maternidad y el cuerpo femenino (Moscovici, 1979), avances científicos en medicina reproductiva y desigualdades estructurales en el acceso a los servicios de salud que vulneran el principio de justicia distributiva (Beauchamp y Childress, 2019).

En este sentido, resulta necesario fortalecer el marco normativo y las políticas públicas en materia de reproducción asistida en México, con el fin de garantizar un acceso equitativo a estas tecnologías y promover una gestión sanitaria basada en principios de bioética, justicia distributiva y derechos reproductivos. La articulación entre la teoría de las representaciones sociales, el enfoque de agencia reproductiva y el principalísimo bioético ofrece un marco interdisciplinario robusto para orientar tanto la investigación futura como el diseño de intervenciones institucionales en este campo.

Referencias

Aznar, J., y Tudela, J. (2015). Es ético congelar ovocitos para retrasar la maternidad por motivos laborales? *Cuadernos de Bioética, 26*(1), 141-145.

Beauchamp, T. L., y Childress, J. F. (2019). *Principios de ética biomédica.* Masson.

Campos Vargas, G. (2012). Implicaciones éticas, legales, religiosas y socioeconómicas de la fecundación in vitro en la salud reproductiva de Costa Rica. *Enfermería Actual en Costa Rica,* (22), 1-14.

Cruz Arenas, E. (2025). Criopreservación de embriones humanos, preservación de la fertilidad y su regulación jurídica en México. *Revista de la Facultad de Derecho de México, 75*(292), 315-340.

Declaración de Guanajuato. (2013). Declaración de Guanajuato sobre fecundación in vitro. *Persona y Bioética, 17*(1), 111-115.

Fernández Molina, M. V. (2025). Un análisis de la bioética global desde el derecho internacional de los derechos humanos. *Medicina y Ética, 36*(3).

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

Moscovici, S. (1979). *El psicoanálisis, su imagen y su público.* Huemul.

Olaiz-Barragán, G. F., Tovar-López, K. A., Cruz-Maya, B., y González-Roldan, E. (2022). Bioética y políticas públicas en salud en México. *Gaceta Médica de México, 158*(2), 136-140.

Reguera Cabezas, M. (2023). Algunos dilemas éticos presentes y futuros ante los avances en fecundación in vitro. *Salud Colectiva, 19,* e4462.

Ríos Vega, L. E. (2014). *Eugenesia y derechos fundamentales: La fecundación artificial y el aborto por motivos eugenésicos en el derecho comparado.* Universidad Complutense de Madrid.

Salas Rodríguez, G. (2014). *Jurisprudencia en México, eugenesia y derechos de la mujer* [Tesis doctoral]. Universidad de Valencia.

Welti-Chanes, C. (2012). Análisis de la fecundidad en México con los datos del Censo de Población y Vivienda 2010. *Papeles de Población, 18*(73), 1-31.

SÍNDROME DE BURNOUT POR DÉFICIT DE PERSONAL EN ENFERMERÍA QUIRÚRGICA DE UN HOSPITAL DE MÉXICO

BURNOUT SYNDROME ASSOCIATED WITH STAFF SHORTAGE AMONG SURGICAL NURSING PERSONNEL IN A MEXICAN HOSPITAL

Bety Gómez Sánchez[1]

[1]Centro de Formación Profesional Buenavista S.C. Tuxtla Gutiérrez, Chiapas, México Correo electrónico: betzg74@gmail.com

Resumen

El síndrome de burnout constituye uno de los principales riesgos psicosociales en el ámbito sanitario, particularmente en contextos hospitalarios donde la sobrecarga laboral, la presión organizacional y el contacto permanente con el sufrimiento humano generan condiciones propicias para el desgaste emocional. El objetivo del presente estudio fue analizar la relación entre el síndrome de burnout y el déficit de personal en enfermería quirúrgica de un hospital militar. Se desarrollo una investigación con enfoque cuantitativo, de alcance correlacional y diseño transversal. La técnica de recolección de datos fue una encuesta estructurada mediante cuestionario autoadministrado basado en dimensiones del Maslach Burnout Inventory y en variables organizacionales como carga de trabajo, percepción del déficit de personal y apoyo institucional. La muestra estuvo compuesta por personal de enfermería adscrito a áreas quirúrgicas del hospital. Los resultados evidencian una relación significativa entre el nivel de burnout y la percepción del déficit de personal, así como con la sobrecarga laboral y la falta de apoyo institucional. Se concluye que las condiciones organizacionales del entorno hospitalario influyen directamente en el desarrollo del síndrome, lo que resalta la necesidad de estrategias institucionales orientadas a la prevención del desgaste profesional y al fortalecimiento del bienestar laboral del personal de enfermería.

Palabras clave: burnout, enfermería quirúrgica, déficit de personal, carga laboral, salud ocupacional.

Abstract

Burnout syndrome has become one of the most relevant psychosocial risks in healthcare environments, particularly in hospital settings characterized by work overload, organizational pressure, and constant exposure to human suffering. The objective of this study was to analyze the relationship between burnout syndrome and staff shortage in surgical nursing within a military hospital. A quantitative, correlational, cross-sectional study was conducted. Data were collected through a structured self-administered questionnaire based on the dimensions of the Maslach Burnout Inventory and organizational variables such as workload, perception of staff shortage, and institutional support. The sample consisted of surgical nursing staff assigned to operating room-related services. The results indicate a significant relationship between burnout levels and the perception of staff shortage, as well as with workload and lack of institutional support. The findings suggest that organizational conditions in hospital settings play a key role in the development of burnout syndrome. Consequently, institutional strategies aimed at preventing professional burnout and strengthening occupational well-being among nursing staff are necessary.

Keywords: burnout, surgical nursing, staff shortage, workload, occupational health.

Introducción

En el campo de la salud ocupacional, el síndrome de burnout ha adquirido una creciente relevancia debido a su impacto en el bienestar de los profesionales de la salud y en la calidad de los servicios hospitalarios. Este síndrome se define como una respuesta afectiva al estrés laboral crónico caracterizada por agotamiento emocional, despersonalización y reducción de la realización personal (Athie Gutiérrez et al., 2016). Diversos estudios realizados en México reportan prevalencias importantes del síndrome en personal sanitario (Juárez-García et al., 2014; Terrones-Rodríguez et al., 2016).

El burnout suele manifestarse en profesiones que implican interacción directa con personas, especialmente en áreas asistenciales como la medicina y la enfermería. En estos contextos, los profesionales se enfrentan a múltiples demandas emocionales, organizacionales y técnicas que pueden derivar en desgaste psicológico y físico (Espinosa-Zepeda et al., 2007).

Según diversos estudios, el burnout se relaciona estrechamente con factores organizacionales, entre los que destacan la sobrecarga laboral, las jornadas prolongadas, la presión institucional y la escasez de recursos humanos (Contreras-Palacios et al., 2013). Cuando estos factores se combinan, los trabajadores pueden experimentar un deterioro progresivo de sus recursos emocionales y cognitivos.

En el ámbito hospitalario, el déficit de personal representa uno de los factores organizacionales más importantes asociados al burnout. La falta de recursos humanos obliga al personal existente a asumir mayores responsabilidades, cubrir turnos adicionales y atender a un mayor número de pacientes, lo que incrementa significativamente el estrés laboral (García-Flores et al., 2022).

El personal de enfermería constituye uno de los grupos más vulnerables a este fenómeno. Debido a su contacto permanente con pacientes y familiares, así como a la responsabilidad directa en los procesos de atención clínica, las enfermeras y enfermeros suelen estar expuestos a altos niveles de presión laboral (Espinosa-Zepeda et al., 2007).

Investigaciones realizadas en hospitales mexicanos han encontrado prevalencias elevadas de burnout en profesionales de la salud. En un estudio realizado con médicos residentes se identificó que más del 80% de los participantes presentaban niveles elevados de desgaste laboral (García-Flores et al., 2022). Asimismo, estudios en médicos internos han evidenciado que la totalidad de la población analizada presentaba algún grado de desgaste emocional (Athie Gutiérrez et al., 2016).

Además del impacto en los trabajadores, el burnout también tiene consecuencias organizacionales. Entre estas se encuentran la disminución del rendimiento laboral, el aumento del ausentismo y la reducción de la calidad de atención a los pacientes (Borbolla-Sala y Domínguez-Sánchez, 2007). Desde la perspectiva de la psicología de la salud ocupacional, el burnout debe analizarse como un fenómeno multidimensional en el que intervienen factores individuales, organizacionales y sociales. Entre estos factores se encuentran la carga de trabajo, la cultura organizacional, el liderazgo institucional y las condiciones estructurales del sistema de salud (Patlán Pérez y Juárez García, 2026).

En este contexto, analizar el impacto del déficit de personal en el desarrollo del síndrome de burnout en enfermería quirúrgica resulta fundamental para comprender las dinámicas laborales del entorno hospitalario. Por todo lo anterior, el objetivo de la presente investigación es analizar la relación entre el síndrome de burnout y el déficit de personal en enfermería quirúrgica de un hospital militar, considerando variables organizacionales como carga laboral, percepción de apoyo institucional y condiciones laborales.

Fundamentos teóricos: el burnout y sus determinantes organizacionales

El síndrome de burnout constituye un fenómeno psicosocial cuya conceptualización ha evolucionado significativamente desde las primeras descripciones clínicas de Freudenberger (1974) hasta los modelos tridimensionales contemporáneos. La formulación teórica más influyente y ampliamente adoptada en la investigación sobre salud ocupacional es la propuesta por Maslach y Jackson (1981), quienes definieron el burnout como un síndrome psicológico resultante de la exposición prolongada a demandas interpersonales crónicas en el contexto laboral. Según estas autoras, el síndrome se articula en torno a tres dimensiones centrales e interrelacionadas: el agotamiento emocional, que refleja el vaciamiento de los recursos emocionales del trabajador y la sensación de no poder dar más de sí mismo; la despersonalización, que se manifiesta en el desarrollo de actitudes negativas, distantes e insensibles hacia las personas receptoras del servicio; y la baja realización personal en el trabajo, que implica la tendencia del trabajador a evaluarse negativamente en relación con su desempeño profesional, con sentimientos generalizados de incompetencia e ineficacia (Maslach y Jackson, 1981, p. 99).

La escala de medición derivada de este marco conceptual, el Maslach Burnout Inventory (MBI), opera a partir de un instrumento de 22 ítems organizados en las tres subescalas mencionadas. Maslach y Jackson (1981) sostienen al respecto que:

> Se diseño una escala para evaluar diversos aspectos del síndrome de burnout, la cual fue administrada a una amplia gama de profesionales de los servicios de atención a personas. A partir del análisis de los datos emergieron tres subescalas: agotamiento emocional, despersonalización y realización personal. Los distintos análisis psicométricos realizados demostraron que la escala posee alta confiabilidad y validez como medida del burnout en profesionales de la salud y otros contextos de servicio directo (pp. 99-100, traducción propia).

La pertinencia de este modelo para el presente estudio radica en su capacidad para capturar el desgaste profesional como un proceso gradual y multidimensional, no reducible al estrés agudo ni a la fatiga puntual. El agotamiento emocional suele preceder a la despersonalización, que a su vez deteriora la percepción de realización personal, configurando una progresión que, sin intervención institucional adecuada, tiende a cronificarse (Juárez-García et al., 2014). Esta progresividad tiene implicaciones directas para el diseño de estrategias de prevención: las intervenciones más efectivas son aquellas que actúan sobre las condiciones organizacionales que alimentan el agotamiento emocional, antes de que el síndrome alcance sus expresiones más severas.

El segundo eje teórico que orienta este estudio es el modelo de demanda-control propuesto por Karasek (1979), complementado posteriormente con la dimensión de apoyo social por Johnson y Hall (1988). Según este modelo, el estrés laboral y sus consecuencias psicológicas, entre las que se encuentra el burnout, son resultado de la interacción entre dos variables organizacionales: las demandas psicológicas objetivas del trabajo, que abarcan la cantidad de trabajo, la presión de tiempo, el nivel de atención requerido y las interrupciones imprevistas, y el nivel de control que el trabajador puede ejercer sobre sus propias actividades y decisiones laborales. Karasek (1979) propone que los entornos laborales de alta tensión, caracterizados por elevadas demandas combinadas con bajo control, son los más propicios para el desarrollo de estrés crónico, deterioro de la salud y agotamiento profesional. En el contexto de la enfermería quirúrgica de un hospital militar, esta combinación es particularmente relevante: las demandas son objetivamente altas dado el ritmo acelerado de las intervenciones quirúrgicas, la atención a pacientes críticos y la coordinación interdisciplinaria, mientras que el control individual sobre las condiciones de trabajo suele estar significativamente limitado por la estructura jerárquica propia de las instituciones militares. La tercera dimensión incorporada al modelo, el apoyo social de superiores y compañeros, actúa como factor moderador que puede reducir el impacto de la alta tensión laboral sobre la salud del trabajador (Johnson y Hall, 1988). Esta es precisamente la variable que el presente estudio operacionaliza como “apoyo institucional” y que los resultados identifican como factor protector ante el síndrome de burnout.

Metodología

El estudio se fundamenta en un posicionamiento epistemológico positivista-distributivo, orientado a la medición objetiva de variables observables y a la identificación de relaciones estadísticas entre ellas. Este enfoque permite analizar empíricamente el fenómeno del burnout y su relación con variables organizacionales como la carga laboral y el déficit de personal.

La investigación se desarrolló bajo un enfoque cuantitativo con diseño no experimental, transversal y correlacional. Este tipo de diseño permite analizar la relación entre variables en condiciones naturales sin manipulación directa de los factores estudiados (Hernández Sampieri et al., 2018).

Técnica e instrumento de recolección de datos

La técnica utilizada fue la encuesta estructurada mediante un cuestionario autoadministrado diseñado para medir dimensiones del síndrome de burnout y variables organizacionales relacionadas con el entorno laboral del personal de enfermería quirúrgica.

El modelo tridimensional propuesto por Maslach y Jackson identifica el burnout a partir de tres dimensiones: agotamiento emocional, despersonalización y baja realización personal (Maslach y Jackson, 1981).

El cuestionario se estructuro en seis secciones principales: agotamiento emocional; despersonalización; realización personal; percepción del déficit de personal; carga de trabajo; y apoyo institucional. Las respuestas se registraron mediante una escala Likert de cinco puntos que va desde “totalmente en desacuerdo” hasta “totalmente de acuerdo”. Las principales variables consideradas fueron las de la **Tabla 1.**

Tabla 1
Variables del estudio.

VARIABLE	TIPO	DESCRIPCIÓN
Antigüedad laboral.	Cuantitativa.	Años en servicio.
Área de asignación.	Cualitativa.	Quirófano, recuperación, urgencias.
Nivel de burnout.	Ordinal.	Bajo, medio, alto.
Déficit de personal.	Ordinal.	Percepción del personal.

Nota. Elaboración propia, 2026.

Estas variables permiten analizar tanto el fenómeno psicológico del burnout como las condiciones organizacionales que influyen en su desarrollo.

La muestra estuvo integrada por personal de enfermería adscrito a áreas quirúrgicas del hospital militar, con un tamaño estimado de entre 80 y 100 participantes (**Tabla 2**). El muestreo fue probabilístico estratificado considerando turnos laborales y antigüedad profesional.

Tabla 2
Características sociodemográficas de la muestra.

VARIABLE	FRECUENCIA	PORCENTAJE
Sexo femenino	62	62%
Sexo masculino	38	38%
Turno matutino	40	40%
Turno vespertino	32	32%
Turno nocturno	28	28%

Nota. Elaboración propia, 2026.

Los datos obtenidos fueron analizados mediante estadística descriptiva y análisis correlacional con el objetivo de identificar relaciones entre las variables organizacionales y el nivel de burnout.

Resultados

Los resultados obtenidos a partir de la aplicación del cuestionario autoadministrado al personal de enfermería quirúrgica se organizaron en seis categorías analíticas: características sociodemográficas, agotamiento emocional, despersonalización, realización personal, percepción del déficit de personal, carga de trabajo y apoyo institucional. Esta organización permite comprender de manera integral las dimensiones del síndrome de burnout y su relación con factores organizacionales del entorno hospitalario.

Características sociodemográficas y laborales de la muestra

El análisis descriptivo de la muestra permitió identificar la distribución de los participantes según variables sociodemográficas y laborales relevantes para el estudio, como se muestra en la **Tabla 3.**

Tabla 3

Características generales del personal de enfermería participante.

VARIABLE	FRECUENCIA	PORCENTAJE
Sexo femenino	62	62 %
Sexo masculino	38	38 %
Turno matutino	40	40 %
Turno vespertino	32	32 %
Turno nocturno	28	28 %
Área quirófano	48	48 %
Área recuperación	30	30 %
Área urgencias	22	22 %

Nota. Elaboración propia, 2026.

La mayoría de los participantes pertenecen al sexo femenino, lo cual coincide con la distribución tradicional del personal de enfermería en instituciones hospitalarias. Asimismo, se observa una mayor concentración de participantes en el turno matutino y en el área de quirófano, lo que refleja la estructura organizacional de los servicios quirúrgicos.

Agotamiento emocional

El agotamiento emocional (**Tabla 4**) constituye la dimensión central del síndrome de burnout, ya que refleja el desgaste psicológico derivado de la exposición prolongada a condiciones laborales estresantes.

Tabla 4

Nivel de agotamiento emocional en el personal de enfermería.

VARIABLE	FRECUENCIA	PORCENTAJE
Bajo	20	20 %
Medio	46	46 %
Alto	34	34 %

Nota. Elaboración propia, 2026.

Los resultados indican que el 80% del personal presenta niveles medios o altos de agotamiento emocional, lo que evidencia la presencia de condiciones laborales que generan fatiga psicológica en el entorno hospitalario. Este resultado coincide con investigaciones previas que identifican el agotamiento emocional como la dimensión más frecuente del síndrome de burnout en profesionales de la salud (Athie Gutiérrez et al., 2016), y es coherente con el modelo de Maslach y Jackson (1981), que sitúa el agotamiento emocional como la primera y más determinante de las tres dimensiones del síndrome.

Despersonalización

La despersonalización (**Tabla 5**) se refiere al desarrollo de actitudes negativas o distantes hacia los pacientes, lo cual puede surgir como mecanismo de defensa ante el estrés laboral.

Tabla 5

Nivel de despersonalización en enfermería quirúrgica.

VARIABLE	FRECUENCIA	PORCENTAJE
Bajo	36	36 %
Medio	39	39 %
Alto	25	25 %

Nota. Elaboración propia, 2026.

Se observa que aproximadamente una cuarta parte del personal presenta niveles elevados de despersonalización, lo cual sugiere la presencia de distanciamiento emocional en la relación con los pacientes. Este fenómeno ha sido documentado en diversos estudios sobre burnout en el sector salud, donde la presión laboral y la exposición constante al sufrimiento humano generan mecanismos de defensa psicológica (Espinosa-Zepeda et al., 2007).

Realización personal

La dimensión de realización personal (**Tabla 6**) evalúa el grado de satisfacción profesional y la percepción de eficacia en el trabajo.

Tabla 6
Nivel de realización personal.

VARIABLE	FRECUENCIA	PORCENTAJE
Alta	28	28 %
Media	45	45 %
Baja	27	27 %

Nota. Elaboración propia, 2026.

Los resultados indican que cerca de un tercio del personal presenta niveles bajos de realización personal, lo que puede reflejar insatisfacción laboral o percepción de bajo reconocimiento profesional. La literatura señala que la disminución de la realización personal suele estar relacionada con condiciones organizacionales adversas, como la sobrecarga laboral o la falta de apoyo institucional (Borbolla-Sala y Domínguez-Sánchez, 2007).

Percepción del déficit de personal

Uno de los objetivos centrales del estudio fue analizar la percepción del déficit de personal (**Tabla 7**) en enfermería quirúrgica.

Tabla 7
Percepción del déficit de personal.

VARIABLE	FRECUENCIA	PORCENTAJE
Baja	18	18 %
Media	35	35 %
Alta	47	47 %

Nota. Elaboración propia, 2026.

Casi la mitad de los participantes percibe un alto déficit de personal, lo que sugiere que las condiciones organizacionales del hospital pueden estar generando una carga laboral adicional para el personal existente. Diversas investigaciones han señalado que la escasez de recursos humanos constituye uno de los principales factores asociados al desarrollo del burnout en entornos hospitalarios (Contreras-Palacios et al., 2013). Desde el modelo demanda-control de Karasek (1979), este déficit eleva las demandas objetivas del trabajo sin que el trabajador cuente con mayor autonomía para gestionarlas, creando las condiciones típicas de alta tensión que favorecen el agotamiento emocional.

Carga de trabajo

La carga de trabajo (**Tabla 8**) constituye otro factor organizacional relevante en el análisis del burnout.

Tabla 8
Percepción de la carga laboral.

VARIABLE	FRECUENCIA	PORCENTAJE
Baja	15	15 %
Media	41	41 %
Alta	44	44 %

Nota. Elaboración propia, 2026.

Los resultados muestran que el 85% del personal percibe niveles medios o altos de carga laboral, lo que confirma la presencia de un ritmo de trabajo intenso dentro del servicio quirúrgico. Estudios previos han demostrado que la sobrecarga laboral es uno de los principales predictores del agotamiento emocional en profesionales de la salud (García-Flores et al., 2022).

Apoyo institucional

El apoyo institucional (**Tabla 9**) se evaluó como un posible factor protector frente al síndrome de burnout.

Tabla 9
Percepción del apoyo institucional.

VARIABLE	FRECUENCIA	PORCENTAJE
Baja	30	30 %
Media	42	42 %
Alta	28	28 %

Nota. Elaboración propia, 2026.

Se observa que una proporción considerable del personal percibe niveles bajos o moderados de apoyo institucional, lo que puede contribuir al desarrollo del desgaste profesional. La literatura en salud ocupacional destaca que el respaldo organizacional y el liderazgo institucional influyen significativamente en la prevención del burnout

(Patlan Pérez y Juárez García, 2026). Este resultado es consistente con la tercera dimensión del modelo demanda-control-apoyo social de Karasek y Johnson (Johnson y Hall, 1988): el apoyo de superiores y compañeros actúa como factor moderador que reduce el impacto de la alta tensión laboral sobre la salud del trabajador; su ausencia, por tanto, amplifica el riesgo de burnout.

Relación entre déficit de personal y síndrome de burnout

Finalmente, se analizaron las relaciones entre las variables organizacionales y el nivel de burnout, como se muestra en la **Tabla 10.**

Tabla 10

Relación entre déficit de personal y nivel de burnout.

DÉFICIT DE PERSONAL	BURNOUT BAJO	BURNOUT MEDIO	BURNOUT ALTO
Bajo	10	6	2
Medio	12	14	9
Alto	5	27	15

Nota. Elaboración propia, 2026.

La distribución de frecuencias muestra una tendencia creciente del nivel de burnout conforme aumenta la percepción del déficit de personal. El análisis de la tabla de contingencia evidencia que el 89.4% de los participantes con alta percepción de déficit se ubican en niveles medios o altos de burnout, frente al 44.4% en el grupo con baja percepción, lo que sugiere una asociación directa y clínicamente relevante entre ambas variables.

Los resultados muestran una tendencia creciente del nivel de burnout a medida que aumenta la percepción del déficit de personal, lo que sugiere una relación directa entre ambas variables. Este hallazgo confirma que los factores organizacionales del entorno hospitalario desempeñan un papel clave en el desarrollo del síndrome de burnout, en línea con lo predicho por el modelo de demanda-control de Karasek (1979).

Discusión

Los resultados obtenidos en el presente estudio permiten comprender la presencia del síndrome de burnout en el personal de enfermería quirúrgica desde una perspectiva organizacional vinculada al déficit de personal y a la sobrecarga laboral en un hospital militar. En términos generales, los hallazgos evidencian que una proporción significativa del personal presenta niveles medios o altos de agotamiento emocional, así como niveles relevantes de

despersonalización y reducción de la realización personal, dimensiones que constituyen los componentes centrales del síndrome de burnout.

Uno de los resultados más relevantes del estudio es la elevada proporción de profesionales que reportan agotamiento emocional. Esta dimensión es considerada el núcleo del síndrome de burnout, ya que refleja el desgaste psicológico acumulado derivado de la exposición prolongada a demandas laborales intensas (Athie Gutiérrez et al., 2016). El hecho de que la mayoría del personal de enfermería quirúrgica experimente niveles moderados o altos de agotamiento emocional sugiere que las condiciones organizacionales del entorno hospitalario generan una presión constante sobre los trabajadores. Desde el marco teórico del MBI de Maslach y Jackson (1981), este resultado indica que el personal se encuentra en las etapas tempranas de un proceso de desgaste que, si no se interviene, tiende a progresar hacia la despersonalización y la perdida de realización personal.

En el caso específico de un hospital militar, este fenómeno puede comprenderse a partir de las particularidades estructurales de las instituciones de salud adscritas a sistemas militares. Estos hospitales suelen operar bajo una lógica organizacional altamente jerarquizada, caracterizada por una estructura de mando vertical y por normas institucionales que priorizan la disciplina y la eficiencia operativa. Aunque estas características favorecen la coordinación y el control organizacional, también pueden limitar la autonomía laboral y aumentar la presión sobre el personal sanitario. En términos del modelo de Karasek (1979), esta combinación de altas demandas y bajo control configura el perfil de alta tensión que mayor riesgo de burnout genera. En este sentido, el agotamiento emocional observado puede interpretarse como una consecuencia del equilibrio complejo entre la disciplina institucional propia de las organizaciones militares y las demandas emocionales inherentes al trabajo sanitario.

Otro hallazgo importante del estudio se relaciona con los niveles de despersonalización identificados en una parte del personal. La despersonalización se manifiesta a través del distanciamiento emocional hacia los pacientes y puede surgir como un mecanismo de defensa frente al estrés laboral continuo (Espinosa-Zepeda et al., 2007). En contextos hospitalarios donde el personal sanitario se enfrenta a situaciones críticas de forma cotidiana, como ocurre en áreas quirúrgicas o de urgencias, el desarrollo de mecanismos de protección emocional puede convertirse en una estrategia adaptativa para enfrentar la presión laboral.

En el contexto de un hospital militar, esta dinámica adquiere una dimensión adicional. Los profesionales de la salud en instituciones militares no solo se enfrentan a las exigencias clínicas habituales del entorno hospitalario, sino que también pueden atender a personal militar expuesto a situaciones de alto riesgo, lo que implica la gestión de lesiones traumáticas, intervenciones quirúrgicas complejas y contextos de emergencia. Esta realidad puede contribuir al desarrollo de estrategias de distanciamiento emocional que, si bien permiten al profesional mantener su funcionalidad en situaciones críticas, también pueden favorecer el desarrollo de despersonalización cuando el estrés laboral se prolonga en el tiempo.

La dimensión de realización personal también mostro niveles moderados o bajos en una proporción relevante de los participantes. La literatura ha señalado que la disminución de la realización personal suele asociarse con entornos laborales donde los profesionales perciben escaso reconocimiento institucional, limitadas oportunidades de desarrollo profesional o condiciones organizacionales que dificultan el cumplimiento adecuado de sus funciones (Borbolla-Sala y Domínguez-Sánchez, 2007). En el caso del personal de enfermería quirúrgica, la percepción de baja realización profesional puede estar relacionada con la carga administrativa, la presión del trabajo asistencial y las restricciones estructurales propias del sistema hospitalario.

Un aspecto central del estudio es la relación observada entre la percepción del déficit de personal y los niveles de burnout. Los resultados evidencian que, a mayor percepción de escasez de recursos humanos, mayor es el nivel de desgaste profesional reportado. Este hallazgo coincide con investigaciones previas que han identificado el déficit de personal como uno de los principales factores organizacionales asociados al síndrome de burnout en el sector sanitario (Contreras-Palacios et al., 2013), y es consistente con la hipótesis central del modelo de demanda-control de Karasek (1979): cuando las demandas laborales superan las capacidades de control del trabajador, el riesgo de estrés crónico y desgaste profesional aumenta de manera significativa.

Cuando las instituciones hospitalarias operan con plantillas reducidas de personal, los trabajadores deben asumir mayores responsabilidades y extender sus jornadas laborales para garantizar la continuidad del servicio. En el caso del personal de enfermería quirúrgica, esto puede implicar cubrir turnos adicionales, atender simultáneamente múltiples pacientes o asumir tareas que exceden el alcance habitual de sus funciones. Estas condiciones generan un incremento en la carga laboral percibida, lo que favorece el desarrollo del agotamiento emocional y del estrés ocupacional.

En los hospitales militares, el déficit de personal puede tener implicaciones particulares debido a la naturaleza estratégica de estas instituciones. En muchos casos, los hospitales militares deben responder no solo a la atención sanitaria cotidiana, sino también a situaciones de emergencia, operaciones militares o contingencias nacionales. Estas responsabilidades pueden generar picos de demanda asistencial que superan la capacidad operativa del personal disponible. En consecuencia, la escasez de recursos humanos puede amplificar el impacto del estrés laboral sobre el personal sanitario.

La relación entre carga de trabajo y burnout identificada en el estudio también coincide con lo reportado en investigaciones sobre médicos residentes y profesionales de la salud. Estudios recientes han demostrado que la sobrecarga laboral constituye uno de los principales predictores del agotamiento emocional y de la insatisfacción profesional en contextos hospitalarios (García-Flores et al., 2022). En el caso del personal de enfermería quirúrgica, la intensidad del trabajo se ve incrementada por el ritmo acelerado de las intervenciones

quirúrgicas, la necesidad de coordinación con equipos médicos multidisciplinarios y la responsabilidad directa en el manejo de pacientes en condiciones críticas.

Otro elemento relevante que emerge del estudio es el papel del apoyo institucional como factor protector frente al síndrome de burnout. Los resultados sugieren que los profesionales que perciben mayor respaldo por parte de sus superiores o de la administración hospitalaria reportan menores niveles de desgaste profesional. Este hallazgo es consistente con los enfoques contemporáneos de la psicología de la salud ocupacional, que destacan la importancia del clima organizacional, el liderazgo y las políticas institucionales en la prevención del burnout (Patlan Pérez y Juárez García, 2026), y con la tercera dimensión del modelo demanda-control-apoyo de Karasek y Johnson.

En organizaciones militares, el liderazgo institucional suele desempeñar un papel fundamental en la gestión del personal. Los estilos de liderazgo basados en el apoyo, la comunicación efectiva y el reconocimiento profesional pueden contribuir significativamente al bienestar laboral del personal sanitario. Por el contrario, los entornos organizacionales donde predomina un liderazgo excesivamente autoritario o donde existen limitadas oportunidades de participación en la toma de decisiones pueden aumentar el estrés laboral y favorecer el desarrollo del burnout.

Desde una perspectiva organizacional, los resultados del estudio sugieren la necesidad de implementar estrategias institucionales orientadas a la prevención del desgaste profesional en el personal de enfermería. Estas estrategias podrían incluir la redistribución de la carga laboral, la contratación de personal adicional, el fortalecimiento de los sistemas de apoyo psicológico y la promoción de programas de bienestar laboral. Asimismo, resulta fundamental promover una cultura organizacional que reconozca la importancia del bienestar psicológico del personal sanitario.

Con todo lo anterior, los resultados del presente estudio aportan evidencia sobre la relación entre condiciones organizacionales y síndrome de burnout en el personal de enfermería quirúrgica. La identificación de factores como el déficit de personal, la sobrecarga laboral y el apoyo institucional permite comprender el fenómeno desde una perspectiva sistémica que trasciende el enfoque individual del estrés laboral. En consecuencia, el análisis del burnout en hospitales militares debe considerar no solo las características psicológicas del trabajador, sino también las dinámicas estructurales del entorno institucional en el que se desarrolla su labor.

Conclusiones

El presente estudio tuvo como objetivo analizar la relación entre el síndrome de burnout y el déficit de personal en enfermería quirúrgica de un hospital militar, considerando variables organizacionales como la carga de trabajo y el apoyo institucional. Los resultados

obtenidos permiten afirmar que dicho objetivo se cumplió, al identificarse una relación significativa entre la percepción de escasez de personal y los niveles de desgaste profesional reportados por el personal de enfermería.

En primer lugar, los resultados evidencian que el síndrome de burnout se encuentra presente en el personal de enfermería quirúrgica en niveles moderados y altos, particularmente en la dimensión de agotamiento emocional. Este hallazgo coincide con investigaciones previas que identifican el agotamiento emocional como el componente central del burnout en profesionales de la salud, ya que refleja la depleción progresiva de los recursos emocionales del trabajador frente a demandas laborales persistentes (Athie Gutiérrez et al., 2016). En este sentido, la presencia de niveles elevados de fatiga laboral dentro del personal de enfermería quirúrgica sugiere que las condiciones organizacionales del entorno hospitalario constituyen un factor relevante en el desarrollo del síndrome.

En segundo lugar, los resultados confirman que la percepción del déficit de personal constituye uno de los factores organizacionales más influyentes en la aparición del burnout. La mayoría de los participantes manifestó percibir una escasez de recursos humanos en sus áreas de trabajo, lo que se asocia con un incremento en la carga laboral y con la necesidad de asumir responsabilidades adicionales para garantizar la continuidad del servicio. Este resultado coincide con estudios previos realizados en instituciones hospitalarias (Contreras-Palacios et al., 2013) y es coherente con la lógica del modelo demanda-control de Karasek (1979): el déficit de personal eleva objetivamente las demandas del trabajo sin ampliar correlativamente el margen de control del trabajador, generando la condición de alta tensión que más consistentemente predice el desgaste emocional.

Asimismo, el estudio permitió identificar que la carga de trabajo constituye otro elemento organizacional relevante en el desarrollo del burnout. La mayoría del personal de enfermería reporto un ritmo de trabajo intenso y una acumulación de tareas que excede las capacidades operativas de los turnos laborales. Este fenómeno es particularmente significativo en áreas quirúrgicas, donde la atención a pacientes en situaciones críticas exige altos niveles de concentración, coordinación interdisciplinaria y disponibilidad permanente.

Otro aspecto relevante identificado en el estudio es el papel del apoyo institucional como factor protector frente al síndrome de burnout. Los resultados sugieren que los profesionales que perciben mayor respaldo por parte de la administración hospitalaria presentan menores niveles de desgaste profesional y mayor satisfacción laboral. Este hallazgo refuerza la importancia de los factores organizacionales y del clima institucional en la prevención del burnout, tal como lo señalan diversos estudios en el campo de la salud ocupacional (Patlán Pérez y Juárez García, 2026), y es consistente con la dimensión de apoyo social del modelo extendido de Karasek.

En el caso específico de los hospitales militares, los resultados adquieren una relevancia particular debido a las características organizacionales propias de estas instituciones. Los

hospitales adscritos a sistemas militares operan bajo estructuras jerárquicas altamente definidas, lo que puede influir tanto en la distribución del trabajo como en la dinámica de las relaciones laborales. En este contexto, la escasez de personal puede generar tensiones adicionales en el funcionamiento de los equipos de salud, al aumentar la presión sobre los trabajadores responsables de mantener la operatividad de los servicios médicos.

A partir de estos hallazgos, es posible concluir que el síndrome de burnout en el personal de enfermería quirúrgica no debe interpretarse exclusivamente como un fenómeno individual asociado al estrés laboral, sino como una manifestación de las condiciones organizacionales del entorno hospitalario. En consecuencia, las estrategias de prevención del burnout deben orientarse no solo a fortalecer las capacidades individuales de afrontamiento del personal sanitario, sino también a mejorar las condiciones estructurales del sistema hospitalario.

En este sentido, los resultados del estudio sugieren la necesidad de implementar políticas institucionales orientadas a reducir la sobrecarga laboral del personal de enfermería, fortalecer los sistemas de apoyo organizacional y garantizar una adecuada distribución de los recursos humanos en los servicios hospitalarios. Estas medidas podrían contribuir a mejorar el bienestar laboral del personal sanitario y, al mismo tiempo, a fortalecer la calidad de los servicios de atención médica.

No obstante, el presente estudio también permite identificar una serie de aspectos que requieren ser explorados en investigaciones futuras. En primer lugar, el diseño transversal de la investigación limita la posibilidad de analizar la evolución temporal del síndrome de burnout en el personal sanitario. Por esta razón, seria pertinente desarrollar estudios longitudinales que permitan evaluar cómo evolucionan los niveles de desgaste profesional a lo largo del tiempo y como influyen en ellos los cambios en la organización del trabajo hospitalario. En segundo lugar, futuras investigaciones podrían ampliar el análisis incorporando variables psicosociales adicionales, como el liderazgo organizacional, el clima laboral, la satisfacción profesional y los estilos de afrontamiento del estrés. En tercer lugar, resulta necesario profundizar en el estudio de las dinámicas organizacionales propias de los hospitales militares, considerando que las condiciones institucionales de estas organizaciones pueden diferir significativamente de las observadas en hospitales civiles.

Finalmente, se recomienda que futuras investigaciones exploren también las consecuencias del síndrome de burnout en la calidad de la atención médica y en la seguridad del paciente. Comprender estas implicaciones permitiría dimensionar el impacto del burnout no solo en el bienestar del trabajador, sino también en el funcionamiento del sistema de salud. En suma, el estudio confirma que el déficit de personal, la sobrecarga laboral y el apoyo institucional constituyen factores organizacionales clave en el desarrollo del síndrome de burnout en enfermería quirúrgica dentro de un hospital militar. Reconocer la importancia de estos factores permite orientar futuras intervenciones institucionales destinadas a mejorar las condiciones laborales del personal sanitario y a promover entornos hospitalarios más saludables y sostenibles.

Referencias

Athie Gutiérrez, C., Cardiel Marmolejo, L. E., Camacho Aguilera, J., Mucientes Avellaneda, V. M., Terronez Girón, A. M., Cabrera Mora, N. A., Cueto Romero, H. D., García Nava, G. S., Jiménez García, A. D., Sánchez Duran, D., Valdés Peñaloza, A. L., y Saínos Ramírez, C. A. (2016). Burnout en médicos internos de pregrado del Hospital General de México Dr. Eduardo Liceaga. *Investigación en Educación Medica, 5*(18), 102-107. https://doi.org/10.1016/j.riem.2016.01.020

Borbolla-Sala, M. E., y Domínguez-Sánchez, M. (2007). Síndrome de burnout en personal médico familiar y no familiar del Instituto Mexicano del Seguro Social en Tabasco. *Salud en Tabasco, 13*(1), 577-583.

Contreras-Palacios, S. C., Avalos-García, M. I., Priego Álvarez, H. R., Morales-García, M. H., y Córdova Hernández, J. A. (2013). Síndrome de burnout, funcionalidad familiar y factores relacionados en personal médico y de enfermería de un hospital de Villahermosa, Tabasco, México. *Horizonte Sanitario, 12*(2), 45-57.

Espinosa-Zepeda, M. I., Zarate Grajales, R. A., y Fernández García, V. (2007). El burnout en el personal de enfermería: ¿de qué manera no quemarse? *Enfermería Universitaria, 4*(2), 49-54.

Freudenberger, H. J. (1974). Staff burn-out. *Journal of Social Issues, 30*(1), 159-165.

García-Flores, R., Zarate-Camargo, N., Castillo-Cruz, J., Acosta-Quiroz, C. O., y Landa-Ramírez, E. (2022). Estresores percibidos asociados a la presencia de burnout en médicos residentes. *Revista Médica del Instituto Mexicano del Seguro Social, 60*(1), 12-18.

Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C., y Baptista Lucio, M. P. (2018). *Metodología de la investigación* (6a ed.). McGraw-Hill Education.

Johnson, J. V., y Hall, E. M. (1988). Job strain, work place social support, and cardiovascular disease: a cross-sectional study of a random sample of the Swedish working population. *American Journal of Public Health, 78*(10), 1336-1342. https://doi.org/10.2105/AJPH.78.10.1336

Juárez-García, A., Idrovo-Álvaro, J., Camacho-Ávila, A., y Placencia-Reyes, O. (2014). Síndrome de burnout en población mexicana: una revisión sistemática. *Salud Mental, 37*(2), 159-176.

Karasek, R. A. (1979). Job demands, job decision latitude and mental strain: Implications for job redesign. *Administrative Science Quarterly, 24(*2), 285-308.

Maslach, C., y Jackson, S. E. (1981). The measurement of experienced burnout. *Journal of Organizational Behavior, 2*(2), 99-113. https://doi.org/10.1002/job.4030020205

Merino-Soto, C., Juárez-García, A., y Angulo-Ramos, M. (2017). Determinación de los niveles de burnout en médicos internos: cuestiones críticas. *Investigación en Educación Medica, 6*(24), 282.

Patlán Pérez, J., y Juárez García, A. (2026). Salud mental en el trabajo. *Psicología Iberoamericana, 34*(1), 5-10. https://doi.org/10.48102/pi.v34i1.889

Terrones-Rodríguez, J. F., Cisneros-Pérez, V., y Arreola-Rocha, J. J. (2016). Síndrome de burnout en médicos residentes del Hospital General de Durango, México. *Revista Médica del Instituto Mexicano del Seguro Social, 54*(2), 242-248.

ANSIEDAD MATERNA DURANTE EL TRABAJO DE PARTO Y SU RELACIÓN CON EL ACOMPAÑAMIENTO

MATERNAL ANXIETY DURING LABOR AND ITS RELATIONSHIP WITH COMPANIONSHIP

Joana Estefanía Sánchez Castañeda[1]

[1] Centro de Formación Profesional Buenavista S.C. Tuxtla Gutiérrez, Chiapas. Correo electrónico: joana.sanchez08@gmail.com

Resumen

La ansiedad materna durante el trabajo de parto constituye una respuesta emocional frecuente que puede influir de manera significativa en la experiencia del parto, el bienestar psicológico de la mujer y la percepción de la atención recibida. En el contexto de la atención obstétrica contemporánea, el acompañamiento continuo ha sido promovido como una estrategia fundamental de humanización del parto. El objetivo del presente artículo es analizar de manera exploratoria la relación entre la ansiedad materna durante el trabajo de parto y la presencia de acompañamiento. Se realizó un estudio exploratorio con enfoque cualitativo y diseño transversal. La recolección de la información se llevó a cabo mediante una entrevista semiestructurada aplicada a través de un formulario electrónico a ocho mujeres que cursaron trabajo de parto en una unidad tocoquirúrgica. El instrumento incluyó ítems con escala Likert de tres puntos y preguntas abiertas, y fue sometido a un pilotaje previo. Como resultado, las participantes manifestaron niveles elevados de ansiedad, principalmente asociados al dolor, la incertidumbre del proceso y la preocupación por el bienestar del recién nacido. No obstante, el acompañamiento fue percibido como un apoyo emocional relevante que contribuyó a disminuir la ansiedad y a mejorar la experiencia del parto. En conclusión, el acompañamiento durante el trabajo de parto se asocia con una vivencia emocional más positiva, lo que resalta la importancia de promover esta práctica dentro de la atención obstétrica centrada en la mujer.

Palabras clave: Ansiedad materna; trabajo de parto; acompañamiento; atención humanizada.

Abstract

Maternal anxiety during labor is a common emotional response that can significantly influence the birth experience, the woman's psychological well-being, and her perception of the care received. In the context of contemporary obstetric care, continuous support has been promoted as a fundamental strategy for humanizing childbirth. The objective of this article is to explore the relationship between maternal anxiety during labor and the presence of support. An exploratory study with a qualitative approach and cross-sectional design was conducted. Data collection was carried out through semi-structured interviews administered via an electronic form to eight women who went into labor in a delivery unit. The instrument included items with a three-point Likert scale and open-ended questions, and it underwent prior pilot testing. As a result, participants reported high levels of anxiety, primarily associated with pain, uncertainty about the process, and concern for the newborn's well-being. However, the support provided was perceived as relevant emotional support that contributed to reducing anxiety and improving the birth experience. In conclusion, support during labor is associated with a more positive emotional experience, highlighting the importance of promoting this practice within woman-centered obstetric care.

Keywords: Maternal anxiety; labor; companionship; humanized care.

Introducción

El trabajo de parto representa uno de los acontecimientos más significativos en la vida reproductiva de la mujer, no solo por su relevancia biológica, sino también por las profundas implicaciones emocionales, psicológicas y sociales que conlleva. Durante este proceso, la ansiedad materna se presenta como una respuesta frecuente ante el dolor, la incertidumbre y el temor por el bienestar propio y del recién nacido (Carlino & Mills, 2021).

La ansiedad materna durante el trabajo de parto se manifiesta comúnmente a través de miedo, tensión, preocupación e inseguridad, y puede verse influida por múltiples factores como el dolor, la falta de información, las experiencias previas, el entorno hospitalario y la percepción del apoyo recibido.

Diversos estudios han señalado que niveles elevados de ansiedad pueden repercutir negativamente en la experiencia del parto y en la percepción de la atención obstétrica recibida (Díaz-Morales & Rivera-Romero, 2021). En este sentido, la ansiedad no solo constituye una respuesta emocional individual, sino también un fenómeno relacionado con las condiciones en las que se brinda la atención durante el trabajo de parto.

En respuesta a esta problemática, en las últimas décadas se ha impulsado el modelo de atención obstétrica humanizada, el cual promueve prácticas centradas en la mujer, el respeto a sus derechos y la consideración de sus necesidades emocionales. Dentro de este modelo, el acompañamiento continuo durante el trabajo de parto ha sido reconocido como una intervención de bajo costo y alto impacto. La Organización Mundial de la Salud recomienda permitir que la mujer esté acompañada por una persona de su elección, destacando beneficios como la reducción de la ansiedad, el miedo y una mayor satisfacción con la experiencia del parto (World Health Organization [WHO], 2018).

A pesar de estas recomendaciones, el acompañamiento durante el trabajo de parto no siempre se implementa de manera sistemática en todas las instituciones de salud, particularmente en unidades tocoquirúrgicas. Esta situación pone de manifiesto la necesidad de generar evidencia que permita comprender la relación entre la ansiedad materna y el acompañamiento desde la perspectiva de las propias mujeres.

Por lo anterior, el objetivo de la presente investigación es analizar de manera exploratoria la relación entre la ansiedad materna durante el trabajo de parto y la presencia de acompañamiento, como un primer acercamiento al fenómeno en el contexto de la atención obstétrica.

Metodología

Se desarrolló un estudio de tipo exploratorio con enfoque cualitativo y diseño transversal, adecuado para comprender las experiencias y percepciones de las mujeres respecto a la ansiedad materna y el acompañamiento durante el trabajo de parto (Hernández-Sampieri et al., 2018). Este tipo de diseño permitió obtener una aproximación inicial a las experiencias y percepciones de las mujeres respecto a la ansiedad materna y el acompañamiento durante el trabajo de parto.

La población de estudio estuvo conformada por mujeres que cursaron trabajo de parto en una unidad tocoquirúrgica. La muestra fue de tipo intencional y estuvo integrada por ocho participantes que aceptaron colaborar de manera voluntaria, considerando su disposición para compartir su experiencia.

La técnica de recolección de datos utilizada fue la entrevista semiestructurada, aplicada mediante un formulario electrónico. El instrumento estuvo conformado por doce ítems organizados en cuatro secciones: ansiedad materna, acompañamiento durante el trabajo de parto, tipo de acompañante y percepción del apoyo emocional. Se incluyeron ítems con escala Likert de tres puntos como apoyo exploratorio, así como preguntas abiertas para profundizar en las vivencias de las participantes.

Previo a su aplicación definitiva, el instrumento fue sometido a un pilotaje, con el fin de evaluar la claridad, comprensión y pertinencia de los ítems. A partir de los resultados del pilotaje se realizaron ajustes menores en la redacción y el orden de algunas preguntas. Durante todo el proceso se respetaron los principios éticos de la investigación en salud, garantizando la confidencialidad, el anonimato y la participación voluntaria de las mujeres.

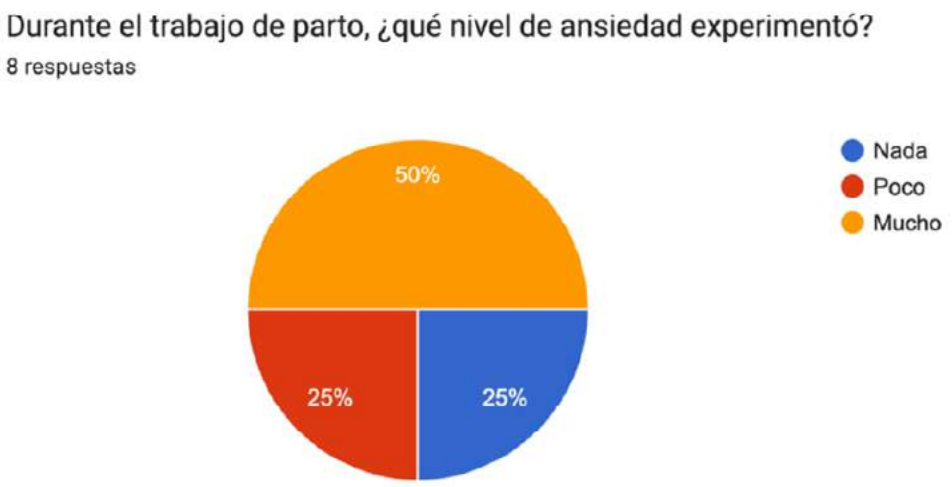
La primera sección del instrumento se orientó a explorar la ansiedad materna durante el trabajo de parto, considerando tanto su intensidad como los factores emocionales asociados. A partir de esta sección se obtuvieron los siguientes resultados, los cuales reflejan la experiencia emocional de las participantes durante dicho proceso.

Resultados del estudio

La figura 1 muestra que el 50 % de las participantes reportó haber experimentado un nivel alto de ansiedad durante el trabajo de parto, mientras que el 25 % refirió un nivel bajo de ansiedad y otro 25 % indicó no haber presentado ansiedad.

Figura 1.

Nivel de ansiedad durante el trabajo de parto.



Fuente. Elaboración propia (2025).

Los resultados evidencian que la mitad de las mujeres experimentó ansiedad intensa durante el trabajo de parto, lo que confirma que este proceso es vivido como una experiencia emocionalmente demandante para una proporción importante de las participantes. No obstante, el hecho de que un 50 % restante reportara ansiedad baja o nula sugiere que existen factores moduladores, como el acompañamiento y el apoyo emocional, que pueden influir en la percepción y manejo de la ansiedad durante el parto.

Al pedirles que explicaran su respuesta, las participantes muestran que la ansiedad durante el trabajo de parto estuvo relacionada principalmente con factores clínicos, emocionales y contextuales. Las mujeres expresaron tensión asociada a complicaciones obstétricas previas, temor por la salud del recién nacido, dolor del trabajo de parto y la incertidumbre sobre la evolución del proceso (dilatación, posibilidad de cesárea).

De manera contrastante, algunas participantes señalaron bajos o nulos niveles de ansiedad, atribuyéndolos a la presencia de acompañamiento efectivo, así como al apoyo y contención brindados por el personal de enfermería y médico.

La gráfica muestra que el 62.5 % de las participantes manifestó haber sentido mucho miedo o preocupación durante el trabajo de parto, mientras que el 25 % reportó haberlo sentido poco y solo el 12.5 % indicó no haber experimentado miedo o preocupación.

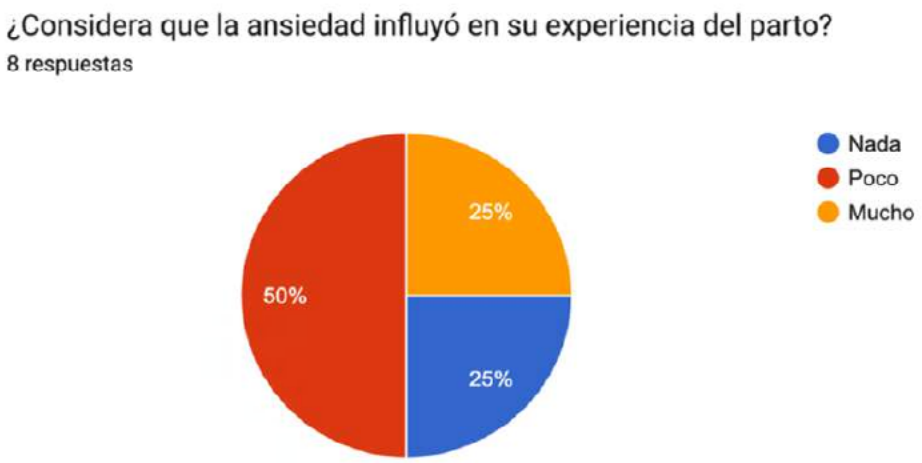
Las respuestas de las participantes evidencian que la principal preocupación durante el trabajo de parto estuvo relacionada con el estado de salud y bienestar del bebé. La mayoría de las

mujeres expresó temor a que el recién nacido presentara complicaciones, sufriera algún daño durante el parto o naciera con problemas de salud.

Asimismo, algunas participantes manifestaron preocupación por factores clínicos específicos (véase **Figura 2**), como la presencia de vueltas de cordón umbilical, el dolor intenso y la percepción de falta de experiencia del personal médico. En contraste, una participante refirió no haber experimentado preocupación durante el proceso.

Figura 2.

Influencia de la ansiedad en la experiencia del parto.



Fuente. Elaboración propia (2025).

La gráfica muestra que el 50 % de las participantes consideró que la ansiedad influyó poco en su experiencia del parto, mientras que el 25 % señaló que influyó mucho y otro 25 % indicó que no influyó.

Las respuestas de las participantes muestran que la ansiedad influyó en su experiencia del parto de diversas maneras, principalmente afectando la progresión del trabajo de parto, el manejo del dolor, la capacidad de concentración y la estabilidad emocional. Algunas mujeres describieron que la ansiedad generó descontrol emocional, sobrepensamiento y sensación de aislamiento, mientras que otras señalaron que el apoyo del personal de salud mitigó su impacto.

Para la mitad de las participantes, la ansiedad tuvo una influencia limitada, lo que puede estar relacionado con la presencia de factores protectores como el acompañamiento y el apoyo profesional. No obstante, el hecho de que una cuarta parte de las mujeres percibiera una influencia significativa indica que, en algunos casos, la ansiedad sí condiciona de manera importante la vivencia del parto.

La segunda sección del instrumento se orientó a analizar el acompañamiento durante el trabajo de parto (véase **Figura 3**), abordando la presencia del acompañante, el tipo de apoyo brindado y la percepción del impacto del acompañamiento en la experiencia emocional de las participantes.

Figura 3.

Presencia de acompañamiento durante el trabajo de parto.



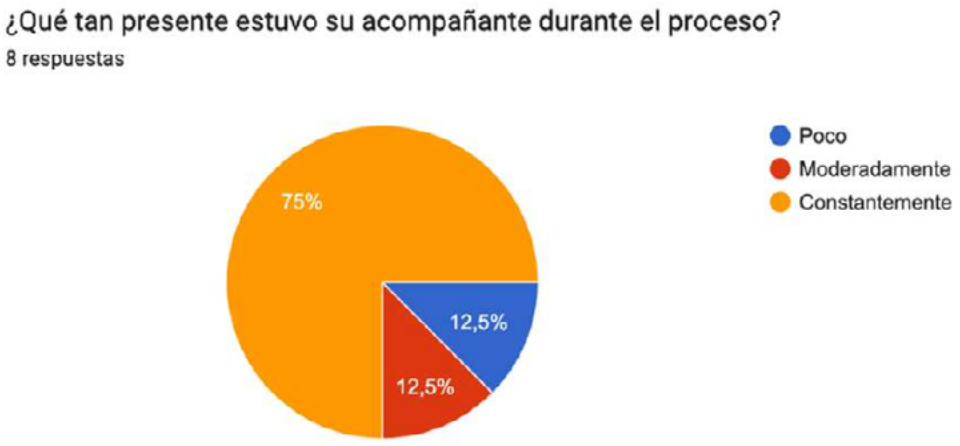
Fuente. Elaboración propia (2025).

La gráfica muestra que el 75 % de las participantes contó con acompañamiento durante el trabajo de parto, mientras que el 12.5 % refirió haber contado con acompañamiento solo de manera parcial y otro 12.5 % indicó no haber tenido acompañamiento.

Los resultados evidencian que la mayoría de las mujeres contó con algún tipo de acompañamiento durante el trabajo de parto; sin embargo, la presencia de casos con acompañamiento parcial o ausente pone de manifiesto que esta práctica no se garantiza de manera uniforme. La falta total o parcial de acompañamiento puede influir en la experiencia emocional de las mujeres, especialmente en contextos donde la ansiedad y el miedo están presentes.

Al preguntar a las participantes ¿quién las acompañó durante el trabajo de parto? (véase **Figura 4**), las respuestas evidencian que el acompañamiento fue diverso, incluyendo tanto acompañantes significativos —como la pareja, el padre del bebé o amigos— como personal de salud, entre ellos enfermeras, médica y doula. En varios casos, las mujeres destacaron la presencia constante del personal de enfermería como un elemento central de apoyo emocional durante el proceso. No obstante, una participante refirió no haber contado con acompañamiento, describiendo una experiencia de aislamiento junto a otras mujeres, situación que fue percibida de manera negativa y asociada a una mayor sensación de vulnerabilidad.

Figura 4.
Presencia constante del acompañante durante el proceso.



Fuente. Elaboración propia (2025).

La gráfica muestra que el 75 % de las participantes percibió que su acompañante estuvo presente de manera constante durante el trabajo de parto, mientras que el 12.5 % indicó una presencia moderada y otro 12.5 % refirió una presencia limitada.

Los resultados sugieren que, en la mayoría de los casos, el acompañamiento fue percibido como continuo y cercano, lo que puede favorecer la sensación de seguridad y contención emocional durante el trabajo de parto. Sin embargo, la presencia moderada o escasa reportada por algunas participantes evidencia que no todas las mujeres experimentan el acompañamiento con la misma intensidad, lo cual podría influir en su vivencia emocional del proceso.

Al preguntar a las participantes ¿en qué momentos fue más importante el acompañamiento? (**Figura 5**), los resultados indican que este adquiere mayor relevancia durante momentos de dolor intenso, situaciones de vulnerabilidad emocional y toma de decisiones clínicas, así como en situaciones posteriores al nacimiento que generan angustia materna. No obstante, también se reconoce el valor del acompañamiento continuo a lo largo de todo el trabajo de parto, especialmente en mujeres primerizas. Estos hallazgos sugieren que el acompañamiento no debe limitarse a momentos específicos, sino mantenerse de forma constante y flexible, de acuerdo con las necesidades emocionales de la mujer.

Figura 5.

Importancia percibida del acompañamiento durante el trabajo de parto.



Fuente. Elaboración propia (2025).

La gráfica muestra que el 87.5 % de las participantes consideró que contar con acompañamiento durante el trabajo de parto fue muy importante, mientras que el 12.5 % lo calificó como importante. No se registraron respuestas en niveles bajos de importancia.

Estos resultados evidencian que el acompañamiento es percibido como un elemento fundamental en la experiencia del trabajo de parto. La alta proporción de respuestas en el nivel "muy importante" sugiere que el acompañamiento cumple una función clave en la contención emocional, la sensación de seguridad y el afrontamiento del proceso, independientemente de la intensidad del dolor o de las condiciones clínicas.

Al preguntar a las participantes ¿por qué fue importante contar con acompañamiento durante el trabajo de parto?, las respuestas evidencian que este fue valorado principalmente por la sensación de seguridad, la disminución del estrés, el apoyo emocional y la orientación durante un proceso desconocido. Las mujeres destacaron que el acompañamiento les permitió afrontar el trabajo de parto con mayor tranquilidad, especialmente al tratarse de su primer parto.

Asimismo, se resaltó el valor del acompañamiento como una forma de evitar la vivencia del proceso en soledad, de recibir guía y explicaciones claras, y de contar con apoyo en momentos de dolor intenso. En algunos casos, se mencionó la ayuda práctica, como la realización de ejercicios de respiración, así como la presencia de la pareja como un elemento significativo para compartir el nacimiento del bebé.

En este sentido, los hallazgos sugieren que el acompañamiento no debe concebirse como un apoyo ocasional, sino como una estrategia continua y flexible, adaptada a las necesidades emocionales de cada mujer, y reconocida como un componente fundamental de la atención obstétrica humanizada.

La tercera sección del instrumento se orientó a explorar el tipo de acompañante durante el trabajo de parto (**Figura 6**), permitiendo identificar las figuras que brindaron apoyo emocional y físico a las participantes, así como su relevancia en la experiencia del parto.

Figura 6.

Nivel de comodidad con la persona acompañante.



Fuente. Elaboración propia (2025).

La gráfica muestra que el 62.5 % de las participantes se sintió muy cómoda con la persona que la acompañó durante el trabajo de parto, mientras que el 12.5 % refirió sentirse cómoda y el 25 % indicó haberse sentido poco cómoda.

Los resultados sugieren que, en la mayoría de los casos, el acompañamiento fue brindado por personas con quienes las mujeres mantuvieron una relación de confianza, lo que favoreció una experiencia emocional más positiva durante el trabajo de parto. No obstante, la presencia de participantes que reportaron sentirse poco cómodas indica que la calidad del vínculo con el acompañante influye en la percepción del apoyo recibido y, potencialmente, en el manejo de la ansiedad durante el proceso.

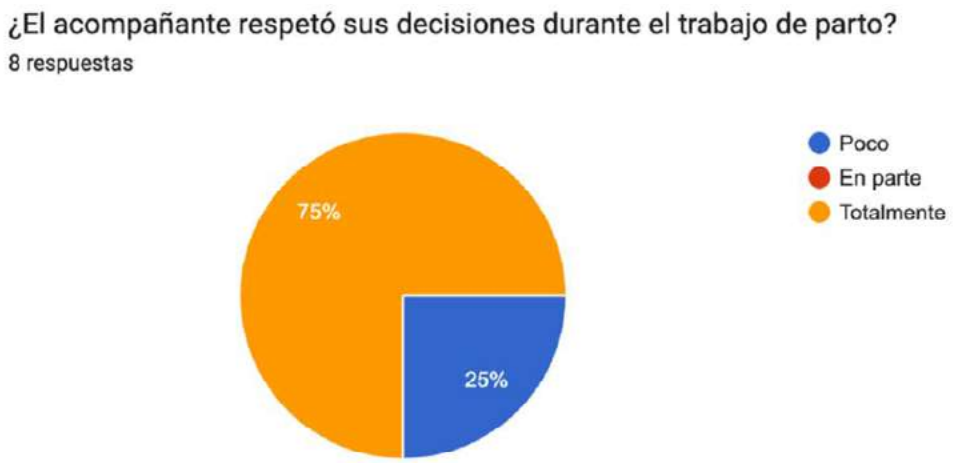
Al solicitar a las participantes que explicaran por qué se sintieron cómodas o no con la persona que las acompañó, las respuestas muestran que la comodidad estuvo estrechamente relacionada con la sensación de tranquilidad, confianza y seguridad brindada durante el trabajo de parto. Las mujeres señalaron que la presencia del acompañante contribuyó al manejo del dolor, a la disminución de la ansiedad y a afrontar el proceso con mayor calma.

En varios casos, la relación afectiva previa, particularmente cuando se trataba del esposo o la pareja, fue identificada como un factor clave para generar confianza y bienestar emocional. Asimismo, algunas participantes destacaron el apoyo práctico recibido mediante ejercicios de respiración y técnicas para tolerar el dolor.

Por otro lado, se identificaron respuestas que reflejan menor comodidad, asociadas principalmente a la falta de información o desconocimiento del proceso por parte del acompañante (**Figura 7**), lo que limitó su capacidad para brindar apoyo efectivo en determinados momentos.

Figura 7.

Respeto a las decisiones durante el trabajo de parto.



Fuente. Elaboración propia (2025).

La gráfica muestra que el 75 % de las participantes consideró que su acompañante respetó totalmente sus decisiones durante el trabajo de parto, mientras que el 25 % señaló que el respeto fue poco. No se registraron respuestas en la categoría “en parte”.

Los resultados indican que, en la mayoría de los casos, las mujeres percibieron que sus decisiones fueron plenamente respetadas por la persona que las acompañó, lo que favorece la autonomía y la vivencia positiva del parto. Sin embargo, la presencia de respuestas en el nivel “poco” evidencia que no todas las participantes experimentaron el mismo grado de respeto, lo que puede influir negativamente en la percepción del acompañamiento y en la experiencia emocional durante el trabajo de parto.

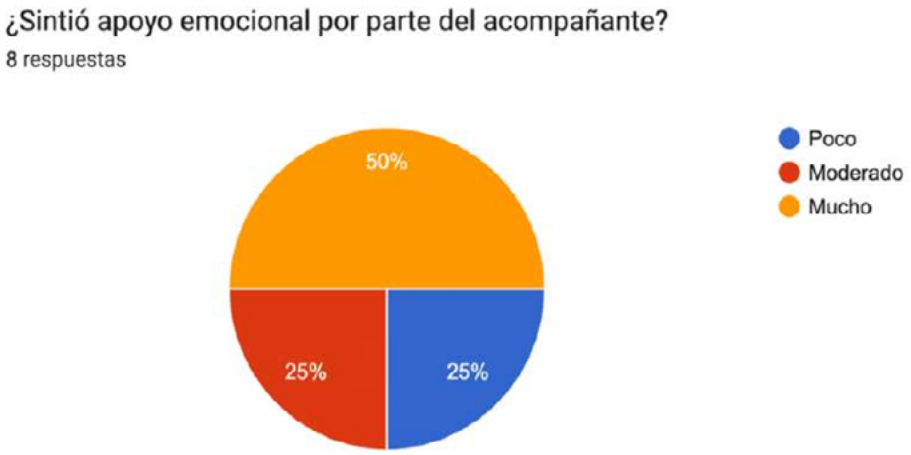
Las respuestas de las participantes evidencian que el respeto a las decisiones durante el trabajo de parto se manifestó principalmente a través de la autonomía otorgada a la mujer para elegir la forma de vivir el proceso. Las mujeres relataron haber tomado

decisiones relacionadas con la movilidad, la postura durante el parto, la realización de ejercicios, el deseo de estar solas en determinados momentos y otras elecciones personales, las cuales fueron respetadas por el acompañante.

Asimismo, algunas participantes señalaron que el acompañante validó sus decisiones al reconocer que se trataba de su cuerpo y de un proceso personal, lo que fortaleció la sensación de control, confianza y bienestar emocional (**Figura 8**). En contraste, se identificó al menos un caso en el que la participante expresó que no se le permitió realizar ciertas acciones, como caminar, lo que refleja una limitación en el respeto a su autonomía.

Figura 8.

Apoyo emocional recibido por parte del acompañante.



Fuente. Elaboración propia (2025).

La **Figura 8** muestra que el 50 % de las participantes refirió haber recibido mucho apoyo emocional por parte del acompañante durante el trabajo de parto, mientras que el 25 % indicó haber recibido un apoyo moderado y otro 25 % señaló haber recibido poco apoyo emocional.

Los resultados sugieren que, aunque la mitad de las participantes percibió un alto nivel de apoyo emocional por parte del acompañante, una proporción importante reportó apoyo moderado o bajo. Esto indica que la presencia del acompañante no siempre garantiza apoyo emocional efectivo, el cual depende de la calidad de la interacción, el vínculo previo y la capacidad del acompañante para brindar contención emocional durante el proceso.

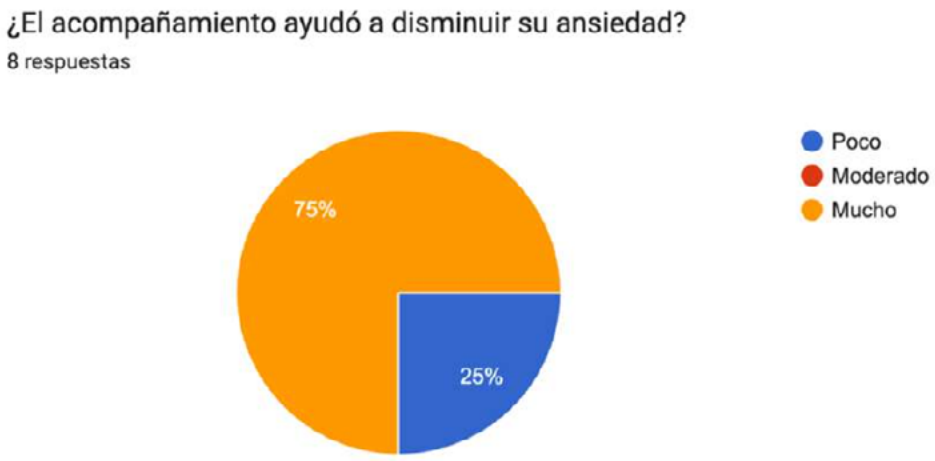
Al preguntar a las participantes ¿qué tipo de apoyo recibieron por parte del acompañante?, las participantes evidencian que el apoyo recibido durante el trabajo de parto fue predominantemente de tipo emocional, manifestándose a través de palabras de aliento, presencia constante, contención emocional y acompañamiento cercano. Varias mujeres destacaron que este apoyo contribuyó a mantener la calma y a afrontar el proceso con mayor fortaleza emocional.

Asimismo, algunas participantes señalaron la presencia de apoyo práctico, como el acompañamiento al sanitario, la ayuda para mantenerse hidratadas y acciones orientadas a generar bienestar, como hacerlas reír. También se mencionó el apoyo relacionado con la orientación y la compañía, así como la posibilidad de contar ocasionalmente con otros familiares.

La última sección del instrumento se centró en analizar el impacto emocional del acompañamiento durante el trabajo de parto (**Figura 9**), abordando la influencia del apoyo recibido en la vivencia emocional de las participantes, así como en su percepción de seguridad, tranquilidad y afrontamiento del proceso.

Figura 9.

Contribución del acompañamiento a la disminución de la ansiedad.



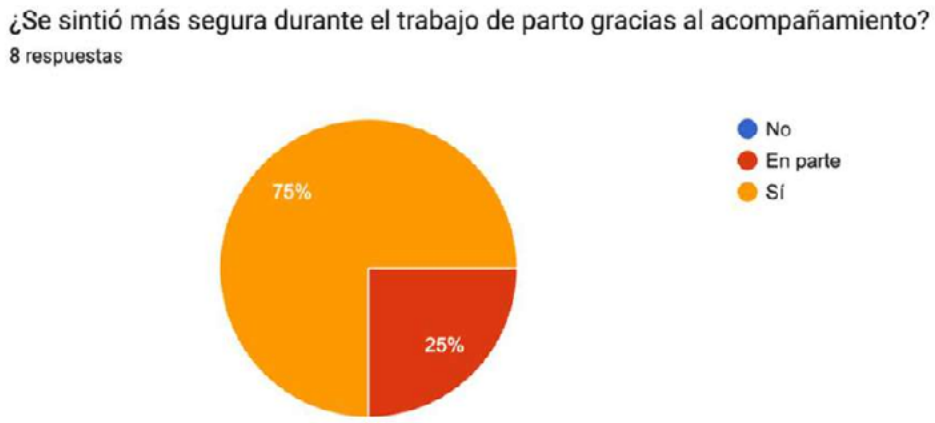
Fuente. Elaboración propia (2025).

La gráfica muestra que el 75 % de las participantes consideró que el acompañamiento ayudó mucho a disminuir su ansiedad durante el trabajo de parto, mientras que el 25 % señaló que ayudó poco. No se registraron respuestas en el nivel moderadamente.

Estos resultados indican que el acompañamiento desempeñó un papel relevante en la disminución de la ansiedad materna durante el trabajo de parto. La alta proporción de respuestas en el nivel "mucho" sugiere que el apoyo brindado tuvo un impacto emocional positivo en la mayoría de las participantes. No obstante, la presencia de respuestas en el nivel "poco" evidencia que el efecto del acompañamiento puede variar según la calidad del apoyo, el tipo de acompañante o las condiciones del proceso.

Las participantes señalaron que el acompañamiento ayudó a disminuir la ansiedad al brindar seguridad, compañía y apoyo emocional, mediante estrategias como palabras de aliento, ejercicios de respiración, diálogo constante y la presencia de personas significativas, lo que redujo la sensación de soledad durante el trabajo de parto.

Figura 10.
Percepción de seguridad gracias al acompañamiento.



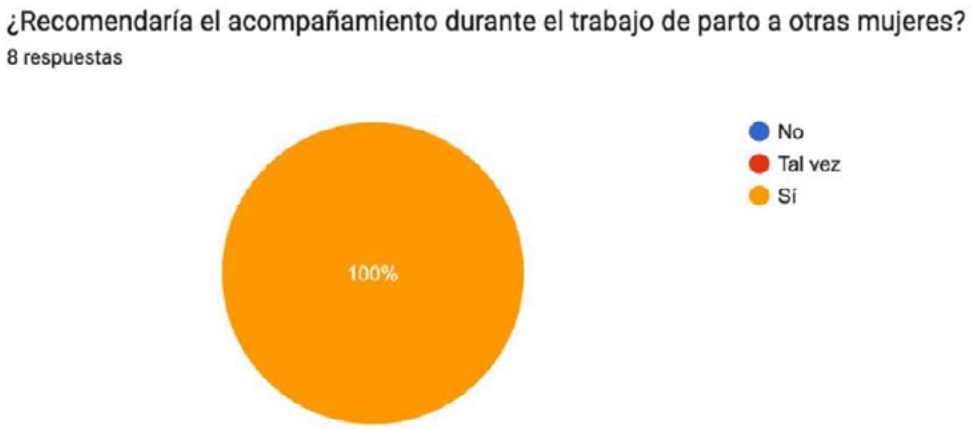
Fuente. Elaboración propia (2025).

La gráfica muestra que el 75 % de las participantes refirió haberse sentido más segura durante el trabajo de parto gracias al acompañamiento, mientras que el 25 % indicó sentirse segura solo en parte. No se registraron respuestas negativas.

Los resultados indican que el acompañamiento tuvo un impacto positivo en la percepción de seguridad durante el trabajo de parto para la mayoría de las participantes. La alta proporción de respuestas afirmativas sugiere que la presencia de una persona de apoyo contribuye a fortalecer la confianza y a disminuir la sensación de vulnerabilidad. No obstante, las respuestas "en parte" evidencian que, en algunos casos, el acompañamiento no fue suficiente para generar una seguridad plena, lo que podría estar relacionado con la calidad del apoyo, el contexto clínico o las condiciones emocionales de cada mujer.

Las participantes señalaron que el acompañamiento les permitió sentirse más seguras durante el trabajo de parto (**Figura 11**), principalmente por la presencia constante de personas de confianza y del personal de salud, especialmente enfermería, lo que fortaleció la sensación de cuidado, apoyo y confianza en el proceso.

Figura 11.
Recomendación del acompañamiento a otras mujeres.



Fuente. Elaboración propia (2025).

La gráfica muestra que el 100 % de las participantes recomendaría el acompañamiento durante el trabajo de parto a otras mujeres. No se registraron respuestas negativas.

Este resultado evidencia un consenso absoluto respecto a la importancia del acompañamiento durante el trabajo de parto. La recomendación unánime sugiere que el acompañamiento es percibido como una experiencia altamente positiva, asociada a beneficios emocionales como mayor seguridad, tranquilidad y apoyo durante un momento de alta vulnerabilidad. Asimismo, refuerza la relevancia del acompañamiento como una práctica fundamental dentro de la atención obstétrica humanizada.

Las participantes recomendaron el acompañamiento durante el trabajo de parto debido a que este brinda tranquilidad, confianza y apoyo emocional, disminuye la ansiedad y el miedo, y favorece una experiencia menos traumática, siempre que el acompañante sea empático y participativo.

Discusión

Los resultados del pilotaje muestran que la ansiedad materna durante el trabajo de parto es una experiencia frecuente entre las participantes. La mayoría de las mujeres refirió haber

experimentado niveles elevados de ansiedad, asociados principalmente al dolor, la incertidumbre respecto al desarrollo del parto y la preocupación por el bienestar del recién nacido.

Ansiedad materna durante el trabajo de parto

En relación con el nivel de ansiedad durante el trabajo de parto, el 50 % de las participantes reportó haber experimentado ansiedad intensa, el 25 % ansiedad leve y el 25 % ausencia de ansiedad. Estos resultados indican que, aunque la ansiedad es una experiencia frecuente durante el trabajo de parto, su intensidad varía entre las mujeres, lo que sugiere la influencia de factores individuales y contextuales.

Respecto al miedo o la preocupación durante el trabajo de parto, el 62.5 % de las participantes reportó haberlos experimentado de manera intensa, el 25 % en un nivel bajo y el 12.5 % refirió no haberlos presentado. Estos hallazgos evidencian que el miedo y la preocupación son emociones frecuentes durante el trabajo de parto, aunque su intensidad no es homogénea.

Al indagar sobre los principales motivos de preocupación, las participantes señalaron principalmente el estado de salud y bienestar del bebé, así como la posibilidad de complicaciones obstétricas, el dolor y la incertidumbre sobre la evolución del parto. En menor medida, algunas participantes refirieron no haber experimentado preocupación durante el proceso.

En cuanto a la influencia de la ansiedad en la experiencia del parto, el 50 % de las participantes indicó que influyó poco, el 25 % señaló que influyó mucho y el 25 % refirió que no influyó. Estos resultados muestran que la ansiedad no afecta de manera uniforme la experiencia del parto, lo que sugiere la presencia de factores moduladores durante el proceso.

Las participantes explicaron que la ansiedad influyó principalmente al afectar la progresión del trabajo de parto, la percepción del dolor y la estabilidad emocional. Asimismo, se identificó que el acompañamiento y el apoyo del personal de salud contribuyeron a disminuir su impacto, mientras que la ausencia de contención emocional intensificó la sensación de descontrol. Estas manifestaciones coinciden con la literatura reciente, la cual describe la ansiedad como una respuesta emocional común durante el proceso obstétrico (Carlino & Mills, 2021).

Acompañamiento durante el trabajo de parto

En relación con el acompañamiento durante el trabajo de parto, el 75 % de las participantes reportó haber contado con acompañamiento, el 12.5 % indicó haberlo tenido de manera parcial y el 12.5 % señaló no haber contado con acompañamiento. Estos hallazgos sugieren que, aunque el acompañamiento estuvo presente en la mayoría de los casos, aún existen situaciones en las que su acceso es limitado.

Las participantes reportaron haber sido acompañadas principalmente por su pareja, familiares, amigos y personal de salud, destacando el papel del equipo de enfermería como una fuente importante de apoyo emocional. No obstante, se identificó un caso de ausencia de acompañamiento, el cual fue descrito como una experiencia de aislamiento durante el trabajo de parto.

En cuanto a la presencia del acompañante, el 75 % de las participantes señaló que este estuvo presente de manera constante, el 12.5 % de forma moderada y el 12.5 % de manera limitada. Estos resultados indican que el acompañamiento continuo fue predominante, aunque no uniforme en todos los casos.

Respecto a los momentos en los que el acompañamiento fue más importante, las participantes señalaron principalmente aquellos caracterizados por dolor intenso, vulnerabilidad emocional, toma de decisiones clínicas y situaciones posteriores al nacimiento que generaron angustia. Asimismo, algunas mujeres destacaron la importancia del acompañamiento continuo a lo largo de todo el proceso.

En relación con la importancia del acompañamiento, el 87.5 % de las participantes lo consideró muy importante y el 12.5 % importante. Estos resultados reflejan que el acompañamiento es percibido como un componente esencial de la experiencia del parto desde la perspectiva materna.

Las participantes señalaron que el acompañamiento fue importante porque les brindó seguridad, apoyo emocional y orientación durante un proceso desconocido, además de evitar la sensación de soledad y facilitar el manejo del dolor.

Desde una perspectiva comparativa con estudios previos, estos hallazgos son consistentes con lo reportado por la Organización Mundial de la Salud y revisiones sistemáticas recientes, las cuales señalan que el acompañamiento continuo se asocia con una mejor experiencia del parto y una mayor satisfacción materna. Asimismo, la evidencia sugiere que el apoyo emocional contribuye a disminuir la ansiedad y el miedo durante el trabajo de parto (Bohren et al., 2017; Hodnett et al., 2013).

Tipo de acompañante

En cuanto al nivel de comodidad con la persona acompañante, el 62.5 % de las participantes refirió sentirse muy cómoda, el 12.5 % cómoda y el 25 % poco cómoda. Estos resultados evidencian que la mayoría de las mujeres percibió el acompañamiento como una experiencia positiva, aunque en algunos casos la relación con el acompañante pudo limitar la sensación de confort.

Las participantes señalaron que se sintieron cómodas con su acompañante cuando este les brindó tranquilidad, confianza y apoyo para el manejo del dolor, destacando la importancia del vínculo afectivo y del acompañamiento activo. Sin embargo, en algunos casos, la falta de información sobre el proceso limitó la percepción de comodidad.

Respecto al respeto de las decisiones durante el trabajo de parto, el 75 % de las participantes indicó que este fue total, mientras que el 25 % refirió que fue poco. Estos hallazgos sugieren que, aunque el respeto a la autonomía materna estuvo presente en la mayoría de los casos, aún existen situaciones en las que este puede verse limitado.

Los ejemplos proporcionados muestran que el respeto a las decisiones se expresó principalmente mediante la autonomía para elegir posturas, movilidad y dinámicas durante el trabajo de parto. No obstante, también se identificaron situaciones en las que dichas decisiones fueron restringidas.

Impacto emocional del acompañamiento

En relación con el apoyo emocional recibido por parte del acompañante, el 50 % de las participantes reportó haber recibido mucho apoyo, el 25 % apoyo moderado y el 25 % poco apoyo. Estos hallazgos evidencian que el acompañamiento puede variar en su efectividad emocional, dependiendo de la calidad del apoyo brindado.

Las participantes señalaron haber recibido principalmente apoyo emocional, manifestado a través de palabras de aliento, compañía y contención durante el trabajo de parto. Asimismo, se identificó apoyo práctico y de orientación, lo que contribuyó a generar bienestar y a disminuir la ansiedad durante el proceso.

En cuanto a la disminución de la ansiedad, el 75 % de las participantes refirió que el acompañamiento ayudó mucho, mientras que el 25 % indicó que ayudó poco. Estos resultados evidencian que el acompañamiento tiene un impacto emocional positivo en la mayoría de las mujeres durante el trabajo de parto.

Las participantes explicaron que el acompañamiento ayudó a disminuir la ansiedad al brindar seguridad, compañía y apoyo emocional, mediante estrategias como palabras de aliento, ejercicios de respiración, diálogo constante y la presencia de personas significativas, lo que redujo la sensación de soledad.

Respecto a la percepción de seguridad, el 75 % de las participantes señaló que el acompañamiento les permitió sentirse más seguras, mientras que el 25 % indicó que esta sensación se presentó solo en parte. Estos hallazgos reflejan el impacto positivo del acompañamiento en la seguridad emocional materna.

Finalmente, el 100 % de las participantes indicó que recomendaría el acompañamiento durante el trabajo de parto a otras mujeres. Las participantes recomendaron el acompañamiento debido a que este brinda tranquilidad, confianza y apoyo emocional, disminuye la ansiedad y el miedo, y favorece una experiencia menos traumática, siempre que el acompañante sea empático y participativo.

Al tratarse de un estudio exploratorio, los resultados no pretenden ser generalizables; sin embargo, aportan evidencia preliminar relevante que refuerza la importancia del acompañamiento como estrategia de atención obstétrica humanizada.

Conclusiones

Los resultados del presente estudio exploratorio permiten concluir que la ansiedad materna durante el trabajo de parto es una experiencia frecuente, aunque variable en intensidad, y que se encuentra influida por factores emocionales, contextuales y clínicos. El miedo, la preocupación por el bienestar del recién nacido, el dolor y la incertidumbre sobre la evolución del parto emergen como elementos centrales en la vivencia emocional de las mujeres.

Asimismo, el acompañamiento durante el trabajo de parto se identificó como un factor clave para la disminución de la ansiedad, el fortalecimiento de la seguridad emocional y la mejora de la experiencia del parto. La mayoría de las participantes contó con algún tipo de acompañamiento, el cual fue percibido como constante, significativo y altamente importante, especialmente en momentos de mayor vulnerabilidad emocional, dolor intenso y toma de decisiones clínicas.

Los hallazgos evidencian que no solo la presencia del acompañante, sino la calidad del acompañamiento resulta determinante para su impacto positivo. El respeto a las decisiones maternas, la contención emocional, el apoyo práctico y la transmisión de confianza emergen como componentes esenciales del acompañamiento efectivo. En contraste, la ausencia o limitación del acompañamiento se asoció con experiencias de aislamiento, mayor ansiedad y sensación de descontrol.

Finalmente, la recomendación unánime del acompañamiento por parte de las participantes refuerza su relevancia como una práctica fundamental dentro de la atención obstétrica humanizada. En este sentido, los resultados sugieren la necesidad de promover políticas y prácticas que garanticen el acompañamiento continuo y respetuoso durante el trabajo de parto, reconociendo su impacto positivo en el bienestar emocional materno y en la vivencia del parto como una experiencia más segura y positiva.

Si bien los hallazgos corresponden a un pilotaje con una muestra reducida, estos aportan evidencia preliminar que respalda la promoción del acompañamiento continuo como parte integral de la atención obstétrica centrada en la mujer y justifican la realización de estudios posteriores con mayor alcance metodológico (WHO, 2018).

Referencias

Bohren, M. A., Hofmeyr, G. J., Sakala, C., Fukuzawa, R. K., & Cuthbert, A. (2017). Continuous support for women during childbirth. *Cochrane Database of Systematic Reviews, 7*, CD003766. https://doi.org/10.1002/14651858.CD003766.pub6

Carlino, E., & Mills, T. A. (2021). Maternal anxiety during labor: Influencing factors and emotional support. *Journal of Obstetric, Gynecologic & Neonatal Nursing, 50*(1), 37–48. https://doi.org/10.1016/j.jogn.2020.10.005

Díaz-Morales, N. C., & Rivera-Romero, L. (2021). Relación entre acompañamiento continuo y bienestar emocional materno durante el parto. *Revista Latinoamericana de Perinatología, 29*(3), 120–128.

Hernández-Sampieri, R., Fernández-Collado, C., & Baptista-Lucio, P. (2018). *Metodología de la investigación* (6.ª ed.). McGraw-Hill Education.

Hodnett, E. D., Gates, S., Hofmeyr, G. J., & Sakala, C. (2013). Continuous support for women during childbirth. *Cochrane Database of Systematic Reviews, 7,* CD003766. https://doi.org/10.1002/14651858.CD003766.pub5

World Health Organization. (2018). *Intrapartum care for a positive childbirth experience.* World Health Organization. https://apps.who.int/iris/handle/10665/260178

RETROALIMENTACIÓN PEDAGÓGICA Y TRANSFORMACIÓN DE LA PRÁCTICA DOCENTE EN TELESECUNDARIA: UN PROCESO DE INVESTIGACIÓN-ACCIÓN PARTICIPATIVA

PEDAGOGICAL FEEDBACK AND TRANSFORMATION OF TEACHING PRACTICE IN TELESECUNDARIA: A PARTICIPATORY ACTION RESEARCH PROCESS

Mayra Isabel Pérez Ramírez[1]

[1] Zona escolar 509 Telesecundarias. Dolores Hidalgo C.I.N. Gto. Correo electrónico: mayizzaaa2@gmail.com

Resumen

La presente investigación analiza el impacto de la retroalimentación pedagógica en la transformación de las prácticas docentes de una Telesecundaria en Dolores Hidalgo, Guanajuato, contexto de alta marginación donde los cuatro docentes enfrentan dificultades para implementar la metodología por proyectos del Plan de Estudio 2022. Mediante investigación-acción participativa, se combinaron entrevistas directas a profundidad pre y post intervención, observación de aula de 90 minutos por docente y un taller de tres sesiones realizadas en octubre y noviembre de 2025. Los hallazgos evidencian que la retroalimentación formativa, concebida como dialogo reflexivo estructurado en observación, análisis conjunto y deconstrucción de la práctica, favoreció avances en la planeación del Proyecto Parcial de Aula (PPA), redujo el aislamiento profesional y fortaleció la seguridad docente ante el grupo.

Palabras clave: retroalimentación pedagógica; Telesecundaria; Nueva Escuela Mexicana; investigación-acción participativa; práctica docente; metodología por proyectos.

Abstract

This research analyzes the impact of pedagogical feedback on the transformation of teaching practices a Telesecundaria in Dolores Hidalgo, Guanajuato, a highly marginalized rural context where four teachers face difficulties implementing the project-based methodology of the 2022 Study Plan. Using participatory action research, the study combined in-depth direct interviews (pre and post intervention), 90-minute classroom observations per teacher, and a three-session workshop held in October and November 2025. Findings show that formative feedback, conceived as a reflective dialogue structured around systematic observation, joint analysis, and deconstruction of practice, fostered progress in Partial Classroom Project (PPA) planning, reduced professional isolation, and strengthened teacher confidence.

Keywords: pedagogical feedback; Telesecundaria; Nueva Escuela Mexicana; participatory action research; teaching practice; project-based methodology.

Introducción

Los cambios curriculares derivados del Plan de Estudio 2022 para la educación básica en México imponen a los docentes de Telesecundaria el desafío de transitar hacia una metodología basada en proyectos contextualizados, el Proyecto Parcial de Aula (PPA) y el Proyecto de Aula (PA), que implica abandonar formas de trabajo consolidadas durante más de dos décadas. En este proceso, la retroalimentación pedagógica sistemática resulta determinante: Navarrete y López (2022) reportaron que solo el 34% de los docentes en México recibe retroalimentación periódica basada en evidencias, lo que revela una necesidad urgente de fortalecer los procesos formativos que alineen la práctica docente con las demandas del nuevo modelo.

La Telesecundaria ubicada en el municipio de Dolores Hidalgo Cuna de la Independencia Nacional, Guanajuato, representa un caso paradigmático de esta tensión. Su planta docente, integrada por cuatro profesores con experiencias y trayectorias heterogéneas que van de 0.2 a 26 años de servicio, ha participado en talleres de conocimiento de la metodología, logrando planear con base en su orden; sin embargo, enfrenta dificultades persistentes para vivenciarla en el aula. El contexto de alta marginación, la ausencia de infraestructura tecnológica básica y la carencia de un acompañamiento pedagógico continuo profundizan estas brechas.

Ante este panorama, la presente investigación se plantea como propósito proponer, desde la investigación-acción participativa (IAP), estrategias de retroalimentación pedagógica con los docentes de la escuela para transformar sus prácticas educativas durante la implementación de la metodología de Telesecundaria. La pregunta rectora es: ¿Cómo impacta la retroalimentación pedagógica en la transformación de las practicas docentes durante la implementación de la metodología de Telesecundaria en la escuela, a través de un proceso de investigación-acción participativa? Los objetivos específicos consistieron en identificar mediante entrevistas y observación como los docentes aplican la metodología; diseñar un taller de planeación dirigido a quienes presentan oportunidades de crecimiento; e implementar un proceso de retroalimentación que consolide la aplicación correcta de dicha metodología. La relevancia del estudio radica en que sus hallazgos y rutas de mejora pueden replicarse en otras escuelas de la modalidad, contribuyendo a la profesionalización docente y a la mejora de los aprendizajes en zonas de alta marginación.

Retroalimentación formativa, reflexión docente y comunidades de aprendizaje: fundamentos teóricos

Comprender el impacto de la retroalimentación pedagógica en la transformación de la práctica docente requiere articular tres tradiciones teóricas que convergen en la experiencia de la Telesecundaria: la teoría de la retroalimentación formativa como proceso de reducción de brechas entre el desempeño actual y el esperado, la teoría del profesional reflexivo como epistemología de la práctica, y la teoría de las comunidades de practica como modelo de aprendizaje situado y colaborativo. Estos tres campos no operan de manera independiente: es precisamente su intersección la que permite explicar por qué la retroalimentación fue transformadora en este caso y no simplemente informativa.

El punto de partida epistemológico es la definición de retroalimentación que proponen Hattie y Timperley (2007) en su influyente meta-análisis: la retroalimentación es "la información proporcionada por un agente (por ejemplo, un profesor, un compañero, un libro, un padre, uno mismo, o la experiencia) en relación a aspectos del rendimiento o la comprensión" (p. 81). Esta definición, aparentemente sencilla, contiene una implicación teórica de primer orden: la retroalimentación no es un acto unilateral de evaluación, sino información que un agente proporciona con el propósito especifico de reducir la distancia entre el estado actual de comprensión o desempeño y un objetivo definido. Hattie y Timperley (2007) documentan que la retroalimentación es una de las influencias más potentes en el aprendizaje y el logro, aunque su impacto puede ser tanto positivo como negativo dependiendo del tipo y la forma en que se entrega, lo que hace de su diseño deliberado una condición indispensable. Para el presente estudio, esta distinción entre retroalimentación bien diseñada y mal diseñada es fundamental: no cualquier intervención sobre la práctica docente produce transformación; solo aquella que identifica brechas específicas, articula criterios claros de mejora y genera ciclos sostenidos de reflexión y acción.

El segundo eje teórico es el concepto de profesional reflexivo desarrollado por Schon (1983). Frente a la racionalidad técnica, que concibe al docente como aplicador de conocimiento generado externamente, Schon propone que el verdadero aprendizaje profesional ocurre en la reflexión sobre la acción: el análisis sistemático que el profesional realiza a posteriori sobre las características y procesos de su propia intervención. Este proceso, que Schon distingue de la reflexión en la acción que ocurre de manera tacita durante el acto de enseñanza, constituye el componente esencial del aprendizaje permanente del

docente: es la condición que permite transformar la experiencia en conocimiento profesional movilizable. Para el presente estudio, esta perspectiva ilumina la función del diálogo de retroalimentación post-observación: no es una sesión de evaluación del desempeño, sino un espacio de reflexión estructurada que activa el pensamiento del docente sobre su propia práctica, hace visible lo que era tácito y abre posibilidades de modificación que no existían mientras la acción permanecía no examinada.

Que esa reflexión individual adquiera dimensión colectiva y se convierta en aprendizaje profesional sostenido requiere, sin embargo, condiciones institucionales que la Telesecundaria 1128 no poseía antes de la intervención: un espacio colegial estructurado, una empresa conjunta y un repertorio compartido. Estos son precisamente los tres elementos que Wenger et al. (2002) identifican como constitutivos de una comunidad de practica:

> un grupo de personas que comparten una preocupación, un conjunto de problemas o un interés común acerca de un tema, y que profundizan su conocimiento y pericia en esta área a través de una interacción continuada (Wenger et al., 2002, p. 4).

El taller de tres sesiones y los diálogos de retroalimentación post-observación funcionaron, en la Telesecundaria, como el andamiaje que permitió la emergencia de una comunidad de practica incipiente: los docentes transitaron del trabajo individual y aislado hacia la elaboración colaborativa de planeaciones, la construcción conjunta de rubricas y el intercambio de estrategias didácticas. Wenger (1998) señala que una de las características más importantes de las comunidades de practica es que el aprendizaje no puede ser diseñado desde afuera, solo facilitado o frustrado. El papel de la investigadora-formadora fue precisamente el de facilitadora: crear las condiciones para que el aprendizaje entre pares emergiera, no sustituirlo con instrucción vertical. Este matiz es decisivo para entender por qué el proceso genero cambios duraderos en tres de los cuatro docentes y solo parciales en la Docente C.

La cuarta perspectiva teórica que anima este estudio es la de Fullan (2002) sobre el cambio educativo como proceso de reculturización. Fullan distingue la reestructuración, es decir, los cambios formales en horarios, roles y materiales, de la reculturización, que es la transformación profunda de los hábitos, creencias y prácticas de los educadores hacia una comunidad profesional más amplia. Esta distinción es central para interpretar los hallazgos del presente estudio: el Plan de Estudio 2022 proporciono una reestructuración curricular, pero no garantizo por sí mismo la reculturización pedagógica necesaria para implementarla.

Fullan (2002) señala que "el cambio siempre fracasara si no encontramos un modo de crear infraestructuras y procesos que involucren al profesorado en el desarrollo de nuevas concepciones" (p. 37). La retroalimentación formativa es precisamente ese proceso: actúa directamente sobre las concepciones de los docentes sobre su propia práctica, no solo sobre sus conductas observables, lo que la convierte en un dispositivo de reculturización y no meramente de capacitación técnica.

Metodología

La investigación se inscribe en un paradigma sociocrítico, el cual se caracteriza por combinar la teoría y la praxis con el propósito de transformar la realidad existente en beneficio de la comunidad (Maldonado, 2018). Desde este posicionamiento epistemológico, las técnicas de recolección de datos no se emplean únicamente para obtener información, sino que se convierten en instrumentos de reflexión conjunta y dialogo entre actores educativos. El método adoptado es la investigación-acción participativa (IAP), elegida por su capacidad de articular la generación de conocimiento con la transformación situada de la realidad escolar, reconociendo a los docentes como protagonistas activos del proceso de cambio, no como meros informantes.

Participantes y contexto

Los sujetos de investigación son los cuatro docentes de la Telesecundaria que están en funciones durante el ciclo escolar 2025-2026. La plantilla es heterogénea en experiencia, género y disposición ante el cambio: un docente novel sin experiencia previa en la modalidad (Docente A, 0.2 años de servicio), dos docentes con más de 25 años de trayectoria en telesecundaria (Docentes C y D), y una docente con maestría y cercana a la jubilación (Docente B, 21 años de servicio). El Docente A manifestó entusiasmo, pero revelo vacíos formativos propios de la iniciación profesional; la Docente B mostro nerviosismo ante el proceso, pero interés genuino en crecer; la Docente C se mostró confiada en su conocimiento metodológico y rechazó talleres adicionales; el Docente D manifestó disposición a colaborar y concreción en sus necesidades de capacitación. Esta diversidad de perfiles enriquece el análisis porque permite comprender como la experiencia previa modula de manera diferencial la adopción de la metodología NEM y, en consecuencia, la receptividad a la retroalimentación.

La **Tabla 1** sintetiza los perfiles de los docentes participantes.

Tabla 1.

Perfiles de los docentes participantes en la investigación.

DOCENTE	EDAD	AÑOS SERV.	GÉNERO	ESTUDIOS	OBSERVACIONES CLAVE
Docente A Josué E. Ramírez Rubio.	22	0.2	M	Licenciatura.	Novato, motivado, sin experiencia previa en telesecundaria. Entusiasta, pero con vacíos formativos.
Docente B Ma. Isabel Jiménez Rodríguez.	50	21	F	Maestría.	Nerviosa ante el proceso; interesada en crecer pese a resistencia al cambio. Menciona proximidad a jubilación.
Docente C Blanca E. Cano García.	53	26	F	Licenciatura.	Confiada en su conocimiento metodológico; rechaza talleres adicionales; se actualiza por cursos en línea por cuenta propia.
Docente D Margarito Zamora Espinoza.	49	26	M	Licenciatura.	Adaptable, concreto en necesidades de capacitación y dispuesto a colaborar para la mejora de su práctica.

Nota. Elaboración propia con base en las entrevistas directas y a profundidad aplicadas el 3 de octubre de 2025 en la Telesecundaria en Dolores Hidalgo, Guanajuato. Los nombres completos se incluyen con consentimiento informado.

Técnicas e instrumentos

La recolección de datos se realizó mediante tres técnicas complementarias, aplicadas entre septiembre y noviembre de 2025. La primera consistió en entrevistas directas y a profundidad: una entrevista pre-investigación (3 y 30 de octubre de 2025), estructurada en cuatro categorías, Plan de Estudio 2022, metodología de telesecundaria, práctica docente y propuesta de mejora, y una entrevista post-investigación (15 de noviembre de 2025), compuesta por cinco preguntas abiertas orientadas a valorar el impacto de la retroalimentación. La segunda técnica fue la observación de aula, realizada con una guia estructurada de diez componentes del PPA y el PA; cada sesión tuvo una duración de 90 minutos por docente, registrando presencia o ausencia de las acciones metodológicas mediante marcadores cualitativos y notas descriptivas. La tercera técnica fue un taller colaborativo de tres sesiones (10, 17 y 23 de octubre de 2025), diseñado participativamente a partir de las necesidades sentidas de los docentes. La triangulación de estas fuentes permitió contrastar percepciones, practicas observadas y avances en la planeación, fortaleciendo la validez interna del estudio.

Resultados y discusión

Diagnóstico inicial: barreras y potenciales en la transición metodológica

Las entrevistas pre-investigación (3 de octubre de 2025) revelaron patrones consistentes entre los cuatro docentes en torno a tres dimensiones interrelacionadas: desconocimiento metodológico parcial, rigidez de prácticas previas y factores contextuales estructurales. Ante la pregunta sobre cómo se sienten con la aplicación de la metodología, el Docente A señaló: "Es buena, pero en momento es un poco tediosa y estamos presionados a cumplir con los proyectos"; el Docente C expreso: "Bien, solo que tengo que adaptarme, actualmente tomo clases de computación para hacer mejor mi trabajo"; y el Docente D admitió: "Pues al aplicar esta metodología me ha generado confusión al momento de aplicar el trabajo por proyectos" (entrevistas directas y a profundidad, 3 de octubre de 2025). Estos testimonios reflejan distintos niveles de adaptación, pero convergen en señalar la abstracción del modelo NEM y la tensión entre la cultura docente adquirida y las nuevas exigencias de autonomía pedagógica.

La Docente B ofrece el testimonio más revelador en términos de la distancia entre experiencia acumulada y demandas de innovación: "Creo que es bueno, pero falta información en los libros para abordar contenidos marcados en PPA, además no conozco bien las etapas de la metodología. Me confundo un poco, la verdad me ha costado adaptarme a la nueva forma de trabajo, pues ya tenía mucha experiencia de trabajo, pero con la anterior metodología" (entrevista, 3 de octubre de 2025). Fullan (2002) había anticipado exactamente este fenómeno: los cambios en las creencias y en las concepciones sobre la enseñanza son los más difíciles de producir precisamente porque cuestionan los valores más fundamentales del individuo respecto a los objetivos de la educación, y los docentes con mayor experiencia acumulada en el modelo anterior tienen más que "desaprender" antes de poder aprender lo nuevo. Esta comprensión permite a la investigadora interpretar la resistencia no como oposición al cambio, sino como una respuesta comprensible de personas que han invertido décadas en consolidar un saber hacer que de pronto se declara insuficiente.

Los datos de las entrevistas permiten identificar fortalezas y áreas de oportunidad con precisión diagnostica. En el plano de la planeación, los tres docentes con mayor experiencia (A, C y D) demuestran actividades dinámicas, adaptación al contexto y organización básica, pero comparten vacíos en el uso de formatos de planeación, en la articulación de los momentos 2 a 4 del PPA, en la evaluación formativa y en la colaboración en comunidad de aprendizaje. En el plano de la aplicación en aula, todos los docentes manifiestan fortalezas en control de grupo, empatía, inclusión y motivación, pero comparten debilidades en el monitoreo del avance de los alumnos y en el desarrollo de las etapas finales del PA, particularmente las etapas 5 a

7 que corresponden a la elaboración, socialización y evaluación de productos. Esta asimetría entre etapas iniciales y finales revela una apropiación metodológica parcial que los docentes han internalizado la apertura del proceso pedagógico, pero no su cierre, lo que limita el ciclo completo de retroalimentación y metacognición estudiantil. La investigadora interpreta esta brecha como el punto de entrada más pertinente para el diseño del taller: no partir de cero, sino partir de donde los docentes ya saben llegar y acompañarlos hacia donde aún no llegan.

Un caso de resistencia al cambio particularmente significativo fue el de la Docente C, quien al ser consultada sobre su disposición a participar en el taller respondió: "no, pienso que ya conozco la metodología"; y al preguntarle sobre otro tipo de capacitación, señaló: "no, actualmente ya estoy en cursos en línea" (entrevista, 30 de septiembre de 2025). Desde la perspectiva de Schon (1983), esta postura ilustra el riesgo de la reflexión individual sin dialogo: la docente posee conocimiento en la acción, es decir, sabe hacer cosas en el aula, pero al no someterlo a reflexión sistemática con otros, ese conocimiento no puede ser cuestionado ni transformado. La confianza individual sin disposición reflexiva tiende a cristalizar las prácticas en lugar de transformarlas (Mercado et al., 2024).

El taller como espacio de formación práctica y comunidad de aprendizaje

El taller se diseñó en tres sesiones articuladas a partir de las necesidades sentidas de los docentes. La **Tabla 2** presenta su estructura.

Tabla 2.

Estructura del taller de tres sesiones para el fortalecimiento de la metodología de Telesecundaria.

SESIÓN / FECHA	OBJETIVO	TEMAS A FORTALECER	PRODUCTOS ESPERADOS	MATERIALES	TIEMPO
Sesión 1 10 oct. 2025	Reflexionar sobre componentes del PyPE 2022 y analizar metodología de telesecundaria (PPA y PIC).	Reflexión de componentes PyPE 2022; análisis a profundidad de la metodología de telesecundaria.	Exposición de componentes; ejercicio de autonomía profesional; revisión de guía estructurada.	Computadora, proyector, PDF PyPE 2022, PowerPoint de metodología.	5 h total
Sesión 2 17 oct. 2025	Realizar la planeación de un PPA y PIC en vinculación con el Programa Analítico.	Planeación y revisión del PPA; vinculación con Programa Analítico; contextualización.	Inicio y revisión de planeación de PPA con guia estructurada; trabajo en comunidad de aprendizaje.	PDF PyPE 2022, libros de proyectos de los tres grados, guia estructurada.	5 h total

Sesión 3 23 oct. 2025	Revisar la evaluación formativa y realizar la planeación por grado y campo formativo.	Evaluación formativa en la NEM; planeación PPA en comunidad de aprendizaje.	Conceptualización de evaluación formativa; rubrica con contenido integrado; planeación en comunidad.	PDF evaluación formativa, herramienta para rubricas, formato de planeación, PPA.	5 h total

Nota. Elaboración propia. El taller se realizó en la sala de juntas del módulo de supervisión en Dolores Hidalgo C.I.N., Guanajuato, durante octubre de 2025. PyPE: Plan y Programas de Estudio; PPA: Proyecto Parcial de Aula; PA: Proyecto de Aula; PIC: Proyecto de Integración Curricular; NEM: Nueva Escuela Mexicana.

La primera sesión (10 de octubre) inició con una lectura y reflexión compartida de documentos clave del PyPE 2022, clarificando la terminología de la NEM e invitando a cuestionar los fundamentos epistemológicos de la metodología de telesecundaria. El Docente D señaló mediante participación abierta que la redundancia de contenidos conocidos era un recordatorio de la necesidad de diferenciar estrategias por experiencia, mientras el Docente A, novel, valoro el descubrimiento inicial de la metodología, evidenciando brechas formativas en la inducción profesional. Que la misma sesión generara aprendizajes diferentes según el perfil del docente confirma lo que Hattie y Timperley (2007, p. 81) identifican como condición de efectividad: la retroalimentación debe proporcionar información específicamente relevante para la persona que la recibe, no información genérica.

La segunda sesión (17 de octubre) priorizo la elaboración colaborativa del PPA vinculado al Programa Analítico. Los docentes transitaron de un trabajo individual a uno colectivo mediante un ambiente de confianza donde las dudas se expresaban libremente. El uso de herramientas como SISAT y RIMA para extraer datos del diagnóstico estudiantil, así como la revisión de los libros de proyectos de los tres grados, facilitaron una planeación contextualizada. Esta colaboración no solo acelero la elaboración de formatos, sino que fortaleció la práctica docente al revelar desafíos recurrentes y soluciones entre pares. Para la investigadora, el momento más significativo de esta sesión fue la constatación de que los docentes comenzaron a formularse mutuamente las tres preguntas que Hattie y Timperley (2007) identifican como el núcleo del proceso de retroalimentación efectivo: donde estoy, hacia donde voy y como llegar. El dialogo entre docentes expedientes y el Docente A configuro espontáneamente una zona de andamiaje entre pares.

En la tercera sesión (23 de octubre) se abordó la evaluación formativa y se elaboraron rubricas específicas para el PPA. El uso de herramientas digitales para construir rubricas empodera a los docentes al descubrir opciones prácticas que simplifican su labor. La Docente B menciono mayor seguridad en la elaboración de planeaciones y confianza en su aplicación efectiva. El Docente A valoro el respaldo colegiado: “Realmente sí, porque si había dudas tenía la confianza de preguntar a mis compañeros y ellos tenían mucha disposición para ayudarme”, y el Docente

B agrego: “Pienso que fue de gran ayuda, yo en lo personal solicitaba que me dieran ideas para abordar temáticas de forma creativa y siempre tuve apoyo” (entrevistas, 15 de noviembre de 2025). Desde la perspectiva de Wenger et al. (2002), estas respuestas documentan el paso de una colección de individuos hacia una comunidad incipiente: el aprendizaje dejo de ser un proceso solitario de cada docente frente a su planeación y se convirtió en una empresa compartida, con un repertorio común de instrumentos y estrategias. La investigadora subraya que este viraje no fue un resultado planificado del taller, sino un efecto emergente de las condiciones de confianza y propósito común que el diseño del espacio propicio.

Observación de aula: hallazgos por docente

Las observaciones de clase de 90 minutos por docente se realizaron entre octubre y diciembre de 2025 con una guia estructurada de diez componentes metodológicos. La **Tabla 3** sintetiza los hallazgos y compromisos de mejora por docente.

Tabla 3.

Hallazgos de observación de aula y compromisos de mejora por docente.

DOCENTE / FECHA DE OBSERVACIÓN	FORTALEZAS IDENTIFICADAS	DEBILIDADES PRINCIPALES	COMPROMISO DE MEJORA
Blanca Cano (C) 14-10-2025.	Lectoescritura y rescate de conocimientos previos.	Tiempo excesivo en etapa inicial; Etapas 3 a 7 ausentes en la sesión observada.	Apegarse a la estructura metodológica de telesecundaria.
Margarito Zamora (D) 14-11-2025.	Video detonador como recurso y calendario de actividades.	Etapas 2 a 7 no abordadas; desfase temporal significativo.	Ajustar tiempos de manera permanente en cada sesión.
Isabel Jiménez (B) 14-11-2025.	Trabajo en equipos en Etapa 5; monitoreo continuo con fuentes diversas.	Momentos 1 a 2 y evaluación formativa ausentes en la sesión.	Motivar y sistematizar tareas de investigación estudiantil.
Josué Ramírez (A) 14-12-2025.	Etapas 1 a 4 con trabajo plenario y en grupos; participación estudiantil activa.	Etapas 5 a 7 pendientes de implementación.	Incluir ajustes razonables y cerrar el ciclo del PPA.

Nota. Elaboración propia con base en las observaciones de clase y las entrevistas directas y a profundidad realizadas entre octubre y diciembre de 2025. Los compromisos de mejora fueron establecidos de manera voluntaria por los propios docentes durante el diálogo de retroalimentación posterior a la observación. PPA: Proyecto Parcial de Aula.

Los datos de la **Tabla 3** revelan un patrón consistente y teóricamente significativo: las fortalezas se concentran en las etapas iniciales del PPA, activación de conocimientos previos, video detonador, organización del calendario, mientras que las debilidades persisten en las etapas intermedias y finales: elaboración y socialización de productos, evaluación formativa. La asimetría es sistemática: los cuatro docentes han internalizado la apertura del proceso pedagógico, pero no su cierre, lo que limita el ciclo completo de retroalimentación y metacognición estudiantil. Una excepción destacada es la Docente B, quien en la Etapa 5 promueve estratégicamente el trabajo colaborativo con acceso a fuentes diversas, libros, plataformas digitales e internet, demostrando una comprensión profunda de como sostener la indagación estudiantil en entornos marginados.

Desde la perspectiva de Hattie y Timperley (2007), estos datos permiten identificar con precisión la brecha que debe reducir la retroalimentación en cada docente: no es la misma brecha para todos, lo que exige un acompañamiento diferenciado. Para los Docentes A y D, la brecha se localiza en las etapas de elaboración y cierre; para la Docente B, en la articulación del inicio del proceso; para la Docente C, en la disposición a modificar el uso del tiempo. La investigadora subraya que el hecho de que los compromisos de mejora de la **Tabla 3** fueran establecidos voluntariamente por los propios docentes, y no impuestos por la formadora, es un indicador clave de transformación: el proceso de retroalimentación genero apropiación subjetiva de los objetivos de mejora, condición que Schon (1983) identifica como indispensable para que la reflexión sobre la acción se traduzca en modificación de la práctica.

Impacto de la retroalimentación: percepciones docentes post-intervención

Las entrevistas post-intervención (15 de noviembre de 2025) recogieron las percepciones de los cuatro docentes sobre el proceso de retroalimentación. Ante la pregunta sobre la propuesta de retroalimentación estructurada en tres momentos, el Docente A manifestó: “A mí me parece bien que me observen y me den un espacio para hablar sobre mi trabajo, así yo aprovecho a preguntar mis dudas”; el Docente B expreso: “Me gusta, porque permite estar más activos a la nueva escuela mexicana y convencernos del trabajo y convencer a los alumnos”; el Docente C señaló: “Bien porque está más claro lo que debo hacer, me ha ayudado para mi trabajo”; y el Docente D destaco: “Me gusta la propuesta, porque de forma profesional nos observan y retroalimentan para mejorar nuestro trabajo. Además de que puntualizan con apoyo de la observación los momentos o etapas que debemos ajustar” (entrevistas directas y a profundidad, 15 de noviembre de 2025).

Estos testimonios evidencian una valoración compartida de la retroalimentación como espacio de dialogo profesional, aclaración de dudas y construcción de significados sobre la propia práctica, alejándola de su percepción histórica como mecanismo punitivo de supervisión. Esta transformación es pedagógicamente significativa: la retroalimentación formativa se convirtió en un catalizador de cambio que articula observación, reflexión y acción en un ciclo de mejora continua, exactamente el ciclo que Hattie y Timperley (2007) describen

como el núcleo del feedback efectivo. Los docentes reportan avances en la claridad sobre los momentos del PPA, ajustes más pertinentes a las necesidades estudiantiles, reducción del aislamiento profesional y fortalecimiento de la seguridad frente al grupo.

Desde el análisis crítico, la experiencia de retroalimentación impulso el transito desde un modelo de supervisión vertical hacia un acompañamiento más horizontal, donde la reflexión conjunta, el análisis de evidencias y la construcción colaborativa de instrumentos, rubricas, formatos de planeación, uso creativo de recursos locales, se convirtieron en palancas para la innovación pedagógica. Esta reconfiguración favoreció la consolidación de comunidades de aprendizaje profesional donde el intercambio entre pares fortalece la implementación sostenida del Plan de Estudio 2022, incluso en contextos de limitaciones tecnológicas y materiales. Queda pendiente, no obstante, abordar la resistencia de la Docente C, cuya confianza en el "ya se" limita su apertura a la colaboración y representa el mayor nudo crítico del proceso de transformación institucional. La investigadora interpreta esta resistencia no como un fracaso del proceso, sino como evidencia de un hallazgo de Schon (1983): la reflexión sobre la acción solo puede iniciarse cuando el sujeto percibe una discontinuidad entre lo esperado y lo obtenido. Para quien no percibe esa discontinuidad, el proceso de transformación debe comenzar mucho antes: creando las condiciones para que la discontinuidad se haga visible.

Conclusiones

La investigación permite concluir que la retroalimentación pedagógica, concebida como dialogo profesional estructurado en observación sistemática, análisis conjunto e interpretación critica, constituye un factor determinante para la transformación de las practicas docentes en la implementación de la metodología de Telesecundaria bajo el Plan de Estudio 2022. Los cuatro docentes participantes reportaron impactos positivos en su planeación, en los ajustes a las necesidades estudiantiles, en la reducción del aislamiento profesional y en el fortalecimiento de su seguridad frente al grupo, asociando dichos cambios directamente al proceso de acompañamiento vivido.

Las observaciones de aula revelaron que las fortalezas docentes se concentran en las etapas iniciales del PPA, activación de conocimientos previos, video detonador, organización del calendario, mientras que las debilidades persisten en las etapas de elaboración y socialización de productos y en la evaluación formativa. Este hallazgo evidencia que la apropiación metodológica es un proceso gradual que requiere acompañamiento sostenido: ningún taller puntual, por pertinente que sea, puede sustituir la retroalimentación formativa continua que Hattie y Timperley (2007) identifican como condición de la mejora efectiva

La resistencia inicial de la Docente C confirmo que la confianza individual sin disposición reflexiva puede convertirse en una barrera autoimpuesta al aprendizaje colectivo, y que el proceso de retroalimentación debe comenzar con la generación de las condiciones para que el docente perciba la discontinuidad entre su práctica actual y los objetivos metodológicos que el Plan de Estudio 2022 demanda.

El taller de tres sesiones demostró ser un espacio privilegiado para la construcción de comunidades de aprendizaje docente en el sentido de Wenger et al. (2002): genero un clima de confianza que facilito el intercambio profesional, promovió la creatividad metodológica y fortaleció la identidad colectiva del colectivo escolar. La colaboración entre pares no solo resolvió dudas técnicas, sino que transformo la planeación en un ejercicio estratégico y motivador, particularmente para el Docente A, novel, quien encontró en el trabajo colegiado el andamiaje indispensable para su iniciación profesional. La reculturización que Fullan (2002) describe como la transformación más necesaria y difícil de producir en los procesos de reforma educativa comenzó a operar en la Telesecundaria 1128 como resultado de este proceso.

Los hallazgos permiten afirmar que ninguna reforma curricular puede consolidarse sin dispositivos sistemáticos de formación continua y retroalimentación formativa. En el caso específico de Telesecundaria, modalidad diseñada para atender a poblaciones en contextos de vulnerabilidad, el acompañamiento pedagógico adquiere carácter imperativo. Se recomienda institucionalizar la retroalimentación formativa en los Consejos Técnicos Escolares (CTE), diseñar planes de seguimiento post-taller que incluyan comunidades de práctica, construir instrumentos comunes de observación, y fortalecer liderazgos pedagógicos en dirección y supervisión que impulsen una cultura de innovación educativa contextualizada. La investigación ofrece un modelo replicable en escuelas con características similares, contribuyendo a la construcción de rutas de mejora pertinentes y equitativas en la modalidad de Telesecundaria.

Referencias

Barraza, M. (2023). *Metodología de la investigación cualitativa: una perspectiva interpretativa.* Universidad Pedagógica de Durango. https://www.upd.edu.mx/PDF/Libros/MetodologiaInvestigacion.pdf

Comisión Europea. (2021). *El profesorado en Europa: Carreras, desarrollo y bienestar. Informe Eurydice.* Oficina de Publicaciones de la Unión Europea.

Fullan, M. (2002). *Los nuevos significados del cambio en la educación.* Octaedro.

Guerra, Z., Morales, M., y Vidal, V. (2017). Desarrollo profesional en educadoras de párvulos: análisis de una experiencia formativa desde la investigación-acción y la interacción mediada. *Estudios Pedagógicos, 43*(3), 173-191. https://scielo.conicyt.cl/pdf/estped/v43n3/art10.pdf

Gutiérrez, L., y San Martin, D. (2020). Acciones para la implementación de procesos inclusivos en instituciones de Educación Superior. *Revista Calidad en la Educación, 52,* 324-345. http://www.calidadenlaeducacion.cl/index.php/rce/article/view/832/638

Hattie, J., y Timperley, H. (2007). The power of feedback. *Review of Educational Research, 77*(1), 81-112. https://doi.org/10.3102/003465430298487

Hernández, S., y Mendoza, T. (2018). *Metodología de la investigación: las rutas cualitativa, cuantitativa y mixta.* McGraw-Hill.

Maldonado, P. (2018). *Metodología de la investigación social. Paradigmas: cualitativo, sociocrítico, cuantitativo, complementario.* Universidad Técnica del Norte. https://bibliotecadigital.utn.edu.ec/download/files/original/4a628dda9f88cd8eaf3644ed189b0651ff69db4c.pdf

MEJOREDU. (2024). *Mejora de la práctica docente y el aprendizaje en telesecundaria: la promoción de experiencias escolares significativas.* Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación. https://entredocentes.mejoredu.gob.mx/images/programa-formacion-docente/docenteseb/IF-mejora-practicadocente-telesecundaria.pdf

Mercado, R., López, C., y García, A. (2024). Resistencia al cambio y confianza en los procesos de enseñanza para la innovación en educación secundaria y media en Colombia. *Perfiles Educativos, 46*(183), 180-195. https://perfileseducativos.unam.mx/iisue_pe/index.php/perfiles/article/view/61478/53644

Moreno, O. (2021). *La retroalimentación: un proceso clave para la enseñanza y la evaluación formativa.* Universidad Autónoma Metropolitana. http://dccd.cua.uam.mx/libros/investigacion/Retroalimentacion.pdf

Navarrete, C., y López, H. (2022). La telesecundaria en México. *Perfiles Educativos, 44*(178), 63-78. https://doi.org/10.22201/iisue.24486167e.2022.178.60673

Pérez, B. (2021). *Implementación de talleres pedagógicos que proporcionen a los docentes en formación estrategias metodológicas para facilitar los procesos de enseñanza-aprendizaje en población con discapacidad visual* [Tesis de licenciatura]. Universidad Libre, Bogotá. https://repository.unilibre.edu.co/handle/10901/19456

Schon, D. (1983). The reflective practitioner: *How professionals think in action.* Basic Books.

Secretaria de Educación Publica [SEP]. (2019). *La nueva escuela mexicana: principios y orientaciones pedagógicas.* SEP. https://dfa.edomex.gob.mx/sites/dfa.edomex.gob.mx/files/files/NEM%20principios%20y%20orientacion%20pedagogica.pdf

Secretaria de Educación Publica [SEP]. (2022). *Plan de Estudio para la Educación Preescolar, Primaria y Secundaria 2022.* SEP. https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/792397/plan_de_estudio_para_la_educacion_preescolar_primaria_secundaria_2022.pdf

Secretaria de Educación Publica [SEP]. (2023). *La Nueva Escuela Mexicana (NEM): orientaciones para padres y comunidad en general.* SEP.

Wenger, E. (1998). *Communities of practice: Learning, meaning and identity.* Cambridge University Press.

Wenger, E., McDermott, R., y Snyder, W. (2002). *Cultivating communities of practice.* Harvard Business School Press.

Zapata, F., y Rondan, V. (2016). *La investigación-acción participativa: guia conceptual y metodológica del Instituto de Montana.* Instituto de Montana. https://mountain.pe/recursos/attachments/article/168/Investigacion-Accion-Participativa-IAP-Zapata-y-Rondan.pdf

CONDICIONES SOCIOFAMILIARES Y RENDIMIENTO ACADÉMICO EN CONTEXTOS DE VULNERABILIDAD SOCIAL: UN ESTUDIO DE CASO EN EDUCACIÓN PRIMARIA

SOCIO-FAMILY CONDITIONS AND ACADEMIC PERFORMANCE IN CONTEXTS OF SOCIAL VULNERABILITY: A CASE STUDY IN PRIMARY EDUCATION

Bertha Inés Olivares Amaya[1]

[1] Escuela Primaria Insurgentes Queretanos – USEBEQ, Querétaro, México. Correo electrónico: bertha.ines.2103@gmail.com

Resumen

La presente investigación doctoral analiza la influencia de las condiciones sociofamiliares en el rendimiento académico de los alumnos de una escuela primaria ubicada en un contexto de alta vulnerabilidad social en la Delegación Félix Osores Sotomayor, Querétaro, México. El estudio parte del reconocimiento de que el rezago académico no puede explicarse únicamente desde variables pedagógicas o cognitivas, sino que se encuentra profundamente vinculado a factores estructurales como la precariedad económica, la inseguridad alimentaria, las dinámicas familiares adversas y las limitaciones institucionales del sistema educativo. Al cierre del ciclo escolar 2024-2025, MEJOREDU reporto que el 42.42% del alumnado presento rezago en español, el 63.64% en matemáticas y el 60.61% en ciencias naturales. La investigación se desarrolla bajo un enfoque cualitativo mediante el método de estudio de caso, apoyado en la triangulación de entrevistas semiestructuradas a once docentes, tres tutoras, la directora escolar y el equipo de USAER, así como en observación participante en aulas de cuarto grado, encuesta a cuarenta familias y análisis de documentos institucionales. A partir del análisis inductivo del corpus empírico, emergieron cuatro categorías analíticas: los silencios institucionales que marginan, el hambre de aprender, las trayectorias fragmentadas del rendimiento académico y la resiliencia pedagógica en el aula. Los hallazgos evidencian que el rendimiento académico se ve significativamente afectado por condiciones socioeconómicas que inciden en procesos cognitivos, emocionales y motivacionales, así como por la ausencia de acompañamiento institucional efectivo.

Palabras clave: rendimiento académico; condiciones sociofamiliares; vulnerabilidad social; rezago educativo; resiliencia pedagógica; educación primaria.

Abstract

This doctoral research analyzes the influence of socio-family conditions on the academic performance of students a Primary School, located in a context of high social vulnerability in the Felix Osores Sotomayor Delegation, Queretaro, Mexico. The study is grounded in the recognition that academic underachievement cannot be explained solely by pedagogical or cognitive variables, but is deeply connected to structural factors such as economic precariousness, food insecurity, adverse family dynamics, and institutional limitations within the educational system. At the close of the 2024-2025 school year, MEJOREDU reported that 42.42% of students showed deficiencies in Spanish, 63.64% in Mathematics, and 60.61% in Natural Sciences. Findings reveal that academic performance is significantly affected by socioeconomic conditions that impact cognitive, emotional, and motivational processes, as well as by the lack of effective institutional support.

Keywords: academic performance; socio-family conditions; social vulnerability; educational lag; pedagogical resilience; primary education.

Introducción

En las últimas décadas, el análisis del rendimiento académico ha ocupado un lugar central en las agendas educativas nacionales e internacionales. Sin embargo, gran parte de estos análisis se ha concentrado en evaluar resultados a partir de indicadores estandarizados, frecuentemente desvinculados de las condiciones sociales, económicas y familiares que configuran la experiencia escolar cotidiana del alumnado. En contextos de alta vulnerabilidad social, esta mirada reduccionista resulta insuficiente para comprender la complejidad del rezago educativo (Damián, 2022; De Franco y Arrieta, 2021).

La Delegación Félix Osores Sotomayor, en el estado de Querétaro, constituye un contexto de alta vulnerabilidad social donde problemáticas como la desintegración familiar, el consumo de drogas y alcohol, la violencia intrafamiliar, la falta de valores y el limitado acompañamiento académico en casa repercuten directamente en la trayectoria educativa de los niños y adolescentes. Dentro de este entorno, la escuela primaria Insurgentes Queretanos enfrenta un incremento sostenido de alumnos con rezago académico en múltiples grados escolares. Los datos institucionales confirman la magnitud del problema: al cierre del ciclo escolar 2024-2025, MEJOREDU reporto que el 42.42% de los alumnos presentaron rezago en español, el 63.64% en matemáticas y el 60.61% en ciencias naturales. De manera complementaria, los resultados del SISAT evidenciaron dificultades recurrentes en competencias lectoras, calculo mental y razonamiento lógico. A nivel interno, las calificaciones reflejaron un aumento de alumnos en riesgo del 20.5% en el primer periodo al 33.3% en el segundo.

Desde esta perspectiva, la presente investigación doctoral se propone analizar, a través de un estudio de caso, las condiciones sociofamiliares que inciden en el rendimiento académico de los alumnos de una escuela primaria. La pregunta rectora es: ¿Cuáles son las condiciones sociofamiliares que inciden en el rendimiento académico del alumnado en un contexto de alta vulnerabilidad social, y como se articulan estos factores con las limitaciones institucionales del sistema educativo? Esta interrogante surge no solo de una inquietud académica, sino de una experiencia profesional prolongada como docente de educación primaria que ha permitido observar de manera directa las tensiones entre los discursos normativos de inclusión y la realidad cotidiana del aula. El origen socioeconómico se erige como el predictor más robusto del destino educativo, particularmente en entornos urbanos donde las disparidades son más evidentes (Schmelkes del Valle, 2022). Esta correlación constituye la expresión más clara de una falla estructural que naturaliza la injusticia, transformando la cuna socioeconómica en un techo de oportunidades infranqueable.

Vulnerabilidad, capital cultural y ecosistema educativo: perspectivas teóricas para leer el rezago

Comprender la relación entre las condiciones sociofamiliares y el rendimiento académico en contextos de vulnerabilidad social requiere articular tres tradiciones teóricas que, lejos de ser excluyentes, se complementan y potencian mutuamente: la teoría de la reproducción social y el capital cultural de Bourdieu, el modelo ecológico del desarrollo humano de Bronfenbrenner, y la perspectiva crítica sobre la vulnerabilidad educativa. Estas tres perspectivas permiten leer el rezago académico no como un déficit individual del alumno, sino como la expresión situada de desigualdades estructurales que operan simultáneamente en múltiples niveles de la realidad social.

El punto de partida es el marco conceptual de Pierre Bourdieu, cuya contribución más decisiva para comprender el rezago escolar en contextos vulnerables es su análisis de las formas de capital y su distribución diferencial en el espacio social. Bourdieu (1997) establece que:

> El espacio social es construido de tal modo que los grupos se distribuyen en el según dos principios: el capital económico y el capital cultural. El lugar ocupado en ese espacio dirige las representaciones y las tomas de posición en las luchas para conservarlo o transformarlo. En este paisaje, la escuela selecciona y legitima un sistema de hábitos y practicas sociales impuestos por una determinada clase, presenta ciertos valores y normas culturales de un grupo como si fueran universales y contribuye a reproducir la estructura social (Bourdieu, 1997, p. 67).

Esta formulación tiene implicaciones directas para la lectura del rezago académico en la escuela primaria: los alumnos provenientes de hogares con escaso capital cultural, entendido como el conjunto de disposiciones, saberes y practicas vinculados a la cultura legitimada por el sistema escolar, enfrentan una desventaja estructural que no se origina en su falta de capacidad intelectual, sino en la distancia entre su cultura de origen y la cultura que la escuela da por supuesta. El rezago, desde esta perspectiva, no mide lo que el alumno sabe, sino lo que la escuela no ha sabido reconocer como conocimiento valido. Esta disociación entre el capital cultural que el alumnado porta y el capital que la escuela demanda es uno de los mecanismos más silenciosos y eficaces de reproducción de la desigualdad educativa.

El segundo eje teórico es el modelo ecológico del desarrollo humano propuesto por Bronfenbrenner (1987), que ofrece un marco conceptual de excepcional pertinencia para analizar como los distintos niveles del entorno social configuran las condiciones de aprendizaje del alumno. Bronfenbrenner concibe el ambiente ecológico como un conjunto de estructuras seriadas y anidadas que van desde el nivel más inmediato hasta el más amplio, y que operan de manera interdependiente. El microsistema, primer nivel del modelo, abarca los entornos de interacción directa del alumno: la familia, el aula, el grupo de pares.

El mesosistema, segundo nivel, comprende las interrelaciones de dos o más entornos en los que la persona en desarrollo participa activamente; para un niño, estas son "las relaciones entre el hogar, la escuela y el grupo de pares del barrio" (Bronfenbrenner, 1987, p. 44). El exosistema integra los contextos en que el alumno no participa directamente pero que influyen sobre su desarrollo: las condiciones laborales de los padres, las políticas de servicios sociales, la calidad de los servicios de salud mental del barrio. El macrosistema, nivel más abarcador, se refiere a:

> "las correspondencias, en forma y contenido, de los sistemas de menor orden (micro-, meso- y exo-) que existen o podrían existir, al nivel de la subcultura o de la cultura en su totalidad, junto con cualquier sistema de creencias o ideología que sustente estas correspondencias" (Bronfenbrenner, 1987, p. 45).

La aplicación de este modelo al caso de la escuela Insurgentes Queretanos revela que el rezago académico no puede comprenderse desde el microsistema aula de manera aislada. Los datos empíricos muestran que el deterioro del rendimiento entre ciclos escolares documenta caídas superiores a 66 puntos porcentuales en matemáticas para algunos casos, lo que no puede explicarse por factores pedagógicos internos al aula, sino que remite necesariamente a las condiciones del mesosistema, la debilidad de los vínculos entre familia y escuela, y del exosistema, las presiones económicas que atraviesan el hogar durante el periodo de receso escolar. El modelo ecológico permite, además, identificar donde deben actuar las políticas de mejora: no únicamente en el aula, sino en todos los niveles del entorno que condicionan la experiencia educativa del alumno.

El tercer eje teórico es la perspectiva crítica sobre vulnerabilidad educativa, que en el contexto latinoamericano ha sido desarrollada especialmente a partir de los aportes de Schmelkes del Valle (2022) y de los estudios sobre equidad educativa en América Latina. Esta perspectiva parte de reconocer que la vulnerabilidad no es una condición intrínseca de ciertos grupos sociales, sino el resultado de procesos históricos de exclusión que se expresan de manera concreta en la distribución desigual de los recursos necesarios para aprender. Schmelkes del Valle (2022) documenta que, en zonas afectadas por pobreza urbana, las condiciones asociadas como la desintegración familiar, la violencia en el entorno y la inseguridad en los trayectos escolares colocan a los estudiantes en escenarios poco propicios para aprender (p. 4). Esta perspectiva critica es la que le otorga coherencia al conjunto: el modelo ecológico de Bronfenbrenner describe los niveles en que operan las condiciones de vulnerabilidad; la teoría de Bourdieu explica los mecanismos mediante los cuales el sistema escolar reproduce la desigualdad; y la perspectiva crítica sobre vulnerabilidad señala la dimensión ética y política del problema, la responsabilidad institucional de revertir procesos de exclusión que el propio sistema escolar contribuye a producir.

Metodología

La investigación se inscribe en el paradigma cualitativo con enfoque interpretativo, reconociendo que la realidad educativa no puede medirse únicamente en términos numéricos, sino que debe comprenderse desde los significados y experiencias de los actores implicados.

El enfoque interpretativo se caracteriza por el relativismo ontológico, el subjetivismo epistemológico y la metodología inductivo-dialógica (De Franco y Arrieta, 2021), postura que resulta pertinente para analizar el rezago académico no como un déficit aislado, sino como resultado de la interacción de múltiples factores estructurales, comunitarios y familiares. Se desarrollo un estudio de caso que posibilita examinar de manera profunda la escuela primaria Insurgentes Queretanos como unidad específica delimitada en tiempo y espacio. El alcance es exploratorio-descriptivo con énfasis interpretativo; se busca comprender significados y construir categorías de análisis a partir del trabajo de campo, más que comprobar hipótesis previamente formuladas (Hernández Sampieri et al., 2014).

Técnicas e instrumentos de recolección de información

La recolección de información se realizó mediante la triangulación de cuatro técnicas complementarias. En primer lugar, se aplicaron entrevistas semiestructuradas a once docentes (D1-D11), a la directora del plantel, al equipo de USAER y a tres tutoras del grupo de 5B (T1, T3, T4). En segundo lugar, se realizó observación participante sistemática en aulas de cuarto y quinto grado durante los ciclos escolares 2024-2025 y 2025-2026. En tercer lugar, se aplicó una encuesta a cuarenta madres, padres y tutores del grupo 5B, con el propósito de caracterizar las condiciones socioeconómicas del hogar y los hábitos de alimentación del alumnado. Finalmente, se efectuó revisión documental de los resultados MEJOREDU y SISAT, actas de evaluación y oficios institucionales. Para el análisis se emplearon matrices de codificación abiertas y axiales. El criterio rector para el cierre de la muestra fue la saturación teórica: el momento en que la incorporación de nuevas entrevistas no aporto información sustantiva adicional a las categorías emergentes.

Consideraciones éticas

La investigación fue orientada bajo principios éticos reconocidos en el ámbito educativo y de la bioética, garantizando la dignidad, autonomía y respeto a los derechos de los participantes. Se obtuvo consentimiento informado en todos los casos. Los participantes son identificados con códigos alfanuméricos (D1-D11, T1-T4, M1) para resguardar su confidencialidad. Las solicitudes formales de información a instancias institucionales se realizaron mediante oficios dirigidos a la dirección escolar, a la supervisión de la zona y a instancias de apoyo a la inclusión educativa.

Resultados y discusión

Los resultados se presentan organizados en torno a las cuatro categorías analíticas que emergieron inductivamente del análisis sistemático del corpus de datos. Estas categorías no fueron definidas de manera previa, sino que surgieron del dialogo constante entre los datos empíricos, el marco teórico y la reflexión crítica de la investigadora. La **Tabla 1** ofrece una síntesis de los hallazgos por categoría.

Tabla 1.

Síntesis de hallazgos por categorías analíticas emergentes.

CATEGORÍA ANALÍTICA	SUBCATEGORÍAS EMERGENTES	EVIDENCIA EMPÍRICA (TESTIMONIOS)	INTERPRETACIÓN ANALÍTICA
Silencios que marginan.	Laberinto burocrático de USAER; ausencia de liderazgo directivo; soledad pedagógica docente.	"Es meramente para lo administrativo, son tan pocas las intervenciones que no se ve avance en los alumnos." (D1, 29/sep/2025)	Las omisiones institucionales reproducen la exclusión bajo discursos normativos de inclusión. El silencio burocrático opera como mecanismo de marginación simbólica y práctica.
El hambre de aprender.	Inseguridad alimentaria; precariedad laboral familiar; impacto emocional y cognitivo de la pobreza.	"Los niños llegan sin desayunar y no pueden concentrarse." (T4, ciclo 2025-2026)	La precariedad económica y la inseguridad alimentaria obstaculizan directamente los procesos cognitivos, la autorregulación emocional y la motivación académica.
Rendimiento académico en contexto.	Resultados MEJOREDU/ SISAT; trayectorias fragmentadas; tensión entre medición estandarizada y realidad escolar.	MEJOREDU 2024-2025: 63.64% rezago en matemáticas; 60.61% ciencias; 42.42% español. Descenso de hasta 66.67% entre ciclos en el grupo focal.	Los indicadores estandarizados son necesarios pero insuficientes para capturar la complejidad del rezago contextualizado. El rendimiento escolar es un fenómeno socialmente situado.
Resiliencia pedagógica en el aula.	Estrategias docentes innovadoras; contención emocional; adaptaciones curriculares diferenciadas; comunicación personalizada con familias.	"Hago lo que puedo con lo que tengo, porque los niños merecen aprender." (D1, 29/sep/2025)	Los docentes ejercen prácticas de resistencia pedagógica que generan espacios de aprendizaje, cuidado y posibilidad educativa pese a la adversidad estructural.

Nota. Elaboración propia con base en el análisis inductivo del corpus empírico recopilado durante el ciclo escolar 2025-2026. Las categorías emergieron del proceso de codificación abierta y axial de entrevistas semiestructuradas (D1-D11, T1, T3, T4), observación participante y revisión documental de evaluaciones institucionales MEJOREDU y SISAT.

Silencios que marginan

La primera categoría analítica emerge del análisis de las entrevistas semiestructuradas realizadas a los once docentes de la escuela primaria, de la observación participante en el aula y de la revisión de documentos institucionales. Esta categoría no alude únicamente

a la ausencia de comunicación verbal, sino a silencios estructurales y organizacionales que, al no traducirse en acompañamiento pedagógico efectivo, contribuyen a procesos de exclusión educativa en contextos de vulnerabilidad.

Los datos empíricos revelan de manera consistente que la relación entre los docentes frente a grupo y el equipo de USAER se caracteriza por una comunicación esporádica, intervenciones limitadas y una falta de seguimiento que impide que los diagnósticos se traduzcan en acciones pedagógicas concretas dentro del aula. La docente D1 expresa con claridad la frustración que genera esta desconexión al señalar que la función del equipo de apoyo "es meramente para lo administrativo, es firmar un documento con estrategias que generalmente no se trabajan o se concretan; son tan pocas las intervenciones que no se ve avance en los alumnos que requieren este apoyo" (Entrevista a docente D1, 29 de septiembre de 2025). Este testimonio permite identificar una paradoja central del funcionamiento institucional que el modelo de Bronfenbrenner (1987) permite leer con precisión: el exosistema, en este caso el equipo de USAER, debería actuar como un contexto de apoyo que potencia las condiciones del microsistema aula; sin embargo, cuando su funcionamiento se reduce a lo administrativo, no solo deja de contribuir al desarrollo del alumno sino que activamente reproduce la desconexión entre los distintos niveles del entorno escolar.

Una docente de sexto grado (D11) aporta un elemento estructural determinante al mencionar: "somos doce grupos y solo hay un apoyo en aprendizaje", lo que evidencia la inviabilidad operativa del modelo: un solo especialista resulta insuficiente para atender de manera pertinente a múltiples grupos y grados. Desde el marco normativo de la Nueva Escuela Mexicana, esta fragmentación contraviene el principio de lo común. La SEP (2024) señala que dicho principio "se sustenta en una responsabilidad compartida y en una acción humana coordinada, mediante la cual los saberes, valores y practicas se transforman en elementos colectivos que fortalecen la vida escolar y el desarrollo integral del alumnado" (p. 23). En ausencia de un liderazgo que convoque y organice esta acción colectiva, la corresponsabilidad se debilita y la escuela opera como una suma de iniciativas individuales sin cohesión institucional. La investigadora interpreta este hallazgo desde la perspectiva de Bourdieu (1997): los silencios institucionales no son neutrales; son mecanismos de reproducción que trasladan al esfuerzo individual del docente responsabilidades que deberían ser colectivas e institucionales, garantizando que la desigualdad de origen se traduzca en desigualdad de destino.

Un dato empírico particularmente revelador es que el equipo de USAER no respondió a la invitación formal para participar en entrevistas durante el periodo de recolección de datos. Esta ausencia no se interpreta como un vacío metodológico, sino como un indicador adicional de la desconexión entre los servicios de apoyo y los procesos de reflexión e investigación

educativa desarrollados desde la escuela, dato empírico en sí mismo que revela formas de funcionamiento institucional que inciden directamente en los procesos de inclusión educativa.

El hambre de aprender: precariedad socioeconómica como barrera cognitiva y emocional

La premisa que orienta esta categoría resulta aparentemente simple pero estructuralmente devastadora: es imposible concentrarse en matemáticas cuando el estómago este vacío. La segunda categoría integra evidencia empírica, datos cuantitativos y observaciones contextuales para demostrar como la precariedad económica y las deficiencias nutricionales obstaculizan los procesos de concentración y aprendizaje. Desde la observación participante, se identificó que varios alumnos inician la jornada escolar sin haber ingerido alimentos, manifiestan cansancio persistente y presentan dificultades para sostener la atención durante actividades que requieren esfuerzo cognitivo prolongado. A partir de una encuesta aplicada a cuarenta madres, padres y tutores del grupo 5B, se evidencio que una proporción significativa del alumnado no desayuna de manera regular o lo hace de forma insuficiente antes de acudir a la escuela.

Desde una perspectiva neuroeducativa, la inseguridad alimentaria afecta de manera directa funciones cognitivas básicas como la memoria de trabajo, la atención selectiva y la autorregulación emocional. Calderón et al. (2023) sostienen que "los procesos de aprendizaje dependen no solo de estrategias pedagógicas adecuadas, sino también de condiciones fisiológicas y emocionales mínimas que permitan al alumno involucrarse activamente en la tarea escolar" (p. 16). Cuando estas condiciones no están garantizadas, el aula se transforma en un espacio de exigencia cognitiva para cuerpos que apenas logran sostener la energía necesaria para permanecer atentos. Esta situación se inscribe en lo que Schmelkes del Valle (2022) advierte sobre la vulnerabilidad educativa en contextos de pobreza urbana: las condiciones del exosistema, las presiones económicas sobre el hogar, se filtran hacia el microsistema aula a través del cuerpo mismo del alumno(p. 4).

La precariedad económica no se limita a producir carencias materiales visibles; genera, de manera paralela, un impacto profundo y persistente en la vida emocional del alumnado. Los testimonios de las familias confirman esta relación entre precariedad y afectación emocional. Una cuidadora principal entrevistada (T1) describe como la separación parental genero un quiebre significativo en el desarrollo emocional del menor a su cargo, manifestado en ansiedad, dificultades en el lenguaje y retraimiento social. Otra madre entrevistada (M1) señala que el ambiente familiar se encuentra marcado por tensiones constantes derivadas de la precariedad económica, lo que repercute directamente en el estado emocional de su hija. Estas condiciones

configuran lo que Ramírez y Ballesteros (2022) denominan un entorno de expectativas académicas limitadas: "los alumnos provenientes de contextos desfavorables suelen carecer de apoyos familiares suficientes y de condiciones materiales idóneas, lo que repercute en su desempeño escolar y en la interiorización de horizontes educativos más acotados" (pp. 1). La investigadora interpreta estos hallazgos desde el modelo ecológico: las presiones económicas del macrosistema, las políticas de empleo precario, la ausencia de redes de protección social, se materializan en el cuerpo y la emoción del alumno que llega sin desayunar al aula. El rezago académico es, en este nivel de análisis, la expresión más visible de una cadena de privaciones que comienza mucho antes de que el niño cruce la puerta de la escuela.

Rendimiento académico en contexto: tensiones entre medición estandarizada y realidad escolar

La tercera categoría analiza las tensiones entre la medición estandarizada y la realidad escolar vivida por docentes, alumnos y familias. En contextos de alta vulnerabilidad social, los porcentajes de aciertos no pueden comprenderse exclusivamente como indicadores del desempeño académico individual, sino como expresiones indirectas de desigualdades estructurales que atraviesan la experiencia escolar del alumnado. Los resultados de la evaluación MEJOREDU correspondientes a los ciclos escolares 2024-2025 y 2025-2026 permiten identificar patrones relevantes en el desempeño académico. En el momento diagnóstico inicial del ciclo 2024-2025, los grupos de cuarto grado mostraron porcentajes de aciertos cercanos al 48% en español y entre 40% y 45% en matemáticas. Al cierre del mismo ciclo, el grupo 4B presento un incremento significativo en matemáticas, alcanzando un 80.36%. Sin embargo, el diagnóstico inicial del ciclo 2025-2026, aplicado al mismo grupo, ahora 5B, muestra un descenso significativo con resultados cercanos al 42% en español y 29% en matemáticas.

Este comportamiento no puede interpretarse como una perdida súbita de capacidades cognitivas. De acuerdo con Hernández Silvano (2025), los aprendizajes logrados en contextos de vulnerabilidad tienden a debilitarse cuando se interrumpen los apoyos escolares y familiares que los sostienen (pp. 112-123). Desde el modelo ecológico de Bronfenbrenner (1987), el periodo de receso escolar representa una interrupción del mesosistema: el alumno pierde temporalmente la interconexión entre el microsistema escuela y el microsistema familia que, cuando funciona bien, sostiene la consolidación de los aprendizajes. En el contexto de la escuela Insurgentes Queretanos, donde muchas familias carecen de los recursos culturales y materiales para sostener practicas educativas durante el receso, esta interrupción del mesosistema se traduce en el deterioro abrupto que documentan los datos. La **Tabla 2** presenta la comparación entre los resultados finales del ciclo escolar 2024-2025 (4B) y los diagnósticos iniciales del ciclo 2025-2026 (5B).

Tabla 2.

Comparación del desempeño académico entre ciclos escolares por caso.

CASO	ESPAÑOL (FINAL 4B / INICIAL 5B)	MATEMÁTICAS (FINAL 4B / INICIAL 5B)	CIENCIAS NATURALES (FINAL 4B / INICIAL 5B)
Caso 1	66.67% -> 40.00% (-26.67%)	96.67% -> 30.00% (-66.67%)	65.00% -> 45.00% (-20.00%)
Caso 2	80.00% -> 56.67% (-23.33%)	96.67% -> 30.00% (-66.67%)	55.00% -> 30.00% (-25.00%)
Caso 3	63.33% -> 50.00% (-13.33%)	53.33% -> 36.67% (-16.66%)	55.00% -> 35.00% (-20.00%)
Caso 4	20.00% / N/A*	43.33% / N/A*	Datos no registrados

Nota. Elaboración propia con base en los resultados de las evaluaciones MEJOREDU correspondientes al ciclo escolar 2024-2025 (grupo 4B) y el diagnóstico inicial del ciclo 2025-2026 (grupo 5B). *N/A indica que no se registraron datos correspondientes al diagnóstico inicial. Las diferencias porcentuales negativas indican retroceso en el nivel de logro entre ciclos.

El análisis de la **Tabla 2** permite identificar un patrón consistente y teóricamente significativo desde la perspectiva de Bourdieu (1997): desempeños aceptables o altos al cierre del ciclo escolar que se deterioran de manera abrupta al inicio del periodo siguiente. Los Casos 1 y 2 evidencian un desempeño sobresaliente al cierre de 4, particularmente en matemáticas, donde alcanzaron porcentajes superiores al 96%. No obstante, al inicio del siguiente ciclo escolar se observa un colapso abrupto del rendimiento, con descensos superiores a los 66 puntos porcentuales. Esta tendencia confirma que los aprendizajes logrados en el aula no se han convertido en capital cultural incorporado, es decir, en disposiciones durables y transferibles, porque las condiciones del hogar y el entorno comunitario durante el receso no proporcionan los andamiajes necesarios para su consolidación. El Caso 4 representa la situación más crítica: al cierre de 4 ya se identificaba un rezago severo, y la ausencia de registros diagnósticos al inicio de 5 se vincula con inasistencias recurrentes y rechazo explícito a la escuela, en un contexto familiar caracterizado por conflictos constantes e inestabilidad emocional. Desde el modelo ecológico, este caso ilustra la ruptura del mesosistema: cuando los vínculos entre hogar y escuela se fracturan, el alumno queda atrapado en un microsistema familiar que no puede sostener su trayectoria educativa.

El Sistema de Alerta Temprana (SISAT) constituye un instrumento diagnostico complementario que permite identificar de manera oportuna riesgos de rezago en lectura, producción de textos y calculo mental. La **Tabla 3** presenta los resultados del diagnóstico inicial del ciclo 2025-2026 para los cuatro casos analizados.

Tabla 3.

Resultados del Sistema de Alerta Temprana (SISAT) por caso e indicador académico.

CASO	LECTURA	PRODUCCIÓN DE TEXTOS	CALCULO MENTAL
Caso 1	En desarrollo	Nivel esperado	En desarrollo
Caso 2	Requiere apoyo	Requiere apoyo	Requiere apoyo
Caso 3	Nivel esperado	Nivel esperado	Nivel esperado
Caso 4	Requiere apoyo	Requiere apoyo	Requiere apoyo

Nota. Elaboración propia con base en los resultados del Sistema de Alerta Temprana (SISAT) correspondientes al diagnóstico inicial del ciclo escolar 2025-2026, grupo 5B. Los casos se presentan de manera anónima para proteger la identidad del alumnado conforme a los principios éticos de la investigación educativa.

La lectura conjunta de la **Tabla 3** muestra la coexistencia de tres perfiles claramente diferenciados: un caso con aprendizajes parcialmente consolidados (Caso 1), un caso con desempeño consistente en el nivel esperado (Caso 3) y dos casos con rezago generalizado en los tres indicadores evaluados (Casos 2 y 4). Esta heterogeneidad confirma desde el modelo ecológico de Bronfenbrenner (1987) que el rezago académico no se distribuye de manera uniforme dentro del grupo, sino que responde a trayectorias escolares y condiciones contextuales específicas. Los resultados del Caso 3, que muestra nivel esperado en los tres indicadores pese a compartir el mismo contexto de vulnerabilidad que sus compañeros, merecen una lectura cuidadosa: sugieren que cuando el mesosistema hogar-escuela logra articularse de manera mínima, aunque los recursos

materiales sean escasos, el alumno puede sostener aprendizajes básicos. Este hallazgo tiene una implicación política directa: no se trata de que algunos alumnos tengan más capacidad, sino de que algunos cuentan con condiciones de articulación entre sus microsistemas que otros no tienen. La desigualdad es contextual, no individual.

Resiliencia pedagógica en el aula

La cuarta categoría documenta las estrategias pedagógicas innovadoras desplegadas por docentes que, a pesar de limitaciones estructurales severas, logran sostener procesos inclusivos y generar espacios donde la afectividad y la inteligencia emocional se convierten en motores de aprendizaje significativo. Entre las practicas identificadas mediante la observación participante y las entrevistas destacan: el uso creativo de material didáctico con recursos limitados, la implementación de círculos de lectura culturalmente contextualizados, el desarrollo de dinámicas de regulación emocional en el aula, la comunicación personalizada con las familias más allá de los canales formales y las adaptaciones curriculares diferenciadas que reconocen ritmos diversos de aprendizaje.

La docente D9 aporta una reflexión de carácter estratégico que ilumina el potencial transformador de esta perspectiva pedagógica: “el cambio más importante es dejar de ver la vulnerabilidad como un problema externo y empezar a verla como el contexto que define nuestra misión principal” (Entrevista a docente D9, 29 de septiembre de 2025). Esta postura evidencia una comprensión pedagógica alineada con los principios de la Nueva Escuela Mexicana en tanto reconoce que el contexto social no constituye un obstáculo ajeno a la escuela, sino el punto de partida de su acción educativa. Desde la perspectiva de Bourdieu (1997), esta postura docente representa una forma de resistencia: en lugar de reproducir la expectativa de fracaso que el capital cultural de origen “predice” para estos alumnos, el docente actúa como agente que interrumpe el mecanismo de reproducción desde adentro del aula.

La escuela primaria actúa como un espacio compensatorio parcial. Para muchos alumnos, el aula representa uno de los pocos espacios de estabilidad cotidiana: un entorno con horarios definidos, normas claras, adultos disponibles y acceso básico a materiales educativos. Sin embargo, esta función compensatoria entra en tensión cuando se enfrenta a realidades estructurales persistentes. La **Tabla 4** sistematiza las principales estrategias compensatorias identificadas, sus alcances y sus límites estructurales.

Tabla 4.

Estrategias compensatorias docentes: alcances y límites estructurales.

ESTRATEGIAS DOCENTES COMPENSATORIAS	ALCANCES IDENTIFICADOS	LÍMITES ESTRUCTURALES
Ajustes y adecuaciones curriculares individualizadas.	Contención emocional; acceso parcial al currículo para alumnos con rezago severo.	No son sostenibles sin apoyo institucional; dependen del compromiso individual.
Flexibilización de criterios de evaluación.	Permanencia escolar; reducción de deserción a corto plazo.	Sin respaldo directivo; pueden invisibilizar la magnitud del rezago.
Acompañamiento individual y material propio del docente.	Mejora puntual en alumnos con asistencia regular; vínculos afectivos positivos.	Genera sobrecarga docente; no hay sistematización institucional ni reconocimiento.

Nota. Elaboración propia con base en datos recabados mediante observación directa en aula, entrevistas semiestructuradas con docentes (D1-D11) y revisión de documentos institucionales durante el ciclo escolar 2025-2026 en la escuela primaria. Las estrategias reflejan la iniciativa individual del profesorado frente a condiciones de precariedad institucional.

Estas prácticas son consistentes con los planteamientos de Gómez Baya (2022) sobre la construcción de competencias resilientes como mecanismo para prevenir afectaciones emocionales, conductuales y académicas. Sin embargo, como señala Buitimea Valenzuela et al. (2024), cuando la compensación educativa descansa exclusivamente en la voluntad individual del profesorado, se corre el riesgo de normalizar la precariedad como una condición que "puede resolverse desde el aula", invisibilizando la responsabilidad del Estado y de las instancias educativas superiores (p. 27). La sostenibilidad de estas prácticas depende casi exclusivamente del compromiso individual del profesorado, lo que representa una limitación institucional significativa que las políticas educativas deben atender con urgencia. Desde el modelo ecológico de Bronfenbrenner (1987), la resolución del problema exige actuar en todos los niveles del ecosistema educativo simultáneamente: en el microsistema aula con mejor formación y recursos docentes; en el mesosistema fortaleciendo los vínculos entre escuela y familia; en el exosistema con políticas de empleo digno y protección social que reduzcan la precariedad del hogar; y en el macrosistema con una reorientación de las prioridades del sistema educativo nacional hacia la equidad y la inclusión real.

Conclusiones

La investigación permite concluir que las condiciones sociofamiliares influyen enel rendimiento académico de los alumnos de la escuela primaria de manera multicausal

y estructural, operando simultáneamente en tres niveles interrelacionados que el modelo ecológico de Bronfenbrenner (1987) permite articular con precisión. En el nivel material, la precariedad económica y la inseguridad alimentaria afectan directamente procesos cognitivos fundamentales; en el nivel emocional, el estrés crónico derivado de contextos familiares adversos interfiere con la autorregulación y la motivación académica; y en el nivel institucional, la fragmentación del acompañamiento y la ausencia de políticas escolares integrales profundizan las barreras existentes. Estos niveles no operan de forma aislada, sino que se entrelazan y potencian mutuamente, configurando un entramado de desigualdades que condiciona las oportunidades educativas del alumnado. El rezago académico observado no refleja la capacidad individual del estudiante, sino las condiciones sociales e institucionales profundamente desiguales en las que se desarrolla su trayectoria escolar.

La investigación aporta el concepto de "silencios institucionales" como categoría analítica original para comprender procesos de exclusión que operan no por acciones explicitas, sino por omisiones, fragmentación organizacional y ausencia de respuesta institucional. Desde la perspectiva de Bourdieu (1997), estos silencios son mecanismos de reproducción que trasladan al docente individual responsabilidades que deberían ser institucionales y colectivas, garantizando que la desventaja de capital cultural se perpetue. El análisis de trayectorias individuales mostro que el rendimiento académico es un fenómeno fragmentado, no lineal y profundamente condicionado por factores externos al aula. Los descensos de hasta 66.67 puntos porcentuales en matemáticas entre el cierre de un ciclo escolar y el diagnóstico inicial del siguiente confirman que los aprendizajes no se encuentran consolidados como capital cultural incorporado cuando las condiciones del mesosistema hogar-escuela no favorecen su sostenimiento.

Las prácticas de resiliencia pedagógica documentadas constituyen un acervo de conocimiento situado que merece ser visibilizado, reconocido y sistematizado institucionalmente. La función docente en contextos de vulnerabilidad implica acompañar trayectorias educativas atravesadas por la desigualdad, construir cotidianamente espacios de dignidad y posibilidad, y ejercer una forma de resistencia pedagógica frente a estructuras que reproducen la exclusión. Esta concepción exige que la formación inicial y continua del profesorado incorpore herramientas de análisis crítico de la desigualdad educativa y estrategias de autocuidado emocional para prevenir el desgaste profesional.

Finalmente, la investigación reafirma que la escuela no puede revertir de manera aislada los efectos de la pobreza estructural, la inseguridad alimentaria ni la precariedad laboral. Las estrategias de mejora educativa requieren articularse con políticas sociales integrales que garanticen condiciones materiales básicas para el aprendizaje: programas

de alimentación escolar suficientes, políticas de empleo digno que permitan conciliar trabajo y cuidado, servicios de salud mental accesibles y redes de protección social que impidan que las crisis económicas familiares se traduzcan automáticamente en exclusión escolar. Mientras estas condiciones estructurales no estén garantizadas, los esfuerzos pedagógicos, por más comprometidos e innovadores que sean, continuaran enfrentando limites que ninguna metodología didáctica puede superar por si sola. Educar en contextos de vulnerabilidad no es un acto de heroicidad individual, sino una práctica ética y política orientada a la dignificación de las trayectorias escolares y a la construcción de condiciones más justas para aprender y vivir.

Referencias

ATLAS.ti. (s.f.). Métodos de investigación cualitativa. https://atlasti.com/es/guias/guia-investigacion-cualitativa-parte-1/metodos-de-investigacion-cualitativa

Borja Naranjo, G. M., Martínez Benítez, J. E., Barreno Freire, S. N., y Haro Jacome, O. F. (2021). Factores asociados al rendimiento académico: Un estudio de caso. *Revista EDUCARE - UPEL-IPB, 25*(3), 54-77. https://doi.org/10.46498/reduipb.v25i3.1509

Bourdieu, P. (1997). *Capital cultural, escuela y espacio social.* Siglo XXI Editores.

Briones Mendoza, V. (2021). Estructura familiar y rendimiento académico: aproximaciones desde la psicología educativa. *Revista de Psicología Educativa, 12*(1), 45-60.

Bronfenbrenner, U. (1987). *La ecología del desarrollo humano. Experimentos en entornos naturales y diseñados.* Paidos.

Buitimea Valenzuela, G., Manig Valenzuela, A., Márquez Ibarra, L., y Madueno Serrano, M. L. (2024). Estrategias de afrontamiento docente ante la violencia escolar entre pares. RIDE. *Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo, 14*(28), e608. https://doi.org/10.23913/ride.v14i28.1785

Calderón Sánchez, E. R., Urvina Quito, L. P., Plaza Sandoval, V. G., Narváez, M. D., y Cepeda Saldivia, E. A. (2023). Estrategias Pedagógicas en el aula y su Influencia en el desarrollo socioemocional de los Estudiantes. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar, 7(*2), 5488-5504. https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v7i2.5734

Cámara de Diputados del H. Congreso de la Unión. (2023). *Ley General de Educación. Ultima Reforma DOF 20-12-2023.* https://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/LGE.pdf

Campoverde Montesdeoca, M. (2024). *La Influencia del Entorno Socioeconómico en el Rendimiento Académico* [Trabajo de titulación]. Instituto Tecnológico Superior Japón. https://dspace.itsjapon.edu.ec/jspui/handle/123456789/4549

Chuquilla Domínguez, Y. M., Macias Moreira, I. F., Álvarez Pincay, L., y Chuqui Quinteros, N. C. (2025). Incidencia de las familias disfuncionales en el rendimiento académico. *Ciencia y Educación,* 231-246. https://doi.org/10.5281/zenodo.15109612

Damián, A. G. (2022). Teorías con enfoque interpretativo en la investigación del turismo. *Turismo y Sociedad, 31*, 73-96. https://doi.org/10.18601/01207555.n31.04

De Franco, M. F., y Arrieta, J. (2021). Paradigmas, enfoques y métodos de investigación: análisis teórico. *Mundo recursivo, 3*(1), 1-24. https://atlantic.edu.ec/ojs/index.php/mundor/article/view/38/54

Elola, M. D. (2021). Causas del fracaso escolar en contextos de vulnerabilidad sociocultural desde la perspectiva docente. *Cultura, educación y Sociedad, 12*(1), 323-340. https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/7823647.pdf

Gómez Baya, D. (2022). El análisis multinivel de los factores de riesgo y de protección para promover la resiliencia en el desarrollo. *Análisis y Modificación de Conducta, 48*(178), 3-13. https://doi.org/10.33776/amc.v48i178.7345

Guerra Muñoz, M. E., y Parra Dita, C. (2020). Familia: factor clave en el rendimiento escolar de estudiantes de primaria en Colombia. *Revista venezolana de gerencia, 25*(92), 1758-1774.

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

Hernández Silvano, A. (2025). Variables socioemocionales y materiales en el rezago educativo. *Perspectiva Crítica Educativa, 6*(1), 112-123.

Jaime Manzanares, B. A. (2024). La formación continua en la educación: evolución, modelos y competencias digitales. *Revista Científica de Estudios Sociales (RCES), 3*(5), 87-106.

Jiménez Chaves, V. (2021). El estudio de caso y su implementación en la investigación. *International Journal of Research in Social Sciences, 2*(2), 1-7.

Mogollon, O. (2021). *Gestion institucional y calidad educativa en escuelas vulnerables.* Editorial Universitaria Latinoamericana.

Ramírez, C., y Ballesteros, R. (2022). Trayectorias escolares condicionadas por factores estructurales en América Latina. *Revista Iberoamericana de educación, 88*(2), 34-52.

Schmelkes del Valle, S. (2022). Reproducción de desigualdades educativas: el origen socioeconómico como predictor del destino escolar. *Revista Perfiles Educativos, 44*(175), 5-18.

Secretaría de Educación Pública [SEP]. (2024). *Plan de estudio para la educación preescolar, primaria y secundaria.* Secretaría de Educación Pública.

IMPLEMENTACIÓN DEL TELÉFONO INTELIGENTE EN EL PROCESO DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE EN UNA TELESECUNDARIA: UN ESTUDIO DE CASO

IMPLEMENTATION OF SMARTPHONES IN THE TEACHING-LEARNING PROCESS A TELESECUNDARIA: A CASE STUDY

José Eustaquio Noh Mahay[1]

[1] Telesecundaria "Zazil-Ha" Instituto Tecnológico de Cancún, Quintana Roo, México. Correo electrónico: josemahay@gmail.com

Resumen

Esta investigación examina el impacto del teléfono inteligente en el proceso de enseñanza-aprendizaje de estudiantes de primer grado de una Telesecundaria, colonia El Pedregal, Cancún, Quintana Roo, durante el ciclo escolar 2025-2026. Mediante un estudio de caso cualitativo con enfoque interpretativo, se emplearon observación participante estructurada y no estructurada (16 sesiones, septiembre-noviembre 2025) y cuestionario aplicado a 17 estudiantes. Los hallazgos revelan un impacto dicotómico: con supervisión docente activa y estructuras pedagógicas claras, el dispositivo democratiza el acceso a recursos (93.75% de sesiones con uso constante del navegador) y facilita aprendizaje colaborativo espontáneo; sin estas condiciones, se convierte en fuente de distracción sistemática (87.5% de sesiones). Se concluye que el potencial pedagógico del *smartphone* depende del ecosistema pedagógico en que se integra, no del dispositivo por sí mismo.

Palabras clave: teléfono inteligente; TIC; proceso de enseñanza-aprendizaje; telesecundaria; supervisión docente.

Abstract

This research examines the impact of smartphones on the teaching-learning process of first-grade students a Telesecundaria, Colonia El Pedregal, Cancun, Quintana Roo, during the 2025-2026 school year. Using a qualitative case study with an interpretive approach, structured and unstructured participant observation (16 sessions, September-November 2025) and a questionnaire applied to 17 students were employed. Findings reveal a dichotomous impact: with active teacher supervision and clear pedagogical structures, the device democratizes access to resources (93.75% of sessions with consistent browser use) and facilitates spontaneous collaborative learning; without these conditions, it systematically becomes a source of distraction (87.5% of sessions). It is concluded that the pedagogical potential of smartphones depends on the pedagogical ecosystem in which they are integrated, not on the device itself.

Keywords: smartphone; ICT; teaching-learning process; telesecundaria; teacher supervisión.

Introducción

La penetración del teléfono inteligente en la vida cotidiana de los adolescentes mexicanos ha transformado radicalmente el contexto en el que se desarrolla el proceso educativo. Según el Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI, 2024), en 2023 el 97.2 millones de personas usaban un teléfono celular en México, equivalente al 81.4% de la población de seis años o más. Ante esta realidad, una Telesecundaria, ubicada en la colonia El Pedregal de Cancún, Quintana Roo, enfrenta una tensión pedagógica concreta y representativa de muchas instituciones públicas similares: sus docentes no integran el uso del teléfono inteligente en el proceso de enseñanza-aprendizaje, considerándolo un distractor para los alumnos en las jornadas de trabajo, mientras que sus estudiantes lo utilizaban cotidianamente como herramienta de comunicación, entretenimiento y, de manera incipiente, consulta de información. Esta contradicción entre el rechazo institucional del dispositivo y su omnipresencia en la vida estudiantil constituye el punto de partida del presente estudio.

La institución tiene siete años de apertura y ha tenido avances significativos en la construcción de sus instalaciones y espacios recreativos; sin embargo, en cuanto al modelo de enseñanza-aprendizaje, existe un área de oportunidad concreta: la integración de las Tecnologías de Información y Comunicación (TIC). Los docentes realizan un excelente trabajo en sus procesos de enseñanza, pero el uso del teléfono inteligente permanecía ausente de las estrategias pedagógicas. Los alumnos utilizan sus *smartphone*s principalmente para el consumo de entretenimiento, redes sociales y videojuegos, cuando en cambio podrían realizar diversas actividades didácticas: usar Canva para diseño, navegar para investigar, emplear Google Maps para geografía, o acceder a herramientas de inteligencia artificial para tareas de composición y creación.

La importancia de abordar esta tensión radica no solo en la necesidad de adaptar el proceso educativo a las herramientas del siglo XXI, sino en una consideración de equidad: si los estudiantes de entornos con recursos limitados ya poseen *smartphone*s, el 94.1% de los 17 participantes cuenta con teléfono propio, integrar ese dispositivo en el aula representa la posibilidad de democratizar el acceso a herramientas profesionales y fuentes de información que antes estaban reservadas a escuelas con mayor infraestructura tecnológica. Como señalan Mangisch y Mangisch (2020), las TIC han acelerado un proceso profundo de transformación en la disponibilidad y el acceso al conocimiento; y en el ámbito educativo, el teléfono inteligente puede constituir una herramienta de productividad si se le da el enfoque correcto. A la vez, la literatura es clara en sus advertencias: el uso no supervisado puede convertirse en fuente de distracción que afecta negativamente el rendimiento académico, la regulación emocional y la socialización (Alfaros-Silva y Cortes, 2024).

La pregunta que orienta este estudio es: ¿Cómo impacta la implementación del teléfono inteligente en el proceso de enseñanza-aprendizaje de los estudiantes de primer grado de una Telesecundaria, en Cancún, ¿Quintana Roo? El objetivo general fue analizar, a través de un estudio de caso, dicho impacto con el propósito de valorar el potencial pedagógico del dispositivo. Los objetivos específicos consistieron en: (1) identificar mediante observación y cuestionario la percepción de los estudiantes sobre el uso del teléfono inteligente en las aulas; (2) describir la forma en que se implementan las TIC en el proceso de enseñanza-aprendizaje en una Telesecundaria; y (3) comprender, mediante análisis práctico, los beneficios y desafíos del uso del *smartphone* como recurso educativo en este contexto específico. La contribución del estudio reside en ofrecer evidencia empírica situada y longitudinal, obtenida a lo largo de 16 sesiones de observación durante un trimestre completo, sobre las condiciones específicas bajo las cuales el *smartphone* contribuye positivamente al aprendizaje y aquellas en que se convierte en obstáculo.

El *smartphone* como herramienta pedagógica: tecnológica, aprendizaje y autorregulación

Comprender el impacto pedagógico del *smartphone* en contextos de educación secundaria pública requiere articular tres campos teóricos que convergen de manera productiva: la teoría del aprendizaje móvil (m-learning) como paradigma de integración tecnológica, la teoría sociocultural del andamiaje y la zona de desarrollo próximo como marco para entender el aprendizaje colaborativo mediado por herramientas, y la teoría de la autorregulación del aprendizaje como eje para interpretar la tensión entre disposición y conducta. Ninguno de estos tres campos puede, por sí solo, dar cuenta de la complejidad del fenómeno observado; su articulación, en cambio, genera el entramado conceptual necesario para leer con precisión los datos empíricos.

El punto de partida es el marco del aprendizaje móvil, cuya premisa central es que los dispositivos portátiles no son simplemente herramientas de acceso a contenidos, sino plataformas que transforman las condiciones espaciales, temporales y relacionales del aprendizaje. Torres, Infante y Torres (2015) describen este potencial en los siguientes término:

> La aplicación del concepto de movilidad en la educación tiene el poder de darle ubicuidad a los procesos y combinar el aprendizaje formal practicado en el aula y el informal que se desarrolla en las redes sociales, lo cual rompe estructuras y conceptos y abre camino a una serie de innovaciones cuyos efectos es necesario experimentar. Más allá de las aplicaciones académicas es el fenómeno web 2.0 el que ha generado esta ola móvil en todo el mundo, los internautas suben información para compartirla en sus redes sociales, interactúan en ellas y construyen conocimiento de forma colaborativa siendo parte de una inteligencia colectiva (Torres et al., 2015, p. 44).

Esta perspectiva resulta especialmente pertinente para el contexto de la Telesecundaria porque ilumina la doble naturaleza del *smartphone* en el aula: el mismo dispositivo que habilita el aprendizaje ubicuo, informal y colaborativo es el que conecta al estudiante con las redes de entretenimiento que compiten con el trabajo académico. El desafío no es el dispositivo sino el ecosistema pedagógico en que se integra, conclusión que el presente estudio documenta empíricamente a lo largo de 16 sesiones. Mangisch y Mangisch (2020) refuerzan esta perspectiva al señalar que las TIC han acelerado un proceso profundo de transformación en la disponibilidad y el acceso al conocimiento, pero que su impacto educativo depende de la intención pedagógica con que se despliegan, no de la mera disponibilidad de los dispositivos.

El segundo eje teórico es la teoría sociocultural de Vygotsky, en particular el concepto de zona de desarrollo próximo (ZDP), cuya pertinencia para interpretar los episodios de aprendizaje colaborativo espontáneo documentados en el estudio es directa. Vygotsky (1978) define la ZDP como:

> la distancia entre el nivel de desarrollo real, determinado por la resolución independiente de problemas, y el nivel de desarrollo potencial, determinado a través de la resolución de problemas bajo la guía de un adulto o en colaboración con compañeros más capaces (p. 86).

Trasladada al contexto de una Telesecundaria, esta definición adquiere una dimensión inesperada: el dispositivo tecnológico actúa como mediador entre los niveles de desarrollo de distintos estudiantes, y los compañeros con mayor dominio de una aplicación, como ocurrió con Google Maps el 24 de octubre de 2025, se convierten espontáneamente en tutores que andamian el aprendizaje de quienes aún no dominan la herramienta. Este tipo de andamiaje horizontal, generado sin instrucción docente explícita, es exactamente el que Vygotsky (1978) describe como condición para el desarrollo del nivel potencial: la colaboración con pares más capaces permite alcanzar lo que no se logra en solitario. El hallazgo tiene implicaciones directas para el diseño instruccional: si el docente reconoce y cultiva intencionalmente estas dinámicas de mentoría entre pares, puede convertirlas en un recurso pedagógico sistemático que extiende su capacidad de andamiaje más allá de la relación uno a uno.

El tercer eje teórico es la autorregulación del aprendizaje, campo en el que Zimmerman (2002) ofrece el marco conceptual más adecuado para interpretar la brecha intención-acción documentada en el estudio. Zimmerman define la autorregulación como "el proceso autodirigido mediante el cual los aprendices transforman sus habilidades mentales en competencias académicas" (p. 65), y precisa que este proceso "implica mucho más que el conocimiento detallado de una destreza; implica la autoconciencia, la motivación y la habilidad conductual para aplicar ese conocimiento de manera apropiada" (p. 66). Esta distinción entre saber y poder hacer en condiciones reales es crucial para el presente estudio:

los estudiantes que declararon en el cuestionario que usaron el celular de manera responsable (94.1%) no mienten ni exageran su capacidad, sino que expresan su nivel de desarrollo potencial autorregulador. El problema es que ese nivel potencial aún no se ha consolidado como nivel real, es decir, como competencia aplicable de manera consistente en presencia de estímulos diseñados específicamente para capturar la atención.

La brecha intención-acción en el uso escolar del *smartphone* no puede comprenderse sin considerar un cuarto factor: el diseño persuasivo de las plataformas de redes sociales. Los algoritmos de TikTok, la plataforma más frecuentemente identificada como factor de distracción en las observaciones, están diseñados por equipos especializados para maximizar el tiempo de atención del usuario mediante mecanismos de recompensa variable, scroll infinito, notificaciones personalizadas y contenido adaptativo que se calibra en tiempo real a los patrones de respuesta del individuo. Estos mecanismos son especialmente efectivos durante la adolescencia porque el sistema de recompensas cerebral es particularmente sensible en esta etapa, mientras que la corteza prefrontal, responsable del control ejecutivo y la inhibición de impulsos, continúa su desarrollo hasta aproximadamente los 25 años. La respuesta pedagógicamente adecuada no es prohibir el dispositivo por esta limitación madurativa, sino proveer andamiajes externos que compensen temporalmente esas limitaciones mientras se cultivan gradualmente las competencias autorregulatorias. Este es el horizonte teórico desde el que se interpretan los hallazgos del presente estudio.

Metodología

Paradigma, enfoque y método

La investigación adoptar un paradigma cualitativo con enfoque epistemológico interpretativo, ya que busco comprender el impacto del *smartphone* en el proceso educativo desde las experiencias de los actores implicados, reconociendo que el conocimiento se construye en función de los contextos e intereses particulares de los sujetos estudiados (Cerron, 2019; Miranda y Ortiz, 2020). Esta orientación interpretativa resulta pertinente para el fenómeno en cuestión, dado que el impacto de la tecnología en el aula no puede comprenderse cabalmente mediante indicadores cuantitativos aislados, sino que requiere la descripción densa de comportamientos, actitudes e interacciones situadas.

El método seleccionado fue el estudio de caso, entendido como la forma de abordar un hecho, fenómeno o situación particular de manera profunda y en su contexto, lo que permite una mayor comprensión de su complejidad (Duran, 2012). La singularidad del caso estudiado, un grupo específico de estudiantes de primer grado de una telesecundaria urbano-marginal de Cancún durante el primer ciclo en que se integra sistemáticamente el

smartphone como recurso didáctico, justifica esta elección. Como señala Yin (1989, citado por Jiménez, 2012), el estudio de caso permite investigar fenómenos contemporáneos en su contexto real, donde los límites entre el fenómeno y el contexto no son precisos. El investigador desempeña el rol de observador participante completo: como docente titular del grupo, estuvo inmerso en el contexto natural del aula, lo que facilitó acceso privilegiado a dinámicas auténticas de uso del celular, aunque se mantuvo consciente reflexiva sobre los posibles sesgos derivados de esta doble posición.

Participantes y contexto institucional

Los sujetos de investigación fueron los alumnos del primer grado de una Telesecundaria, colonia El Pedregal, municipio de Benito Juárez, Cancún, Quintana Roo, durante los primeros dos trimestres del ciclo escolar 2025-2026. El cuestionario fue respondido por 17 estudiantes en septiembre-octubre de 2025. La institución cuenta con la apertura de sus autoridades para implementar estrategias pedagógicas innovadoras, siempre que cumplan los objetivos curriculares. Los tutores de los alumnos también mostraron accesibilidad hacia los nuevos métodos, reconociendo la importancia de que los jóvenes aprendan a dar un uso responsable a sus dispositivos. Los requerimientos tecnológicos del estudio fueron cubiertos: los alumnos contaban con *smartphone* y conexión a red móvil o WiFi, mientras el docente disponía de computadora, proyector, bocinas y acceso a interne.

Técnicas e instrumentos de recolección de datos

La recolección de datos se realizó mediante tres fuentes complementarias que permitieron la triangulación metodológica. La primera fue la observación estructurada, desarrollada mediante guías de observación con categorías predefinidas que registraron sistemáticamente 16 sesiones de clase entre septiembre y noviembre de 2025. Cada sesión fue documentada inmediatamente después de su ocurrencia, registrando frecuencias en escala de cinco niveles (Siempre, Casi siempre, A veces, Casi nunca, Nunca) sobre indicadores como motivación estudiantil, uso del navegador, uso de aplicaciones específicas, comportamiento distractivo, necesidad de supervisión docente y participación colaborativa. La segunda fuente fue la observación no estructurada mediante diario de campo, que capturó eventos significativos, interacciones espontáneas y comentarios literales de los estudiantes que no estaban contemplados en las guías estructuradas; esta modalidad permite la identificación de fenómenos inesperados, como el uso autodidacta de Google Maps 3D o el uso de inteligencia artificial generativa de manera espontánea, y matices cualitativos que enriquecen la comprensión del fenómeno. La tercera fuente fue un cuestionario aplicado a los 17 estudiantes al inicio del estudio (septiembre-octubre 2025), diseñado para establecer una línea base sobre acceso tecnológico, hábitos de uso y competencias digitales preexistentes. Los porcentajes derivados de este instrumento no buscan generalización estadística sino descripción contextual

que se contrasta con los comportamientos observados. La triangulación de estas tres fuentes permitió identificar convergencias y divergencias entre lo que los estudiantes declaran, lo que la teoría predice y lo que efectivamente ocurre en la práctica cotidiana del aula.

Resultados y discusión

El análisis triangulado de los datos se organiza en cuatro categorías emergentes del cruce entre el cuestionario y las 16 sesiones de observación. La **Tabla 1** sintetiza los hallazgos cuantitativos más relevantes y su nivel de convergencia entre las dos fuentes principales.

Tabla 1.

Síntesis de hallazgos cuantitativos triangulados: cuestionario y observaciones de aula.

INDICADOR	CUESTIONARIO (N=17)	OBSERVACIÓN (16 SESIONES)	CONVERGENCIA
Motivación hacia el uso educativo del celular	93.8% desea usarlo en clase; 76.5% lo considera importante para el aprendizaje escolar	16/16 sesiones con alta motivación documentada; cambio actitudinal positivo al entregar el dispositivo en todos los casos	Alta
Competencias digitales autodidactas	82.4% conoce apps educativas sin instrucción formal; Canva: 64.7%; WhatsApp: 17.6%; editores de texto: 5.9%	Google Maps, SU NOVIA y editores de video usados espontáneamente; Canva empleado en 8/16 sesiones	Alta
Uso del navegador para investigación académica	93.8% desea usar el celular para tareas; acceso habitual a internet declarado	15/16 sesiones (93.75%): uso del navegador "siempre" o "casi siempre" para consulta académica	Alta
Aprendizaje colaborativo espontáneo	No medido directamente en cuestionario	Episodios documentados con Google Maps (24/10/2025): estudiante con dominio tuteló a compañeros sin instrucción docente	Emergente
Distracción por redes sociales sin supervisión	76.5% tiene redes sociales con uso promedio de 1-2 hrs/día; 94.1% declaró uso responsable	14/16 sesiones (87.5%): distracción "casi siempre" sin supervisión; Tik Tok es el principal factor identificado	Divergente (intención declarada vs. conducta observada)
Necesidad de supervisión docente activa	94.1% afirma capacidad de autorregulación	12/16 sesiones (75%): supervisión constante fue condición necesaria para mantener enfoque académico	Divergente

Nota. Elaboración propia. Cuestionario aplicado a 17 estudiantes, septiembre-octubre 2025; 16 sesiones de observación estructurada y no estructurada, septiembre-noviembre 2025, Telesecundaria, colonia El Pedregal, Cancún, Quintana Roo. La columna "Convergencia" valora la coherencia entre los dos instrumentos. La categoría "Divergente" indica discrepancia entre intención declarada en cuestionario y comportamiento observado en aula.

Motivación estudiantil y función reguladora del smartphone

El primer hallazgo consistente a lo largo de las 16 sesiones fue un patrón de alta motivación estudiantil cuando se integraba el teléfono inteligente en las actividades académicas. El cuestionario reveló que el 93.8% de los estudiantes desea usar el celular en clases y el 76.5% lo considera importante para el aprendizaje escolar. Las observaciones estructuradas confirmaron esta disposición: en las 16 sesiones registradas se documentó que los alumnos siempre mostraban motivación y se esmeraban en hacer y entregar las actividades cuando trabajaban con su celular.

Un episodio documentado el 24 de septiembre de 2025 ilustra de manera concreta esta transformación motivacional. Durante una clase de Lenguaje, se solicitó a los alumnos elaborar la portada de su unidad; después de 30 minutos trabajando sin dispositivos, los estudiantes no tenían avances y manifestaron bloqueo creativo. El docente-investigador permitió el uso del celular: "al darles su dispositivo móvil se notó un cambio actitudinal en los alumnos, donde se mostraban inquietos y con el teléfono móvil los alumnos se tranquilizaban; incluso se pudo notar que los alumnos estaban motivados haciendo la tarea" (Observación, 24/09/2025). La secuencia es reveladora: un mismo grupo, ante la misma tarea, muestra dos comportamientos opuestos según tenga o no acceso al dispositivo. Esta transformación conductual trasciende la simple motivación académica: sugiere que el *smartphone* funciona como elemento de regulación emocional y conductual, reduciendo la ansiedad ante tareas desconocidas y proporcionando a los estudiantes la sensación de agencia sobre su propio proceso de aprendizaje. Desde la perspectiva de Zimmerman (2002), la motivación y la agencia son componentes fundamentales del ciclo autorregulador: cuando el estudiante percibe que tiene herramientas para afrontar una tarea, su disposición para iniciar y persistir en ella se fortalece significativamente.

Un segundo episodio, registrado el 22 de octubre de 2025, complementa este hallazgo con una dimensión inesperada: "cuando los alumnos realizan actividades usando el celular, se puede observar que los alumnos que muestran hiperactividad tienden a tranquilizarse al tener el celular, y sobre todo cuando escuchan música con audífonos; se les cuestiono a los alumnos por que usan audífonos y comentaron que se concentran más en las actividades" (Observación, 22/10/2025). Esta estrategia autorreguladora, identificar las propias condiciones de concentración y gestionarlas activamente mediante el dispositivo, fue desarrollada de manera espontánea por los estudiantes sin instrucción docente. El docente-investigador interpreta este comportamiento como evidencia de autorregulación contextual emergente: los estudiantes han identificado un mecanismo que les funciona (el ambiente sonoro controlado mediante audífonos) y lo aplican de manera consistente. Que hayan llegado a esta estrategiade manera autónoma

contradice la narrativa que los presenta como sujetos puramente reactivos ante la tecnología, y abre la pregunta de que podrían alcanzar si este tipo de auto-conocimiento metacognitivo fuera cultivado de manera explícita y sistemática en el currículo.

Aprendizaje autónomo y apropiación espontánea de herramientas digitales

Un segundo hallazgo de alta relevancia fue la extensión y diversidad de las competencias digitales que los estudiantes desarrollaron de manera informal y autodidacta. El cuestionario reveló que el 82.4% de los estudiantes conoce aplicaciones para realizar tareas escolares sin que se les haya enseñado formalmente en la escuela. Canva es la más utilizada (64.7%), seguida de WhatsApp como plataforma de mensajería (17.6%) y editores de texto (5.9%). Las observaciones confirmaron y ampliaron significativamente este perfil.

El episodio más ilustrativo ocurrió el 24 de octubre de 2025 durante una actividad de la asignatura Lo Humano a lo Comunitario, en la que se solicitó elaborar un croquis del trayecto de casa a la escuela. El docente-investigador observó que un estudiante utiliza Google Maps para navegar y generar su croquis; al preguntarle cómo conocía la aplicación, respondió: "lo aprendí porque mi hermana estaba navegando por la aplicación para realizar una tarea de la escuela, y con solo observar aprendí a usar." Inmediatamente, sus compañeros se acercaron para que les enseñara el uso de Google Maps (Observación, 24/10/2025). Este fragmento evidencia de manera simultánea dos formas complementarias de aprendizaje informal: el aprendizaje vicario mediante la observación de un modelo familiar, y la emergencia espontánea de aprendizaje colaborativo entre pares, donde el estudiante con mayor dominio técnico se convierte en tutor sin instrucción docente explícita. Desde la perspectiva de Vygotsky (1978), el episodio configura con exactitud la zona de desarrollo próximo en acción: el compañero con mayor conocimiento andamiar el aprendizaje de los demás mediante demostración e intercambio horizontal, exactamente el mecanismo que Vygotsky identifica como motor del desarrollo cognitivo. El docente-investigador señala que si este tipo de dinámicas fuera sistemáticamente conocida y cultivada, podría constituir una estrategia pedagógica de primer orden para manejar la heterogeneidad de competencias digitales dentro del grupo.

Un segundo hallazgo igualmente significativo fue registrado el 13 de octubre de 2025, durante una actividad en la que se solicitó a los alumnos realizar una canción que hablara sobre la violencia de género: "ellos hicieron uso de páginas web para editar video, y sobre todo el uso de inteligencia artificial (SINO) que se especializa en realizar videos y audio; los trabajos que entregaron mostraban cierta técnica de manejo de dichas páginas e inteligencias artificiales" (Observación, 13/10/2025). Adicionalmente, se observó que algunos estudiantes

utilizaron inteligencia artificial integrada en WhatsApp como recurso de apoyo para elaborar tareas escolares. Que adolescentes de telesecundaria accedan autónomamente a plataformas de generación de contenido con IA para producir materiales educativos refuerza la noción de que las competencias digitales informales del estudiantado contemporáneo superan frecuentemente lo que el currículo formal prevé y anticipa. Sin embargo, los datos también revelan inequidades internas al grupo: el 17.6% que no conocía aplicaciones educativas básicas requiere atención diferenciada. Esta heterogeneidad cuestiona la narrativa homogénea del "nativo digital": el acceso a tecnología no garantiza desarrollo equitativo de habilidades, y los docentes no pueden asumir competencia digital uniforme al integrar TIC en el aula.

La tensión entre autonomía digital y necesidad de supervisión docente activa

El hallazgo más crítico y pedagógicamente demandante de la investigación es la dependencia significativa de la supervisión docente para garantizar el uso académico del *smartphone*. Los datos cuantitativos son inequívocos: en 14 de las 16 sesiones de observación estructurada (87.5%), los estudiantes manifestaron conductas de distracción calificadas como "casi siempre" cuando el uso del dispositivo no estaba mediado por supervisión docente directa. En 12 de las 16 sesiones (75%), las notas de campo enfatizaron explícitamente la necesidad de mantener supervisión activa para preservar el enfoque académico. Tik Tok fue la plataforma más frecuentemente mencionada como factor de distracción, lo que conecta con la teoría del diseño persuasivo: sus algoritmos de recomendación personalizada, su formato de video corto y sus sistemas de recompensa variable están diseñados específicamente para capturar y retener la atención de manera sistemática.

Los registros narrativos por fecha documentan la consistencia y cronología del patrón. El 24 de septiembre de 2025 se observó que los estudiantes se distraen con facilidad mediante el acceso a redes sociales; específicamente, se identificó una tendencia recurrente a abrir TikTok cuando no existe monitoreo docente activo. El 8 de octubre se constató que los alumnos experimentan distracción de manera rápida, pero con la presencia del profesor logran concentrarse y completar las tareas asignadas satisfactoriamente. El 13 de octubre se registró que los estudiantes tienden a navegar en sus redes sociales cuando perciben ausencia de observación. El 22 de octubre se confirmó que los alumnos se distraen con facilidad en contextos sin supervisión presente. La consistencia de este patrón a lo largo de siete semanas diferentes confirma que no se trata de incidentes aislados, sino de una dinámica estructural del grupo.

La brecha entre intención declarada y comportamiento observado es el hallazgo más revelador del estudio en términos de sus implicaciones psicopedagógicas. El 94.1% de los estudiantes afirmó en el cuestionario que usaría el celular responsablemente en contextos

escolares. Sin embargo, las observaciones documentaron distracción sistemática en el 87.5% de las sesiones. Esta discrepancia cuantitativa no evidencia deshonestidad estudiantil sino lo que Zimmerman (2002) denomina la brecha entre nivel de desarrollo potencial y nivel real de la autorregulación: los estudiantes genuinamente creen en su capacidad de autorregularse, y en condiciones óptimas, cuando el diseño instruccional provee marcos claros y objetivos específicos, pueden demostrarlo. Lo que los datos muestran es que carecen aún de la madurez ejecutiva necesaria para hacerlo consistentemente en ausencia de apoyos externos, especialmente ante estímulos diseñados mediante sofisticadas técnicas de captura atencional como las de las redes sociales. El docente-investigador interpreta este hallazgo como una de las contribuciones más relevantes del estudio: replantea el problema desde la incapacidad individual hacia la necesidad de andamiajes pedagógicos estructurales, lo que tiene implicaciones directas para el diseño instruccional.

Las observaciones también documentaron el reverso positivo de este patrón: cuando las actividades estaban altamente estructuradas con objetivos específicos, procedimientos paso a paso y tiempos delimitados, la distracción disminuye incluso con supervisión reducida. Las notas del 30 de septiembre y el 24 de octubre registran explícitamente que "cuando la actividad requiere el uso del celular, los alumnos lo usan apropiadamente" y "si la actividad lo requiere, los alumnos usan el celular para investigar." Esta capacidad de autorregulación contextual, presente cuando el diseño instruccional provee marcos claros y ausente cuando estos faltan, permite reinterpretar el problema: el desafío no es incapacidad estudiantil inherente, sino la necesidad de andamiajes pedagógicos externos que estructuren el uso tecnológico mientras se crean condiciones para el desarrollo gradual de competencias autorregulatorias, exactamente el proceso de transferencia de la regulación externa a la interna que Vygotsky (1978) describe como motor del desarrollo.

Aplicaciones pedagógicas concretas y potencial democratizador

El tercer conjunto de hallazgos documenta las aplicaciones pedagógicas concretas identificadas y el potencial democratizador del *smartphone* cuando se integra con propósito educativo. El navegador web fue la herramienta de uso más consistente y extendido: en 15 de las 16 sesiones observadas (93.75%), su uso para investigación académica fue calificado como "siempre" o "casi siempre". Este hallazgo revela que la búsqueda de información en internet mediante *smartphone* se ha normalizado como práctica pedagógica en el grupo, compensando de manera inmediata una limitación estructural frecuente en telesecundarias: la ausencia o insuficiencia de bibliotecas físicas bien equipadas.

Canva fue la aplicación pedagógica más empleada, presente en 8 de las 16 observaciones y preferida por el 64.7% de los estudiantes en el cuestionario. Su uso para la

creación de portadas, fotografías y materiales de presentación evidencia que los estudiantes aprovechan herramientas profesionales de diseño de manera gratuita. Adicionalmente, se documentaron usos específicos de Google Maps para geografía local, calculadoras científicas digitales que compensan la escasez de calculadoras básicas, editores de vídeo para actividades de composición creativa, y herramientas de inteligencia artificial para tareas de escritura y generación de contenido.

La dimensión democratizadora del *smartphone* adquiere especial relevancia en el contexto de una Telesecundaria. Estudiantes de familias de recursos limitados, en una escuela con infraestructura tecnológica básica, pueden crear presentaciones profesionales, editar vídeos, diseñar fotografías y producir contenidos multimedia de calidad usando sus dispositivos personales y aplicaciones gratuitas. Torres et al. (2015) anticiparon este potencial al señalar que el crecimiento en las tasas de acceso a internet vía dispositivos móviles establece una tendencia que va en sentido contrario a las desventajas clásicas experimentadas por ciertos sectores sociales y étnicos, lo que convierte al *smartphone* en un potencial igualador de oportunidades educativas cuando se despliega con intención pedagógica. Sin embargo, como advierte Hilario (2023), la transformación tecnológica no es automáticamente benéfica: el acceso masificado a información no equivale a aprendizaje de calidad. En la era de sobreabundancia informacional, enseñar a los estudiantes a discriminar fuentes confiables, evaluar críticamente la validez de afirmaciones y transformar información en conocimiento emerge como tarea pedagógica urgente y compleja que no se resuelve por sí sola con la disponibilidad del dispositivo.

Desafíos estructurales: sostenibilidad de la supervisión y heterogeneidad digital

El análisis de los datos plantea con nitidez dos desafíos estructurales que limitan la escalabilidad del modelo pedagógico efectivo documentado en este estudio. El primero es la sostenibilidad de la supervisión docente intensiva. Si bien la investigación demuestra que la supervisión activa y el diseño instruccional estructurado son condiciones necesarias para el uso académico del *smartphone*, el contexto de este estudio es relativamente favorable: 17 estudiantes y un docente con capacidad de monitoreo individualizado. La pregunta crítica es que ocurre cuando este modelo se intenta replicar en aulas de 30, 35 o 40 estudiantes, como es frecuente en muchas secundarias públicas mexicanas. La capacidad atencional del docente, siendo finita, se diluye dramáticamente conforme aumenta el número de estudiantes a supervisar. Un docente que debe monitorear 40 pantallas simultáneamente enfrenta una tarea materialmente imposible, lo que limita severamente la replicabilidad del modelo sin estrategias complementarias de regulación.

El segundo desafío estructural es la heterogeneidad en competencias digitales dentro del grupo. La investigación documentó diferencias significativas en dominio tecnológico, estrategias de uso y capacidad de aprovechamiento académico entre los propios estudiantes, contradiciendo la narrativa homogénea del "nativo digital". Mientras algunos estudiantes demostraron dominio avanzado en edición de video y uso de IA generativa, el 17.6% no conocía aplicaciones educativas básicas. Esta inequidad digital interna exige diferenciación pedagógica que no siempre puede garantizarse en la práctica cotidiana, y sugiere que la integración de TIC no puede asumir un punto de partida uniforme. La respuesta a ambos desafíos pasa, como señala la teoría de Vygotsky (1978), por el desarrollo intencionado del andamiaje entre pares: si el docente identifica y activa sistemáticamente a los estudiantes con mayor dominio digital como tutores de sus compañeros, puede distribuir la carga de supervisión y al mismo tiempo capitalizar la heterogeneidad como recurso pedagógico en lugar de tratarla como problema.

Conclusiones

La investigación permite responder con evidencia empírica robusta a la pregunta central: el impacto del teléfono inteligente en el proceso de enseñanza-aprendizaje de una Telesecundaria es fundamentalmente dicotómico y condicionado. Cuando se implementa con estructuras pedagógicas claras, objetivos específicos, procedimientos definidos, tiempos delimitados y entregables verificables, y supervisión docente activa, el *smartphone* demuestra potencial educativo significativo: democratiza el acceso a información y herramientas profesionales (15 de 16 sesiones con uso constante del navegador), facilita aprendizaje colaborativo espontáneo (episodios documentados de mentoría entre pares con Google Maps y Canva), permite el desarrollo de competencias digitales autodidactas (82.4% de estudiantes conoce apps educativas sin instrucción formal), y funciona como elemento de regulación emocional que reduce la ansiedad ante tareas complejas. Cuando estas condiciones estructurales faltan, el mismo dispositivo se convierte sistemáticamente en fuente de distracción, documentada en el 87.5% de las sesiones observadas.

La primera conclusión sustantiva es que la supervisión docente activa constituye una condición necesaria, no opcional, para la integración educativa efectiva del *smartphone* en el contexto de estudiantes adolescentes de telesecundaria. Este hallazgo no implica un rechazo del dispositivo, sino el reconocimiento de que su potencial pedagógico no se materializa de manera autónoma: requiere mediación docente deliberada y sostenida. Esta mediación es exactamente el andamiaje que Vygotsky (1978, p. 86) describe como condición para que el aprendiz alcance su nivel de desarrollo potencial, aquel que no puede alcanzar de manera independiente, pero si con la guía adecuada.

La segunda conclusión es la primacía del diseño instruccional estructurado sobre la confianza en la autorregulación espontánea. Las observaciones demostraron que cuando las actividades poseen estructura clara, los mismos estudiantes que se distraen en contextos abiertos son capaces de usar productivamente sus dispositivos. Esto desplaza el locus del problema: no es incapacidad estudiantil inherente, sino necesidad de andamiajes pedagógicos que estructuren el uso tecnológico mientras se desarrollan gradualmente las capacidades autorregulatorias. El diseño instruccional con objetivos específicos, procedimientos explícitos, tiempos definidos y productos verificables es la herramienta pedagógica central para la integración efectiva del *smartphone*.

La tercera conclusión atañe a la brecha intencional como fenómeno evolutivo normal. La discrepancia entre el 94.1% que declara capacidad de uso responsable y el 87.5% de sesiones con distracción sistemática refleja, en términos de Zimmerman (2002), la diferencia entre el nivel potencial y el nivel real de la autorregulación en la adolescencia. La respuesta pedagógicamente adecuada no es prohibir el dispositivo, sino proveer andamiajes temporales que compensen las limitaciones madurativas mientras se cultivan gradualmente las competencias autorregulatorias. Los docentes deben asumir este rol formativo explícitamente, incluyendo educación metacognitiva sobre los mecanismos psicológicos de captura atencional de las redes sociales.

La cuarta conclusión reconoce el potencial democratizador del *smartphone* con advertencias críticas. El dispositivo personal de los estudiantes, ya presente en el 94.1% de los casos, puede compensar parcialmente las limitaciones de infraestructura escolar, brindando acceso a herramientas profesionales de diseño, fuentes de información especializadas y plataformas de colaboración de manera gratuita. En el contexto específico de una telesecundaria de contexto urbano-marginal, este potencial democratizador es pedagógicamente significativo y no debe subestimarse. La advertencia crítica es que el acceso masificado a información exige paralelamente el desarrollo de la literacidad informacional: enseñar a discriminar fuentes, evaluar la credibilidad de contenidos y transformar información en conocimiento crítico representa la frontera pedagógica actual de la integración del *smartphone*.

La quinta conclusión identifica el aprendizaje colaborativo espontáneo mediado tecnológicamente como un potencial realizado y no meramente teórico. Los episodios documentados de mentoría entre pares con Google Maps, Canva y herramientas de IA confirman que los estudiantes desarrollan dinámicas horizontales de circulación de conocimiento digital sin mediación docente explícita. Estas dinámicas configuran con precisión la zona de desarrollo próximo en acción (Vygotsky, 1978): aprendices más avanzados andamiar el aprendizaje de sus compañeros, generando desarrollo cognitivo que ninguno de ellos

alcanzaría de manera individual. Si el docente reconoce, valora y cultiva intencionalmente estas dinámicas colaborativas, puede convertirlas en un recurso pedagógico de primer orden para manejar la heterogeneidad de competencias digitales dentro del grupo.

Con base en los hallazgos, se formulan las siguientes recomendaciones operativas. Para docentes: diseñar cada actividad con *smartphone* incluyendo objetivos específicos, procedimientos paso a paso, tiempos delimitados y entregables verificables; establecer protocolos de supervisión estratégica como circulación sistémica y verificación colectiva periódica del progreso, que no dependan del monitoreo de pantallas individuales; e incluir explícitamente educación metacognitiva sobre el diseño persuasivo de las redes sociales como parte del currículo de ciudadanía digital. Para la institución: desarrollar una política institucional clara sobre el uso de dispositivos móviles con consecuencias consistentes; invertir en formación docente especializada en diseño instruccional para integración de TIC; y crear un repositorio institucional de actividades estructuradas con uso de *smartphone* que reduzca la carga individual de planificación. La Telesecundaria ha generado mediante este estudio conocimiento empírico valioso sobre las condiciones de integración tecnológica efectiva que puede informar prácticas futuras en otros contextos educativos similares.

Referencias

Alfaros-Silva, A., y Cortés, M. (2024). Consideraciones neurodidácticas del uso del teléfono móvil en clases: Educación en conjunto familia-escuela. *Revista Ecuatoriana de Neurología, 33*(2). https://revecuatneurol.com/wp-content/uploads/2024/10/2631-2581-rneuro-33-02-00012.pdf

Barraza, A., y Villa, M. (2024). Buenas prácticas en el uso del celular en la web de la UCEMICH. *Revista Desafíos Educativos.* https://revista.ciinsev.com/assets/pdf/revistas/REVISTA14.5/9.pdf

Bayas-Guevara, B. I., y Esteves-Fajardo, Z. I. (2024). El aprendizaje con dispositivos móviles beneficia el cumplimiento de criterios de evaluación del desempeño docente. Cienciamatria. *Revista Interdisciplinaria de Humanidades, Educación, Ciencia y Tecnología, 10*(19), 21-34. https://doi.org/10.35381/cm.v10i19.1336

Celestino, R., Assis, S., Carvalho, R., Moreira, De Almeida, I. (2020). El celular en el aula: prohibiciones, posibilidades y reflexiones. *Revista Científica Multidisciplinar Núcleo do Conhecimento, 5*(12), 85-104. https://www.nucleodoconhecimento.com.br/wp-content/uploads/2020/12/celular-en-el-aula.pdf

Cerron, W. (2019). Investigación cualitativa en educación. *Horizonte de la Ciencia, 9*(17). https://portal.amelica.org/ameli/jatsRepo/59/59717003/html/index.html

Cruz, A., Soberanes, A., y Lule, A. (2016). Análisis del Smartphone como herramienta de apoyo en la formación académica de alumnos universitarios. *Pistas Educativas,* 38. https://pistaseducativas.celaya.tecnm.mx/index.php/pistas/article/viewFile/695/621

Duran, R. (2012). El estudio de caso en la investigación cualitativa. *Revista Nacional de Administración, 3*(1), 121-134.

Goldin, A., Alzu, M., y Guillen, L. (2025). Celular en la escuela: uso, distracción y aprendizaje. *Observatorio de Argentinos por la Educación.* https://argentinosporlaeducacion.org/wp-content/uploads/2025/03/Uso-Celular-en-el-aula.pdf

Hernández Morales, V., Mar Orozco, C. E., Barbosa Moreno, A., Pena García, G. C., Trejo Arce, E. D., y Villar Del Ángel, D. A. (2023). Influencia del uso de dispositivos móviles en el proceso de enseñanza-aprendizaje. *LATAM Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales y Humanidades, 4*(5), 469-483. https://doi.org/10.56712/latam.v4i6.145

Hilario, E. (2023). *El impacto de los dispositivos móviles en la educación.* https://www.researchgate.net/publication/374809636

Instituto Nacional de Estadística y Geografía [INEGI]. (2024). *Encuesta Nacional sobre disponibilidad y uso de tecnologías de la información en los hogares (ENDUTIH) 2023*. https://www.inegi.org.mx/contenidos/saladeprensa/boletines/2024/ENDUTIH/ENDUTIH_23.pdf

Jiménez, V. (2012). El estudio de caso y su implementación en la investigación. *Revista Internacional de Investigación en Ciencias Sociales, 8*(1), 141-150.

Mangisch, M., y Mangisch, M. (2020). El uso de dispositivos móviles como estrategias educativas en la universidad. *RIED. Revista Iberoamericana de Educación a Distancia, 23*(1). https://www.redalyc.org/journal/3314/331462375011/331462375011.pdf

Martínez, J. E. Rodríguez, L. A. (2022). "Uso de aplicaciones móviles como herramienta de apoyo tecnológico para la enseñanza con metodología steam", *Revista Politécnica, 18*(36), 75-90. https://doi.org/10.33571/rpolitec.v18n36a6

Martínez, M., Enciso, R., y González, S. (2016). Impacto del uso de la tecnología móvil en el comportamiento de los niños en las relaciones interpersonales. *Revista Educate Con Ciencia*. https://tecnocientifica.com.mx/volumenes/V06A06.pdf

Miranda, L., y Ortiz, J. A. (2020). Los paradigmas de la investigación: un acercamiento teórico para reflexionar desde el campo de la investigación educativa. *RIDE Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo, 11*(21). https://doi.org/10.23913/ride.v11i21.717

Silva, J., y Martínez, D. (2017). Uso del smartphone y sus implicaciones en la educación. *Revista Ingeniería, Investigación y Tecnología, 18*(4), 1-10.

Torres, F., Torres, E., e Infante, A. (2015). Aprendizaje móvil: perspectivas. RUSC. Universities and Knowledge Society Journal, 12(2), 38-49. https://doi.org/10.7238/rusc.v12i2.2268

Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes.* Harvard University 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

PROMOCIÓN DE ESTRATEGIAS DE LECTURA EN INGLÉS MEDIANTE TECNOLOGÍAS DIGITALES: UN ESTUDIO DE CASO EN ESTUDIANTES DE UNA PREPARATORIA PRIVADA EN PUEBLA, PUEBLA, MÉXICO

PROMOTING ENGLISH READING STRATEGIES THROUGH DIGITAL TECHNOLOGIES: A CASE STUDY WITH PRIVATE HIGH SCHOOL STUDENTS IN PUEBLA, MEXICO

Diana Francisco Ortega[1]

[1] Universidad de las Américas Puebla (UDLAP). Departamento de Lenguas. San Andrés Cholula, Puebla, México. Correo electrónico: dian.fco@gmail.com.

Resumen

Esta investigación analiza cómo las tecnologías digitales promueven el desarrollo de estrategias de lectura en inglés como lengua extranjera en estudiantes de cuarto semestre de preparatoria en una institución privada en Puebla, México. Mediante un estudio de caso con enfoque cualitativo y sociocrítico, se aplicaron entrevistas semiestructuradas, cuestionarios abiertos en línea y observación participativa con bitácora para identificar dificultades lectoras y oportunidades pedagógicas de las herramientas digitales. Los resultados evidencian una progresión clara según el nivel de competencia: en B1 predominan herramientas de apoyo léxico y gamificación; en B2, recursos de organización visual; y en B2+, plataformas de lectura crítica y gestión académica. La integración tecnológica favorece la autonomía, la motivación y la comprensión, siempre que exista una propuesta didáctica estructurada y capacitación docente adecuada.

Palabras clave: estrategias de lectura; inglés como lengua extranjera; tecnologías digitales; autonomía; educación media superior; investigación-acción participativa.

Abstract

This research analyzes how digital technologies promote the development of English reading strategies as a foreign language among fourth-semester high school students at a private institution in Puebla, Mexico. Using a qualitative, socio-critical case study, semi-structured interviews, open online questionnaires, and participatory observation with a field journal were applied to identify reading difficulties and pedagogical opportunities of digital tools. Results show a clear progression by proficiency level: at B1, lexical support and gamification tools predominate; at B2, visual organization resources; and at B2+, critical reading and academic management platforms. Technological integration promotes autonomy, motivation, and comprehension, provided that a structured pedagogical proposal and adequate teacher training are in place.

Keywords: reading strategies; English as a foreign language; digital technologies; autonomy; upper secondary education; participatory action research.

Introducción

La enseñanza del inglés como lengua extranjera (EFL) en el nivel medio superior en México enfrenta un reto estructural: a pesar de su centralidad para el acceso a la educación superior y el mercado laboral globalizado, el dominio del inglés sigue siendo una de las competencias más deficientes entre los estudiantes de ese nivel, según datos de la Secretaría de Educación Pública (SEP, 2023). Los resultados del Test of English as a Foreign Language (TOEFL) evidencian que solo un pequeño porcentaje de los estudiantes mexicanos alcanza un nivel intermedio (British Council, 2015), lo que refleja, en parte, la falta de estrategias de lectura efectivas que permitan abordar textos académicos de manera comprensiva. En contextos como la preparatoria privada en Puebla, que cuenta con acceso a diversas herramientas tecnológicas, el uso de estas para mejorar la comprensión lectora en inglés seguía siendo limitado y carecía de una estrategia pedagógica clara (Herrera, 2019).

Las tecnologías digitales han demostrado ser herramientas valiosas para potenciar el aprendizaje de lenguas extranjeras: ofrecen acceso a materiales auténticos, recursos interactivos y estrategias de aprendizaje autónomo. Investigaciones previas han indicado que el uso de plataformas digitales y recursos interactivos puede ayudar a los estudiantes a desarrollar una comprensión más profunda de los textos (Castaneda y García, 2021). Sin embargo, como señala Warschauer (2013), el acceso a la tecnología no garantiza por sí solo la mejora del aprendizaje: su eficacia depende de una integración pedagógica reflexiva, de la competencia digital de los estudiantes y de la capacidad del docente para estructurar y supervisar el proceso.

La presente investigación se planteó como objetivo general promover, mediante la investigación acción participativa (IAP), el uso de tecnologías digitales como medio para fortalecer las estrategias de lectura en inglés con estudiantes de cuarto semestre de una preparatoria privada en Puebla. Los objetivos específicos fueron: (1) identificar, mediante entrevistas semiestructuradas, las tecnologías digitales que favorecen el desarrollo de estrategias de lectura en inglés en colaboración con estudiantes y docentes; y (2) implementar actividades pedagógicas que integren herramientas digitales para fortalecer la comprensión lectora y fomentar la autonomía del estudiante, registrando el proceso a través de observación participativa con bitácora. La pregunta rectora del estudio fue: ¿Cómo se promueven las estrategias de lectura en inglés como lengua extranjera mediante el uso de tecnologías digitales en los estudiantes de cuarto semestre de una preparatoria privada en Puebla, a través de la investigación acción participativa?

La relevancia del estudio radica en que sus hallazgos proporcionan evidencia empírica contextualizada sobre las condiciones específicas bajo las cuales la tecnología potencia el aprendizaje lector en EFL, y ofrecen una propuesta didáctica replicable para instituciones de educación media superior que buscan articular estrategias lectoras con herramientas digitales de manera pedagógicamente fundamentada.

Tecnología, estrategias lectoras y autonomía en EFL: un diálogo teórico

La comprensión de cómo las tecnologías digitales pueden potenciar el aprendizaje lector en EFL requiere articular tres campos teóricos que, aunque distintos, se interceptan de manera productiva: la teoría de las estrategias de aprendizaje de lenguas, la teoría sociocultural del andamiaje y la teoría de la autorregulación del aprendizaje. El punto de partida es la definición operativa de estrategia que proporciona Oxford (1990), quien las entiende como "acciones específicas que el aprendiz realiza para hacer el aprendizaje más fácil, rápido, agradable, autodirigido, efectivo y transferible a nuevas situaciones" (p. 8). Esta definición es relevante porque sitúa al estudiante como agente activo del proceso: no se trata de recibir instrucción, sino de desplegar acciones deliberadas para gestionar el propio aprendizaje. Oxford (1990) distingue seis tipos de estrategias: memoria, cognitivas, compensación, metacognitivas, afectivas y sociales; y señala que "las estrategias de aprendizaje ayudan a los estudiantes a desarrollar cada una de las destrezas" (p. 57). Para el presente estudio, esta taxonomía proporciona el marco para interpretar los comportamientos lectores observados en los tres niveles de competencia.

La tecnología digital no opera en el vacío: su eficacia como andamiaje del aprendizaje lector se explica teóricamente desde Vygotsky (1978), quien define la zona de desarrollo próximo (ZDP) como la distancia entre el nivel de desarrollo real, determinado mediante la resolución independiente de problemas, y el nivel de desarrollo potencial, determinado a través de la resolución de problemas bajo la guía de un adulto o en colaboración con pares más capaces (p. 86). Este concepto opera como eje interpretativo porque ilumina la función diferencial de las herramientas digitales según el nivel de competencia del aprendiz.

Trasladado al contexto EFL con mediación tecnológica, el concepto de ZDP ilumina porque herramientas como Quizlet o el diccionario Cambridge en línea funcionan como andamiajes efectivos para lectores B1: no sustituyen la comprensión, sino que sostienen temporalmente el proceso hasta que el estudiante puede realizarlo de manera independiente. Este principio de andamiaje progresivo se aplica de manera diferenciada según el nivel: en B1 el andamiaje es léxico y colaborativo; en B2 es organizativo y visual; en B2+ es crítico y metacognitivo. Warschauer (2013) precisa que este potencial no se actualiza automáticamente: la tecnología opera como andamiaje efectivo solo cuando existe una mediación pedagógica reflexiva que la articule con objetivos de aprendizaje específicos. Esta condición es determinante para interpretar los hallazgos del presente estudio, donde la investigadora-docente desempeñó un papel activo en la selección y secuenciación de herramientas.

El tercer eje teórico es la autorregulación del aprendizaje, concepto que emerge con fuerza en los testimonios de estudiantes de todos los niveles. Zimmerman (2002) lo define con precisión: "la autorregulación no es una habilidad mental ni una destreza de rendimiento académico; es el proceso autodirigido mediante el cual los aprendices transforman sus habilidades mentales en competencias académicas" (p. 65).

Esta distinción entre habilidad y proceso es crucial: la autorregulación no es algo que se tiene o no se tiene, sino algo que se construye gradualmente a través de ciclos de planificación, ejecución y autoevaluación. Zimmerman (2002) precisa además que "la autorregulación del aprendizaje implica mucho más que el conocimiento detallado de una destreza; implica la autoconciencia, la automotivación y la habilidad conductual para aplicar ese conocimiento de manera apropiada" (p. 66). Para el contexto EFL con tecnología digital, esto significa que la progresión desde B1 hacia B2+ no es solo un avance lingüístico, sino también un desarrollo de la autoconciencia lectora: los estudiantes aprenden a reconocer sus propias dificultades, a seleccionar estrategias adecuadas y a evaluar su efectividad. Chamot y O'Malley (1994) conectan directamente esta perspectiva con la instrucción de estrategias, argumentando que el desarrollo metacognitivo requiere modelado explícito, práctica guiada y transferencia gradual de la responsabilidad al aprendiz, lo que constituye precisamente el ciclo que la IAP busca activar en el aula.

Finalmente, Bernhardt (2011) aporta la perspectiva específica de la comprensión lectora en L2, señalando que se trata de un acto socialmente situado que se enriquece cuando los lectores comparten perspectivas y negocian significados. Esta dimensión social de la lectura explica porque plataformas como Perusall, que hacen visibles las anotaciones de los compañeros, generan un tipo de comprensión que la lectura individual no puede producir: la interacción con otras interpretaciones amplía el campo de inferencias y genera un diálogo crítico que corresponde al nivel más elaborado de las estrategias metacognitivas descritas por Oxford (2017). En síntesis, el andamiaje tecnológico, la ZDP de Vygotsky, la autorregulación de Zimmerman y la comprensión lectora social de Bernhardt forman el entramado conceptual desde el que este estudio interpreta sus hallazgos empíricos.

Metodología

Paradigma, enfoque y método

La investigación se inscribió en un paradigma cualitativo con enfoque epistemológico sociocrítico. Este enfoque parte del reconocimiento de que el conocimiento se construye en función de los intereses y necesidades de los sujetos implicados, y tiene como finalidad no solo describir la realidad sino transformarla (Freire, 2005). Dentro de este paradigma, se seleccionó el estudio de caso como método central, dado que permite abordar de manera

profunda y contextualizada un fenómeno particular: la integración de tecnologías digitales en el desarrollo de estrategias de lectura en inglés en un grupo específico de estudiantes. Como señalan Kemmis y McTaggart (2005), la IAP no sólo permite recopilar datos, sino también co-construir conocimiento con los participantes, quienes se reconocen como agentes activos del proceso de transformación educativa.

La investigadora asumió el rol de observadora participante, lo que le permitió estar inmersa en el contexto natural del aula, intervenir pedagógicamente, ajustar estrategias en tiempo real y comprender desde adentro las complejidades de la implementación tecnológica. Esta posición dual, docente e investigadora, facilitó el acceso a dinámicas auténticas de uso del celular y las plataformas digitales, aunque se mantuvo conciencia reflexiva sobre los posibles sesgos derivados de esa doble posición, los cuales se mitigaron mediante la triangulación de datos provenientes de tres instrumentos distintos.

Participantes e instrumentos

Los informantes clave fueron estudiantes de cuarto semestre de una Preparatoria privada en Puebla, seleccionados mediante muestreo no probabilístico por conveniencia. La selección privilegio la participación activa, reflexiva y comprometida de los estudiantes, garantizando que sus aportes proporcionarán información rica y significativa sobre las estrategias lectoras, la autonomía y las dificultades encontradas. Se trabajo con participantes de tres niveles de competencia lingüística: B1 (inicial), B2 (intermedio) y B2+ (avanzado), identificados con códigos que preservan su anonimato (B1-03, B1-05, B1-07, B1-12, B1-15; B2-04, B2-08, B2-09, B2-13; B2+-03, B2+-11).

Se emplearon tres instrumentos de recolección de datos. El primero fue la entrevista semiestructurada, diseñada para explorar experiencias personales con la lectura digital, la percepción del impacto de la tecnología en la comprensión, las estrategias lectoras empleadas, el grado de autonomía alcanzado y las propuestas de mejora. El segundo fue el cuestionario abierto en línea, elaborado en Google Forms y aplicado de manera voluntaria y anónima, que permitió recoger datos de un mayor número de estudiantes manteniendo el enfoque cualitativo. El tercero fue la observación participativa con bitácora, documentada durante sesiones de implementación de actividades digitales en octubre de 2025. La bitácora registro la descripción de actividades, las herramientas digitales empleadas, las reacciones de los estudiantes, sus comentarios espontáneos, cambios observados en la interacción con los textos y reflexiones de la investigadora sobre la efectividad de cada intervención.

El análisis de datos siguió las fases del análisis temático interpretativo propuesto por Braun y Clarke (2006): lectura comprensiva de los datos, codificación abierta, construcción de

categorías emergentes, triangulación de fuentes y reflexión participativa con los informantes. Las categorías analíticas principales que emergieron del corpus de datos fueron: uso de herramientas digitales como andamiaje de la comprensión, estrategias lectoras cognitivas y metacognitivas, autonomía y autorregulación, participación y motivación, y dificultades técnicas y conceptuales con sus estrategias de afrontamiento.

Resultados y discusión

Los hallazgos del capítulo analítico se organizan en torno a las cinco categorías temáticas identificadas en el proceso de codificación. Para cada categoría se presenta evidencia triangulada proveniente de entrevistas, cuestionarios y bitácora, articulada con el marco teórico y la interpretación de la investigadora.

Tabla 1.

Herramientas digitales identificadas por nivel de competencia en estudiantes de preparatoria EFL.

NIVEL	HERRAMIENTAS DIGITALES IDENTIFICADAS	FUNCIÓN PEDAGÓGICA PRINCIPAL	FUENTE EMPÍRICA
B1 (inicial)	Google Docs, Quizlet, Kahoot, Diccionario Cambridge en línea.	Colaboración básica, repaso léxico, gamificación, consulta de vocabulario en contexto.	Entrevistas B1-03, B1-05; Cuestionarios B1-07, B1-12.
B2 (intermedio)	Hypothesis, Padlet, Google Docs, BBC Learning English.	Anotación guiada en línea, organización visual de ideas, lectura multimodal (texto + video).	Entrevista B2-08; Cuestionarios B2-04, B2-09; Bitácora B2-02.
B2+ (avanzado)	Perusall, Kami, Zotero.	Lectura social y critica, subrayado estructurado por capas, gestión académica de referencias.	Entrevista B2+-11; Bitácora B2+-03.

Nota. Elaboración propia con base en las entrevistas semiestructuradas, cuestionarios abiertos y registros de bitácora aplicados durante octubre-noviembre de 2025 en una preparatoria privada en Puebla, México. Los códigos de informante (B1-03, B2-08, etc.) corresponden al nivel de competencia y al número de participante.

Herramientas digitales como andamiaje progresivo de la comprensión

Los datos triangulados muestran una progresión clara en el uso de herramientas digitales según el nivel de competencia, confirmando que las tecnologías no cumplen una

función genérica sino diferenciada según las necesidades lectoras de cada etapa. En nivel B1, un estudiante explica su experiencia: "Principalmente uso Google Docs porque ahí podemos trabajar todos juntos. Me gusta subrayar con diferentes colores y escribir comentarios en los márgenes. También utilizo el diccionario de Cambridge en línea, porque me da ejemplos de uso y no solo la traducción literal. A veces recurro a Quizlet para repasar vocabulario, sobre todo antes de los exámenes" (Entrevista B1-03). Este testimonio evidencia que el estudiante recurre a herramientas digitales para suplir dos necesidades simultáneas: la colaboración con sus compañeros y la aclaración de vocabulario técnico contextualizado.

Desde la perspectiva de Vygotsky (1978), estas herramientas operan como instrumentos mediadores situados en la zona de desarrollo próximo del lector B1: sostienen temporalmente el proceso de comprensión hasta que el estudiante puede realizarlo de manera independiente. La investigadora interpreta que la preferencia por el diccionario Cambridge, que ofrece ejemplos de uso contextualizado sobre traductores directos, refleja una incipiente conciencia metalingüística: el estudiante comprende, aunque sea intuitivamente, que comprender una palabra implica comprender cómo funciona en situación, no solo su equivalente en español. Esta disposición, cuando se articula con herramientas que la refuerzan, puede sentar las bases para estrategias cognitivas más elaboradas en niveles posteriores.

En nivel B2, la progresión hacia herramientas de organización visual es evidente: "Uso Hypothesis para hacer anotaciones en línea y Padlet para organizar ideas en tarjetas. También utilizo Google Docs para escribir resúmenes colaborativos. A veces veo videos de BBC Learning English para entender mejor el contexto de los textos" (Entrevista B2-08). Este testimonio evidencia un salto cualitativo respecto al nivel B1: de la consulta léxica y la colaboración básica hacia la síntesis, la organización estructurada y la multimodalidad. La incorporación de BBC Learning English introduce la dimensión audiovisual como apoyo a la comprensión textual, lo que corresponde a la teoría del aprendizaje multimodal (Jewitt, 2009): la comprensión se enriquece cuando se combinan diversos canales sensoriales y representaciones simbólicas. Para la investigadora, el dato significativo es que los estudiantes B2 buscaron espontáneamente la multimodalidad sin instrucción explícita, lo que sugiere que existe una conciencia emergente sobre la insuficiencia de los recursos puramente textuales para abordar textos complejos.

En nivel avanzado, la sofisticación de las herramientas refleja prácticas de lectura académica crítica: "Uso Kami para subrayar de manera estructurada y Zotero para organizar referencias. También utilizó Perusall porque me permite leer de forma colaborativa y ver las anotaciones de mis compañeros" (Entrevista B2+-11). Perusall introduce aquí la dimensión de la lectura social: las anotaciones de los compañeros enriquecen las inferencias y habilitan el debate crítico. La observación de aula confirma este patrón: "Muy alta; los estudiantes

debatieron activamente en Perusall y compartieron inferencias" (Bitácora B2+-03). Esta dinámica coincide con lo planteado por Bernhardt (2011), quien destaca que la comprensión lectora en L2 es un acto socialmente situado que se enriquece cuando los lectores comparten perspectivas y negocian significados. La investigadora subraya que la plataforma no genera el debate por sí sola: es la estructura de la tarea, que exigía anotar y responder a anotaciones de pares, lo que activó la dimensión social de la comprensión. Este hallazgo tiene implicaciones directas para el diseño de actividades digitales en EFL.

Estrategias lectoras cognitivas y metacognitivas

Los testimonios muestran que el repertorio de estrategias lectoras sigue una trayectoria paralela a la progresión de las herramientas digitales: de prácticas cognitivas básicas en B1 hacia estrategias metacognitivas elaboradas en B2 y B2+. En nivel B1, las estrategias documentadas incluyen skimming y scanning para ubicar información, subrayado de conectores lógicos y resúmenes bilingües de verificación: "Primero hago una lectura rápida (skimming) para ver de qué trata el texto. Después leo con más calma y hago scanning para encontrar datos específicos. Subrayó conectores como however, therefore, in addition, porque me ayudan a entender la relación entre las ideas. Finalmente, trato de escribir un resumen corto en español y luego en inglés, para comprobar que entendí" (Entrevista B1-03).

Esta secuencia de tres pasos, orientación rápida, búsqueda dirigida, verificación bilingüe, refleja lo que Chamot (2009) denomina estrategias cognitivas: procesos mentales directamente implicados en la manipulación del lenguaje para lograr una tarea. Lo que resulta interpretativamente significativo para la investigadora es que el estudiante ha desarrollado este ciclo de manera autónoma, sin que la investigadora lo hubiera modelado de forma explícita. Este dato sugiere que algunos estudiantes B1 ya poseen un repertorio estratégico previo, aunque sea intuitivo, y que la intervención pedagógica debe partir de ese capital existente en lugar de partir de cero. Confirmar si este repertorio es consistente o esporádico requeriría un seguimiento longitudinal que excede el alcance del presente estudio.

En nivel B2, las estrategias se amplían hacia la jerarquización de ideas mediante mapas conceptuales y etiquetas estructuradas: "Primero hago skimming para identificar la tesis y los argumentos principales. Después elaboró un mapa conceptual con palabras clave y relaciones. Finalmente, escribo un resumen en Google Docs y lo comparto con mis compañeros para recibir retroalimentación" (Entrevista B2-08). Un cuestionario complementa: "Estrategia: etiquetas de tesis, argumento y evidencia" (Cuestionario B2-13), lo que evidencia que estas categorías analíticas han sido interiorizadas por múltiples participantes del mismo nivel. Oxford (1990) clasifica este tipo de prácticas como estrategias cognitivas de organización,

caracterizadas por la reestructuración sistemática del material para facilitar su comprensión y retención. La investigadora interpreta que el dato más valioso no es que los estudiantes usen mapas conceptuales, sino que han comenzado a distinguir niveles de información (tesis, argumento, evidencia), una capacidad que trasciende la localización superficial y que es condición necesaria para la lectura crítica.

En nivel B2+, las estrategias se consolidan como prácticas críticas de evaluación textual: "Practico lectura crítica: detecto sesgos, distingo evidencia de opinión y evaluó la credibilidad de las fuentes. También hago preguntas socráticas para profundizar en el contenido. Finalmente, elaboro resúmenes comparativos para integrar varias perspectivas" (Entrevista B2+-11). La capacidad de formular preguntas socráticas y elaborar resúmenes comparativos multi-fuente corresponde a lo que Oxford (2017) describe como estrategias metacognitivas de evaluación: la reflexión sobre el propio proceso lector para ajustar comprensión y aprendizaje. Para la investigadora, el hecho de que esta capacidad haya emergido en el grupo B2+ sin instrucción sistemática de lectura crítica plantea una pregunta pedagógica relevante: si estos estudiantes lograron ese nivel de sofisticación con mediación tecnológica, pero sin modelado explícito, ¿que podrían alcanzar con una instrucción deliberada de estrategias metacognitivas? La observación confirma esta práctica: "Etiquetas de evidencia/opinión. La estructura visual redujo la dispersión en síntesis" (Bitácora B2-02), evidenciando que las estrategias funcionan mejor cuando se articulan con herramientas visuales que exteriorizan los procesos cognitivos.

Autonomía y autorregulación en la lectura digital

La autonomía emergió como una dimensión transversal que se fortalece progresivamente con la experiencia lectora digital. En nivel B1, los estudiantes inician la transición desde la dependencia docente hacia la organización propia: "Antes dependía mucho de que el profesor nos explicara todo. Ahora intento organizar mi tiempo: leo 20 minutos, hago un glosario de 10 palabras nuevas y luego reviso si entendí el texto. Ya no traduzco todo, solo lo que considero esencial. Eso me da más confianza porque siento que puedo avanzar sola" (Entrevista B1-03). Esta descripción documenta tres habilidades autorreguladoras incipientes: gestión del tiempo de lectura, selección estratégica de vocabulario y monitoreo de comprensión.

Desde el marco de Zimmerman (2002), estas tres conductas corresponden a la fase de ejecución del ciclo autorregulador, en la que el aprendiz despliega estrategias y monitorea su efectividad. Lo que resulta teóricamente relevante es que la renuncia a la traducción literal, que la estudiante describe como una decisión consciente, corresponde a lo que Zimmerman (2002) identifica como autoconciencia del proceso: la capacidad de reconocer que una estrategia, en este caso la traducción sistemática, consume recursos cognitivos sin mejorar la comprensión.

Para la investigadora, este dato revela que la autonomía no se construye por acumulación de estrategias, sino por depuración de las mismas: el estudiante autónomo no solo sabe más estrategias, sino que sabe cuáles no usar. Sin embargo, en nivel B1 la autorregulación aún depende de apoyos externos: "Me gustaría tener guías con tiempos sugeridos y checklist de estrategias. A veces siento que me pierdo porque no sé cuánto tiempo dedicar a cada parte" (Cuestionario B1-12). Esta necesidad de andamiaje externo es coherente con la ZDP de Vygotsky (1978, p. 86): el aprendizaje autónomo se desarrolla precisamente en la interacción con herramientas y personas que sostienen temporalmente el proceso.

En nivel B2, los estudiantes establecen metas parciales y utilizan preguntas propias como estrategia de monitoreo: "Me pongo metas por sección y verifico comprensión con preguntas propias. Por ejemplo, después de leer un párrafo me pregunto: ¿cuál es la idea principal? ¿que evidencia la respalda? Eso me ayuda a no perderme" (Entrevista B2-08). La elaboración de preguntas guía propias, no dependientes del docente, marca la diferencia clave respecto al nivel inicial y señala el inicio de la fase metacognitiva del ciclo autorregulador. En nivel B2+, la autorregulación alcanza su mayor sofisticación: "Gestiono mi glosario temático y creo resúmenes comparativos. Planifico metas semanales y hago autoevaluaciones. Eso me permite avanzar de manera más independiente y reflexiva. Por ejemplo, cada semana decido qué textos leer y que estrategias usar. Al final de la semana reviso si cumplí mis metas y ajusto lo que no funcionó" (Entrevista B2+-11). La planificación semanal, la autoevaluación periódica y el ajuste de estrategias según resultados configuran el ciclo completo que Zimmerman (2002) denomina autorregulación del aprendizaje. La investigadora interpreta que este nivel de sofisticación autorreguladora es inusual para el bachillerato y que probablemente no habría emergido sin la estructura que las herramientas digitales proveyeron: la posibilidad de organizar, archivar y revisar el propio proceso lector en plataformas como Zotero o Perusall actúa como un andamiaje externo que hace visible el proceso interno y, al hacerlo visible, lo vuelve susceptible de evaluación y mejora. La observación de aula valida este nivel: "Los estudiantes gestionaron glosarios temáticos y organizaron resúmenes comparativos sin intervención docente. Se notó que tenían un plan de trabajo propio y que lo siguieron de manera consistente" (Bitácora B2+-03).

Participación y motivación: gamificación, colaboración y multimodalidad

La participación y la motivación de los estudiantes se vieron directamente influenciadas por el tipo de herramienta digital empleada. Los datos triangulados identifican tres pilares que sostienen la motivación en distintos niveles: la gamificación (Kahoot, Quizlet), la colaboración

(Google Docs, Padlet, Perusall) y la multimodalidad (BBC Learning English). En nivel B1, la gamificación actúa como motor motivacional central: "Kahoot me motiva porque siento que estoy jugando mientras aprendo. Cuando el profesor nos pone un cuestionario en Kahoot, me emociono porque quiero ganar y al mismo tiempo repaso lo que aprendí. No lo siento como una tarea pesada, sino como un reto divertido" (Entrevista B1-05). La percepción de la práctica como juego disminuye la presión académica y aumenta la disposición a participar, lo que confirma lo señalado por Chapelle y Sauro (2017) sobre los entornos digitales centrados en el estudiante como espacios que favorecen la motivación intrínseca.

La colaboración en Google Docs emerge como segundo pilar: "Me gusta subrayar con diferentes colores y escribir comentarios en los márgenes en Google Docs, porque así veo lo que mis compañeros opinan. Cuando leo sus comentarios, me doy cuenta de cosas que yo no había pensado. Eso me motiva porque siento que no estoy sola leyendo, sino que estamos construyendo juntos la comprensión del texto" (Entrevista B1-03). Este testimonio ilustra cómo la lectura colaborativa genera un sentido de comunidad que sostiene la participación activa y reduce la ansiedad ante textos complejos, en línea con la dimensión socioafectiva de las estrategias lectoras descrita por Oxford (1990). La investigadora interpreta este hallazgo como evidencia de que la motivación en EFL no es solo intrínseca, sino profundamente relacional: los estudiantes se motivan cuando sienten que su contribución es visible y valorada por el grupo. Esta dimensión social de la motivación es a menudo invisible en los diseños didácticos que conciben la lectura como una actividad individual.

En nivel B2, la motivación se vincula con la organización visual: "Alta participación; los estudiantes discutieron activamente en Padlet. Cada uno aportó ideas en tarjetas y después las organizaron por categorías. Se notó entusiasmo porque todos querían que sus aportaciones fueran tomadas en cuenta" (Bitácora B2-02). En nivel avanzado, la motivación proviene de la interacción crítica en Perusall: "Las anotaciones de mis compañeros en Perusall enriquecen mis inferencias. Eso me motiva porque aprendo de lo que otros piensan. Cuando leo sus comentarios, me doy cuenta de que hay diferentes formas de interpretar el texto" (Entrevista B2+-11). La posibilidad de contrastar interpretaciones y recibir cuestionamientos de pares convierte la lectura en un acto de construcción colectiva de conocimiento, en línea con el constructivismo social de Vygotsky (1978) y la dimensión social de la comprensión lectora destacada por Bernhardt (2011). La investigadora señala que la plataforma Perusall actuó, en este grupo, como un equivalente digital del círculo de lectura: una comunidad de interpretación donde ninguna comprensión es definitiva y todas son susceptibles de cuestionamiento, lo que es exactamente la condición que los estudios sobre lectura crítica identifican como generadora de pensamiento de orden superior.

Dificultades técnicas y conceptuales: barreras y estrategias de afrontamiento

Los estudiantes enfrentaron tres categorías de dificultades recurrentes: el vocabulario técnico y polisémico, la jerarquización de ideas en textos extensos y las distracciones propias del entorno digital. Frente a cada una, desarrollaron estrategias específicas de afrontamiento que evidencian la consolidación gradual de competencias metacognitivas. En nivel B1, la dificultad más frecuente fue el vocabulario técnico combinado con las distracciones de los hipervínculos: "Lo más difícil es el vocabulario técnico, por ejemplo, en textos de ciencias. Hay palabras que no entiendo y me bloquean. Para solucionarlo, hago un glosario digital en Quizlet con ejemplos de uso. Otra dificultad es que me distraigo con los hipervínculos o imágenes del texto digital. Ahora trato de leer primero sin abrir enlaces, y después los reviso si son necesarios" (Entrevista B1-03).

La estrategia de posponer la apertura de hipervínculos para la segunda lectura refleja una regulación metacognitiva de la atención que el estudiante ha desarrollado de manera autónoma, sin instrucción explícita. Para la investigadora, este dato es especialmente significativo porque contradice una narrativa común en el debate sobre tecnología y educación: que los dispositivos digitales disminuyen inevitablemente la atención. Lo que los datos muestran es que, cuando los estudiantes entienden el objetivo de la tarea lectora, desarrollan estrategias para gestionar las distracciones que el mismo entorno digital genera. Esto no invalida los riesgos de la distracción digital, pero sí sugiere que la solución pedagógica no es la prohibición del dispositivo, sino la instrucción explícita en estrategias de gestión de la atención.

En nivel B2, la dificultad central fue la jerarquización de ideas: "Cuando leo textos largos, me cuesta mucho jerarquizar las ideas. A veces quiero incluir todo en el resumen y no sé qué es lo más importante. Para solucionarlo, uso códigos de color: azul para ideas clave, verde para evidencias, rojo para ejemplos. Así me obligo a distinguir niveles de importancia" (Entrevista B2-08). La estrategia de códigos de color exterioriza la jerarquía textual y permite al estudiante discriminar información relevante de manera sistemática. La observación confirma la efectividad de esta estrategia: "Los estudiantes se distrajeron con hipervínculos y tardaron en identificar ideas principales. Después de que se les sugirió usar códigos de color y mapas conceptuales, lograron organizar mejor la información" (Bitácora B2-02). La investigadora interpreta que la función de los códigos de color no es solo organizativa sino epistémica: al obligar al lector a decidir si un fragmento es idea, evidencia o ejemplo, lo fuerzan a activar un modelo del texto que de otro modo permanecería implícito. Esta función epistémica de las herramientas visuales es coherente con lo que Cassany (2012) denomina lectura situada: comprender no es sólo decodificar, sino posicionarse ante el texto y reconstruir

la lógica argumentativa del autor. En nivel B2+, la polisemia y el mantenimiento del foco emergen como los obstáculos más complejos: “Lo más difícil son los términos polisémicos, porque tienen varios significados y no se cual aplicar. Para solucionarlo, busco ejemplos en contexto y hago notas de uso. También me cuesta mantener el foco, así que uso el modo lectura sin distracciones” (Entrevista B2+-11). La búsqueda de ejemplos contextuales como estrategia para resolver la polisemia refleja una comprensión del funcionamiento del lenguaje en situación, consistente con lo señalado por Cassany (2012) sobre la importancia de leer en línea con capacidad de discriminar y contextualizar significados.

Tabla 2.

Ejemplo de registro en la bitácora del investigador.

ASPECTO	REGISTRO EJEMPLO
Actividad	Lectura digital de un artículo en ingles sobre medio ambiente.
Herramientas	Google Docs para anotaciones colaborativas, Padlet para organizar ideas.
Reacciones	Alta participación; algunos estudiantes compartieron dudas sobre vocabulario técnico.
Comentarios espontáneos	"¿No entendí esta palabra, puedes explicarla?"; "Me gusto poder subrayar las ideas principales en el documento."
Cambios observados	Los estudiantes comenzaron a resumir párrafos antes de la discusión, mostrando mayor autonomía.
Reflexión	La actividad fomentó la colaboración, pero se requiere más apoyo en vocabulario técnico para algunos estudiantes.

Nota. Elaboración propia basada en la observación participativa realizada durante las sesiones de implementación en octubre de 2025, Preparatoria privada en el centro de Puebla.

Conclusiones

La investigación permite responder con evidencia empírica a la pregunta de investigación: las tecnologías digitales promueven las estrategias de lectura en inglés de manera progresiva y diferenciada según el nivel de competencia de los estudiantes, siempre que se integren con una propuesta didáctica estructurada que articule las herramientas con objetivos

lectores específicos. La integración no es neutra ni automática: su efectividad depende de la mediación pedagógica consciente de la investigadora-docente y de la disposición reflexiva de los estudiantes para apropiarse de las herramientas como andamiajes de comprensión.

La primera conclusión sustantiva es que las herramientas digitales funcionan como andamiajes progresivos que evolucionan junto con el nivel de competencia. En B1, Google Docs, Quizlet y Kahoot sostienen la colaboración léxica y la motivación lúdica; en B2, Hypothesis y Padlet habilitan la organización visual y la focalización de la atención; y en B2+, Perusall, Kami y Zotero consolidan la lectura crítica y la gestión académica de fuentes. Esta diferenciación por nivel no fue diseñada a priori, sino que emergió de los propios testimonios de los estudiantes, lo que confirma la pertinencia del enfoque cualitativo para capturar matices que un diseño cuantitativo podría homogeneizar. El hallazgo respalda lo señalado por Godwin-Jones (2018): las tecnologías de aprendizaje asistido por móviles tienen el potencial de sostener el aprendizaje en cualquier momento y lugar, pero su impacto específico depende de cómo se articulan con las necesidades particulares del aprendiz.

La segunda conclusión es que las estrategias lectoras siguen una trayectoria que va de lo cognitivo a lo metacognitivo. En B1, los estudiantes aplican skimming, scanning y subrayado de conectores; en B2, elaboran mapas conceptuales con etiquetas de tesis, argumento y evidencia; y en B2+, practican lectura critica mediante detección de sesgos, formulación de preguntas socráticas y elaboración de resúmenes comparativos multi-fuente. Esta progresión confirma lo planteado por Chamot y O'Malley (1994): la instrucción de estrategias debe integrarse en actividades significativas y enseñarse mediante explicaciones claras y modelado explícito, pasando del modelado a la práctica guiada y luego a la práctica autónoma.

La tercera conclusión atañe a la autonomía: lejos de ser una capacidad innata, se construye gradualmente a través de rutinas, herramientas y andamiajes que el estudiante internaliza con el tiempo. La transición desde la dependencia docente hacia la planificación semanal autónoma, la autoevaluación periódica y el ajuste de estrategias según resultados documenta el proceso descrito por Holec (1981) sobre el desarrollo del aprendizaje autónomo. Los datos muestran que incluso en B1 emergen señales de autonomía incipiente que, con acompañamiento adecuado, se consolidan en prácticas reflexivas avanzadas en B2+.

La cuarta conclusión reconoce que las dificultades técnicas y conceptuales no son barreras insuperables sino oportunidades de aprendizaje. El vocabulario técnico, la jerarquización de ideas y las distracciones digitales generaron en los estudiantes respuestas estratégicas, glosarios, códigos de color, modo de lectura sin distracciones, que fortalecieron su autonomía. Este hallazgo invita a replantear la resistencia institucional al *smartphone* en el aula: las dificultades asociadas a los hipervínculos y distracciones se superan mejor con estrategias explícitas que con la prohibición del dispositivo.

Las recomendaciones derivadas se organizan en tres ejes. Para los docentes: fortalecer la instrucción explícita de estrategias lectoras cognitivas y metacognitivas mediante modelado, práctica guiada y práctica autónoma; diseñar secuencias didácticas que seleccionen herramientas digitales alineadas al nivel de competencia y a la fase de la lectura (pre, durante, post); y promover la gamificación y la lectura colaborativa como mecanismos de motivación, especialmente en niveles iniciales. Para las instituciones: invertir en programas de capacitación docente en competencias tecnopedagógicas que permitan integrar plataformas digitales con propósito pedagógico claro; y establecer políticas de uso de dispositivos móviles en el aula que reconozcan su potencial como herramientas de aprendizaje. Para futuras investigaciones: explorar cómo la inteligencia artificial y las plataformas adaptativas pueden potenciar la motivación y la autonomía en la lectura EFL; y replicar el estudio en instituciones públicas de nivel medio superior para evaluar la viabilidad del modelo en contextos con menor acceso tecnológico

Referencias

Anderson, N. J. (2020). *Developing engaged second language readers.* Cambridge University Press.

Angrosino, M. (2007). *Doing ethnographic and observational research.* SAGE.

Bernhardt, E. B. (2011). *Understanding advanced second-language reading.* Routledge.

Braun, V., y Clarke, V. (2006). *Using thematic analysis in psychology.* Qualitative Research in Psychology, 3(2), 77-101. https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa

British Council. (2015). English in Mexico: An examination of policy, perceptions, and influencing factors. British Council.

Castaneda, J., y García, M. (2021). El uso de tecnologías digitales en la enseñanza de lenguas extranjeras. *Revista de Investigación Educativa, 29*(3), 45-58.

Cassany, D. (2012). *En línea: Leer y escribir en la red.* Anagrama.

Chamot, A. U. (2009). *The CALLA handbook: Implementing the cognitive academic language learning approach* (2nd ed.). Pearson Education.

Chamot, A. U., y O'Malley, J. M. (1994). *The CALLA handbook: Implementing the cognitive academic language learning approach.* Addison-Wesley.

Chapelle, C. A. (2001). *Computer applications in second language acquisition.* Cambridge University Press.

Chapelle, C. A., y Sauro, S. (2017). *The handbook of technology and second language teaching and learning.* Wiley-Blackwell.

Freire, P. (2005). *Pedagogía del oprimido* (30.a ed.). Siglo XXI Editores.

Godwin-Jones, R. (2018). Using mobile technology to develop language skills and cultural understanding. *Language Learning & Technology, 22*(3), 104-120. https://doi.org/10125/44639

González, R. (2017). La comprensión lectora en inglés: Estrategias y herramientas digitales. *Revista de Educacion Bilingue, 14*(2), 85-99.

Herrera, M. (2019). *Diagnóstico institucional sobre el uso de TIC en la Preparatoria UPAEP.* Documento institutional.

Holec, H. (1981). *Autonomy in foreign language learning.* Pergamon Press.

Jewitt, C. (2009). T*he Routledge handbook of multimodal analysis.* Routledge.

Kemmis, S., y McTaggart, R. (2005). Participatory action research: Communicative action and the public sphere. En N. K. Denzin y. S. Lincoln (Eds.), *The SAGE handbook of qualitative research* (pp. 559-603). SAGE.

Koda, K. (2018). *Insights into second language reading: A cross-linguistic approach.* Cambridge University Press.

Oxford, R. (1990). *Language learning strategies: What every teacher should know.* Heinle y Heinle.

Oxford, R. (2011). *Teaching and researching language learning strategies.* Longman.

Oxford, R. (2017). *Teaching and researching language learning strategies* (2nd ed.). Routledge.

Reinders, H., y Benson, P. (2017). Research agenda: Language learning beyond the classroom. *Language Teaching, 50*(4), 561-578.

Rumelhart, D. E. (1980). Schemata: The building blocks of cognition. En R. Spiro, B. Bruce y W. Brewer (Eds.), *Theoretical issues in reading comprehension* (pp. 33-58). Lawrence Erlbaum.

Secretaría de Educación Pública [SEP]. (2023). *Programa de estudio: Inglés como lengua extranjera.* SEP.

Siemens, G. (2005). Connectivism: A learning theory for the digital age. *International Journal of Instructional Technology and Distance Learning, 2*(1), 3-10.

Stringer, E. T. (2014). *Action research* (4th ed.). SAGE.

Thorne, S. L. (2010). The "intercultural turn" and language learning in the crucible of new media. En F. Helm y S. Guth (Eds.), *Telecollaboration 2.0* (pp. 139-164). Peter Lang.

Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes.* Harvard University Press.

Warschauer, M. (2013). *Technology and social inclusion: Rethinking the digital divide.* MIT Press.

Warschauer, M., y Kern, R. (2000). *Network-based language teaching: Concepts and practice.* Cambridge University 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