

Año VIII. Enero - Junio 2026

ISSN 2683-2143



QVADRATA

ESTUDIOS SOBRE EDUCACIÓN, ARTES Y HUMANIDADES



UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE
CHIHUAHUA

Q V A D R A T A

ESTUDIOS SOBRE EDUCACIÓN, ARTES Y HUMANIDADES



UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE
CHIHUAHUA

REVISTA SEMESTRAL DE LA FACULTAD DE FILOSOFÍA Y LETRAS

UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE CHIHUAHUA

AÑO VIII, NO. 15, ENERO-JUNIO DE 2026

ISSN: 2683-2143



La Revista Qvadrata, estudios sobre educación, artes y humanidades, es una publicación de acceso abierto y semestral, que responde a estándares científicos y académicos internacionales. La revista busca generar un espacio abierto y plural para la comunicación del conocimiento en diversas temáticas relacionadas con los distintos sectores y especialidades de la educación, las artes y las humanidades, así como en sus relaciones con otros ámbitos

Las temáticas relevantes para la revista incluyen, pero no están limitadas, a las siguientes:

- Filosofía de la cultura
- Estética
- Críticas a la epistemología
- Pedagogía crítica
- Educación inclusiva
- Teoría y crítica literaria
- Historia e historiografía
- Pensamiento político
- Estudios culturales

Diseño de portada: Angélica Berenice Gallegos Anzures

QVADR ATA. Estudios sobre Educación, Artes y Humanidades año VIII, número 15, julio-diciembre de 2024, es una publicación semestral editada por la Universidad Autónoma de Chihuahua. Calle Escorza #900. C.P. 31000, Chihuahua, Chih. Tel. (614) 439-1500 ext. 3856, Editor responsable: Erslem Armendáriz Núñez. Reserva de Derechos al Uso Exclusivo No. 04-2018-061310212600-203 ISSN: 2683-2143, ambos otorgados por el Instituto Nacional del Derecho de Autor. Responsable de la última actualización de este número: Facultad de Filosofía y Letras, Campus Universitario 1, Chihuahua, Chih. México. C.P. 31130, Apartado Postal 744).



Consulte la revista para obtener información detallada para colaboraciones en:

<https://revistascientificas.uach.mx/index.php/qvadrata/>

Editor en jefe

Dr. Erslem Armendáriz Núñez

La correspondencia editorial y las contribuciones deben dirigirse a: Erslem Armendáriz Núñez, Editor, Revista Qvadrata, estudios sobre educación, artes y humanidades, Avenida Universidad s/n, Ciudad Universitaria 31174 Chihuahua, Chih., México. Correo electrónico: qvadrata@uach.mx

Editor en jefe

Dr. Erslem Armendáriz Núñez

Asistente editorial

Mtro. José Luis Valdez Chávez

Asistente editorial del área de artes

Mtro. Jesús Iván Almanza Ponce

Diseño editorial

Mtra. Angélica Berenice Gallegos Anzures

Consejo editorial

Dr. Mauricio Beuchot Puente

Universidad Nacional Autónoma de México.

Dra. Sara Poot Herrera

Universidad de California, Estados Unidos.

Dra. Magali Velasco Vargas

Universidad Veracruzana

Dr. Roberto Sánchez Benítez

Universidad Autónoma de Ciudad Juárez.

Dr. Héctor Cataldo González

Universidad Alberto Hurtado, Santiago de Chile.

Dra. Roxana Rodríguez Ortiz

Universidad Autónoma de la Ciudad de México.

Dr. Pablo Brescia

Universidad del sur de Florida, Estados Unidos.

Dr. Luciano Prado Da Silva

Universidad Federal de Río de Janeiro, Brasil.

Dr. Rolando Picos Bovio

Universidad Autónoma de Nuevo León.

Dr. Claudio Paolini Vincenti

Universidad de la República. Montevideo, Uruguay.

Dra. Inmaculada Méndez Mateo

Universidad de Murcia

Dr. Juan Pedro Martínez Ramón

Universidad de Murcia

Dra. Cecilia Ruiz Esteban

Universidad de Murcia

Volumen 8 No. 15 enero-junio 2026

Artículos

La participación de las familias en la escolarización inicial: Un estudio en educación preescolar

Melany Oyuky Olivas Guerrero, Fernando Israel Ponce-Ramírez, Michelle Anahí Canales-Acosta, Ana-Bertha Carreón-Flores, Cruz Roberto Montes Muela..... **1-16**

Influencia de la asesoría en la construcción de tesis: Sus retos

Juan Antonio De La Cruz y Trejo **17-36**

Autopercepción y roles funcionales en el trabajo en equipo de estudiantes universitarios

Alberto Escobedo Portillo, Julio César Villagrán Ruiz, Laura Cecilia Lara Carreón **37-46**

Factores que inciden en la deserción escolar en Instituciones de Educación Superior en Chihuahua

Iván René Domínguez Espinoza, Vanesa Fernanda Dominguez Mendoza **47-58**

El Aprendamos a ser hombres, el cuerpo y la masculinidad en la publicidad de perfumes

Juan Pablo Mendez **59-78**

Bienestar familiar: Los desafíos de una educación comunitaria

Laura Esther Gómez Valles , Adriana Hernandez Galvan **79-90**

Contribution of quality of life to job motivation in a sample of workers from small and medium-sized Colombian companies

Olena Klimenko, Nubia Hernández-Flórez, Bibiana Ferley Bedoya Cortes, Jorge Alfredo Hernández-Flórez **91-108**

La Neuroeducación y su relación con las estrategias de atención a la diversidad en la Licenciatura en Educación Preescolar de la IBYCENECH en el ciclo escolar 2025-2026

Laura Leticia Ruiz Cuesta, Eunice Sarahí Moreno Pérez, Ilse Aracely Almeida Hernández, Ruth Noemi Oros Macías109-119

Vocabulario receptivo en adolescentes de Chihuahua: Un estudio de caso

Patricia Rocío Domínguez Ochoa, María Teresa Ochoa Ortiz, Cesar Delgado Valles120-131

Barreras para el aprendizaje y la participación: Desafíos de la inclusión en estudiantes universitarios

Pamela Franco Díaz, Yunuen Socorro Rangel Ledezma, Lucía Concepción Palma Gardea, Fernando Israel Ponce-Ramírez, Ramón Alfonso González- Rivas132-144

Papel de la prensa en la construcción de un imaginario social en torno a la migración de japoneses en Chihuahua (1907-1925).

José Antonio Gutiérrez Ramírez, Miguel Ángel Sánchez Valdez.....145-163



La Participación de las familias en la escolarización inicial: Un estudio en educación preescolar

[en] Parental involvement in early childhood education: A study in preschool settings



Melany Oyuky Olivas Guerrero

Institución Benemérita y Centenaria Escuela Normal del Estado de Chihuahua (México)



Fernando Israel Ponce-Ramírez

Universidad Pedagógica Nacional del Estado de Chihuahua (México)



Michelle Anahí Canales-Acosta

Universidad Autónoma de Chihuahua (México)



Ana-Bertha Carreón-Flores

Universidad Pedagógica Nacional del Estado de Chihuahua (México)



Cruz Roberto Montes Muela

Universidad Pedagógica Nacional del Estado de Chihuahua (México)

Recibido: 2025/07/18

Aceptado para su publicación: 2025/11/18

Publicado: 2026/01/26

RESUMEN

Resumen: El presente estudio analiza la participación de padres de familia en el proceso de escolarización de niñas y niños en el nivel de educación preescolar, con énfasis en las formas de involucramiento familiar y su impacto en el desarrollo infantil. El objetivo fue comprender cómo se expresa esta participación y cuál es su percepción desde la mirada del personal docente. Reconocer a la familia como agente activo en la construcción de trayectorias escolares resulta fundamental, especialmente en la primera infancia, etapa clave para el desarrollo integral. Desde un enfoque cualitativo, se realizaron entrevistas semiestructuradas a madres de familia y educadoras de segundo grado de preescolar. El análisis permitió identificar categorías como: estrategias institucionales para el involucramiento familiar, modalidades de participación, comunicación entre escuela y familia, y efectos del acompañamiento en el ámbito académico, emocional y social de los niños y niñas.

Los hallazgos revelan que tanto madres como docentes valoran la participación familiar como un factor determinante para el bienestar y aprendizaje de los infantes. Se concluye que una relación cercana, constante y colaborativa entre escuela y familia favorece no solo el rendimiento académico, sino también el desarrollo socioemocional, consolidando así una experiencia educativa más significativa y equitativa.

ABSTRACT

Abstract: This study analyzes parental involvement in the schooling process of young children at the preschool education level, with an emphasis on forms of family engagement and their impact on child development. The objective was to understand how this participation is expressed and how it is perceived from the perspective of teaching staff. Recognizing the family as an active agent in shaping educational trajectories is essential, especially in early childhood a key stage for integral development. From a qualitative approach, semi-structured interviews were conducted with mothers and second-grade preschool teachers. The analysis allowed the identification of categories such as: institutional strategies for family involvement, modes of participation, school-family communication, and the effects of parental support on children's academic, emotional, and social development.

The findings reveal that both mothers and teachers value family involvement as a key factor in children's well-being and learning. It is concluded that a close, consistent, and collaborative relationship between school and family fosters not only academic performance but also socio-emotional development, thus strengthening a more meaningful and equitable educational experience.



PALABRAS CLAVE

Participación comunitaria, educación básica, educación comunitaria, educación a la vida familiar.

KEYWORDS

Art education, artistic education, discipline-based art education, art-based research, academic research.

Como citar (APA 7ª Edición):

Olivas, M. O., Ponce-Ramírez, F. I., Canales-Acosta, M. A., Carreón-Flores, A. B. y Montes, C. R. (2026). La Participación de las Familias en la Escolarización Inicial: Un Estudio en Educación Preescolar. *Quadrata, estudios sobre educación, artes y humanidades*, 8(15), 1-16. <https://doi.org/10.54167/quadrata.v8i15.2018>

Introducción

La educación preescolar representa el primer contacto formal de niñas y niños con la escuela, y se articula con su proceso de crecimiento infantil. Este nivel educativo no solo introduce elementos académicos relevantes, sino que también establece cimientos que trascenderán en su vida personal.

En este sentido, su objetivo fundamental es promover el desarrollo integral, abarcando aspectos cognitivos, emocionales, sociales y físicos desde los primeros años de vida. En el ámbito cognitivo, se estimula la curiosidad y el pensamiento crítico mediante propuestas pedagógicas centradas en la exploración de conceptos científicos básicos y el fortalecimiento de habilidades comunicativas a través de cuentos, canciones, narraciones y juegos, propiciando un aprendizaje significativo y natural (Ramírez, 2022).

De igual manera, en el plano emocional se pretende que los infantes aprendan a identificar y gestionar sus emociones, reforzando su autoestima, confianza y empatía hacia los demás. En el componente social, la convivencia con pares y adultos favorece la adquisición de habilidades como la comunicación efectiva, el trabajo en equipo y el respeto por normas, sentando las bases para relaciones armónicas desde la infancia (Kosenchuk y Stiahunova, 2023; Ramírez, 2022).

Asimismo, el desarrollo físico se estimula mediante actividades lúdicas que potencian la motricidad fina y gruesa, así como la incorporación de hábitos saludables relacionados con la alimentación, la higiene y el autocuidado, elementos clave para su bienestar integral (Nasution et al., 2023; Ramírez, 2022).

Por ello, ofrecer una atención integral de calidad durante los primeros tres años de vida resulta crucial. Es precisamente en este lapso cuando el cerebro experimenta un desarrollo acelerado y se consolidan funciones básicas como la percepción sensorial y el lenguaje. Esta evidencia refuerza la necesidad de diseñar programas específicos que impulsen un crecimiento saludable desde los primeros meses (Ghosh, 2024; Johnson, 2021).

En paralelo, el entorno familiar desempeña un papel determinante en el desarrollo personal de los niños y niñas. Es esencial que madres y padres trabajen en su propio crecimiento para ofrecer un ejemplo coherente a sus hijos. De esta manera, se construyen las bases de su identidad a través de una crianza que combine afecto, normas y libertad, promoviendo una seguridad emocional indispensable para un crecimiento equilibrado (Rodríguez, 2016).

A lo largo del tiempo, la participación familiar en el ámbito escolar ha experimentado una evolución influida por transformaciones sociales, culturales y económicas. En sus inicios, el rol

de madres y padres se limitaba a supervisar la asistencia y disciplina escolar. Sin embargo, conforme la educación se convirtió en un asunto de interés público y político, este rol se redefinió hacia una participación más activa, asumiendo funciones de colaboración con el profesorado y la institución educativa ([Lobo, 2020](#)).

Como resultado de esta evolución, surgieron formas de interacción más cercanas entre familias y escuelas. Se promovieron reuniones, programas formativos y actividades conjuntas, reconociendo que una relación estrecha entre ambos actores fortalece el proceso educativo y enriquece la formación del estudiantado ([Rodríguez, 2016](#)).

Actualmente, la participación familiar se manifiesta en múltiples formas: apoyo en tareas, involucramiento en proyectos escolares, asistencia a actividades extracurriculares y programas de formación para padres ([Fernández y Cárcamo-Vásquez, 2021](#); [Llevot y Bernand, 2015](#)). Estas acciones no solo contribuyen al aprendizaje de los alumnos, sino que enriquecen el ambiente escolar con nuevas perspectivas. Tal como señala [Razeto \(2017\)](#), estos vínculos fortalecen la convivencia y generan experiencias educativas significativas.

[Cárcamo y Garreta \(2020\)](#), sostienen que la colaboración entre familia y escuela fortalece el rendimiento académico, mejora el comportamiento y favorece la asistencia escolar. Esta afirmación cobra particular relevancia en el nivel preescolar, donde se sientan las bases del desarrollo integral de los niños. La política educativa impulsa la corresponsabilidad entre ambos actores, promoviendo la participación activa de las familias en consejos escolares y actividades comunitarias. La familia, como primer agente socializador, desempeña un papel crucial en la transmisión de valores y normas que inciden directamente en los aprendizajes.

Sin embargo, [Bronfenbrenner \(1987\)](#), advierte que existen desigualdades que limitan esta participación, tales como la falta de tiempo, recursos o nivel educativo. No obstante, incluso pequeñas acciones como asistir a reuniones escolares o interesarse por el quehacer escolar tienen un impacto positivo en el vínculo educativo ([Razeto, 2017](#)).

Desde esta mirada colaborativa, se reconoce que el trabajo conjunto entre docentes y familias implica una alianza educativa basada en la responsabilidad compartida por el aprendizaje. Para que esta relación funcione eficazmente, se requieren espacios de diálogo como reuniones periódicas o actividades escolares, y un compromiso activo de las familias hacia la formación de sus hijos ([Cárcamo y Garreta 2020](#))

El respaldo emocional que perciben los estudiantes al notar la implicación de sus padres genera seguridad, confianza y motivación. Saber que cuentan con apoyo les permite afrontar con mayor disposición los desafíos académicos, incrementando su autoestima y fomentando un aprendizaje significativo ([Sharma, 2024](#)).

Esta implicación no solo impacta en el desarrollo académico, sino también en la construcción de habilidades sociales. Los niños se sienten valorados, aprenden a trabajar en equipo y fortalecen vínculos afectivos dentro y fuera del aula. A la par, las familias contribuyen a fortalecer el tejido comunitario de la escuela, generando un entorno colaborativo, cálido y respetuoso ([Walog et al., 2024](#)).

Además, este acompañamiento refuerza la alianza escuela-familia, creando un entorno educativo armonioso, donde la comunicación fluida entre docentes y padres favorece el bienestar integral del alumnado ([Bronfenbrenner, 1987](#)). Estrategias como el voluntariado escolar, la asistencia a eventos o el apoyo en tareas específicas fortalecen este lazo.

Sumado a lo anterior, la participación activa en casa también representa una dimensión clave. Brindar recursos y orientaciones a las familias para acompañar las tareas escolares, organizar tiempos de estudio o colaborar en proyectos escolares, refuerza el aprendizaje y amplía el impacto educativo más allá del aula (Razeto, 2017).

Desde esta perspectiva, las estrategias de aprendizaje en el hogar, como compartir lecturas, dialogar sobre los contenidos escolares o participar en actividades conjuntas, permiten fortalecer las competencias adquiridas en clase. Además, fomentan un ambiente familiar más involucrado, enriqueciendo la experiencia educativa de los niños y niñas. En conclusión, establecer una conexión sólida entre la familia, la escuela y la comunidad es fundamental para potenciar el desarrollo académico, emocional y social del estudiantado. Este esfuerzo conjunto permite construir un entorno educativo más inclusivo, comprometido y motivador.

A partir de este panorama, el objetivo del presente artículo es comprender la influencia de la participación de madres y padres en el proceso de escolarización preescolar, a partir del análisis de sus experiencias, prácticas y vínculos con el entorno educativo.

Método

Participantes

La población objetivo de esta investigación está conformada por madres y padres de familia del grupo 2ºB de un jardín de niños público ubicado en la ciudad de Chihuahua, Chihuahua, México, así como por las educadoras que laboran en esta institución de nivel preescolar. Este grupo cuenta con una matrícula de 21 niños y niñas, cuyas familias constituyen el núcleo de análisis en torno a la participación en el proceso de escolarización.

Las cuatro educadoras del plantel fueron incluidas por su vínculo directo con el desarrollo educativo del alumnado y por su capacidad de aportar una perspectiva institucional complementaria. En cuanto a la muestra, se trabajó con cuatro madres de familia seleccionadas bajo criterios de accesibilidad y disposición, quienes aceptaron participar activamente en el estudio. Asimismo, se consideró a la totalidad de las educadoras, cuya contribución fue valiosa desde el enfoque pedagógico. Dado que se trata de una investigación con enfoque cualitativo, la muestra no busca representatividad estadística, sino profundidad analítica, por lo que se optó por una selección intencionada basada en la viabilidad y el potencial de aportación de las participantes.

Aunque la muestra estuvo conformada por cuatro madres de familia y cuatro educadoras, este número resultó adecuado para los fines del estudio, dado que en el enfoque cualitativo la representatividad no es estadística, sino analítica. La selección intencionada permitió acceder a participantes con un conocimiento directo del fenómeno. Asimismo, durante el análisis se observó saturación de categorías, ya que la información recabada comenzó a reiterarse sin aportar nuevos elementos conceptuales. Este criterio respalda la suficiencia del tamaño muestral y asegura la profundidad necesaria para sustentar las interpretaciones presentadas.

Instrumento

Para la recolección de datos se utilizó la técnica de la entrevista semiestructurada, adecuada para investigaciones de corte cualitativo bajo el paradigma interpretativo. Esta técnica permitió acceder a información profunda y contextualizada sobre las experiencias, percepciones y prácticas de las personas participantes. Al combinar preguntas previamente diseñadas con la

posibilidad de adaptarlas según las respuestas del entrevistado, se favoreció un intercambio más dinámico y natural.

El guion preliminar de la entrevista fue diseñado a partir de los objetivos de la investigación, incluyendo preguntas abiertas, breves y específicas, organizadas de lo general a lo particular. Posteriormente, el instrumento fue sometido a validación por juicio de expertos, contando con la participación de dos especialistas en lingüística aplicada y adquisición de lenguas. A cada evaluador se le entregó el guion junto con una matriz de evaluación que consideraba criterios de claridad, pertinencia, redacción y coherencia con los propósitos del estudio. Los comentarios obtenidos fueron sistematizados y, tras calcularse niveles de consenso, se realizaron los ajustes necesarios para obtener la versión definitiva del instrumento.

Procedimiento

Para llevar a cabo el procedimiento de esta investigación, se solicitó previamente la autorización de la maestra tutora del grupo 2ºB del jardín de niños ubicado en la ciudad de Chihuahua, México y se gestionó el consentimiento informado de las personas participantes. A las madres de familia se les explicó con claridad el propósito del estudio, destacando el carácter voluntario de su colaboración. En el caso de las educadoras, se les abordó directamente en el plantel con el fin de coordinar su participación. Las entrevistas se realizaron dentro de las instalaciones del jardín de niños, en horarios previamente acordados para no interferir con la dinámica escolar. Con el consentimiento de cada participante, las entrevistas fueron grabadas en audio y posteriormente transcritas de manera textual para su análisis.

La duración de las entrevistas osciló entre 4 y 15 minutos, variando según la disponibilidad de tiempo y la profundidad de las respuestas. Este proceso permitió recolectar información cualitativa valiosa, centrada en las experiencias y percepciones de quienes participan directamente en el proceso de escolarización de niñas y niños en el nivel preescolar.

Análisis de datos

La información obtenida a través de entrevistas semiestructuradas fue sometida a un análisis categorial, orientado a identificar, agrupar e interpretar los temas recurrentes presentes en los discursos de las participantes. Este proceso permitió organizar el corpus en categorías temáticas alineadas con los objetivos del estudio, favoreciendo una comprensión profunda de los significados atribuidos por madres y docentes a su participación en el entorno escolar.

Para ello, se utilizó el software Atlas.ti, herramienta especializada en el tratamiento y codificación de datos cualitativos. A través de esta plataforma se etiquetaron fragmentos relevantes, se establecieron relaciones entre códigos y se construyeron redes semánticas que representan los patrones emergentes en la información analizada, preservando al mismo tiempo la complejidad y riqueza del contenido expresado por las participantes (Herbst et al., 2024).

Como resultado del análisis cualitativo, emergieron cinco categorías que estructuran dicha experiencia: estrategias de la escuela, comunicación escuela-familia, influencia de la participación, participación familiar y formas de participación. Figura 1, las cuales orientan la comprensión del fenómeno estudiado.

Figura 1. Estructura categorial derivada del análisis en Atlas.ti

Fuente: Elaboración propia

Resultados

A partir del análisis de las entrevistas realizadas, se identificaron patrones comunes en las percepciones de las educadoras respecto a la participación de los padres de familia. En general, las docentes coincidieron en que dicha participación incide de forma positiva en el desarrollo académico y socioemocional de los niños y niñas. Señalaron que, en el ámbito socioemocional, la implicación familiar genera en los menores sentimientos de seguridad, acompañamiento y respaldo, lo cual se traduce en mayor confianza en sí mismos.

Desde la perspectiva académica, las educadoras observaron que los niños que reciben acompañamiento en casa tienden a llegar al aula con mayor estimulación y conocimientos previos, lo que facilita la apropiación de nuevos aprendizajes. Indicaron que este involucramiento familiar contribuye al desarrollo de la autoestima, la seguridad personal e incluso aspectos como la motricidad y la participación activa durante las clases.

Otro de los elementos identificados fue el conjunto de estrategias implementadas por la escuela y el grupo para fomentar la participación de las familias en el proceso educativo. Entre las prácticas más mencionadas se encuentra el establecimiento de una comunicación permanente con los padres y madres, a través de canales como WhatsApp, donde se comparte información relevante sobre tareas, materiales y eventos escolares. También se mencionó el uso de un pizarrón informativo ubicado a la entrada del plantel, así como la organización de reuniones, actividades escolares y ejercicios para realizar en casa, que permiten a las familias observar los avances de sus hijos. Durante las reuniones, además de informar sobre las dinámicas de trabajo en el aula, se proponen acciones concretas que las familias pueden llevar a cabo para apoyar el desarrollo integral de los niños y niñas.

Como resultado del procesamiento de los datos cualitativos mediante el software Atlas.ti, se identificó un conjunto de categorías emergentes que reflejan los significados, experiencias y percepciones compartidas por docentes y familias en torno a la participación de los padres en la educación preescolar. El proceso de codificación permitió organizar la información en cinco

categorías principales, las cuales se describen a continuación con base en los fragmentos más representativos del corpus analizado.

Estrategias de la escuela

Las estrategias escolares constituyen un conjunto de acciones planificadas que implementa una institución educativa para fortalecer el aprendizaje, la convivencia y la participación de la comunidad. En el contexto de la educación preescolar, dichas estrategias son fundamentales para establecer vínculos colaborativos entre las familias y la escuela, promoviendo así el desarrollo integral de niñas y niños. Este tipo de acciones implica diseñar mecanismos adecuados que mantengan una relación constante y significativa entre el hogar y el entorno escolar.

Durante las entrevistas realizadas, las educadoras destacaron diversas prácticas implementadas por la institución para fortalecer este vínculo. Una de las estrategias más mencionadas fue la organización de reuniones, actividades escolares y tareas en casa, las cuales permiten a las familias involucrarse directamente en el proceso educativo de sus hijos. Como expresó una de las participantes:

“Pues con reuniones, con actividades en casa, o también haciendo actividades aquí en la escuela en donde ellos puedan observar los avances de los niños” (P2).

Asimismo, se identificó la importancia de mantener una comunicación continua con las familias, mediante diferentes medios accesibles y cotidianos. En palabras de una docente:

Básicamente es establecer una comunicación permanente con los padres, la otra es la vía del WhatsApp, a través del cual le mandamos información, la otra forma de comunicación es el pizarroncito que tenemos afuera donde vamos comunicando lo que se va requiriendo de tareas o de trabajos o de materiales (P1).

Estas herramientas de comunicación cumplen un papel clave al mantener informadas a las familias, lo que facilita su participación activa en el seguimiento del desarrollo académico y emocional de los niños. Además, las docentes refirieron que también utilizan recomendaciones personalizadas en momentos clave del día escolar, como la salida. Según una entrevistada:

Desde el salón puede ser cuando les damos ciertos tips, por ejemplo, al checar que el niño va retrasado en alguna cuestión, a la salida le podemos decir al papá... Esos tips directos que se le dan a cada papá y todas las demás estrategias que te dije anteriormente son las que apoyan, las tareas en casa definitivamente apoyan bastante (P1).

Otro aspecto destacado fue la organización de actividades dentro del horario escolar, como clases muestra, talleres, macro gimnasias y ejercicios colaborativos en casa. Estas actividades están pensadas para respetar los tiempos disponibles de las familias y fomentar una convivencia más cercana con los procesos educativos. Las docentes subrayaron que, al programar estos eventos, procuran elegir horarios con mayor afluencia de padres, favoreciendo así su participación:

“Se busca que las actividades coincidan con los momentos en que los papás suelen venir más, eso ayuda a que no se pierdan la oportunidad de involucrarse” (P3).

En su conjunto, las acciones promovidas por la escuela evidencian una intención clara de crear condiciones favorables para la participación de las familias. Al estar alineadas con las características y necesidades del contexto familiar, estas estrategias fortalecen la relación entre

escuela y hogar, favoreciendo un ambiente colaborativo que impulsa el desarrollo integral de los niños y niñas.

Comunicación escuela – familia

La comunicación entre la escuela y la familia constituye un eje central para fomentar la participación activa de los padres en la educación de sus hijos e hijas. Esta interacción favorece la construcción de vínculos de confianza, el intercambio de información relevante y la colaboración mutua, lo cual tiene un impacto positivo tanto en el desempeño académico como en el desarrollo emocional de los estudiantes.

Durante las entrevistas, las docentes subrayaron el valor de mantener una comunicación directa y constante con las familias, señalando que los espacios presenciales, como reuniones o talleres, permiten dialogar sobre avances, áreas de mejora o situaciones específicas. En palabras de una maestra:

“Es el momento en donde podemos comunicar los resultados, los avances o lo que se necesita trabajar y pues es el momento donde hablamos de adulto a adulto, donde podemos comunicar de manera asertiva” (P2).

Otra docente destacó la importancia de la relación cara a cara, que permite abordar temas de forma personalizada y en distintos contextos:

Pues la comunicación directa definitivamente es la que más me funciona, la relación cara a cara con los papás, el expresarles de manera directa, en privado, las situaciones de dificultad en el aprendizaje de su niño o de conducta y de hablar en público, cuando se les tiene que felicitar, en las reuniones (P1).

Por su parte, los padres de familia reconocieron que la comunicación con la escuela es fluida y oportuna. La mayoría manifestó sentirse informada respecto al comportamiento y desempeño de sus hijos, lo que les permite actuar de forma adecuada ante cualquier situación. Como lo expresó una madre:

“Pues yo creo que es en las juntas, o cualquier problema que halla, la maestra nos avisa, pues yo creo que la comunicación es muy continua, y es bastante buena” (P6).

Un aspecto relevante que emergió del análisis fue la coincidencia entre docentes y familias en la necesidad de una comunicación que no solo sea informativa, sino también orientadora. Los padres expresaron su interés en recibir sugerencias concretas sobre cómo apoyar a sus hijos en casa, mientras que las docentes hicieron énfasis en la importancia de transmitir avances y dificultades con claridad y respeto. Como ilustró una madre:

“Pues cualquier situación que se presente con mi hijo que me la hicieran saber para saber yo de qué manera apoyar” (P6).

Esta coincidencia evidencia una relación positiva que, con estrategias adecuadas, puede consolidarse en una alianza educativa más profunda, capaz de trascender lo operativo para convertirse en un acompañamiento integral y corresponsable. En síntesis, la comunicación entre escuela y familia se configura como un pilar indispensable para fortalecer la participación de los padres en el entorno escolar. Los testimonios recogidos demuestran que una comunicación sostenida, ya sea presencial o a través de medios digitales, contribuye significativamente al bienestar, aprendizaje y desarrollo integral de los niños y niñas en edad preescolar.

Influencia de participación

La participación de los padres de familia en el entorno escolar tiene una incidencia significativa en el desarrollo integral de los niños y niñas, especialmente en la etapa preescolar. Esta influencia se manifiesta tanto en el plano académico como en el socioemocional, ya que la presencia y el involucramiento constante de las familias generan un ambiente de seguridad, confianza y respaldo afectivo que favorece el aprendizaje y la adaptación escolar.

Durante las entrevistas, las docentes destacaron que los niños cuyos padres están involucrados activamente presentan mayor seguridad y desenvolvimiento en el aula. Una de las participantes comentó:

“Vemos la seguridad, vemos la confianza con la que nos lo platican, el desenvolvimiento que los niños tienen, entonces definitivamente tiene mucho que ver el contexto para el aprendizaje” (P1).

Esta percepción se refuerza con otras declaraciones que subrayan el valor emocional que los niños atribuyen a la cercanía familiar:

“Les brinda seguridad, en la parte socioemocional, el niño se siente respaldado, el niño se siente acompañado, el niño se siente seguro, les brinda mucha seguridad, el saber que el papá está aquí de cerca” (P1).

Las docentes también señalaron que la participación familiar facilita la atención oportuna de necesidades específicas, como problemas de adaptación o dificultades de aprendizaje, ya que los padres muestran disposición para colaborar, implementar recomendaciones y buscar apoyos adicionales cuando es necesario. Una educadora lo expresó así:

“A los niños se les nota en su coordinación, en el desenvolvimiento, en la atención a las normas, en el aprendizaje, en tomar la palabra, en su seguridad, definitivamente se marca esa diferencia” (P1).

En el aspecto académico, las entrevistadas coincidieron en que la estimulación en casa se traduce en una mayor disposición para aprender y en avances notables en el aula. Niños y niñas que reciben apoyo familiar llegan con conocimientos previos, lo que facilita su comprensión de los contenidos y su participación activa. Como mencionó una docente:

Influye de manera significativa ya que en cuanto a la formación académica los niños llegan con una mayor estimulación, lo que les permite adquirir mayores conocimientos, al traer conocimientos previos que les permite dominar ciertas áreas, ciertos aprendizajes, y en lo socioemocional se ve reflejado en la autoestima, en la seguridad, incluso en la motricidad y en la misma participación de los niños en clase (P3).

En síntesis, la influencia de la participación familiar en la escuela se expresa de forma positiva y contundente. Cuando las familias se involucran activamente, los niños aprenden con mayor facilidad, se adaptan con más rapidez al entorno escolar y desarrollan habilidades con mayor seguridad y confianza. Esta colaboración fortalece tanto el rendimiento académico como el bienestar emocional, consolidando una base sólida para el desarrollo integral en la primera infancia.

Participación familiar

La participación de la familia en la vida escolar de los niños constituye un factor clave para su desarrollo integral, especialmente durante la etapa preescolar, donde se consolidan las bases emocionales, sociales y cognitivas que acompañarán su trayectoria educativa. Esta participación no se limita únicamente a asistir a reuniones o eventos escolares, sino que incluye el acompañamiento constante, el interés por los aprendizajes y la disposición a colaborar activamente con la escuela.

Desde la experiencia docente, se percibe que el involucramiento familiar impacta de forma directa en el bienestar y desempeño escolar del alumnado. Una maestra lo expresa así:

Es importante la participación de los papás porque los niños están formándose, están pequeños y cuando los papás se involucran, los niños les favorecen bastante su participación en la escuela, les brinda seguridad, aprenden más, ver a los papás aquí los hace sentir también apoyados y respaldados (P1).

Además, las docentes han observado una transformación en los patrones tradicionales de participación, destacando el papel creciente de los padres varones en el acompañamiento escolar:

“Ahora se ve más participación del papá, cuando el papá está al pendiente de los niños, se ven más papás recogiendo a los niños o trayéndolos a la escuela, y antes generalmente era la mamá” (P1).

Por otro lado, también se hizo énfasis en la importancia del tiempo compartido entre padres e hijos en el hogar, como una forma valiosa de fortalecer el vínculo afectivo y apoyar los procesos escolares. No obstante, las educadoras reconocen que no todas las familias se involucran de la misma manera, como lo expresó una entrevistada al señalar:

“Hay padres que se interesan y participan y hay quienes se muestran indiferentes” (P3).

Del lado de las familias, los testimonios reflejan una disposición general a colaborar, siempre que se les convoque de forma clara y oportuna. Un padre comentó al respecto:

“Cuando hay oportunidad de que uno participe pues nos hablan, nos piden el apoyo y ya quien pueda pues adelante” (P6).

En resumen, la participación familiar se configura como un pilar fundamental en la educación preescolar, con efectos positivos en el aprendizaje, el desarrollo emocional y la construcción de una experiencia escolar significativa. Los hallazgos evidencian que fomentar esta participación requiere una comunicación abierta, espacios inclusivos y estrategias adaptadas a la realidad de las familias.

Formas de participación

Las formas de participación de las familias en la escolarización preescolar comprenden un conjunto amplio y diverso de acciones que favorecen el acercamiento entre el hogar y la institución educativa. Esta participación puede expresarse en la asistencia a reuniones escolares, el acompañamiento en tareas, la colaboración en actividades dentro del aula, la comunicación constante con los docentes y el fortalecimiento del vínculo afectivo a través de actividades en casa.

Una docente describió esta diversidad al señalar que:

“Principalmente la participación en reuniones, algo de apoyo en casa y en menor medida en actividades escolares” (P4).

Los resultados del trabajo de campo evidencian que las formas de participación han evolucionado con el tiempo, pasando de prácticas tradicionales a una implicación más integral por parte de los padres. Las docentes indicaron que hoy en día las familias también se involucran en aspectos relacionados con el juego, la socialización, la alimentación y el seguimiento de normas escolares. Según una entrevistada:

“Se involucran en todos los aspectos del juego, seguir reglas, socializar, nutrición, sí ha cambiado de manera radical” (P3).

Además, las maestras reconocieron el papel fundamental de la comunicación directa como una modalidad de participación activa. Destacaron la importancia de mantenerse accesibles para resolver dudas, brindar orientación y generar confianza en las familias. Una docente lo expresó así:

Algún consejo que te pudiera dar yo como maestra es mantener la comunicación con los papás, siempre estar disponible a aclarar cualquier duda o situación (...), mientras tengas esa comunicación de lo que ocurre dentro de tu salón (...) ellos también estén tranquilos y tengan la confianza de acercarse a ti cuando suceda algo (P2).

Por otro lado, los testimonios de padres y madres revelaron que su participación también se materializa en acciones cotidianas con un alto valor afectivo y formativo, como leer cuentos, cantar o compartir tiempo de calidad en el hogar. Estas prácticas, aunque sencillas, contribuyen significativamente al desarrollo del lenguaje, la autoestima y el vínculo emocional. Tal como lo expresó una madre:

“Una comunicación directa, cuando hay una situación que los papás necesitan manifestarme o de mi parte hacia ellos, día con día, después de entregar a los niños, los atendemos, cuando se requiere” (P1).

En conclusión, las formas de participación de las familias en el nivel preescolar son variadas, dinámicas y esenciales para el desarrollo integral de los niños. Cuando los padres se involucran en diferentes dimensiones del proceso educativo ya sea a través del acompañamiento escolar, la comunicación o el tiempo compartido en casa, se fortalece su papel como agentes educativos y se potencia el bienestar y la preparación de los niños y niñas para enfrentar nuevos aprendizajes.

Discusión

El objetivo de la presente investigación fue comprender la influencia de la participación de madres y padres en el proceso de escolarización preescolar, a partir del análisis de sus experiencias, prácticas y vínculos con el entorno educativo. En coherencia con este propósito, los resultados obtenidos ofrecen diversas implicaciones desde el plano teórico, práctico y metodológico, las cuales permiten valorar el alcance del estudio y el aporte que brinda a la comprensión del fenómeno.

Los resultados evidencian cómo la participación de madres y padres incide directamente en el proceso de escolarización en preescolar. Las experiencias relatadas por las educadoras y las madres entrevistadas reflejan prácticas concretas de acompañamiento, como la asistencia a reuniones, la comunicación constante y el apoyo emocional, lo cual fortalece los vínculos con el

entorno educativo y aporta al desarrollo socioemocional y académico de los niños y niñas. Estos hallazgos empíricos se articulan con lo planteado por [Affuso \(2023\)](#), quien destaca que la participación parental constituye un factor estratégico en el éxito académico de los hijos, a través del establecimiento de rutinas de aprendizaje, la comunicación con los docentes y la creación de un entorno propicio para el estudio. Además, dicho autor subraya que esta participación está influida por aspectos como el contexto sociocultural, los estilos de crianza y el nivel de apoyo comunitario.

A partir de ello, los testimonios recogidos en la presente investigación no solo confirman la importancia de la implicación familiar, sino que también visibilizan las oportunidades de mejora, como el fortalecimiento de la colaboración entre padres, escuela y comunidad, así como la incorporación de herramientas tecnológicas que faciliten dicha interacción. Así, se refuerza la idea de que la participación de las familias debe ser comprendida como una dimensión integral del proceso educativo, y no como un complemento periférico.

A partir del análisis de las voces de docentes y madres de familia, se confirma que la implicación activa de los padres en la vida escolar incide directamente en la seguridad, confianza, autonomía y desempeño académico de los infantes, elementos ampliamente respaldados por autores como ([Castro-Zubizarreta y García-Ruiz, 2016](#); [Zambrano y Tomalá, 2022](#)), quienes conciben la educación infantil como una etapa donde el vínculo afectivo y la cooperación entre familia y escuela son fundamentales para el desarrollo integral.

El análisis de los datos recabados mediante entrevistas semiestructuradas realizadas a educadoras y padres de familia permitió identificar una serie de categorías clave que reflejan las diversas dinámicas de participación familiar en el contexto del jardín de niños. Entre las categorías emergentes más relevantes destacan: las estrategias implementadas por la institución educativa para promover la participación; los canales y la calidad de la comunicación entre la escuela y las familias; la percepción sobre la influencia que ejerce la participación en el desarrollo de los niños y en la vida escolar; el nivel y tipo de involucramiento por parte de los padres y madres; así como las diversas formas en que dicha participación se manifiesta en el entorno escolar. Estos hallazgos ofrecen un marco interpretativo valioso para comprender cómo se construyen las relaciones colaborativas entre escuela y familia, y cómo estas inciden en los procesos educativos durante la primera infancia. De esta manera, [Sharma \(2024\)](#), explora diversas formas de participación, como la comunicación con el profesorado, la participación en actividades escolares y el apoyo con las tareas escolares, y analiza sus efectos positivos en el rendimiento estudiantil, aspecto también identificado por las educadoras y madres entrevistadas en este estudio.

Inicialmente las educadoras entrevistadas señalaron que la participación de las familias influye directamente en el proceso de adaptación de los niños al entorno escolar, lo cual coincide con lo planteado por [Gutiérrez y Ruiz \(2018\)](#), quien afirma que la educación preescolar tiene un impacto positivo en el neurodesarrollo infantil, especialmente cuando existe un acompañamiento activo por parte de las familias. Esta participación no solo facilita la transición al ambiente escolar, sino que también fortalece el desarrollo emocional y cognitivo de las niñas y los niños.

Por otro lado, se identificaron estrategias escolares orientadas a fomentar la participación de las familias, como reuniones frecuentes, invitaciones a eventos y actividades colaborativas. Estas acciones guardan relación con las propuestas de [Razeto \(2017\)](#), quien analizó estrategias

en escuelas chilenas para promover el vínculo escuela-familia, destacando la necesidad de generar espacios de encuentro y corresponsabilidad educativa.

En cuanto a las estrategias escolares, las educadoras señalaron diversas acciones orientadas a fortalecer la cercanía y colaboración con las familias. Entre las más relevantes destacan el uso de WhatsApp, pizarrones informativos y el diálogo directo durante la salida, prácticas que promueven una comunicación constante, accesible y adaptada a las dinámicas cotidianas. Esto coincide con lo planteado por [Coca \(2020\)](#), quien enfatiza la importancia de canales bidireccionales efectivos, y con [Sa'dullah \(2023\)](#), quien destaca el potencial de las herramientas tecnológicas para consolidar vínculos de confianza entre docentes y familias.

En la categoría participación de la familia, los testimonios resaltan que el involucramiento parental resulta esencial debido a la edad temprana de los niños, quienes requieren acompañamiento cercano durante sus primeros aprendizajes. Las madres entrevistadas señalaron que su participación activa favorece la adaptación escolar, el desarrollo emocional y la construcción de rutinas. No obstante, también se reconocieron limitaciones importantes, entre las que destacan la falta de tiempo y, en algunos casos, una baja disposición o compromiso por parte de ciertos cuidadores, lo que genera una participación desigual dentro de la comunidad escolar. Estos hallazgos se corresponden con los resultados reportados por [Quintana et al. \(2024\)](#), quienes identifican al tiempo como la principal barrera para la participación familiar, mientras que los obstáculos relacionados con la institución escolar fueron significativamente menores.

En cuanto a la percepción del personal docente sobre la familia, se vio una valoración positiva del rol parental cuando existe disposición para colaborar. Este hallazgo se relaciona con lo expuesto por [Ejdelman \(2003\)](#), quien argumenta que el vínculo afectivo y formativo entre escuela y familia es esencial para lograr una educación integral. Por otro lado, también se manifestó que en algunos casos la participación se ve limitada por factores como los horarios laborales, lo que coincide con lo reportado por [Meza y Trimiño \(2019\)](#), en su estudio sobre obstáculos para la implicación familiar en la educación escolar.

Finalmente, la diversidad en la conformación familiar también se reflejó en los relatos recogidos, lo cual da sustento a lo planteado por [Fiex \(2020\)](#), quien reconoce distintos tipos de familia y subraya la importancia de considerar estos contextos en la planificación de estrategias inclusivas de participación escolar.

Conclusiones

La presente investigación permitió comprender cómo influye la participación de madres y padres en el proceso de escolarización preescolar, a partir del análisis de experiencias, prácticas cotidianas y vínculos con el entorno educativo. Las voces recogidas revelaron que el acompañamiento familiar va más allá de una presencia simbólica: constituye una práctica educativa concreta que impacta directamente en la formación integral de los niños y niñas.

Los resultados mostraron que la participación familiar incide favorablemente en aspectos como la adaptación escolar, el desarrollo emocional, la seguridad, la atención y la disposición para el aprendizaje. Esta implicación se manifiesta mediante canales diversos como reuniones presenciales, uso de medios digitales, apoyo en tareas y actividades escolares y es percibida por el personal docente como un factor clave para el bienestar y progreso de los infantes.

A pesar de estas fortalezas, también se identificaron desafíos, como la desigualdad en la participación, principalmente motivada por limitaciones de tiempo, escasa disposición o falta de estrategias institucionales sostenidas. Sin embargo, el estudio evidencia que cuando las escuelas promueven entornos colaborativos, accesibles y respetuosos, se genera una mayor vinculación con las familias, lo que redundará en beneficios compartidos para toda la comunidad educativa.

En síntesis, esta investigación reafirma que la participación de las familias no debe considerarse un recurso complementario, sino un eje fundamental del proceso educativo en el nivel preescolar. Reconocer su valor e integrarla desde una perspectiva corresponsable, sensible al contexto, permitirá avanzar hacia prácticas más inclusivas, significativas y sostenibles que favorezcan el desarrollo pleno de niñas y niños desde sus primeros años escolares.

Finalmente, estos hallazgos invitan a continuar profundizando en las condiciones institucionales y familiares que posibilitan la corresponsabilidad educativa, especialmente en contextos marcados por la diversidad social, económica y cultural, como ocurre en la educación preescolar pública. Investigar estos entornos desde una mirada situada y crítica permitirá generar propuestas más equitativas y realistas para fortalecer los vínculos entre escuela y familia.

Referencias

- Affuso, G., Zannone, A., Esposito, C., Pannone, M., Miranda, M. C., De Angelis, G., y Bacchini, D. (2023). The effects of teacher support, parental monitoring, motivation and self-efficacy on academic performance over time. *European Journal of Psychology of Education*, 38(1), 1–23. <https://doi.org/10.1007/s10212-021-00594-6>
- Bronfenbrenner, U. (1987). *La ecología del desarrollo humano: Experimentos naturales y planeados*. Paidós.
- Cárcamo, H., y Garreta, J. (2020). Representaciones sociales de la relación familia-escuela desde la formación inicial del profesorado. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 22. <https://doi.org/10.24320/redie.2020.22.e27.2762>
- Castro-Zubizarreta, A., y García-Ruiz, R. (2016). Vínculos entre familia y escuela: Visión de los maestros en formación. *Magis, Revista Internacional de Investigación en Educación*, 9(18), 193–208. <https://doi.org/10.11144/Javeriana.m9-18.vfev>
- Coca, P., Carpintero, E., Expósito, E., López, E., y Thoilliez, B. (2020). Parents' WhatsApp groups and their effects on parental involvement in schools: Validation of an instrument. *International Journal of Educational Research and Innovation*, 14, 241–261. <https://doi.org/10.46661/ijeri.4178>
- Delgado, F. (2001). La escuela pública como agente igualador, o no, en el nuevo escenario social. En J. Gimeno Sacristán (Coord.), *Los retos de la enseñanza pública* (pp. 45–62). Akal.
- Ejdelman, E. K. (2003). Familia-escuela: Una relación conflictiva. *El Guiniguada*, 12, 71–94. <https://accedacris.ulpgc.es/handle/10553/5469>
- Fernández, J. P., y Cárcamo-Vásquez, H. (2021). Relación familia-escuela: Significados de profesores rurales sobre la participación de las familias. *Propósitos y Representaciones*, 9(2). <http://dx.doi.org/10.20511/pyr2021.v9n2.636>
- FIEX. (2020). *Las familias en las aulas*. Observatorio FIEX. <https://observatoriofiex.es/wp-content/uploads/2021/04/Las-familias-en-las-aulas.pdf>

- Ghosh, D. (2024). The impact of early childhood education on cognitive and social development. *International Journal for Multidisciplinary Research*, 6(6), 201–209. <https://doi.org/10.36948/ijfmr.2024.v06i06.34143>
- Gutiérrez, S. A., y Ruiz, M. (2018). Impacto de la educación inicial y preescolar en el neurodesarrollo infantil. *IE Revista de Investigación Educativa de la REDIECH*, 9(17), 33–51. https://doi.org/10.33010/ie_rie_rediech.v9i17.110
- Herbst, R. S., Frizzarini, S. T., y Herbst, G. M. (2024). ATLAS.ti@ na pesquisa qualitativa: Ampliando horizontes na análise da história oral. *Revista de Gestão e Secretariado*, 15(5). <https://doi.org/10.7769/gesec.v15i5.3816>
- Johnson, B. (2021). Importance of early childhood development. *BMH Medical Journal*, 8(2), 58–61. https://www.babymhospital.org/BMH_MJ/index.php/BMHMJ/article/view/304
- Kosenchuk, O., y Stiahunova, O. (2023). Methodological support for the development of emotional intelligence of preschool children. *Scientific Journal of Polonia University*, 58(3), 127–134. <https://doi.org/10.23856/5817>
- Llevot, N., y Bernad, O. (2015). La participación de las familias en la escuela: Factores clave. *Revista de Sociología de la Educación - RASE*, 8(1), 57–70. <https://ojs.uv.es/index.php/RASE/article/view/8761>
- Lobo, A. (2020). A importância da participação da família no processo de ensino-aprendizagem. *Revista Internacional de Apoyo a la Inclusión, Logopedia, Sociedad y Multiculturalidad*, 6(1), 49–61. <https://doi.org/10.17561/riai.v6.n1.05>
- Meza-Rodríguez, L. A. E., & Trimiño-Quiala, B. (2020). Participación de la familia en la educación escolar: Resultados de un estudio exploratorio. *EduSol*, 20(73), 13–28. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=475765806002>
- Nasution, F., Lestari, W., Madelta, C., y Humairah, S. M. (2023). Physical development in early childhood. *Cendekiawan: Jurnal Pendidikan dan Studi Keislaman*, 2(3), 300–304. <https://doi.org/10.61253/cendekiawan.v2i3.205>
- Quintana, G. S. M., Peralta, R. L. C., Jaramillo, A. C. Q., Sellán, J. K. M., y Villacis, M. M. S. (2024). Desafíos y barreras para una participación efectiva de la familia en la educación. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 8(4), 2866–2878. https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v8i4.12535
- Ramírez, Y., Bermúdez, B., y Lara, L. M. (2022). Evaluación del desarrollo integral en el proceso educativo de la infancia preescolar. *Mendive. Revista de Educación*, 20(3), 1070–1086. <https://mendive.upr.edu.cu/index.php/MendiveUPR/article/view/2793>
- Razeto, A. (2017). Estrategias para promover la participación de familias en la educación de niños en escuelas chilenas. *Educação e Pesquisa*, 44, e180495. <https://doi.org/10.1590/S1678-4634201844180495>
- Rodríguez Camón, E. (2016, 26 de abril). *El desarrollo de la personalidad durante la infancia*. Psicología y Mente. <https://psicologiaymente.com/desarrollo/desarrollo-personalidad-infancia>

- Ruiz, F. D. (2001). La escuela pública como agente igualador, o no, en el nuevo escenario social. En J. Gimeno Sacristán (Coord.), *Los retos de la enseñanza pública* (pp. 163–182). Akal.
- Sa'dullah, A. S. D. A. (2023). Strategi humas berbasis partisipasi orang tua dalam meningkatkan layanan pendidikan. *SINDA: Comprehensive Journal of Islamic Social Studies*, 3(3), 68–80. <https://doi.org/10.28926/sinda.v3i3.1160>
- Sam, I., y Nisa, S. (2024). Peran orang tua dalam mendukung keberhasilan akademik anak di sekolah dasar: Tinjauan literatur. *ALSYS*, 4(4), 329–337. <https://doi.org/10.58578/alsys.v4i4.3164>
- Sharma, R. (2024). The effects of parental involvement on student academic success. *Global International Research Thoughts*, 12(1), 43–48. <https://doi.org/10.36676/girt.v12.i1.111>
- Walog, R., Revalde, H., Duites, A., Opingo, K. M., Mangubat, R., y Espina, R. (2024). Building social-emotional foundations in early childhood education: Approaches and outcomes. *Journal of Humanities and Social Sciences Studies*, 6(9), 144–150. <https://doi.org/10.32996/jhsss.2024.6.9.16>
- Zambrano, W., y Tomalá, M. (2022). The role of the family in the learning process of children in early childhood education. *Sapienza: International Journal of Interdisciplinary Studies*, 3(2), 1–10. <https://doi.org/10.51798/sijis.v3i2.260>



Influencia de la asesoría en la construcción de tesis: Sus retos [en] The influence of advising on thesis writing: Its challenges



Juan Antonio De La Cruz y Trejo

Escuela Normal Experimental Profr. José Federico Borjón de los Santos, villa de San Juan de Sabinas (México)

Recibido: 2025/10/20

Aceptado para su publicación: 2025/11/05

Publicado: 2026/01/26

RESUMEN

Resumen: Esta investigación posee el objetivo de comprender las repercusiones de la asesoría del trabajo de titulación sobre el proceso de construcción de las tesis; es un estudio fenomenológico, bajo un enfoque cualitativo y alcance descriptivo, con una muestra de 27 egresados de las licenciaturas en Educación Preescolar y Primaria, a quienes se les aplicó un cuestionario de 15 preguntas abiertas, con amplios resultados sobre la tarea de la asesoría, las características del trabajo de titulación, y los métodos de investigación, entre otros; los hallazgos proponen retos para la asesoría de tesis en torno a la personalización y flexibilidad, la planificación y gestión del tiempo, el desarrollo de habilidades específicas para la elaboración de tesis, el fortalecimiento de las relaciones entre asesor y estudiante, el equilibrio entre las responsabilidades académicas, y la vinculación teoría-práctica.

ABSTRACT

Abstract: This paper aims to understand the impact of advising on the process of writing theses; this phenomenological research, conducted using a qualitative approach with a descriptive scope, involved a sample of 27 graduates from Pre-school and Primary Education programs; participants responded to a 15-question open-ended survey, yielding extensive results on the advisory process, guidance throughout, characteristics of the thesis writing, and research methods; the findings propose challenges for thesis advising in areas such as personalization and flexibility, time management and planning, development of specific thesis-writing skills, strengthening advisor-student relationships, balancing academic responsibilities, and linking theory to practice.

PALABRAS CLAVE

Asesores, educación normalista, educación superior, tesis profesional, tutoría.

KEYWORDS

Advisors, teacher preparation, higher education, professional thesis, tutoring.

Como citar (APA 7ª Edición):

De la Cruz y Trejo, J. A. (2026). Influencia de la asesoría en la construcción de tesis: Sus retos. *Qvadrata, estudios sobre educación, artes y humanidades*, 8(15), 17-36. <https://doi.org/10.54167/qvadrata.v8i15.2125>

Introducción

En las instituciones de Educación Normal del estado mexicano de Coahuila de Zaragoza, todas de carácter público, la modalidad de titulación denominada *Tesis de investigación* es elegida y desarrollada solamente por un bajo porcentaje del alumnado próximo a egresar en cada ciclo escolar, tanto bajo los planes de estudios 2022, aún vigentes, como en los inmediatos anteriores; según datos de la Coordinación General de Educación Normal y actualización Docente de Coahuila, en el año 2022, tan solo un 24.6% de los trabajos de titulación han sido desarrollados en esta modalidad: dos Escuelas Normales (EN) no contaron con alguno, una sólo el 2%, cuatro fluctúan del 20% al 33.3%, y únicamente en dos se supera a las otras modalidades



con un 64% y 68.2%; en el 2023, el porcentaje general disminuyó a 18.8%: una EN con menos del 1%, siete se encuentran entre 12.7% y 33.3%, y solamente una institución supera ese porcentaje con 44.3%, pero aún menor que otra modalidad; en el 2024, 23.5% de los trabajos fueron tesis: seis EN desde el 15.8% hasta el 29.33%, una con el 35.9%, y dos más con el 46.4%.

La Escuela Normal Experimental *Profr. José Federico Borjón de los Santos*, localizada en la villa de San Juan de Sabinas, al norte del estado, cuenta con un total de 39 docentes, de ellos, 22 poseen categoría presupuestal de profesor investigador de enseñanza superior, y únicamente tres de ellos han asesorado en esta modalidad en los últimos 7 años; de 2022 a 2024, los porcentajes de los trabajos de titulación bajo esta modalidad son 2%, 12.7% y 15.8% respectivamente; además, en la institución se observa que la modalidad de tesis se percibe con mayor grado de complejidad que las modalidades de *Portafolio de evidencias* e *Informe de prácticas profesionales* –descritas todas en *Orientaciones para Organizar el Proceso de Titulación* ([Secretaría de Educación Pública \[SEP\], s.f.](#))–, incluso, alumnos han reportado que algunos docentes demeritan la modalidad y los desmotivan a elegirla cuando elaboran la carta de exposición de motivos, al argumentarles que realizar una tesis es muy complicado, que los asesores son muy exigentes o que sentirán estrés si eligen la modalidad; estas condiciones se repiten en otras instituciones a nivel nacional: ser la modalidad menos preferida por los estudiantes, la descalificación de las habilidades para la investigación por significar un reto intelectual para los futuros docentes y para sus formadores, sumado esto a otros tantos obstáculos que impiden incremento de la calidad y la cantidad de las tesis ([Rubio Moreno y Castro López, 2017](#)).

Por otro lado, en algunos casos los normalistas procrastinan demasiado en la entrega de avances del trabajo de titulación, lo que ocasiona el aplazamiento de las actividades del cronograma con la respectiva carga acumulada de las tareas antes de las fechas límite del proceso; al inicio de las asesorías se observa el desconocimiento de la metodología de la investigación científica, aun así, ha sido posible concretar investigaciones que cuenten con elementos adecuados y pertinentes, algunas aceptadas en diversos congresos y encuentros de investigación educativa, una o dos en cada ciclo escolar.

En los últimos siete ciclos escolares ha crecido la inquietud sobre si la tarea del asesor es determinante para que el proceso de construcción de las tesis culmine de una forma adecuada, conveniente, oportuna y sin complicaciones, así como para llegar a resultados de carácter científico de forma válida y confiable, o si la tutoría de una u otra forma dificulta el trabajo de las alumnas que eligen esta modalidad, y en qué grado las acciones que se llevan a cabo bajo esta figura son determinantes.

Previamente a la realización de esta investigación se elaboró un análisis descriptivo titulado *Asesoría de tesis de investigación en la Escuela Normal Experimental* ([De La Cruz y Trejo, 2020](#)), en el cual se destacan áreas de oportunidad que fueron puntos focales para ofrecer una asesoría más adecuada a los requerimientos del alumnado normalista; entre éstas se destacan las referentes al *fondo*, como

la selección del objeto de estudio, establecer objetivos y las interrogantes ... elaboración de los marcos de referencia, metodología y diseño, técnicas para la elaboración y aplicación de entrevistas y encuestas, diseño y ejecución de propuestas didácticas, codificación de los datos cualitativos para su análisis, construcción de la discusión – contraste teoría, práctica e información (pp. 114-115), de *forma*, “utilización de

conectores, evitar verbos simples y gerundios, mayúsculas en nombres propios, correcta sintaxis, correspondencia género-número, puntuación, uso de paréntesis y de cursivas” (p. 115), además del uso correcto de las normas de la American Psychological Association (APA) para la citación y referenciación; y de *tiempo*, el retraso en la entrega de los avances y el seguimiento puntual del cronograma.

Al realizar este estudio se pretende efectuar una descripción de las características de la función de la asesoría para llegar a determinar su impacto en los procesos formativos, para ello es preciso responder a la interrogante central: *¿cómo incide la asesoría del trabajo de titulación sobre el proceso de construcción de las tesis de investigación?*; y de forma secundaria identificar y comprender cuáles son los principales retos que se deben superar en este proceso por medio de la tarea del asesor, cómo se deben abordar y cómo dar solución a estos, cuáles deben ser los logros a alcanzar durante el proceso de la elaboración y cómo es posible conseguir esto; el planteamiento de las interrogantes del estudio permite establecer el objetivo general que sirve como guía en el proceso de investigación: comprender las repercusiones de la asesoría del trabajo de titulación sobre el proceso de construcción de las Tesis de Investigación en la Escuela Normal Experimental *Profr. José Federico Borjón de los Santos*.

Características de las tesis de investigación

[Muñoz Razo \(2011\)](#), expone como características de las tesis de investigación en licenciatura: la exploración de un tema, teoría o conocimiento congruente con la disciplina del estudiante; someterse al rigor del método de investigación, –en muchos casos no se lleva a cabo y su contenido posee escasa profundidad, sin demostración, o siquiera proponer nuevas aportaciones concretas o avances significativos–; y el hecho de que en ocasiones solamente recopilan y presentan información sobre el fenómeno estudiado (p. 6).

La tesis es un instrumento que permite al estudiantado adquirir las habilidades necesarias para investigar y adquirir nuevo conocimiento, que ofrece también, formación en las técnicas del proceso científico para desarrollo del pensamiento como oficio inherente a este nivel educativo, adquirida solamente por la acción misma, y demostrada en el informe y por la correspondiente titulación, es común la expresión “se aprende a investigar investigando” ([López Yepes, 2015, p.11](#)); en este sentido, “una tesis, ya sea de pregrado o de posgrado, es evidencia de la capacidad del candidato para llevar a cabo investigación independiente bajo la guía de un supervisor” ([Chandrasekhar, 2002, p. 4](#)), aunque para [Vara Horna \(2012\)](#), la condición de titularse por medio de la sustentación de una tesis se relaciona con percibir más altos ingresos, así como un mejor estatus en el contexto laboral, sin embargo, lejos de ser una experiencia gratificante su realización “atemoriza, asusta, provoca ansiedad, angustia y muchas veces desesperanza”, y surgen las siguientes preguntas: “¿por qué hay tan pocos profesionales titulados con tesis?, ¿por qué las universidades tienen tan pocas tesis?” (p. 29).

Asesoría/tutoría para la tesis de investigación

En sentido amplio del concepto, la asesoría/tutoría para la formación en la investigación científica, para la sociedad del conocimiento, y en particular, en la educación superior, debe estar “orientada a formar individuos auto-regulados, capaces de actuar en situaciones auténticas, vinculados a la innovación y el desarrollo del saber en la era de la supercomplejidad” ([De La Cruz Flores y Abreu Hernández, 2008, p. 110](#)); sin embargo, es común la tensión generada en los tesisistas el proceso de acompañamiento, sobre todo cuando quien la realiza carece de tiempo para

esta tarea, de habilidades comunicativas y de interacción, o del conocimiento del tema y de la metodología para la investigación ([Revilla, 2017, p. 278](#)).

La identificación con la asesora o el asesor de tesis es demasiado importante, es preferible que sea alguien con quien ya se tiene algún tipo de relación académica, que disponga de tiempo para las sesiones y posea cierta experiencia de la que carecen docentes noveles ([Schmelkes y Elizondo Schmelkes, 2010, p. 6](#)); en la mayoría de los casos, las funciones de quien asesora o dirige la tesis se centran solamente en el progreso de la investigación y se dejan de lado otras que son relevantes para el proceso, las cuales implican motivación, orientación y evaluación ([Revilla, 2017, p. 279](#)); en otras palabras, debe ser un profesional en un amplio sentido, con excelente formación, quien aspire a la calidad académica, “que desarrolla permanentemente sus competencias de manera multidimensional en su quehacer pedagógico y docente” ([Bejarano Confalonieri y Esteban Rivera, 2022, p. 11](#)).

[Fernández Fastuca et al. \(2023\)](#), miden los estilos en la dirección de tesis, algunos de los ítems propuestos pueden fungir como características de aquellos: (a) en el estilo *directivo* la función es “asumir la responsabilidad de la toma de decisiones” y diseñar “la estrategia e instrumentos de recolección de datos”, además, se considera que el tesista “necesita de la instrucción directa para desarrollar su conocimiento”; (b) como *orientador* se deberá “consensuar con el tesista la toma de decisiones”, orientarle en “el diseño de la estrategia e instrumentos de recolección de datos”, y se presume que este “desarrolla su conocimiento si recibe la orientación suficiente”; (c) en el *ausente* los asesores se desentienden “de los objetivos planteados por el tesista” y dejan a su criterio el diseño de los instrumentos, con la consideración de que “debe adquirir su conocimiento sin intervención del director” (p. 930).

Relación asesoría-alumnado

En cuanto a la relación de acompañamiento entre quien imparte la asesoría y el alumnado se destaca que esta va más allá de la transmisión de conocimientos, del proceso de aprendizaje, este se lleva a cabo tanto en lo académico como en lo personal, lo emocional es especialmente importante para quienes enfrentan desafíos o dificultades, así, se llega a establecer un vínculo incluso terapéutico ([Gutiérrez Serrano, 2014, p. 14](#)); aunque se ha comprobado que el grado de interacción interpersonal y la presencia o carencia de empatía influye poco para el éxito del proceso de investigación, y que la formación profesional adquirida y la satisfacción personal al terminar la tesis diluyen los conflictos presentados, también es evidente que un estilo empático es positivo y en su ausencia habrá situaciones donde la angustia, desesperanza, e incluso ira, estén presentes ([Abovsky et al., 2012, p. 12](#)).

Se plantean diferentes tipos de interacciones del tutorado establecidas en diversas direcciones: vertical, con el asesor; diagonal, otros actores que participan en el proceso como directivos, profesores o expertos; y horizontal, con sus pares o grupo de investigación ([De La Cruz Flores y Abreu Hernández, 2008, p. 118](#)); otra tríada es la que se plantea con la confluencia de tesista, asesor y programa, los cuales deben colaborar de manera coordinada y en interacción con el fin de alcanzar el resultado deseado, en este caso la tesis requerida para obtener el título ([Revilla, 2017, p. 280](#)).

En la relación alumnado-tutores se plantean tres ideas: que esta dinámica es fundamental para la formación de quien aprende, así como para el fortalecimiento profesional de quien asesora, e indudablemente para el aprendizaje de ambos; que esta influye en la calidad y alcance de la investigación; y, que el seguimiento se transforma en acompañamiento debido a la

sistematicidad, interacción cognitiva, y colaboración en lo académico y lo emocional ([Gutiérrez Serrano, 2014, p. 3](#)).

Deber ser de la asesoría

[De La Cruz Flores y Abreu Hernández \(2008\)](#), sugieren para la organización de la tutoría en educación superior, la interacción de profesionales en activo con el alumnado, conocimiento para abordar problemas de la profesión, redes humanas de conocimiento (entre pares, de expertos y para la asesoría personalizada), entrenamiento paulatino en la práctica profesional innovadora, incremento de la productividad, mayor práctica conforme avanza el currículo, y reflexión sobre la acción (p. 121).

[Schmelkes y Elizondo Schmelkes \(2010\)](#), brindan otras sugerencias para la asesoría como informar a los nuevos investigadores la forma de trabajo mediante la presentación de anteproyectos realizados con anterioridad, así como sostener diálogos previos y suficientes con la finalidad de que exista claridad en los detalles de lo que les solicita, incluso crear esquemas que servirán de guía, así como el cronograma donde se establezcan fechas límites de entrega, lo que evitará que el alumnado procrastine el desarrollo y finalización de su investigación (p. 6); por otro lado, [Gutiérrez Serrano \(2014\)](#), propone revisiones conjuntas, jerarquización del contenido, correcciones convenidas y la estructura del informe que se redacta (p. 9); y, [Silva Castro et al. \(2017\)](#), afirman que la redacción es el principal obstáculo de tesis, la generación y organización de ideas, la carencia de referentes pedagógicos y psicológicos, así como desconocer métodos de investigación (p. 3).

Según [Arias \(2018\)](#), las debilidades del proceso observadas en su experiencia como asesor y jurado son: la deficiente identificación de la problemática y formulación de interrogantes acordes al contexto; la diferencia entre objetivo general y los específicos; y la conceptualización de teoría, constructo, aproximación teórica y modelo teórico; algunas sugerencias de alumnos normalistas refieren a la capacitación de docentes asesores para la dirección del proceso; contar con horarios y espacios específicos para las sesiones de asesoría; criterios claros y unificados para todos los que participan en una misma institución; evaluación de la asesoría y compromiso de quienes la realizan; y, una función clara y coordinada de los miembros del área de titulación ([Zárate et al, 2017, p. 10](#)).

Métodos de la investigación

El presente estudio se desarrolló bajo el enfoque cualitativo, con un alcance descriptivo, bajo la corriente fenomenológica, con la idea de lograr obtener conocimiento del objeto estudiado desde el fenómeno mismo y con el propio investigador como parte de este, para el abordaje de su particular perspectiva y abonado con las experiencias de vida, para contener su complejidad y, en un momento posterior, llegar incluso hasta la comprensión social, en un intento de explicar su naturaleza más allá de lo cuantificable.

Se contó con la participación de 27 egresados de la Escuela Normal Experimental Profr. José Federico Borjón de los Santos –institución ubicada en el municipio de San Juan de Sabinas, en el estado de Coahuila de Zaragoza–, quienes graduaron de las licenciaturas de Educación Preescolar y Educación Primaria en los años 2017, 2018, 2019, 2020, 2023 y 2024, en una muestra de casos tipo y por conveniencia, por poseer este grupo la característica de haber realizado su trabajo de titulación bajo la modalidad *Tesis de Investigación*, de acuerdo a los lineamientos correspondientes de los planes de estudio 2012 y 2018 ([Dirección General de](#)

Educación Superior para Profesionales de la Educación [DGESPE], 2016); en la Tabla 1 se muestra la distribución de los participantes por generación y licenciatura.

Tabla 1. *Distribución de la muestra por generación y licenciatura*

Generación	Número de participantes		Porcentaje de la muestra	
	LEPre ^a	LEPri ^b	Total	%
2013-2017	0	4	4	14.8%
2014-2018	1	3	4	14.8%
2015-2019	0	5	5	18.5%
2016-2020	0	2	2	7.4%
2019-2023	5	0	5	18.5%
2020-2024	0	7	7	26.0%
	6	21	27	100%

Nota. ^a Licenciatura en Educación Preescolar. ^b Licenciatura en Educación Primaria.

Se aplicó un cuestionario de 15 preguntas abiertas en cuatro momentos a las diferentes generaciones de egreso: abril de 2020, septiembre de 2022, julio de 2023 y julio de 2024 (aun así, no se considera un estudio longitudinal debido a que el objetivo no es comparar la asesoría en los diferentes momentos, sino analizar las características y sus implicaciones en la construcción de los trabajos de titulación en los últimos años desde el 2017); la información fue recabada mediante un formulario en línea pues el primer momento de aplicación fue durante la pandemia por el COVID-19, lo cual obligó a continuar de esta forma en los siguientes momentos.

El instrumento fue de carácter anónimo con la finalidad de obtener validez y confiabilidad en la información brindada por los participantes, en este solamente se solicitó como dato personal la generación a la cual pertenecían; posteriormente se inició con un cuestionamiento de forma general, y se dividió en siete secciones: retos, logros, impacto de la asesoría, asesor, asesorados, práctica profesional, y etapas; en la Tabla 2 se muestran las secciones y preguntas del cuestionario.

Los resultados arrojados por el cuestionario fueron analizados en primera instancia con el apoyo del programa *Atlas.ti* lo que permitió la codificación de las respuestas en 20 etiquetas para la validación de la información y agrupamiento de las opiniones generalizadas; posteriormente, se procesaron las respuestas mediante plataformas de inteligencia artificial para verificar la congruencia de los códigos mediante la triangulación en la organización de la información resultante.

Tabla 2. *Secciones y preguntas del instrumento aplicado*

Sección	Pregunta
General	1. Describa, de forma amplia y con una perspectiva general, cómo fue para usted la asesoría del trabajo de titulación para la construcción de su tesis de investigación.
	2. ¿Cuáles fueron los retos más difíciles de superar por medio de la asesoría del trabajo de titulación en el proceso de construcción de su tesis de investigación? Describa cada uno de estos.
Retos	3. ¿Cómo se debieron de abordar? o, ¿qué se debió de implementar para superar a cada uno de estos? en cada uno de los casos.
	4. ¿Cuáles fueron los logros de la asesoría del trabajo de titulación alcanzados durante el proceso de construcción de su tesis de investigación? Describa cada uno de estos.
Logros	5. ¿Cómo se pudieron realizar los logros alcanzados de la asesoría del trabajo de titulación durante el proceso de construcción de su tesis de investigación? Especifique en cada uno de los casos.
Impacto de la asesoría	6. ¿De qué manera impactó la asesoría del trabajo de titulación sobre el proceso de construcción de su Tesis de Investigación en la Escuela Normal Experimental? Describa ampliamente esta importante pregunta para el estudio.
	7. De acuerdo con su experiencia en el proceso de construcción de su tesis de investigación ¿cuáles fueron las características o atributos primordiales del asesor del Trabajo de Titulación?
Asesor	8. De igual forma, con base en su experiencia sobre la construcción de su tesis de investigación ¿cuáles fueron las principales funciones y actividades del asesor del Trabajo de Titulación?

9. Con relación a su experiencia y la de sus compañeros de grupo de asesoría ¿cuáles son las necesidades de más peso que presentaron ustedes, alumnos normalistas, en el proceso de construcción de la tesis de investigación?

Asesorados 10. De igual manera, con base en su experiencia y la de tus compañeros de grupo de asesoría ¿cuáles son las características o atributos primordiales que mostraron ustedes, los alumnos normalistas, para la conclusión de este proceso?

11. ¿La asesoría del Trabajo de Titulación promovió una práctica profesional sustentada en la mejor evidencia científica disponible? Si es afirmativa la respuesta describa de qué forma se llevó a cabo.

Práctica profesional 12. ¿La asesoría del Trabajo de Titulación lo preparó para valorar, con rigor metodológico, las intervenciones de carácter profesional en el ámbito de la investigación (modelos conceptuales, diseño, instrumentos, análisis estadísticos, validez y confiabilidad, entre otros aspectos)? Si es afirmativa la respuesta describa de qué forma se llevó a cabo.

13. Durante el proceso de construcción de su tesis de investigación ¿se logró identificar la etapa del Planteamiento de la Investigación? Si es afirmativa la respuesta describa de qué forma se llevó a cabo.

Etapas 14. Durante el proceso de construcción de su tesis de investigación ¿se logró identificar la etapa del Desarrollo de la Investigación? Si es afirmativa la respuesta describa de qué forma se llevó a cabo.

15. Durante el proceso de construcción de su tesis de investigación ¿se logró identificar la etapa del Conclusión de la Investigación? Si es afirmativa la respuesta describa de qué forma se llevó a cabo.

Resultados de la investigación

El estudio arrojó gran cantidad de información, debido a las características del instrumento y el número de individuos interrogados, los resultados más relevantes después del análisis fueron agrupados en 10 códigos principales:

Tarea de la Asesoría y orientación. Quienes recibieron la asesoría valoran enormemente la disposición, el conocimiento y la capacidad para guiarles en el proceso, así como la disponibilidad y la retroalimentación personalizada, además se resalta múltiples veces la

“aclaración de las dudas”, por otra parte, señalan que el apoyo emocional y la motivación de la asesoría fueron importantes para mantenerles comprometidos con su investigación; también se espera que quien realiza la dirección de tesis posea dedicación, puntualidad y disponibilidad para brindar el apoyo necesario a lo largo del proceso de investigación.

Algunos comentarios que representan respuestas generales sobre la asesoría y cómo esta incide en el proceso son: “las asesorías apoyaron en gran medida mi desarrollo en la presentación de mi investigación...” (participante 18, encuesta, 2023), “sin la asesoría o la presión que obtenía por parte de ella no hubiera concluido la investigación” (participante 16, encuesta, 2023), “...me permitieron apreciar el ámbito de investigación, pues me hicieron comprender que es más que un trabajo escrito, es más bien un descubrimiento, una innovación, un apoyo a la sociedad...” (participante 13, encuesta, 2020); una participante egresada en el año 2019 expresa que, “faltó ... decirnos cómo era la manera en que se tenía que redactar en algunos de los apartados de la tesis” (participante 7, encuesta, 2020), aunque esta no es una idea generalizada abona a la comprensión de los retos a vencer; además, se analizaron otros comentarios que permiten entender lo que el alumnado asesorado valora, por ejemplo: “con mucha atención por parte del asesor al alumno...” (participante 16, encuesta, 2023), “atender las dudas específicas en sesiones en línea personalizadas” (participante 15, encuesta, 2022), “el asesor se mostró con mucho tiempo y disposición para hacerlo...” (participante 7, encuesta, 2020), por último, se aprecia que el asesor tenga profundo conocimiento del área temática y de los métodos de investigación.

Planificación y organización del tiempo. La mayoría de la muestra menciona que el establecimiento de fechas límite y la revisión constante por parte de la asesoría fueron fundamentales para mantenerlos enfocados y cumplir con los plazos, sin embargo, se destacan problemas con la gestión del tiempo y la organización de su trabajo, lo que denota la importancia de las estrategias de planificación; se resalta por un gran número de participantes la relevancia de tener un cronograma claro y detallado para organizar y entregar avances, y que esa distribución y la planificación fueron fundamentales para cumplir con los plazos y avanzar de manera efectiva; el establecimiento de éstos y la definición de objetivos claros también ayudaron a organizar la construcción de la tesis y a cumplir con los requisitos metodológicos.

En cuanto al período para la realización de la tesis, la mayoría de quienes recibieron la asesoría consideraron que el tiempo asignado era insuficiente, así lo expresó una alumna: “fue muy corto el tiempo en el que la desarrollamos por diferentes situaciones entonces me sentí presionada...” (participante 12, encuesta, 2020), “dedicar tiempo específico para los integrantes del grupo de titulación, no sé, 10 minutos que se brinden para cada uno y así atender las dudas de todos” (participante 21, encuesta, 2024); igualmente, varios estudiantes son conscientes de la necesidad de mejorar sus habilidades de planificación y organización del tiempo: “el asesor nos dio con mucha anticipación un cronograma ... aunque en ocasiones [yo] tardaba más de la cuenta, pero tener una calendarización establecida facilita el proceso” (participante 2, encuesta, 2020), “...el reto que tuve fue en relación al tiempo, me faltó organizarme y dedicarle más horas al análisis de mi trabajo...” (participante 10, encuesta, 2020), fueron algunos de los comentarios expresados; por otra parte, otros participantes solicitaron opciones para un mayor apoyo por parte de la asesoría, incluso realizaron recomendaciones para los espacios dedicados a este propósito, como expresó una alumna egresada en 2018: “invito a la escuela normal a retomar los viernes en la escuela para el trabajo de investigación que requiere de mucho esfuerzo, concentración y dedicación” (Participante 6, encuesta, 2020).

En este código se logró identificar un aspecto en el cual el alumnado encuestado resalta la determinación, el esfuerzo, la perseverancia y colocar el trabajo de titulación en el centro de las actividades del último semestre de la licenciatura como elementos para lograr su culminación, y en contraparte, la necesidad de mecanismos que los ayuden al cumplimiento de plazos y tareas, por ejemplo, la determinación de horarios de trabajo individual o firma de compromisos; un aspecto que es mencionado solamente por algunos, pero que debe tomarse en cuenta es el hecho de tener a la vez las responsabilidades de las prácticas profesionales y del proceso de admisión al sistema de Educación Básica, entre otras actividades escolares y personales.

Características del trabajo de titulación. El estudiantado tuvo dificultades con el formato APA, la redacción académica y la búsqueda de información relevante, algunos expresaron dificultades para encontrar información relevante y desarrollar el marco teórico, “...la falta de conocimiento sobre el APA y sobre la realización de una tesis, de igual manera la falta de conocimiento de autores” (participante 17, encuesta, 2023) expresó una alumna egresada en 2023; sin embargo, dejan claro que la asesoría contribuyó a mejorar las características de los documentos en términos de estructura, contenido y profundidad: “me ayudó a realizar un trabajo de calidad, así también a fortalecer mis debilidades” (participante 5, encuesta, 2020), “lograr que cada capítulo de la tesis estén relacionados y sea una tesis que se sustenta en base a las interrogantes que se pretenden contestar” (participante 12, encuesta, 2020), “conocer la estructura de una tesis y en qué consiste cada uno [de los apartados]” (participante 20, encuesta, 2023), “ese era el centro del trabajo de titulación, plantear un problema y a partir de este, establecer la teoría y diseñar instrumentos que aplicar para llegar a un resultado y conclusiones específicas” (participante 22, encuesta, 2024), fueron algunas de las respuestas en este sentido.

Desarrollo de habilidades. La asesoría es entendida no solamente como el medio para completar el requisito de titulación, sino también para la adquisición de nuevas habilidades y de conocimiento; se mencionan mejoras significativas en las habilidades de redacción, búsqueda y análisis de datos e información y manejo de referencias bibliográficas, así como el diseño de instrumentos de investigación, como estableció una egresada en 2019: “...los amplios conocimientos obtenidos a partir de la literatura leída y el conocer el proceso de elaboración de una Tesis de investigación, que me permitirá estructurar próximos trabajos de investigación y/o ayudar a otros -alumnos- a que construyan sus propios trabajos” (participante 13, encuesta, 2020).

Se expresó la necesidad de desarrollar habilidades específicas, como el manejo del formato y la realización de investigaciones bibliográficas, muchos participantes solicitan talleres o cursos sobre redacción académica, normas de la APA y búsqueda de información; por otra parte, la asesoría ayudó al alumnado a fortalecer la argumentación de sus propuestas, basándose en evidencia sólida, así como desarrollar una mayor capacidad para evaluar la calidad de las investigaciones, habilidades expresadas también como retos por integrantes de la muestra: “[dificultades en la] búsqueda de investigaciones o autores, que sustentarán mi investigación, enfocadas en lo que buscaba dar a conocer” (participante 5, encuesta, 2020), “todo el proceso fue sustentado con autores e información verídica” (participante 27, encuesta, 2024), “aprendimos a sustentar con diversas investigaciones y desde la perspectiva de otros autores cada aspecto de la investigación” (participante 21, encuesta, 2024).

Metodología de la investigación. En este código se obtuvo como información que la asesoría propició una comprensión profunda del proceso, desde la formulación de preguntas de

investigación hasta la presentación de resultados, en particular se expresa que se brindó orientación sobre cómo buscar, seleccionar y analizar la evidencia científica relevante, con alcances como una comprensión de conceptos clave como validez y confiabilidad, según lo manifestado en los cuestionarios: “la investigación tuvo un resultado que se comprobó por medio de diferentes pruebas diseñadas” (participante 8, encuesta, 2020), “...el desarrollo de diversos instrumentos, se fundamentó con base en los diversos conceptos analizados en las sesiones de asesoría” (participante 14, encuesta, 2022), “investigar sobre temas de interés: buscando información en fuentes confiables para un mayor grado de confiabilidad” (participante 5, encuesta, 2020).

Algunos individuos de la muestra sugieren iniciar con el marco teórico o utilizar esquemas visuales para facilitar la comprensión del proceso de investigación, como se mostró en el código “desarrollo de habilidades”, de igual forma, en este se expresa la necesidad de formación previa en metodología de la investigación: “en un inicio tenía muchas dudas y estaba muy confundida por toda la información proporcionada por el asesor; conforme se fue avanzando en la realización de dicha investigación todo se aclaró y logré tener una perspectiva más amplia de la tesis” (participante 18, encuesta, 2023), “algún taller de manera general, o de igual manera implementándolos en los trabajos finales que se presentan en diversas asignaturas...” (participante 14, encuesta, 2022), “el desconocimiento del formato APA 7, nunca se nos brindó un buen curso que además fuera práctico” (participante 21, encuesta, 2024).

Recursos para la investigación. La mayoría de los encuestados mencionaron que tuvieron acceso a materiales científicos que les permitieron sustentar su investigación; el acceso a recursos como bibliotecas, bases de datos y herramientas tecnológicas facilitó la investigación: “...el asesor siempre tuvo la disposición, nos brindó muchas herramientas de trabajo tanto digitales y físicas...” (participante 7, encuesta, 2020), “...se nos brindó los materiales de forma digital y sugerencias de cuáles nos pudieran servir de forma física en la biblioteca...” (participante 11, encuesta, 2020), “se me compartió gran material de apoyo” (participante 13, encuesta, 2020).

No obstante, se planteó la falta de bibliotecas bien equipadas y software especializado como un área de oportunidad de la institución: “libros limitados sobre temas de nuestro interés al momento de realizar una búsqueda en la biblioteca de la escuela” (participante 5, encuesta, 2020); algunos expresaron la necesidad de contar con mejores instalaciones y recursos, como espacios de estudio adecuados y acceso a internet: “una necesidad para mí, era el internet en la normal, al momento de tener asesorías no podía investigar ... era deficiente” (participante 8, encuesta, 2020).

Relaciones interpersonales. La calidad de la relación entre el asesor y el estudiante fue un factor mencionado constantemente, también la retroalimentación oportuna, la claridad en las instrucciones y el apoyo emocional de la asesoría fueron fundamentales para el éxito según los encuestados; la paciencia, la empatía y la capacidad de comunicación son características altamente valoradas en un asesor, un participante expresó que “sobre todo la comunicación constante con el asesor fue clave en el proceso de construcción” (participante 2, encuesta, 2020), acerca de cómo concretaron los logros otro mencionó que por medio de “construir un buen medio de comunicación con el asesor” (participante 7, encuesta, 2020), así también, el estudiantado aprecia que el asesor sea capaz de explicar conceptos complejos de manera clara y concisa.

Aunque en menor medida, algunos egresados expresaron problemas con la comunicación con el asesor, una encuestada dijo que “podría recomendar el recalcar constantemente un canal de comunicación y confianza maestro-alumno y alumno-alumno” (participante 13, encuesta, 2020); en cuanto a la colaboración algunos otros resaltaron la importancia de colaborar con otros estudiantes para enriquecer sus investigaciones, así el apoyo mutuo fue un aspecto destacado en el trabajo en equipo.

Confianza y compromiso. Se destaca el aumento de la confianza en sus capacidades y la habilidad para trabajar de manera independiente, y la mayoría de la muestra observó una actitud positiva, con interés y motivación por realizar la investigación, así, una participante al referirse a su satisfacción personal expresó lo siguiente: “aprendí a confiar en mis capacidades, además de desarrollar otras habilidades ... poniendo metas para alcanzarlas” (participante 5, encuesta, 2020); y una más al hablar de sus logros: “...los espacios y la confianza de saber que se está haciendo un gran trabajo, considero que hubo motivación por mejorar día con día” (participante 6, encuesta, 2020); el compromiso adquirido por quienes fueron parte de las asesorías refleja el impacto de ésta en el proceso de investigación y se enuncia claramente por otra de las encuestadas: “adquirí un gran interés en mi tema, llevé mis conocimientos a otros docentes, los padres de familia, alumnos, directivos, comunidad, compartían sus experiencias y conectaban con la problemática, lo cual me estimulaba a llegar al final de la investigación” (Participante 13, encuesta, 2020).

Realización profesional. La mayoría expresó satisfacción con la atención recibida, así como con la conclusión de la tesis y alcanzar una meta importante en su trayectoria académica; se destacan la dedicación y el empeño, como elementos esenciales para obtener logros, también la disposición a invertir tiempo y esfuerzo en la investigación fue clave; este código se representa con los siguientes comentarios donde se reconocen esos elementos: “con mucha dedicación, esfuerzo y dedicamos mucho tiempo a la investigación que realizamos” (participante 8, encuesta, 2020), “la elaboración de una tesis de investigación requiere más tiempo y esfuerzo que otros trabajos de titulación...” (participante 23, encuesta, 2024), “...al final se llegó a valorar realmente el trabajo y esfuerzo para realizar una investigación lo mejor posible” (participante 25, encuesta, 2024); otras respuestas donde se expresó la idea de un crecimiento profesional con el apoyo de la asesoría son: “durante el desarrollo del trabajo, en cuánto más avanzábamos, más crecíamos y más aprendíamos” (participante 21, encuesta, 2024), “la metodología de la investigación es algo muy hermoso que me parece fascinante, sin embargo, es hasta ahora que considero que lo conozco y comprendo” (participante 22, encuesta, 2024), “me ayudó profesionalmente a expandir mi conocimiento en cuanto a escritura, herramientas de trabajo que se aplican para poder redactar un texto” (participante 7, encuesta, 2020), “alcance internacional: con apoyo del asesor la tesis tuvo difusión fuera de la Escuela Normal” (participante 2, encuesta, 2020).

Aplicación práctica. La asesoría permitió a los estudiantes aplicar los conocimientos teóricos a su propia investigación, se destacó la importancia de conectarlos con la práctica educativa, así como del desarrollo de la capacidad de aplicar los conocimientos adquiridos en su práctica profesional, ya sea en el aula o en futuros estudios: “una de las competencias profesionales que conforman el perfil de egreso está destinada a la investigación educativa ... considero que se desarrolló y fue un gran beneficio para mi próxima práctica docente” (participante 22, encuesta, 2024), “impactó mucho en mi práctica profesional porque conocí más a mis alumnos y describir algunas estrategias didácticas favorables para ellos” (participante 9, encuesta, 2020), “...actualmente no solo soy maestra de nivel primaria, me encuentro frente a

grupos de nivel universitario y cada una de las estrategias que el maestro asesor utilizó conmigo, las estoy poniendo en práctica con mis alumnos” (participante 4, encuesta, 2020).

Discusión y conclusiones

A partir del análisis de las respuestas proporcionadas por los participantes, se logró identificar las características del trabajo de asesoría en la institución a través de la percepción de los egresados tras concluir el proceso de construcción de su trabajo de titulación en la modalidad de tesis; asimismo, se detectaron aspectos críticos de la asesoría que, ya sea por su implementación o ausencia en este contexto, fueron expresados por quienes han vivido este proceso, lo que permite formular una serie de premisas, que se constituyen en retos para los asesores de tesis, tanto en el ámbito de la Educación Normal como de manera más amplia, en la Educación Superior, y sobre todo, que permiten conocer cómo incide esta actividad académica en la construcción del documento denominado trabajo de titulación.

Una asesoría personalizada y flexible. El exceso de carga académica de los profesores normalistas y el número de alumnado asignado para la asesoría de la tesis que en ocasiones supera una decena, imposibilita que el trabajo de titulación se lleve a cabo de una forma más individual y que las sesiones, en vez de ser grupales, puedan atender dudas e inquietudes acerca del proceso de investigación de manera más precisa y particular; el reto en este sentido es: garantizar que todo el estudiantado reciba una guía clara, personalizada y oportuna en cada etapa del proceso de investigación.

En este y otros estudios ([Benítez Olascoaga et al., 2022](#); [Medel Villafañá y López Contreras, 2023](#)), los estudiantes resaltan características positivas de las asesorías como su calidad, apoyos brindados, responsabilidad y compromiso, el dominio teórico-metodológico y la calidad humana de quienes las imparten, así como demandas por ser deficiente, escasa disposición, imprecisión de las explicaciones, falta de comunicación y de conocimiento del proceso de elaboración de una tesis; así, los resultados muestran una calidad variable de la asesoría recibida, lo que sugiere la necesidad de establecer estándares y criterios de la función más claros para los docentes; también, se refleja en los resultados que es necesario implementar programas de capacitación continua para los profesores, con enfoque en habilidades como la comunicación efectiva, la retroalimentación constructiva, la gestión del tiempo y el dominio de herramientas de investigación; además, debe existir experiencia como profesor e investigador para promover mejor aprendizaje, así como la actitud y la capacidad para que la función asesora sea efectiva ([Bejarano Confalonieri y Esteban Rivera, 2022](#)); por otra parte, se establece según los análisis que esta tarea académica debe ser flexible y adaptarse a las necesidades individuales de cada estudiante, considerando sus fortalezas, debilidades y estilos de aprendizaje.

Algunas de las estrategias sugeridas para lograr esto son: proporcionar programas de trabajo a detalle y adaptados a las necesidades de cada estudiante, ampliar el tiempo disponible para resolver dudas específicas mediante sesiones personalizadas o grupales más frecuentes, además de fomentar un enfoque integral que combine la mayoría de las características demandadas por el estudiantado.

Una asesoría con planificación y gestión del tiempo. Sin duda uno de los principales hallazgos encontrados en muchos estudios, sin excepción de este, es el impacto del tiempo destinado a la asesoría de tesis, el reto resultante es ayudar a la organización y cumplimiento de los plazos establecidos, con el mínimo estrés y retraso; la información recabada arroja que tanto estudiantes como asesores enfrentan desafíos en la planificación y organización

del tiempo, y se percibe la necesidad de desarrollar estrategias y herramientas que faciliten la gestión del proceso de investigación.

Otros aportes también indican que una de las áreas de oportunidad es el tiempo, el cual impacta directamente en la construcción del documento final ([Navarro Meléndez, 2023](#)), gran parte del profesorado muestra su dedicación y esfuerzo para la atención de quienes le fueron asignados –frecuentemente un número considerable para la función–, pero esto no es suficiente ([Alonso Palacios Márquez et al., 2023](#)); en ocasiones, las decisiones directivas en las Escuelas Normales son una limitante más en este sentido, la asignación de una hora clase o menos a la semana por cada persona asesorada es insuficiente desde la perspectiva de los docentes, cuando la normativa indica cuatro horas ([Anzaldúa Nájera et al., 2023](#)); además, es común que se cuente con la libertad de realizar ajustes en los horarios oficiales y en los lugares destinados para la atención (esto también es debido a que no existe espacio curricular en los planes de estudio vigentes para la formación docente, denominados 2018), sin lograr acuerdos con los estudiantes algunas de las veces ([Aguilera Orozco, 2023](#)); por una parte, estos requieren la sensación de seguridad que brinda el acompañamiento sistemático, y por otra, los asesores son conscientes de que esta es una práctica de su profesión con grandes requerimientos, y que aun de las libertades mencionadas, deben ceñirse a la carga horaria y articularla con las funciones adicionales que exige su perfil académico lo que limita el tiempo dedicado a la dirección de tesis ([Benítez Olascoaga et al., 2023](#); [Medel Villafañá y López Contreras, 2023](#)).

Los resultados señalan que la carga de trabajo de los estudiantes en el último año de estudios y de sus asesores, genera estos conflictos de agenda y retrasos en la culminación de las tesis; algunas consideraciones a este respecto son rechazar la asignación de un número de estudiantes al cual sea incapaz de brindar atención, o incluso la asignación de un codirector para un acompañamiento extra ([Sánchez Cruz, 2023](#)); algunas soluciones a este respecto son la implementación de cronogramas claros con objetivos específicos para cada etapa, talleres o capacitaciones específicas sobre gestión del tiempo y organización de actividades, ofrecer mecanismos de monitoreo y compromiso, como reuniones regulares para revisar avances y supervisión de estos por parte de los directivos; otra propuesta que complementa a las de este estudio es “la asignación equitativa de asesores y funciones entre profesores de tiempo completo” ([Benítez Olascoaga et al., 2023, p. 3867](#)).

Una asesoría que desarrolle habilidades específicas para la elaboración de tesis. Una constante en las respuestas recabadas de los participantes son los requerimientos en su formación docente y la necesidad de adquirir los dominios y saberes adecuados con antelación a la construcción de la tesis, con la configuración del desafío de ofrecer formación en metodología de la investigación, redacción académica y uso de normas APA, desde el inicio de las carreras.

Según los resultados, los estudiantes requieren una mayor formación en habilidades de investigación, como la búsqueda de información, el análisis de datos y la redacción académica; otros estudios precisan cómo frecuentemente se carece de los referentes teóricos-metodológicos que implican estos procesos, lo que causa inquietud en el estudiantado ([Castelán Leines et al., 2022](#)), quienes consideran como mayores retos durante la elaboración de su tesis, el conocimiento de la metodología, la búsqueda bibliográfica y la redacción (Aguirre Cisneros et al., 2023), y les preocupa depender del asesor y carecer del control de los procedimientos ([Hernández Becerril et al., 2023](#)); según las entrevistas de este estudio se estima que los tesisistas requieren una comprensión más profunda de los conceptos y principios metodológicos de la investigación.

Se reportan también otras deficiencias comunes en la referenciación y errores metodológicos en el análisis de resultados y la discusión, ambos desvinculados de los objetivos, así como la falta de congruencia entre estos y el diseño de los estudios, la casi nula fundamentación crítica, y escasa reflexión, además en la forma, uso incorrecto de signos de puntuación, faltas ortográficas, una débil comunicación escrita, escasez y utilización inadecuada del vocabulario y otras carencias que imposibilitan una adecuada redacción de carácter científico, como fallas en la presentación de la información por medio de diagramas y gráficas ([Benítez Olascoaga et al., 2023](#); [Navarro Meléndez, 2023](#); [Perdomo y Morales, 2022](#)), la redacción académica es una habilidad fundamental que debe ser fortalecida a través de talleres y recursos específicos desde los primeros semestres de las licenciaturas en educación; otra dificultad ocasionada por las lagunas en la formación del estudiantado es lograr el avance regular y continuo de acuerdo con la programación inicial ([Benítez Olascoaga et al., 2023](#)), esto se constató con las experiencias compartidas por los participantes al comprobar que el incumplimiento con el cronograma propuesto es debido a la falta de este tipo de habilidades.

De acuerdo con los resultados se propone organizar talleres prácticos sobre formato APA, redacción académica y búsqueda bibliográfica, facilitar guías claras y materiales de apoyo sobre los componentes de una tesis, e incorporar actividades de práctica en asignaturas previas al proceso, lo que se complementa con las propuestas de otros estudios: talleres de lectura y redacción ([Solís Mejía y Garduño Durán, 2023](#)), intensificar la investigación en la formación normalista de una forma práctica dentro y fuera de los cursos, eventos académicos para la difusión y mayor interés de las instituciones de educación superior en publicar producciones del estudiantado, lo que implica el compromiso y responsabilidad de parte de este ([Tapullima-Mori, et al., 2024](#)); de esta forma se reitera que es necesario una formación previa, ofrecer cursos o talleres introductorios en metodología de la investigación para nivelar los saberes y habilidades de los estudiantes.

Una asesoría que fortalezca las relaciones interpersonales entre asesor y estudiante. El reto es claro, crear un ambiente de confianza y comunicación efectiva que fomente el compromiso y el trabajo colaborativo; la asesoría requiere ofrecer tiempo, disposición para la tarea y calidad humana, según el estudiantado, quien a la vez asume que debe ofrecer responsabilidad ([Benítez Olascoaga et al., 2022](#)), otros identifican como un asesor comprometido a quien lee detenidamente los avances, sin temor a sugerir correcciones, con autoridad académica y de investigador, así, recomiendan al estudiante escucharle, consultarle cualquier decisión y aprovechar todo el tiempo posible que ofrezca ([Trejos Buriticá et al., 2024](#)).

La comunicación efectiva entre el asesor y el estudiante es esencial para el éxito del proceso, esta depende de los actores, las necesidades de la formación docente y las interacciones de poder ([Medel Villafañá y López Contreras, 2023](#)); además, se debería brindar apoyo emocional, en especial durante momentos de frustración o incertidumbre, el área emocional y la empatía son demasiado relevantes, así como mostrarse estable ([Anzaldúa Nájera et al., 2023](#)); algunas recomendaciones son fomentar la paciencia y la claridad en las interacciones, promover canales de comunicación constantes y efectivos, e implementar dinámicas grupales para fortalecer la colaboración.

Una asesoría con equilibrio entre las responsabilidades académicas. De los hallazgos se deriva otro desafío más, este es ayudar a los estudiantes a balancear el trabajo de titulación con otras actividades, como prácticas profesionales y el proceso de ingreso al sistema educativo; aunque no abiertamente, pero se percibe que se brinda mayor esfuerzo a la práctica

docente, además de procrastinar en las tareas de investigación ([Alonso Palacios Márquez et al., 2023](#)), esto lleva a sugerir horarios flexibles y asignar tiempos exclusivos para el trabajo de titulación, coordinar con otras áreas académicas para evitar sobrecarga de tareas en períodos críticos, y un seguimiento personalizado.

Otro reto es mantener el interés y la dedicación del estudiantado durante todo el proceso, como estrategias: el reconocimiento de logros parciales y brindar retroalimentación positiva para fomentar la motivación, la vinculación de los temas de tesis con intereses personales y profesionales del estudiante, así también, resaltar la relevancia de la investigación para la práctica docente y su impacto social; otro estudio sugiere el empoderamiento de los alumnos, el impulso a la producción científica y la inclusión ([Castelán Leines et al., 2022](#)), uno más coincide también en la promoción de la publicación de artículos científicos ([Tapullima-Mori, et al., 2024](#)), y también se ha reconocido que el éxito depende de que tan comprometidos se muestran y de su capacidad intelectual ([Solís Mejía y Garduño Durán, 2023](#)).

Una asesoría que vincule teoría y práctica. Los estudiantes requieren ser apoyados para aplicar el nuevo conocimiento adquirido en investigaciones que impacte su entorno profesional; se ha establecido el impacto de las habilidades de investigación cuando se articulan con la práctica y cuando existe la disposición para llevarlo a efecto por parte de los futuros profesionistas ([Tapullima-Mori, et al., 2024](#)), así como, de la realización de estudios que aporten a la docencia y lograr la vinculación con la práctica ([Ramírez Silván y Domínguez Estrada, 2024](#)); se sugiere como resultado de este estudio promover la elección de temas relevantes para la práctica educativa, utilizar resultados de la investigación en estrategias pedagógicas, organizar encuentros para compartir avances y resultados con la comunidad educativa.

Para cerrar este reporte se deben considerar algunas concepciones acerca del objeto de estudio mismas que permitan conocer el impacto de la asesoría o dirección de tesis en la construcción de estas; además de las premisas presentadas se destaca la escasa evaluación de la función o la falta de acciones de acompañamiento y supervisión, incluso limitada revisión de los perfiles docentes, lo cual debería ser una exigencia para la mejora continua de los procesos de titulación; en este sentido, el profesorado que asesora debe poseer perfil –aunque el posgrado no garantiza tener las habilidades necesarias para la tarea– y trayectoria en la investigación educativa, contar con producción académica y efectuar la difusión del conocimiento alcanzado, ¿qué porcentaje de los asesores cuenta con esta característica? es una nueva interrogante que será materia de nuevos estudios.

Por otra parte, en el análisis bibliográfico se descubre que en muchas instituciones de educación superior, quienes llevan a cabo esta relevante labor académica carecen de compromiso, preparación o experiencia, y el papel que realizan no es el deseable, lo que sugiere que debiera existir una mejor organización de los procesos en todos los aspectos mencionados aquí, así como plantear estrategias sencillas que logren grandes cambios en los resultados, por ejemplo, que quienes cuenten con amplia experiencia a lo largo de varios años provean de acompañamiento y apoyo a los recién iniciados en estas actividades.

Por último, se estima de extrema importancia la creación de una metodología y técnicas definidas por medio del análisis de las experiencias de éxito en las diferentes instituciones, que establezcan una forma precisa de trabajo que reduzca los inconvenientes de navegar sin rumbo en una infinidad de posibilidades, pues, si bien la mayoría de las investigaciones efectuadas sobre

este objeto de estudio se han llevado a cabo en contextos locales –al igual que éste en una de las Escuelas Normales de Coahuila–, la similitud entre lo que acontece en las instituciones de educación superior es demasiada lo que permite extender los casos, experiencias y conocimiento a la mayoría de ellas.

Referencias

- Abovsky, A., Alfaro Rivera, J. A. y Ramírez Montoya, M. S. (2012). Relaciones interpersonales virtuales en los procesos de formación de investigadores en ambientes a distancia. *Sinéctica, Revista Electrónica de Educación*, (39), 1-14.
<https://sinectica.iteso.mx/index.php/SINECTICA/article/view/83>
- Aguilera Orozco, A. (2023). Asesoría, asesoría y acompañamiento académico: experiencias en el proceso de titulación en séptimo y octavo semestre de la licenciatura en educación primaria. *Revista de las Memorias del Congreso Nacional de Investigación sobre Educación Normal*, 6(6), 4360-4372.
https://www.conisen.mx/documents/memorias/Memoria_CONISEN_2023.pdf
- Aguirre Cisneros, E., Jasso García, L. H. y Rodríguez Ayala, S. (2023). Desafíos en los elementos que constituyen el acompañamiento de asesoría en las escuelas normales. *Revista de las Memorias del Congreso Nacional de Investigación sobre Educación Normal*, 6(6), 4504-4520.
https://www.conisen.mx/documents/memorias/Memoria_CONISEN_2023.pdf
- Alonso Palacios Márquez, C. C., Alatorre Martínez, M. T., y Martínez Cedillo, M. (2023). Percepciones de los estudiantes de la Benemérita Escuela Nacional de Maestros sobre los asesores del documento de titulación. *Revista de las Memorias del Congreso Nacional de Investigación sobre Educación Normal*, 6(6), 3531-3551.
https://www.conisen.mx/documents/memorias/Memoria_CONISEN_2023.pdf
- Anzaldúa Nájera, B. A., Ponce Quiroga, G. S. y Ramos García, E. N. (2023). Análisis de las funciones de asesoría de documento recepcional. Estudio de caso en la BENFT. *Revista de las Memorias del Congreso Nacional de Investigación sobre Educación Normal*, 6(6), 4138-4156.
https://www.conisen.mx/documents/memorias/Memoria_CONISEN_2023.pdf
- Arias, F. G. (2018). Diferencia entre teoría, aproximación teórica, constructo y modelo teórico. *Revista Actividad Física y Ciencias*, 10(2), 7-12.
<https://revistas.upel.edu.ve/index.php/actividadfisicayciencias/issue/view/95>
- Bejarano Confalonieri, C. A. y Esteban Rivera, E. R. (2022). Hacia un perfil de la figura del asesor de investigación en el posgrado. *Revista de Investigación Apuntes Universitarios*, 12(1), 1-12. <https://doi.org/10.17162au.v12i1.724>
- Benítez Olascoaga, E., Albarrán Benítez, J. J. y Villa Vázquez, F. (2023). Problemáticas y perspectivas de mejora de la asesoría del documento recepcional desde la mirada de los asesores de la Escuela Normal. *Revista de las Memorias del Congreso Nacional de Investigación sobre Educación Normal*, 6(6), 3857-3873.
https://www.conisen.mx/documents/memorias/Memoria_CONISEN_2023.pdf
- Benítez Olascoaga, E., Villa Vázquez, F. y Albarrán Benítez, J. J. (2022). La asesoría del documento recepcional desde la experiencia de los estudiantes. *Revista de las Memorias*

- del Congreso Nacional de Investigación sobre Educación Normal*, 5(5), 1569-1583.
https://conisen.mx/documents/memorias/Memoria_CONISEN_2022.pdf
- Castelán Leines, A. O., Ábrego Escalante, J. y García Mendoza, M. (2022). Los sentidos de las estudiantes normalistas en los usos de la teoría cuando elaboran su tesis. *Revista de las Memorias del Congreso Nacional de Investigación sobre Educación Normal*, 5(5), 1970-1981.
https://conisen.mx/documents/memorias/Memoria_CONISEN_2022.pdf
- Chandrasekhar, R. (2002). *How to write a thesis: A working guide*. Australian Research Centre for Medical Engineering (ARCME) - The University of Western Australia.
- De La Cruz Flores, G. y Abreu Hernández, L. F. (2008). Tutoría en la educación superior: transitando desde las aulas hacia la sociedad del conocimiento. *Revista de la Educación Superior*, XXXVII(3)(147), 107-124.
<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=60418920008>
- De La Cruz y Trejo, J. A. (2020). Asesoría de tesis de investigación en la Escuela Normal Experimental. En Montes Martínez, R., Prado Salazar, J. R., Pérez Casillas, I., Paz Reboloso, C. M. y Hernández, O. M. (coords.), *Educación + Investigación = Transformación Educativa* (pp.109-120). Galaxia Literaria.
<https://drive.google.com/file/d/1t8pKATPpqVWx35amAcb5EdZ4Sd7IXUal/view>
- Dirección General de Educación Superior para Profesionales de la Educación [DGESPE]. (2016). *Modalidades de titulación para la Educación Normal*. Secretaría de Educación Pública.
- Gutiérrez Serrano, N. G. (2014). Producción de conocimiento y formación de investigadores. *Sinéctica, Revista Electrónica de Educación*, (43), 1-16.
<https://sinectica.iteso.mx/index.php/SINECTICA/article/view/22/16>
- Fernández Fastuca, L., Sánchez-Rosas, J., Rojas-Torres, L. y Difabio de Anglat, H. (2023). Los estilos de dirección de tesis. Diferencias según género, área de conocimiento y etapa en la tesis doctoral. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 28(98), 913-935.
<https://ojs.rmie.mx/index.php/rmie/article/view/52>
- Hernández Becerril, S., Nuñez Solano, M. y Martínez Becerril, S. (2023). Asesoría para titulación en la Educación Normal. *Revista de las Memorias del Congreso Nacional de Investigación sobre Educación Normal*, 6(6), 4387-4399.
https://www.conisen.mx/documents/memorias/Memoria_CONISEN_2023.pdf
- López Yepes, J. (2015). *La dirección / asesoría de tesis. Materiales para un manual de buenas prácticas*. Universidad Panamericana Publicaciones.
- Medel Villafaña, C. y López Contreras, Y. (2023). La práctica asesora normalista para acompañar el trabajo de titulación: Condiciones en las que se genera. *Revista de las Memorias del Congreso Nacional de Investigación sobre Educación Normal*, 6(6), 3438-3455.
https://www.conisen.mx/documents/memorias/Memoria_CONISEN_2023.pdf
- Muñoz Razo, C. (2011). *Cómo elaborar y asesorar una investigación de tesis*. (2ª ed.). Pearson Educación de México.

- Navarro Meléndez, M. I. (2023). Titulación por tesis de la Generación 2018-2022 de la ENIS: contenidos y metodologías. *Revista de las Memorias del Congreso Nacional de Investigación sobre Educación Normal*, 6(6), 3421-3437. https://www.conisen.mx/documents/memorias/Memoria_CONISEN_2023.pdf
- Perdomo, B. y Morales, O. A. (2022). Errores y dificultades en la elaboración de las tesis de pre y postgrado del estudiantado peruano: Implicaciones pedagógicas. *Revista Electrónica Educare*, 26(1), 1-21. <https://doi.org/10.15359/ree.26-1.21>
- Ramírez Silván, C. y Domínguez Estrada, E. S. D. R. (Coords.). (2024). *Figuras centrales, procesos y contextos en la investigación educativa de la Licenciatura en Educación Preescolar*. Ediciones Comunicación Científica. <https://doi.org/10.52501/cc.136>
- Revilla, D. (2017). Expectativas y tensiones en la asesoría de tesis en la Facultad de Educación de la Pontificia Universidad Católica del Perú. *Revista de Docencia Universitaria*, 15(1), 277-303. <https://doi.org/10.4995/redu.2017.6057>
- Rubio Moreno, M. y Castro López, G. (2017). *La investigación educativa: Un estudio exploratorio a las tesis de la primera generación del Plan 2012 de la Licenciatura en Educación Primaria* [Artículo publicado en memoria de congreso]. XIV Congreso Nacional de Investigación Educativa – Consejo Mexicano de Investigación Educativa, San Luis Potosí, San Luis Potosí. <https://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v14/doc/2316.pdf>
- Sánchez Cruz, M. A. (2023). *Vicisitudes en la asesoría de la maestría en psicología. Grupos de Reflexión con asesores y tesistas* [Tesis de grado, Universidad Autónoma del Estado de Morelos, Facultad De Psicología]. Repositorio Institucional de Acceso Abierto (RIAA) de la Universidad Autónoma del Estado de Morelos (UAEM). <http://riaa.uaem.mx/handle/20.500.12055/3711>
- Schmelkes, C. y Elizondo Schmelkes, N. (2010). *Manual para la presentación de anteproyectos e informes de investigación (tesis)*. Oxford University Press.
- Secretaría de Educación Pública. (s.f.). *Orientaciones para organizar el proceso de titulación. Planes de estudio 2018*. Dirección General de Educación Superior para el Magisterio, SEP.
- Silva Castro, N., Villafana García, N. A. y Núñez Hernández, M. R. (2017). *La escritura: herramienta para la producción de tesis*. [Artículo publicado en memoria de congreso]. Primer Congreso de Investigación Sobre Educación Normal, Mérida, Yucatán. https://conisen.mx/documents/memorias/Memoria_CONISEN_2017.pdf
- Solís Mejía, L. y Garduño Durán, J. (2023). El sentido que da el docente al proceso de asesoría. *Revista de las Memorias del Congreso Nacional de Investigación sobre Educación Normal*, 6(6), 4234-4252. https://www.conisen.mx/documents/memorias/Memoria_CONISEN_2023.pdf
- Tapullima-Mori, C., Montalvo Apolin, D., Bobadilla Bautista, D. (2024). Estrategias didácticas en la asesoría de tesis para desarrollar competencias investigativas: perspectivas de docentes y estudiantes. *Revista Digital de Investigación en Docencia Universitaria*, 18(2), 1-15. <https://doi.org/10.19083/ridu.2024.1884>

- Trejos Buriticá, O. I., Muñoz Guerrero, L. E. y Ríos Patiño, J. I. (2024). *Tesis de maestría o doctorado: un enfoque muy práctico. Cómo concebirla, estructurarla, desarrollarla, escribirla y presentarla*. Universidad Tecnológica de Pereira.
<https://repositorio.utp.edu.co/server/api/core/bitstreams/390ffd5a-664c-4b1b-9288-b16fa941a4bc/content>
- Vara Horna, A. A. (2012). *Desde la idea hasta la sustentación: Siete pasos para una tesis exitosa. Un método efectivo para las ciencias empresariales*. (2ª ed.). Facultad de Ciencias Administrativas y Recursos Humanos. Universidad de San Martín de Porres.
- Zárate, L. O., Lagunes Libreros, Y, I. y Guzmán Sánchez, A. M. (2017). *Alcances y limitaciones en el proceso de Titulación generación 2012-2016, del plan de Estudios 2012; los estudiantes hablan*. [Artículo publicado en memoria de Congreso]. Primer Congreso de Investigación Sobre Educación Normal, Mérida, Yucatán.
https://conisen.mx/documents/memorias/Memoria_CONISEN_2017.pdf



Autopercepción y roles funcionales en el trabajo en equipo de estudiantes universitarios

[en] *Self-Perception and Functional Roles in University Students' Teamwork*



Alberto Escobedo Portillo



Julio César Villagrán Ruiz



Laura Cecilia Lara Carreón

Tecnológico Nacional de México Campus Chihuahua (México)

Recibido: 2025/09/22

Aceptado para su publicación: 2025/10/30

Publicado: 2026/01/26

RESUMEN

Resumen: El estudio analiza cómo estudiantes universitarios describen su participación en el trabajo en equipo y su personalidad, con base en la teoría de roles funcionales de Belbin (mental, social y de acción). A través de una metodología cualitativa y el uso de adjetivos autodescriptivos, se identificaron patrones léxicos por tipo de rol. Los resultados, provenientes de 108 estudiantes, muestran coherencia con la teoría: los roles mentales se asociaron con introspección y pensamiento crítico; los sociales, con comunicación y empatía; y los de acción, con eficiencia y liderazgo. No obstante, se detectaron valores compartidos como la responsabilidad y la creatividad en los tres grupos, lo cual sugiere una convergencia en competencias blandas en entornos estudiantiles. Se concluye que el modelo de roles funcionales es útil para comprender dinámicas grupales, pero que, en la práctica, los roles pueden solaparse. Se recomienda aplicar estos hallazgos en estrategias orientadas al fortalecimiento del trabajo colaborativo.

ABSTRACT

Abstract: The study analyzes how university students describe their participation in teamwork and their personality, based on Belbin's theory of functional roles (mental, social, and action). Using a qualitative methodology and self-descriptive adjectives, lexical patterns were identified for each role type. The results, from 108 students, show consistency with the theory: mental roles were associated with introspection and critical thinking; social roles with communication and empathy; and action roles with efficiency and leadership. However, shared values such as responsibility and creativity were found across all three groups, suggesting a convergence of soft skills in student environments. It is concluded that the functional roles model is useful for understanding group dynamics, although in practice, roles may overlap. It is recommended to apply these findings in strategies aimed at strengthening collaborative work.

PALABRAS CLAVE

Roles funcionales, trabajo en equipo, habilidades blandas, estudiantes universitarios, roles de equipo.

KEYWORDS

Functional roles, teamwork, soft skills, university students, team roles.

Como citar (APA 7ª Edición):

Escobedo, A., Villagrán, J. C. y Lara, L. C. (2026). Autopercepción y roles funcionales en el trabajo en equipo de estudiantes universitarios. *Qvadrata, estudios sobre educación, artes y humanidades*, 8(15), 37-46. <https://doi.org/10.54167/qvadrata.v8i15.2092>

Introducción

En las instituciones de educación superior, particularmente en los programas de ingeniería, se observa una creciente preocupación por el desarrollo insuficiente de habilidades socioemocionales asociadas a la participación efectiva en equipos de trabajo. Esta situación propicia diferencias entre las expectativas del sector productivo, que demanda profesionales



técnicamente competentes, pero también capaces de comunicarse, coordinarse y adaptarse al trabajo colaborativo, y la formación universitaria, donde los procesos de enseñanza tienden a priorizar el dominio de conocimientos técnicos sobre las habilidades blandas vinculadas al trabajo en equipo. En este contexto, se estima pertinente determinar cómo se autodefinen los estudiantes universitarios en términos de sus atributos personales y de su estilo de participación grupal, y si dichas autopercepciones se relacionan con los roles funcionales del modelo de [Belbin \(2010\)](#), que describen patrones de comportamiento que influyen en el desempeño de los equipos de trabajo. El presente estudio se delimitó al TecNM Campus Chihuahua, durante el ciclo escolar 2024-2025, y se enfocó en estudiantes de ingeniería que participaron mediante muestreo no probabilístico por cuota. La interrogante central que guió esta investigación fue: ¿cuáles son los atributos personales y los estilos de participación en el trabajo en equipo percibidos por estudiantes universitarios de ingeniería, y cómo se relacionan con su rol funcional predominante? Como interrogantes derivadas se plantearon: ¿qué adjetivos emplean los estudiantes para describir su personalidad y su forma de colaborar en equipos de trabajo?, y ¿de qué manera estos adjetivos se asocian con los roles mentales, de acción o sociales determinados mediante un instrumento válido y confiable?

En el contexto de las organizaciones, es común que el proceso de reclutamiento y selección de personal se enfoque en habilidades duras (e.g. conocimientos técnicos como el uso de software especializado, maquinaria o dispositivos digitales) y desatienda aquellas habilidades blandas que suelen mencionarse en la descripción de los puestos (trabajo en equipo, liderazgo, comunicación, creatividad, gestión del tiempo, entre otras.). Esta situación propicia entornos de trabajo improductivos, desarticulados y carentes de identidad grupal, ya que aun y cuando se cuenta con abundante conocimiento técnico, se carece de habilidades sociales que permitan la interacción necesaria para el logro de las metas ([Sánchez y Hernández, 2022](#)). En su conjunto, las habilidades duras y blandas permiten el desarrollo integral de los profesionistas, aunque es común que se vincule a las primeras con las instituciones de educación superior, pues preparan a sus estudiantes en áreas específicas de la ciencia, mientras que las últimas son vistas como habilidades emocionales y subjetivas y, por tanto, no prioritarias ([Ramírez, 2022](#)). Sin embargo, en el ámbito laboral son cada vez más necesarias y relevantes habilidades como la resolución de conflictos, la innovación y el trabajo en equipo ([Comisión Económica para América Latina y el Caribe, 2020](#)) y en cambio, respecto a lo técnico: “...la transmisión de conocimientos *per-se* ya no es tan importante como antaño, porque en plena sociedad del conocimiento, éstos se adquieren en cualquier momento” ([Pérez y Soto-Ortigoza, 2021, p. 38](#)). Es decir, en la actualidad abunda la información y los medios para consultarla (Inteligencia artificial, ciencia de datos, y más.) pero las instituciones de educación superior tienden a favorecer el paradigma utilitarista ([Ruiz, 2013](#)), debido a que los programas educativos carecen de un enfoque formativo y de fomento hacia las competencias socioemocionales de jóvenes y niños (Reimers y Schleicher, como se citó en [Cadillo et al. 2022](#)). Existen teorías administrativas cuyo propósito es explicar y corregir el desarrollo asimétrico de habilidades, sin embargo, no suelen considerar patrones de comunicación objetivos ([O'Bryan et al., 2022](#)).

Las habilidades duras, también conocidas como habilidades técnicas o competencias específicas, se definen como aquellas aptitudes y conocimientos que un individuo adquiere mediante un proceso de aprendizaje formal o informal, y que pueden ser fácilmente cuantificables y evaluables. Estas habilidades se caracterizan por su aplicabilidad directa a una tarea o función específica dentro de un contexto laboral determinado ([Vázquez y García, 2023](#)).

Por su parte, las habilidades blandas, o *soft skills*, se refieren a un conjunto de aptitudes, rasgos de personalidad y valores que los individuos adquieren y desarrollan a lo largo de su vida, principalmente durante la infancia y la adolescencia, a través de la interacción con el entorno familiar, social y educativo ([López y Lozano, 2021](#)).

El comportamiento de las personas cambia constantemente por influencia del entorno social y laboral; las personas con las que se interactúa, la duración y frecuencia de las conversaciones, y el nivel de participación en ellas, son factores que determinan, en gran medida, las decisiones que se toman. Al analizar estos aspectos, es posible comprender por qué algunos equipos tienen éxito, y otros simplemente fracasan, no por falta de preparación técnica, si no por fallas en la comunicación, estilos de liderazgo inadecuados para la madurez de los equipos ([Schein, 2017](#)), y falta de otras habilidades blandas. Por tanto, la conformación de equipos de trabajo efectivos es un reto común en distintos sectores, desde la educación y el deporte hasta el ámbito empresarial. En las últimas dos décadas, la creciente complejidad y dinamismo del entorno empresarial han exigido un enfoque más flexible y adaptable a lo inesperado, como ocurrió con la pandemia propiciada por el virus Sars-Cov2 que modificó la cotidianidad de las empresas, dado el aislamiento, distanciamiento social y demás medidas sanitarias implementadas. En respuesta a panoramas complejos, las organizaciones han adoptado una estructura basada en equipos como estrategia para optimizar su capacidad de respuesta y adaptación a los cambios ([Kozlowski y Ilgen, 2006](#)). Los equipos de trabajo no son meras agrupaciones de individuos, sino sistemas complejos compuestos por personas con diversos perfiles, habilidades y compromisos compartidos en aras de un objetivo común. En este sentido, la toma de decisiones efectiva en el ámbito de los equipos exige un enfoque holístico que reconozca la interdependencia entre sus miembros, como la teoría de los roles funcionales, o roles de equipo ([Escobedo et al. 2021](#)). Para optimizar el funcionamiento de los equipos y potenciar su capacidad para alcanzar los objetivos propuestos, resulta fundamental evaluar y diagnosticar si existe un equilibrio adecuado en cuanto a comportamientos, conocimientos y habilidades funcionales entre sus integrantes ([Belbin 2010](#), como se citó en [Petrone, 2019](#)).

En suma, aunque la literatura reciente enfatiza la importancia de las habilidades blandas para el desempeño profesional, existe una brecha conceptual y empírica respecto a cómo los estudiantes de ingeniería se perciben a sí mismos y se posicionan funcionalmente dentro de un equipo, lo cual limita la posibilidad de desarrollar estrategias educativas que fortalezcan su participación colaborativa. La evidencia disponible suele centrarse en la comparación entre habilidades duras y blandas, o bien en diagnósticos generales del clima organizacional, pero son escasos los estudios que articulan de forma directa la autopercepción, los atributos descriptivos de la personalidad y los roles funcionales de equipo, particularmente en el contexto de instituciones tecnológicas del norte de México. El presente estudio responde a esta necesidad al proporcionar información sistemática sobre los perfiles predominantes de los estudiantes del TecNM Campus Chihuahua y su correspondencia con la tipología de Belbin, contribuyendo así a la generación de diagnósticos más precisos que permitan diseñar intervenciones formativas orientadas al desarrollo del trabajo colaborativo. Con ello, se justifica la pertinencia del estudio, al ofrecer evidencia que puede utilizarse para mejorar la integración de equipos académicos y profesionales, fortalecer procesos de reclutamiento y selección, y orientar programas educativos hacia un equilibrio más adecuado entre conocimientos técnicos y habilidades socioemocionales.

La teoría de los roles de equipo

De acuerdo con la teoría de los roles de equipo, los roles funcionales genéricos se clasifican en tres categorías principales: roles mentales, roles sociales y roles de acción. Cada tipo de rol se caracteriza por un conjunto distintivo de habilidades y atributos que contribuyen de manera específica al logro de objetivos de los equipos de trabajo ([Mendias et al. 2025](#)):

1. Roles mentales. Los roles mentales se centran en el uso del intelecto y la capacidad de pensamiento crítico para generar ideas innovadoras, analizar problemas complejos y proponer soluciones creativas. Destacan en habilidades de pensamiento; investigación y análisis; resolución de conflictos e innovación, que de acuerdo con [Belbin \(2010\)](#), refiere a los roles específicos de Cerebro, Monitor evaluador y Especialista.

2. Roles sociales. Los roles sociales se basan en la capacidad de interacción y comunicación efectiva con los demás para fomentar la colaboración, el trabajo en equipo y la cohesión grupal. Suelen contar con habilidades de comunicación interpersonal, liderazgo, mediación de conflictos y empatía. Coordinador, cohesionador e Investigador de Recursos humanos, como roles específicos según [Belbin \(2010\)](#).

3. Roles de acción. Los roles de acción se caracterizan por la capacidad de ejecutar tareas de manera eficiente y efectiva, poniendo en práctica las ideas y estrategias desarrolladas por los roles mentales y sociales. Son hábiles en la implementación de proyectos, orientación a resultados y gestión del tiempo. Roles específicos de Implementador, Impulsor y Finalizador, como lo define [Belbin \(2010\)](#).

El modelo de Belbin, vigente aún en estudios recientes, también clasifica roles de equipo en tres grandes categorías: mentales, sociales y de acción. Investigaciones en equipos de salud mental comunitaria han mostrado que el balance de roles se asoció significativamente con mayor eficacia del equipo ([Adamis et al., 2023](#)). Además, en entornos educativos, la formación de equipos basados en roles mejora el desempeño académico y fortalece habilidades interpersonales ([Aranzábal et al., 2022](#)).

Belbin (2010, como se citó en [Gander et al., 2020](#)), enfatiza que los equipos deben ser equilibrados en roles (sin duplicaciones innecesarias ni vacíos), aunque la evidencia empírica ha generado resultados mixtos. La diversidad de roles permite cubrir las tres dimensiones esenciales: generación de ideas, construcción del vínculos grupales y ejecución de tareas. Las investigaciones resaltan que equipos equilibrados en roles funcionales rinden mejor y gestionan con mayor éxito las dinámicas de cambio ([Adamis et al., 2023](#); [Escobedo et al., 2021](#)). Además, un estudio sobre *team player effect* ([Elbert et al. 2025](#)) en entornos competitivos como videojuegos demuestra que la presencia de individuos con habilidades interpersonales distingue equipos exitosos más allá de la pericia técnica, especialmente cuando hay familiaridad entre sus miembros.

Metodología

Se trata de una investigación aplicada y descriptiva, de naturaleza cualitativa con apoyo cuantitativo, basada en el método comparativo y en la técnica de la encuesta. El estudio tuvo como objetivo identificar los atributos personales y estilos de participación en el trabajo en equipo percibidos por estudiantes universitarios, con base en la teoría de roles funcionales propuesta por [Belbin \(2010\)](#). Para ello, se solicitó por muestreo no probabilístico por cuota, a 108 estudiantes universitarios de ingeniería, del Tecnológico Nacional de México Campus

Chihuahua, que describieran mediante seis adjetivos, su forma de participar en equipos de trabajo y su personalidad general. Posteriormente, los participantes fueron clasificados en tres categorías de roles: mental, acción y social, de acuerdo con su perfil predominante determinado por un instrumento de medición válido y confiable ([Escobedo y Guerrero, 2016](#)), integrado por 27 ítems tipo Likert.

Las respuestas cualitativas fueron codificadas y organizadas en una sola base de datos. A partir de esta, se realizó un análisis de frecuencia léxica y una posterior agrupación por sinonimia semántica para facilitar la interpretación (Por ejemplo, creativo, inventivo e imaginativo). Se generaron nubes de palabras para visualizar los veinte adjetivos más frecuentes en cada categoría de rol. Con este enfoque fue posible cuantificar la recurrencia de ciertos adjetivos e interpretar su contenido en relación con los perfiles teóricos de cada rol.

Resultados y discusión

Los resultados reflejan coherencia entre los adjetivos utilizados por los estudiantes para describir su participación en el trabajo en equipo y las características teóricas de los roles funcionales propuestos por [Belbin \(2010\)](#). De los 108 estudiantes encuestados, y de acuerdo con el instrumento de medición para determinar los roles funcionales, se identificaron 14 roles mentales, 42 roles sociales y 52 roles de acción. Mediante un análisis léxico y semántico de las respuestas, se lograron identificar patrones que validan parcialmente el modelo teórico, al tiempo que permiten observar matices contextuales propios del entorno estudiantil.

Rol mental

En el grupo identificado con el rol mental, predominaron adjetivos como *tranquilo*, *responsable*, *amable*, *honesto*, *trabajador*, *eficaz*, *analítico*, *empático* y *creativo* (Figura 1). Estas palabras sugieren orientación hacia la introspección, la evaluación crítica y la ejecución disciplinada de tareas, en línea con los perfiles de monitor evaluador y cerebro descritos por [Belbin \(2010\)](#). La presencia de términos como puntual y flexible refuerza la imagen de un individuo comprometido con la calidad del trabajo, con capacidad de adaptación, pero también con altos estándares personales. Esta coincidencia con la teoría ha sido observada en estudios previos, donde los perfiles mentales tienden a mostrarse más reservados, reflexivos y con una inclinación hacia el análisis profundo ([Adamis et al., 2023](#)). Además, la presencia del adjetivo introvertido casi exclusivamente en este grupo, contrasta con la ausencia del mismo en otros roles. Esto coincide con [Morgeson et al. \(2009\)](#), quienes afirman que la cognición y la emocionalidad son polos diferenciados en la dinámica de los equipos.

Figura 1. Primeros 20 adjetivos expresados por roles mentales



Nota. Elaboración propia del autor

Rol de acción

En la Figura 2 se muestran las respuestas más repetidas por los participantes clasificados en el rol de acción, como como *honesto*, *respetuoso*, *empático*, *colaborador*, *eficaz*, *puntual*, *creativo*, *participativo* y *organizado*. Estos términos se relacionan con la ejecución y la disciplina, en coherencia con los roles específicos de implementador, finalizador e impulsor. Sin embargo, se observó una ligera discrepancia respecto a las expectativas teóricas, pues varios estudiantes también se definieron con adjetivos como “amable”, “empático” o “comunicativo”, atributos típicamente asociados a roles sociales. Este fenómeno puede interpretarse dado el contexto de los participantes, donde las exigencias del entorno y la flexibilidad individual pueden propiciar una superposición funcional (Warrick, 2016). Es decir, en la práctica, los roles rara vez son estrictamente como los define la teoría, puesto que se habla de predominancia de rasgos, mismos que coexisten e interactúan según las circunstancias y necesidades del equipo.

Figura 2. Primeros 20 adjetivos expresados por roles de acción



Nota. Elaboración propia del autor

Rol social

En el grupo de roles sociales (Figura 3), destacaron adjetivos como *sociable*, *colaborador*, *empático*, *proactivo*, *creativo*, *responsable*, *entusiasta*, *comunicativo* y *amable*. Estos rasgos reflejan orientación relacional, así como habilidades interpersonales y emocionales necesarias

para fomentar la cohesión grupal, la escucha y el sentido de pertenencia. Este perfil social coincide con los roles específicos de cohesionador, coordinador e investigador de recursos, que la literatura reconoce como facilitadores del clima emocional del equipo (Bell et al., 2018; Belbin, 2010). La prevalencia de términos como extrovertido, amable o entusiasta validan la alineación de estos perfiles con la dimensión afectiva del trabajo en equipo. A diferencia del grupo mental, donde se privilegia la introspección, los roles sociales se orientan hacia la interacción, la cohesión y la motivación.

Figura 3. *Primeros 20 adjetivos expresados por roles sociales*



Nota. Elaboración propia del autor

Respuestas transversales

El adjetivo “responsable” apareció en los tres grupos. Esta recurrencia sugiere que la responsabilidad es un valor general, internalizado por los estudiantes, más allá de su rol predominante. Su carácter transversal puede interpretarse como un rasgo compartido de identidad profesional, en entornos universitarios donde el trabajo colaborativo es una competencia cada vez más demandada (Vincent-Lancrin y Stiftung, 2019). Por otro lado, la coincidencia de adjetivos como “creativo” y “colaborador” en los tres perfiles plantea una posible reconfiguración de los modelos de roles funcionales. La creatividad, tradicionalmente asociada a los perfiles mentales, y la colaboración, atribuida a los roles sociales, aparecen también en los grupos de acción. Esto bien podría reflejar una aspiración o deseo, o bien, una transformación del ideal de trabajo en equipo, en el que la cooperación y la innovación se reconocen como competencias clave en todos los niveles del desempeño grupal (Reimers y Schleicher, 2020). Asimismo, el hecho de que muchos estudiantes describan su participación con términos positivos y socialmente deseables podría estar influido por sesgos de deseabilidad social.

En conjunto, los resultados validan empíricamente la utilidad del modelo de roles funcionales como herramienta interpretativa de los estilos de trabajo en equipo, roles funcionales, pero también invitan a replantear la rigidez de las categorías.

Esta posible adaptabilidad representa tanto un reto como una oportunidad: por un lado, exige mayor precisión en los instrumentos de diagnóstico; por otro, permite diseñar estrategias formativas que potencien múltiples dimensiones del trabajo colaborativo. En este sentido, la educación superior tiene el reto de favorecer entornos donde las competencias blandas sean tan visibles y entrenables como las habilidades técnicas, promoviendo una formación integral y contextualizada.

Los resultados refieren a una coincidencia con los planteamientos teóricos sobre los roles funcionales de equipo. En particular, la agrupación de adjetivos en los roles mental, acción y social respalda la clasificación propuesta por [Belbin \(2010\)](#), en tanto los estudiantes identificados con un rol mental emplean más términos introspectivos y orientados al pensamiento crítico (analítico, eficaz, honesto), los de acción hacia la tarea y la responsabilidad, mientras que quienes pertenecen al rol social privilegian atributos de relación y emocionalidad (empático, sociable, amable).

Conclusiones

Los resultados obtenidos permiten responder directamente a la interrogante central del estudio, orientada a identificar cómo los estudiantes universitarios describen sus atributos personales y su estilo de participación en equipos de trabajo, y de qué manera estas autopercepciones se relacionan con los roles funcionales definidos por [Belbin \(2010\)](#). El análisis de los adjetivos proporcionados por los participantes confirma que los patrones lingüísticos empleados por los estudiantes se alinean con los perfiles mentales, de acción y sociales establecidos en el instrumento de [Escobedo y Guerrero \(2016\)](#). Con ello, se cumple el propósito del estudio: ofrecer evidencia empírica sobre la correspondencia entre las descripciones autogeneradas por los estudiantes y su rol predominante dentro del trabajo colaborativo en el contexto universitario.

El presente análisis confirma que los estudiantes universitarios tienden a autorrepresentarse con características alineadas a los roles funcionales de equipo definidos por [Belbin \(2010\)](#), identificados con el instrumento de [Escobedo y Guerrero \(2016\)](#). Las categorías, mental, acción y social mostraron perfiles consistentes con la teoría, reforzando su validez como herramienta de clasificación en contextos educativos. Sin embargo, también se observan zonas de convergencia entre roles, especialmente en valores compartidos como la responsabilidad o la colaboración, lo cual sugiere que el desarrollo de competencias blandas no responde a una segmentación estricta, sino que puede integrarse en perfiles híbridos, también llamados secundarios.

Estos resultados podrían facilitar el diseño de estrategias pedagógicas orientadas a fortalecer el trabajo en equipo. Reconocer los estilos personales dentro de los grupos permite asignar tareas de forma más equitativa y estimular la participación según fortalezas individuales.

Finalmente, se recomienda replicar este tipo de análisis en otros niveles académicos o contextos organizacionales para explorar la estabilidad de los perfiles y su impacto en el desempeño grupal. Las conclusiones derivadas del estudio se mantienen dentro del marco conceptual planteado inicialmente, pues evidencian la relación entre la autopercepción estudiantil y la clasificación funcional en equipos, más que una evaluación directa del desarrollo de competencias blandas como objetivo central. Si bien ciertos adjetivos poseen connotaciones socioemocionales, su interpretación se realizó únicamente en función de su correspondencia con los roles funcionales, que constituyen el objeto de estudio delimitado. De esta forma, se reafirma la pertinencia de explorar la autopercepción como vía para comprender la dinámica funcional en equipos de estudiantes de ingeniería, y propone una ruta para futuras investigaciones centradas en la estabilidad, variabilidad y utilidad diagnóstica de los roles en contextos educativos y organizacionales.

Referencias

- Adamis, D., Krompa, G. M., Rauf, A., Mulligan, O., y O'Mahony, E. (2023). Belbin's Team Role Balance and Team Effectiveness in Community Mental Health Teams in an Area of Northwest Ireland: Implications for Leadership. *Merits*, 3(3) 604-614. doi:10.3390/merits3030036
- Aranzábal, A., Epelde, E., y Artetxe, M. (2022). Team formation on the basis of Belbin's roles to enhance students' performance in project based learning. *Education for Chemical Engineers*, 38, 22-37. doi:10.1016/j.ece.2021.09.001
- Belbin, R. M. (2010). *Team roles at work*. Routledge.
- Bell, S. T., Brown, S. G., Colaneri, A., y Outland, N. (2018). Team composition and the ABCs of teamwork. *American Psychologist*, 73(4), 349-362. doi: 10.1037/amp0000305
- Cadillo, G. S., Valentin, L. M., y Huaire, E. (2022). Género y desarrollo de habilidades blandas en el ámbito educativo durante la pandemia por COVID-19. *Revista ConCiencia EPG*, 7(2), 1-14. doi: 10.32654/CONCIENCIAEPG.7-2.1
- Comisión Económica para América Latina y el Caribe. (2020). *Educación, juventud y trabajo Habilidades y competencias necesarias en un contexto cambiante*. Santiago: Naciones Unidas.
- Elbert, N., Von Schenk, A., Kosse, R., Klockmann, V., Stein, N., y Flath, C. (2025). What Drives Team Success? Large-Scale Evidence on the Role of the Team Player Effect. ACM Conference on Economics & Computation 2025 (pp. 1-20). Stanford: arXiv preprint. doi:10.48550/arXiv.2506.04475
- Escobedo, A., y Guerrero, L. (2016). Desarrollo de un instrumento válido y confiable para la determinación de los roles funcionales. En *XXI Congreso Internacional de Contaduría y Administración e Informática* (pp. 1-25). Universidad Nacional Autónoma de México.
- Escobedo, A., Guerrero, L., y Fierro, L. (2021). Desarrollo de modelo para la capacitación de los roles funcionales. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 5(6), 1-14. doi: 10.37811/cl_rcm.v5i6.1349
- Gander, F., Gaitzsch, I., y Ruch, W. (2020). The Relationships of Team Role and Character Strengths Balance With Individual and Team Level Satisfaction and Performance. *Frontiers in Psychology*, 11, 1-15. doi:10.3389/fpsyg.2020.566222
- Kozlowski, A., y Ilgen, D. (2006). Enhancing the Effectiveness of Work Groups and Teams. *Psychological Science in the Public Interest*, 7(3), 77-124. doi: 10.1111/j.1529-1006.2006.00030.x
- López, L., y Lozano, C. (2021). Las habilidades blandas y su influencia en la construcción del aprendizaje significativo. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 5(6), 1-10. doi: 10.37811/cl_rcm.v5i6.1129
- Mendias, P., Guerrero, L., Escobedo, A., y Chacón, R. (2025). Aplicación de la teoría de los roles funcionales para seleccionar inspectores de calidad. *Revista Del Centro De Investigación De La Universidad La Salle*. 17(65), 1-25. doi: 10.26457/recein.2025.4322

- Morgeson, F. P., DeRue, D. S., y Karam, E. P. (2009). Leadership in Teams: A Functional Approach to Understanding Leadership Structures and Processes. *Journal of Management*, 36(1), 5-39. doi: 10.1177/0149206309347376
- O'Bryan, L., Oxendahl, T., y Chen, X. (2022). Objective Communication Patterns Associated With Team Member Effectiveness in Real-World Virtual Teams. *Human Factors*, 66(5), 1-17. doi: 10.1177/00187208221147341
- Pérez, E., y Soto-Ortigoza, M. (2021). Habilidades blandas como herramienta competitiva de la gestión inteligente en tiempos de covid-19. Caso de estudio. *Revista Plus Economía*, 9(2), 30-42. Obtenido de: <https://revistas.unachi.ac.pa/index.php/pluseconomia/article/view/500>
- Petrone, P. (2019). Organización y funcionamiento de los equipos de trabajo. *Revista colombiana de cirugía*, 34(3), 224-225. doi: 10.30944/20117582.432
- Ramírez, M. (2022). Habilidades blandas y habilidades duras, clave para la formación profesional integral. *Revista Ciencias Sociales y Económicas*, 6(2), 27-37. doi: 10.18779/csye.v6i2.590
- Reimers, F., y Schleicher, A. (2020). *Schooling disrupted, schooling rethought. How the covid-19 pandemic is changing education*. Organisation for Economic Co-operation and Development. Obtenido de https://www.oecd.org/content/dam/oecd/en/publications/reports/2020/06/schooling-disrupted-schooling-rethought-how-the-covid-19-pandemic-is-changing-education_f1d0d65b/68b11faf-en.pdf
- Ruiz, C. (2013). Humanidades y educación: el papel de la crítica. *Revista chilena de literatura*, 84, 163-168. doi: 10.4067/S0718-22952013000200012
- Sánchez, J., y Hernández, G. (2022). Desarrollo de habilidades blandas como estrategia para la colocación laboral de los universitarios. *Revista Sinapsis*, 21(1), 1-14. doi: 10.37117/s.v21i1.641
- Schein, E. (2017). *Organizational Culture and Leadership*. New Jersey: Wiley.
- Vázquez, L., y García, B. (2023). La importancia del desarrollo de habilidades duras y blandas encaminadas al sector laboral en estudiantes de la licenciatura en psicología. *Kolpa*, 4(1), 1-11. doi: 10.47258/awcs5s62
- Vincent-Lancrin, S., y Chu, S. K. (2019). *Fostering students' creativity and critical thinking: What it means in school*. Organisation for Economic Co-operation and Development. <https://doi.org/10.1787/62212c37-en>
- Warrick, D. (2016). What leaders can learn about teamwork and developing high performance teams from organization development practitioners. *OD Practitioner*, 46(3), 68-74. doi: 10.1002/pfi.21559



Factores que inciden en la deserción escolar en Instituciones de Educación Superior en Chihuahua

[en] Factors contributing to school dropout in Higher Education Institutions in Chihuahua



Iván René Domínguez Espinoza



Vanessa Fernanda Dominguez Mendoza

Tecnológico Nacional de México Campus Chihuahua (México)

Recibido: 2025/06/03

Aceptado para su publicación: 2025/11/16

Publicado: 2026/01/26

RESUMEN

Resumen: Se realizó una investigación cualitativa, para indagar y constatar las causas que motivan a jóvenes a abandonar sus estudios en Instituciones de Educación Superior (IES) en el estado de Chihuahua, con base a diversos factores previamente identificados. A través de entrevistas con estudiantes, personal docente y de apoyo académico, se identificaron problemas recurrentes como la falta de recursos económicos, la sobrecarga académica, la ausencia de orientación vocacional y las dificultades de transporte y de seguridad. Se concluye que un modelo integral de desarrollo académico que incluya un programa de becas, tutorías, acompañamiento psicológico y mejoras en la orientación educativa pueden reducir la deserción universitaria en el estado.

ABSTRACT

Abstract: This study employed a qualitative approach to investigate and determine the reasons that motivate students to drop out of Higher Education Institutions (HEIs) in the state of Chihuahua based on several previously identified factors. Through interviews with affected students, faculty members, and academic-support staff, four key barriers to persistence emerged: insufficient financial resources, excessive academic workload, lack of vocational guidance, and challenges related to transportation and personal security. Based on these findings, we propose an integrated academic-development model tailored to the regional context, comprising a targeted scholarship program, structured tutoring, ongoing psychological counseling, and enhanced vocational-orientation services to reduce university dropout rates in the state.

PALABRAS CLAVE

Deserción escolar, educación superior, factores de abandono, permanencia, estrategias educativas.

KEYWORDS

School dropout, higher education, dropout factors, retention, educational strategies.

Como citar (APA 7ª Edición):

Domínguez, I. R., y Domínguez, V. F. (2026). Factores que inciden en la deserción escolar en Instituciones de Educación Superior en Chihuahua. *Qvadrata, estudios sobre educación, artes y humanidades*, 8(15), 47-58. <https://doi.org/10.54167/qvadrata.v8i15.1965>

Introducción

La deserción en educación superior representa un desafío para México y, en particular, para el estado de Chihuahua. A nivel nacional, la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior reportó que el 22% de los alumnos interrumpió su matrícula durante el ciclo 2021–2022 (ANUIES, 2024). En ese mismo periodo, el gobierno federal señaló una disminución del 8%, en la tasa de abandono en educación superior, aunque estas variaciones reflejan diferencias en los métodos de medición de distintos organismos (SEP, 2023).



En el estado de Chihuahua, México, el problema adquiere mayores dimensiones: entre los ciclos 2021–2022 y 2022–2023, la tasa de deserción universitaria aumentó de 9.5% a 9.8%, colocando al estado entre las diez entidades con mayor abandono en el país ([Juárez, 2024](#)). En este mismo sentido, se informó que en 2025 el índice de abandono escolar en todos los niveles educativos del estado, alcanzó un 13%, en comparación con la media nacional de 10% ([OEM, 2025](#)). Estos datos evidencian que Chihuahua enfrenta retos adicionales para retener a sus estudiantes universitarios.

Las investigaciones previas sugieren que la decisión de abandonar la carrera profesional surge de la interacción de varios factores. En primer lugar, la falta de recursos económicos, como la necesidad de alimentación, la falta de transporte y vivienda digna, obliga a varios jóvenes a trabajar horas extraordinarias, lo cual reduce su dedicación al estudio y aumenta el agotamiento ([Soto y Díaz, 2018](#)). En este mismo sentido [Rodríguez et al. \(2021\)](#), aseguran que la deserción es un fenómeno complejo y multicausal que debe ser estudiado mediante la aplicación de parámetros integradores y holísticos que puedan generar un impacto trascendente.

Además, la transición al nivel superior conlleva adaptarse a mayores exigencias académicas con proyectos y actividades que implican mayor atención, dedicación y esfuerzo. A esto se suma que, en muchos casos, los estudiantes no reciben una oportuna orientación vocacional al momento de elegir su carrera, lo que puede causar dudas, estrés y falta de motivación. Por otro lado, también influyen factores externos como la inseguridad, la falta de rutas de transporte o la distancia entre el hogar y las IES. Estas situaciones provocan riesgo académico de reprobación y/o deserción en los estudiantes, y en algunos casos prefieran abandonar la escuela para buscar un empleo o permanecer cerca de su familia, aunado a otros elementos, como la reprobación, el rezago y los embarazos ([Ruiz y Estrada, 2024](#)).

Ante este escenario, el presente estudio cualitativo-explicativo tiene como objetivo indagar y constatar las causas de deserción escolar en las IES, al analizar la percepción de estudiantes que han abandonado sus estudios profesionales, así como las opiniones de profesores y personal de apoyo académico. A través de entrevistas y el análisis de investigaciones previas que respaldan esta problemática, se busca comprender cómo se relacionan los distintos factores personales, económicos, académicos y contextuales para proponer soluciones que ayuden a que más jóvenes puedan continuar y terminar su educación superior.

Planteamiento del problema

La deserción escolar en la educación superior es uno de los retos más urgentes para las universidades y los sistemas educativos en todo el mundo. A nivel global, cerca del 30% de los estudiantes que ingresan a la universidad no terminan sus estudios en el tiempo esperado, y más del 20% abandonan antes de graduarse. Un respaldo nacional lo ofrece la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES), cuya publicación Anuario Estadístico de Educación Superior 2021-2022 reporta que la tasa de abandono de matrícula en las instituciones de educación superior de México se situó en 22% durante ese ciclo escolar. En el caso de Chihuahua, en 2024 se posicionó dentro de las 10 entidades con el mayor porcentaje de abandono escolar en IES del país ([OEM, 2025](#)).

Este abandono no solo representa una pérdida económica para las familias y las instituciones, sino también un desperdicio de talento. La decisión de dejar la carrera está relacionada con factores como la falta de recursos económicos, dificultades académicas y aspectos emocionales (agotamiento, desmotivación, estrés, principalmente), así como con la

escasa orientación vocacional y el apoyo insuficiente por parte de las IES. La mayoría de los universitarios requieren de apoyo emocional en su proceso de adaptación, para enfrentar miedos y diversos factores de riesgo; en el aspecto económico, el mayor reto fue para quienes tuvieron que estudiar y trabajar simultáneamente (Palomo et al., 2024). Además, en algunas zonas de Chihuahua, se suman factores como la inseguridad, lejanía del domicilio a la universidad, entre otras vicisitudes.

Objetivos

1. Identificar los factores que influyen en el abandono de estudios universitarios en Chihuahua.
2. Conocer la percepción de los estudiantes y docentes sobre las principales dificultades que enfrentan para continuar sus estudios.
3. Proponer recomendaciones basadas en la información recolectada para fortalecer la permanencia y el acompañamiento estudiantil.

Justificación de la investigación

La deserción escolar en la educación superior en Chihuahua es un problema que afecta tanto a los estudiantes como a la sociedad en general. Cuando un joven abandona la universidad, limita la oportunidad de mejorar su futuro, y también se pierde la inversión y el esfuerzo que él, su familia e institución habían realizado. Este fenómeno afecta en la formación de profesionistas que contribuyen al progreso de la sociedad. Además, es valioso analizar por qué ocurre este problema en Chihuahua, así las IES pueden diseñar estrategias más efectivas de apoyo, orientar a mejorar la permanencia escolar y el bienestar de sus estudiantes.

Pregunta de investigación

¿Cuáles son los factores que provocan que los estudiantes de educación superior en el estado de Chihuahua abandonen sus estudios?

Formulación de hipótesis

En Chihuahua, los estudiantes de las universidades que abandonan sus carreras antes de graduarse, enfrentan varios problemas que los sobrepasan. Por un lado, deben cubrir gastos de inscripción, transporte y vivienda, lo que los obliga a trabajar horas extras y les limita el tiempo destinado para estudiar. Por otro lado, enfrentan barreras de adaptación al ritmo y carga de trabajo de la universidad, lo que genera estrés, cansancio y desmotivación. A esto se añaden la falta de orientación vocacional al entrar a la carrera y el poco apoyo que reciben de las IES para resolver dudas académicas o problemas personales.

Además, la inseguridad en la ciudad y la distancia que varios estudiantes recorren desde sus hogares, provocan que prefieran abandonar la universidad y buscar un empleo más cerca o quedarse en casa con su familia. Todo esto crea grandes retos en los primeros semestres: los estudiantes no tienen suficientes recursos económicos, no se sienten preparados para el nivel universitario, no cuentan con guías o consejeros que los apoyen, y deben lidiar con riesgos y largos desplazamientos diarios. En este mismo sentido, se ha de brindar apoyo y preparar a los estudiantes para la resolución de problemáticas y enfrentar las situaciones difíciles como oportunidad para crecer junto a otros y poder asumir el reto de movilizarse a espacios más seguros en consonancia con sus requerimientos de formación (Cadavid et al., 2023). En consecuencia, se

espera que sólo cuando las IES atiendan simultáneamente las causas económicas, de apoyo y atención, se logre reducir significativamente el abandono estudiantil en Chihuahua.

Revisión de literatura

Diversos estudios coinciden en que abandonar los estudios en el nivel superior es un problema complejo con varias causas. En América Latina, más del 40% de los alumnos que inician la formación profesional no culminan sus estudios ([Katt et al., 2025](#)). En México, varias IES trabajan en identificar las causas para reducir el abandono. Según [Cetina \(2023\)](#), los estudiantes suelen abandonar la universidad por razones económicas, académicas o personales. A continuación, se presentan diversos factores organizados por su posible causa:

Factores económicos

Las limitaciones financieras son un determinante del abandono para algunos estudiantes de IES. La falta de recursos para pagar la colegiatura, materiales o transporte induce a trabajar en lugar de estudiar. Investigaciones previas confirman que la necesidad de trabajar y la carencia de becas o apoyos económicos son causa de deserción. Así mismo, alumnos foráneos enfrentan gastos extraordinarios de alojamiento y mudanza que suman la gravedad de la situación, obligándolos a abandonar la carrera. En conjunto, la pobreza y la inestabilidad económica familiar se relacionan estrechamente con las tasas de abandono escolar ([Ruiz, et al., 2023](#)).

Factores académicos

Las dificultades en el ámbito académico también influyen en la deserción. Un elemento es la transición al nivel universitario; una gran cantidad de estudiantes consideran los planes de estudio demasiado exigentes y no siempre coinciden con sus expectativas. Se han identificado causas como el nivel de complejidad de las asignaturas, contenidos poco claros o falta de preparación previa ([Ruiz et al., 2023](#)). Además, la reprobación repetida de materias y la presión académica aumentan la frustración estudiantil. En este sentido, [Cetina \(2023\)](#) remarca que la falta de apoyo pedagógico de las autoridades y docentes amplía el problema y aparece como una causa directa.

Otro aspecto a considerar es la elección de una carrera inadecuada o carencia de habilidades adquiridas en la educación media superior, lo que de igual manera genera bajos resultados en el rendimiento académico y por consecuencia el abandono.

Factores personales

Los motivos individuales o familiares juegan un rol importante en el abandono escolar. Problemas de salud física o mental, así como altas cargas de estrés personal, dificultan la continuidad de los estudios. Circunstancias personales, cambios en intereses o nuevas responsabilidades, como un embarazo no planeado, provocan la decisión de abandonar sus estudios ([Cetina, 2023](#)).

Factores familiares

Diversos estudios señalan que los factores familiares juegan un papel determinante en la deserción de estudiantes universitarios. En particular, la estructura familiar, el nivel educativo de los padres y su capacidad para brindar apoyo tanto económico como emocional, inciden fuertemente en la persistencia académica ([Xing, 2023](#); [Frontiers in Education, 2025](#)). Por ejemplo, en una investigación reciente realizada en la Universidad Nacional Mayor de San

Marcos (UNAM), el respaldo motivacional de los padres redujo la probabilidad de abandono hasta en 16.8 puntos porcentuales, mientras que tener una madre sin educación formal aumentó significativamente ese riesgo ([Amador, 2021](#)).

Además, familias con economía precaria o desorganizada suelen obligar al estudiante a asumir responsabilidades laborales o domésticas que compiten con sus estudios, lo que incrementa el desgaste emocional, la ansiedad, y en algunos casos incluso lleva a la desvinculación de la universidad ([Frontiers in Education, 2025](#)). En conjunto, estos elementos muestran que más allá del rendimiento individual, el contexto familiar es fundamental para comprender por qué muchos estudiantes deciden abandonar sus estudios universitarios.

Diseño metodológico

La investigación en proceso sigue un enfoque cualitativo con una perspectiva explicativa, cuyo propósito es comprender el significado que los estudiantes otorgan al fenómeno de la deserción escolar en las IES del estado de Chihuahua. Se aplicaron 55 entrevistas semiestructuradas a estudiantes que abandonaron sus carreras en distintos semestres, así como 45 entrevistas semiestructuradas a docentes procedentes tanto de instituciones públicas como privadas. Cada entrevista integró preguntas abiertas sobre sus motivos, vivencias emocionales y estrategias de afrontamiento.

Este diseño permitió generar un modelo explicativo, bajo una técnica de análisis fenomenológico de la deserción en el contexto de Chihuahua, con base en las voces de los propios afectados y en la evidencia institucional, y servirá como fundamento para proponer estrategias de intervención a la problemática antes planteada.

Recolección de datos

Para esta investigación se utilizó la técnica de la entrevista semiestructuradas con el objetivo de conocer de manera directa las experiencias y razones que llevaron a estudiantes de IES de Chihuahua a abandonar sus estudios y relacionar con la opinión de docentes de nivel superior. Las entrevistas permitieron integrar información valiosa sobre los factores personales, económicos, académicos, familiares y contextuales que influyen en la deserción escolar.

Se entrevistó a un total de 55 estudiantes que abandonaron sus estudios en distintas etapas de sus carreras, pertenecientes a instituciones públicas y privadas, también se realizaron entrevistas adicionales a 45 docentes de IES, con el fin de obtener una visión más amplia del problema desde el punto de vista institucional. El tipo de muestreo fue no probabilístico a juicio de los investigadores, con una muestra representativa de la población analizada.

Criterios de inclusión

1. Estudiantes universitarios activos o recientemente desertores. Participantes inscritos en programas de licenciatura o que hayan abandonado sus estudios en los últimos 12 meses.
2. Edad entre 18 y 30 años. Se acota este rango por ser el grupo que concentra la mayor parte de la matrícula universitaria tradicional y donde los factores familiares tienen mayor peso.
3. Disponibilidad para responder cuestionarios o entrevistas. Solo se incluyen quienes acepten participar mediante consentimiento informado.
4. Pertenencia a un núcleo familiar identificado. Los participantes deben poder describir su

estructura familiar (nuclear, monoparental, extensa, etc.) y el tipo de apoyo recibido.

5. Historial académico verificable. Se incluye a estudiantes con acceso a información básica de desempeño (regularidad, créditos cursados, fechas de abandono).

Criterios de exclusión

1. Estudiantes de posgrado. Se excluyen porque sus condiciones familiares, económicas y académicas difieren significativamente del nivel licenciatura.
2. Participantes con abandono por causas contradictorias. Por ejemplo, abandono por motivos de salud mayor, cambio de residencia obligatoria y expulsión institucional.
3. Personas sin información familiar suficiente o verificable. Se excluyen participantes que no puedan aportar datos mínimos sobre composición, nivel educativo o tipo de apoyo familiar.
4. Falta de consentimiento informado. Cualquier estudiante que no acepte voluntariamente participar queda excluido.
5. Casos donde el abandono ocurrió hace más de 12 meses. Se excluyen para evitar sesgos de memoria y asegurar actualidad en los datos.

Las entrevistas se llevaron a cabo de forma presencial y virtual, dependiendo de la disponibilidad de los participantes, entre el 13 y 16 de mayo de 2025. Cada entrevista semiestructurada tuvo una duración de 10 a 15 minutos y se realizó su registro y posterior análisis. A continuación, se detalla el proceso:

Participantes

Se analizaron las respuestas de 55 estudiantes de diferentes carreras de IES públicas y privadas, 45 docentes, de los cuales 17 son además administrativos del área académica (incluyendo a coordinadores de tutorías, servicios escolares, división de estudios profesionales, jefes de proyectos de investigación, tutores, jefes de departamento y 3 directivos).

Preguntas de entrevista semiestructurada para estudiantes que abandonaron sus estudios

- ¿Qué te llevó a plantearte la idea de dejar la carrera?
- ¿Cómo afectaron tus emociones y tu motivación este proceso?
- ¿El horario de clases te permitió combinar el estudio con otras actividades?
- ¿Contaste con tutores, consejeros o programas de apoyo cuando tuviste dificultades?
- ¿Recibiste orientación vocacional antes o durante tus estudios?
- ¿Qué cambiarías del plan de estudios o la calidad docente para mejorar la experiencia?
- ¿Qué apoyo ofrece la institución cuando detecta riesgo de abandono?

Fragmentos de algunas entrevistas

A continuación, se incluyen algunos fragmentos de las entrevistas aplicadas. Se define como Persona Entrevistada (PE) a cada estudiante, Docente (D), Administrativo (A) y como Investigador (I) a la persona entrevistadora.

I: ¿Qué te llevó a plantearte la idea de dejar la carrera?

PE1: “Las materias eran demasiadas y muy difíciles. Me sentía estresada todo el tiempo; pedí ayuda y no había quién me escuchará. Al final, preferí dejarlo antes de que mi salud empeorara”.

I: ¿Cómo afectaron tus emociones y tu motivación este proceso?

PE8: “Estaba muy ansiosa, dormía poco y perdí interés en casi todo. Cada vez que entraba al salón me sentía incapaz, así que perdí la motivación para seguir”.

I: ¿El horario de clases te permitió combinar el estudio con otras actividades?

PE13: “No. Al elegir mi horario no me ayudó y cuando pedí apoyo no consideraron mi caso. En el camión me tardaba una hora y media, y no podía llegar a mi trabajo a tiempo. Fue imposible continuar con ese ritmo, así que el semestre siguiente no me inscribí”.

I: ¿Contaste con tutores, consejeros o programas de apoyo cuando tuviste dificultades?

PE22: “Tenían un programa de tutorías, pero estaba saturado. Me tocaba esperar semanas y ya me había retrasado en varias clases.”

I: ¿Recibiste orientación vocacional antes de entrar a la universidad?

PE26: “Casi nada. En primer semestre nos dieron un folleto y ya. No pude valorar correctamente las opciones porque no recibimos otro tipo de asesoría”.

I: ¿Qué cambiarías del plan de estudios o la calidad docente para mejorar la experiencia?

PE31: “Me gustaría que ajustarán el plan para que las materias se distribuyan mejor; algunos profesores solo leen diapositivas y no explican; hacen falta clases más prácticas y dinámicas”.

I: ¿Qué apoyo ofrece la institución cuando detecta riesgo de abandono?

D2: “Contamos con tutorías, pero a veces no identificamos a tiempo a quienes más lo necesitan. Necesitamos más personal y estrategias eficaces de seguimiento.”

I: ¿Cómo evalúa los servicios de orientación y becas?

A5: “Tenemos asesorías y becas, pero los procesos son difíciles. Muchos estudiantes no completan la documentación o no saben a quién acudir, así que terminan desistiendo antes de tiempo.”

Con estas entrevistas se obtuvo información directa sobre los principales retos (académicos, emocionales, económicos e institucionales) que guían a los estudiantes a abandonar sus estudios en IES en Chihuahua. Las categorías analizadas fueron codificadas en los siguientes apartados:

- Aspectos personales, los cuales integran estrés, esfuerzo personal, dedicación, atención, estrategias de aprendizaje, motivación, vocación, hábitos y técnicas de estudio deficientes, baja inteligencia emocional.
- Aspectos familiares, como la atención de padres y madres u otras personas que influyen directamente como hermanos, hijos o parejas.
- Aspectos académicos, de los cuales mencionan deficiencias en estrategias de enseñanza, programa de tutorías, atención psicológica, preparación académica, actualización docente,

infraestructura, costos de inscripción o colegiaturas, experiencias estudiantiles y falta de oportunidades en su formación profesional integral.

- Aspectos económicos, donde destacan ingresos y gastos de estudiantes, costo de vida/alimentación, transporte, oportunidades de obtener becas (por desempeño académico, alimenticias, de descuento en colegiaturas, etc.).
- Otros aspectos contextuales, de los cuales destacan el lugar de residencia de estudiantes (ubicación geográfica), aspectos socioculturales, proceso de adaptación escolar e inseguridad principalmente.

Este material representó la base para integrar el siguiente análisis de resultados.

Análisis de resultados

Las entrevistas realizadas confirman que la deserción en IES en Chihuahua es un fenómeno multifactorial, ya sean económicos, académicos, personales, institucionales, etc. [Elbert \(2023\)](#), afirma que reducir la deserción requiere evaluar constantemente la dinámica de estos cinco factores e identificar fortalezas y debilidades para desarrollar planes de acción. Es decir, las causas económicas impactan el rendimiento académico y las condiciones personales, creando un círculo difícil de romper sin estrategias eficaces.

La falta de recursos económicos en un gran número de familias Chihuahuenses, resulta un factor de alto impacto, ya que va desde estudiantes desertores que explicaron que la necesidad de apoyar económicamente en su hogar superó sus posibilidades de seguir estudiando, hasta personal académico y administrativo que confirman la dificultad de los procesos de apoyo económico y lo agobiante que resulta para quienes lo solicitan. En este sentido, es esencial brindar asesoramiento y apoyos financieros desde la IES a través de becas académicas, deportivas, alimenticias, de excelencia, así como créditos educativos o prórrogas) para evitar que los estudiantes abandonen por motivos económicos.

Las áreas académicas y de orientación educativa también resultan fundamentales en esta problemática. Con base a las entrevistas, algunos desertores reconocieron haber elegido carreras poco afines a sus intereses a causa de la desinformación que se les proporcionó. Así concuerda [Alvarado \(2020\)](#), quien afirma que la falta de orientación vocacional en la educación media y primeros semestres universitarios lleva a los estudiantes que elijan incorrectamente sus carreras y luego abandonen sus estudios por un grave sentimiento de frustración. Es por eso que, si se combina la orientación vocacional con un acompañamiento académico constante y permanente, la realidad universitaria se acerca mejor a las expectativas de los estudiantes y se reduce el riesgo de que suspendan sus estudios por no tomar conciencia entre la relación de sus intereses y lo que aprenden.

Otros aspectos a considerar en esta problemática de la deserción universitaria, son los factores personales y socioemocionales. En algunos testimonios se mencionó que, frente a la desmotivación, la ansiedad, la depresión y las graves situaciones familiares por las que algunos atravesaban, no contaron con apoyo psicológico o consejería oportuna. [Rochin \(2021\)](#), señala que es vital fomentar la empatía y el acompañamiento afectivo, sobre todo durante el primer año, para que los alumnos se adapten mejor al entorno universitario. Un ejemplo reciente es la incorporación de psicólogos y la creación de redes de apoyo como el programa estatal #Chidamente, para atender la ansiedad y la depresión de los estudiantes ([ICHIJUV, 2021](#)).

En resumen, enfrentar la deserción escolar en nivel superior implica ofrecer desde apoyos financieros hasta tutorías y actividades extracurriculares, para esto es necesario crear estrategias basadas en planes completos de estudios actualizados y correctamente organizados, que respondan a las demandas del sector laboral y regional.

Conclusión

La deserción en IES en el estado de Chihuahua es un problema complejo donde influyen varios factores económicos, académicos, familiares, contextuales y socioemocionales. Para reducir el abandono, es fundamental implementar un modelo que incluya estrategias que puedan atender a cada necesidad. Como ejemplo de ello, el programa estatal “Da el Brinco” tiene como objetivo asegurar la continuidad de la trayectoria educativa y se enfoca en disminuir los factores que contribuyen al abandono escolar y a garantizar que más estudiantes ingresen a la educación superior ([Gobierno del Estado de Chihuahua, 2021](#)). En definitiva, la coordinación de los 3 niveles de gobierno, IES y sociedad civil reduce el abandono al combinar apoyos económicos, orientación educativa y actividades de desarrollo profesional integral.

La deserción universitaria está fuertemente mediada por factores personales que incluyen salud mental, motivación, autoestima y habilidades de autorregulación. Problemas como ansiedad, agotamiento académico y baja autoeficacia aumentan la probabilidad de desvinculación porque deterioran la capacidad del estudiante para afrontar las demandas académicas y sociales del primer año, etapa en la que se concentra buena parte del abandono. Estudios recientes subrayan que las dificultades personales actúan tanto como causas directas (por ejemplo, la depresión que conduce a la deserción) como mediadoras entre otros factores (por ejemplo, estrés financiero que aumenta la ansiedad), por lo que las intervenciones centradas en bienestar psicológico y en el desarrollo de estrategias de estudio reducen la intención de abandono ([Lorenzo-Quiles et al., 2023](#); [Casanova et al., 2022](#)).

Los aspectos académicos como el rendimiento escolar, adaptación curricular, orientación vocacional y calidad del acompañamiento institucional, son predictores de la permanencia escolar. Un bajo rendimiento o una mala correspondencia entre expectativas y desempeño académico, generan desmotivación y sensación de fracaso que, si no son mitigadas con apoyo pedagógico y tutorías, conducen al abandono, sobre todo en los primeros semestres. La literatura sistemática reciente indica que la falta de orientación vocacional adecuada y la insuficiente oferta de apoyo académico (regularización, asesorías oportunas, alertas tempranas) incrementan la probabilidad de deserción; por ello, sistemas de detección preventivos y programas de adaptación académica son medidas efectivas para retener a estudiantes en riesgo ([Quincho Apumayta et al., 2024](#); [Núñez-Naranjo, 2024](#)).

El entorno familiar y las condiciones económicas actúan de manera sinérgica: familias con menor escolaridad parental y recursos económicos limitados presentan mayor riesgo de que sus hijos abandonen, ya sea por necesidad de trabajar, por falta de apoyo académico en el hogar o por una menor comprensión de las demandas universitarias. Estudios de caso y revisiones recientes demuestran que el soporte emocional y económico de la familia reduce la probabilidad de abandono, mientras que los retos económicos debido a la pérdida de empleo, crisis o la necesidad de asumir responsabilidades laborales multiplican el riesgo. En suma, la familia puede ser factor protector o factor de vulnerabilidad de acuerdo a los aspectos sociales, económicos y educativos ([Núñez-Naranjo, 2024](#); [Lorenzo-Quiles et al., 2023](#)).

Finalmente, los factores contextuales e institucionales desde la calidad de la enseñanza hasta las políticas de becas de apoyo, modulan los efectos anteriores y configuran diferencias entre regiones e instituciones. La transición a modalidades remotas y las desigualdades en acceso a tecnología aumentan las brechas, pues estudiantes de entornos desfavorecidos enfrentan mayor desconexión y pérdida de rendimiento, traduciéndose en mayores intenciones de abandono cuando las instituciones ofrecen poco apoyo. Por tanto, para reducir la deserción se requiere una aproximación multifactorial: acciones psicosociales (salud mental), pedagógicas (tutorías y asesorías académicas oportunas), económicas (apoyos y becas) y de política institucional (detección temprana y programas de retención), todas coordinadas con la familia y el contexto social del estudiante. (Quincho Apumayta et al., 2024; Casanova et al., 2022).

Solo un esfuerzo en conjunto permitirá mejorar las tasas de permanencia, eficiencia terminal y el éxito profesional de aquellos que estudian su carrera profesional en alguna IES en el estado de Chihuahua.

Referencias

- Alvarado, Y. (2020). *Orientación vocacional: estrategias para prevenir la deserción universitaria en México*. Universidad Intercontinental. <https://www.uic.mx/la-orientacion-vocacional-estrategias-para-prevenir-la-desercion-universitaria-en-mexico/>
- Amador, J. D. (2021). Entorno familiar y deserción escolar: el caso Facultad de Trabajo Social de la Universidad de Colima, México. *Cuadernos de Trabajo Social*, 34(1), 139-154.
- ANUIES. (2024). *Anuario Estadístico de Educación Superior 2021–2022*. Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior. <https://www.anuies.mx/informacion-y-servicios/informacion-estadistica-de-educacion-superior/anuario-estadistico-de-educacion-superior>
- Cadavid, A., y Calderón, M. (2023). Cambios de espacios educativos: nexos o rupturas del estudiante universitario. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos (Colombia)*, 19(1), 199-221.
- Casanova, J. R., Gomes, A., Moreira, M. A., y Almeida, L. S. (2022). *Promoting success and persistence in pandemic times: An experience with first-year students*. *Frontiers in Psychology*, 13, Article 815584. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.815584>
- Cetina, M., Victoria, V., Sánchez, M., Argente, R., y Martínez, K. (2023). La Deserción Escolar en la Educación Superior en el Sureste Mexicano: Una Mirada Cualitativa (2011-2020). *Emerging Trends in Education*, 6(11), 40-50.
- Elbert, M., Cárdenas, M., Zumárraga, D., y Mendoza, B. (2023). Estrategias para evitar la deserción universitaria. *RECIAMUC*, 7(2), 273-280.
- Frontiers in Education. (2025). *Factors at the household and university level that influence student dropout at UNAM*. Frontiers.
- Gobierno del Estado de Chihuahua. (2021). *Con la Estrategia “Da el Brinco” disminuye abandono escolar a 14 % en Educación Media Superior*. Secretaría de Educación y Deporte. <https://www.chihuahua.gob.mx/contenidos/con-la-estrategia-da-el-brinco-disminuye-abandono-escolar-14-en-educacion-media-superior>

- ICHIJUV. (2021). *CHIDAMENTE*. Instituto Chihuahuense de la Juventud. <https://ichijuv.gob.mx/chidamente/>
- Juárez, P. (2024). *Crece porcentaje de deserción escolar universitaria*. El Diario de Juárez. <https://diario.mx/juarez/2024/jan/01/crece-porcentaje-de-desercion-escolar-universitaria-986072.html>
- Katt, L., Xicoténcatl, G., Ibarra, M., y García, D. (2025). Factores y estrategias que influyen en la deserción en educación superior: Revisión Sistemática. *RIDE Revista Iberoamericana Para La Investigación Y El Desarrollo Educativo*, 15(29). <https://doi.org/10.23913/ride.v15i29.2225>
- Lorenzo-Quiles, O., Galdón-López, S., y Lendínez-Turón, A. (2023). *Factors contributing to university dropout: A review*. *Frontiers in Education*, 8, Article 1159864. <https://doi.org/10.3389/feduc.2023.1159864>
- Núñez-Naranjo, A. F. (2024). *Analysis of the determinant factors in university dropout: A case study of Ecuador*. *Frontiers in Education*, 9, Article 1444534. <https://doi.org/10.3389/feduc.2024.1444534>
- OEM. (2025). Organización Editorial Mexicana. *Abandono escolar en Chihuahua supera la media nacional con un 13.7%*. El Herald de Chihuahua. <https://oem.com.mx/elheraldodechihuahua/local/chihuahua-supera-media-nacional-en-abandono-escolar-en-nivel-medio-superior-21852597>
- Palomo, E. J. H., Salazar-García, M. A., y Heredia, M. E. R. (2024). Factores emocionales y económicos presentes en la experiencia de migrar para estudiar. *Enseñanza e Investigación en Psicología*, 6(1), 1-13.
- Quincho Apumayta, R., Carrillo Cayllahua, J., Ccencho Pari, A., Choque, V. I., Cárdenas Valverde, J. C., y Huamán Ataypoma, D. (2024). *University dropout: A systematic review of the main determinant factors (2020–2024)*. *F1000Research*, 13, Article 942. <https://doi.org/10.12688/f1000research.154263.2>
- Rochin, F. (2021). Deserción escolar en la educación superior en México: revisión de literatura. *RIDE. Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo*, 11(22).
- Rodríguez, O., y Losada, A. (2020). Retención y deserción universitaria. *Revista Neuronum*, 6(3), 162-179.
- Ruiz, A., Rea, H., Rodríguez, H., Rivera, J., y Miramontes, R. (2023). Causas de la deserción escolar en Educación Superior. *CISA*, 5(6), 14–21. <https://doi.org/10.58299/cisa.v5i6.53>
- Ruiz, M., y Estrada, P. (2024). Las perspectivas sobre la desafiliación escolar en el nivel medio superior mexicano. *IE Revista de Investigación Educativa de la REDIECH*, (15), 26.
- SEP. (2023). Secretaría de Educación Pública. *Boletín 100 Desciende a 8.1% tasa de abandono escolar en Educación Superior: SEP*. Gobierno de México. <https://www.gob.mx/sep/es/articulos/boletin-100-desciende-8-1-tasa-de-abandono-escolar-en-educacion-superior-sep>

- Soto, M., y Díaz, C. (2018). Factores y significados de la deserción escolar en el nivel superior. Caso: Facultad de Odontología de la UACH. *RECIE. Revista Electrónica Científica de Investigación Educativa*, 4(1), 515-525.
- Xing, Z. (2023). Explore how family factors affect students' academic performance — based on literature analysis. *Journal of Education, Humanities and Social Sciences*.



Aprendamos a ser hombres, el cuerpo y la masculinidad en la publicidad de perfumes

[en] Learning to be Men: The Body and Masculinity in Perfume Advertising



Juan Pablo Méndez Moreno

Universidad Tecnológica de Chihuahua (México)

Recibido: 2025/06/03

Aceptado para su publicación: 2025/11/16

Publicado: 2026/01/26

RESUMEN

Resumen: El presente artículo se realiza un análisis visual y semiótico de las campañas publicitarias de perfumes masculinos de Bleu de Chanel L'Exclusif con Timothée Chalamet) y Dior Sauvage (con Johnny Depp) interpretando a las fotografías publicitarias como dispositivos que construyen y comercializan imaginarios de masculinidad y la corporalidad, así como de los comportamientos del género. La fotografía publicitaria, lejos de solo anunciar un perfume, funciona como un instrumento de poder simbólico que intenta moldear la interpretación del deseo y la identidad hegemónica a través de los estereotipos. Mediante la metodología del Análisis del Discurso Visual II de Guillian Rose, el estudio compara modelos de masculinidad; por un lado, la introspectiva melancólica y vulnerable imagen de Chalamet, reflejando una sociedad juvenil y por otro la fuerza, el dominio de la naturaleza, la libertad y el éxito a través de Depp. La publicidad de perfumes funge como un dispositivo pedagógico del significado y comportamiento del género, así como sus propios límites de actuación social; la conciencia ejercida a través de estos dispositivos de carácter regulatorio, se toman como imágenes aspiracionales comercializando con la necesidad prefabricada de la necesidad de una identidad hegemónica generando una conciencia de que ser quienes somos es incorrecto, esta violencia gráfica corpórea, es modificable siempre y cuando generemos una conciencia crítica de la publicidad de género.

ABSTRACT

Abstract: This article performs a visual and semiotic analysis of the masculine fragrance advertising campaigns for Bleu de Chanel (with Timothée Chalamet) and Dior Sauvage (with Johnny Depp), interpreting the advertising photographs as devices that construct and market imaginaries of masculinity, corporality, and gender behavior. Far from merely announcing a perfume, the advertising photograph functions as an instrument of symbolic power that attempts to mold the interpretation of desire and hegemonic identity through stereotypes. Using Gillian Rose's Visual Discourse Analysis II methodology, the study compares models of masculinity: on one hand, the melancholic, introspective, and vulnerable image of Chalamet, reflecting a youthful society; and on the other, the strength, dominion over nature, freedom, and success conveyed through Depp. Perfume advertising acts as a pedagogical device for the meaning and behavior of gender, as well as its own limits of social performance. The consciousness exercised through these regulatory devices is taken as an aspirational image, marketing the prefabricated need for a hegemonic identity and generating an awareness that being who we are is incorrect. This graphic corporeal violence is modifiable only if we generate a critical consciousness of gender advertising.

PALABRAS CLAVE

Cuerpo vestido; dispositivo fotografía; educación; masculinidad hegemónica; fotografía de moda, perfume masculino, violencia simbólica.

KEYWORDS

Photography device; education; hegemonic masculinity; fashion photography, men perfume, symbolic violence.



Como citar (APA 7ª Edición):

Méndez, J. P. (2026). Aprendamos a ser hombres, el cuerpo y la masculinidad en la publicidad de perfumes. *Qvadrata, estudios sobre educación, artes y humanidades*, 8(15), 59-78. <https://doi.org/10.54167/qvadrata.v8i15.2146>

Introducción

Desde su invención en el siglo XIX, la fotografía y el vídeo han transformado radicalmente la forma en el que percibimos la realidad. Más que unos simples dispositivos de registro, la imagen fotográfica y el vídeo han moldeado imaginarios colectivos a lo largo del tiempo; han intervenido en la construcción de identidades y se han convertido en un instrumento de poder cultural simbólico físico y virtual. En el contexto contemporáneo, marcado por la digitalización y la hiperconectividad, esta capacidad de los medios gráficos distales como los ya mencionados se han intensificado: hoy en día, más de 669 millones de personas en América Latina y el Caribe poseen un teléfono inteligente con cámara integrada (Statista, 2025), lo que ha facilitado la producción masiva de imágenes y su manipulación mediante aplicaciones de edición, filtros y algoritmos.

En este escenario, estos contenidos gráficos dejan de ser únicamente un reflejo de la realidad para convertirse en una herramienta de presentación moldeable y estratégica. Su manipulación ya no es una práctica marginal o dependiente de alto conocimiento de software especializado, sino un proceso rutinario dirigido a la transmisión eficaz de un mensaje visual – un mensaje que busca de ser decodificado, compartido, admirado y replicado – cuyo valor se mide en función de la reacción que provoca definida por la compra del producto y el reflejo estereotípico del embajador de marca. Como lo indicó John Berger (1972), en *Modos de ver*. El mensaje visual publicitario está profundamente atravesado por una lógica de la envidia: la imagen publicitaria no solo muestra, sino persuade, seduce y moldea deseos.

Dentro de este marco, la fotografía publicitaria de perfumes masculinos representa un campo fértil para el análisis visual, ya que condensa múltiples códigos culturales: el cuerpo, la belleza, el género, la sexualidad, la estética, el poder, el deseo y el lujo. Lejos de tratar de únicamente de retratos frescos o rostros célebres, estas campañas construyen mitologías visuales donde el perfume funciona como símbolo transformador y aspiracional. La representación del cuerpo masculino -sexualizado, estilizado o enigmático- es el vehículo mediante el cual se proyectan valores de éxito, seducción, poder, sometimiento o sofisticación, todos encadenados en una narrativa visual diseñada para activar las ganas de ser como el estereotipo propuesto.

Este artículo propone un análisis visual de dos campañas contemporáneas de alto impacto: Bleu de Chanel L'Exclusif con Timothée Chalamet como embajador del perfume y Sauvage de Dior Con Johnny Deep sosteniendo el mismo título mercadológico que el anterior. A través de un enfoque metodológico que combina análisis compositivo, semiótico y corporal, se busca responder a la siguiente pregunta: ¿Qué tipo de masculinidad y deseo se representa en

estas campañas y como se construye visualmente el perfume como objeto simbólico de poder y estilo de vida? ¿Por qué nuestra identidad, cualquiera que sea, debería de ser modificada?

Imagen publicitaria y semiótica visual – marco teórico

La fotografía publicitaria de moda no es únicamente una representación gráfica con el propósito de promover un producto; es antes todo, un instrumento simbólico que produce y reproduce significados socioculturales, “flexibles” al parecer, por las marcas de moda. Un dispositivo de creación de discurso que instaure y modifica significativamente los símbolos sociales que significan género y masculinidad. Partiendo de Análisis del discurso Visual II, propuesto por Gillian [Rose \(2016\)](#), fundamentado con la teoría del discurso de Michael Foucault, estas fotografías deben de ser interpretadas como estructuras de conocimiento visual que emergen entre el cruce de campañas publicitarias, relaciones de poder y regímenes autoritarios de imposiciones de verdades.

En uno de los ensayos más reconocidos de [Barthes \(1964\)](#), titulado La retórica de la imagen, especifica que toda imagen comunica en tres niveles, los describe de la siguiente forma: El lingüístico, que lo describe como el texto que la acompaña, el connotativo, que se manifiesta a través de los significados simbólicos culturales y el último, el denotativo, que sería lo que muestra de forma literal. La imagen publicitaria, se vuelve tenaz en el terreno de lo connotativo, ya que, en él, es en donde se establecen los significados que se naturalizan y generalizan en una lectura sobre: masculinidad, copero, lujo, éxito, deseo y poder. Siguiendo al autor, las campañas publicitarias de marcas de perfumes prestigiosas y masivas como Dior o Chanel no intentan vender un aroma, sino una aglomeración de valores y si-diseñados codificados gráficamente (Figura 1 y 2). La narrativa que se construye con la composición fotográfica de estas campañas demuestra su estructura narrativa con: el frasco, el modelo, el fondo, la pose, el tipo de iluminación, el formato y por supuesto los canales de comunicación que utilizaran formando una estructura que genere, de acuerdo con [Barthes \(1999\)](#), una “mitología moderna”.

La obra: *Decoding Advertisements: Ideology and Meaning in Advertising*, profundiza e insiste en que hay que considerar a la imagen publicitaria como un sistema de significación ideológica y sociocultural ([Williamson, 1978](#)). De acuerdo con la autora, las fotografías publicitarias, construyen y vinculan objetos con valores deseables que no reflejan la realidad. Desde esta perspectiva adquirir un perfume, es acercarse a la identidad masculina o de género que imponen las marcas a través de los embajadores, definiendo la identidad del público en cada producto, manteniendo una idea fantástica y aspiracional de los productos “transformadores” de personalidad y apreciación pública de aceptación con este acto performativo que se produce desde el producto fantástico y que podemos lograr, conectando al espectador o comprador con una idea irreal de “el sujeto ideal”, estandarizando la personalidad de cada sujeto a un solo marco regulador.

Del mismo modo tanto Barthes como [Williamson \(1978\)](#), caminan en la misma dirección, la publicidad no se trata de vender artículos, objetos, se centra en generar símbolos que tengan un significado profundo con el individuo, con la sociedad y se incrusten en la cultura. El branding visual, se vuelve necesario, fundamental para este tipo de campañas de marca, no es suficiente, con una paleta de colores o un logotipo, tiene que haber una narrativa, una historia, que tenga un protagonista. Las dos campañas, Bleu L'Exclusif de Chanel y Dior Sauvage, son claros ejemplos en este tipo de tiendas publicitarias. En este sentido, el actor o celebridad, no es simplemente alguien que porta el producto, sino que debe de transmitir los valores de la marca, es la imagen, rostro y portador de lo que hay detrás de un logotipo y de un producto, en este caso los perfumes.

El embajador de marca se convierte en texto dentro de los anuncios publicitarios, no es una persona, sino un símbolo, que reúne diversos códigos culturales en referencia a la masculinidad, a la forma corpórea, al deseo, la sexualidad, el poder, la libertad y el éxito. En cada imagen su pose, el gesto, el encuadre fotográfico, la iluminación, los accesorios, la indumentaria, el cabello, todo es susceptible a la lectura del espectador, él es quien decodifica. En resumen, analizar estas campañas implica descifrar que tipo de hombre o masculinidad edifican para introducirlo a un imaginario colectivo de deseo a través de múltiples anuncios publicitarios que invaden redes sociales y sitios públicos.

[Lipovetsky \(1987\)](#), en el Imperio de lo efímero, señala que, en la sociedad posmoderna, se anida un sistema con de seducción generalizada, una hipersexualidad que se manifiesta en diversos formatos publicitarios. La moda, no solo promueve productos, construye íconos que moldean identidades a través de la apariencia, la neomanía y la juventud. Esta tesis del autor se paraleliza con la idea del cuerpo como significante de la cultura del hiperconsumo y la estetización de la vida cotidiana.

En referencia a lo anterior, el perfume se traslada a ser un objeto mágico que convierte personalidades. Estos tótems creados de la mercadotecnia y las marcas encuentran su máxima expresión y exposición en la era digital, un fenómeno severamente criticado por Byun-Chul Han en su obra de La salvación de lo bello (2023) El autor define estas y otras acciones con el concepto de “lo pulido”, un tipo de belleza sin arrugas, sin envejecimiento, sin marcas, prácticamente perfecta.

Las fotografías de Deep y Chalamet (Figura 1 y 2), son interpretadas como imágenes pulidas, cuerpos estéticos, sin edad, en paciencia a ser interpretados, siempre ahí, con la misma narrativa. El cuerpo en la moda es un deseo.

Figura 1. Fotografía de Bleu l'Exclusif de Chanel, Timothée Chalamé



Nota: La imagen se obtuvo de la siguiente dirección <https://es-us.vida-estilo.yahoo.com/timothée-chalamet-embajador-bleu-chanel-160710787.html>

Figura 2. Fotografía de campaña publicitaria de Sauvage de Dior, Johnny Deep



Nota: La imagen se obtuvo de la siguiente dirección <https://www.instagram.com/p/DNgnJtSu2VO/>

La sociología es fundamental para entender la masculinidad propuesta en las imágenes publicitarias, el marketing no concibe al hombre desde su condición biológica, lo utiliza como un constructo social e histórico. La autora Raewyn Connell (1995) introdujo el término masculinidad hegemónica, en su obra titulada Masculinities para aseverar la idea cultural sobre la masculinidad en relación con la fuerza, la autonomía, la competencia y la heterosexualidad; una concepción que estructura la idea de dominio sobre otros hombres y mujeres. Sin embargo, este modelo, señala la autora, no es estático, sino dinámico, adaptable a diversos contextos, pero siempre sirviendo a un propósito de ideal aspiracional.

Michael Kimmel (2000), establece que los hombres construyen su identidad masculina a través de la relación con otros hombres, este autor, en sus investigaciones ha demostrado que la masculinidad se define y asimila con miedo a ser considerado “afeminado o débil” lo que genera

estimulaciones a adoptar comportamientos que reafirmen su masculinidad. Partiendo de estos argumentos y por medio de las teorías de ambos autores, se clarifica que la masculinidad es un performance que se ejecuta a través de un conjunto de prácticas que se aprenden y exhiben.

El análisis de las imágenes publicitarias, como estructuras de poder, requiere comprenderlas no solo como portadoras de significados estéticos, sino como dispositivos catalizadores en el sentido foucaultiano del término: redes de saber-poder que configuran y regulan los cuerpos a través de discursos visuales ([Foucault, 1975](#)). En este contexto, la publicidad actúa como una tecnología de gobierno simbólico que define lo visible y lo decible sobre el cuerpo y el género. Como advierte [Bourdieu \(2000\)](#), el poder simbólico opera mediante formas de violencia invisible que imponen esquemas de percepción y valoración del mundo social, las imágenes publicitarias, por tanto, no son neutrales, funcionan como mediaciones culturales donde se institucionalizan los códigos de la masculinidad, la belleza y el deseo. Este marco teórico justifica la elección del Análisis del Discurso Visual II de [Rose \(2016\)](#), una metodología que, inspirada en Foucault, permite estudiar las representaciones visuales como prácticas discursivas productoras de subjetividad y de relaciones de poder, articulando el nivel simbólico con el ideológico y cultural.

Para abordar este estudio se contempla una metodología del libro de la autora Gillian Rose, “discurso visual” para la decodificación de las campañas publicitarias de Chanel y Dior sobre los perfumes de Bleu L'Exclusif y Sauvage. La autora nos exhorta a realizar análisis de la producción y las prácticas de audiencia y no solo centrarnos en la imagen ([Rose, 2016](#)). A través del uso de esta metodología, se puede profundizar en este tipo de mitologías visuales que se encuentran por doquier reforzando los ideales de masculinidad impuestos por las marcas de moda.

El uso aplicativo de estudio de los signos a través del discurso visual permite ver que las imágenes no son simples representaciones, sino que se articulan con un lenguaje de significados culturales.

Análisis de las campañas publicitarias – Metodología

El presente trabajo adopta la metodología del Análisis del discurso Visual II, propuesto por Gillian [Rose \(2016\)](#), la cual permite examinar las imágenes desde una perspectiva crítica inspirada en el pensamiento foucaultiano. Esta metodología concibe las representaciones visuales, como las campañas publicitarias de perfumes, no solo como portadoras de significados estéticos, sino como prácticas discursivas que producen y regulan entidades, cuerpos y formas de poder. Desde este enfoque, las imágenes son interpretadas como dispositivos complejos, atravesados por discursos institucionales, mediáticos y tecnológicos que configuran los modos en que la masculinidad es vista, representada y consumida, a través de las narrativas discursivas que reflejan los valores simbólicos de las marcas, articulando los mecanismos de poder, significación y subjetivación que moldean la cultura visual contemporánea.

La aplicación de esta metodología a las campañas publicitarias de Bleu L'Exclusif y Sauvage, se articula en tres fases de análisis complementarias. La primera, se realiza una lectura institucional (marca) de cada campaña, indagando en la producción de las fotos, el fotógrafo, la agencia de mercadotecnia para expresar y exhibir los factores incidentes en los discursos visuales de cada una. La segunda fase, la más profunda, es un análisis compositivo que se construye con: colores, encuadre, tipo de iluminación, fondo, pose corporal, objetos y/o accesorios dentro de la imagen detonando el discurso visual y su significado sociocultural en relación con la masculinidad, identificando signos, códigos y estructuras significantes. La tercera y última fase es la difusión y tipos de canales, examinando como estas campañas se exponen en espacios comunes virtuales o físicos, así como los modos en que interactúan con el espectador/consumidor como sujeto deseante.

En el marco del Análisis del Discurso Visual II propuesto por [Rose \(2016\)](#), es fundamental atender no solo aquello que se muestra en la imagen, sino también lo que se ausenta, minimiza o desplaza. En las campañas a analizar, de la campaña de Sauvage, se observa que el frasco del perfume aparece como un elemento secundario, colocado a un primer plano, mientras que en Bleu L'Exclusif se maneja esta decisión discursiva que revela cómo la marca orienta su estrategia a la venta de un estilo de vida, antes que la promoción, un producto más sensorial que físico.

Desde la perspectiva foucaultiana, la imagen no intenta describir el objeto, sino producir un sujeto. El cuerpo del embajador, su pose, su fisionomía y su actitud, se convierte en el soporte principal del discurso, desplazando al frasco como referencia material. Así la identidad de la marca se articula mediante una narrativa visual en la que el perfume funciona como un “significante vacío” cuyo sentido depende totalmente del discurso corpóreo del modelo.

Por su parte, [Bourdieu \(2000\)](#), permite comprender esta estrategia como un mecanismo de poder simbólico, en el que el producto no se valora por sus propiedades intrínsecas, sino por su capacidad de indexar un estilo de vida aspiracional. El frasco se vuelve prescindible en la imagen porque lo que realmente se vende, es un conjunto de códigos sociales: masculinidad, estatus, libertad, introspección o poder. El aroma desaparece en la imagen porque no puede ser representado visualmente y es sustituido por un imaginario corporal que funciona como su equivalencia simbólica.

Desde la metodología de Rose, esta ausencia refuerza la idea de que la publicidad contemporánea se desplaza del objeto al sujeto, del producto al modo de ser, del aroma a la performatividad. El análisis visual, por lo tanto, se centra en comprender cómo la imagen construye identidad, mas que en describir el aroma o el frasco, y cómo este desplazamiento, confirma la naturaleza discursiva, afectiva e ideológica de la publicidad de perfumes.

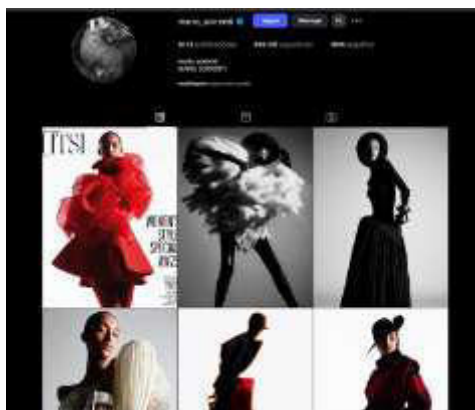
Es importante resaltar que las imágenes de la campaña publicitaria del perfume Bleu L'Exclusif, son protagonizadas por el actor Timothée Chalamet. Anteriormente en las campañas de los perfumes: Bleu Eau de Toilette, Bleu Eau de Parfum y Bleu Parfum, estuvieron

interpretadas por el actor: Gaspard Thomas Ulliel quien trabajo con Chanel por doce años. Debido a su fallecimiento el 19 de enero del año 2022, por un accidente de esquí, fue remplazado por Chalamet ([El Diario, 2022](#); [Zhang, 2025](#)). Por otro lado, Dior, con la campaña del perfume Sauvage, en todas sus versiones como: Eau de Toilette, lanzada en 2015, y sus *flankers*¹ posteriores ha utilizado a Johnny Deep como la imagen del producto, a excepción del tiempo transcurrido durante el juicio con Amber Heard el 11 de abril del 2022 y finalizando el 1 de junio del mismo año ([Court, 2021](#); [Marca, 2022](#)). En relación con lo anterior, cualquier de las imágenes de Dior Sauvage, que contienen al mismo actor, pueden ser analizadas en este escrito, ya que la narrativa y discurso de la campaña se mantiene, mientras que la firma Chanel, cambio de embajador por los motivos antes descritos.

Imaginarios visuales de la masculinidad: Análisis discursivo y comparativo de Bleu L'Exclusif y Dior Sauvage

Para ejecutar el primer nivel de análisis, comenzaremos con la lectura institucional (marca) que considera los actores implicados, en la producción visual de las campañas y su función en la construcción discursiva las fotografías. La marca Chanel reconfigura su narrativa con el nuevo embajador, la nueva cara del perfume Bleu L'Exclusif, apoyado por el fotógrafo Mario Sorrenti (Figura 1) y el productor de cine Martín Scorsese y dirigida por la agencia internacional *Publics Luxe*. Chanel propone una masculinidad más introspectiva, emocionalmente contenida, exponiendo sensibilidad masculina y la melancolía. La dirección fotográfica a cargo de Sorrenti, define una forma específica de ver y exponer, este fotógrafo ha trabajado con Vogue, Ferragamo, Calvin Klein y otras marcas y actores, el estilo de él, es camaleónico, adaptativo, al ver su trabajo en Instagram, como portafolio de trabajo (Figura 3).

Figura 3. Screenshot de la cuenta de Instagram de Mario Sorrenti



Nota: la imagen se obtuvo de https://www.instagram.com/mario_sorrenti/?hl=es

¹ Flanker, es el término que define las diferentes versiones que parten del producto original

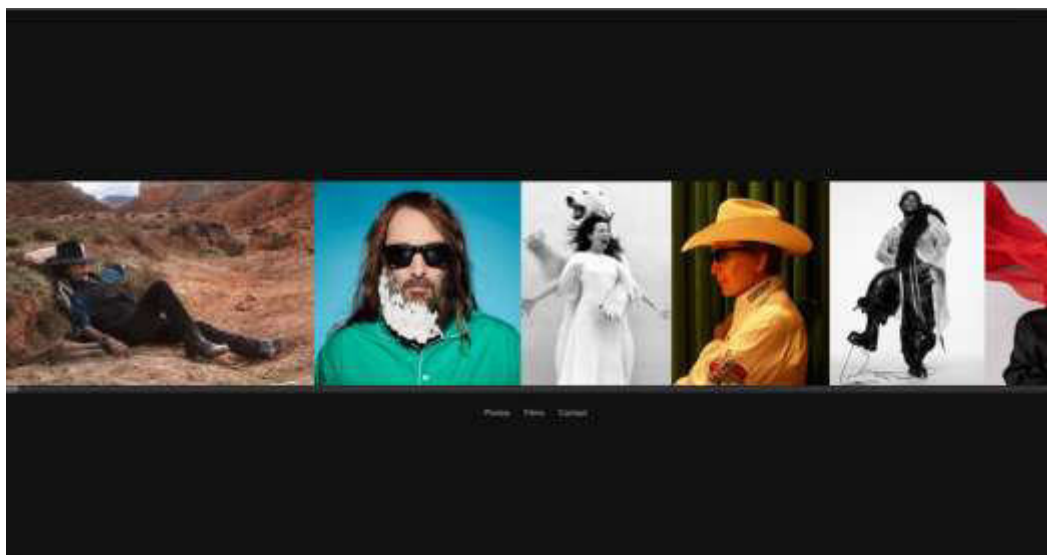
Sorrenti ha demostrado que, fotografiando a un sujeto de manera adecuada, se pueden generar subjetividades *queer*. Este fotógrafo sirve para explorar como las imágenes crean comunidades afectivas y nuevas configuraciones e identificaciones identitarias (Filippello, 2020).

Sorrenti busca momentos de quietud y espontaneidad, un espacio íntimo entre él y el modelo; busca transmitir ese gesto orgánico, natural para generar reacciones de empatía en el público y al mismo tiempo, exponer, en el caso de Chalamet, una aspiración que se vincula con el género, la edad, el éxito.

Para Sorrenti, hacer fotografías es un ejercicio de adaptación, no son narrativas complejas, sino llamativas, utilizando elementos de contraste, ya sean cortes de cabello, ropa estrafalaria e iluminaciones que resalten algunos aspectos del sujeto o de cualquiera de los accesorios utilizados.

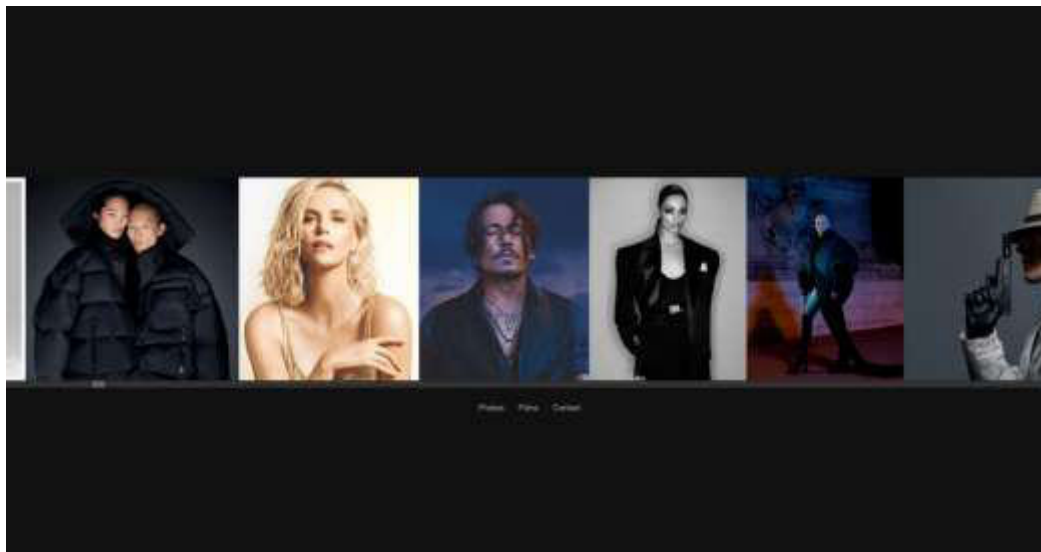
Sin embargo, en la campaña de Sauvage, ha sido dirigida en su totalidad por el fotógrafo y productor Jean-Baptiste Mondino (Figura 4 y 5), logrando que la imagen de Johnny Depp sea considerada como sexy, sensual e incluso algunos comentarios como: *Johnny Depp is super sexy in this Dior commercial. I'm buying what he's selling. The entire commercial from beginning to end takes you on a short and sexy daydream.* (Johnny Depp es súper sexy en este comercial de Dior. Estoy comprando lo que él está vendiendo. Todo el comercial de principio a fin te lleva a un sueño corto y sexy) Según la página de IMDb, (Internet Movie Database) (Mondino, 2015).

Figura 4. Screenshot de la página web de Jean-Baptiste Mondino



Nota: La imagen se obtuvo de: <https://jeanbaptistemondino.com>

Figura 5. Screenshot de la página web de Jean-Baptiste Mondino



Nota: La imagen se obtuvo de: <https://jeanbaptistemondino.com>

Mondino, no solo tiene una forma de ver la masculinidad, sino que la determina en los marcos reguladores iconográficos que la sociedad reconoce. La masculinidad hegemónica configurada a través de la práctica de género que encarna la respuesta aceptada de manera colectiva al problema del patriarcado adoptado culturalmente (Connell & Messerschmidt, 2005). Es una forma de erradicar todos aquellos rasgos, gestos o símbolos que puedan ser reconocidos como femeninos, es realzar la heterosexualidad colocando como prioridad la dominación de otros hombres.

Este autor, se ha encargado de darle a la marca de Dior, un material gráfico con el que el público conecte, materiales audiovisuales que permitan construir una historia del personaje del perfume Sauvage, en todas sus versiones. Cada flanker, cuenta con variables que complementen y completen un imaginario sobre los productos, no solo se trata de una serie de perfumes, sino de provocar un deseo en los hombres de ser como el personaje y en las mujeres, sexualizar al actor.

Por otro lado, Scorsese recurre a personajes masculinos que reflejen tensión interna, hombres que no solo enfrentan fuerzas externas, también luchan con la definición de su propia identidad y con el deseo de poder. Usa encuadres de luz y aprovecha el sonido para provocar esa tensión, silencios perturbadores, la cámara hace seguimientos y de pronto la detiene, aprovecha el gesto del cuerpo y rostro para exponer la idea. La masculinidad en sus películas, regularmente la construye como algo aspiracional, algo que el espectador desee, pero al mismo tiempo, la vuelve ambigua, hay culpa, trauma y violencia. Realiza montajes contrastantes para reflejar estados emocionales: caos, luz y sombra, silencios, explosividad y más (Petković, 2022; Pogrebniak et al., 2021; Smith, 1994).

El productor Scorsese, nacido en 1942 en Queens, New York, criado en el seno de una familia culturalmente híbrida italoamericana, en lo que se conoce como el corazón de Little Italy, vivió en una comunidad marcada con códigos culturales fuertes, rituales católicos y una disciplina familiar rígida. Scorsese sufre de asma crónica desde niño, lo que limitó sus actividades con otros niños y lo hizo acercarse al cine ([LoBrutto, 2008](#)).

Chanel ha producido diversos materiales para la publicidad de sus perfumes (flankers) de la línea Bleu para hombres. En 2010, Martin Scorsese dirigió el primer video publicitario con el actor Ulliel, apareció en línea el 25 de agosto de ese año. Posteriormente, en junio de 2023, Sorrenti, generó imágenes fotográficas y un video que aparece en su página web del embajador Chalamet y para 2024, Scorsese, dirigió una pieza cinematográfica con Chalamet, en ese mismo año, Sorrenti, grabó un video vertical que se vio en Instagram. El video de Sorrenti, producido en 2023, se reutilizó en 2025 para el nuevo perfume de Bleu L'Exclusif, dando un significado que el tipo de masculinidad que proponen no ha cambiado.

Chalamet & el perfume Bleu L'Exclusif

Comencemos con las fotografías principales que salen en página web del más reciente lanzamiento de Bleu L'Exclusif, (Figura 1). Encontramos a Chalamet en una pose sentado con los brazos sobre las piernas, y una de las manos se inclina hacia el rostro, la cabeza inclinada al piso, y en el gesto se observa pensativo, lo interesante de la toma es que no tiene contacto visual con la cámara, sus ojos no se ven, no hay un propósito de contacto, es más introvertido y menos osado, le restan sociabilidad. La pose es un dispositivo que se activa en cada mirada de cada espectador, es un medio de construir una historia, ¿qué hace? ¿qué nos quiere decir? ¿de dónde viene? ¿a dónde va? ¿en dónde está? La forma en la que lo vistieron es parte del mensaje, traer una playera de tirantes, un saco de vestir en un color azul con líneas blancas no es inocente, cada elemento ha sido elegido con cuidado, están en relación a la marca del producto Bleu de Chanel

En diversos estudios se ha observado a través de las estadísticas de estudios, la disminución de interacción social de los jóvenes, un fenómeno que tiene su impacto en la salud emocional y en su desarrollo de identidad. [Twenge \(2021\)](#), encontró que entre 1976 y 2017 el tiempo de convivencia uno a uno de los adolescentes de estadounidenses se redujo de manera constante. En 2010, se observó que los adolescentes pasaban menos tiempo con amigos estando fuera de la escuela. [Sanders \(2022\)](#), que hay una tendencia a la soledad y el aislamiento social en los espacios de socialización en Estados Unidos. Un metaanálisis global reporta que la prevalencia del aislamiento social en adolescentes supera ya el 15% en varias regiones ([Zarei, 2023](#)). Chalamet, es una figura que resuena en el clima cultural al representar un personaje introvertido, melancólico y menos social.

La vestimenta utilizada para la imagen (Figura 1) refleja seriedad en el saco, pero intimidad en la playera, lo privado y lo público, la oscuridad en las zonas de la imagen de acuerdo con el esquema de iluminación utilizado no es visible si este desnudo o no. La luz con toque de

color azul lateral nos permite ver parte de su rostro, de los brazos desnudos y parte de su vestimenta, luz y sombra, claridad y confusión; toda la escena esta de tono azul. Al fondo se observa una puerta lo que nos ubica en una habitación, de igual modo de poca iluminación. El embajador de la marca tiene un cuerpo delgado, abundante cabello, tez blanca presenta una estética de vulnerabilidad, una que desafía la tradicional masculinidad dominante.

El encuadre utilizado compacta el cuerpo, lo corta, enajena al personaje, la pose sugiere introspección más que extroversión. Según [Barthes \(1980\)](#)

la ausencia de contacto visual en la fotografía publicitaria puede funcionar como distancia y misterio, la imagen no invita a la interacción propone más la contemplación, lo que conecta con el actual clima cultural juvenil de menor sociabilidad, por lo que se deduce el público objetivo de la campaña (p. 45).

Finalmente, la elección cromática asociada a la melancolía y sosiego refuerza lo contemplativo más que lo racional. De esta forma, la foto se inscribe en un lenguaje que descalza la fuerza y el poder de la masculinidad a la subjetividad.

Sauvage y Johnny Depp

La campaña publicitaria de Dior, en específico de Sauvage Eau Forte (Figura 2), aparece en un escenario natural dominado por cascadas, con una pierna flexionada y una rodilla al piso, a diferencia de la postura introspectiva y ensimismada de Chalamet, Depp proyecta una masculinidad ligada a la naturaleza, a lo salvaje. Según [Barthes \(1980\)](#), “las cascadas intensifican la fuerza, libertad y pureza, la escenografía natural en la publicidad refuerza asociaciones simbólicas al producto” (p. 58).

La forma en la que Depp es colocado y asimilado en las diversas imágenes de la campaña de Sauvage, es encarnar lo que [Bridges y Pascoe \(2014\)](#), conceptualizan como masculinidades híbridas, es decir que, vestirlo con accesorios étnicos, tatuajes y un estilo bohemio, se adaptan a códigos que no borran su posición de poder y dominio de la naturaleza, más bien resignifican un modelo más estético con relación a la libertad, incluyendo la dominación y performance de su propio cuerpo con los tatuajes. En esta misma línea, Banet-Weiser, advierte que la publicidad contemporánea, recurre con frecuencia a la “estética de autenticidad” para conectar emocionalmente con los consumidores, pero manejan un discurso de autenticidad cuando no hay nada más fabricado que las poses de las imágenes publicitarias.

Figura 6. Campaña del perfume Dior Sauvage Elixir



Nota: Fotografía obtenida de

<https://www.imdb.com/es/title/tt8925618/characters/nm0000136>

De igual manera, en la campaña de Sauvage Elixir (Figura 6), otro de los flankers, el comercial del perfume nos cuenta una narrativa en donde lo colocan en el desierto, una temática recurrente toda la línea, y los lobos lo adoptan como el alfa. De ese mismo producto publicitario, el video, salen las fotografías para otros espacios publicitarios. El mensaje de poder es parte de la prioridad de la campaña, emite dominio y subordinación, en correspondencia con lo que Conell, denomina la masculinidad hegemónica, una configuración cultural que legitima la dominación masculina y naturaliza la subordinación de otras identidades (1995).

En este contraste entre las imágenes publicitarias de Bleu L'Exclusif y Sauvage, se observa una clara divergencia en los modelos de masculinidad y como cada marca decide representarlos a través de sus productos y los personajes utilizados. Mientras una recurre a la melancolía y vulnerabilidad, otra determina la fuerza y dominio de lo natural. Ambos discursos, aunque opuestos, responden a aun mismo contexto cultural; la necesidad de definir la masculinidad para generar un imaginario en los espectadores que, a su vez, provoque la compra de productos mágicos.

En análisis revela que las campañas, no solo venden perfumes sino los modos de representarse socialmente, la de Chalamet, reflejando actitudes de la juventud, definidas con esa falta de sociabilidad y un aumento de introspección mientras que Deep refuerza una figura más clásica, resistencia, mandato, fuerza, una narrativa fantástica que coloca al hombre como un solo gobernador.

La publicidad contemporánea, oscila entre dos polos: la vulnerabilidad como capital simbólico y la reafirmación de la fuerza como valor perenne. Ambas, coinciden en el objetivo de

situar al hombre como protagonista de. Una narrativa cultural más amplia. Este doble movimiento revela como la masculinidad en la publicidad de perfumes es un terreno en disputa, donde lo sensible y lo salvaje, lo íntimo y lo expansivo, construyen y refuerzan imaginarios simbólicos que apelan a las emociones y el deseo de poder. Este doble movimiento revela como la publicidad de los perfumes es un terreno en disputa, donde lo sensible y lo salvaje conviven como recursos narrativos de poder, en consonancia con lo que Gil Debord denomina una masculinidad reformulada, en la que la emocionalidad se integra como atributo estratégico, no como una ruptura del sistema hegemónico (2002).

Estos anuncios son catalizadores a una adaptación hedónica y momentánea, en donde existe un solo objetivo, asegurarse de que sientas que necesitas el producto, “tú puedes ser como ellos, usando este producto”, las narrativas del marketing prometen mejorar la vida, pero no te dicen que es solo momentáneo, solo será efímero y tendrás que pasar al siguiente producto ¿Qué tan permeables somos al marketing? Porque sin duda todos somos consumidores, y es que no todos tenemos la posibilidad de ser ajenos y desechar rápidamente los anuncios que vemos, porque con lo que cuentan las grandes marcas es con el hecho de que, entre todo el público, habrá personas que deseen su producto.

La publicidad contemporánea participa activamente en la construcción de identidades sociales a través de los productos que promueve. Cada artículo funciona como un signo que comunica quiénes somos o más precisamente, quiénes deberíamos ser dentro del entramado cultural. Desde esta perspectiva, los individuos aparecen como materia simbólica moldeable, carente de esencia previa, susceptibles de ser definidos por los objetos que consumen. Así, la identidad se vuelve un mosaico de mercancías que codifican nuestro género, estatus y pertenencia social. Los perfumes “masculinos”, por ejemplo, no solo buscan representar al hombre, sino que prescriben qué tipo de masculinidad es legítima. Surge entonces una pregunta inquietante: ¿qué ocurre con quienes no acceden a este tipo de bienes o eligen no participar en su lógica simbólica? ¿Quedan excluidos de la sociedad y policía dominante y normativa? La ausencia de consumo podría implicar una forma de invisibilidad o desajuste identitario, donde la falta de acceso a los objetos equivaldría a una falta de reconocimiento dentro del sistema cultural de consumo (Baudrillard, 2009).

La publicidad opera como un dispositivo de poder simbólico que propone y legitima estereotipos corporales y modelos de belleza socialmente aceptados. Las imágenes publicitarias no solo venden productos, sino que también instauran ideales de perfección que se convierten en metas aspiracionales. Cada fotografía, en su aparente neutralidad estética, delimita jerarquías: nos sugiere el lugar que ocupamos en la sociedad y el que deberíamos anhelar. Este proceso de normalización visual tiene consecuencias profundas: “la imposibilidad de alcanzar dichos ideales suele vincularse con trastornos alimenticios como la bulimia o la anorexia, así como con crisis de identidad, ansiedad, violencia corporal con rechazo al envejecimiento; el cuerpo se transforma así en una materia performativa, susceptible de intervención quirúrgica y

modificación constante, un proyecto inacabado moldeado por los dictados del consumo y la mirada mediática” ([Bordo, 1993](#), pp. 139-140.; [Kilbourne, 1999](#), pp.13-135).

Desde esta perspectiva, es claro que la publicidad se centra en estandarizar, por consecuencia, este aparato regulador también genera exclusión, ¿Qué pasa con las personas que nos bellas de acuerdo con la propia estandarización de las marcas? ¿Tienen que vivir abyectas a los parámetros socioculturales impuestos por las marcas de moda?

Conclusiones

En cualquiera de los dos casos, la masculinidad es una producción política y mercadológica, donde a través de símbolos arcaicos, promueven una serie de constructos homogéneos para que la mayoría de la población, en este caso con identidad de género masculina, pueda relacionarse emocionalmente con un personaje publicitario. Las narrativas, permiten generar ideas sobre los actos de la masculinidad, como lo veíamos en Depp en su representación de alfa y a Chalamet como una persona misteriosa e introvertida, entre otras características. De esta forma la publicidad no solo vende un producto, sino que ancla al sujeto masculino en mitologías ancestrales de poder control y deseo, inhibiendo la emergencia de masculinidades más vulnerables, afectivas o plurales ([Butler y Soley-Beltrán, 2006](#); [Connell, 1995](#)).

Las grandes marcas no se preocupan por generar publicidad sin violencia corpórea simbólica, -entendida como la imposición de normas corporales y estéticas que disciplinan los cuerpos a través del deseo-. La Publicidad persiste en reproducir estereotipos de belleza que desgastan las identidades orgánicas del público, generando modelos inalcanzables que perpetúan la homogeneización visual del género masculino. Este proceso responde a una lógica biopolítica, donde los cuerpos se transforman en superficies normadas, programadas y rentables dentro del mercado global ([Foucault, 2021](#)). En este sentido, los cuerpos masculinos se convierten en hologramas de deseo, representaciones estandarizadas que circulan como mercancías simbólicas entre lo que es socialmente deseable e indeseable.

Los símbolos empleados en las campañas publicitarias delimitan la masculinidad al encasillarla en arquetipos fijos: el hombre fuerte, el rebelde, el melancólico. No hay espacio para la ambigüedad. El ser hombre se define desde el discurso publicitario y público, donde los signos operan como una forma de coerción invisible. Tal como advierte [Bourdieu \(2012\)](#), la violencia simbólica se impone sin necesidad de fuerza explícita; basta con invisibilizar las masculinidades disidentes para consolidar el poder de los modelos dominantes. Así, el espectador interiorista estos códigos visuales como naturales, normalizando una identidad que en realidad ha sido cuidadosamente fabricada.

Las fronteras de la geografía masculina provienen de Occidente, de las grandes corporaciones que definen cánones estéticos globales. Los códigos de la masculinidad se exportan como bienes culturales, imponiendo un patrón eurocéntrico que asocia el éxito, el

deseo y la belleza con los estándares corporales. En consecuencia, los cuerpos que no encajan en esos moldes -por raza, clase o expresión de género- quedan marginal iPaDOS simbólicamente. La masculinidad contemporánea, por tanto, se globaliza bajo parámetros coloniales que jerarquizan la apariencia y el poder.

En este contexto, cabe preguntarse: ¿la masculinidad tiene aroma? Más que una metáfora, esta pregunta remite a la dimensión cultural del perfume como artefacto simbólico, un tótem de transformación. El aroma masculino no existe de manera esencial, sino que es una construcción discursiva que impregna el cuerpo con subjetividades dictadas por las marcas ([Baudrillard, 1989](#)). El perfume funciona como una analogía al poder, al mismo tiempo íntimo y colectivo, material simbólico, disciplinando la percepción olfativa para convertirla en una forma de consumo identitario.

El análisis de Bleu L'Exclusif y Sauvage, revela que un perfume no solo promete una identidad, sino una transformación imaginaria del yo ante la sociedad y para consigo mismo. El consumidor no compra una fragancia, sino una pertenencia, un modo de ser, de mirar y de ser mirado. El sujeto adopta las poses, gestos y escenarios de la publicidad, internalizando una narrativa en la que el deseo se vuelve aspiración estética. Así, las campañas publicitarias operan como dispositivos pedagógicos del género, moldeando como los hombres deben sentirse, oler y comportarse en el espacio sociocultural (Bauman, 2008).

En última instancia, la publicidad de perfumes participa en una dinámica de consumo efímero y emocional. Promete autenticidad, pero ofrece simulacros; promete singularidad, pero produce estandarización. Vivimos en una cultura donde el deseo es continuamente desplazado hacia un objeto, y donde la identidad se constituye como un proceso de renovación del yo. En este contexto, la representación del cuerpo masculino en la publicidad -ya sea en imagen fija o en movimiento- se convierte en un escenario donde se performa lo deseable. John Pultz señala que la fotografía ha servido históricamente para disciplinar y estetizar el cuerpo, convirtiéndolo en una superficie de proyección de valores sociales y morales. Bajo esta óptica, el cuerpo masculino en las campañas de perfumes no solo es un soporte visual, sino una metáfora de la domesticación del deseo, un cuerpo moldeado pro la mirada, por la lente y por la norma.

En la actualidad, cada campaña está estratégicamente diseñada para generar *FOMO* (*Fear of missing out*), es decir, el miedo a quedar fuera. A diferencia de las décadas de los sesenta, setenta y ochenta -cuando los anuncios se centraban en las virtudes del producto o en ofrecer soluciones concretas a un problema-, la publicidad contemporánea apela principalmente a las emociones negativas: el temor, la necesidad de pertenencia y la ansiedad social. Como señala Bauman (2007), vivimos en una “sociedad líquida” en la que la identidad se define por el consumo y la constante renovación de la imagen de sí. Los anuncios ya no venden objetos, sino estilos de vida y formas de reconocimiento social” [Lipovetsky \(1987, p. 143\)](#), advierte que la moda y la publicidad instauran una lógica de obsolescencia programada del deseo: “quien no está “a la moda” queda fuera de la comunidad simbólica”.

Esta dinámica produce una percepción constante de insuficiencia y exclusión, particularmente relacionada con la edad. La mayoría de las campañas publicitarias se dirigen a individuos entre los 16 a 32 años, generando una forma de *FOMO* vinculada a la juventud. Como observa [Bordo \(1993\)](#), el cuerpo se convierte en un proyecto de perfeccionamiento constante, moldeado por discursos del mercado y la mirada mediática. De manera complementaria Byung-Chul Han, explica que la sociedad actual promueve la estética de lo pulido donde la superficie corporal debe ser constantemente optimizada para encajar en los marcos de éxito, belleza y aceptación social (2023). En consecuencia, el miedo a la obsolescencia estética impulsa el consumo de cirugías, productos dermatológicos y cosméticos que prometen restaurar la apariencia juvenil y mantener el ideal visual dominante.

Así la publicidad perfumista se sitúa entre el espejo y la máscara: refleja los ideales dominantes de la masculinidad y al mismo tiempo, los oculta bajo la seducción del aroma y la imagen. La única resistencia posible, como seguiré [Bauman \(2008\)](#), radica en reapropiarse de la diferencia, reconocerse único ante el bombardeo visual, y no aspirar a ser la imagen de un estereotipo, sino de una existencia propia.

[Debord \(2002\)](#), advertía en su obra: La sociedad del espectáculo, que “todo lo que antes se vivía directamente se ha convertido en una representación”. En la publicidad de perfumes, esa representación alcanza su máxima sofisticación: el deseo ya no se dirige hacia el aroma, sino hacia la imagen que lo envuelve. El cuerpo masculino se convierte en mercancía visualmente un contenedor de promesas estéticas que sustituyen la experiencia por el simulacro. En esta lógica espectacular, la masculinidad se mira, se pule, se consume, se moldea. Comenta Byung-Chul Han (2023), vivimos en una sociedad de lo pulido, donde toda aspereza ha sido eliminada y la superficie brillante sustituye a la profundidad. Las campañas publicitarias de perfumes encarnan precisamente esa estética de lo liso: cuerpos sin poros, pieles perfectas, emociones medidas y un deseo encapsulado en frascos de vidrio impecable. Este proceso, como plantea Déboras, no solo transforma la relación del sujeto con los objetos, sino que mercantiliza su propia identidad, convirtiéndola en espectáculo, donde lo humano se confunde con lo publicitario y el olor con el reflejo de una imagen.

Es necesario fomentar la mirada crítica respecto a la publicidad sexista y de violencia corporal e identitaria en donde su propósito es la homogeneización y al adoctrinamiento del género. La prioridad es la aceptación de la individualidad, la diversidad y la no violencia corpórea. Es momento de repensar lo que significa masculinidad y sobre todo, el significado que la publicidad impone, la masculinidad no es un mensaje unilateral de tintes pedagógicos, ni una abstracción que se pueda enmarcar en una serie de fotografías o videos, tenemos la libertad de emanciparnos de los conceptos reguladores inculcados cultural y políticamente para ser quienes somos, porque quienes somos no es un error o algo que tengamos que modificar a placer de las marcas.

Referencias

- Barthes, R. (1964). La retórica de la imagen. En *Communications*, 4, 40–51. Centre d'Études des Communications de Masse.
- Barthes, R. (1980). *La cámara lúcida*. Hill and Wang.
- Barthes, R. (1999). *Mitologías*. Siglo xxi.
- Baudrillard, J. (1989). El otro por sí mismo. *Signo y Pensamiento*, 8(14), 71–77.
- Baudrillard, J. (2009). *La sociedad de consumo: Sus mitos, sus estructuras* (A. Bixio, Ed.). Siglo XXI de España Editores, S.A.
- Bauman, Z. (2007). *Vida líquida*. Editora Schwarcz-Companhia das Letras.
- Bauman, Z. (2008). *Mundo consumo: ética del individuo en la aldea global*. Editorial Paidós .
- Berger, J. (1972). *Modos de Ver*. G Gili. <https://itunes.apple.com/mx/book/modos-de-ver/id1075790501?mt=11>
- Bordo, S. (1993). *Unbearable Weight: Feminism, Western Culture, and the Body*. University of California Press.
- Bourdieu, P. (2012). Violencia simbólica. *Revista Latina de Sociología* (** revista pechada), 2(1), 1–4.
- Bourdieu, P. (2000). *La dominación masculina*. Anagrama.
- Bridges, T., y Pascoe, C. J. (2014). Hybrid masculinities: New directions in the sociology of men and masculinities. *Sociology Compass*, 8(3), 246.
- Butler, J., y Soley-Beltrán, P. (2006). *Deshacer el género*. Paidós Barcelona.
- Connell, R. W. (1995). *Masculinities*. University of California Press.
- Connell, R. W., y Messerschmidt, J. W. (2005). Hegemonic masculinity: Rethinking the concept. *Gender & Society*, 19(6), 829–859.
<https://doi.org/10.1177/0891243205278639>
- Court, F. C. C. (2021). *Scheduling Order CL-2019-2911: John C. Depp II v. Amber Laura Heard*. Circuit Court of Fairfax County.
<https://www.fairfaxcounty.gov/circuit/sites/circuit/files/assets/documents/pdf/high-profile/depp%20v%20heard/cl-2019-2911-scheduling-order-4-22-2021.pdf>
- Debord, G. (2002). *La sociedad del espectáculo* (B. and Read, Trad.). Bread and Circuses Publishing. <https://itunes.apple.com/mx/book/society-of-the-spectacle/id569070117?mt=11>
- El Diario NY. (2022, febrero 9). *Gaspard Ulliel: la policía determina que no hubo culpables en el accidente que acabó con su vida*. NEWS.
<https://eldiariiony.com/2022/02/09/gaspard-ulliel-la-policia-determina-que-no-hubo-culpables-en-el-accidente-que-acabo-con-su-vida/>
- Filippello, R. (2020). Staging queer feelings: the affective economy of fashion photography. *Tesis de doctorado, University of Edinburgh*.
<https://era.ed.ac.uk/bitstream/handle/1842/37550/Filippello2020.pdf?sequence=1>

- Foucault, M. (2002). *Vigilar y castigar: Nacimiento de la prisión* (A. Garzón, Trad.). Siglo XXI Editores. (Obra original publicada en 1975)
- Foucault, M. (2021). *Historia de la sexualidad. I. La voluntad del saber*.
- Han, B.-C. (2023). *La salvación de lo bello*. Herder Editorial.
- Kilbourne, J. (1999). *Deadly Persuasion: Why Women and Girls Must Fight the Addictive Power of Advertising*. Free Press.
- Kimmel, M. S. (2000). *The gendered society*. Oxford University Press.
- Lipovetsky, G. (1987). *El imperio de lo efímero: la moda y su destino en las sociedades modernas* (Primera ed). Anagrama. <https://www.epubgratis.org/el-imperio-de-lo-efimero-gilles-lipovetsky/>
- LoBrutto, V. (2008). *Martin Scorsese: A Biography*. Greenwood Press.
- Marca. (2022). Johnny Depp reaparece en la Casa Blanca y Johnny Depp reaparece tras la polémica por Amber Heard. *Marca*. <https://us.marca.com/tiramillas/celebrities/2022/06/11/62a50c41ca47415d148b45ae.html>
- Mondino, J. B. (2015). *Dior: Sauvage (2015) - IMDb*.
- Petković, R. (2022). Martin Scorsese's Character Driven Films. *International Journal of Linguistics, Literature and Interdisciplinary Studies*. <https://www.anglisticum.org.mk/index.php/IJLLIS/article/view/2323>
- Pogrebniak, G. P., Boiko, O. S., Iudova-Romanova, K. V, Priadko, O. M., y Stepanenko, K. S. (2021). *The Art of Director, Screenwriter, and Actor Martin Scorsese as an Author's Cinematography Model*. <https://www.researchgate.net/publication/356519442>
- Rose, G. (2016). *Visual methodologies: An introduction to researching with visual materials*. sage.
- Sanders, S. (2022). *The Lonely American: Drifting Apart in the Twenty-First Century*. Beacon Press.
- Smith, S. (1994). *The Construction of Identity Through Gender in the Work of Martin Scorsese*. https://thesis.ncad.ie/T1307_The%20construction%20of%20identity%20through%20gender%20in%20the%20work%20of%20Martin%20Scorsese_NCO0205613.pdf
- Statista. (2025). *Número de usuarios de teléfonos inteligentes en América Latina y el Caribe de 2016 a 2025*. Statista Research Department.
- Twenge, J. M. (2021). *Generations: The Real Differences Between Gen Z, Millennials, Gen X, Boomers, and Silents—and What They Mean for America's Future*. Atria Books.
- Williamson, J. (1978). *Decoding advertisements* (Vol. 4). Marion Boyars London.
- Zarei, F. (2023). Global prevalence of social isolation among adolescents: A meta-analysis. *Journal of Adolescent Research*, 38(1), 3.

Zhang, T. (2025). French Actor, Face of Chanel Perfume Gaspard Ulliel Has Died. *WWD*.
<https://wwd.com/eye/people/french-actor-chanel-perfume-gaspard-ulliel-died-1235039981/>



Contribution of quality of life to job motivation in a sample of workers from small and medium-sized Colombian companies

[spa] Aporte de la calidad de vida a la motivación laboral en una muestra de los trabajadores de pequeñas y medias empresas colombianas



Olena Klimenko

University Institution of Envigado (Colombia)



Nubia Esther Hernández-Flórez

University of Sergio Arboleda (Colombia)



Bibiana Ferley Bedoya Cortes

University Institution of Envigado (Colombia)



Jorge Alfredo Hernández-Flórez

University of Pamplona (Colombia)

Recibido: 2025/07/20

Aceptado para su publicación: 2025/12/19

Publicado: 2026/01/26

RESUMEN

Resumen: El presente estudio de corte cuantitativo, nivel correlacional y diseño transversal, se orientó a identificar el aporte de la calidad de vida laboral a la motivación laboral en una muestra de trabajadores colombianos de pequeñas y medias empresas. Se midió la calidad de vida laboral, motivación laboral y las variables sociodemográficas como género, edad, tiempo de permanencia en la empresa, cargo ocupado y tipo de contrato. Los resultados revelan una dependencia prevalente de la regulación introyectada sobre la motivación intrínseca, lo cual sugiere riesgos potenciales de agotamiento, particularmente entre los hombres que buscan validación externa, mientras que las mujeres muestran motivaciones más autónomas. Además, los perfiles motivacionales difieren entre grupos de edad y niveles educativos, lo cual pone de relieve la necesidad de estrategias adaptadas que armonicen las cualificaciones con las expectativas laborales. Los hallazgos abogan por intervenciones organizacionales holísticas que fomenten la integración laboral, la satisfacción y el desarrollo personal para crear un entorno de trabajo favorable y mejorar la motivación general. La investigación subraya el papel crítico de la calidad de vida laboral para mejorar el bienestar de los empleados, la satisfacción en el trabajo y la retención de talentos, indicando que una gestión organizativa eficaz prioriza los entornos físicos y psicológicos de los trabajadores.

ABSTRACT

Abstract: The present study of quantitative cut, correlational level and cross-sectional design aimed to identify the contribution of quality of work life to job motivation in a sample of Colombian workers from small and medium enterprises. Quality of working life, work motivation and sociodemographic variables such as gender, age, length of service, position held and type of contract were measured. The results reveal a prevailing dependence on introjected regulation on intrinsic motivation, which suggests potential risks of exhaustion, particularly among men seeking external validation, while women show more autonomous motivations. In addition, motivational profiles differ across age groups and educational levels, underlining the need for tailored strategies to match qualifications with job expectations. The findings advocate holistic organizational interventions that promote job integration, satisfaction and personal development to create a supportive work environment and improve overall motivation. The research highlights the critical role of quality of work life in improving employee well-being, job satisfaction and talent retention, indicating that effective organizational management prioritises workers' physical and psychological environments.



PALABRAS CLAVE

Calidad de vida laboral, motivación laboral, pequeñas y medias empresas

KEYWORDS

Quality of working life, job motivation, small and medium-sized enterprises.

Como citar (APA 7ª Edición):

Klimenko, O., Hernández-Flórez, N. E., Bedoya, B., y Hernández-Flórez, J. A. (2026). Contribution of quality of life to job motivation in a sample of workers from small and medium-sized Colombian companies. *Quadrata, estudios sobre educación, artes y humanidades*, 8(15), 91-108. <https://doi.org/10.54167/qvadrata.v8i15.2225>

Introducción

In the current context with rapid changes in work structures and cultures demand adaptability and efficiency, job motivation is essential for organizational success. Motivated employees not only improve productivity and contribute significantly to business goals but are also more likely to stay in the organization, reducing turnover costs. A motivating and positive working environment that prioritises emotional well-being, encourages creativity and innovation, allowing companies to better adapt to market demands ([Gagné et al., 2025](#)).

In addition, work motivation impacts on the construction of a solid organizational culture where employees feel valued and appreciated. This is critical to attracting and retaining talent, as well as fostering long-term loyalty and commitment ([Lamb et al., 2023](#)). Diversity and inclusion also play an important role in increasing motivation among employees from different backgrounds ([Ngwu-Lemchi et al., 2025](#)). Organisations that provide career and personal development opportunities not only improve motivation but also create a continuous learning cycle which benefits both employees and the company as a whole ([Welbeck & Thelma, 2026](#)).

Work motivation is a multifaceted phenomenon influenced by intrinsic and extrinsic factors. According to the Theory of Self-Determination, intrinsic factors such as personal satisfaction and a sense of achievement are essential for fostering long-term motivation ([Kamberi, 2025](#)). [Deci and Ryan \(2020\)](#), point out that employees with a high level of autonomy and competence tend to show higher intrinsic motivation, which translates into greater organizational commitment and performance. However, extrinsic factors such as monetary rewards and recognition are also important, although their excessive use can lead to a decrease in intrinsic motivation ([Kahn & Byosiére, 2021](#)). It is therefore crucial for organizations to strike a balance between the two types of motivation.

In addition, the organizational culture and working environment play a decisive role in motivating employees. A positive work environment that encourages collaboration and inclusion is associated with increased motivation ([Erepagamo & Tamunosiki-Amadi, 2025](#)). Investment in career development and personal growth opportunities has also been shown to increase job motivation, as employees perceive their well-being and development as priorities for the organization ([Welbeck & Thelma, 2026](#)).

In this respect, the quality of working life is a very important factor when it comes to job motivation. Studying how the quality of work life contributes to job motivation is essential for understanding the dynamics that affect employee performance and well-being in modern organisations. High quality of working life, encompassing factors such as a healthy work environment, work-life balance and emotional support, is directly related to high levels of

employee satisfaction and commitment (Pandey et al., 2025). Research has shown that when employees perceive that their working environment meets their basic needs and promotes their well-being, they tend to be more motivated, resulting in increased productivity and lower staff turnover (Dumitriu et al., 2025). Therefore, analyzing this relationship allows companies to implement policies and practices that not only improve the quality of life of their employees, but also strengthen their motivation and, ultimately, organizational success.

So far, several deficiencies have been observed in the study of quality of work life and its impact on job motivation in the Colombian organizational context. En primer lugar, la investigación en este ámbito a menudo carece de un enfoque integral que considere tanto los factores intrínsecos como extrínsecos que afectan la calidad de vida laboral, lo que limita la comprensión de cómo se interrelacionan con la motivación. In addition, many studies focus on large companies, leaving aside small and medium-sized enterprises (SMEs), which are fundamental to the country's economy and present different work contexts (Ríos et al., 2026). There is also a shortage of up-to-date and specific data addressing the cultural and social particularities of Colombia, which makes it difficult to apply general findings to local reality. Finally, many studies do not consider the voice of employees, resulting in a one-dimensional approach that does not adequately reflect workers' needs and expectations regarding their quality of working life and motivation (García Rubiano & Forero Aponte, 2016).

Studying the contribution of quality of work life to job motivation in small and medium-sized enterprises (SMEs) in the Colombian organizational context is essential for several reasons. First, SMEs represent a significant part of the Colombian economy, generating employment and contributing to the economic development of the country. However, they often face specific challenges, such as limited resources and less formal organizational structures, which can negatively impact the quality of life of their employees (Ríos et al., 2026). By investigating how the quality of work life influences job motivation, it is possible to identify effective strategies that these companies can implement to improve the well-being of their workers, which in turn could boost productivity and competitiveness in the market.

Also, in a Colombian context where organizational culture is evolving, understanding the relationship between quality of working life and motivation can provide greater understanding on how to create a healthy work environment that fosters employee commitment and loyalty. SMEs, being more flexible, have the ability to implement changes quickly and adapt to the needs of their workers, which can result in a competitive advantage. Also, in a country where job satisfaction and emotional well-being are crucial for talent retention, studying this relationship can help SMEs develop policies that not only attract qualified employees but also keep them engaged and motivated, contributing to the sustainable growth of the organisation and social development.

Finally, the analysis of how quality of working life impacts job motivation in SMEs can also inform public policy makers and business support agencies about the importance of promoting healthy work environments in this sector, promoting programs and regulations that benefit both workers and employers. This would not only benefit businesses but also contribute to the general well-being of Colombian society by improving the quality of life in the workplace.

Considering the above, this study aimed to identify the contribution of quality of working life to work motivation in a sample of workers from Colombian small and medium-sized enterprises.

Method

Type of study

Quantitative approach study, correlational-explanatory level, non-experimental method, observational and cross-sectional design.

Participants

The study involved 80 employers from 10 SMEs (small and medium-sized enterprises) in Medellín, Colombia. In terms of gender, female participation was predominant, with 46 women (57.5%) compared to 34 men (42.5%). With regard to age, the majority of participants were in the range from 31 to 45 years old, with 42 people (52.5%), followed by the group from 46 to 72 years old, with 27 participants (33.8%), and finally the youngest group from 18 to 30 years old, with 11 people (13.8%). These data reflected a predominantly adult working population with experience in the productive sector. In terms of educational level, 32 workers (40.0%) had a university education, 28 (35.0%) had technical training, 16 (20.0%) had attained baccalaureate level and 4 (5.0%) had only primary education. This indicated that the majority of participants had technical or higher education, suggesting a level of education favourable to the development of occupational skills. With regard to the type of contract, 45 employees (56.3 per cent) worked under open-ended contracts, 19 (23.8 per cent) on fixed terms and 16 (20.0 per cent) for services. These results showed a trend towards job stability in the companies analysed. In terms of the position held, the majority of respondents occupied operational functions (38 people (47.5%)), followed by 29 administrative workers (36.3%) and 13 managers (16.3%), which showed an organizational structure with a greater representation of operating staff. Finally, with regard to the length of stay in the firm, 23 workers (28.7%) had been employed for between 3 and 6 years, 22 (27.5%) for less than 1 year, 19 (23.8%) for more than 6 years and 16 (20.0%) between 1 and 3 years, reflecting a balanced distribution between workers with recent experience and employees with longer career paths within the organisations.

Measures

To assess the quality of work life was used the CVT-Gohisalo short version questionnaire, initially developed by González et al. (2010), composed of 74 items in its original version. The instrument was validated in Mexico by González et al. (2009) and in Colombia by [Peñarrieta-de Córdova et al. \(2014\)](#). In the present study, the abbreviated version validated in the Ecuadorian population by [Pando Moreno et al. \(2018\)](#), was used. The questionnaire in Likert format with choice of answer between 1 (completely disagree), 2 (moderately disagree); 3 (neither disagree nor agree); 4 (moderately agree); 5 (completely agree), consists of 31 items that measure 7 factors: institutional support for work ($\alpha=.80$); safety at work ($\alpha=.50$); job integration ($\alpha=.60$); job satisfaction ($\alpha=.80$); well-being achieved through work ($\alpha=.80$); personal development of the worker ($\alpha=.90$) and management of free time ($\alpha=.80$). The Cronbach coefficient of the general questionnaire is $\alpha=.911$.

The Multidimensional Labor Motivation Scale (MWMS), which has been widely validated in seven languages by [Gagné et al. \(2015\)](#), was translated into Spanish by [Gagné et al. \(2012\)](#), and has been validated by [Gastañaduy \(2013\)](#), in the Peruvian population. The 19-item instrument in the Likert format, with a response choice between 1 (totally disagree) and 5 (totally agree), is made up of five sub-scales that evaluate different types of motivation: demotivation,

external regulation, introjected regulation, regulation identified and intrinsic motivation. The authors report good psychometric properties of the instrument.

Finally, the sociodemographic survey designed specifically for this study was applied, gathering information on the variables of age, gender, educational level, occupation, type of contract, and length of employment.

Procedure and ethical aspects

The collection of information was carried out following a structured process to ensure the quality and validity of the data obtained. This research was developed in accordance with the ethical principles governing human investigations in Colombia, ensuring respect for the rights, dignity and integrity of participants, considering technical regulations, Resolution 8430 of 1993 of the Ministry of Health and the Code of Ethics and Bioethics for Psychologists in Colombia (Law 1090 of 2006).

Data analysis

Initially, the distribution of variables was identified using the Kolmogorov-Smirnov test, indicating a non-normal distribution in all study variables. Descriptive statistics were used to evaluate scores obtained in the study variables and inferential statistics to identify the relationship of study variables with sociodemographic variables. The Mann-Whitney U test was used for two groups, and Kruskal-Wallis for more than two groups. For the correlation between variables, the Spearman statistic was used. Binary logistic regression was used to identify quality of work life variables that predict job motivation. For the inclusion of variables in the model, the Hosmer-Lemeshow criterion is used (the value of $p < 0.25$). The dependent variable (total work motivation) was reclassified in the qualitative variables with 0 = absence of event (low score) and 1 = presence of event (high score), using the average score of the variable as a cut-off point. SPSS version 25 software was used.

Results

The scores for the subvariables of quality of working life were high and medium, indicating that participants in the study have a positive perception about different aspects related to their quality of working life.

Table 1. *Descriptive statistics of Quality of working life*

Variables	M (Sd)	level ¹
Institutional support for work	3,7 (,6)	middle
Occupational safety	3,8 (,7)	medium high
Integration into the workplace	3,9 (,5)	medium high
Satisfaction with the work	3,9 (,6)	medium high
Well-being achieved through work	4,3 (,5)	high
Personal development of worker	4 (,7)	high

¹ The response value is set according to the range of responses on the scale, being 1-2 low, 2-4 medium and 4-5 high.

Free time Management 3,7 (1) medium high

Source: the author

The occupational motivation scores at the general level were in the middle, with a little high level of demotivation, the introjected regulation variable had a medium-high level, the identified regulation and intrinsic motivation in the middle, the external control variable scored low.

Table 2. *Descriptive statistics of job motivation*

Variables	M (Sd)	level ²
Introjected regulation	3,8 (,5)	medium high
Amotivation	4 (,8)	medium high
External regulation	3 (,7)	low
Identified regulation	3,5 (,4)	middle
Intrinsic motivation	3,5 (,4)	middle
Total motivation	3,3 (,7)	middle

Source: the author

The comparison of work motivation variables according to gender showed statistically significant differences in intrinsic motivation variables ($p=.028$), identified regulation ($p=.045$) in favor of female gender and introjected regulation variables ($p=.032$) and external regulation ($p=.037$) in favour of the male gender.

Table 3. *Differences in job motivation variables by gender*

Variables	Female Me (Ri)*	Male Me (Ri)	U de Mann- Whitney	P
Intrinsic motivation	3,5 (,5)	3,2 (,7)	671,000	,028**
Introjected regulation	3,7 (1)	4 (,8)	683,500	,032**
Identified regulation	3, 8 (57)	3,4 (,7)	736,000	,045**
External regulation	2,6 (,7)	3 (,8)	694,000	,037**
Amotivation	4 (,8)	3,9 (,8)	687,500	,065

*Median and interquartile range

** $p < .05$

Source: the author

² The response value is set according to the range of responses on the scale, being 1-2 low, 2-4 medium and 4-5 high.

The comparison of occupational motivation according to the age of the participants indicated the statistically significant difference for the intrinsic motivation variable ($p=.042$), identified regulation ($p=.037$) and in the introjected regulation variable ($p=.025$) with higher scores in the younger age group.

Table 4. *Differences in occupational motivation variables by age group*

Variables	18-30 years Me (Ri)*	31-45 years Me (Ri)	46-72 years Me (Ri)	Kruskal Wallis	P
Intrinsic motivation	3,8 (,6)	3,4 (,6)	3,4 (,6)	3,772	0,42**
Introjected regulation	4,2 (,8)	4 (,6)	3,5 (,6)	7,391	,025**
Identified regulation	3,9 (,6)	3,5 (,5)	3,4 (,7)	4,952	,037**
External regulation	3 (1,2)	2,9 (,7)	3,1 (,7)	1,493	,474
Amotivation	4,1 (,9)	4 (,9)	4 (,6)	1,859	,123

* Median and interquartile range

** $p < .05$

Source: the author

The comparison of job motivation variables according to educational level groups showed a statistically significant difference in the variables of introjected regulation ($p=.046$), external regulation ($p=.024$) with higher scores in lower education level groups, and in the demotivation variable ($p=.039$) with higher scores in groups with higher educational level.

Table 5. *Differences in job motivation variables according to educational level*

Variables	Primary school Me (Ir)*	Secondary school Me (Ir)	Technical study Me (Ir)	University Me (iR)	Kruskal Wallis	P
Intrinsic motivation	3,2 (,4)	3,4 (,9)	3,5 (,8)	3,4 (,6)	1,924	,588
Introjected regulation	4 (,5)	4,2 (,8)	3,8 (,9)	3,5 (,7)	8,013	,046**
Identified regulation	3,5 (,4)	3,4 (,7)	3,5 (,7)	3,4 (,9)	2,754	,431
External regulation	3,6 (,8)	3,2 (,7)	2,8 (,7)	2,6 (,9)	5,755	,024**
Amotivation	2,8 (,4)	3,8 (,8)	4,3 (,8)	4 (,9)	7,436	,039**

* Median and interquartile range

** $p < .05$

Source: the author

The comparison of job motivation according to position indicated the presence of statistically significant difference in all variables. The intrinsic motivation variables ($p=.036$), introjected regulation ($p=.047$) and identified regulation ($p=.044$) showed a decrease in managerial to operational level scores. And the variables of demotivation ($p=.026$) and external regulation ($p=.039$), showed an increase in scores from the managerial to the operational level.

Table 6. *Differences in job motivation variables according to job position*

Variables	Directive level Me (Ir)*	Administrative level Me (Ir)	Operative level Me (Ir)	Kruskal Wallis	P
Intrinsic motivation	3,8 (,7)	3,5 (,7)	3,3 (,5)	6,634	,036**
Introjected regulation	4 (,9)	3,7 (1)	3,2 (,8)	3,907	,047**
Identified regulation	3,9 (,4)	3,4 (,6)	3,1 (,6)	4,182	,044**
External regulation	2,6 (,8)	2,6 (,9)	3,4 (,6)	3,331	,039**
Amotivation	3,3 (,4)	3,4 (,7)	4,2 (,5)	7,319	,026**

* Median and interquartile range

** $p < .05$

Source: the author

The comparison of occupational motivation according to seniority in the company indicated a statistically significant difference in intrinsic motivation variables ($p=.034$) with increasing scores as seniority time increases, and in the external regulation variable ($p=.027$), indicating decrease in scores as the age tempo increases.

Tabla 7. *Diferencias en las variables de motivación laboral según antigüedad en la empresa*

Variables	0-1 year Me (Ir)*	1-3 years Me (Ir)	3-6 years Me (Ir)	over 6 years Me (Ir)	Kruskal Wallis	P
Intrinsic motivation	3 (,5)	3,4 (,6)	3,6 (,7)	3,7 (,8)	2,316	,034**
Introjected regulation	3,7 (,8)	3,8 (1,3)	4 (,8)	4 (1,2)	5,284	,071
Identified regulation	3,4 (,7)	3,5 (,4)	3,5 (,6)	3,4 (1)	1,487	,475
External regulation	3,7 (,4)	3,6 (,6)	3,3 (,9)	3,2 (,8)	7,260	,027**
Amotivation	4 (,4)	4 (,6)	3,9 (,8)	4 (,7)	,456	,796

* Median and interquartile range

** $p < .05$

*** $p < .01$

Source: the author

The comparison of job motivation according to type of contract presented the statistically significant difference for the variable of regulation introjected ($p=.041$) with lower scores in the group of provision of services, and in the external variable of regulation ($p=.027$) with lower scores in the indefinite term contract group.

Table 8. *Differences in job motivation variables by type of contract*

Variables	indefinite term contract Me (Ir)*	fixed term contract Me (Ir)	service delivery contract Me (Ir)	Kruskal Wallis	P
Intrinsic motivation	3,4 (,8)	3,5 (,5)	3,5 (,7)	2,316	,314
Introjected regulation	4 (,8)	4 (,6)	3,5 (,9)	5,284	,041**
Identified regulation	3,4 (,7)	3,4 (,9)	3, 4 (,8)	1,487	,475
External regulation	2,6 (,4)	3 (,8)	3,6 (,6)	7,260	,027**
Amotivation	4 (,4)	4 (,7)	4 (,6)	,456	,796

* Median and interquartile range

** $p < .05$

Source: the author

The correlation between the subvariables of quality of work life and the subvariables of job motivation indicated the presence of significant and positive correlation between the total job motivation variable and safety at work ($r=.349/p=.026$), integration into the workplace ($r=.346/p=.002$), job satisfaction ($r=.489/p=.009$), well-being achieved through work ($r=.471/p=.032$) and personal development of the worker ($r=.365/p=.004$).

Intrinsic motivation was positively correlated with institutional support for work ($r=.275/p=.014$), safety at work ($r=.285/p=.010$), integration into the workplace ($r=.349/p=.026$), job satisfaction ($r=.416/p=.000$), well-being achieved through work ($r=.213/p=.016$) and Personal development of the worker ($r=.415/p=.041$).

The introjected Regulation variable was positively correlated with Institutional support for work ($r=.415/p=.041$), Job integration ($r=.223/p=.047$) and Job satisfaction ($r=.2765/p=.013$).

The identified Regulation variable was positively correlated with Integration into the workplace ($r=.407/p=.000$), Job satisfaction ($r=.272/p=.015$) and Personal development of the worker ($r=.210/p=.041$).

The external regulation variable was negatively correlated with job satisfaction ($r=-.376/p=.002$) and personal development of the worker ($r=-.285/p=.010$).

Finally, demotivation was negatively correlated with Integration into the workplace ($r=.291/p=.009$), Job satisfaction ($r=-.420/p=.004$), Well-being achieved through work ($r=-.282/p=.011$) and Personal development of the worker ($r=-.354/p=.001$).

Table 9. *Correlations between job motivation and working conditions*

Variables	Institutional support for work	Occupational safety	Integration into the workplace	Satisfaction with the work	Well-being achieved through work	Personal development of worker	Free time Management
Total job motivation		$r=.349^*/p=.026$	$r=.346^{**}/p=.002$	$r=.489^{**}/p=.009$	$r=.471^*/p=.032$	$r=.365^{**}/p=.004$	
Intrinsic motivation	$r=.275^*/p=.014$	$r=.285^*/p=.010$	$r=.349^*/p=.026$	$r=.416^{**}/p=.000$	$r=.213^*/p=.016$	$r=.415^*/p=.041$	
Introjected regulation	$r=.248^*/p=.027$		$r=.223^*/p=.047$	$r=.2765^*/p=.013$			
Identified regulation			$r=.407^{**}/p=.000$	$r=.272^*/p=.015$		$r=.210^*/p=.041$	
External regulation				$r=-.376^{**}/p=.002$		$r=-.285^*/p=.010$	
Amotivation			$r=-.291^{**}/p=.009$	$r=-.420^{**}/p=.004$	$r=-.282^*/p=.011$	$r=-.354^{**}/p=.001$	

* $p < .05$ ** $p < .01$

Source: the author

In the binary logistic regression model, the variables of workplace integration, job satisfaction and personal development of the worker entered, indicating that the adjusted model that the three variables act as predictors of a greater work motivation, increasing the probability of occurrence by 10%, 13% and 15% respectively.

Table 10. *Logistic regression model for the total job motivation*

Variables	B	S.E.	Sig.	Exp(B)	95% C.I. for EXP(B)	
					Lower	Upper
Integration into the workplace	,578	,146	,008	1,109	1,132	2,026
Satisfaction with the work	,469	,135	,009	1,128	1,836	3,360
Personal development of worker	,386	,206	,002	1,152	2,010	4,121

Dependent variable: *total job motivation*

Source: the author

Discusión

The results obtained in this research coincide with recent studies that highlight a trend towards positive assessment of the quality of working life in modern organizational environments, where well-being is prioritized as an engine for job retention. Medium-high and high levels of quality of work life are consistent with research that associates healthy organizational management with a favorable perception of working conditions ([Donawa, 2018](#); [Tho et al., 2024](#)).

The positive perception (medium high/high level) in this study is aligned with the integrative approach to quality of working life, which considers both the physical environment and psychological well-being. Previous studies indicate that when workers perceive that the organization is concerned with their needs, levels of satisfaction rise regardless of the workload ([Salas et al., 2021](#); [Girón et al., 2021](#)).

As regards job motivation, the results show a predominantly introjected motivation profile. The prevalence of introjected regulation (based on guilt or ego) over intrinsic motivation suggests that workers' commitment is mediated by internal pressures rather than the enjoyment of the task, a phenomenon observed in contexts of high professional demands ([Karkkola, 2026](#)). According to the Theory of Self-Determination, this means that employees have internalized goals but not accepted them as their own ([Ryan & Deci, 2000, 2020](#); [Schröder, 2024](#)).

The fact that the identified and intrinsic regulation are at the intermediate level suggests that there is room for improvement in work autonomy. The relatively high level of demotivation is a critical factor for the sample of this study, since longitudinal investigations associate this indicator with burnout ([Karkkola, 2026](#); [Girón et al., 2021](#)). Similarly, this result may suggest a lack of interest due to economic and motivational rewards or possibly a disconnection from the purpose of the job.

The gender differences found reinforce the evidence that women tend to develop more autonomous (identified and intrinsic) motivation profiles, suggesting a greater alignment of women with their personal values in the work environment. While men respond more frequently to controlled regulations, displaying a profile oriented towards greater sensitivity to social validation and extrinsic incentives ([Gajenderan et al., 2023](#); [Bose & Mohanty, 2024](#)).

Recent literature supports the idea that there are differentiated patterns for women who show greater autonomous motivation, which implies that they perform their tasks because they consider them important or enjoyable ([Moran et al., 2012](#); [Van den Broeck et al., 2021](#)); and for men who are more inclined towards controlled motivation, which is often linked to traditional roles where professional success is measured by status or tangible rewards ([Deal et al., 2013](#); [Van den Broeck et al., 2021](#)).

The results that show higher scores in intrinsic motivation, identified and introjected regulation in younger workers coincide with recent research on new generations (Millennials and Generation Z), who prioritize purpose and personal growth. Younger workers tend to select jobs that resonate with their personal values, which explains higher levels of identification with the task objectives compared to older workers who may be in maintenance stages ([Heyns & Kerr, 2018](#); [Mahmoud et al., 2020](#); [Tho et al., 2024](#)).

Although it was traditionally believed that intrinsic motivation increased with age, current studies suggest that young employees enter the labour market with a high identified regulatory burden (alignment to values) and strong internal or introjected pressure (need to prove their worth) ([Van den Broeck et al., 2021](#)).

The highest score in introjective regulation among young people is a common finding: anxiety for success, competition and status seeking generate motivation based on "self-pressure" ([Ryan & Deci, 2000](#); [Gazi et al., 2024](#)). Studies indicate that, in the early stages of a career, individuals feel the need to validate their professional identity vis-à-vis their peers and supervisors. This "controlled motivation" is a double-edged sword: it generates high productivity in the short term, but increases the risk of premature exhaustion ([Ryan, & Deci, 2000, 2020](#); [Jehanzeb & Mohanty, 2018](#)).

The identified regulation implies that the worker recognizes the importance of his work. In the younger age group this is usually due to the fact that they are in a construction phase of their "professional self", where each task is seen as a necessary and valuable step for their future development ([Gazi et al., 2024](#)).

Unlike young people, older employees tend to show a more stable but sometimes less intense motivation in terms of "novelty", focusing more on safety and social relations ([Van den Broeck et al., 2021](#)).

The results of this study also indicated a relationship between educational level and types of motivational regulation. The finding that groups with lower levels of education have greater external and introjective regulation suggests that their motivation is more linked to controlled factors, such as tangible rewards or social pressures, a situation which is usually related to more operational jobs with less decision-making autonomy ([Idrus et al., 2022](#)).

On the other hand, greater demotivation in groups with a higher level of education coincides with studies on "overqualification", where highly educated employees feel that their tasks do not correspond to their professional abilities or expectations, associated with a lack of challenges or a mismatch between the individual's skills and job requirements ([Makhija, 2024](#)).

The results show a decrease in autonomous motivation (intrinsic and identified) and an increase in controlled (external) motivation and demotivation at the bottom of the hierarchy (from management to operational level) are fully consistent with the theory of self-determination ([Ryan & Deci, 2000, 2020](#); [Junejo et al., 2025](#); [Van den Broeck et al., 2021](#)). This theory holds that positions with greater autonomy, such as managers, better meet basic psychological needs, which increases the intrinsic interest ([Ryan & Deci, 2000, 2020](#); [Junejo et al., 2025](#)).

In contrast, operational levels are often subject to monotonous tasks and greater external supervision, which explains the prevalence of external regulation and demotivation, also associated with lack of recognition or perception of being a "replaceable link" ([Pandya, 2024](#)).

The results of the present study which link higher seniority with an increase in intrinsic motivation and a decrease in external regulation are consistent with the model of professional maturity, which suggests that as employees stay longer in an organization, they tend to develop a greater sense of mastery and belonging, which shifts the focus from external rewards (salary, prizes) to enjoyment and purpose of the task itself ([Pandya, 2024](#)). This phenomenon suggests

that time in the company facilitates the internalization of organizational values and the consolidation of professional competence ([Hoxha & Ramadani, 2024](#)).

As for the differences in job motivation according to type of contract, a lower score in introjected regulation among service workers suggests that they may have less emotional connection and commitment with the organization, which could result in less internal pressure to excel in their functions ([Loqmane, 2025](#)). On the other hand, a lower score in external regulation in the group with open-ended contracts suggests that these employees enjoy higher levels of autonomy and less pressure on their daily performance, which could encourage more intrinsic long-term motivation ([Gazi et al., 2024](#); [Tho et al., 2024](#)).

In line with the above, studies indicate that employees on open-ended contracts tend to be more engaged in their work, which may influence their perception of external regulation. In contrast, temporary workers may be more focused on meeting immediate expectations to keep their jobs ([Makhija, 2024](#)).

The results which identify job integration variables, work satisfaction and personal development as significant predictors of work motivation are closely related to classical and contemporary theories of organizational psychology. The fact that personal development is the strongest predictor is consistent with Herzberg's two-factor theory, which classifies personal growth as an intrinsic fundamental "motivator" ([Jehanzeb, & Mohanty, 2018](#)). Also, job integration and job satisfaction act as catalysts that strengthen the employee's commitment, validating models of person-job adjustment, since a satisfied employee has a positive emotional disposition that facilitates the effort in his work performance ([Idrus et al., 2022](#); [Loqmane, 2025](#)). Integration into the job acts as a necessary basis for efficient work performance and motivation, due to the fact that without a clear adjustment between the worker's skills and his tasks, the other factors become ineffective ([Idrus et al., 2022](#); [Makhija, 2024](#)).

In this respect, the results of the adjusted logistic regression model suggest that motivation does not depend on a single factor, but on a combination of operational success (integration), emotional well-being (satisfaction) and projection into the future (development).

Conclusions

The results of this research highlight the importance of quality of working life in the modern organizational context, where a focus on employee well-being not only improves job satisfaction, but also acts as a key driver for talent retention. Medium-high levels of quality of working life reflect effective organizational management that prioritises the physical and psychological environment of workers.

The predominance of introjected regulation over intrinsic motivation indicates that many employees feel driven by internal pressures, such as guilt and the need for validation, rather than a genuine connection to their work. This may be detrimental in the long run as it can lead to burnout, suggesting the need for strategies that encourage greater autonomy and enjoyment at work.

Research reveals that women tend to exhibit a more autonomous motivation, while men show a greater reliance on social validation and external rewards. This highlights the importance of considering gender differences in the design of motivation and career development policies in organizations.

The findings suggest that younger workers present a motivational profile which combines identified regulation with high internal pressure. This contrasts with older employees, who tend to value stability and social relations more than novelty. These differences should be considered when developing motivational programmes tailored to different age groups.

The relationship between educational level and types of motivational regulation indicates that less educated individuals tend to be more motivated by controlled factors, while those with higher education experience demotivation associated with over-qualification. This suggests the need to align employees' skills with the expectations and challenges of their roles.

Research confirms that higher hierarchical levels are associated with greater intrinsic motivation and less external control, while operational levels face greater demotivation. This emphasizes the importance of providing operational employees with a sense of purpose and recognition to improve their motivation.

The positive association between seniority and intrinsic motivation suggests that staying in an organization can lead to a greater sense of mastery and belonging. Organizations must create environments that facilitate this development to optimize performance and job satisfaction.

The identification of job integration, job satisfaction and personal development as significant predictors of work motivation reinforces the need for policies that promote an effective fit between employees' skills and their roles. This integration is essential to foster a positive and productive work environment.

The results of the adjusted logistic regression model suggest that work motivation is the result of a complex interaction between operational, emotional and developmental factors. This implies that organizational interventions must be holistic, addressing multiple aspects of the work environment to be effective.

The results of this study point towards an integrated approach to talent management that takes into account the diversity of employees' motivations and needs in a work environment that values their well-being and development.

Limitations of the study

The study presents limitations in terms of sample size and sampling procedure which was intentionally enhanced due to certain access constraints to organizations. Studies with a larger and statistically representative sample for the target population are recommended.

Conflict of interest

The authors declare that they have no conflict of interest in carrying out this research.

References

- Bose, S., & Mohanty, S. (2024). Interrelationship Between Motivation with Job Satisfaction and Productivity Parameter by Talent Acquisition Team: A Case Study. *PaperASIA*, 40(4b), 19–30. <https://doi.org/10.59953/paperasia.v40i4b.107>
- Deal, J. J., Stawiski, S., Graves, L., Gentry, W. A., Weber, T. J., & Ruderman, M. (2013). Motivation at work: Which matters more, generation or managerial level? *Consulting Psychology Journal: Practice and Research*, 65(1), 1–16. <https://doi.org/10.1037/a0032693>

- Donawa, Z.A. (2018). Percepción de la calidad de vida laboral en los empleados en las organizaciones. *NOVUM, revista de Ciencias Sociales Aplicadas*, 8 (II), 43-63. <https://www.redalyc.org/journal/5713/571360738003/html/>
- Dumitriu, S., Bocean, C. G., Vărzaru, A. A., Al-Floarei, A. T., Sperdea, N. M., Popescu, F. L., & Băloi, I.-C. (2025). The Role of the Workplace Environment in Shaping Employees' Well-Being. *Sustainability*, 17(6), 2613. <https://doi.org/10.3390/su17062613>
- Erepagamo, K.H., & Tamunosiki-Amadi, J.O. (2025). Intrinsic Motivation: The Role in Management Practices. *International Journal of Social Sciences and Management Research*, 11 (6), 689-699. <https://doi.org/10.56201/ijssmr.vol.11no6.2025.pg689.699>
- Gagné, M., & Deci, E. L. (2005). Self-determination theory and work motivation. *Journal of Organizational Behavior*, 26(4), 331–362. <https://doi.org/10.1002/job.322>
- Gagné, M., Forest, J., Vansteenkiste, M., Crevier-Braud, L., Van den Broeck, A., Aspel, A., Battistelli, A., Bellerose, J., Benabou, C., Chemolli, E., Güntert, S.T., Halvari, H., Johnson, P., Indiyastuti, D.L., Ndao, A., Martin-Albo, J., Molstad, M., Naudin, M., Ntalianis, F., Nuñez, J.L., ... Wang, C. (2012). *Validation evidence in ten languages for the revised motivation at work scale. Cross-cultural evidence for self-determination theory applied to the work domain.* Manuscript submitted. <https://accedacris.ulpgc.es/handle/10553/74816?mode=full>
- Gagné, M., Forest, J., Vansteenkiste, M., Crevier-Braud, L., van den Broeck, A., Aspel, A. K., Bellerose, J., Benabou, C., Chemolli, E., Güntert, S. T., Halvari, H., Indiyastuti, D. L., Johnson, P. A., Molstad, M. H., Naudin, M., Ndao, A., Olafsen, A. H., Roussel, P., Wang, Z., & Westbye, C. (2015). The Multidimensional Work Motivation Scale: Validation evidence in seven languages and nine countries. *European Journal of Work & Organizational Psychology*, 24(2), 178–196. <https://doi.org/10.1080/1359432X.2013.877892>
- Gagné, M., Olafsen, A. H., Howard, J., Parker, S., Hewett, R., & Frølund, C. W. (2025). What matters more for work motivation? Compensation or work design? *Motivation Science. Advance online publication.* <https://doi.org/10.1037/mot0000407>
- Gastañaduy, K. (2013). *Motivación Intrínseca y Bienestar Psicológico en Trabajadores Remunerados y Voluntarios.* (Tesis de Licenciatura). Pontificia Universidad Católica del Perú. Lima. <http://hdl.handle.net/20.500.12404/5012>
- González, R., Hidalgo, G., Salazar, J., Preciado, M. (2009). *Instrumento para medir la calidad de vida en el trabajo CVT-Gohisalo, manual para su aplicación e interpretación.* Guadalajara, México: Ediciones de la Noche.
- Gajenderan, V., Nawaz, N., Rangarajan, R., & Parayitam, S. (2023). The relationships between amotivation, employee engagement, introjected regulation, and intrinsic motivation: A double-layered moderated-mediation model. *Heliyon*, 9 (10), e20493, <https://doi.org/10.1016/j.heliyon.2023.e20493>
- García Rubiano, M., y Forero Aponte, C. (2016). Calidad de vida laboral y la disposición al cambio organizacional en funcionarios de empresas de la ciudad de Bogotá – Colombia. *Acta Colombiana de Psicología*, 19(1), 79–90. <https://doi.org/10.14718/ACP.2016.19.1.5>

- Gazi, A.I., Yusof, M.F., Islam, A., Amin, M.B., bin S Senathirajah, A.R. (2024). Analyzing the impact of employee job satisfaction on their job behavior in the industrial setting: An analysis from the perspective of job performance. *Journal of Open Innovation: Technology, Market, and Complexity*, 10 (4), 100427, <https://doi.org/10.1016/j.joitmc.2024.100427>
- Girón, A.M., Ortiz, A.F., Sánchez, J.M., Bermúdez, J. (2024). Percepción de la Calidad de Vida Laboral en empleados del área de cartera de una empresa de cobranza de la ciudad de Medellín. *Revista CIES*, 15 (2), 153-174. <http://revista.escolme.edu.co/index.php/cies/article/view/522/551>
- Heyns, M.M., & Kerr, M.D. (2018). Generational differences in workplace motivation. *SA Journal of Human Resource Management/SA Tydskrif vir Menslikehulpbronsbestuur*, 16(0), a967. <https://doi.org/10.4102/sajhrm.v16i0.967>
- Hoxha, S., & Ramadani, R. (2024). The Impact of Intrinsic Motivation on the Sustainable Extra-Role Performance with the Mediating Role of Job Engagement. *Sustainability*, 16(17), 7643. <https://doi.org/10.3390/su16177643>
- Idrus, N. I., Hashim, N., Rahman, N. L. A., & Pisal, N. A. (2022). The Impact of Employees' Motivation Factors toward Job Satisfaction. *International Journal of Academic Research in Business and Social Sciences*, 12(3), 660–672. <http://dx.doi.org/10.6007/IJARBS/v12-i3/13006>
- Jehanzeb, K., & Mohanty, J. (2018). Impact of employee development on job satisfaction and organizational commitment: Person–organization fit as moderator. *International Journal of Training and Development*, 22(3), 171–191. <https://doi.org/10.1111/ijtd.12127>
- Junejo, S. A., Jiskani, A. A., & Lashari, S. A. (2025). The Effect of Career Development, Work Motivation, and Job Satisfaction on Employee Performance. *Journal of Social and Organizational Matters*, 4(2), 229–239. <https://doi.org/10.56976/jsom.v4i2.215>
- Kahn, W. A., & Byosiére, P. (2021). Stress in Organizations. In N. Schmitt (Ed.), *The Oxford Handbook of Industrial and Organizational Psychology* (Vol. 1, pp. 327-362). Oxford University Press.
- Kamberi, M. (2025). The types of intrinsic motivation as predictors of academic achievement: the mediating role of deep learning strategy. *Cogent Education*, 12(1). <https://doi.org/10.1080/2331186X.2025.2482482>
- Karkkola P. (2026). Illegitimate Tasks and Work Motivation: Examining the Full Continuum of Self-Determination. *Scandinavian journal of psychology*, 67(1), 214–229. <https://doi.org/10.1111/sjop.70025>
- Lamb, J., Brown, J., Rodriguez, K., Valenzuela, D. & Estrada, A. (2023). Organizational Culture and Employee Motivation. *International Journal of Management*, 4(1), 1-3. <https://doi.org/10.61336/ijm.2023.v4i1.012>
- Loqmane, H. (2025). The Impact of Employee Training on Job Satisfaction. *International Journal of Sciences: Basic and Applied Research (IJSBAR)*, 77(1), 226-239. <https://gssrr.org/JournalOfBasicAndApplied/article/view/17516>

- Mahmoud, A. B., Reisel, W. D., Grigoriou, N., Fuxman, L., & Mohr, I. (2020). The reincarnation of work motivation: Millennials vs older generations. *International Sociology*, 35(4), 393-414. <https://doi.org/10.1177/0268580920912970>
- Makhija, M. (2024). Impact of Self-Esteem and Work Motivation on Job Satisfaction Among Newly Appointed Assistant Professors in Chhattisgarh State. *International Journal of Indian Psychology*, 12(3). <https://doi.org/10.25215/1203.194>
- Moran, C.M., Diefendorff, J.M., Kim, T.Y., Liu, Z.Q. (2012). A profile approach to self-determination theory motivations at work. *Journal of Vocational Behavior*, 81 (3), 354-363, <https://doi.org/10.1016/j.jvb.2012.09.002>
- Ngwu-Lemchi, Ogechi, V., & Amah, E. (2025). Diversity And Inclusion: The Role Of Human Resource In Employee Representation, *International Journal of Academic Management Science Research (IJAMSR)*, 9 (5), 202-210. <http://ijeais.org/wp-content/uploads/2025/5/IJAMSR250523.pdf>
- Pando Moreno, M., González Baltazar, R., Aranda Beltrán, C., Elizalde Núñez, F. (2018). Fiabilidad y validez factorial del instrumento para medir calidad de vida en el trabajo “CVT-Gohisalo” (versión breve). *Revista Salud Uninorte*, 34(1), 68-75. http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0120-55522018000100068&lng=en&tlng=es
- Pandey, A., Maheshwari, M., & Malik, N. (2025). A systematic literature review on employee well-being: Mapping multi-level antecedents, moderators, mediators and future research agenda. *Acta Psychologica*, 258, 105080, <https://doi.org/10.1016/j.actpsy.2025.105080>
- Pandya, J.D. (2024). Intrinsic & extrinsic motivation & its impact on organizational performance at Rajkot city: A review. *Journal of Management Research and Analysis*, 11(1), 46-53. <https://doi.org/10.18231/j.jmra.2024.009>
- Peñarrieta-de Córdova, I., Santiago-Ábrego, S., Krederdt-Araújo, S., Guevara-Morote, G., Carhuapoma-Acosta, M., Chávez-Flores, E. (2014). Validación del instrumento: Calidad de vida en el trabajo CVT-Gohisalo en enfermería del primer nivel de atención. *Rev. Enferm. Herediana*, 7(2), 124-131. <https://revistas.upch.edu.pe/index.php/RENH/article/view/2562/2467>
- Ríos, G., Aristizábal, A.F., & Bermúdez, C. (2026). Calidad del empleo en Colombia: un análisis sectorial y regional por género en 2025. *Ánfora*, 33(60), 127-150. <https://doi.org/10.30854/abe5yx43>
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *The American psychologist*, 55(1), 68–78. <https://doi.org/10.1037//0003-066x.55.1.68>
- Ryan, R.M., & Deci, E.L. (2020). Intrinsic and extrinsic motivation from a self-determination theory perspective: Definitions, theory, practices, and future directions. *Contemporary Educational Psychology*, 61, 101860, <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2020.101860>
- Salas, M.E., Basante, Y.M., Zambrano, C.A., Matabanchoy, C.M., Narváez, A.D. (2021). Concepciones sobre calidad de vida laboral en las organizaciones. *Informes Psicológicos*, 21(2), 209-227. <https://doi.org/10.18566/infpsic.v21n2a13>

- Schröder, M. (2024). Work Motivation Is Not Generational but Depends on Age and Period. *J Bus Psychol.*, 39, 897–908. <https://doi.org/10.1007/s10869-023-09921-8>
- Tho, H.H.P., Thong, B.Q., Phuong, N.N.D., & Anh, V.T.N. (2024). Enhancing Work Engagement and Job Satisfaction: An Empirical Study on the Impact of Role Stress, Person Organization Fit, and Fun at Work. *Journal of Logistics, Informatics and Service Science*, 11 (9), 280-300. <https://doi.org/10.33168/JLISS.2024.0918>
- Van den Broeck, A., Howard, J. L., Van Vaerenbergh, Y., Leroy, H., & Gagné, M. (2021). Beyond intrinsic and extrinsic motivation: A meta-analysis on self-determination theory's multidimensional conceptualization of work motivation. *Organizational Psychology Review*, 11(3), 240-273. <https://doi.org/10.1177/20413866211006173>
- Welbeck, S.A., & Thelma, C.C. (2026). Employee Motivation and Job Performance in the Public Sector: A Case Study of the Greater Accra Region, Ghana. *World Journal of Advanced Research and Reviews*, 2026, 29(01), 1646-1659. <https://doi.org/10.30574/wjarr.2026.29.1.0221>



La Neuroeducación y su relación con las estrategias de atención a la diversidad en la Licenciatura en Educación Preescolar de la IBYCENECH en el ciclo escolar 2025-2026

[en] Neuroeducation and Its Relationship with Diversity Support Strategies in the Bachelor's Degree in Preschool Education at IBYCENECH, During the 2025–2026 Academic Year



Laura Leticia Ruiz Cuesta



Eunice Sarahí Moreno Pérez



Ilse Aracely Almeida Hernández



Ruth Noemi Oros Macías

Institución Benemérita y Centenaria Escuela Normal del Estado de Chihuahua (México)

Recibido: 2025/08/14

Aceptado para su publicación: 2025/12/02

Publicado: 2026/01/26

RESUMEN

Resumen: Este estudio aborda la necesidad de integrar la neuroeducación en la formación inicial docente, específicamente en la Licenciatura en Educación Preescolar de la IBYCENECH, para fortalecer las competencias inclusivas requeridas en la atención a la diversidad. Se identifica una brecha crítica entre el conocimiento teórico de los principios neurocientíficos y su aplicación práctica en estrategias pedagógicas efectivas. El objetivo principal es determinar la relación existente entre la aplicación de estrategias neuroeducativas y la efectividad de las habilidades de las futuras docentes para atender la diversidad en el aula preescolar. La investigación se enmarca en un paradigma cualitativo-interpretativo con un diseño de estudio de caso, utilizando el análisis de escritos reflexivos y entrevistas semiestructuradas a un grupo intencional de ocho maestras en formación. Los resultados permiten generar evidencia para la mejora curricular, asegurando que los principios de la neurociencia se traduzcan en prácticas pedagógicas más flexibles, equitativas y sensibles a la neurodiversidad del alumnado, contribuyendo así a la formación de docentes alineados con los retos de la educación inclusiva contemporánea.

ABSTRACT

Abstract: This study addresses the need to integrate neuroeducation into initial teacher education, specifically within the Bachelor's Degree in Preschool Education at IBYCENECH, in order to strengthen the inclusive competencies required to address classroom diversity. A critical gap is identified between theoretical knowledge of neuroscientific principles and their practical application in effective pedagogical strategies. The main objective is to determine the relationship between the implementation of neuroeducational strategies and the effectiveness of future teachers' skills in addressing diversity in the preschool classroom. The research is framed within a qualitative-interpretative paradigm using a case study design, employing the analysis of reflective writings and semi-structured interviews with an intentional sample of eight teachers in training. The results aim to generate evidence for curricular improvement, ensuring that neuroscientific principles are translated into more flexible, equitable, and neurodiversity-sensitive pedagogical practices, thereby contributing to the preparation of teachers aligned with the challenges of contemporary inclusive education.

PALABRAS CLAVE

Atención a la Diversidad, Competencias, Formación Docente, Educación Preescolar e Inclusión.

KEYWORDS

Attention to Diversity, Competencies, Teacher Education, Preschool Education and Inclusion.



Como citar (APA 7ª Edición):

Ruiz, L. L., Moreno, E. S. y Almeida, I. A., Oros, R. N. (2026). La Neuroeducación y su relación con las estrategias de atención a la diversidad en la Licenciatura en Educación Preescolar de la IBYCENECH en el ciclo escolar 2025-2026. *Quadrata, estudios sobre educación, artes y humanidades*, 8(15), 109-119. <https://doi.org/10.54167/quadrata.v8i15.2212>

Introducción

La educación preescolar constituye la etapa fundacional del desarrollo humano, caracterizada por una extraordinaria plasticidad cerebral donde se configuran las estructuras neuronales que sustentarán el aprendizaje futuro. En este periodo crítico, las experiencias educativas inciden de manera decisiva en el desarrollo cognitivo, emocional y social de los niños, de ahí la importancia de que los docentes actúen como mediadores sensibles y conocedores de los procesos cerebrales que subyacen al aprendizaje.

En el contexto educativo contemporáneo del siglo XXI, la práctica docente se enfrenta al imperativo de evolucionar hacia modelos más flexibles, personalizados e inclusivos que respondan a la complejidad y diversidad inherente en las aulas. Ante este panorama, la Neuroeducación emerge como una disciplina clave que articula los descubrimientos de la neurociencia con los procesos de enseñanza y aprendizaje, ofreciendo un marco sólido para comprender cómo operan la atención, la memoria, la emoción y la motivación, pilares fundamentales de cualquier proceso de aprendizaje significativo.

La relevancia de esta investigación radica en la necesidad de fortalecer la formación inicial docente en un momento en que la inclusión y la atención a la diversidad son pilares de la educación contemporánea, se reconoce que dotar a los docentes de este conocimiento les permite trascender las metodologías genéricas y construir entornos que respeten y optimicen el funcionamiento cerebral.

Planteamiento del Problema y Justificación

A pesar del creciente interés por incorporar estos enfoques, en el contexto de la formación docente se observa una brecha significativa y preocupante que impacta directamente la práctica pedagógica. El conocimiento de la neuroeducación no siempre logra una transferencia efectiva hacia las prácticas docentes, generando un vacío entre la teoría científica y la acción educativa.

La problemática central se centra en la ausencia de un conocimiento profundo y más importante, la falta de dominio práctico para aplicar estrategias neuroeducativas clave para la inclusión. Esta desconexión impide a las futuras educadoras personalizar el aprendizaje y abordar de manera efectiva la diversidad neurocognitiva de sus estudiantes, si esta relación es débil, los futuros docentes corren el riesgo de recurrir a metodologías genéricas, insuficientes para responder a la complejidad del desarrollo infantil y por tanto, pueden acentuar las brechas de inequidad y exclusión.

Instituciones formadoras de docentes como la Institución Benemérita y Centenaria Escuela Normal del Estado de Chihuahua (IBYCENECH) juegan un papel crucial en esta formación. Por ello, es de suma importancia analizar cómo los programas de esta institución abordan la neuroeducación y si sus estudiantes logran traducir el conocimiento teórico en estrategias pedagógicas efectivas para la atención a la diversidad. Se plantea con base al objeto de estudio la

siguiente pregunta de investigación: ¿Cuál es la relación existente entre la aplicación de estrategias neuroeducativas por parte de las futuras docentes de la IByCENECH y la efectividad de sus habilidades para la atención a la diversidad en el aula.

Objetivo de la Investigación

Determinar la relación existente entre la aplicación de estrategias neuroeducativas y la efectividad de las competencias de las futuras docentes de la IByCENECH para la atención a la diversidad en el aula. Para lograrlo, se plantearán los siguientes objetivos específicos: evaluar el nivel de dominio y aplicación de estrategias neuroeducativas; describir la efectividad de las competencias para abordar la atención a la diversidad; analizar los factores curriculares, pedagógicos o contextuales que influyen en esta aplicación; y proponer líneas de acción para fortalecer dichas competencias.

El valor final del estudio radica en su potencial para generar conocimiento aplicable directamente a la mejora curricular, aportando evidencias útiles no solo para la IByCENECH, sino para otras instituciones formadoras interesadas en asegurar que la neuroeducación se traduzca en competencias prácticas y observables en el aula.

Marco Teórico

La neuroeducación se configura en el siglo XXI como un campo transdisciplinar que integra los aportes de la neurociencia, la psicología cognitiva y la pedagogía con el propósito de comprender cómo aprende el cerebro y traducir este conocimiento en prácticas educativas fundamentadas en evidencia científica. Más que una metodología específica, la neuroeducación representa un marco teórico-práctico que orienta el diseño de experiencias de aprendizaje respetuosas de los procesos biológicos, cognitivos y emocionales del estudiantado ([Sousa, 2014](#)). Su enfoque desplaza las prácticas intuitivas hacia propuestas pedagógicas informadas, centradas en el estudiante y orientadas a la equidad educativa.

Desde esta perspectiva, el aprendizaje se concibe como un proceso complejo mediado por la interacción entre emoción, atención y memoria, pilares fundamentales para la construcción de aprendizajes significativos. La evidencia neurocientífica destaca el papel central de la emoción como detonante de la motivación y la consolidación de la memoria, así como la relevancia de la plasticidad cerebral y del entorno social en el desarrollo cognitivo ([Mora, 2018](#)). No obstante, la literatura advierte sobre la necesidad de aplicar estos principios con rigor metodológico para evitar la reproducción de neuromitos que distorsionan su potencial educativo.

Las estrategias neuroeducativas constituyen la operacionalización de estos fundamentos en la práctica docente. Se definen como acciones pedagógicas intencionadas, diseñadas para activar los procesos cognitivos y emocionales que favorecen el aprendizaje, tales como la motivación, la atención sostenida y la memoria de trabajo ([Forés, 2025](#)). Su relevancia radica en su capacidad para responder a la diversidad neurocognitiva del aula, permitiendo adaptar la enseñanza a distintos ritmos, estilos y necesidades de aprendizaje. En este sentido, la aplicación sistemática y reflexiva de estrategias neuroeducativas se vincula directamente con la reducción de Barreras para el Aprendizaje y la Participación y con la construcción de prácticas inclusivas.

La atención a la diversidad se reconoce como un principio rector de la educación contemporánea y un derecho fundamental del alumnado. Desde el enfoque inclusivo, la diversidad no se concibe como una limitación, sino como un valor que enriquece el proceso educativo. Las estrategias neuroeducativas, al considerar la variabilidad cognitiva y emocional

de los estudiantes, se constituyen en un medio eficaz para favorecer la participación, el compromiso y el aprendizaje significativo de todos los alumnos (Booth y Ainscow, 2015). En el contexto mexicano, este enfoque se articula con los postulados de la Nueva Escuela Mexicana, que demanda prácticas pedagógicas flexibles, equitativas y contextualizadas.

El desarrollo de competencias docentes resulta clave para la implementación efectiva de la neuroeducación y la atención a la diversidad. Dichas competencias integran conocimientos, habilidades y actitudes que permiten al profesorado diseñar ambientes de aprendizaje inclusivos, emocionalmente significativos y basados en evidencia científica (Tobón, 2013). La formación docente contemporánea exige, por tanto, la incorporación de saberes neuroeducativos que fortalezcan la capacidad de los futuros maestros para comprender los procesos cognitivos, gestionar la diversidad y responder de manera pertinente a las necesidades del alumnado (Díaz-Cabriales, 2021).

En el nivel de educación preescolar, esta articulación adquiere especial relevancia, al tratarse de una etapa crítica para el desarrollo cognitivo, socioemocional y motor. La aplicación de enfoques neuroeducativos en este nivel favorece aprendizajes basados en el juego, la emoción y la exploración, aprovechando la alta plasticidad cerebral característica de la primera infancia (CAST, 2024, SEP, 2024). Asimismo, el Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA) emerge como un marco pedagógico complementario que, sustentado en la neurociencia y la teoría sociocultural de Vygotsky, promueve la flexibilidad en los medios de representación, acción y compromiso, garantizando oportunidades de aprendizaje equitativas para todo el alumnado.

En conjunto, el marco teórico sustenta la necesidad de fortalecer la formación docente desde una perspectiva neuroeducativa e inclusiva, evidenciando que la calidad de la educación depende de la capacidad del profesorado para articular el conocimiento científico con la práctica pedagógica. Esta investigación se inserta en dicho marco, al analizar la relación entre la neuroeducación, las estrategias didácticas y la atención a la diversidad en la formación inicial de docentes de educación preescolar.

Metodología

La presente investigación se inscribe bajo un paradigma cualitativo-interpretativo, buscando comprender a profundidad la relación entre el conocimiento neuroeducativo y su aplicación práctica en estrategias de atención a la diversidad. Este enfoque es idóneo para analizar las percepciones, reflexiones y experiencias subjetivas de las futuras docentes, proporcionando una visión holística y contextualizada del fenómeno en estudio.

El diseño de la investigación corresponde a un Estudio de Caso de carácter descriptivo-interpretativo, centrado en un contexto específico, este diseño permite una inmersión profunda en la realidad de la institución y sus actores, facilitando la comprensión de las interacciones y los factores que inciden en la adquisición de competencias pedagógicas.

El objeto de estudio se sitúa en la intersección entre los procesos cerebrales y el proceso educativo, con énfasis en el análisis y la valoración de estrategias didácticas fundamentadas en principios de la neuroeducación. Se examina cómo los factores de la atención, percepción, plasticidad cerebral y el desarrollo cognitivo influyen en las prácticas de enseñanza y aprendizaje en el nivel preescolar. Asimismo, la investigación se orienta a comprender de qué manera la aplicación de dichos principios neuroeducativos en el aula contribuye a la mejora de los procesos

de aprendizaje, la motivación del alumnado y la optimización del diseño curricular desde una perspectiva inclusiva.

Contexto y Participantes

El estudio se llevó a cabo en la Licenciatura en Educación Preescolar de la Institución Benemérita y Centenaria Escuela Normal del Estado de Chihuahua (IByCENECH), México, durante el ciclo escolar 2025-2026.

La muestra fue de carácter intencional (o por conveniencia), seleccionada con base en criterios de relevancia para el objeto de estudio. Estuvo compuesta por ocho (8) maestras en formación inscritas en cuarto semestres del programa. La selección se enfocó en estudiantes que ya poseen una base de conocimientos teóricos sobre neuroeducación y diversidad, y que estuvieran próximas a realizar su servicio profesional o prácticas intensivas, lo que maximiza la posibilidad de observar la transferencia del conocimiento a la práctica.

Instrumentos y Técnicas de Recolección de Datos

Para garantizar la triangulación de la información y obtener datos ricos y variados, se emplearon dos técnicas principales:

1. **Análisis de Escritos Reflexivos:** Se solicitó a las participantes la elaboración de escritos donde plasmaron su comprensión de los principios neuroeducativos, su experiencia en la aplicación de estrategias en el aula de prácticas, y los desafíos encontrados al abordar la diversidad. Estos documentos sirvieron como una ventana inicial a su proceso cognitivo y su nivel de interiorización del conocimiento.
2. **Entrevistas Semiestructuradas:** Se diseñó una guía de entrevista con preguntas abiertas, flexibles y ajustables al flujo de la conversación, centradas en la autoevaluación de sus competencias, el proceso de toma de decisiones pedagógicas y la identificación de las barreras y facilitadores curriculares. Esta técnica permitió profundizar en las razones y justificaciones subyacentes a sus prácticas y percepciones. El procesamiento de la información fue a partir del uso del software Atlas Ti, versión nueve, para fundamentar la rigurosidad del enfoque científico.

Categorías del estudio

Desde el enfoque cualitativo-interpretativo, las categorías de análisis se conciben como construcciones analíticas que permiten comprender los significados, percepciones y prácticas que las maestras en formación atribuyen a su experiencia educativa. Las categorías emergen a partir del análisis de la información de los textos recuperados, cada una de ellos se enuncian de acuerdo a las frases comunes, estas categorías no buscan medir variables, sino solo interpretar la realidad desde la voz de las participantes, atendiendo a la complejidad del contexto formativo y a la relación entre neuroeducación e inclusión educativa.

I. Comprensión de la neuroeducación en la formación docente

Esta categoría se refiere a la comprensión que las maestras en formación tienen sobre los principios básicos de la neuroeducación y su significado dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje. Desde una perspectiva cualitativa, no se limita al conocimiento teórico del funcionamiento cerebral, sino que se centra en cómo las participantes interpretan conceptos como emoción, atención, memoria y motivación, y el sentido que les otorgan en su formación docente.

Su análisis permite identificar si la neuroeducación es concebida como un saber aplicado, reflexivo y orientado a la práctica pedagógica, o si permanece en un nivel teórico y desarticulado de la realidad del aula. Esta categoría se sustenta en los aportes de [Mora \(2018\)](#) y [Sousa \(2014\)](#), quienes destacan la necesidad de comprender cómo aprende el cerebro para diseñar experiencias educativas significativas y humanas.

II. Aplicación de estrategias neuroeducativas en la práctica

Se centra en las acciones pedagógicas que las futuras docentes diseñan e implementan a partir de su comprensión de la neuroeducación. Desde el enfoque interpretativo, se analizan las estrategias descritas por las participantes, considerando cómo estas buscan activar la emoción, favorecer la atención, fortalecer la memoria y promover la motivación en contextos reales de aula.

El interés no radica únicamente en la presencia de estrategias innovadoras, sino en el significado que las maestras en formación atribuyen a su uso, así como en la intencionalidad pedagógica que las orienta. Esta categoría se fundamenta en los planteamientos de [Forés \(2025\)](#) y [Chávez \(2025\)](#), quienes señalan que la aplicación consciente de estrategias neuroeducativas favorece prácticas inclusivas y centradas en el estudiante.

III. Concepciones y prácticas de atención a la diversidad

La categoría de atención a la diversidad se entiende como el conjunto de percepciones, decisiones y acciones que las futuras docentes manifiestan para responder a las diferencias individuales de los niños y niñas en el aula de preescolar. Desde la perspectiva cualitativa, se analiza cómo las participantes reconocen la diversidad de ritmos, estilos y necesidades de aprendizaje, y cómo interpretan su responsabilidad docente frente a dicha diversidad.

Además, permite comprender si la diversidad es percibida como una dificultad o como una oportunidad pedagógica, así como la manera en que se buscan minimizar las Barreras para el Aprendizaje y la Participación. Su sustento teórico se encuentra en los planteamientos de [Booth y Ainscow \(2015\)](#) y en los principios de la educación inclusiva promovidos por la Nueva Escuela Mexicana.

IV. Construcción de competencias docentes para la inclusión

Hace referencia al desarrollo de habilidades, actitudes y saberes que las maestras en formación consideran necesarios para ejercer una práctica inclusiva desde una mirada neuroeducativa. El análisis interpretativo se centra en cómo las participantes describen su propio proceso de construcción profesional, los retos que enfrentan y las transformaciones que reconocen en su práctica.

Desde este enfoque, las competencias no se entienden como indicadores cuantificables, sino como procesos en construcción que se expresan en la toma de decisiones pedagógicas, la reflexión sobre la práctica y el compromiso ético con la inclusión. Esta categoría se sustenta en [Tobón \(2013\)](#) y [Díaz-Cabriales \(2021\)](#), quienes enfatizan la necesidad de una formación docente integral, basada en la evidencia y orientada a la atención a la diversidad.

Procedimiento de Análisis de Datos

Los datos textuales obtenidos de los escritos reflexivos y las transcripciones de las entrevistas semiestructuradas fueron sometidos a un Análisis de Contenido Temático. El proceso se desarrolló en las siguientes fases:

1. Lectura y revisión reiterada de todos los datos para una inmersión completa.
2. Se identificaron y etiquetaron fragmentos de texto relevantes, generando códigos iniciales que describen el contenido.
3. Los códigos se agruparon y refinaron para identificar categorías más amplias y patrones emergentes, ejemplo: Conexión Emoción-Aprendizaje, Uso de Material Multisensorial, Barreras Institucionales.
4. Se establecieron y definieron los ejes temáticos definitivos que articulan la discusión, como la Relación Teoría-Práctica y la Efectividad en la Respuesta a la Diversidad.

Para la gestión, codificación y organización de los datos cualitativos, se empleó el software especializado Atlas.ti, que facilitó la trazabilidad y la rigurosidad del análisis.

La muestra se conforma por ocho maestras en formación de cuarto semestre, de la Licenciatura en Educación Preescolar, seleccionadas mediante muestreo intencional, considerando su participación en prácticas de acercamiento a la docencia y su disposición para reflexionar sobre la atención a la diversidad desde un enfoque neuroeducativo. Se utilizaron códigos para garantizar el anonimato de las participantes.

Tabla 1. *Sujeto de estudio*

Código de participante	Programa académico	Semestre	Tipo de práctica profesional	Contexto escolar	Características relevantes
P1	Licenciatura en Educación Preescolar	4.º semestre	Práctica de acercamiento a la docencia	Preescolar público	Ha cursado asignaturas con nociones iniciales de neuroeducación
P2	Licenciatura en Educación Preescolar	4.º semestre	Práctica de acercamiento a la docencia	Preescolar público	Interés por estrategias inclusivas.
P3	Licenciatura en Educación Preescolar	4.º semestre	Práctica de acercamiento a la docencia	Preescolar público	Sensibilidad ante diferentes ritmos de aprendizaje.
P4	Licenciatura en Educación Preescolar	4.º semestre	Práctica de acercamiento a la docencia	Preescolar público	Aplicación básica de metodologías activas.
P5	Licenciatura en Educación Preescolar	4.º semestre	Práctica de acercamiento a la docencia	Preescolar público	Capacidad reflexiva sobre su práctica.
P6	Licenciatura en Educación Preescolar	4.º semestre	Práctica de acercamiento a la docencia	Preescolar público	Experiencias iniciales en atención a la diversidad.

P7	Licenciatura en Educación Preescolar	4.º semestre	Práctica de acercamiento a la docencia	Preescolar público	Interés por el Diseño Universal para el Aprendizaje.
P8	Licenciatura en Educación Preescolar	4.º semestre	Práctica de acercamiento a la docencia	Preescolar público	Disposición para la reflexión crítica y el aprendizaje continuo.

Resultados y Discusión

Resultados interpretativos

El análisis interpretativo de los escritos reflexivos y las entrevistas semiestructuradas permitió identificar hallazgos relevantes en torno a la relación entre la neuroeducación y las estrategias de atención a la diversidad en la formación inicial docente. Los resultados se organizan en función de los objetivos del estudio y de las categorías analíticas establecidas.

1. **Dominio Conceptual y Aplicación Práctica:** Los resultados muestran que las maestras en formación poseen un dominio conceptual medio a alto sobre los principios básicos de la neuroeducación, particularmente en relación con la atención, la emoción y la memoria. No obstante, el análisis de los discursos evidencia una brecha persistente entre dicho conocimiento teórico y su aplicación sistemática en la práctica pedagógica. Mientras que en los escritos reflexivos se identifican comprensiones conceptuales sólidas, las entrevistas revelan que la implementación de estrategias neuroeducativas en el aula se presenta de manera esporádica y poco estructurada.
2. **Percepción Efectiva y Barreras para la Inclusión:** Los hallazgos indican que las participantes perciben sus competencias para la atención a la diversidad como moderadamente efectivas. Se identifican fortalezas asociadas con la empatía, el reconocimiento de las diferencias individuales y la disposición para atender la diversidad; sin embargo, también emergen debilidades relacionadas con el diseño de ajustes curriculares y el uso intencionado de estrategias basadas en la neuroeducación, como el Diseño Universal para el Aprendizaje. Asimismo, se identificaron barreras de carácter institucional y curricular, entre ellas la rigidez de los programas, la limitación de tiempo y la insuficiente formación práctica, que dificultan la aplicación consistente de estas estrategias.
3. **Relación Neuroeducación-Inclusión:** El análisis de contenido permitió identificar una relación positiva entre el nivel de aplicación práctica de estrategias neuroeducativas y la percepción de efectividad en la atención a la diversidad. Las participantes que reportan un uso más consciente de la emoción, la motivación y los ambientes multisensoriales también manifiestan mayor seguridad en su capacidad para responder a la diversidad del aula, lo que sugiere que la neuroeducación actúa como un mediador relevante en el desarrollo de competencias inclusivas.

Discusión

Desde una perspectiva interpretativa, los hallazgos evidencian un punto crítico en la formación inicial docente: la persistencia de una distancia entre el conocimiento teórico sobre la

neuroeducación y su transferencia efectiva a la práctica pedagógica. Aunque las maestras en formación demuestran comprensión conceptual de principios como la emoción, la atención y la memoria, el análisis de sus discursos revela que estos saberes no siempre se traducen en estrategias didácticas sistemáticas orientadas a la atención a la diversidad.

Este hallazgo sugiere que la inclusión de contenidos neuroeducativos en la formación docente, por sí sola, resulta insuficiente si no se acompaña de procesos de práctica reflexiva que permitan a las futuras docentes experimentar, analizar y ajustar sus decisiones pedagógicas en contextos reales. En este sentido, la discusión refuerza la necesidad de transitar de una enseñanza centrada en el conocimiento declarativo hacia modelos formativos que promuevan el diseño didáctico fundamentado en evidencia neurocientífica y orientado a la inclusión. El uso intencional de la emoción, la regulación de la atención y la consideración de la diversidad neurocognitiva emergen como elementos clave para la reducción de Barreras para el Aprendizaje y la Participación.

Asimismo, los resultados permiten problematizar la organización curricular de la formación inicial docente. Las barreras identificadas por las participantes como la rigidez de los planes de estudio, la limitada articulación entre teoría y práctica y la escasez de espacios para la aplicación didáctica evidencian la necesidad de revisar la transversalidad del eje de neuroeducación en el currículo. Más que abordarse como un módulo aislado, los principios neuroeducativos requieren permear de manera coherente las distintas asignaturas, favoreciendo que las estudiantes practiquen de forma progresiva el diseño de ambientes de aprendizaje sensibles a la neurodiversidad desde las primeras etapas de su formación.

Desde esta perspectiva, la discusión también pone de relieve la relevancia del Diseño Universal para el Aprendizaje como un marco articulador entre la neuroeducación y la educación inclusiva. Los hallazgos muestran que las futuras docentes reconocen el valor de la flexibilidad pedagógica, pero enfrentan dificultades para operacionalizar de manera consistente. Esto refuerza la necesidad de fortalecer la formación en enfoques que permitan diversificar los medios de representación, acción y participación, alineando la práctica docente con las demandas de aulas cada vez más heterogéneas.

Finalmente, los resultados dialogan con los principios de equidad y excelencia planteados por la Nueva Escuela Mexicana, al evidenciar que una formación docente basada en la comprensión del funcionamiento cerebral y en la atención a la diversidad contribuye al desarrollo de prácticas pedagógicas más justas, empáticas y contextualizadas. En este sentido, el estudio aporta elementos para repensar la formación inicial docente como un proceso estratégico para la construcción de una educación inclusiva que responda de manera efectiva a las necesidades individuales del alumnado desde el nivel preescolar.

Conclusiones y Recomendaciones

Los hallazgos del estudio sugieren que la integración de la neuroeducación en la formación inicial docente constituye un recurso pertinente para fortalecer prácticas pedagógicas orientadas a la atención a la diversidad en el nivel de educación preescolar. Las futuras docentes participantes evidenciaron una comprensión más amplia de los procesos de aprendizaje y una mayor sensibilidad hacia las diferencias cognitivas, emocionales y sociales del alumnado.

De manera específica, se identificó que la aplicación de estrategias neuroeducativas favorece la creación de ambientes de aprendizaje más participativos, emocionalmente seguros y motivadores, lo que incide positivamente en la reducción de Barreras para el Aprendizaje y la Participación. Estas estrategias permiten responder de forma flexible a distintos ritmos y estilos de aprendizaje, aspecto fundamental en contextos caracterizados por la heterogeneidad del aula.

Asimismo, los resultados ponen en evidencia áreas de oportunidad en la formación inicial docente, particularmente en lo relativo a la sistematización del conocimiento neuroeducativo y su traducción a la práctica pedagógica. Aunque las estudiantes reconocen la importancia de atender la diversidad, persiste la necesidad de fortalecer sus competencias para diseñar, implementar y evaluar estrategias didácticas basadas en evidencia.

El estudio resalta la relevancia de articular la neuroeducación con los principios de la educación inclusiva y los lineamientos de la Nueva Escuela Mexicana. Esta articulación permite avanzar hacia prácticas pedagógicas más equitativas y contextualizadas, orientadas al desarrollo integral del alumnado desde las primeras etapas educativas y alineadas con las demandas actuales del sistema educativo.

Referencias

- Booth, T., y Ainscow, M. (2015). *Index for Inclusion: developing learning and participation in schools* (3rd ed.). Centre for Studies on Inclusive Education. <https://www.eenet.org.uk/resources/docs/Index%20English.pdf>
- CAST, 2024. *Universal Design for Learning Guidelines Version 3.0*. CAST, 2024, <https://www.cast.org/what-we-do/universal-design-for-learning/>.
- Chávez, N. J. (2025). Aplicación de la neuroeducación en la formación de docentes para mejorar la enseñanza en el aula. *Prohominum. Revista de Ciencias Sociales y Humanas*, 7(2), 239–247. <https://doi.org/10.47606/acven/ph0345>.
- Díaz-Cabriales, A. (2021) La neuroeducación en los programas de formación y profesionalización docente en México. *Ciencia y Educación*, 5(2), 63–78. <https://doi.org/10.22206/cyed.2021.v5i2.pp63-78>.
- Forés, A. (2025). *Apagar y encender para aprender. Entre aburrimiento y dopamina: ¿dónde está el aprendizaje?* Fundación Telefónica. <https://telos.fundaciontelefonica.com/wp-content/uploads/2025/06/telos-127-generacion-alfabeta-apagar-y-encender-para-aprender.pdf>.
- Mora, F. (2018). *Neuroeducación: Solo se puede aprender aquello que se ama*. Alianza Editorial. https://www.colegar.com/colegar/archivo_aporte_id209_1599168691253.pdf.
- Secretaría de Educación Pública (2024). *La Nueva Escuela Mexicana y su impacto en la sociedad*. Gobierno de México. <https://educacionbasica.sep.gob.mx/la-nueva-escuela-mexicana-y-su-impacto-en-la-sociedad/>.
- Sousa, D. A. (2014). *Neurociencia educativa*. Narcea. https://www.academia.edu/64145204/Neurociencia_educativa_Mente_cerebro_y_educaci%C3%B3n_2014_David_A_Sousa.

Tobón, S. (2013). Formación integral y competencias. Pensamiento complejo, currículo, didáctica y evaluación. ECOE.
https://www.researchgate.net/profile/Sergio_Tobon4/publication/319310793_Formacion_integral_y_competencias_Pensamiento_complejo_curriculo_didactica_y_evaluacion/links/59a2edd9a6fdcc1a315f565d/Formacion-integral-y-competencias-Pensamiento-complejo-curriculo-didactica-y-evaluacion.pdf



Vocabulario receptivo en adolescentes de Chihuahua: Un estudio de caso

[en] Receptive Vocabulary in Adolescents from Chihuahua: A Case Study



Patricia Rocío Domínguez Ochoa



María Teresa Ochoa Ortiz



César Delgado Valles

Institución Benemérita y Centenaria Escuela Normal del Estado de Chihuahua (México)

Recibido: 2025/08/14

Aceptado para su publicación: 2025/12/02

Publicado: 2026/01/26

RESUMEN

Resumen: El presente estudio analiza el impacto de los medios digitales en el vocabulario receptivo de adolescentes de la ciudad de Chihuahua, a partir de una intervención orientada al fortalecimiento del lenguaje. Se desarrolló un estudio no experimental y tarsversal, la muestra incluyó a siete estudiantes de nivel secundaria; los criterios de selección fueron bajo conveniencia. Para el diagnóstico y la evaluación pretest–postest se empleó el Test de Vocabulario en Imágenes Peabody, con el propósito de identificar el nivel de vocabulario receptivo y las áreas de oportunidad. Los hallazgos sugieren que, si bien los medios digitales generan nuevas formas de interacción lingüística caracterizadas por la inmediatez y la economía del lenguaje, la mediación pedagógica sistemática favorece el fortalecimiento del léxico receptivo. Se concluye que el vocabulario receptivo constituye un indicador relevante del desarrollo cognitivo y del acceso a aprendizajes escolares complejos, por lo que se recomienda diseñar estrategias educativas que promuevan un uso reflexivo del lenguaje en contextos digitales.

ABSTRACT

Abstract: This study analyzes the impact of digital media on the receptive vocabulary of adolescents in the city of Chihuahua, based on an intervention aimed at strengthening language skills. A quantitative research approach was used, following the positivist paradigm. The sample included seven secondary school students; selection criteria were based on convenience sampling. The Peabody Picture Vocabulary Test was used for pre-test and post-test assessment to identify the level of receptive vocabulary and areas for improvement. The results show interindividual variability. The findings suggest that, while digital media generate new forms of linguistic interaction characterized by immediacy and language economy, systematic pedagogical mediation promotes the strengthening of receptive vocabulary. It is concluded that receptive vocabulary is a relevant indicator of cognitive development and access to complex academic learning; therefore, it is recommended that educational strategies be designed to promote the reflective use of language in digital contexts.

PALABRAS CLAVE

Desarrollo del lenguaje, intervención educativa, medios digitales y vocabulario.

KEYWORDS

Language development, educational intervention, digital media, and vocabulary.

Como citar (APA 7ª Edición):

Delgado, C. (2026). Vocabulario receptivo en adolescentes de Chihuahua: Un estudio de caso. *Quadrata, estudios sobre educación, artes y humanidades*, 8(15), 120-131. <https://doi.org/10.54167/qvadrata.v8i15.2240>

Introducción

Actualmente, se vive una transformación constante entre las generaciones de niños, niñas y adolescentes, quienes han crecido en un entorno digital que forma parte natural de su vida cotidiana. Para ellos, interactuar en el mundo virtual es algo inmediato y accesible en cualquier momento. Sin embargo, esta realidad invita a la reflexión personal y, no obstante, a la evaluación del uso de las tecnologías en el diario vivir de cada estudiante. Si bien el entorno digital ofrece múltiples oportunidades de aprendizaje y comunicación, su uso excesivo puede generar consecuencias en la salud física y emocional, tales como alteraciones del sueño, aumento del estrés, problemas de peso e incluso riesgos asociados al síndrome metabólico. Por ello resulta fundamental fortalecer el diálogo, la orientación y la corresponsabilidad entre familias y docentes, promoviendo un equilibrio saludable entre el mundo digital y el bienestar integral de niñas, niños y adolescentes.

También, se puede encontrar el tan conocido déficit de atención, así como disminución de habilidades para participar socialmente y un muy posible bajo rendimiento académico, lo cual pudiera llevar al abandono escolar, y no menos importante, se está desencadenando la poca empatía ante el mundo.

El uso excesivo de cualquier medio digital puede tener consecuencias graves asociadas a condiciones de índole de atención, memoria y concentración; los docentes se están enfrentando a niñas, niños y adolescentes con diversidad de problemáticas que son ocasionadas por el abuso de los medios electrónicos ([Cardoso-Leite et al., 2021](#)). En la actualidad se observan que los adolescentes manejan diverso vocabulario en su interacción cotidiana, el cual adquieren en distintos contextos sociales, escolares y familiares. No obstante, al ingresar a la educación secundaria se evidencian áreas de oportunidad, particularmente en el ámbito comunicativo, que dificultan el acceso pleno a los contenidos abordados en los espacios de aprendizaje. En este sentido, el desconocimiento de significados y de los campos semánticos limita la posibilidad de relacionar los conocimientos previos con los nuevos aprendizajes.

El lenguaje permite la existencia de una comunicación oral efectiva, a su vez, aumentativa o bien, alternativa, que funge como herramienta para pensar, facilitar la comprensión y ayudar en la resolución de problemas. Dentro de sus funciones básicas está presente la comprensión de emociones; también está ligado al desarrollo cognitivo, debido a que las bases de dicho progreso se presentan en el primer instante de vida ([Fernández, Arce, y Moreno, 2014](#)). Por su parte, [Echeverría \(2017\)](#), señala que el lenguaje es una herramienta activa, ya que hay participación en el proceso continuo de su transformación.

Chomsky (2007) citado en [Barón \(2014\)](#), señala que, para el funcionamiento adecuado del lenguaje debe existir una mediación por parte de la gramática generativa, así también resalta la posibilidad de que exista en los sujetos una estructura mental innata, la cual permite la producción y comprensión de cualquier enunciado en el idioma natural, facilitando así la adquisición y dominio del lenguaje hablado para que tenga que ser muy poco el requerimiento del input lingüístico y sea desarrollado de manera natural. La teoría de la lingüística destaca el sistémico-funcional (LSF) el cual fue desarrollada por Halliday, sus investigaciones se consideran como un modelo holístico del lenguaje y su contexto social, porque el autor considera que es un recurso para que todo sujeto pueda construir significados, y por medio de ello, se logró una diversidad de propósitos comunicativos.

Heidegger (1920), indica que el análisis de estructuras lógicas del lenguaje supone comprender las determinaciones más generales de la población actual y distingue tres niveles:

essendi (razón), intelligendi (explicación) y significandi (significado) citado en [Aguilar y Alvarez, \(2014\)](#). Estos niveles se consideran funcionales para ser abordados en la adquisición del lenguaje, y más específicamente con los adolescentes, porque pudiese que los sujetos, mediante el uso de su razón, sus propias explicaciones y el significado que otorgue a la diversidad de conceptos, lo lleven a conseguir una buena y coherente explicación.

El funcionamiento cerebral es uno de los pilares fundamentales para que el lenguaje pueda surgir y desarrollarse en todo ser humano. Es importante conocer cuál de los hemisferios predomina en el ejercicio que permite la adquisición del vocabulario, la emisión de palabras, la formulación de oraciones, entre otras acciones que llevan a un acto comunicativo efectivo. Las funciones cerebrales superiores, entre ellas el lenguaje, son un sistema que depende de la total participación de zonas corticales y subcorticales, e indica que cada una de ellas aporta lo propio para conseguir un resultado. Además, hace hincapié en que el lenguaje se encuentra en el hemisferio dominante, siendo el izquierdo, localizándose en la zona perisilviana.

[Ardila, Bernal y Rosselli \(2016\)](#), indican que en el área de Wernicke se encuentra la primera circunvolución temporal y se encarga del procesamiento auditivo del lenguaje; muestran que se pueden distinguir subregiones funcionalmente definidas y se localizan dentro del complejo de Broca, participando en el procesamiento semántico y fonológico. Toman en cuenta la ínsula, que representa una región central en el procesamiento lingüístico y no solo se relaciona con la producción verbal, sino también con la comprensión del lenguaje.

Además, el cerebelo está involucrado en un amplio espectro de funciones lingüísticas, como es la fluidez verbal, recuperación de palabras, sintaxis, lectura, escritura y habilidades metalingüísticas. Una de sus aportaciones está en modular la función lingüística a través de múltiples componentes y vías del sistema nervioso, siendo como el amortiguador de los circuitos neuronales que son responsables de la programación ([Ferri, 2015](#)).

Los niveles del lenguaje están conformados por la fonología, -sonidos de los grafemas y fonemas-, el léxico -vocabulario-, la morfosintaxis -reglas gramaticales, aspectos y el énfasis de lo que se quiere expresar-. La semántica es el componente, que da significado al léxico, y la pragmática lo implementa según el contexto social. Lo anterior se puede dar de manera cíclica, pues se encuentran activos todos los niveles al momento de existir una comunicación entre sujetos. Para llegar al intercambio de mensajes, se requiere que desde niños exista una interacción con adultos, para que estos funjan como un modelo que les enseñe a emitir y recibir información y a su vez, les haga saber que todo mensaje puede ser intencional, ya sea verbal o no verbal.

Al llegar a la adolescencia, se tiene el supuesto, de que ya se cuenta con diversidad de conocimientos comunicativo-lingüísticos, que llevan a los jóvenes a involucrarse adecuadamente dentro de su cultura; sin embargo, lo anterior deriva de cómo se haya dado el desarrollo del lenguaje y los estímulos recibidos en los primeros años de vida. En la adolescencia se debe ser capaz de simbolizar, así como de almacenar, retener y reflexionar sobre todo lo que está a su alrededor, y lo que sucede cuando participa en prácticas sociales. Para conseguir que un adolescente tenga las habilidades antes dichas, debe asociar sus destrezas cognitivas con el desarrollo de lenguaje, para que, al ser trabajados al mismo tiempo obtenga una comunicación efectiva ([Toledo y Mejía, 2015](#)).

Actualmente, el desarrollo cognitivo de los adolescentes ha sido impactado por estímulos sociales y tecnológicos, los cuales han ayudado en la adquisición del lenguaje. Al respecto los

adolescentes en su desarrollo psicosocial son influenciados por las tecnologías, y éstas han generado nuevos contextos donde los jóvenes pueden expresarse y a su vez explorar aspectos que los llevan a conseguir su identificación social, siendo un proceso para crear nuevas experiencias, y además, ayuda a conseguir vivencias enriquecedoras o bien, perjudiciales.

[Cao \(2015\)](#), opina que en los jóvenes hay propuestas innovadoras en el uso del lenguaje, tanto en la forma de emitir mensajes, responder a cuestionamientos y crear expresiones, en ocasiones alterando lo ético y estético del lenguaje cultural, suelen adherir novedades comunicativas que parecen ser radicales. Por otra parte, [Maza \(2016\)](#), señala la escasez de recursos lingüísticos, provocando que tanto niños como adolescentes carezcan de las bases para lograr alcanzar un pensamiento abstracto, debido a que su lenguaje es restringido, lo cual limita la adquisición de aprendizajes complejos, incluso filosóficos, científicos y tecnológicos.

Lo anterior explica la importancia de reflexionar sobre la adquisición del vocabulario en adolescentes para evaluar los criterios de desarrollo cognitivo y emocional, mismo que puede medirse mediante el adecuado uso del lenguaje. Existen varios tipos de vocabulario, como lo son el emocional, el científico y muchos más, cada uno teniendo su función específica dependiendo del campo de estudio, el vocabulario científico ha sido prioridad de la enseñanza y el aprendizaje de las ciencias, prioridad que ha ocasionado la desmotivación y el distanciamiento de los estudiantes ([Archila, Calderón y Mesa, 2017](#)).

Mientras que el vocabulario emocional surge mediante palabras que llevan alguna carga afectiva, estas nacen ante alguna emoción gracias a procesos que utilizan las personas para expresar su sentir; tales palabras tienen como función provocar cambios. Puede haber flexibilidad para adherir palabras o bien, quitarlas para emitir contenidos emocionales a los interlocutores ([Mavrou y Bustos, 2018](#)).

Las lesiones cerebrales y algunos trastornos del neurodesarrollo representan factores de riesgo para el adecuado desarrollo del lenguaje, al afectar los procesos implicados en su adquisición y uso funcional, pero hace falta conocer de qué manera se pueden localizar tales dificultades, y con ello determinar la presencia o carencia del vocabulario. Por ello, es necesario indagar en el tema del lenguaje y los aspectos que conlleva, para llegar a un análisis reflexivo sobre el acceso a un léxico socialmente oportuno. Para la presente investigación se plantea el objetivo de identificar el nivel de vocabulario receptivo en adolescentes mediante una prueba estandarizada.

Materiales y métodos

La muestra se obtuvo mediante un muestreo por conveniencia. El grupo seleccionado para la implementación del programa estuvo conformado por siete participantes, quienes pertenecen a un centro educativo del municipio de Chihuahua y cursan el nivel de secundaria con edades entre las edades de 13 a 15 años. El estudio se desarrolló bajo el paradigma positivista, cuya finalidad en la investigación es dar una explicación que permita el control de los fenómenos físicos o humanos. En el caso que se presenta, se evaluaron variaciones para conocer las principales carencias de vocabulario en adolescentes de la ciudad de Chihuahua.

El diseño de la investigación es no experimental de tipo transversal. Se considera no experimental debido que no existe manipulación de las variables; por el contrario, los resultados se analizan en relación con el contexto en el que se presentan y son observados, en este caso, en una escuela secundaria de la ciudad ([Hernández, et. al. 2014](#)).

Se aplicó el instrumento Test de Vocabulario en Imágenes Peabody, adaptación hispanoamericana, creada por [Lloyd y Dunn \(1997\)](#). Según [Vásquez \(2016\)](#), tiene como objetivo conocer la amplitud en el uso de las palabras en personas que oscilan entre 2.5 y los 18 años, siendo este el rango de aplicación. Se caracteriza por contar con 125 ítems. El desarrollo consiste en que el aplicador emite una palabra estímulo, la cual es identificada por el sujeto entre las cuatro imágenes que se le presentan. Se toma nota hasta conseguir elementos base y techo, que son determinados por 6 respuestas positivas y 8 negativas. La interpretación corresponde a quien la aplica. Para participar, no se requiere contar con el manejo de lectura o escritura y no hay necesidad de una interacción amplia durante la aplicación.

Para el procesamiento de datos, se tomó en cuenta la fecha del examen y de nacimiento, para obtener la edad cronológica. Con el dato, se comenzó la aplicación, consiguiendo reacciones positivas o negativas del evaluado. Los datos se procesaron con el uso de tablas de Excel y con ello ubicar el promedio, utilizando los percentiles del instrumento y la puntuación directa, al finalizar el test resultó un ítem tope, que, al restarle los errores, se obtuvo el resultado.

Dicha puntuación da la base para conseguir la evaluación estándar, rango percentil y edad equivalente. Al graficar los resultados, se consiguió ubicar al alumno entre las siguientes categorías: puntuación extremadamente baja, puntuación moderadamente baja, baja, puntuación promedio, alta, puntuación moderadamente alta y extremadamente alta. Lo anterior, en referencia a su edad cronológica.

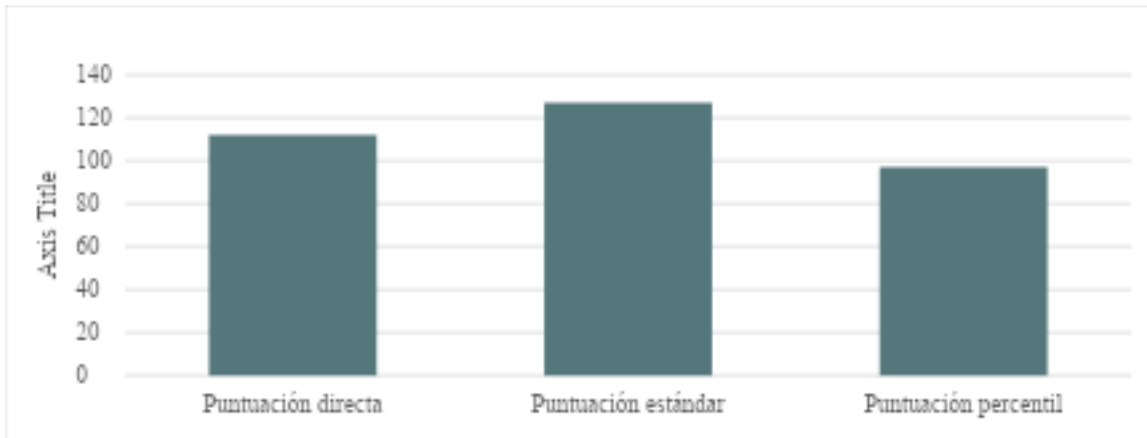
Con los resultados, se pasó a la aplicación de sesiones terapéuticas para favorecer las áreas de oportunidad resultantes del test. Al término de la aplicación de las actividades se aplicó nuevamente el test para comparar el resultado inicial con el final. A su vez, se tomaron en cuenta, los agentes externos que pudieran afectar o beneficiar el proceso; el procesamiento de la información se realiza a través de un análisis comparativo a partir de los resultados individuales.

Resultados

Los resultados se presentan desde la perspectiva de la aplicación final del ejercicio; por ello, únicamente se expone la evaluación final y el diagnóstico correspondiente a la última fase del proceso.

Masculino de 13 años, tres meses y 15 días de edad, con Trastorno del Espectro Autista (TEA), se le aplicó la prueba de Peabody previo al programa y al fin de éste, obteniendo las siguientes puntuaciones: en sus resultados iniciales obtuvo puntuaciones positivas, que según las categorías descriptivas de la prueba se encontraba en un nivel moderadamente alto respecto a la media poblacional, luego de participar en las sesiones del programa para la mejora del vocabulario.

Figura 1. Resultado de aplicación del instrumentoo al sujeto 1

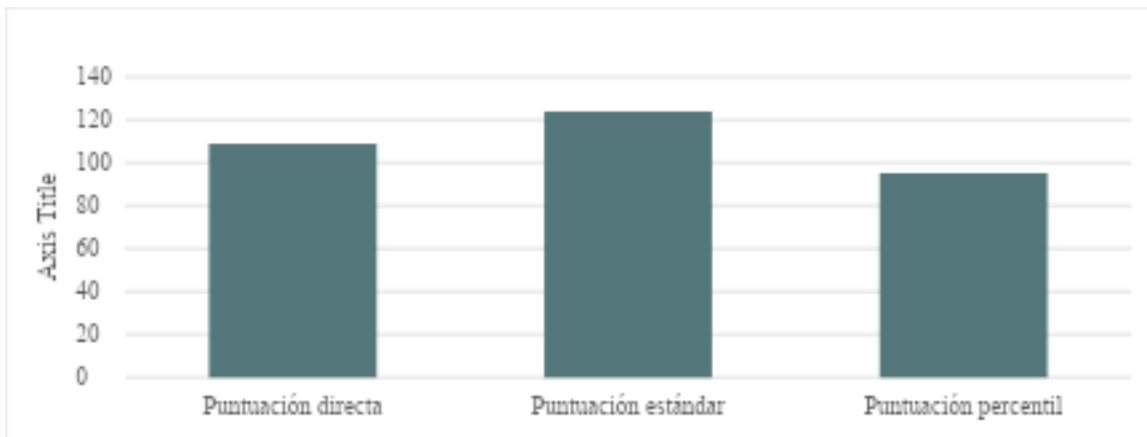


Se percibe un aumento en los tres tipos de puntuación (directa, estándar y percentil), lo cual es favorecedor debido a que pasó de ser moderadamente alto a puntuación extremadamente alta, consiguiendo un avance en su vocabulario receptivo. Asistió a las sesiones con regularidad, sin ausentarse, lo cual fue de gran ayuda para el grupo y para sí mismo.

Sujeto 2.

Masculino de 14 años y tres meses de edad, con Trastorno por Déficit de Atención (TDAH). Obtuvo los siguientes puntajes tras la valoración previa y posterior al programa: inicialmente con sus resultados, según las categorías descriptivas se encuentra con una puntuación moderadamente alta, y tras el programa permaneció en el mismo nivel, aunque disminuyendo levemente en cada una de las puntuaciones que valora el Peabody. Permanece en un nivel de vocabulario receptivo adecuado, incluso mejor respecto a la media poblacional, pero requiere se siga reforzando.

Figura 2. Resultado de aplicación del instrumentoo al sujeto 2

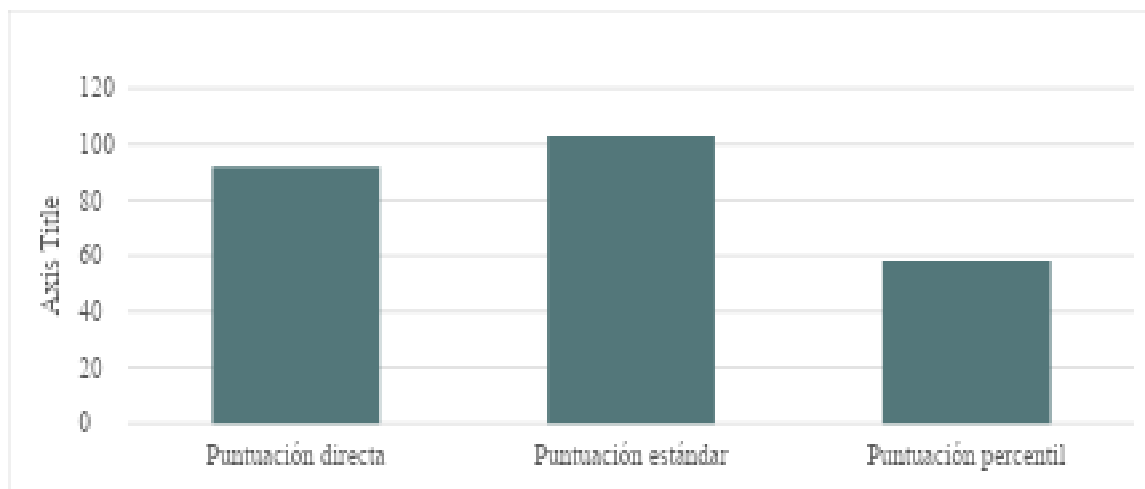


Sujeto 3

Masculino de 13 años, quien se caracteriza por ser poco sociable y no contar con un diagnóstico médico. Respecto a las categorías descriptivas, pasó de ser un sujeto con puntuación promedio a estar en un rango alto, siendo notable su avance a pesar de que su expresión es

limitada. Cabe mencionar, obtuvo un nivel satisfactorio al asistir a la mayoría de las sesiones programadas.

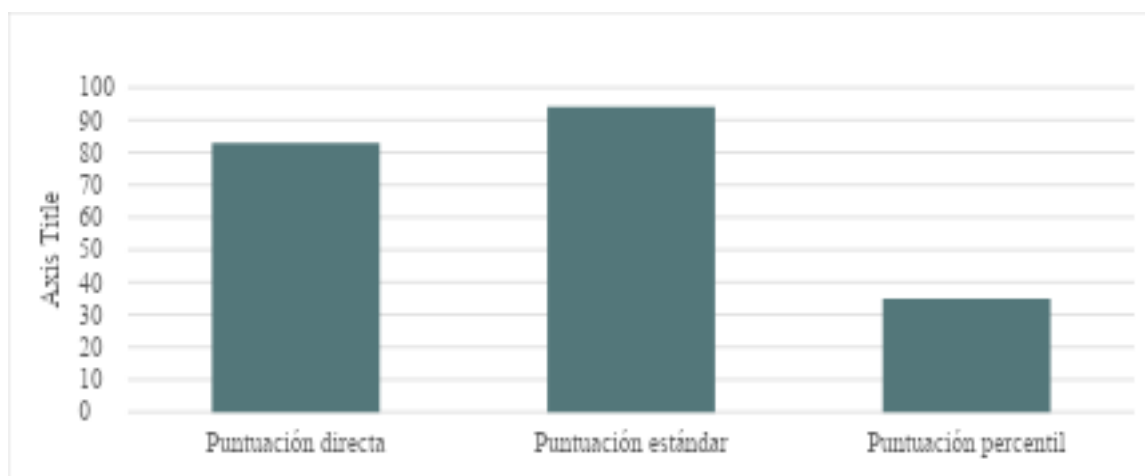
Figura 3. Resultado de aplicación del instrumento al sujeto 3



Sujeto 4

Femenina de 12 años y siete meses, que enfrenta dificultades para aprender y participar. Según los resultados, en un inicio se colocó en puntuación baja según las categorías descriptivas, obtenidas de las puntuaciones estándar y percentiles. En la postevaluación, se incorporó al promedio y según los intervalos de confianza, está cercana a la puntuación alta. Lo anterior lleva a percibir un avance en su vocabulario receptivo, ya que en las diversas puntuaciones que valora el Peabody existió un aumento considerable que la ayudó a colocarse en un buen índice de medición.

Figura 4. Resultado de aplicación del instrumento al sujeto 4

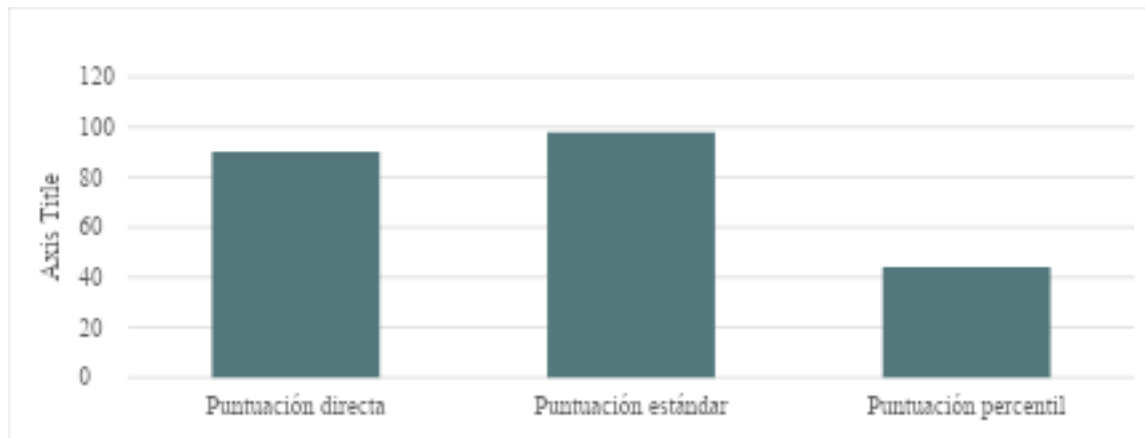


Sujeto 5

Masculino de 13 años, cuatro meses y 11 días de edad, quien cuenta con el diagnóstico de TDAH. Se colocó dentro del promedio gracias a los intervalos de confianza; sin embargo, al obtener el post test existió una disminución en todas las puntuaciones que mide el Peabody, que

a pesar de ser muy poco el distanciamiento, según las categorías descriptivas, se colocó en una puntuación baja que, si bien se obedece a los intervalos de confianza, sigue estando muy cercana al promedio.

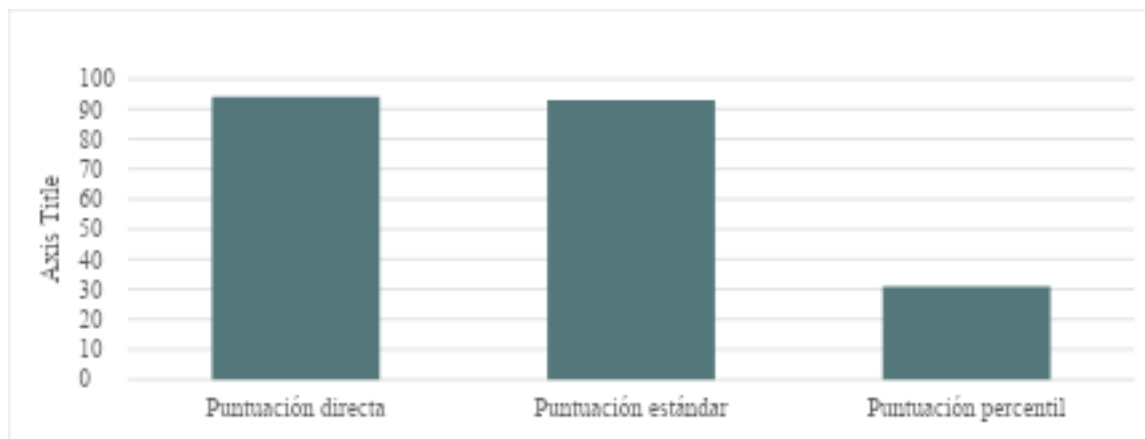
Figura 5. Resultado de aplicación del instrumento al sujeto 5



Sujeto 6

Femenina de 15 años, tres meses y tres días de edad. Con un diagnóstico médico que indica TDAH. Según las categorías descriptivas, en un inicio se colocó en una puntuación baja, pero tomando en cuenta los intervalos de confianza pudo ser cercana al promedio, luego de la segunda valoración, se mantuvo en la puntuación baja pero esta vez con mayor inclinación a ser moderadamente baja. Es necesario resaltar que se ausentó en algunas de las sesiones del programa.

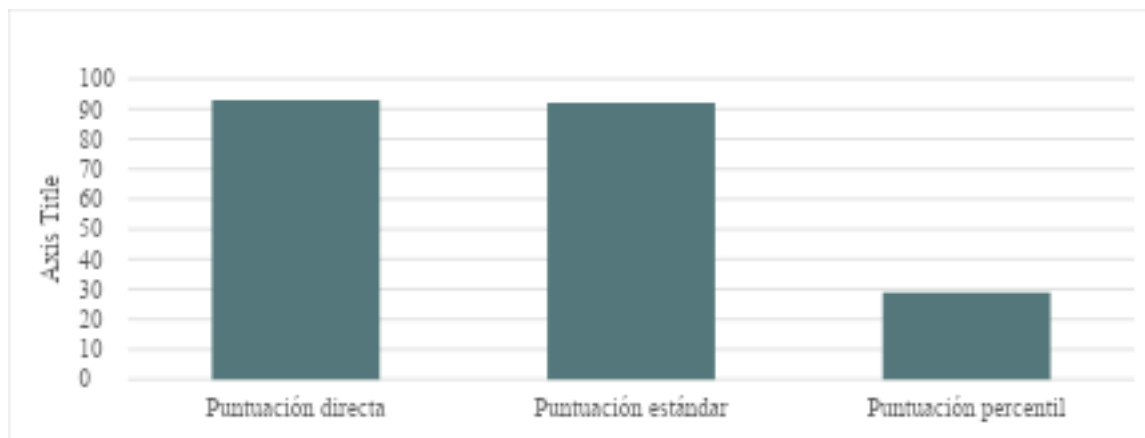
Figura 6. Resultado de aplicación del instrumento al sujeto 6



Sujeto 7

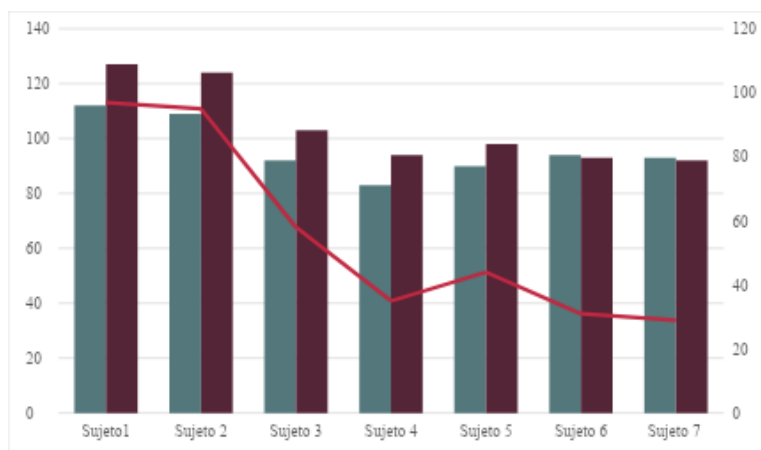
Masculino de 14 años y ocho meses, quien cuenta con un diagnóstico que indica TDAH. Tras el análisis de puntajes, en un inicio se colocó en una puntuación baja según los índices descriptivos, en la segunda valoración existió un gran avance en las puntuaciones directas, estándar y percentiles, lo que ayudó al sujeto a colocarse entre puntuación promedio y alta.

Figura 7. Resultado de aplicación del instrumento al sujeto 7



Los resultados del presente estudio muestran variaciones en el nivel de vocabulario receptivo de los adolescentes participantes, tanto antes como después de la intervención, lo que confirma la heterogeneidad en el desarrollo lingüístico durante esta etapa evolutiva. Si bien la muestra es reducida, se observan tendencias relevantes: algunos sujetos presentaron incrementos significativos en sus puntuaciones posteriores al programa de intervención, mientras que otros mantuvieron niveles similares o incluso mostraron ligeros descensos, situación que sugiere la influencia de múltiples variables contextuales, entre ellas la exposición y uso de medios digitales.

Figura 8. Resultados generales y promedio de la evaluación



Estos hallazgos coinciden con lo planteado por Nagel, Salas y Trautmann (2016), quienes señalan que el desarrollo psicosocial de los adolescentes se encuentra profundamente mediado por los entornos tecnológicos, los cuales configuran nuevos escenarios de interacción lingüística. Las redes sociales, en particular, promueven formas de comunicación caracterizadas por la inmediatez, la economía del lenguaje, el uso de abreviaturas, emoticonos y códigos multimodales, lo que podría favorecer ciertos procesos expresivos, pero al mismo tiempo limitar la ampliación del vocabulario receptivo en contextos académicos formales.

Discusión

Desde una perspectiva lingüística, los resultados pueden interpretarse a la luz de la propuesta biolingüística de Noam Chomsky, en la que se reconoce la existencia de una capacidad innata para el lenguaje que requiere de estímulos ambientales para su desarrollo óptimo. En este sentido, aunque los adolescentes cuentan con estructuras cognitivas que les permiten adquirir léxico, la calidad y diversidad del input lingüístico al que están expuestos, incluyendo el lenguaje simplificado propio de las redes sociales, puede incidir en la riqueza del vocabulario que logran consolidar. La disminución o estancamiento observados en algunos participantes podría asociarse a una exposición predominante a registros comunicativos informales y breves, que no necesariamente promueven la ampliación semántica ni la comprensión de campos léxicos más complejos.

Asimismo, los avances observados en participantes que asistieron de manera constante a las sesiones de intervención sugieren que la estimulación sistemática del lenguaje continúa siendo un factor protector, incluso en contextos donde el uso de medios digitales es elevado. Esto dialoga con el enfoque funcional del lenguaje propuesto por la lingüística sistémico-funcional, la cual concibe el lenguaje como un recurso para construir significados en contextos sociales diversos. En consecuencia, la mediación pedagógica orientada al uso reflexivo del lenguaje puede contrarrestar parcialmente los efectos de prácticas comunicativas empobrecidas.

En el caso de los participantes con diagnósticos de Trastorno por Déficit de Atención e Hiperactividad y Trastorno del Espectro Autista, los resultados evidencian trayectorias diferenciadas en el desarrollo del vocabulario receptivo. Algunos adolescentes mostraron avances significativos, mientras que otros permanecieron en rangos bajos o presentaron descensos, lo que coincide con la literatura neuropsicológica que señala que las funciones lingüísticas dependen de la interacción entre múltiples sistemas corticales y subcorticales. La irregularidad en la asistencia a las sesiones también emerge como un factor que incide negativamente en los resultados, lo que refuerza la importancia de la continuidad en los procesos de intervención.

Por otro lado, los datos obtenidos respaldan la idea de que el vocabulario receptivo constituye un indicador relevante del desarrollo cognitivo y del acceso a aprendizajes escolares complejos. Tal como señalan [Maza \(2016\)](#) y [Archila, Calderón y Mesa \(2017\)](#), la escasez de recursos lingüísticos puede limitar la comprensión de contenidos académicos de carácter científico y abstracto. En este estudio, los adolescentes con puntuaciones bajas o moderadamente bajas en el test de vocabulario enfrentan potenciales barreras para la comprensión de textos escolares, lo que podría traducirse en dificultades de aprendizaje si no se implementan estrategias de acompañamiento lingüístico.

Si bien el estudio no permite establecer relaciones causales directas entre el uso de redes sociales y el nivel de vocabulario receptivo debido a su diseño no experimental y al tamaño de la muestra, los resultados aportan evidencia preliminar sobre la necesidad de problematizar el impacto de los medios digitales en la conformación del léxico adolescente. Se sugiere que futuras investigaciones incorporen mediciones específicas sobre tiempo de exposición, tipos de plataformas utilizadas y modalidades de interacción en redes sociales, con el fin de profundizar en la comprensión de cómo estas prácticas comunicativas influyen en el desarrollo del lenguaje en contextos educativos.

Conclusiones

Luego de analizar el proceso individual y general del programa, se pueden mencionar algunos detalles que fueron observables y que pudieron repercutir en los resultados, pudiendo ser el ausentismo de algunos de los participantes en ciertas sesiones, lo que trascendió directamente con la adquisición del vocabulario, se considera así porque al perder la continuidad existieron objetivos a los cuales era difícil regresar para analizar de manera individual, se consideró oportuno que los compañeros con dirección del terapeuta dieran a conocer el tema anterior y el adolescente que se ausentó pudiera tener un leve conocimiento para incorporarse nuevamente a la dinámica.

Además, es importante destacar que en la mayoría de los jóvenes se encontraron resultados favorables, debido a que en sus participaciones se observaba mayores y mejores aportaciones dirigidas al tema, lo cual los ayudó a conseguir una reflexión asertiva aplicable en su vida diaria, obteniendo así el intercambio de ideas entre los sujetos del grupo, hasta conseguir el momento de no requerir la intervención del terapeuta por lograr un diálogo fluido y coherente. Sin embargo, con el quinto sujeto analizado, existieron excepciones tras observar que carecía de la oportuna aplicación de la pragmática y vocabulario, siendo lejano al tema en común, situación que alertó a los compañeros y por ello, decidieron constantemente llamarlo y cuestionarlo para asegurar su participación.

La dinámica de trabajo consiguió que los adolescentes aplicaran el vocabulario esquematizado y desarrollaran nuevos conceptos para ser aplicados en su vida diaria, a través del análisis, crítica y uso de la razón ante los temas que son muy conocidos en los contextos escolares y sociales, siendo asunto de interés para ellos, así también despertó esa necesidad de conocer e investigar más para resolver dudas individuales, siendo fructífero para todos.

Al conocer los resultados gráficos, individuales y generales, antes y después de la aplicación del programa, se llegaron a las siguientes conclusiones:

En cinco casos de los seleccionados se encontró un avance en su vocabulario receptivo; sin embargo, dos de ellos se mantuvieron en el mismo nivel, incluso en uno existió disminución en la puntuación gráfica. Cada uno de los adolescentes obtuvo resultados distintos, que pudieron ser consecuencia de la atención en las sesiones y su convivencia en los contextos donde se desenvuelven; a la vez pueden estar inmersos los niveles de madurez o capacidad para adquirir conocimientos.

Aun y con los resultados de los sujetos, no se descarta la opción de proponer una segunda parte del proyecto, con el fin de ofrecer más oportunidades a los jóvenes para una mejor adquisición de vocabulario y análisis, ya que, a pesar de conseguir un aumento en algunos de ellos, pudiese conseguirse un avance más al participar en más sesiones. Las sesiones cumplieron las expectativas para el terapeuta, porque se logró despertar el interés en los adolescentes y ofrecer los medios para analizar situaciones que les competen actualmente, por ser sujetos pensantes y capaces de generar cambios sociales, escolares y personales.

Referencias

Aguilar, T., y Álvarez, B. (2014). *El lenguaje en el primer Heidegger*. Fondo de Cultura Económica.

- Archila, P., Calderón, L., y Mesa, P. (2017). El empleo espontáneo de conectores y vocabulario relacionado con las ciencias: Implicaciones en la argumentación escrita. *EUREKA*, 3-23. <https://www.redalyc.org/journal/920/92049699002/html/>
- Ardila, A., Bernal, B., y Rosselli, M. (2016). Área cerebral del lenguaje: una reconsideración funcional. *Revista de Neurología*, 97-106. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5339898>
- Barón, L. (2014). La teoría lingüística de Noam Chomsky: del inicio a la actualidad. *Lenguaje: Investigación-lingüística-social*, 42(2), 417-442. <https://doi.org/10.25100/lenguaje.v42i2.4985>
- Cao, M. (2015). *La adolescencia como vanguardia contracultural*. UCES. https://dspace.uces.edu.ar/bitstream/123456789/3468/1/Adolescencia_Cao.pdf
- Cardoso-Leite, P., Buchard, A., Tissieres, I., Mussack, D., y Bavelier, D. (2021). Media use, attention, mental health and academic performance among 8 to 12 year old children. *PLOS ONE*, 16(11). <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0259163>
- Echeverría, R. (2017). *Ontología del lenguaje*. Granica. https://gc.scalahed.com/recursos/files/r161r/w24503w/ontologia_01.pdf
- Fernández, F., Arce, M., y Moreno, J. (2014). Escuchemos el lenguaje del niño: normalidad versus signos de alerta. *Revista Pediatría Atención Primaria*, 15, 101-110. <https://dx.doi.org/10.4321/S1139-76322013000300014>
- Ferri, L. (2015). Cerebelo y lenguaje: intervención logopédica en sus trastornos. *Revista Neurología*, 60(1), 55-62. <https://files.neurologia.com/journal/RN/60/Suplemento%201/10.33588/rn.60S01.2015020/pdf/e307aa431e2acea1dbeb22d9324615eb.pdf>
- Hernández, R. S., Fernández, C. C., y Baptista, P. L. (2014). *Metodología de la Investigación*. México: McGrawHill.
- Lloyd, M., y Dunn, L. (1997). Test de vocabulario en imágenes PEABODY. TEA Ediciones.
- Mavrou, I., y Bustos, F. (2018). Vocabulario emocional en la producción oral en español como lengua de migración. *Doblele. Revista de Lengua y Literatura*, 4, 41-60. <https://doi.org/10.5565/rev/doblele.40>
- Maza, A. M. (2016). El lenguaje: llave y clave del pensamiento complejo. *Revista de Gestión de la Innovación en Educación Superior*, 1(1), 141-160. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7306665>
- Toledo-Rojas, V. y Mejía-Arauz, R. (2015). Desarrollo cognitivo, del lenguaje oral y el juego en la infancia. En Mejía-Arauz, R. (coord.) *Desarrollo psicocultural de niños mexicanos*. Guadalajara, Jalisco: ITESO.
- Vásquez, M. C. (2016). La migración del campo a la ciudad y la amplitud del vocabulario [Tesis de licenciatura]. Universidad de Lima. https://repositorio.ulima.edu.pe/bitstream/handle/20.500.12724/2327/Vasquez_Bendezu_Maria.pdf?sequence=1



Barreras para el aprendizaje y la participación; desafíos de la inclusión en estudiantes universitarios

[en] Barriers to learning and participation; Challenges of inclusion in university student



Pamela Franco Díaz



Yunuen Socorro Rangel Ledezma



Lucia Concepción Palma Gardea



Fernando Israel Ponce-Ramírez



Ramon Alfonso Gonzalez- Rivas

Universidad Autónoma de Chihuahua (México)

Recibido: 2025/10/22

Aceptado para su publicación: 2025/11/19

Publicado: 2026/01/26

RESUMEN

Resumen: Las instituciones de educación superior tienen la responsabilidad de generar respuestas ante las problemáticas del contexto actual, entre ellas la exclusión y la desigualdad social. Dichas respuestas deben materializarse en acciones concretas, como el establecimiento de condiciones de equidad e igualdad para los estudiantes con discapacidad, así como la reducción de las barreras para el aprendizaje y la participación (BAP), las cuales pueden constituirse en factores de riesgo para la permanencia y el acceso a la educación superior. En este marco, el presente trabajo tuvo como propósito analizar las barreras para el aprendizaje y la participación a las que se enfrentan los estudiantes de Cultura Física de una universidad del norte del país. Se llevó a cabo un estudio cualitativo con un diseño fenomenológico; se analizaron casos de estudiantes de nivel superior que presentan una discapacidad. La unidad de análisis fueron las barreras para la participación y el aprendizaje, tales como la actitudinal, pedagógica y de organización. Se identificaron códigos de las narrativas de la entrevista, agrupando en los diferentes tipos de barreras. En los resultados se muestran las barreras actitudinales evidenciadas por la exclusión y discriminación, en pedagógicas; falta de diseño universal de ajustes razonables y metodologías para la inclusión, así como deficiencias en la accesibilidad dentro de las barreras de organización, por lo que se concluye que las barreras pueden encontrarse en los aspectos y estructuras del sistema educativo, desde la cultura escolar hasta las políticas o prácticas de desarrollo áulico, de tal manera que las universidades se deben de caracterizar por ser instituciones que fomenten la inclusión, ya que entre sus funciones está contribuir a sociedades más justas y equitativas.

ABSTRACT

Abstract: Higher education institutions have a responsibility to generate responses to the challenges of today's context, including social exclusion and inequality. These responses must be put into concrete action, such as establishing conditions of equity and equality for students with disabilities, as well as reducing barriers to learning and participation (BLP), which can become risk factors for retention and access to higher education. Within this framework, the purpose of the present study was to analyze the barriers to learning and participation faced by students enrolled in the Physical Education undergraduate program at a university in the northern part of the country. A qualitative study with a phenomenological design was conducted; cases of higher-level students with disabilities were analyzed. The unit of analysis consisted of barriers to participation and learning, such as attitudinal, pedagogical, and organizational barriers. Codes were identified from interview narratives and grouped according to the different types of barriers. The results reveal attitudinal barriers evidenced by exclusion and discrimination; pedagogical barriers including the lack of universal design for reasonable accommodations and methodologies for inclusion; as well as deficiencies in accessibility within organizational barriers. It is therefore concluded that barriers may be found in the aspects and structures of the educational system, ranging from school culture to policies and classroom development practices. As such, universities must be characterized as institutions that foster inclusion, since among their core functions is the responsibility to contribute to more just and equitable societies.



PALABRAS CLAVE

Barreras para el aprendizaje y la participación, educación inclusiva, educación superior, ajustes razonables.

KEYWORDS

Reasonable adjustments, inclusive education, higher education.

Como citar (APA 7ª Edición):

Franco, D., Rangel, Y. S., Palma, L. C., Ponce, F. I. y González, R. A. (2026). Barreras para el aprendizaje y la participación; desafíos de la inclusión en estudiantes universitarios. *Quadrata, estudios sobre educación, artes y humanidades*, 8(15), 132-144. <https://doi.org/10.54167/quadrata.v8i15.2240>

Introducción

La educación inclusiva desde la definición por parte de la (Oficina Internacional de Educación de la [UNESCO \[OIE-UNESCO, 2008\]](#), la posiciona de la siguiente manera:

“un proceso que permite abordar y responder a la diversidad de las necesidades de todos los educandos a través de una mayor participación en el aprendizaje, las actividades culturales y comunitarias y reducir la exclusión dentro y fuera del sistema educativo” (p. 7)

Por consecuencia el sistema educativo debe de contar con lo necesario para que logre aplicar los proceso de inclusión ([Gutiérrez y Martínez, 2020](#)). La inclusión en el ámbito de la educación superior se torna un reto complejo, pues no tiene el mismo recorrido de la educación básica, que lleva un largo tiempo generando estrategias y acciones para que se logre implementar ([Fernández y Valencia, 2023](#)). Sin embargo, son ya muchos los esfuerzos por mejorar las condiciones de equidad de estudiantes con alguna condición de discapacidad y asegurar el ingreso y permanencia en igualdad de condiciones ([UNESCO, 2019](#)). Por lo cual, se requiere de una cultura inclusiva, donde se compartan visiones de valores en la comunidad educativa, que concluya en políticas y prácticas que promoción de calidad y equidad en el ámbito educativo ([Ayala et al., 2023](#)).

En el nivel universitario, los procesos para la aplicación de educación inclusiva siguen avanzando en prácticas encaminadas a incluir y brindar oportunidades con igualdad y equidad a los estudiantes con discapacidad en las instituciones de educación superior del país (Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior [[ANUIES](#)], 2002). Pero los estudiantes siguen enfrentándose a barreras para el aprendizaje y la participación (BAP,) estas barreras pueden encontrarse en estructuras del sistema educativo, desde la cultura escolar hasta las políticas o prácticas que se desarrollan en el aula ([Booth y Ainscow, 2015](#)). Por lo cual es necesario identificar dichas BAP de estudiantes con alguna condición de discapacidad, lo que permitirá minimizar la exclusión y desigualdad que provoca que muchos estudiantes tengan una mala experiencia académica e incluso terminen dejando sus estudios ([Secretaría de Educación Pública \[SEP\], 2018](#)).

Por lo que las políticas educativas actuales ofrecen una perspectiva que indica que se está trabajando en la equidad e igualdad educativa, tal como lo estipula la nueva [Ley General de Educación Superior \(2021\)](#). Fundamentada en la Declaración Mundial sobre la Educación Superior en el siglo XXI y afianzada en el lema de no dejar a nadie atrás, que sigue impulsando la educación como palanca impulsora de desarrollo social y fundamental para el proceso de

inclusión ([UNESCO, 2019](#)).

Otro documento de relevancia para entender la necesidad de la creación de espacios educativos para todos es el informe mundial sobre discapacidad, que plantea medidas para crear un mundo más inclusivo, donde los diferentes países impulsen políticas y acciones para mejorar las condiciones de vida, salud y presupuesto en la educación y empleo ([Organización Mundial de la Salud \[OMS\], 2011](#)). De igual forma, el Objetivo de Desarrollo Sostenible 4 ha establecido una pauta para las instituciones educativas en todos los niveles que las compromete a ofrecer una formación inclusiva, equitativa y de calidad para todos ([UNESCO, 2015](#)).

De tal manera que este marco legal permite comprender que la inclusión educativa es un tema de política educativa que pretende dar respuesta a la atención de la diversidad desde un enfoque de derecho, que busca identificar y minimizar las barreras para la participación de los estudiantes y así proporcionar mayores oportunidades académicas más justas y sociales de las cuales históricamente colectivos como los de las personas con discapacidad han sido excluidos ([Martínez-Usarralde, 2021](#); [Navarro et al., 2019](#)).

Actualmente la universidad tiene en su matrícula estudiantes que presentan alguna condición de discapacidad, en distintos semestres y unidades académicas; sin embargo, existen múltiples barreras en los procesos de ingreso, permanencia y de egreso, para el pleno desarrollo escolar ([Figuerola y Zúñiga, 2020](#)).

En México, las Instituciones de Educación Superior (IES) han realizado procesos de innovación, de gestión y se han encargado de la inclusión de estudiantes con discapacidad. Son universidades incluyentes, en sentido teórico, entendidas como las instituciones educativas que promueven el desarrollo de los derechos humanos y por esta razón, han definido políticas institucionales para el ejercicio de los procesos inclusivos en la admisión, permanencia y egreso de los estudiantes con discapacidad ([Sánchez, 2021](#)).

Teniendo en cuenta que hasta el 2019, en México existen algunas IES que, por política institucional, han creado proyectos, unidades o centros dirigidos a la atención de estudiantes con discapacidad. Son programas con objetivos diferentes, pero están centrados en la generación de modelos de inclusión que contribuyen al desarrollo de los procesos de ingreso, de permanencia, tutoría y egreso ([Figuerola y Zúñiga, 2020](#); [Moliner et al., 2019](#)).

Por lo que se debe destacar que la universidad persigue una formación de calidad, con fines y objetivos de desarrollo personal y social de su estudiantado, teniendo en cuenta las necesidades particulares de ellos y buscando procesos de formación ajustados a un diseño universal o por lo menos, con ajustes razonables, lo cual no es más que poner en realidad el principio de igualdad de oportunidades, el docente debe ser factor de cambio e innovación y buscar la manera de formarse en atender las necesidades de la diversidad emergente. Por lo que es indispensable que las instituciones de educación superior diseñen y efectúan acciones que favorezcan la transformación de contextos educativos inclusivos que den continuidad a los esfuerzos y logros alcanzados en las etapas educativas anteriores, buscando una educación para todos ([Clavijo y Bautista-Cerro, 2020](#); [Kalinnikova, 2021](#)).

Por lo cual el objetivo de este estudio es el identificar y analizar las barreras para el aprendizaje y la participación a las que se enfrentan los estudiantes matriculados en una universidad del norte del país.

Barreras para el aprendizaje y la participación

El marco de la educación inclusiva instituye las barreras para el aprendizaje y la participación las cuales se han conceptualizado como aquellos factores o elementos que limita o impiden el acceso a la plena participación del aprendizaje y educación de manera equitativa e igualitaria, existen diferentes enfoques, conceptualizaciones y categorizaciones sobre las BAP, el poder identificarlas es esencial para el fomento de las escuelas inclusivas, ya que en la medida en que se puedan minimizar o eliminar, la población perteneciente a la diversidad tendrá una mayor oportunidad de desarrollarse ([Covarrubias, 2019](#); [SEP, 2023](#)).

En el modelo educativo de aprendizajes clave para la educación integral, en su manual de la estrategia de equidad e inclusión en la educación básica, para alumnos con discapacidad, aptitudes sobresalientes y dificultades severas de aprendizaje, conducta o comunicación, señala las siguientes barreras:

Actitudinales: Aquellas relacionadas con la actitud de rechazo, la segregación, la exclusión o las actitudes sobreprotectoras de los actores que interactúan con el alumno (maestros de educación regular o especial, compañeros de grupo, madres y padres de familia, entre otros).

Pedagógicas: Tienen en común que la concepción que tienen los educadores sobre sus acciones de enseñanza y prácticas de aprendizaje no corresponde al ritmo ni al estilo de aprendizaje del alumnado. Por ejemplo, cuando la enseñanza es homogénea o cuando el docente no ofrece los apoyos requeridos para los alumnos pensando que, si lo hace, el resto del grupo se retrasará y no cubrirá el programa.

De organización: Las barreras de este tipo hacen referencia al orden y estabilidad en las rutinas de trabajo, la aplicación de las normas y la distribución del espacio y mobiliario” ([SEP, 2018, p. 26](#)).

De ahí que el poder reconocer estas barreras nos permita identificar cuáles son las que los estudiantes tienen que enfrentar en su paso por la universidad y repensar el papel de estas instituciones como lugares que brinden un servicio inclusivo, adapten de sus políticas y modelos y pero sobre todo, ajusten sus prácticas y organización para evitar situaciones de exclusión y discriminación ([Fernández y Valencia, 2023](#); [Moliner et al., 2019](#)).

Por consiguiente la relevancia que este estudio, plantea la creciente carencia de atención a estudiantes con discapacidad ha sido abordada por otros autores que mencionan que en los últimos años se ha presentado una evidente aplicación del principio de inclusión educativa en los niveles educativos que anteceden la formación universitaria es uno de los motivos que explica el gradual incremento del acceso de estudiantes con discapacidad a las instituciones de educación superior, en donde los estudiantes se encuentran con nuevos retos y complejidades en el proceso de inclusión ([Clavijo y Bautista-Cerro, 2020](#); [Fernández y Valencia, 2023](#)).

Método

Enfoque y diseño de investigación

Esta investigación se enmarca en el paradigma interpretativo con enfoque cualitativo basado en el análisis en profundidad, por lo que se adopta el estudio de casos como estrategia de investigación. El estudio de caso permite indagar de manera profunda y contextualizada una unidad particular, ya sea un individuo o un grupo. Esta estrategia metodológica no pretende

representar a toda una población, sino comprender en detalle las dinámicas internas y particulares de un fenómeno ([Stake, 2020](#)).

El diseño es de corte fenomenológico interpretativo, pues permite comprender las experiencias vividas por los estudiantes con discapacidad durante su trayectoria universitaria, particularmente en relación con las barreras para el aprendizaje y la participación que enfrentan en su contexto educativo. Su pertinencia posibilita el análisis de la percepción de las y los estudiantes sobre las barreras dentro de su experiencia formativa, lo cual resulta relevante para comprender las dinámicas de inclusión y exclusión presentes en el ámbito universitario ([Castillo-López, 2022](#)).

El análisis de los relatos se desarrolla mediante un proceso de reducción fenomenológica y construcción de categorías de significado, ya que para la recolección y análisis de datos que provienen de relatos orales, se reconoce una postura metodológica de interacción entre el investigador y los participantes, relación basada en la confianza, comunicación y aceptación que da importancia a la intervención de cada información recabada para una posterior interpretación.

Participantes

Seis estudiantes con una condición de discapacidad, matriculados en la universidad y activos en sus respectivos programas académicos durante el periodo en que se llevó a cabo el estudio, participaron como parte de la muestra: dos estudiantes con discapacidad visual, ambos de sexo masculino, quienes se encontraban cursando el tercer y el sexto semestre de sus programas académicos respectivamente; dos estudiantes con discapacidad motriz, también de sexo masculino, ambos matriculados en el octavo semestre de sus estudios universitarios; y dos estudiantes con discapacidad auditiva, un hombre y una mujer, quienes igualmente cursaban el octavo semestre dentro de sus respectivas carreras universitarias. En términos generales, los participantes presentan un desempeño académico promedio dentro de sus cohortes; sin embargo, manifiestan un alto nivel de compromiso con su formación profesional, así como una marcada motivación por continuar sus estudios universitarios. Asimismo, el proceso de adaptación al entorno universitario y a las demandas académicas se ha desarrollado de manera diferenciada entre los participantes, evidenciándose en algunos casos un proceso paulatino de ajuste, mientras que, en otros, dicha adaptación se ha producido de forma más rápida y efectiva.

Instrumento

Se utilizó para la recolección de información un cuestionario con preguntas semiestructuradas abiertas y narrativas aplicadas mediante la técnica de entrevista que fueron videograbadas y narrativas de los estudiantes. La entrevista se basó en la propuesta de identificación de barreras ([Covarrubias, 2019](#); SEP, 2023). Las preguntas versan sobre su percepción de las barreras para el aprendizaje y la participación que ellos han presenciado en su transitar por la universidad. Este instrumento recupera información según el objeto de la investigación, sobre experiencias y significados que los estudiantes atribuyen a su proceso formativo. El carácter de una estructura semiestructurada facilita el proceso de conversación hacia los ejes de interés de la investigación. La flexibilidad de esta herramienta de investigación permite detectar elementos emergentes durante la entrevista, aspecto que favorece la comprensión de las barreras en el contexto universitario. De igual manera, se realizó la grabación del proceso de las entrevistas recuperando con fidelidad las narrativas de los participantes,

favoreciendo posteriormente un análisis más riguroso de la información recopilada, esto con la firma de un consentimiento informado para la participación por parte de la muestra,

Procedimiento

El instrumento aborda el tipo de barreras se les presentan en el ámbito universitario, esto mediante una entrevista semiestructurada, también se les pidió una narrativa sobre su trayectoria e incidentes críticos en la facultad y que desde su percepción describieran como había sido algunas de las experiencias con docentes, compañeros y comunidad educativa en la universidad, como se sentían estando en ella y que situaciones habían sido complicadas o favorecedoras para su desarrollo académico y personal. Las entrevistas se videograbaron para su análisis junto con las narrativas escritas para identificar categorías y códigos que permitieran determinar si había presentes barreras y a cuál clasificación de BAP pertenecían, para así analizarlas.

Análisis de información

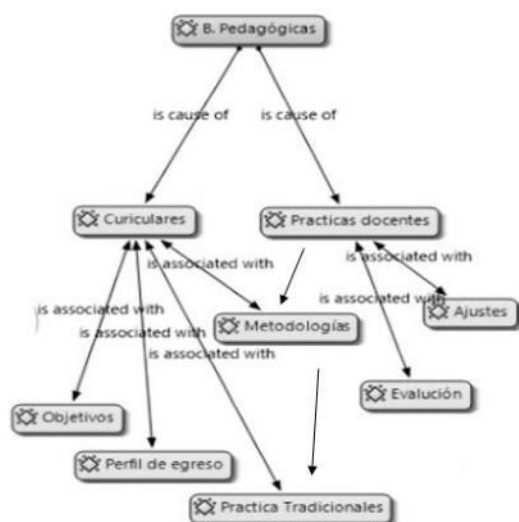
El Atlas.ti versión 7.5.4, se utilizó como herramienta para el análisis de la información recabada de las entrevistas y narrativas, identificando las categorías: barreras pedagógicas, barreras actitudinales, barreras de organización.

Resultados

Se analizaron los cuestionarios, entrevistas y narrativas de los estudiantes para identificar las barreras para el aprendizaje y la participación, según las planteadas por el modelo educativo de aprendizajes clave para la educación integral del 2018. Se crearon categorías y códigos, según las barreras identificadas por los propios estudiantes.

En los siguientes esquemas se muestran categorías que estaban presentes en los diálogos de los estudiantes, los cuales se agruparon en 3 barreras: pedagógicas, actitudinales y de organización, respectivamente.

Figura 1. *Barreras para el aprendizaje y la participación Pedagógica*



Nota: Elaboración propia. Esta figura muestra las barreras pedagógicas identificadas en las citas narrativas de los estudiantes.

Respecto a las barreras pedagógicas se identificaron categorías referentes a las barreras curriculares, las cuales están asociadas a los objetivos, perfil de egreso, prácticas tradicionales y metodologías; estas dos asociadas también a la categoría de prácticas docentes que además contempla los ajustes y la evaluación. A continuación, se describen algunas narrativas analizadas para la elaboración del diagrama;

“En una materia me di cuenta de que la maestra no sabía cómo ajustar unas actividades prácticas de psicomotricidad, hasta que me preguntó...” (E1).

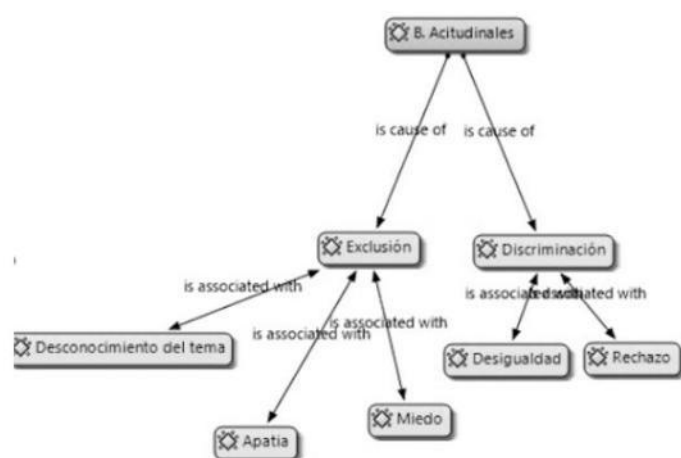
“La materia de gimnasia la tuve que hacer dos veces por que el maestro no me quería era grosero "me ignoraba cuando había ejercicios que yo no sabía si podía hacerlos" y no hacía ajustes para que yo pudiera cumplir, había cosas que yo no podía...” (E2).

“Yo en las materias que más problema tuve fue en las de gimnasia y natación porque me pedían cosas, que yo por mi discapacidad no podía hacer, por ejemplo, el maestro me pedía ejercicios de postura, coordinación o equilibrio y pues yo intentaba, pero no me salía, él se enojaba y me decía que era obligatorio hacerlo...” (E3)

“Una materia era de leer mucho mis compañeros me apoyaba yo tengo muy buena memoria y me aprendía las cosas, también la maestra hablaba mucho...” (E4)

“No recuerdo que hicieran ajustes, creo que solo con que mi interprete estuviera ahí les bastaba a ellos...” (E5).

Figura 2. Barreras para el aprendizaje y la participación actitudinal



Nota: Elaboración propia. Esta figura muestra las barreras actitudinales identificadas en las citas narrativas de los estudiantes.

Respecto a las barreras actitudinales, se identificaron las categorías de exclusión y discriminación donde los principales elementos fueron qué no había conocimiento del tema de BAP, había apatía, miedo, desigualdad y rechazo hacia los estudiantes con alguna condición de discapacidad. En seguida se describen algunas narrativas analizadas para la elaboración del diagrama;

“entre a la carrera de motricidad humanan está muy emocionado, pero poco a poco se me quito un poco, porque había maestros que no me querían aquí y me lo dijeron tú no debes estar aquí...” (E1).

"me ignoraba cuando había ejercicios que yo no sabía, si podía hacerlos..."(E2).

“Yo estoy en 6 semestre y muchos maestros me querían otros no yo me daba cuenta ellos no eran empáticos conmigo...” (E4).

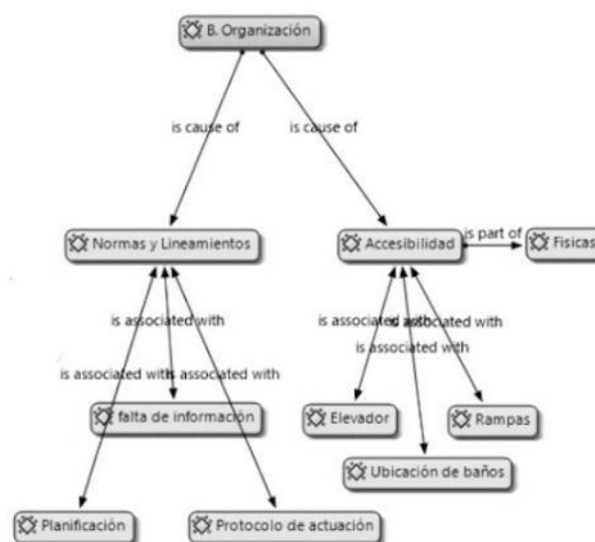
“Una vez una maestra que tenía mucho poder ahí, me dijo que donde iba poder trabajar yo, que qué pensaba hacer cuando egresara, si es que egresaba...” (E1).

“La materia de gimnasia la tuve que hacer dos veces por que el maestro no me quería era grosero...” (E2).

“muy seguido sentí que me rechazaban, no por mala onda creo que les daba como miedo o porque no sabían q hacer conmigo...” (E5).

“Sentí rechazo de la mayoría de mis docentes, así como de mis compañeros, como que no...”(E5).

Figura 3. Barreras para el aprendizaje y la participación de Organización.



Nota: Elaboración propia. Esta figura muestra las barreras de organización identificadas en las citas narrativas de los estudiantes.

En relación a las barreras de organización se identificaron categorías que incluían las normas, lineamientos y accesibilidad, siendo los elementos de primera mencionada, la falta de información, planeación y protocolos de actuación y en cuanto a la accesibilidad se asociaron elementos de ubicación de baños, acceso al elevador y rampas, donde las barreras físicas son parte de la categoría de accesibilidad. En seguida se describen algunas narrativas analizadas para la elaboración del diagrama;

“Yo tenía que usar lentes negros y gorra para que la luz no me molestara por las ventanas de ese salón eran muy grandes y sin persianas y pudiera percibir un poco imágenes

y un maestro del primer día me regañó por traerlos no sabía por qué los usaba en el salón, no le dijeron que tenía un alumno ciego, hasta que le dije me lo permitió...”(E1).

“Yo me movía por toda la facultad solo, aprendí rápido a bajar y subir escaleras encontraba, mi salón siempre me tocaba en el último piso, cuando había ventanas grandes eso me molestaba por la luz muy que entraba me molestaba y limitaba lo poco que podría percibir...” (E1)

“El personal administrativo pues normal, algunas en la mañana muy bien, pero una vez fui en la tarde y no había casi nadie...”(E 4).

“El acceso era maso menos yo no requería mucho. solo me acuerdo de que el elevador nunca funcionaba y cuando si todos los alumnos lo usaban no solo los que lo necesitaban, estaba lleno siempre...”(E5).

“Algunas veces comentaron que si mi interprete me decía las respuestas de los exámenes...”(E6).

“Las instalaciones les falta mucho, cuando estábamos en el otro campus, las rampas estaban mal, menos más que en este hay elevador, pero los baños están en lugares que no se podría ir si usara silla de ruedas yo en todo eso me fijaba...” (E3).

“Pues como mi interprete es egresada de aquí sabe muchas cosas de trámites y ella me apoyaba, así que casi no había problema, pero si notaba que hacía caras de molestia... (E5).

La identificación de las barreras para el aprendizaje y la participación requiere de un trabajo colaborativo entre los diferentes actores de la comunidad educativa, en donde se puedan analizar cuáles son las barreras que más limitan el correcto desarrollo de los procesos de inclusión escolar de los estudiantes con alguna condición de discapacidad ([Covarrubias, 2019](#)).

Resulta preocupante que a más de tres décadas de implementación de la declaración de Salamanca ([UNESCO, 2014](#)) y modelos educativo de inclusión aun sigan existiendo vacíos en la aplicación de prácticas equitativas e incluyentes para los estudiantes, que acciones con la falta de actitud positiva, ignorancia y desconocimiento de los ajustes razonables ante una condición vida que se ve afectada por, factores de interacción y contextos, políticos, institucionales, culturales, sociales y económicos, se vean cuartados su derechos ya que se siguen presentado situaciones que impiden la plena participación de los estudiantes con discapacidad , obstaculizando el derecho a recibir una educación inclusiva. En los resultados presentados se pude evidenciar como los propios docentes con su actitud de rechazo, miedo y apatía, son una barrera para el desarrollo académico de los estudiantes, de tal manera como en lo plasmado en el estudio de [Moriña-Diez et al., \(2013\)](#), menciona que la principal barrera expresada por los estudiantes ha sido la actitud de ciertos profesores y que dentro del aula, en relación con el papel del profesor en el desarrollo de las clases, los participantes han manifestado más barreras que ayudas ([Solís et al., 2023](#))

Otra de las barreras identificadas fueron las pedagógicas, donde se evidenció que las metodologías, prácticas tradicionales y la falta de ajustes razonables estaban presentes en la mayoría de los docentes que les habían dado clase a los estudiantes con discapacidad entrevistados, tal como lo describe el estudio de revista complutense de educación, ¿Aulas inclusivas o excluyentes?: barreras para el aprendizaje y la participación en contextos universitarios de [Sandoval et al., \(2019\)](#), menciona que las metodologías usadas por los y las

docentes en las aulas universitarias destacan que el contenido de los temas rara vez se ajusta a su ritmo de aprendizajes, por otra parte, el alumnado encuestando manifestó que, solo a veces, el profesorado realiza pausas durante las explicaciones o conecta las explicaciones con las experiencias y conocimientos previos. Toda la comunidad educativa requiere la actitud y compromiso en un marco que se ajusta a los principios de la inclusión ([Luque et al., 2019](#)).

En cuanto a las barreras de organización que incluyen los reglamentos, lineamientos y acceso, los estudiantes mencionaron que, aunque ellos no requerían de tantas adecuaciones de acceso físico ellos percibían que eran muchos los detalles que notaban en la accesibilidad física, con el uso de elevador y el acceso a los baños.

Es interesante destacar los comentarios de algunos participantes en cuanto a la falta de formación para atender a su discapacidad, puesto que no sólo ha afectado a los profesores, sino que también los propios estudiantes han tenido carencias en este sentido, y deberían estar más formados sobre sus propias necesidades y las adaptaciones a las que tienen derecho.

Discusión y conclusiones

La aplicación de una educación inclusiva conlleva identificar y eliminar las barreras al aprendizaje y la participación presentes en las culturas, las políticas y las prácticas de los centros educativos. Esto nos permite el poder impulsar procesos de cambio y mejora para el ingreso, permanencia y egreso de estudiantes con condiciones de discapacidad.

El desafío de la educación superior en el tema de inclusión es todo un reto; desde el que genera las políticas públicas, los procesos y organiza a la comunidad educativa, debe incidir en atender a todos los alumnos en igualdad de condiciones, oportunidades y resultados, incluidos aquellos que han logrado ingresar a este nivel con condición de una discapacidad ([Fernández y Valencia, 2023](#))

Por este motivo, la necesidad de crear algún tipo de programa, o incluso asignatura, cuyo objetivo fuese dotar a todos, profesores y estudiantes, de la formación necesaria para atender de forma adecuada a este colectivo.

Por lo que se concluye que el estudiantado puede enfrentarse en diferentes momentos de su vida universitaria a barreras para el aprendizaje y la participación. Las barreras pueden encontrarse en todos los aspectos y estructuras del sistema educativo, desde la cultura escolar hasta las políticas o prácticas que se desarrollan en el aula por lo que las universidades se deben distinguir por ser instituciones que fomentan la inclusión ya que entre sus funciones está el contribuir a sociedades más justas y equitativas por lo que se debe iniciar identificando BAP, para poder categorizar y generar planes de acción dentro de la comunidad escolar que nos lleve a implementar procesos de inclusión, como prácticas sistematizadas que verdaderamente abonen a tener un avance social en el que podamos hablar de que todas y todos los estudiantes puedan acceder a el aprendizaje y formación profesional sin limitantes para que a su vez luego logren insertarse laboral y socialmente ([Díaz-Vega et al., 2021](#)).

Se han identificado barreras arquitectónicas u obstáculos físicos de acceso y movilidad al espacio de aprendizaje, barreras comunicacionales o dificultades que impiden la comunicación entre alumnado y profesorado y pedagógicas, ya sea como ausencia o inadecuación de ajustes curriculares ([Guillén et al., 2022](#))

Los estudiantes deben ser tratados, dentro de lo posible, como un estudiante más, con

igualdad y respeto, pero también se reconocen que algunos requieren algunos ajustes y que la inclusión no es tarea fácil, pero la falta de respuesta del docentes ante ésta, se convierte en una barrera difícil de superar, sin embargo las universidades tendrán que comprometerse a brindar en su estructura, organización, formación, desarrollo apoyo social y académico con voluntad, compromiso y responsabilidad hacia la igualdad de oportunidades. A su estudiantado, puesto que las personas en esta situación se enfrentan a barreras actitudinales, pedagógicas y organizativas.

Referencias

- Ayala, A., De Haro, R., y Serna, R. (2023). Barreras que menoscaban la inclusión en las culturas y políticas educativas del centro escolar. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 26(2), 179–191. <https://doi.org/10.54167/qvadrata.v8i15.2244>
- Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior. (2002). *Manual para la integración de personas con discapacidad en las instituciones de educación superior*.
- Booth, T., y Ainscow, M. (2015). *Guía para la educación inclusiva: Desarrollando el aprendizaje y la participación en los centros escolares*. OEI / FUHEM. <https://bit.ly/3ss677G>
- Castillo-López, M., Romero, E., y Mínguez, R. (2022). El método fenomenológico en investigación educativa: Una revisión sistemática. *Latinoamericana de Estudios Educativos*, 18(2), 241–267. <https://doi.org/10.17151/rlee.2023.18.2.11>
- Clavijo, R. G., y Bautista-Cerro, M. J. (2020). La educación inclusiva: Análisis y reflexiones en la educación superior ecuatoriana. *Alteridad. Revista de Educación*, 15(1), 113–124. <https://doi.org/10.17163/alt.v15n1.2020.09>
- Congreso de la Unión, Cámara de Diputados. (2021, 20 de abril). *Ley General de Educación Superior*. Diario Oficial de la Federación. https://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/ref/lges/LGES_orig_20abr21.pdf
- Covarrubias, P. (2019). *Barreras para el aprendizaje y la participación: Una propuesta para su clasificación*. <https://www.studocu.com/es-mx/document/grupo-educativo-16-de-septiembre/educacion/bap-covarrubias/42227384>
- Díaz-Vega, M., Moreno-Rodríguez, R., y Gallardo-Pino, C. (2021). La universidad española ante el ODS 4: Los planes estratégicos como principal barrera para alcanzar la inclusión. *Revista de Educación Inclusiva*, 14(1), 69–91. <https://revistaeducacioninclusiva.es/index.php/REI/article/view/678>
- Fernández, P. I., y Valencia, E. V. S. (2023). Perfil ético del profesor universitario ante los retos de la inclusión y la diversidad. *HOLOS*, 9(23). <https://doi.org/10.15628/holos.2023.15155>
- Figueroa, E., y Zúñiga, M. (2020). Las barreras actitudinales y estructurales en el proceso de aprendizaje en los estudiantes universitarios con discapacidad. *Revista Metropolitana de Ciencias Aplicadas*, 3(2), 6–15. <https://remca.umet.edu.ec/index.php/REMCA/article/view/259>
- Guillén, O. G., Durán, N. E., y Montero, S. G. (2022). Barreras arquitectónicas y propuesta

- inclusiva desde la Universidad Nacional de Educación. En *IV Congreso Internacional de la Universidad Nacional de Educación* (pp. 373–380). <https://congresos.unae.edu.ec/index.php/ivcongresointernacional/article/view/602>
- Gutiérrez, M., y Martínez, L. (2020). Representaciones sociales de docentes sobre la inclusión del estudiantado con discapacidad. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 22(e13), 1–13. <https://doi.org/10.24320/redie.2020.22.e13.2260>
- Kalinnikova, L. (2021). Laboratorios educativos en la educación para todos en Rusia: De Lenin a Putin. *Revista Española de Educación Comparada*, 39, 81–102. <https://doi.org/10.5944/reec.39.2021.30829>
- Luque, D. J., Luque-Rojas, M. J., Elósegui, E., Casquero, D., y Ilizástigui del Portal, L. (2019). Estudiantes universitarios con discapacidad: Cuestiones para una reflexión docente en un marco inclusivo. *Revista de Educación Inclusiva*, 12(2), 131–151.
- Martínez-Usarralde, M. J. (2021). Inclusión educativa comparada en UNESCO y OCDE desde la cartografía social. *Educación XX1*, 24(1), 93–115. <https://doi.org/10.5944/educXX1.26444>
- Moliner, O., Yazzo, M. A., Niclot, D., y Philippot, T. (2019). Universidad inclusiva: Percepciones de los responsables de los servicios de apoyo a las personas con discapacidad. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 21(20), 1–10.
- Moriña-Diez, A., López, R., Melero, N., Cortés, M. D., y Molina, V. (2013). El profesorado en la universidad ante el alumnado con discapacidad: ¿Tendiendo puentes o levantando muros? *Revista de Docencia Universitaria*, 11(3), 423–442. <https://doi.org/10.4995/redu.2013.5537>
- Navarro, Ó., Flores, C. C., y González, Á. L. (2019). Centros de educación especial en el Sáhara y en España: Una perspectiva comparada. *Revista Española de Educación Comparada*, 35, 46–69. <https://doi.org/10.5944/reec.35.2020.25225>
- Organización Mundial de la Salud. (2011). *Informe mundial sobre la discapacidad*. <https://bit.ly/4osSfXk>
- Oficina Internacional de Educación de la UNESCO [OIE-UNESCO]. (2008). *La Educación inclusiva: el camino hacia el futuro*, documento de referencia. 48ª Conferencia Internacional de Educación. Ginebra, Suiza. Disponible en: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000162787_spa
- Sandoval, M., Simón, C., y Márquez, C. (2019). ¿Aulas inclusivas o excluyentes?: Barreras para el aprendizaje y la participación en contextos universitarios. *Revista Complutense de Educación*, 30(1), 261–276. <https://doi.org/10.5209/RCED.57266>
- Sánchez, E., y Sianes, A. (2021). Ley general de educación superior de México: Calidad, inclusión social, gratuidad y obligatoriedad de la enseñanza superior. *Revista Española de Educación Comparada*, 39, 286–299. <https://doi.org/10.5944/reec.39.2021.30964>
- Secretaría de Educación Pública. (2018). *Estrategia de equidad e inclusión en la educación básica para alumnos con discapacidad, aptitudes sobresalientes y dificultades severas de aprendizaje, conducta o comunicación*. SEP.
- Secretaría de Educación Pública SEP. (2023). *Estrategias para identificar las Barreras para el Aprendizaje y la Participación (BAP)*. Segunda Sesión Ordinaria del Consejo Técnico

Escolar. Ciclo Escolar 2023-2024. Secretaría de Educación Pública.
https://educacionbasica.sep.gob.mx/wp-content/uploads/2023/10/2324_S2_E_INSUMO_SEGUNDA_SESION_17_OCUPBRE_2023_17_25.pdf

Solís, M., Cabezas, M., y Rivadeneira, M. (2023). Estrategias metodológicas para la formación de personas con necesidades educativas especiales a nivel universitario. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales y Humanidades*, 4(2), 331–348.
<https://doi.org/10.56712/latam.v4i2.614>

Stake, R. (2020). *Investigación con estudio de casos*. Morata.

UNESCO. (2014). *Declaración de Salamanca de principios, política y práctica para las necesidades educativas especiales*. <https://bit.ly/3sisGvw>

UNESCO. (2015). *Educación 2030: Declaración de Incheon. Hacia una educación inclusiva y equitativa de calidad y un aprendizaje a lo largo de la vida para todos*.
https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000245656_spa

UNESCO. (2019). Declaración mundial sobre la educación superior en el siglo XXI: Visión y acción. *Educación Superior y Sociedad*, 9(2), 97–113.



Papel de la prensa en la construcción de un imaginario social en torno a la migración de japoneses en Chihuahua (1907-1925)

[en] The role of the press in constructing a social imaginary around Japanese migration in Chihuahua (1907-1925)



José Antonio Gutiérrez Ramírez



Miguel Ángel Sánchez Valdez

Universidad Autónoma de Chihuahua (México)

Recibido: 2025/09/11

Aceptado para su publicación: 2025/11/05

Publicado: 2026/01/26

RESUMEN

Resumen: En este artículo se analiza el papel de la prensa en torno al migrante japonés en Chihuahua en la primera mitad del siglo XX. Entre 1907 y 1925, varios diarios de la época publicaron noticias sobre situaciones conflictivas en la frontera entre Estados Unidos y México. Los rotativos, tanto americanos como mexicanos noticiaron acciones que implicaron a esta comunidad durante la Revolución Mexicana y post Revolución. En este contexto, el presente estudio se enfoca en lo emitido por la prensa tanto estadounidense como mexicana con sus postulaciones. Se argumenta que la influencia de la prensa fue decisiva para la construcción de un imaginario de incomodidad hacia esta comunidad en el estado de Chihuahua. Desde los albores de su llegada, tránsito y desarrollo, la prensa tuvo en la mira a los japoneses. Su estudio resalta una complejidad con tintes internacionales que no pueden dejarse de lado, y que se encuentra supeditado a que Chihuahua, es un estado vecino con los Estados Unidos. Se alude a las fuentes de archivo en su contexto para dar muestra de esta representación al migrante japonés.

ABSTRACT

Abstract: This article analyzes the role of the press regarding Japanese migrants in Chihuahua during the first half of the 20th century. Between 1907 and 1925, several newspapers published news about conflicts on the border between the United States and Mexico. Both American and Mexican newspapers reported on actions involving this community during the Mexican Revolution and its aftermath. In this context, this study focuses on the content of both the American and Mexican press. It argues that the influence of the press was decisive in constructing an imaginary of discomfort toward this community in the state of Chihuahua. From the dawn of their arrival, transit, and development, the press targeted the Japanese. This study highlights a complexity with international overtones that cannot be ignored, and which is dependent on the fact that Chihuahua is a neighboring state of the United States. Archival sources are referenced in their context to demonstrate this representation of the Japanese migrant.

PALABRAS CLAVE

Chihuahua, migración, prensa, frontera, japoneses.

KEYWORDS

Chihuahua, migration, press, border, japanese.

Como citar (APA 7ª Edición):

Gutiérrez, J. A. y Sánchez, M. A. (2026). Papel de la prensa en la construcción de un imaginario social en torno a la migración de japoneses en Chihuahua (1907-1925). *Quadrata, estudios sobre educación, artes y humanidades*, 8(15), 145-163. <https://doi.org/10.54167/qvadrata.v8i15.2321>

Introducción

Es sabido por estudios en el tema de migración japonesa en México, que su presencia la podemos rastrear hasta los tempranos años del virreinato (Calvo, 1983, pp. 533-547; Ota Mishima, 1998, pp. 21-28; Sanabrais, 2009, pp. 223-251; Falck Reyes y Palacios, 2015, pp. 89-123) y los



prematuramente acercamientos entre estas dos naciones después de la apertura del país que mantuvo a Japón alejados de cualquier contacto fuera de su territorio a inicios de 1639, a raíz de que el shogunato Tokugawa instituyó una política de aislamiento, en el intento de proteger a Japón del colonialismo europeo. La llegada del comodoro estadounidense Mathew Calbraith Perry en 1853 al país oriental constituyó un factor decisivo para el inicio de la apertura de Japón hacia otras naciones.

Si bien los enfoques en la investigación sobre la migración de japoneses en México se han basado primordialmente en ofrecer una aproximación general, crónicas y relatos de vida de los migrantes, un análisis de la prensa puede ayudar a ampliar los resultados. La organización y catalogación de los documentos de archivo en el estado de Chihuahua referente a la migración de japoneses es un tema que aún está en proceso. Puesto que, al visitar las diferentes dependencias que resguardan los archivos históricos, lo relacionado con la migración de los provenientes de la nación del sol naciente, es un campo en expansión. Por mencionar un ejemplo -de varios- en el caso del Archivo Histórico Municipal de Ciudad Juárez (AHMCJ) en una carpeta denominada “Autos particulares de Juárez” aparece el nombre de T. Ogata junto con otros más de origen japonés. El nombre mencionado es el único que, en otra carpeta correspondiente a la naturalización de extranjeros, no aparece, los demás citados en la carpeta “Autos particulares de Juárez”, sí.¹ Por eso, en el caso de estos archivos, para poder obtener una pequeña cantidad de información, es preciso revisar una enorme cantidad de fuentes para traer a la luz un resquicio de esta comunidad migrante. Sin embargo, y en provecho de las hemerotecas y archivos digitales, se ha podido rescatar otra fuente de información: la prensa.

Derivado de esto, el estudio de la prensa puede resaltar en la relación con otros tipos de enfoques teórico-metodológicos y de investigación, así, por ejemplo, las representaciones sociales y culturales, el poder político, problemas de violencia política y sus dinámicas desde la perspectiva de la prensa y, en general, la historia política, social y cultural. Para [Gil Pérez \(2022\)](#), el análisis de la prensa como fuente primaria, en su acercamiento como interés investigativo, produce la aproximación a los pasados históricos a través de las páginas de los periódicos (p. 146). Hernández (2017, citado por [Gil Pérez, 2022](#)) afirma que: “la evolución política y cultural de las sociedades modernas viene marcada, quierase o no, por la actividad de los medios de comunicación en general, de los periódicos en particular” (p. 475).

Sin embargo, al ser una fuente que irradia el pasado, no es un reflejo directo del mismo. La imagen difusa que presenta el acercamiento a estas fuentes se debe sumar a otras para construir una crítica y una visión historiográfica que sea capaz de distinguir los diferentes actores presentes en tal o cual discurso. Cruz (2000, citado por [Gil Pérez, 2022](#)) asevera la importancia de la prensa pues:

Sirve para reconstruir hechos, descripciones o acontecimientos del pasado y permite el acercamiento a las ideologías, las lógicas, y el espíritu del pasado que interesa al investigador. El periódico, como objeto historiográfico, tiene una doble relación con el pasado y con el presente: es una fuente que habla por sí misma, que tiene una doble subjetividad “la intencionalidad de su editor, así como la selección y la interpretación que el historiador hace del discurso” ([Cruz, 2000, p. 429](#)).

¹ Archivo Histórico Municipal de Ciudad Juárez, (AHMCJ), “Autos particulares de Juárez”, fondo: reconstrucción, sección: gobierno, caja:106, expediente:6.

Por ello, en este escrito se pone en contexto la situación de los japoneses y la representación de la prensa acerca de esta comunidad para ostentar al lector una contextualización breve que ayude a imbricar las relaciones entre Japón, México y Estados Unidos, hilando las notas emitidas por los rotativos para presentar solo algunas ideas proyectadas sobre los nipones. A lo publicado por diferentes casas editoras, se añaden documentos de archivo y censos para evaluar estas noticias dentro de su tiempo histórico y no bajo parámetros modernos.

Según [Gil Pérez \(2022\)](#): “Así pues, la prensa como fuente histórica aporta al análisis de problemas actuales y relevantes de las ciencias sociales y humanas, por ejemplo, la opinión pública, el poder político [...] la construcción de imágenes de la migración [...] cada editorial, columna, imagen, caricatura, etcétera, que es publicada tiene una intencionalidad que rebosa por mucho lo informativo y que pretende que una o varias posiciones trasciendan en la esfera pública” (pp. 149-151).

Un análisis desde la cuna de la noticias sensacionalistas en la prensa norteamericana y su influencia en Chihuahua hacia la imagen del japonés, el devenir de Japón, el paso de los nipones por Estados Unidos, las dinámicas de México como país, pueden corresponder a lo que [Gil Pérez \(2022\)](#), analiza en los Estados modernos, pues estos “buscan establecer algunas ideologías como relatos colectivos sobre el devenir histórico, social, político y cultural del Estado, la Nación y la Ciudadanía, donde confluyan elementos como el patriotismo, los conflictos o las identidades...” (p. 152). Dicho esto, y en conjunto con los documentos de archivo y la prensa, se analiza también la asimilación de esta comunidad migrante en coordenadas chihuahuenses.

Con la intención de abonar en el estudio de esta comunidad, se retomarán los primeros años del siglo xx para entender la llegada de los migrantes japoneses, primero de manera sucinta a México, para después visibilizar la reacción ante la migración de japoneses en México, Estados Unidos y en particular, en el estado de Chihuahua, así como la manera en que la cercanía con el gran vecino del norte repercutió en la comunidad. Posteriormente, se presenta un esbozo de la forma en que los japoneses se afianzaron paulatinamente en el ámbito comercial de la región y su integración en la dinámica de la comunidad, así como esclarecer los pasos que dieron y a quiénes recurrieron para obtener su naturalización.

Durante los años estudiados en este trabajo, se pretende reflejar la manera diferenciada en que fueron tratados los migrantes dependiendo su país de procedencia, dando preferencia según la raza y posible mestizaje con la población local. Esta idea, incluso siguiendo su rastro a inicios del siglo XVIII, continuó su curso hasta los albores de la guerra civil en México conocida como Revolución Mexicana, por ello, para [Yankelevich \(2017\)](#) “[...] La Revolución de 1910 es parte de esa genealogía ya que potenció un debate intelectual poniendo en marcha políticas que terminaron por consagrar al mestizo como insignia de la mexicanidad” (p. 130). Para el caso de los migrantes provenientes del continente asiático y en su escasez de “blanqueamiento” en la piel ([Yankelevich, 2013](#), pp. 39-71) y a raíz de ideas propias de las élites gubernamentales y pseudocientíficas del país, acompañadas por aquellas también provenientes del país vecino Estados Unidos, tanto a los chinos (Armendáriz, 2021, pp. 61-84; [Gamboa García, 2021](#), pp. 1183-1130) como a los japoneses se les dio un trato peculiar, atendiendo a sus particularidades con respecto a las otras comunidades migrantes presentes en México y en Chihuahua en específico.

El territorio, entonces gobernado por Porfirio Díaz, fue el primer país de occidente en ofrecerle al emperador Meiji (1868-1912) de Japón, una relación de completa reciprocidad entre ambas naciones firmando el Tratado de Amistad, Comercio y Navegación el mes de noviembre de 1888. En 1891, la nación del sol naciente estableció su consulado en México, liderado por Fujita Toshio; tres años después, en 1894, se aprobó la ley sobre Ocupación y Enajenación que favorecía enajenar propiedades para favorecer la colonización. México a su vez designó a José Martín Rascón como el primer plenipotenciario embajador en tierra nipona ([Buganza, 2020](#), p. 91).

Las mediciones del estado de Chihuahua que recaba el Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI, 2022) son de una extensión territorial de 247,412.6 km², que representa el 12.6 % de la superficie del país. Lo que distingue al estado más grande territorialmente es su cercanía con los Estados Unidos, compartiendo una territorialidad de 800 km² por lo que, como ya ha sido resaltado en otros trabajos, fungió como la antesala para aquellos migrantes que, de manera legal, pudieron cruzar la frontera o como puerta trasera para los que no. Si Salina Cruz fue el puerto más importante de llegada para la comunidad migrante japonesa, la frontera norte de la que forma parte el estado de Chihuahua, fue lo contrario.

Así, durante los primeros años del siglo xx y antes de que la Revolución Mexicana diera comienzo, las dinámicas políticas e ideologías emanantes, tanto desde el centro del país como también de Estados Unidos, dejaron una marca importante en el estudio de las comunidades migrantes. Ante el recelo a la entrada de asiáticos a los Estados Unidos (por algunas de las leyes y acuerdos que se discutirán en renglones más adelante) los provenientes del archipiélago japonés, al advertir las necesidades presentadas, comenzaron a moverse dentro de las coordenadas chihuahuenses.

Japoneses en Chihuahua

“Chihuahua, desde su fundación en 1707 y hasta la década de 1880, fue una ciudad aislada, remota y casi desértica, de población minera, capital de una provincia casi despoblada y vapuleada por las incursiones de los apaches. Cuando Benito Juárez la convirtió en la capital de su República itinerante, el número de la población apenas llegaba a los diez mil habitantes” ([Salmerón, 2008](#), p. 75).

Siguiendo el año de 1875 con la promulgación de la primera ley de colonización, que estaba destinada a atraer inmigrantes extranjeros, fue que dio inició un proceso de llegada de migrantes para estas tierras. Principalmente atrajo a unos cuantos mormones y otros grupos en números pequeños. Algunos protestantes arribaron gracias a la tolerancia a los cultos ([Vázquez y Meyer, 2016](#), p. 106). Durante ese mismo año, Chihuahua siguió creciendo, la inversión de capitales extranjeros en los ferrocarriles, minería, tierras e industrias provocó un crecimiento económico nunca visto. La gran influencia norteamericana, país que se fue convirtiendo en un socio empresarial, ahora representaba ventajas y un modelo cultural a seguir. De esta forma, el escenario en ámbitos tanto económicos, políticos o culturales se fueron modificando. Esto se incrementó con la inauguración del Ferrocarril Central en 1884, que unió el Paso del Norte con la Ciudad de México (Aboites, 2016, p. 55). Los nipones llegaron para trabajar en las minas y en la agricultura. Y con su arribo, también lo hicieron las noticias concernientes a los asiáticos, la “raza amarilla”.

Ejemplos de ello se pueden rastrear en la Alemania de 1895 con el Káiser y último emperador del país teutón Guillermo II, pues tuvo un sueño premonitorio que le mostró a las

grandes naciones de Europa siendo amenazadas por unos implacables invasores provenientes del Este. El káiser, convencido de que se le había confiado una visión de un futuro terrible, mandó a elaborar una pintura que les fue enviada a los líderes europeos y a William McKinley, el entonces 25º presidente de los Estados Unidos. En el título de la pintura se podía leer la expresión: “fue que ‘El Buda’ ‘ídolo pagano’ monta un dragón chino que representa el demonio de la destrucción” (Lee, 2015, p. 122).

La pintura llevó por nombre *Die Gelbe Gefahr* (*The Yellow Peril*), o Peligro Amarillo. Esta ilustraba la amenaza que los migrantes de raza amarilla, representarían si se lograban internar en Europa. Para el káiser su sueño estaba justificado, pues ese mismo año, Japón sorprendió al mundo con su extraordinaria derrota sobre China en la guerra chino-japonesa. El káiser estaba convencido de que los nipones serían los siguientes en intentar conquistar Europa. El mensaje transmitido desde Alemania tuvo una gran audiencia en Estados Unidos en donde la aprensión por la expansión del imperio japonés aumentó los temores existentes de que los inmigrantes japoneses estaban acrecentando su número, quitando empleos y preparándose para una eventual invasión del hemisferio occidental. Estas ansiedades que emanaba el “peligro amarillo”, explica Lee (2015), se convirtieron en conversaciones que traspasaron fronteras y la incesante amenaza sobre la “raza blanca” que circulaba por América del Norte y Sur (pp. 191-209). Dichas ideas se vieron impresas en México, con influencia en Chihuahua.

Para el caso de México, González Navarro (1994), manifiesta varias de las causas por las que los inmigrantes llegaron a suelo mexicano a finales del siglo XIX, correspondiendo a la política colonizadora de Porfirio Díaz a la par de la Ley de Extranjería y Naturalización expedida el 20 de mayo de 1886 (pp. 51-90). Solo dos años después, en 1888, se despertó en Japón un interés por venir a México, por lo que ambos países firmaron el Tratado de Amistad, Comercio y Navegación el mes de noviembre, y diez años más tarde se afianzaría la primera colonia de japoneses en suelo mexicano (Ota Mishima, 1997, pp. 55-84).

En Chihuahua, años después, los censos muestran que los japoneses se dedicaron a la minería, comercio, abarrotes. También fueron restauranteros, peluqueros o propietarios de pequeños negocios. En el primero de ellos, según el INEGI (1895) en el Censo General de la República hubo en Chihuahua dos japoneses. Ota Mishima (1997) explica que varios japoneses, al sentir la represión por las leyes de los Estados Unidos, optaban por cruzar ilegalmente al lado mexicano (p. 57), por lo que esta opción puede rondar al registro de estos dos nipones, es su procedencia desde el vecino del norte.

Para resaltar el caso del censo de 1895, Camposterga Cruz (1997), recalca que “la información de los censos presenta diferentes niveles de calidad en el curso de los años. De esta manera, los cuatro primeros censos publican datos muy defectuosos, en particular los de 1895 y 1921” (p. 28). Haciendo énfasis, en el caso del primer censo, que la defectuosa información se debió a la inexperiencia de aquellos que lo llevaron a cabo. El estudio realizado por este investigador primero muestra los números publicados originalmente por el censo, que, en el caso de los nipones en 1895, se registraron una cantidad de veintisiete, en su corrección se reconocieron solo dos japoneses más. Para el estado de Chihuahua, Camposterga Cruz (1997), enlista una población total de 3,209 migrantes (p. 40).

Cuatro años más tarde, Chihuahua aún no contaría con una cantidad significativa de migrantes japoneses. Por ejemplo, de los primeros nipones registrados en el AHMCJ se encuentra Francisco Takano, que en 1901 llegó a Ciudad Juárez siendo un comerciante

ambulante. Mediante su registro, se da cuenta de los primeros pasos de estos migrantes a suelo chihuahuense, a pocos años de que sus connacionales arribaran a Chiapas para la siembra de café.² El diario chihuahuense *El Universo*, informa, el 9 de septiembre de 1906, de la llegada de inmigrantes asiáticos y europeos:

Antes de dos semanas desembarcarán en suelo mexicano cerca de 500 chinos, así como algunos trabajadores japoneses y de 600 a 700 entre turcos, rumanos (sic) y armenios. Los asiáticos desembarcarán en Salina Cruz y los otros en Veracruz. Todos llegarán a México y se espera que la mayoría sea enviada al Norte y al Oeste de nuestra República para emplearlos en los trabajos de ferrocarril. Los japoneses irán a Tuxpan, Colima y Manzanillo y los chinos serán enviados en su mayor parte a este estado para trabajar en los campos de ferrocarril Kansas City México y Oriente.³

Una de las principales metas de los migrantes asiáticos no era mantenerse en México, su objetivo primordial era cruzar a los Estados Unidos, por lo que varias veces optaban por desertar de estos trabajos y emprender su viaje hacia los estados fronterizos. Desde Japón, una manera -de varias- que tenían para llamar la atención de los potenciales migrantes japoneses, -aquellos jóvenes de familias en la pobreza, de mediana edad, que pudieran realizar trabajos extenuantes; que fueran segundos hijos ya que estos no heredarían las tierras o propiedades de la familia- desde una de las compañías reclutadoras en Japón que portó por nombre *Toyo Imin Gaisha* se les prometió abiertamente que “si van a México, pueden entrar a Estados Unidos al día siguiente” (Masterson y Classen, 2004, p. 32).

Lo llamativo de estas promesas resultó en el aumento de japoneses en los Estados Unidos. La ciudad de San Francisco representó un punto álgido para la comunidad nipona; esta situación fue expuesta por *The Barre Daily Times* que cubrió la segregación de los estudiantes japoneses en escuelas públicas, agresiones a esta comunidad y boicot en contra de mercaderes.⁴ Ante este incidente en San Francisco, el mismo presidente Roosevelt emprendió acciones para tener bajo control ambas partes, propiciando reuniones entre estadounidenses y diplomáticos japoneses. Un pacto informal entre Japón y Estados Unidos restringió la afluencia de migrantes japoneses a cambio de la desegregación en las escuelas públicas de San Francisco. Según Daniels Roger (1962, p. 35) estos esfuerzos diplomáticos del presidente Roosevelt fueron realizados con la intención de abordar el creciente sentimiento antijaponés en California y apaciguar a un orgulloso gobierno japonés.

La historiadora Erika Lee resalta el sentimiento que surgió en Estados Unidos durante estos primeros años del siglo xx. Japón había demostrado su poder y su posición entre las potencias mundiales en su victoria decisiva sobre Rusia en la guerra ruso-japonesa de 1904-1905 y, por lo tanto, se lo consideraba un peligro mayor para Occidente. Lee (2015), explica que esto fue una de las principales causas por las que los inmigrantes japoneses eran vistos como superiores y más amenazadores que otros asiáticos. Y, a diferencia de las comunidades de

² AHMCJ, “Cartas de naturalización”, fondo: Reconstrucción, sección: Registro civil, caja 1, expediente 1.

³ “Llegada de inmigrantes europeos y asiáticos”, *El Universo*, 9 de septiembre, 1906, Hemeroteca Nacional Digital de México,

<https://hndm.iib.unam.mx/consulta/publicacion/visualizar/558075bf7d1e63c9fea1a47a?pagina=558a32b37d1ed64f16897262&palabras=asiaticos>.

⁴ “Are Against Japs, whole Pacific Coast Backs Up San Francisco’s School Segregation”, *The Barre Daily times*, 10 noviembre 1907, Library of Congress Chronicling America, <https://chroniclingamerica.loc.gov/lccn/sn91066782/1906-11-10/ed-1/seq-3>

inmigrantes chinos, la población japonesa incluía un número sustancial de mujeres y un número cada vez mayor de niños, lo que significaba que era probable que los japoneses se quedaran en Estados Unidos (p. 123).

La derrota de Rusia a manos de Japón instauró la idea de que todo japonés que emigraba a Estados Unidos y México durante los años posteriores contaba con experiencia militar. Esta idea no ayudó para atenuar la percepción de una posible invasión del país nipón a los Estados Unidos. Por ello, parte de los renglones que los diarios publicaron tuvieron una particular manera de referirse a los provenientes del archipiélago japonés.

Así pues, la importancia que denota la frontera y la cercanía entre ambos países llevó a que en 1907 se estableciera en Ciudad Juárez-El Paso una red de asistencia migratoria para atender a los japoneses recién llegados a México con la intención de ingresar a los Estados Unidos. Estas organizaciones, según se informó al Departamento de Estado, supuestamente operaban oficinas e instalaciones de alojamiento para fugas cruzando la frontera.

Para este año, el nombre de Robert Lee Pruett, tomó cierto revuelo desde el lado norteamericano. Robert fue el intérprete de japonés contratado por las oficinas del *Immigration Service* de El Paso. Por su pasado como misionero, y habiendo servido parte de ese tiempo en Japón, aprendió su cultura y lenguaje, por lo que su perfil era el idóneo para hacer frente al número de japoneses que llegarían a El Paso. Pruett se dio cuenta de que traspasar japoneses a Estados Unidos era un negocio que dejaba bastantes ganancias. Por ello, después de haber sido contratado como intérprete, Robert, conoció a Yoshisada Nonami quien trabajó en la *Transoceanic Emigration Company* y Ging Hasegawa; juntos comenzaron una red para el traspaso ilegal de nipones por la frontera. Durante unas investigaciones encargadas al inspector Marcus Braun, debido a los informes de que cientos de japoneses buscaban entrar a los Estados Unidos, Braun tomó consigo a Pruett y juntos emprendieron la labor de realizar las indagaciones. En su camino hacia el puerto de Salina Cruz, el puerto más importante por el que llegaron los japoneses, Pruett entabló una conversación con tres nipones que le informaron que la comunidad migrante estaba en total conocimiento de las medidas que se estaban tomando por parte del gobierno norteamericano para evitar la entrada de asiáticos al país, a lo que los japoneses contestaron “que planeaban entrar de una u otra manera” (Herrera, 2023, p. 64).

El papel que desempeñaron tanto Pruett, Nonami -quien después de un tiempo se marchó y dejó en su puesto a Shinji Kawamoto- y Hasegawa; indican una dinámica importante en las que se vieron inmiscuidos tanto norteamericanos como mexicanos y nipones. Los contactos, traslados y cobros ilegales que Pruett y sus cómplices llevaron a cabo, denotaron inconsistencias en el papeleo curricular. Esto atrajo las sospechas de los superiores de Pruett. La investigación que se hizo en contra de él develó toda una red de sobornos, falsificación de papeles, venta de documentación original y tráfico de personas a lo largo del corredor de la frontera. Un reportero japonés con una función binacional, encargado de encontrar casas de seguridad para los japoneses, les informó a los agentes que estuvieron tras los pasos de Pruett que el precio por cabeza para llevar a cabo estos movimientos era de 110 dólares. Se informó que, incluso, Pruett iba por los japoneses que arribaban a la estación de tren en Juárez a ofrecerles su servicio (Herrera, 2023, p. 64).

Herrera (2023), continúa explicando que, con el tiempo, apresaron a Kawamoto, quien confesó todo el éxodo al que eran llevados los japoneses con tal de cruzar la frontera, así como las personas implicadas en ello. Por su lado, Pruett, a pesar de que se buscó su aprehensión,

nunca pudieron hacerlo. Para 1920, ya avecindado en Los Angeles, fungió como secretario en el *Anti-Asiatic Exclusion League of Los Angeles*, en donde buscó encarecidamente frenar el paso a los japoneses. De hecho, sus acciones contribuyeron a la prohibición de la naturalización de japoneses y a la *Immigration Act* de 1924 (p. 67), que llevó al cierre definitivo de la migración legal de japoneses a los Estados Unidos.

El caso de Pruett es una muestra de las personas o grupos que se aprovecharon de la situación de los japoneses, sin embargo, no todos los migrantes realizaron esta clase de actos. Los diarios estadounidenses hacían eco de las noticias de los nipones en la frontera con México. Por ejemplo, *The Salt Lake Herald* de Utah, expuso una nota el tres de abril de 1907 a la que puso por título “japoneses en mala suerte”, en donde informa acerca de aproximadamente quinientos nipones que estaban apostados en Ciudad Juárez en condiciones difíciles. Muchos fueron detenidos en la ciudad de Salt Lake y varios otros iban a ser deportados directamente al Japón.⁵ Los diarios no informan de lo precedente a estas noticias, pero lo que sí ponían era la gran cantidad de japoneses en esta condición.

Del mismo modo, otro diario, *Las Vegas Age*, diez días después de la nota presentada, imprimió en sus páginas “los japoneses están ahora excluidos”, refiriéndose al hecho de que el secretario Strauss, del Departamento de Comercio y Labor, hubo denegado la entrada a los Estados Unidos a cinco inmigrantes japoneses, siendo éste “el primer caso de exclusión registrado” por el *Gentlemen’s Agreement* o la Ley de Caballeros.

estos son los primeros casos de exclusión japonesa que han llegado a la secretaría desde la promulgación de la nueva ley de inmigración. La acción del secretario Strauss se basó en una apelación, tomada hacia los japoneses de una decisión del inspector en El Paso, Tex. negándoles el derecho de entrar con pasaportes de México.⁶

Si bien fue un acuerdo al que llegaron ambos países -y México también- a estos primeros cinco migrantes, esta ley, según informa el diario, les tomó por sorpresa a pesar de que, por ejemplo, los japoneses que entrevistó Pruett ya supieran de las restricciones. Los japoneses, a pesar de las circunstancias por las que pasaba México, tuvieron que buscar la manera de mantenerse en este país, alentada incluso por el ministro nipón.

Un caso que demuestra algo de la dinámica que siguió al acuerdo entre naciones fue publicado por el *Albuquerque Evening Citizen*, que el 21 de julio de 1907 externó una serie de cinco notas, en las que, se expresa de un modo poco favorable hacia la figura del japonés y su ética de trabajo. Dentro de otras más, el rotativo norteamericano escribió los pasos que seguían los migrantes una vez llegados a las estaciones en México:

Más japoneses están llegando a Juárez por medio del ferrocarril Central mexicano. A este puerto vienen del centro de México, adonde se encaminan desde Salina Cruz, donde desembarcan por cargamentos. Otros que aterrizan en Salina Cruz se abren camino a lo largo de la costa hasta Guaymas y más al norte hasta la Baja California. Los que vienen

⁵ “Japs in hard luck”, *The Salt Lake Herald*, 3 abril, 1907, Library of Congress Chronicling America, <https://chroniclingamerica.loc.gov/lccn/sn85058130/1907-04-03/ed-1/seq-1/>; “Immigration law in effect”, *The Caucasian*, Library of Congress Chronicling America, <https://chroniclingamerica.loc.gov/lccn/sn88064469/1907-04-04/ed-1/seq-3/>.

⁶ “Secretary Strauss denies admission to five immigrants, first exclusion case recorded”, *Las Vegas Age* 13 abril 1907, Library of Congress Chronicling America <https://chroniclingamerica.loc.gov/lccn/sn86076141/1907-04-13/ed-1/seq-2/>.

aquí compran boletos para Vancouver o para Canadá o para Cananea, y con la fuerza de estos boletos son admitidos en los Estados Unidos.⁷

Para 1910, el número de japoneses residentes en México que el Censo de ese año registró fue de 2,623; la mayoría se estableció en la Ciudad de México. Por otra parte, Sonora, Coahuila y Chihuahua listaron un total de 1,145. Los japoneses que se establecieron en estos estados se dedicaron principalmente a trabajar en las industrias mineras, como mano de obra contratada. El INEGI (1910), registró en el Tercer Censo de Población de los Estados Unidos Mexicanos un total de 205 nipones: 198 hombres y 7 mujeres. Cabe recordar que, para el censo de este año, [Camposterga Cruz \(1997\)](#), en su estudio apoyado de los datos arrojados por el Registro Nacional de Extranjeros, manejan cantidades diferentes por los datos recopilados por el mencionado censo (p. 49). Así mismo, también el historiador Palacios (2012) hace una crítica importante, ya que los números de pasaportes emitidos y la cantidad de japoneses no concuerdan en los Censos y en otras fuentes oficiales (pp. 105-140).

La inconsistencia en los números no escatimó en las noticias de los diarios. Su presencia generaba inquietudes, y en Chihuahua estas se hicieron notar dentro de las páginas de los diarios. Un ejemplo que se ha logrado rescatar es el de *El Universo*, que, en una columna denominada “Habladurías” y firmado con la autoría de T. O. Filo presentado el 5 de abril de 1908, da muestra de la opinión que se tuvo hacia el migrante japonés. Así lo escribió el diario:

Uno de estos días al sentarme á (sic) la mesa para comer, me encontré á (sic) tiro de cuchara con una colección de platillos exóticos, codimentados en manera tan extraña que se hubiera necesitado un dilatado análisis químico para conocer sus componentes.

Interrogué á la patrona sobre (sic) el origen de viandas tan raras y me hizo saber un mundo de cosas

Ay don Tiofilo de mi alma, si ya no halla(sic) uno que hacer. No se encuentran criadas; no halla una cocinera en toda la ciudad y cuando tiene suerte de encontrar quien quiera servir, le piden de sueldo un ojo de la cara. ¡Válgame el cielo! Antes por tres pesos y jabón hacían la comida, fregaban, barrían las piezas, lavaban los pañales de los chicos, alzaban las camas, tiraban la taza de noche, despiojaban a los niños y hacían el mandado ¡válgame el cielo! ¡Válgame Dios! ¿Qué hace uno? Pues no le queda más remedio que ocupar a los japoneses. Es la única gente que puede uno encontrar al alcance de su bolsillo. Ahí tiene usted la razón de esos guisos que está viendo...

El autor continuó la noticia dando contestación a esta escasez de trabajadoras debido a que ahora las mujeres tienen aspiraciones, y muchas de ellas buscan dedicarse a la taquimecanografía, dando fin a las criadas que hacían toda clase de trabajos por una pequeña cantidad de dinero, y continúa diciendo:

el taquigrafismo (sic) ha invadido la corteza terrestre donde se halla situada Chihuahua, más como la invasión se ha efectuado al mismo tiempo que la invasión de nipones estos

⁷ “Turn down Montemayor’s offer”, *Albuquerque evening citizen*, 22 julio 1907, Library of Congress Chronicling America, <https://chroniclingamerica.loc.gov/lccn/sn84020615/1907-07-22/ed-1/seq-6/>.

han sido los casuales substitutos de aquellas en las labores domésticas abandonadas á causa del progreso feminismo.⁸

Dicha publicación en el mismo diario tuvo como respuesta:

Mi querido Teo: No te imaginas, mi querido ‘hablador’ (sic) el grito que has arrancado á la flor y nata de la taquígrafía andante, con tu atrevida y por demás descomedida ‘habladuría’ [...] ¿El tema de sus comentarios? ¡Bah; pues eso de que ya no hay cocineras, ni amas de llaves, ni mujeres de casa, porque todas quieren ser *taquígrafas* mientras los frijoles se queman, y la despensa es arca de ratones [...] ¿Qué les duele más? Pues eso, de que parezca como que los japoneses se traen más enaguas y más ciencia culinaria que nuestras bellas taquígrafas. O lo que es lo mismo: que la diosa del hogar se haya convertido en japonés, -con bigote y todo- [...] ¡Y tienen razón: jamás un japonés podrá arrancarlas el reinado de la casa! [...]⁹

Dichas notas dejan entrever un discurso impregnado con tintes de misoginia, clasismo y xenofobia propios de la percepción con que algunos de los sectores de la sociedad chihuahuense tenían del migrante asiático y en particular del japonés.

Sin embargo, el uso de la prensa no solamente fue un medio requerido para opinar acerca de la imagen de los japoneses. Para 1909, en Chihuahua existió un diario escrito en japonés redactado por Lucas Seigo Mogui. En el AHMCJ se encuentra una carta escrita en 1910, con su puño y letra, en la que consta de ser un bachiller graduado de la Universidad de Tokio,¹⁰ de quien se dijo “...es uno de los muchos japoneses ilustrados que andan por allí”, este periódico tuvo como principal intención dar a conocer al país del sol naciente los ricos recursos naturales con los que contaba el estado de Chihuahua.¹¹

La prensa en la zona fronteriza de Chihuahua en torno al migrante japonés tuvo diferentes matices, tomando un papel a veces de calumniadora, pero también como promotora. Estas diferencias en las noticias son muestra de esa historia política, social y cultural en el bagaje histórico de la comunidad nipona en el estado. Pues, dependiendo de los sujetos que hicieron uso de ella, sus intenciones sirvieron para una u otra causa.

Lo emitido por la prensa, en especial durante estos años de conflicto interno, informó de ciertas dinámicas a los encargados de velar por la comunidad migrante japonesa en Chihuahua, por lo que, tanto diplomáticos como la ciudadanía, no fueron ajenos a las circunstancias que vivieron los japoneses. Así, las noticias expuestas en varios diarios de la época denotan un vaivén de acciones en las que sus protagonistas ya no solo enmarcaba a los japoneses, también a las facciones beligerantes de la Revolución y a cónsules diplomáticos. Así, al iniciar esta contienda bélica y de la inmiscución de los nipones con una u otra facción, las noticias referentes a esta

⁸ “El teclado por los jarros y la escoba”, *El Universo*, 5 abril 1908 en Hemeroteca Nacional Digital de México, <https://hndm.iib.unam.mx/consulta/publicacion/visualizar/558075bf7d1e63c9fea1a47a?pagina=558a32b77d1ed64f1689c382&palabras=teclado-jarros>.

⁹ “H don T. O. Filo por hablador” *El Universo*, 12 abril 1908, Hemeroteca Nacional Digital de México, <https://hndm.iib.unam.mx/consulta/publicacion/visualizar/558075bf7d1e63c9fea1a47a?pagina=558a32b77d1ed64f1689c409&palabras=contra-habladurias&coleccion=>.

¹⁰ AHMCJ, fondo: Revolución, sección: Gobierno, caja 16, expediente 1.

¹¹ “Periódico japonés”, *El Regidor*, 30 de septiembre, 1909, en Library of Congress, Chronicling America, <https://chroniclingamerica.loc.gov/lccn/sn84045523/1909-09-30/ed-1/seq-4/>.

comunidad fueron publicadas en los diarios con tintes de sensacionalismo, advertencias, xenofobia o supuestos intentos de represalias.

Las noticias para el plan de un éxodo japonés.

Lo acontecido por la comunidad nipona en diferentes estados de la República durante este periodo puede ser consultado en el emblemático trabajo de [Shozo Ogino](#) (2021, p. 534) que está bien documentado e ilustrado. Sin embargo, para este trabajo se centrará en lo expresado por la prensa en Chihuahua y las noticias que se informaron de ellos.

Durante el año de 1913 *El Paso Herald* registró un artículo en sus páginas acerca de un plan para el éxodo japonés. Sus letras explicaban que todos los súbditos japoneses que vivían en los estados de Chihuahua y Sonora se estaban aglutinando en la frontera chihuahuense por temor a las represalias que Villa pudiera tomar contra ellos, ya que hubo rumores de que Japón estaba abasteciendo de armas y munición a Victoriano Huerta. El historiador [Kerber Palma \(2018\)](#), estudia más a fondo estos acontecimientos (pp. 225-250). Según los números expresados por este diario, en Chihuahua se encontraban alrededor de quinientos japoneses: cien de ellos en Ciudad Juárez y ciento cincuenta en Chihuahua. En la suma, hacen falta la mitad de los demás. En diferentes documentos se tiene registro de doscientos cinco japoneses en Chihuahua para el año de 1910. Tanto [Ota Mishima](#) (1982, p. 26), como el INEGI (1910), cuentan con tablas en las que se suman 205 japoneses en Chihuahua para ese año. Por lo que, según se publica en esta nota, para 1913, doscientos noventa y cinco japoneses más se encontraban en el estado.

Para tal cantidad de japoneses, *El Paso Herald* informó de la labor que estaba llevando a cabo el representante japonés en Chihuahua, K. Fujita, pues según el diario, el diplomático calculó un total de \$500,000 de valor en propiedades a nombre de japoneses. En temor que fueran confiscados, posteriormente, el representante se dirigió a El Paso para mandar telegramas a Washington y cablegramas a la Ciudad de México y Tokio. También informó el diario que el gobierno imperial, junto con Washington, pensaba ocuparse de los japoneses resididos en Chihuahua, mandando a los nipones a El Paso para que fueran atendidos y en caso de peligro, hacerlos cruzar la frontera.¹²

Para estos años, la frontera fue refugio para mexicanos y extranjeros que huían de la violencia en México y, por consejo de Washington, los japoneses no serían la excepción, otorgándoles toda la cortesía que se les había ofrecido a los españoles, franceses, alemanes e italianos. Fujita seguía su trabajo manteniendo conferencias con los oficiales de inmigración, pensando en arreglar el cuidado de los japoneses una vez llegados a El Paso hasta que fueran transportados a Japón o de vuelta a México.¹³

Al día siguiente, el mismo diario *El Paso Herald* publicaba que los federales podían moverse para atacar Ciudad Juárez, a lo que escriben, citando a Villa: “No tenemos la intención de molestar a ningún extranjero que no se mezcle en nuestros asuntos domésticos”.¹⁴ El general Villa ofreció estas palabras a los extranjeros en general, no obstante, el constante ambiente de

¹² “Japanese plan for an exodus” *EL Paso Herald*, 25 de diciembre, 1913, en Library of Congress Chronicling America, <https://chroniclingamerica.loc.gov/lccn/sn88084272/1913-12-25/ed-1/seq-1/>.

¹³ *EL Paso Herald*, 25 diciembre 1913, en Library of Congress Chronicling America, <https://chroniclingamerica.loc.gov/lccn/sn88084272/1913-12-25/ed-1/seq-1/>.

¹⁴ “Federals may move to attack C. Juarez”, *El Paso Herald*, <https://chroniclingamerica.loc.gov/lccn/sn88084272/1913-12-26/ed-1/seq-1/>.

incertidumbre con respecto a los nipones y las consecuencias que podrían caer sobre sus bienes, mantuvo al cónsul Fujita en su labor de salvaguardar a los japoneses.

A finales del mes de diciembre de 1913, el secretario interino del Departamento de Estado de Estados Unidos, John B. Moore, contestó un telegrama al embajador japonés en donde reiteraba su apoyo en la causa emprendida por el diplomático. En ella le expresó que el Departamento de Estado, junto con el Departamento del Trabajo estaban al tanto de la iniciativa para brindar refugio temporal en El Paso a los ciudadanos japoneses en caso de que se vean obligados a salir de Chihuahua.¹⁵

La actividad política rescatada por los diarios muestra las dinámicas que los cónsules, en cuestión de relaciones binacionales, llevaron a cabo para salvaguardar a los japoneses. Fujita, quien se encontraba en Chihuahua, recibió un largo mensaje del ministro británico apostado en la Ciudad de México, diciendo que el capitán Scobell, el cónsul británico, recibió la orden de velar por los beneficios de los comerciantes y trabajadores japoneses en el estado de Chihuahua, y que también estaba ahí para “proteger su propiedad”. De igual manera, también se le informó por parte del gobierno de Chihuahua que las garantías de las que gozaban sus connacionales se extenderían a todos aquellos que también contarán con algún negocio. Fujita, en respuesta a la misiva y con consternación, mencionó que varios de sus compatriotas habían tomado parte en el conflicto; unos en las filas de Villa y otros en las de Carranza, pero que dichas acciones las habían llevado a cabo “actuando como individuos” y no en nombre de toda la comunidad japonesa.¹⁶ Quizá esto último fue dicho como una estrategia empleada por el cónsul para evitar consecuencias sobre toda la comunidad japonesa en el estado. Ya que algunos japoneses sí se habían inmiscuido en los asuntos domésticos que expresaba Villa renglones más arriba.

En el panorama nacional durante ese mismo año, se publicó una nota en la que se vislumbraba una posible alianza de Madero con los japoneses. Todo a raíz de que el rotativo norteamericano notició lo acontecido en la Ciudad de México y que el diario *El País* hubiera publicado. Escribiendo entonces “...dice que la familia de Madero buscó refugio en la legación japonesa en la Ciudad de México. Hace varios días, *El País* narró que Madero buscaba reforzar su ejército con una división de 20,000 trabajadores [japoneses], luego uniformarlos y colocarlos en el ejército para defender su gobierno. A cambio, Japón recibiría valiosas concesiones en México”. A lo que agrega que los mexicanos tuvieron sus sospechas de tal suceso, ya que se dijo que el envío de su familia a la legación japonesa tenía un significado más que incidental. En esta nota, en un párrafo pequeño, se escribió de algo que, desde hace cinco años atrás, los norteamericanos estuvieron vigilantes: informar la llegada de japoneses a Juárez. Las palabras del rotativo fueron las siguientes: “Muchos japoneses bien vestidos han llegado a Juárez recientemente y no están trabajando ni haciendo esfuerzo de venir a los Estados Unidos. En cambio, parecen bien provistos de fondos y no hacen más que holgazanear”.¹⁷

A comienzos de enero de 1914, el cónsul Fujita fue avisado que el emisario japonés en Chicago había partido hacia El Paso para conferir con él respecto al trato de los japoneses en

¹⁵ “The Acting Secretary of State to the Japanese Ambassador”, Department of State of the United States of America, Papers relating to the foreign relations of the United States, with the address of the President to the Congress, 29 diciembre 1913, Office of the Historian, <https://history.state.gov/historicaldocuments/frus1913/d1185>.

¹⁶ “British to protect Chihuahua japs”, *El Paso Herald*, 27 diciembre 1913, Library of Congress Chronicling America, <https://chroniclingamerica.loc.gov/lccn/sn88084272/1913-12-27/ed-1/seq-1/>.

¹⁷ “Has Madero allied himself with japs?”, *El Paso Herald*, 10 febrero 1913, Library of Congress, Chronicling America, <https://chroniclingamerica.loc.gov/lccn/sn88084272/1913-02-10/ed-1/seq-3/>.

Chihuahua. El enviado nipón esperaba una audiencia con el General Villa antes de que este volviera a Chihuahua.¹⁸ Ya para el 22 de enero de 1914, y en continuación a los problemas que el cónsul Fujita y el señor Shotoku Baba, representante del consulado japonés en Chicago seguían, *El Paso Herald* expuso que este último había regresado de Chihuahua, en donde realizó una investigación sobre las condiciones de los asuntos en el estado y con los tratos acordados hacia los japoneses que se encontraban en territorio rebelde. Explica que el señor Baba no se reunió con el General Villa, pero sí con el General Manuel Chao, el nuevo gobernador militar, quien “le dio todas las garantías posibles para los japoneses”.¹⁹ Dos meses más tarde, el cónsul S. Baba explicaba que no había tenido noticias acerca de que algún japonés estuviera preso en Chihuahua por parte de las autoridades rebeldes. El señor Baba dijo que los 150 jóvenes japoneses que estaban en el estado serían llevados a El Paso y posteriormente a California tan pronto como los agentes del cónsul pudieran contactar con ellos.²⁰

En 1915, Villa, Carranza y elementos fuertes del partido de este último, abogaron por la adopción de una ley de exclusión laboral chino-japonesa. Andrés García quien fuera cónsul de Carranza en Estados Unidos, hizo la siguiente declaración:

Durante cuatro años he soñado con excluir a los trabajadores chinos y japoneses de México y ahora que se reconoce el gobierno de Carranza, voy a iniciar una campaña para asegurar la adopción de tales leyes en mi país. Muchos líderes de la facción de Carranza creen como yo en este tema, y estamos preparados para convertirlo en un número especial en un futuro cercano. Si Japón se ha engañado a sí misma con la creencia de que puede afianzarse en México, pronto será desilusionada.²¹

Las razones de los japoneses para preocuparse estaban siendo emitidas por ambos lados. Villa se mantendría lejos mientras los nipones no se inmiscuyeran en los asuntos domésticos, y el séquito de Carranza buscaba una manera de expulsarlos lejos del país.

Aboites (2016), explica que durante 1914 y la primera mitad de 1915, Chihuahua fue un territorio dominado completamente por el villismo, que vivía sus mejores momentos. Sin embargo, esto comenzó a cambiar a partir de la segunda mitad de 1915. Al comenzar 1916, los carrancistas ya controlaban el gobierno local, así como las principales ciudades y localidades del estado, quienes más tarde ya no reconocerían a Villa como un fiero beligerante, sino como un bandido lejos de sus tiempos y cabalgatas de gloria (pp. 167-179).

En agosto de 1916, se dio la noticia de que el general Villa había muerto, no en alguna batalla digna de algún corrido, sino mediante el envenenamiento que un médico japonés de nombre Nodko había administrado bajo la apariencia de un tratamiento médico. A Villa ya lo habían querido envenenar otros tres japoneses contratados por el Servicio Militar de Inteligencia de los Estados Unidos. Sus nombres eran Tsutomu Dyo, Juan A. Sato y T. Fujita (García, 2014, p. 43). Según informaron los diarios, después de la supuesta muerte de Villa, el Dr. Nodko

¹⁸ “Japanese consul at Chicago coming here”, *El Paso Herald*, 3 enero 1914, Library of Congress, Chronicling America, <https://chroniclingamerica.loc.gov/lccn/sn88084272/1914-01-03/ed-1/seq-4/>.

¹⁹ “Japanese are not to leave Chihuahua”, *EL Paso Herald*, 22 enero 1914, Library of Congress, Chronicling America, <https://chroniclingamerica.loc.gov/lccn/sn88084272/1914-01-22/ed-1/seq-9/>.

²⁰ “Knows of no Japanese under arrest, says consul”, *EL Paso Herald*, 21 marzo 1914, Library of Congress Chronicling America, <https://chroniclingamerica.loc.gov/lccn/sn88084272/1914-03-21/ed-1/seq-11/>.

²¹ “Officers Burn Chihuahua City Roundhouse and Locomotives, American Reports May Bar Japanese” *The Washington Herald*, 21 octubre 1915, Library of Congress, Chronicling America, <https://chroniclingamerica.loc.gov/lccn/sn83045433/1915-10-21/ed-1/seq-1/>.

expresó que los líderes villistas restantes tiraron dados para decidir quién debía hacerse pasar por Villa. Tal suerte recayó sobre el coronel Baca que tenía un fuerte parecido físico con Villa. Para evitar que el engaño se revelase, se menciona que el coronel Baca estaba rodeado por sus guardaespaldas para soslayar que los soldados rasos y los rancheros se le acercasen demasiado. El doctor Nodko, según explican los periódicos, llevaba tres meses administrando el veneno, dando como resultado la muerte del caudillo poco tiempo después de su derrota en Parral.²² A pesar de la noticia en todo falsa del fallecimiento de Villa a manos de un médico japonés, este se rindió en julio de 1920. Después de negociar las condiciones de su rendición, se retiró de la vida armada y se fue a la hacienda de Canutillo en Durango. Años después sería asesinado en Hidalgo del Parral, Chihuahua.

[Camposterga \(1997\)](#), resalta que, para el periodo de 1921, los japoneses que no pudieron cruzar hacia Estados Unidos se instalaron en la frontera norte, donde se crearon emporios como el de abarrotes (p. 60). Por otra parte, Galindo (2016), escribe que también arribaron más migrantes a las zonas de Veracruz y a las minas de cobre y carbón en Coahuila y Chihuahua (p. 47).

En Ciudad Juárez, se pudo distinguir de forma especial a varios japoneses, que fueron comerciantes dueños de negocios que se habían afianzado ahí. En sus documentos para llevar a cabo su naturalización, en las cartas que llevaron como prueba de su trato de buena conducta y de tener buena relación con el pueblo mexicano, se remitieron en especial a dos: Langre y Lombana que fueron comerciantes en abarrotes y licores, así como Henry Seggerman e hijo quienes fueron comerciantes y comisionistas. También se pudo distinguir a la compañía Juárez Mercantil, que se dedicó al comercio de abarrotes nacionales y extranjeros al por mayor. Los japoneses que recurrieron a estos comerciantes fueron los siguientes:

Ciudadano japonés	Compañías / comerciantes relacionados
José Hirata	Henry Seggerman e hijo; Langre y Lombana ²³
Fernando Kiyama	Henry Seggerman e hijo; Langre y Lombana ²⁴
Manuel Yamakami	Henry Seggerman e hijo ²⁵
Alfonso Fukui	Henry Seggerman e hijo; Juárez Mercantil ²⁶

²² “Jap Physician Claims Credit For Villa’s Death”, *Bisbee Daily review*, 25 agosto 1916, Library of Congress, Chronicling America, <https://chroniclingamerica.loc.gov/lccn/sn84024827/1916-08-25/ed-1/seq-1/>.

²³ AHMCJ, Fondo: Reconstrucción, sección: Registro Civil, caja: 1, expediente:1.

²⁴ AHMCJ, Fondo: Reconstrucción, sección: Registro Civil, caja: 1, expediente:1.

²⁵ AHMCJ, Fondo: Reconstrucción, sección: Registro Civil, caja: 1, expediente:1.

²⁶ AHMCJ, Fondo: Reconstrucción, sección: Registro Civil, caja: 1, expediente:1.

Raymundo Jatasita	Henry Seggerman e hijo; Juárez Mercantil ²⁷
Federico M. Mitsuata	Henry Seggerman e hijo; Juárez Mercantil ²⁸
Francisco Miyazaki	Juárez Mercantil; empleado del Dr. Kaoru Chiba ²⁹
Francisco Takano	Henry Seggerman e hijo ³⁰
Carlos Nakasone	Henry Seggerman e hijo, Juárez Mercantil ³¹
Manuel Y. Uchiyama	Henry Seggerman e hijo; Juárez Mercantil ³²

Los nipones en Chihuahua se fueron afianzando y usando redes comerciales no solo a favor de un bien económico, sino también para hacer uso de ello en caso de requerirlo para un trámite en pro de su naturalización. Todos estos documentos fueron presentados durante el año de 1925, con solo días de diferencia, por lo que también corresponde a que no fueron llevados aleatoriamente ante las dependencias gubernamentales. Los archivos históricos en el estado de Chihuahua aún tienen que ser trabajados para que puedan arrojar información sobre esta comunidad.

Para el caso de Chihuahua, y por no encontrarse en archivos que versan acerca de procesos de naturalización, los hubo algunos que fueron víctimas de robos o perjuicio a su negocio. En el Archivo Histórico del Supremo Tribunal de Justicia del Estado de Chihuahua se encuentran documentos que tratan sobre estos agravios en los que los japoneses están inmiscuidos, no solo como víctimas, sino también como perpetradores; por ello, no se puede corroborar si hubo japoneses detenidos durante los hechos presentados anteriormente. A pesar de que este archivo cuenta con documentos, no se han podido agregar al trabajo por cuestiones de políticas de transparencia. Dichos legajos eran puestos a revisión y censurados, por lo que gran parte de la información relevante era descartada. Estos documentos resguardan algunas de las dificultades y situaciones en las que los japoneses, durante su estancia en el estado, fueron noticia.

Así como el mexicano, los japoneses trabajaron, murieron, migraron, pelearon y emprendieron negocios para sobrevivir bajo cualquier circunstancia (García, 2014, p. 71).

Conclusiones

La llegada de los japoneses a Chihuahua correspondió a lo contrario de lo que durante el porfirismo se buscó de las inmigraciones al país. Si bien, no fue en su totalidad, sí la gran mayoría

²⁷ AHMCJ, Fondo: Reconstrucción, sección: Registro Civil, caja: 1, expediente:1.

²⁸ AHMCJ, Fondo: Reconstrucción, sección: Registro Civil, caja: 1, expediente:1.

²⁹ AHMCJ, Fondo: Reconstrucción, sección: Registro Civil, caja: 1, expediente:1.

³⁰ AHMCJ, Fondo: Reconstrucción, sección: Registro Civil, caja: 1, expediente:1.

³¹ AHMCJ, Fondo: Reconstrucción, sección: Registro Civil, caja: 1, expediente:1.

³² AHMCJ, Fondo: Reconstrucción, sección: Registro Civil, caja: 1, expediente:1.

de los nipones tuvieron como principal objetivo solo llegar a México como preámbulo a Estados Unidos y cruzar “al día siguiente”. Las dinámicas efectuadas por la comunidad japonesa se han visto permeadas desde diferentes ámbitos y moldeada por los estatutos que las leyes e ideologías norteamericanas y mexicanas fueron replicando sobre ellos. El estudio de esta comunidad migrante, mediante las fuentes de archivo, censos y hemerotecas digitales en el estado de Chihuahua y en particular en la zona fronteriza ayuda a denotar los papeles que engloban a los gobiernos, prácticas sociales, culturales y el imaginario social proyectado sobre la migración.

La Revolución Mexicana fue un conflicto que repercutió en gran medida en todo el pueblo mexicano. Los revoltosos años de esta guerra civil representaron para los japoneses variadas dificultades, con la prensa exagerándolo en varios casos. Si bien México no prohibió tajantemente la presencia de japoneses en su territorio, sí que hizo esfuerzos para tratar de disminuir su presencia y arribo al país. La constante sombra que acechaba sobre los nipones les planteó condiciones diferentes; algunos se inmiscuyeron en el conflicto y otros se mantuvieron al margen de este. Lo que sí queda claro es que representaban cierta incomodidad, con ideologías de un racismo y xenofobias palpables, a la par de una prensa sin reparos al momento de hablar de los japoneses.

Acudir a la prensa en torno a las noticias de los migrantes japoneses en el estado de Chihuahua ayuda a estudiar las dinámicas, identidades e imaginarios que se formaron en torno a ellos, tanto en las élites políticas, como en la misma comunidad y en la ciudadanía. Lo editado por los periódicos y los documentos de archivo pueden así traer a conversación el entramado que rodeó a los nipones en su tránsito desde su salida de Japón, su paso por el centro del país y su desenvolvimiento dentro del estado de Chihuahua, siguiendo su crecimiento dentro de un contexto xenofóbico, racista, clasista y en época de guerra civil.

Sin embargo, la prensa no solamente fungió como espacio calumniador del migrante japonés, también se ha podido encontrar, en el AHMCJ, el caso de Federico H. Matsushita que, para su proceso de naturalización, llevó una carta de Edmundo Vázquez G, director de *El Garrote*, periódico local de combate y de información, como prueba de que su intención de adquirir la naturalización mexicana era genuina. Fue pues, la función de la prensa en la figura del director de esta casa editora, un medio que Federico Matsushita utilizó para cumplir con los requerimientos legales de su naturalización.³³

Los japoneses ya no solo se enfrentaron a las represalias llevadas a cabo en contra de ellos, sino también a ser principal objetivo de paranoias que se alimentaban del crecimiento de Japón como una potencia mundial y militar. La presencia del migrante japonés fue sinónimo de inyección de una ideología que los concebía como vía de invasión para Estados Unidos y substitutos “con bigote” de aquellas mujeres en las labores domésticas dentro de las casas de algunos chihuahuenses. En ambos casos, como invasores que, desde sus albores, tránsito y desarrollo, la prensa los tuvo como punto de mira. Su estudio resalta una complejidad con alcance internacional que no pueden dejarse de lado, y que se encuentra supeditado a que Chihuahua es un estado fronterizo con los Estados Unidos. Lo que esta investigación denota también, es que la temática es un campo fértil de la que aún queda bastante por estudiar.

Como ya se ha manejado, la prensa también sirve para la construcción de la imagen de la migración, por ello, al estudiarlas y contrastarlas con otras fuentes, el ejercicio analítico sobre

³³ AHMCJ, “Matsushita, Federico”, fondo: Reconstrucción, sección: Registro Civil, caja: 1, expediente: 1.

esta comunidad puede ensanchar su estudio en el devenir histórico. Pues la prensa fue ese medio por el que se les calumnió, pero también uno que la misma comunidad usó para informar a sus connacionales en Japón de las riquezas con las que contaba este estado de la República. Y como lo muestra, el caso de Federico Matsushita, medio de influencia en el proceso de naturalización.

Vale volver a enunciar que los documentos e información de esta comunidad migrante no es vasta en los archivos del estado, o en algunos casos, no disponible. Sírvase también este trabajo para generar y aumentar la conciencia de la comunidad japonesa en Chihuahua. La importancia que pueden tener los archivos personales de las familias para contrastar aún más las fuentes ya citadas. Y que por sobre todo, ayude a generar más conocimiento sobre esta comunidad y sus descendientes en el norte de México.

Lista de referencias

Archivo Histórico Municipal de Ciudad Juárez (AHMCJ)

Archivos y repositorios

Hemeroteca Nacional Digital de México

Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI). *Censos históricos de población y vivienda (1895-1910)*.

Library of Congress, *Chronicling America*.

Office of the Historian, U.S. Department of State. *Papers relating to the foreign relations of the United States, with the address of the President to Congress*.

Hemerografía

Albuquerque Evening Citizen. Estados Unidos (1905-1907).

Bisbee Daily Review. Estados Unidos (1901-1971).

El Paso Herald. Estados Unidos (1901-1931).

El Universo. México (1906-1908).

El Regidor. Estados Unidos (1899-1915).

Imperial Valley Press. Estados Unidos (1906-1907).

Las Vegas Age. Estados Unidos (1905-1947).

The Barre Daily Times. Estados Unidos (1897-1959).

The Salt Lake Herald. Estados Unidos (1909-1918).

The Washington Herald. Estados Unidos (1906-1939).

Literatura secundaria

Aboites Aguilar, L. (2016). *Historia breve de Chihuahua*. El Colegio de México; Fondo de Cultura Económica.

Armendáriz Romero, V. A. (2021). La imagen de los chinos en torno al consumo y tráfico de opio en el Estado de Chihuahua: El oriente resucita entre las volutas de las pipas de opio. *Chihuahua Hoy*, 19(19), 61-84.

- Azuma, E. (2014). Japanese immigrant settler colonialism in the U.S.-Mexican borderlands and the U.S. racial-imperialist politics of the hemispheric “yellow peril”. *Pacific Historical Review*, 83(2), 255-276.
- Buganza Arroyo, D. (2020). *El fenómeno yobiyose a través de las relaciones de amistad entre México y Japón* [Tesis de doctorado no publicada, Universidad Nacional Autónoma de México].
- Calvo, T. (1989) Japoneses en Guadalajara: ‘blancos de honor’ durante el Seiscientos mexicano. *La Nueva Galicia en los siglos XVI y XVII*, Guadalajara: El Colegio de Jalisco/Centro de Estudios Mexicanos y Centroamericanos.
- Camposterga Cruz, S. (1997). Análisis demográfico de las corrientes migratorias a México desde finales del siglo XIX. En Ota Mishima M. E. (Coord.), *Destino México: Un estudio de las migraciones asiáticas a México, siglos XIX y XX* (pp. 23-52). El Colegio de México.
- Cruz, R. (2000). El periódico, un documento historiográfico. En C. Del Palacio (Comp.), *Historia de la prensa en Iberoamérica* (p. 429). Guadalajara: Altexto; Universidad de Guadalajara; Universidad de Colima; Universidad de Guanajuato; Universidad de Michoacán; Colegio de Michoacán.
- Daniels, R. (1962). *The Politics of Prejudice: The Anti-Japanese Movement in California, and the Struggle for Japanese Exclusion*. University of California Press.
- Falck Reyes, M. E., y Palacios Mora, H. (2015). Los primeros japoneses en Guadalajara. *México y la cuenca del Pacífico*, 3(7), 89-123.
- Gamboa García, J. (2021). Boicot contra mexicanos: El movimiento antichino en Chihuahua. *Historia Mexicana*, 70 (3), 1183-1130.
- García, J. (2014). *Looking like the enemy: Japanese Mexicans, the Mexican state, and US hegemony, 1897–1945*. University of Arizona Press.
- Gil Pérez, A. P (2022) Estudios históricos de la prensa: fuente primaria, objeto de investigación y actor político. *Revista Fuentes Humanísticas*, 34 (64), 143-164.
- González Navarro, M. (1994). Los japoneses sí. En *Los extranjeros en México y los mexicanos en el extranjero, 1821–1970* (pp. 178-184). El Colegio de México.
- Hernández Galindo, S. (2016). *Economía-mundo, migración, comercio y guerra: Los inmigrantes japoneses en México y América Latina y el enfrentamiento entre Japón y Estados Unidos, 1868–1945* [Tesis de licenciatura no publicada, Universidad Nacional Autónoma de México].
- Hernández, P. (2017). Consideración teórica sobre la prensa como fuente historiográfica. *Historia y comunicación social*, 22 (2), 465-477.
- Herrera, J. M. (2023). The impious missionary: Robert Lee Pruett and the Japanese immigration scandal of 1907–1908. *Password: The El Paso County Historical Society*, 67(3), 58-68.
- Lee, E. (2015). *The making of Asian America: A history*. Simon & Schuster.
- Masterson, D. M., y Funada-Classen, S. (2004). *The Japanese in Latin America*. University of Illinois Press.

- Ogino, S. (2021). *Cinco centurias a través del mar. Historia de intercambio mexicano japonés*. Artes Gráficas Panorama.
- Ota Mishima, M. E. (1982). *Siete migraciones japonesas en México, 1890–1978*. El Colegio de México.
- Ota Mishima, M. E. (1997). Características sociales y económicas de los migrantes japoneses en México. En Ota Mishima, M. E, (coord.). *Destino México: Un estudio de las migraciones asiáticas a México, siglos XIX y XX*. (pp. 55-84). El Colegio de México.
- Ota Mishima, M. E. (1998). Las relaciones de México y Japón: historia de un esfuerzo binacional en *Comercio Exterior*, México, 48 (1), 21-28.
- Palacios, H. (2018). Japón y México: El inicio de sus relaciones y la inmigración japonesa durante el porfiriato. *México y la Cuenca del Pacífico*, 1(1), 105-140.
- Palma Kerber, V. (2018). El misterioso caso de las armas compradas a la empresa Mitsui en la Revolución Mexicana. *Relaciones. Estudios de Historia y Sociedad*, 39(154), 225-250.
- Salmerón Sanginés, P. (2008). Catolicismo social, mutualismo y revolución en Chihuahua. *Estudios de Historia Contemporánea de México*, 35(35), 75-105.
- Sanabrais, S. (2009). The Spaniards of Asia: japanese presence in colonial México. *Portugal: Bulletin of Portuguese – japanese studies*, (19), 223-251.
- Vázquez, J. Z., y Meyer, L. (1994). La etapa de transición (1848–1867). En *México frente a Estados Unidos: Un ensayo histórico 1776–1980*. El Colegio de México.
- Yankelevich, P. (2013). Revolución e inmigración en México (1908–1940). *Anuario De La Escuela De Historia*, (24), 39-71.
- Yankelevich, P. (2017). Migración, mestizaje y xenofobia en México (1910–1950). *Jahrbuch für Geschichte Lateinamerikas/Anuario de Historia de América Latina*, 48(1), 129-156.