RIEE

Volumen 26
Número 1
2026

Revista Internacional de Estudios en Educación

Editor:
Víctor Andrés Korniejczuk, PhD.

e-ISSN 2954-3401 | ISSN 1405-9525
www.riee.um.edu.mx

EQUIPO EDITORIAL

Editor: Víctor Andrés Korniejczuk

Editores asociados: Víctor Daniel Álvarez Manrique, Enoc Iglesias Ortega, Rafael Osvaldo Paredes, Alfa Rigel Suero Moreta

Asistentes editoriales: Gisela Biaggi, Enedelia Peña Solís, Eduardo Sánchez, Jeshúa Moreno Valladares

Asesores de redacción: Rosa Grajeda, Nilde Mayer de Luz, Claudia Pérez Hernández, Gladys Elisabeth Steger

Asesores académicos: Miriam Aparicio de Santander, Fernando Aranda Fraga, Raquel Inés Bouvet, Roberto Badenas, Fernando Canale, William Roberto Darós, Jair del Valle, Tevni Grajales Guerra, Hernán D. Hammerly, Jorge Antonio Hilt, Gabriela Liliana Krumm, Sonia Patricia Krumm, Viviana Lemos, Julián Melgosa, José Eduardo Moreno, Laura Beatriz Oros, María Cristina Richaud de Minzi, Raúl Rodríguez Antonio, Jaime Rodríguez Gómez, Roberto Rodríguez Gómez, John Wesley Taylor, Marisa Cecilia Tumino, María Vallejos Atalaya

REVISTA INTERNACIONAL DE ESTUDIOS EN EDUCACIÓN, Año 26, No. 1, enero - junio de 2026 Publicación semestral de la Universidad de Montemorelos en coedición con la Universidad Adventista del Plata, la Universidad Adventista de Bolivia, la Universidad Adventista de Chile, la Corporación Universitaria Adventista de Colombia y la Universidad Peruana Unión. Ave. Libertad No. 1300 Pte., Barrio Matamoros, Montemorelos, Nuevo León, C.P. 67510, Tel. 826 2630900 Ext. 1750, www.um.edu.mx, vkorniej@um.edu.mx. Editor responsable: Dr. Víctor Andrés Korniejczuk. Reserva de Derechos al Uso Exclusivo No. 04-2021-082204380400-102, ISSN electrónico 2954-3401, otorgados por el Instituto Nacional del Derecho de Autor. Las ideas, afirmaciones y opiniones expresadas en la Revista no son necesariamente las del editor o de los editores asociados, sino de los autores de los artículos. Responsable de la última actualización de este número, Dr. Jorge Antonio Hilt, Av. Libertad 1300 Pte., Montemorelos, Nuevo León, C.P. 67510. Fecha de última modificación: 30 de abril de 2026.

Diseño y diagramación
Gabriel Castellanos Salinas -*UMedia Diseño*

CONTENIDO

ESTUDIOS — pág.

Percepción del clima organizacional escolar como predictor de la satisfacción y el desempeño docentes en una muestra del este de los Estados Unidos y de Bermudas — 1
- Raymond Justin Dixon y Jorge A. Hilt

Estilos de liderazgo y autopercepciones de desempeño docente en instituciones adventistas de Santander, Colombia — 19
- Manuel Luna Atuesta, Yirly Xiomara Hernández Arias y Manuel Muñoz Palomeque

Inteligencia intrapersonal y actitud inclusiva en docentes de nivel inicial de instituciones de una unidad de gestión educativa del sur del Perú — 34
- Rosa Emily Padilla Pumarrumi

Los saberes y los haceres de la interculturalidad en la URACCAN — 47
- Mercedes Tinoco Espinoza y Anders Breidlid

REFLEXIONES

Hacia una educación primaria personalizada con IA: posibilidades, límites y horizontes pedagógicos — 64
- Jovana Karina Ruiz Sánchez

Modelo ético-pedagógico para la educación superior en la era de la inteligencia artificial — 70
- José Luis Girarte Guillén

RESEÑAS

Integración de fe y aprendizaje — 86
- Edgar Beskow

https://doi.org/10.37354/riee.2026.260

PERCEPCIÓN DEL CLIMA ORGANIZACIONAL ESCOLAR COMO PREDICTOR DE LA SATISFACCIÓN Y EL DESEMPEÑO DOCENTES EN UNA MUESTRA DEL ESTE DE LOS ESTADOS UNIDOS Y DE BERMUDAS

PERCEPTION OF ORGANIZATIONAL CLIMATE AS A PREDICTOR OF TEACHING SATISFACTION AND PERFORMANCE IN A SAMPLE FROM THE EASTERN USA AND BERMUDA

Raymond Justin Dixon
Northeastern Adventist Academy, EE. UU.
4jwray@gmail.com

Jorge A. Hilt
Universidad de Montemorelos, México
jorgehilt@um.edu.mx *

*email para correspondencia

RESUMEN

Este estudio presenta un diseño empírico, cuantitativo, no experimental, transversal, descriptivo y predictivo. Se empleó un modelo de path analysis para evaluar el efecto del liderazgo del director sobre el clima organizacional escolar, y el efecto de este último sobre la satisfacción y el desempeño docentes. La muestra, seleccionada por conveniencia, estuvo compuesta por 112 docentes del sistema educativo adventista K-12 de algunos estados del este de los EE. UU. y de Bermudas. Los resultados revelan que el liderazgo del director tiene un efecto positivo sobre el clima organizacional escolar. A su vez, este tiene un efecto positivo sobre la satisfacción docente y sobre el desempeño docente. Adicionalmente, la satisfacción docente tiene un efecto positivo sobre el desempeño docente. El modelo mostró que las variables explican el 84 % del desempeño de los docentes participantes en el estudio. Los resultados sugieren que un liderazgo directivo positivo influye favorablemente en el clima escolar, lo que, a su vez, influye en la satisfacción y el desempeño docentes. Finalmente, se resalta la importancia de fomentar un liderazgo directivo positivo para optimizar el clima laboral, la satisfacción y, en consecuencia, el desempeño del cuerpo docente.

Palabras clave: ambiente laboral, docente, satisfacción, desempeño

ABSTRACT

This study employs an empirical, quantitative, non-experimental, cross-sectional, descriptive, and predictive research design. A path analysis model was used to evaluate the effects of principal leadership on the school organizational climate, as well as the latter's effects on teacher satisfaction and teacher performance. The sample, selected through convenience sampling, consisted of 112 teachers from the K–12 system of the Atlantic Union Conference of Seventh-day Adventists in the United

States. The results indicate that principal leadership positively affects the school organizational climate. In turn, the school's organizational climate positively affects teacher satisfaction and teacher performance. Additionally, teacher satisfaction positively affects teacher performance. The model showed that the variables explained 84% of the variance in teachers' performance participating in the study. These findings suggest that positive principal leadership favorably influences the school climate, which in turn affects teacher satisfaction and performance. Finally, the importance of fostering positive principal leadership is highlighted as a means to optimize the work climate, teacher satisfaction, and, consequently, the performance of the teaching staff.

Keywords: work environment, faculty, teacher satisfaction, teacher performance

Introducción

El entorno educativo alberga una compleja red de relaciones que desempeñan un papel importante en la experiencia laboral de los docentes. Entre estos factores, el liderazgo del director y el clima laboral docente se destacan como elementos fundamentales que definen la satisfacción del profesorado y, en última instancia, su desempeño en el quehacer educativo.

El liderazgo del director se refiere a la capacidad de influir y guiar a docentes, estudiantes y comunidad escolar para lograr objetivos educativos y mejorar el rendimiento institucional. Un director efectivo motiva al personal, fomenta un ambiente colaborativo y crea una cultura escolar positiva, lo que puede impactar en el desempeño docente y los resultados académicos. El liderazgo del director también se manifiesta en su habilidad para establecer una visión compartida, promover la innovación y administrar recursos de manera eficaz (Hallinger, 2003).

Así, un liderazgo efectivo no solo motiva a los maestros, sino que también crea un entorno propicio para su desempeño óptimo. Tanto una combinación de enfoques de liderazgo como el uso de la inteligencia emocional pueden promover un clima escolar favorable, mejorando la comunicación e impulsando el desarrollo del talento de los docentes (Laurens Narvaez, 2025). Además, el liderazgo juega un rol importante al potenciar la motivación y el compromiso de los docentes, impulsando una cultura de colaboración (Troya Santillán et al., 2024).

El clima organizacional escolar (COE) describe la percepción que los docentes tienen de su entorno educativo en un período determinado. Esta percepción se nutre de las experiencias vividas por el docente con respecto a la seguridad, el orden y la existencia de un entorno propicio para el aprendizaje en la escuela (Peterson y Skiba, 2001). Diversos estudios (Brookover et al., 1978; Haynes et al., 1997; Petrie, 2014) coinciden en que el clima escolar define la identidad y la atmósfera no escritas de una escuela, que abarca sus normas, ideales y expectativas. Incluso, se le ha denominado "la calidad y el carácter de la vida escolar" (Cohen et al., 2009, p. 182).

El COE es la impresión general que los docentes tienen del entorno laboral (Eskandari y Ghanbari, 2014). Este concepto ejerce influencia sobre aspectos como el estímulo y la motivación del educador, que son aspectos esencialmente conductuales (Köse, 2016). Los elementos que integran este constructo son extensos y complejos, e incluyen entre otros: (a) la declaración de visión y misión de la escuela, (b) las relaciones laborales entre profesores y personal, (c)

las líneas de comunicación, (d) el comportamiento del director y el estilo de liderazgo instructivo y (e) el sentimiento de confianza y respeto por el liderazgo de los profesores y el personal (Christensen et al., 2006).

Este estudio adquiere relevancia singular al explorar la percepción que los docentes tienen del COE y el impacto que este ejerce en su nivel de satisfacción. Esta conexión entre el COE y la satisfacción docente se manifiesta de manera tangible en su quehacer diario, influyendo en su desempeño, como puede observarse en diferentes estudios (Almeida Guillén, 2019; Quintanilla-Ayala et al., 2022; Sahyunu et al., 2023).

La satisfacción docente es un constructo acerca del sentimiento de plenitud y contentamiento derivado del trabajo (Vallerand et al., 2008). En términos más específicos, apunta al nivel de satisfacción que experimenta una persona en relación con las demandas de su trabajo, incluyendo la sensación de placer y orgullo de aquellos que disfrutan y desempeñan bien su labor (Kumari, 2008). En el ámbito educativo, la satisfacción docente se caracteriza por el sentido de seguridad, desafío ante la tarea, recompensas y oportunidades de desarrollo profesional (Rodas Hernández y Pérez Azahuanche, 2021).

Para lograr un aprendizaje efectivo, la satisfacción docente se presenta como un requisito esencial. Se trata de un fenómeno multifacético con dimensiones personales, institucionales y sociales. Los docentes que se encuentran satisfechos con su trabajo se hallan en una posición más favorable para alcanzar los objetivos educativos y las metas nacionales (Kumari, 2008).

La satisfacción docente está relacionada con el empoderamiento docente (Zembylas y Papanastasiou, 2005). Los estudiantes de profesores satisfechos también experimentan satisfacción (Collie et al., 2012), y cuando los docentes están contentos con sus condiciones laborales ofrecen a sus alumnos una enseñanza de mayor calidad (Kunter et al., 2013). Además, los docentes satisfechos demuestran un mayor compromiso laboral y muestran una menor propensión a abandonar la profesión (Blömeke et al., 2017), lo cual es relevante en contextos de alta rotación docente, como el que actualmente se observa en Estados Unidos.

El desempeño laboral se conceptualiza desde una perspectiva organizacional, vinculándolo con el comportamiento y los resultados de los empleados en sus roles específicos. La evaluación del desempeño de un empleado puede realizarse en varios niveles, siendo los más relevantes aquellos que están vinculados con las metas y políticas centrales de la organización escolar (Viswesvaran y Ones, 2000).

El desempeño laboral docente implica la capacidad del profesor para cumplir con éxito sus responsabilidades utilizando los recursos disponibles en el contexto educativo (Jamal, 2007). Este concepto abarca las tareas que los docentes realizan para alcanzar los objetivos curriculares en un sistema escolar específico (Maryati et al., 2020). En este sentido, el desempeño docente se traduce como la contribución que realizan los docentes al logro de metas y objetivos educativos (Limon y Nartgün, 2020), siendo considerado el factor que más determina la calidad del aprendizaje (Suprihatiningrum, 2016).

La preparación del programa de estudios, la planificación de las lecciones y la competencia docente son elementos importantes en el desempeño de las funciones del docente como educador (Amin et al., 2013). La eficacia de un sistema educativo está determinada en gran medida por el desempeño laboral

de los docentes, por lo que se les considera columna vertebral de la institución educativa (Khan et al., 2012).

Un estudio de Singh y Tiwari (2011), en el que participaron 107 profesores de inglés en Egipto y Hawaii, encontró que los docentes estaban más motivados por aspectos altruistas e intrínsecos de su trabajo, como ayudar a los estudiantes en el aprendizaje, dar lo mejor de sí en sus tareas y mantener relaciones positivas con sus estudiantes, colegas y supervisores.

El desempeño laboral docente es un tema complejo que abarca varios aspectos, desde la planificación y ejecución de las clases hasta la motivación y satisfacción del profesor. La investigación en este campo es importante para comprender los factores que influyen en el desempeño docente y desarrollar estrategias para mejorarlo, con el objetivo final de mejorar la calidad de la educación.

En concordancia con lo mencionado, la presente investigación buscó comprender la influencia del clima organizacional en la escuela sobre el desempeño laboral de los docentes y su nivel de satisfacción con el trabajo.

Relación entre las variables

Liderazgo del director y clima organizacional escolar

En estudio realizado con datos de la OCDE (Bellibas y Liu, 2018) confirmó la vinculación entre un clima escolar de apoyo y la percepción del liderazgo, subrayando la importancia de un liderazgo efectivo para crear un entorno propicio para el aprendizaje.

Otras investigaciones han explorado dimensiones específicas del liderazgo y su impacto en el clima laboral. Así, en un estudio con más de dos mil docentes, examinaron cuatro facetas del clima organizacional: vulnerabilidad institucional, liderazgo colegiado, presión por el logro académico y comportamiento profesional docente. Los resultados de regresión múltiple indicaron que la influencia del director explica una proporción significativa de la varianza en estas dimensiones del clima escolar (Smith et al., 2020). De manera similar, Eranil y Ozbilen (2017) observaron una correlación positiva entre el liderazgo ético de los directores y las prácticas que generan un clima positivo.

Finalmente, se ha investigado la relación entre el liderazgo y otros constructos relevantes. El estudio de Leithwood (2004) observó que los líderes transformacionales empoderan a otros líderes, mejoran sus capacidades y brindan apoyo. Además, en una investigación con docentes de secundaria en Perú, se halló una alta correlación entre el liderazgo educativo del director y la percepción del ambiente institucional por parte del profesorado (Peláez Meléndez y Merino Salazar, 2020). A su vez, un estudio que utilizó un modelo de ecuaciones estructurales con docentes indonesios mostró que existen correlaciones significativas entre el estilo de liderazgo, el clima escolar y la autoeficacia docente, destacando el rol mediador de la camaradería y la unanimidad de objetivos (Damanik y Aldridge, 2017).

Clima organizacional escolar y satisfacción docente

Con el objetivo de estudiar la satisfacción de los profesores de educación en China, una investigación involucró a 1035 docentes usando para el análisis un modelo de ecuaciones estructurales. Los resultados muestran que el clima escolar, mediado por la autoeficacia docente, predice positivamente la satisfacción docente. En el modelo estructural, se observó el efecto directo del clima escolar sobre la satisfacción docente ($\beta = .80$) y sobre la autoeficacia docente ($\beta = .75$), y

esta última tuvo un efecto directo sobre la satisfacción docente (β = .24), que explican el 96 % de la varianza de la satisfacción docente (Fang y Qi, 2023). Estos resultados sugieren que tanto el clima escolar como la autoeficacia son factores importantes para la satisfacción de los docentes. Una mejora en el clima escolar y en la autoeficacia docente podría contribuir a aumentar la satisfacción docente y, por ende, la calidad de la educación profesional.

De igual manera, se analizó cómo el clima laboral, el reconocimiento y la supervisión docente influían en la satisfacción de los docentes. Los resultados revelaron que las tres variables son predictores significativos de la satisfacción docente, con un R^2 de .704, lo que significa que explican el 70.4 % de la variación de la satisfacción de los docentes. De las tres variables, el clima laboral resultó ser la que tiene un mayor impacto, con un valor beta estandarizado de .531. Esto indica que una mejora en el clima laboral tiene un fuerte impacto en la satisfacción de los profesores (Barba Briceño, 2011).

La percepción del clima organizacional por parte de los docentes es un factor determinante de su satisfacción y sus emociones en el trabajo. Así, un clima positivo en la escuela predice una alta satisfacción de los docentes (β = .49, p < .001), quienes experimentan entusiasmo y comodidad en su labor. Por el contrario, un clima negativo se asocia con baja satisfacción y emociones negativas como ansiedad y depresión. Es importante destacar que el tipo de escuela, ya sea regular o especial, no altera la capacidad predictiva del clima organizacional sobre la satisfacción y las emociones en los docentes (Otrębski, 2022).

Además, otros estudios proporcionan evidencia de que el clima organizacional es el factor más importante que influye en la satisfacción del docente (Campos Madrigal y Muñoz Palomeque, 2017; Williams y Rodríguez Gómez, 2021). Esto significa que una mejora en el clima organizacional se traducirá en una mayor satisfacción docente. Por lo tanto, las instituciones educativas pueden mejorar la satisfacción de sus empleados invirtiendo en la creación de un clima positivo y la provisión de un apoyo adecuado para el desarrollo de las actividades docentes.

Clima organizacional escolar y desempeño docente

El estudio de Acuña Gutiérrez et al. (2023) se propuso analizar la relación entre clima escolar y desempeño docente en instituciones de nivel primario. La investigación se realizó con una muestra de 180 profesores de las instituciones educativas del distrito de Santa Ana, Cusco, Perú. Se utilizaron dos instrumentos: una ficha de clima institucional y las rúbricas de desempeño docente. Los resultados evidencian una correlación de Spearman positiva de .860 (p < .05), lo que indica una fuerte correlación entre clima escolar y desempeño docente.

Por su parte, Selamat et al. (2013) analizaron la relación entre el clima organizacional y el desempeño entre docentes de nivel secundaria. Participaron 37 docentes seleccionados aleatoriamente del distrito de Klang, Malasia. De acuerdo con los hallazgos, el clima organizacional y el desempeño laboral de los docentes demostraron una relación lineal moderada y positiva (r = .367, p < .05).

En otro estudio, Ccora y Matas Castañeda (2015) buscaron establecer la existencia de una relación positiva y significativa entre el clima organizacional y el desempeño docente en dos escuelas de Lima, Perú. Se encontró una fuerte relación entre las variables, con un valor r de Pearson igual a .71.

Este estudio es relevante porque analiza cómo el clima organizacional escolar

influye en la satisfacción y desempeño de los docentes en el sistema K-12 de la Unión del Atlántico de los Adventistas del Séptimo Día en los EE. UU. Comprender esta relación es clave para mejorar la calidad educativa. Un ambiente laboral positivo incrementa la motivación y compromiso de los docentes, impactando directamente en la enseñanza. Los resultados de esta investigación ofrecen datos valiosos para que administradores educativos diseñen estrategias que mejoren el entorno laboral, contribuyendo a un mayor bienestar y rendimiento docente. Además, el modelo predictivo del estudio aporta evidencia empírica útil para futuras intervenciones en el ámbito educativo.

El objetivo general del estudio fue evaluar la influencia del clima organizacional escolar en la satisfacción y el desempeño autopercibido de los docentes que trabajan en el sistema K-12 de la Unión del Atlántico de los Adventistas del Séptimo Día en los Estados Unidos, utilizando un modelo de path analysis para medir el impacto directo de dichas variables.

Con base en el objetivo del estudio y la literatura, se plantearon una serie de hipótesis, que se estructuran considerando los efectos directos e indirectos entre las variables sobre la variable endógena desempeño docente. A continuación, se detallan cada una de ellas.

Hipótesis de efectos directos

H1. El liderazgo del director (LD) tiene un efecto positivo directo sobre el clima organizacional escolar (COE).

H2. El clima organizacional escolar (COE) tiene un efecto positivo directo sobre la satisfacción docente (SD).

H3. El clima organizacional escolar (COE) tiene un efecto positivo directo sobre el desempeño docente (DD).

H4. La satisfacción docente (SD) tiene un efecto positivo directo sobre el desempeño docente (DD).

Hipótesis de efectos indirectos

H5. El liderazgo del director (LD) tiene un efecto positivo indirecto sobre la satisfacción docente (SD), mediado por el clima organizacional escolar (COE).

H6. El liderazgo del director (LD) tiene un efecto positivo indirecto sobre el desempeño docente (DD), mediado por el clima organizacional escolar (COE) y la satisfacción docente (SD).

H7. El liderazgo del director (LD) tiene un efecto positivo indirecto sobre el desempeño docente (DD), mediado por el clima organizacional escolar (COE).

H8. El clima organizacional escolar (COE) tiene un efecto positivo indirecto sobre el desempeño docente (DD), mediado por la satisfacción docente (SD).

Método

El estudio que aquí se reporta tuvo un enfoque cuantitativo, con un diseño transversal, ex post facto y correlacional predictivo.

Participantes

De manera no probabilística, intencional y por conveniencia, se recolectaron datos de 112 docentes, equivalente al 38,62 % del total de docentes que trabajan en el sistema K-12 de la Unión del Atlántico de los Adventistas del Séptimo Día, que incluye una zona este de los EE. UU. (Connecticut, Maine, Massachusetts, New Hampshire, New York, Rhode Island, Vermont) y Bermudas. Los participantes tenían un rango de edad entre 25 y 79 años, con una edad promedio de 50 años y una desviación estándar de 9.99 años. De ellos, el grupo mayoritario era de sexo femenino (75 %, n = 84), mientras que el grupo masculino representaba solo el 25 % (n = 28). Además, tenían una media de 14.32 años de servicio (DE = 9.81) y, como se observa

en la Tabla 1, la mayoría tenía concluida una maestría.

Instrumentos

Liderazgo del director

Para evaluar la percepción del constructo de liderazgo del director, se adaptó un instrumento originalmente desarrollado en inglés por Pierre-Antoine (2019) (ver Anexo A). La adaptación consistió en cambiar el término "pastor" por "director" en la redacción de los ítems.

Tabla 1

Distribución de participantes por nivel académico obtenido

Nivel académico	*n*	%
Técnico superior	8	7.1
Licenciatura	29	25.9
Maestría	69	61.6
Doctorado	6	5.4
Total	112	100.0

Este cuestionario está compuesto por 25 ítems que se responden con una escala Likert de cinco puntos. Las opciones de respuesta van desde 1, que representa *totalmente en desacuerdo*, hasta 5, que indica *totalmente de acuerdo*. El instrumento está estructurado en cuatro dimensiones principales: (a) plan de desarrollo del liderazgo, (b) misión, (c) flexibilidad en el liderazgo y (d) liderazgo de servicio. Sin embargo, en este estudio se utilizó la media de todos los ítems, donde una mayor valoración indica una mejor percepción del liderazgo del director. La consistencia interna del cuestionario reportada por el autor, medida mediante el alfa de Cronbach, arrojó un valor de .945, lo que sugiere una alta fiabilidad para el instrumento en su conjunto.

Clima organizacional escolar

Se utilizó el instrumento creado por Guzmán Ramos (2018), que originalmente estaba conformado por 31 ítems agrupados en tres dimensiones: (a) motivación y estabilidad laboral, (b) estilo de supervisión y recompensas y (c) gestión de conflictos.

Se removieron cinco ítems por no corresponder al contexto del estudio, por lo que el instrumento quedó integrado por 26 ítems, que se agrupan en cuatro dimensiones: (a) liderazgo apreciativo y desarrollo profesional (ocho ítems, $\alpha = .940$), (b) apoyo mutuo y confianza institucional (cuatro ítems, $\alpha = .898$), (c) gestión organizacional y compromiso institucional (nueve ítems, $\alpha = .916$) y (d) motivación y sentido de misión (cinco ítems, $\alpha = .879$). Las cuatro dimensiones explicaron el 66.54 % de la varianza. Los ítems fueron valorados con una escala tipo Likert, con cinco opciones de respuesta: totalmente en desacuerdo (1), *en desacuerdo* (2), *neutral* (3), *de acuerdo* (4) y *totalmente de acuerdo* (5), donde un mayor valor indica una mejor percepción del clima escolar percibido por los docentes. El instrumento completo obtuvo un alfa de Cronbach de .965.

Satisfacción docente

Se utilizó una adaptación del instrumento desarrollado por Auguste-George (2019), con 12 ítems agrupados en cuatro dimensiones: (a) satisfacción personal, (b) satisfacción laboral, (c) satisfacción social y (d) reconocimiento laboral. Los ítems fueron valorados con una escala tipo Likert con cinco opciones de respuesta: *totalmente en desacuerdo* (1), *en desacuerdo* (2), *neutral* (3), *de acuerdo* (4) y *totalmente de acuerdo* (5), donde un mayor valor indica una mejor percepción de satisfacción. El alfa de Cronbach para todo el instrumento fue igual a .933.

Desempeño docente

Para medir este constructo se adaptó un instrumento desarrollado por Monestime

(2019), cambiando la expresión "pastor" por "docente". El instrumento consta de 33 ítems agrupados en ocho dimensiones: (a) liderazgo, (b) calidad, (c) estrategia, (d) tecnología de la información, (e) relación, (f) desarrollo innovador, (g) capacidad de respuesta e (h) interacción-coordinación funcional. Los ítems fueron valorados con una escala tipo Likert de cinco opciones de respuesta: totalmente en desacuerdo (1), *en desacuerdo* (2), *neutral* (3), *de acuerdo* (4) y *totalmente de acuerdo* (5), en el cual una mayor puntuación en la escala revela un mayor nivel de desempeño docente autopercibido. El instrumento completo obtuvo un alfa de Cronbach de .889.

Análisis estadístico, recolección de datos y consideraciones éticas

Se calcularon medidas de tendencia central y de dispersión para cada uno de los constructos del estudio. Asimismo, se identificaron los ítems con las medias más altas y más bajas de cada constructo. Finalmente, la fiabilidad del instrumento fue evaluada mediante el coeficiente alfa de Cronbach, estableciendo un umbral mínimo aceptable de .70. Se llevó a cabo un path analysis (PA) para explorar el efecto del clima organizacional escolar sobre el desempeño y la satisfacción docentes. El PA es un método multivariado que pertenece a la familia de los modelos de ecuaciones estructurales (SEM), en el cual se evalúa si el conjunto de relaciones de las variables observadas obtiene una bondad de ajuste aceptable con la teoría que le da sustento (Pérez et al., 2013; Ruiz et al., 2010).

La bondad de ajuste del modelo implicó evaluar los siguientes criterios: (a) prueba de chi cuadrado ($p > .05$), (b) chi-cuadrado normado (CMIN/DF < 3), (c) índice de bondad de ajuste (GFI > .90), (d) índice de ajuste comparativo (CFI > .90), (e) índice de ajuste no estandarizado de Tucker-Lewis (TLI > .90), y (f) error de aproximación cuadrático medio (RMSEA < .08) (Byrne, 1998; Hooper et al., 2008; Hu y Bentler, 1999; Kline, 2005; Tabachnick y Fidell, 2007).

El procedimiento de recolección de datos comenzó con una comunicación escrita dirigida a los administradores escolares, solicitando su aprobación para aplicar el instrumento a los docentes de la institución. Finalmente, el director de la escuela determinó el momento más adecuado para que los docentes completaran la encuesta en línea, que se realizó mediante un formulario de Google Forms.

Desde una perspectiva ética, se garantizó la participación voluntaria de los docentes y se aseguró el anonimato y la protección de los datos. El estudio se desarrolló conforme a los lineamientos institucionales y las normativas vigentes sobre investigación con seres humanos en el área de las ciencias sociales en el que no hay riesgo para la vida.

Resultados

Estadísticas descriptivas

La percepción de los docentes con relación al clima organizacional escolar obtuvo una media de 3.97, presentando una desviación estándar de 0.79, una asimetría de -.669 y una curtosis de -.067, dando indicios de un comportamiento normal de los datos. La evaluación de los ítems mostró que el mejor evaluado fue "El empleado está motivado por la misión de la institución" ($M = 4.38$, $SD = 0.807$) y el que obtuvo la menor calificación fue "El empleado está motivado por el salario que recibe" ($M = 2.65$, SD = 1.327). Estos resultados sugieren que el componente misional ejerce una influencia positiva en el clima, aunque la alta dispersión en los salarios podría representar un área de mejora en la gestión, especialmente para retener el talento

humano.

El constructo satisfacción docente obtuvo una puntuación media de 4.01, cuya desviación estándar fue 0.787, con una asimetría de -.857, indicando una tendencia hacia puntuaciones altas, y una curtosis de .457, compatible con una distribución levemente más concentrada que la normal. El ítem mejor evaluado fue "Los niveles más altos de dirección son notificados de todas las operaciones" (*M* = 4.37, *SD* = 0.880), y el menor fue "Para lograr metas y objetivos, se forman grupos de trabajo con colegas de diversos campos" (*M* = 3.66, *SD* = 1.135). Esto indica una percepción favorable sobre los procesos de comunicación organizacional y una percepción menos favorable hacia el trabajo colaborativo.

El constructo desempeño laboral arrojó una puntuación media de 4.27, una desviación estándar de 0.502, una asimetría de -.522 y una curtosis de .290. Esto indica una percepción favorable muy positiva del propio rendimiento laboral con una tendencia hacia los valores altos de la escala. El criterio con mayor valoración fue "Trabajo bien incluso cuando no hay supervisión" (*M* = 4.82, *SD* = 0.450) y el menor fue "Existen oportunidades de ascenso" (*M* = 3.00, *SD* = 1.280), lo que refleja una fuerte percepción de autonomía y una falta de expectativas de crecimiento laboral.

Se obtuvieron altos niveles de confiabilidad de los constructos, los que pueden observarse en la Tabla 2.

Tabla 2

Confiabilidad de los instrumentos

Variable	α original	α del estudio
Liderazgo del director	.945	.967
Clima organizacional escolar	.890	.965
Satisfacción docente	.933	.927
Desempeño docente	.889	.935

Modelo de *path analysis*

Para evaluar el efecto del liderazgo del director (LD), el clima organizacional escolar (COE), la satisfacción docente (SD) y el desempeño docente (DD), se diseñó un modelo de *path analysis*, que es una técnica particular de ecuación estructural (Jöreskog y Sörbom, 1993), tomando la media de cada constructo como variable observada. En la Tabla 3 se puede observar la matriz de correlaciones, cuyos resultados indican altas correlaciones positivas entre las variables.

Tabla 3

*Matriz de correlaciones (*n = *106)*

Variable	1	2	3	4
Liderazgo del director	—			
Clima organizacional escolar	.877*	—		
Satisfacción docente	.819*	.885*	—	
Desempeño docente	.804*	.901*	.877*	—

* $p < .001$

Se removieron los casos atípicos, que fueron identificados mediante la distancia de Mahalanobis. La normalidad multivariante de los datos se examinó con el coeficiente de Mardia, cuyo valor fue de 4.942. De acuerdo con Bentler (2005), valores críticos menores que 5 indican la existencia de una distribución normal en los datos. Esto permitió utilizar el método de estimación de máxima verosimilitud.

Se utilizaron varios criterios de bondad de ajuste para evaluar el modelo de medición, mostrando un buen ajuste en general. El valor *p* del chi-cuadrado (χ^2) fue igual a .130, indicando que no hubo diferencias significativas entre el modelo teórico y los datos observados, por lo que el modelo es aceptable. Los índices de ajuste fueron igualmente favorables: el Índice de Bondad de Ajuste (GFI) fue de .982, el Índice de Bondad de Ajuste Comparativo (CFI) fue de .996, el Índice

de Tucker-Lewis (TLI) alcanzó un .988 y el Índice de Ajuste Normalizado (NFI) fue de .992. Todos estos valores superan el umbral de .90 recomendado por la literatura, lo que sugiere un excelente ajuste del modelo. Con base en estos resultados, se concluye que los datos se ajustan adecuadamente al modelo de medición.

Los criterios de bondad de ajuste de los índices utilizados para este modelo, los criterios de aceptación y los resultados obtenidos se pueden observar en la Tabla 4.

Tabla 4

Estadísticos de bondad de ajuste

Estadístico	Abreviatura	Criterio	Resultado	Decisión
Chi-cuadrado	χ^2	$p > .05$	.130	Aceptado
Índice de bondad de ajuste	GFI	> .90	.982	Aceptado
Índice de bondad de ajuste comparativo	CFI	> .90	.996	Aceptado
Índice de Tucker- Lewis	TLI	> .90	.988	Aceptado

En cuanto a las relaciones directas e indirectas entre los constructos del estudio (ver Tabla 5), los resultados presentados en la figura muestran que todas las rutas estimadas fueron positivas y significativas. Se acepta la hipótesis que predice que LD tiene un efecto significativo y positivo en COE, con un coeficiente β = .88. Asimismo, la relación entre COE y DD también es significativa, con un coeficiente β = .58, apoyando la hipótesis de que el COE afecta positivamente al DD. Además, SD es influenciado positivamente por el COE con un coeficiente β = .89, lo que respalda la hipótesis sobre la influencia del COE en SD. Finalmente, tanto el COE como la SD tienen un impacto positivo en el DD, con coeficientes β =.58 y .37, respectivamente, confirmando el rol mediador de estas variables en la relación entre LD y DD.

La inclusión de covarianzas adicionales entre residuos no produjo una mejora estadísticamente significativa en el ajuste global del modelo ($p > .05$), validando la estructura recursiva propuesta.

Tabla 5

Efectos directos e indirectos

Hipótesis	Coeficientes estandarizados	*t*	Decisión
Efectos directos			
H1: LD → COE	.88**	19.185	Aceptado
H2: COE → SD	.89**	20.073	Aceptado
H3: COE → DD	.58**	7.070	Aceptado
H4: SD → DD	.37**	4.484	Aceptado
Efectos indirectos			
H5: LD → COE → SD	.78**	1.483	Aceptado
H6: LD → COE → SD → DD	.78*	0.386	Aceptado
H7: LD → COE → DD	.51**	0.617	Aceptado
H8: COE → COE → DD	.32*	0.398	Aceptado

Nota. LD: liderazgo directivo, COE: clima organizacional escolar, SD: satisfacción docente, DD: desempeño docente.

*$p < .01$. ** $p < .001$.

En síntesis, todas las hipótesis planteadas se aceptan, destacando que el liderazgo del director influye significativamente tanto directa como indirectamente en el desempeño docente, mediado por el clima organizacional escolar y la satisfacción docente, siguiendo los estándares establecidos por Hair et al. (2010).

Los resultados obtenidos muestran que los índices propuestos alcanzaron una bondad de ajuste adecuada. El modelo que se observa en la Figura 1, muestra que el liderazgo del director tiene un impacto directo y fuerte sobre el clima organizacional escolar (β = .88). El clima organizacional escolar tiene un efecto positivo, tanto sobre la satisfacción docente (β = .89) como sobre el desempeño docente autopercibido (β = .58). Esto indica que un clima escolar positivo influye positivamente sobre ambas variables endógenas, satisfacción y desempeño. Por último, el modelo muestra que el clima laboral tiene un efecto directo sobre el desempeño docente (β = .37). En conjunto, el modelo explica el 84 % de la varianza del desempeño laboral de los docentes involucrados en el estudio.

Figura 1

Modelo de path analysis

Discusión

El modelo analizado reveló que el liderazgo del director predice de manera indirecta, positiva y significativa el desempeño docente, a través de la mediación del clima organizacional escolar y la satisfacción de docentes que trabajan en el sistema K-12 de la Unión del Atlántico de los Adventistas del Séptimo Día en Estados Unidos.

Clima organizacional escolar y satisfacción docente

Esta investigación ha corroborado que el clima organizacional escolar ejerce un impacto directo y significativo sobre la satisfacción de los docentes participantes. Este hallazgo está alineado con lo planteado por Zakariya (2020), quien en un estudio similar empleó un modelo de ecuaciones estructurales para comparar el impacto del clima escolar en la satisfacción docente. Los resultados de su modelo confirmaron que el clima escolar influye de manera significativa y directa en la satisfacción del profesorado.

Asimismo, los resultados de Katsantonis (2020) evidenciaron que el clima escolar no solo tiene un efecto directo sobre la satisfacción docente, sino también un efecto indirecto mediado por la autoeficacia docente. Así, un clima laboral positivo puede fortalecer la autoeficacia del docente, lo que a su vez conduce a

una mayor satisfacción docente.

Estos hallazgos coinciden con varios estudios que identifican al clima escolar como un predictor clave en la satisfacción docente (Treputtharat y Tayiam, 2014; Williams y Rodríguez Gómez, 2021). En síntesis, estos resultados sugieren que un clima laboral positivo contribuye a aumentar la motivación y la satisfacción de los docentes, al fomentar un entorno donde se sienten valorados y respetados. Por consiguiente, un buen clima escolar genera una mayor proactividad y disposición para enfrentar nuevos retos en la práctica docente.

Clima escolar y desempeño laboral

En primer lugar, el análisis de las medias obtenidas muestra que los docentes tienen una alta autopercepción de su desempeño, evidenciando que trabajan de manera eficiente incluso en ausencia de supervisión, aunque manifiestan percibir pocas oportunidades de ascenso. Los resultados evidencian una alta correlación entre el clima escolar y el desempeño docente, lo que indica que estas dos variables están fuertemente asociadas, hallazgo que coincide con el estudio de Acuña Gutiérrez et al. (2023).

El modelo de *path analysis* confirma que el clima organizacional escolar ejerce un efecto positivo y significativo como predictor del desempeño docente, en concordancia con los resultados de Balkar (2015). De igual manera, el estudio de Mailool et al. (2020), mediante el análisis de regresión lineal simple, encontró que el clima escolar tiene un impacto positivo y significativo sobre el desempeño de los docentes.

Cabe destacar que en el estudio de Bentil (2021), la dimensión del clima escolar que más contribuyó al desempeño docente fue el clima familiar, lo que resalta la importancia de fortalecer las relaciones interpersonales entre los docentes. Las dimensiones que le siguen en importancia fueron el clima abierto y el clima controlado, mientras que las dimensiones de clima autónomo, cerrado y paternalista no mostraron efectos significativos.

Sin embargo, otros estudios presentan hallazgos divergentes. Por ejemplo, el estudio de Okeke-James et al. (2020) mostró que algunas dimensiones del clima escolar tenían una baja correlación con el desempeño docente o no eran significativas. De igual manera, Abeh y Muñoz Palomeque (2021) encontraron que el clima escolar no era un predictor significativo del desempeño de los profesores.

Asimismo, es importante considerar que, aunque brindar un clima de trabajo positivo y de apoyo hacia los docentes generalmente favorece el desempeño docente, los conflictos con la administración pueden generar frustración y enojo en el personal, afectando negativamente su desempeño (Tubbs y Garner, 2008).

Los hallazgos de la investigación de Xia et al. (2024) destacan la importancia del clima organizacional en el aumento de la satisfacción laboral de los docentes de kínder, ofreciendo información valiosa para mejorar dicha satisfacción.

Esto implica que el apoyo del director, las relaciones interpersonales, una adecuada comunicación, oportunidades de desarrollo docente y el reconocimiento y valoración del trabajo docente son elementos que, cuando son percibidos por los docentes de manera favorable, establecen condiciones psicológicas y organizacionales que influyen directamente en cómo los docentes se sienten y actúan en su trabajo (Sun et al., 2024). Asimismo, un clima organizacional positivo favorece un mejor desempeño individual y colectivo, mejorando tanto la eficacia en la enseñanza como la dedicación, creatividad y profesionalismo. Esto ocurre cuando existen condiciones

de trabajo emocionalmente saludables que facilitan que los docentes estén motivados para superarse, colaborar con sus colegas y participar en actividades extracurriculares (Sun et al., 2024).

En síntesis, el estudio reafirma que el clima escolar es un factor clave para mantener o incrementar el nivel de satisfacción y desempeño docente, lo que a su vez impacta en la calidad de la enseñanza y, por ende, en el desempeño de los estudiantes.

Por último, como toda investigación empírica, este estudio presenta algunas limitaciones. En primer lugar, el tipo de muestreo; habría sido deseable obtener una muestra probabilística que permita generalizar los datos. Además de esto, las autovaloraciones de los docentes en cuanto a su desempeño podrían estar sesgadas de cierto optimismo, por lo que se sugiere incorporar medidas más objetivas en futuras investigaciones. Finalmente, al tomar como variables observadas la media de todas las declaraciones, no se pudo analizar las dimensiones específicas que tienen mayor influencia en el desempeño docente.

Referencias

Abeh, P. y Muñoz Palomeque, M. (2021). Factores predictores del desempeño de un grupo de docentes universitarios. *Revista Internacional de Estudios en Educación, 21*(1), 21-30. https://doi.org/10.37354/riee.2021.209

Acuña Gutiérrez, J. J., Chui Betancur, H. N., Pérez Argollo, K., Roque Huanca, E. O. y Roque Huanca, B. (2023). Clima organizacional y desempeño docente en las instituciones educativas del nivel primaria. *Horizontes: Revista de Investigación en Ciencias de la Educación, 7*(30), 1673-1684. https://doi.org/10.33996/revistahorizontes.v7i30.619

Almeida Guillén, M. J. (2019). Clima organizacional y el desempeño docente en educación general básica. *Revista Electrónica Entrevista Académica, 5*(2), 85-95. https://www.eumed.net/rev/reea/enero-20/index.html

Amin, M., Shah, R., Ayaz, M. y Atta, M. A. (2013). Teachers' job performance at secondary level in Khyber Pakhyunkhwa, Pakistan. *Gomal University Journal of Research, 29*(2), 100-104. https://docplayer.net/26903184-Teachers-job-performance-at-secondary-level-in-khyber-pakhyunkhwa-pakistan.html

Auguste-George, M. B. (2019). *Factors affecting the job satisfaction of employees in the northeastern Conference of Seventh-Day Adventists in New York* [Tesis doctoral, Universidad de Montemorelos]. Repositorio institucional.

Balkar, B. (2015). Defining an empowering school culture (ESC): Teacher perceptions. *Issues in Educational Research, 25*(3), 205–224. https://search.informit.org/doi/10.3316/informit.535534357347657

Barba Briceño, L. (2011). *Factores predictores de la satisfacción laboral en los docentes de las instituciones educativas de la APC-SUR* [Tesis doctoral, Andrews University]. Repositorio institucional.

Bellibas, M. S. y Liu, Y. (2018). The effects of principal's perceived instructional and distributed leadership practices on their perceptions of school climate. *International Journal of Leadership in Education, 21*(2), 226-244. https://doi.org/10.1080/13603124.2016.1147608

Bentil, J. (2021). School climate and teacher job performance: Evidence from Shama District of Ghana. *European Journal of Education Studies, 8*(11), 44-63. http://doi.org/10.46827/ejes.v8i11.3968

Bentler, P. M. (2005). *EQS 6 Structural equations program manual*. Multivariate Software. http://www.econ.upf.edu/~satorra/CourseSEMVienna2010/EQSManual.pdf

Blömeke, S., Houang, R., Hsieh, F. J. y Wang, T. Y. (2017). Effects of job motives, teacher knowledge and school context on beginning teachers' commitment to stay in the profession: A longitudinal study in Germany, Taiwan and the United States. En G. K. LeTendre y M. Akiba (Eds.), *International handbook of teacher quality and policy* (pp. 374-387). Routledge.

Brookover, W. B., Schweitzer, J. H., Schneider, J. M., Beady, C. H., Flood, P. K. y Wisenbaker, J. M. (1978). Elementary school social climate and school achievement. *American Educational Research Journal, 15*(2), 301-318. https://doi.org/10.3102/00028312015002301

Byrne, B. M. (1998). *Structural equation modeling with Lisrel, Prelis, and Simplis: Basic concepts, applications, and programming*. Taylor & Francis.

Campos Madrigal, C. L. y Muñoz Palomeque, M. (2017). Factores predictores de la satisfacción laboral en docentes de siete universidades privadas latinoamericanas. *Revista Internacional de Estudios en Educación, 17*(1), 54-60. https://doi.org/10.37354/riee.2017.168

Ccora, R. P. y Matas Castañeda, J. M. (2015). Clima organizacional y desempeño laboral docente en instituciones educativas de nivel primario y secundario. *Apuntes de Ciencia & Sociedad, 5*(2), 334-338. http://dx.doi.org/10.18259/acs.2015048

Christensen, C., Marx, M. y Stevenson, H. H. (2006). The tools of cooperation and change. *Harvard Business Review, 84*(10), 72-80. https://hbr.org/2006/10/the-tools-of-cooperation-and-change

Cohen, J., McCabe, L., Michelli, N. M. y Pickeral, T. (2009). School climate: Research, policy, practice, and teacher education. *Teachers College Record, 111*(1), 180-213. https://doi.org/10.1177/016146810911100108

Collie, R. J., Shapka, J. D. y Perry, N. E. (2012). School climate and social–emotional learning: Predicting teacher stress, job satisfaction, and teaching efficacy. *Journal of Educational Psychology, 104*(4), 1189. https://doi.org/10.1037/a0029356

Damanik, E. y Aldridge, J. (2017). Transformational leadership and its impact on school climate and teachers' self-efficacy in Indonesian high schools. *Journal of School Leadership, 27*(2), 269-296. https://doi.org/10.1177/10526846170270020

Eranil, A. K. y Ozbilen, F. M. (2017). Relationship between school principals' ethical leadership behaviors and positive climate practices. *Journal of Education and Learning, 6*(4), 100-112. https://doi.org/10.5539/jel.v6n4p100

Eskandari, A. y Ghanbari, S. (2014). Organizational climate, job motivation, and organizational citizenship behavior. *International Journal of Management Perspective, 1*(3), 1-15. https://www.academia.edu/12151892/

Fang, J. y Qi, Z. (2023). The influence of school climate on teachers' job satisfaction: The mediating role of teachers' self-efficacy. *PloS ONE, 18*(10), Artículo e0287555. https://doi.org/10.1371/journal.pone.0287555

Guzmán Ramos, P. D. (2018). *Relación entre el clima escolar y la actitud hacia el cuidado del medio ambiente en estudiantes de ciertos grados de educación básica, en Mazatlán, Sinaloa* [Tesis de maestría, Universidad de Montemorelos]. https://1library.co/document/qvjkdk0q

Hair, J. F., Black, W. C., Babin, B. J. y Anderson, R. E. (2010). *Multivariate data analysis* (7a ed). Pearson.

Hallinger, P. (2003). Leadership and school improvement: Reflections on the role of the principal. *International Handbook of Educational Administration, 27*(1), 101-117. https://doi.org/10.1007/978-94-017-0313-7_5

Haynes, N. M., Emmons, C. y Ben-Avie, M. (1997). School climate as a factor in student adjustment and achievement. *Journal of Educational and Psychological Consultation, 8*(3), 321-329. https://doi.org/10.1207/s1532768xjepc0803_4

Hooper, D., Coughlan, J. y Mullen, M. (2008). Structural equation modelling: Guidelines for determining model fit. *Electronic Journal of Business Research Methods, 6*(1), 53-60. https://doi.org/10.21427/D7CF7R

Hu, L. y Bentler, P. M. (1999). Cutoff criteria for fit indexes in covariance structure analysis: Conventional criteria versus new alternatives. *Structural Equation Modeling: A Multidisciplinary Journal, 6*(1), 1–55. https://doi.org/10.1080/10705519909540118

Jamal, M. (2007). Job stress and job performance controversy revisited: An empirical examination in two countries. *International Journal of Stress Management, 14*(2), 175-187. https://doi.org/10.1037/1072-5245.14.2.175

Jöreskog, K. G. y Sörbom, D. (1993). *LISREL 8: Structural equation modeling*. Scientific Software International.

Katsantonis, I. G. (2020). Investigation of the impact of school climate and teachers' self-efficacy on job satisfaction: A cross-cultural approach. *European Journal of Investigation in Health, Psychology and Education, 10*(1), 119-133. https://doi.org/10.3390/ejihpe1001001

Khan, A., Shah, I. M., Khan, S. y Gul, S. (2012). Teachers' stress, performance & resources the moderating effects of resources on stress & performance. I*nternational Review of Social Sciences and Humanities, 12*(2), 21-29. https://www.academia.edu/39879719/

Kline, R. B. (2005). *Principles and practice of structural equation modeling* (2a ed.). Guilford Press.

Köse, A. (2016). The relationship between work engagement behavior and perceived organizational support and organizational climate. *Journal of Education and Practice, 7*(27), 42-52. https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1115916.pdf

Kumari, C. J. (2008). *Job satisfaction of teachers*. Discovery Publishing House.

Kunter, M., Klusmann, U., Baumert, J., Richter, D., Voss, T. y Hachfeld, A. (2013). Professional competence of teachers: Effects on instructional quality and student development. *Journal of Educational Psychology, 105*(3), 805-820. https://doi.org/10.1037/a0032583

Kurnianingsih, W., Siregar, R. y Utami, T. (2024). Visionary leadership and teacher motivation: Impact on performance in secondary schools. *Journal of Educational Research and Practice, 32*(3), 120-134.

Laurens Narvez, L. L. (2025). El liderazgo transformacional y la inteligencia emocional en la gestión directiva educativa. *Revista Latinoamericana Ogmios, 5*(12), 13-26. http://doi.org/10.53595/rlo.v5.i12.116

Leithwood, K. (2004). *Successful leadership. Transformative educational leadership in a world of transactional policies*. ICE Deusto.

Limon, I. y Nartgün, Ş. S. (2020). Development of Teacher Job Performance Scale and determining teachers' job performance level. *Journal of Theoretical Educational Science, 13*(3), 564-590. https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1289145.pdf

Mailool, J., Kartowagiran, B., Retnowati, T. H., Wening, S. y Putranta, H. (2020). The effects of principal's decision-making, organizational commitment and school climate on teacher performance in vocational high school based on teacher perceptions. *European Journal of Educational Research, 9*(4), 1675-1687. https://eric.ed.gov/?id=EJ1272373

Maryati, E., Fitria, H. y Rohana, R. (2020). The influence of principal's leadership style and organizational culture on teacher's performance. *Journal of Social Work and Science Education, 1*(2), 127-139. https://doi.org/10.52690/jswse.v1i2.38

Monestime, J. F. (2019). *Achieving good results in church performance* [Doctoral dissertation, Montemorelos University]. https://morelos.koha.es/cgi-bin/koha/opac-detail.pl?biblionumber=59858

Okeke-James, N. J., Igbokwe, I. C., Ogbo, R. N., Ekweogu, L. B. y Anyanwu, A. N. (2020). School climate as a predictor of teachers job performance in secondary schools in Anambra State, Nigeria. *International Journal of Education and Research, 8*(3), 17-26. https://www.ijern.com/journal/2020/March-2020/03.pdf

Otrębski, W. (2022). The correlation between organizational (school) climate and teacher job satisfaction—The type of educational institution moderating role. *International Journal of Environmental Research and Public Health, 19*(11),6520. https://doi.org/10.3390/ijerph19116520

Peláez Meléndez, Y. N. y Merino Salazar, T. R. (2020). Liderazgo pedagógico del director y clima institucional en las instituciones educativas de la Ugel N° 03–TRUJILLO–2017. *Perfiles de las Ciencias Sociales, 8*(15), 292-318. https://revistas.ujat.mx/index.php/perfiles/article/view/3910/2948

Pérez, E., Medrano, L. A. y Sánchez Rosas, J. (2013). El Path Analysis: conceptos básicos y ejemplos de aplicación. *Revista Argentina de Ciencias del Comportamiento, 5*(1), 52-66. https://www.redalyc.org/pdf/3334/333427385008.pdf

Peterson, R. L. y Skiba, R. (2001). Creating school climates that prevent school violence. *Social Studies, 92*(4), 167-176. https://doi.org/10.1080/00098650109599183

Petrie, K. (2014). The relationship between school climate and student bullying. *TEACH Journal of Christian Education, 8*(1), 7-16. https://research.avondale.edu.au/teach/vol8/iss1/7/

Pierre-Antoine, A. A. (2019). *Key factors of the growth of the Haitian SDA church community in the North American División of SDA churches* [Doctoral dissertation, Montemorelos University]. https://morelos.koha.es/cgi-bin/koha/opac-detail.pl?biblionumber=59998&query_desc=kw%2Cwrdl%3A%20Pierre-Antoine

Quintanilla-Ayala, L. X., Quintanilla-Aldeán, C. R. y Prieto López, Y. (2022). Incidencia del clima laboral en el desempeño docente de la carrera de Licenciatura en Educación Básica en la Universidad de las Fuerzas Armadas – ESPE. *Digital Publisher CEIT, 7*(1-1), 116-135. https://doi.org/10.33386/593dp.2022.1-1.987

Rodas Hernández, W. y Pérez Azahuanche, M. A. (2021). Influencia del liderazgo directivo en la satisfacción laboral docente. *Innova Research Journal, 6*(2), 90-104. https://doi.org/10.33890/innova.v6.n2.2021.1684

Ruiz, M. A., Pardo, A. y San Martín, R. (2010). Modelos de ecuaciones estructurales. *Papeles del Psicólogo, 31*(1), 34-45. https://www.redalyc.org/pdf/778/77812441004.pdf

Sahyunu, S., Ashadi, F., Bormasa, M., Supriatna, D. y Mutmainnah, M. (2023). The relationship between organizational climate and teacher job satisfaction in Islamic junior high school. *Journal on Education, 5*(3), 7028-7035. https://doi.org/10.31004/joe.v5i3.1491

Selamat, N., Samsu, N. Z. y Kamalu, N. S. M. (2013). The impact of organizational climate on teachers' job performance. *Educational Research eJournal, 2*(1), 71-82. https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4234817

Singh, S. K. y Tiwari, V. (2011). Relationship between motivation and job satisfaction of the white collar employees: A case study. *Management Insight, 7*(2), 31-39. https://www.coursehero.com/file/86251493/Relationship-between-Motivation-and-Jobpdf/

Smith, P. A., Escobedo, P. y Kearney, W. S. (2020). Principal influence: A catalyst for positive school climate. *International Journal of Education Policy and Leadership, 16*(5), 1-16. https://doi.org/10.22230/ijepl.2020v16n5a961

Sun, W., Liu, X., Liu, Y., Ding, S., Jiang, Y. y Lv, Z. (2024). The relationship between school organizational climate and teachers' organizational citizenship behaviors: The mediating role of teaching efficacy and moderating role of optimistic traits. *Behavioral Sciences, 14*(12), 1130. https://doi.org/10.3390/bs14121130

Suprihatiningrum, J. (2016). *Guru profesional: Pedoman kinerja, kualifikasi, & kompetensi guru*. Ar-Ruzz Media.

Tabachnick, B. G. y Fidell, L. S. (2007). *Using multivariate statistics* (5a ed.). Pearson College.

Treputtharat, S. y Tayiam, S. (2014). School climate affecting job satisfaction of teachers in primary education, Khon Kaen, Thailand. *Procedia-Social and Behavioral Sciences, 116*, 996-1000. https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2014.01.334

Troya Santillán, B. N., Arzube Plaza, M. C., Arzube Plaza, D. M., Troya Santillán, C. M., Martínez Oviedo, M. Y., Zapata Valverde, Y. F. y Bernal Parraga, A. P. (2024). Liderazgo educativo transformacional: estrategias para inspirar y motivar a los docentes en el contexto escolar. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar, 8*(5), 2230-2246. https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v8i5.13687

Tubbs, J. E. y Garner, M. (2008). The impact of school climate on school outcomes. *Journal of College Teaching & Learning, 5*(9), 19-26. https://doi.org/10.19030/tlc.v5i9.1230

Vallerand, R. J., Pelletier, L. G. y Koestner, R. (2008). Reflections on self-determination theory. *Canadian Psychologie Canadienne, 49*(3), 257-262. https://doi.org/10.1037/a0012804

Viswesvaran, C. y Ones, D. S. (2000). Perspectives on models of job performance. International *Journal of Selection and Assessment, 8*(4), 216-226. https://doi.org/10.1111/1468-2389.00151

Williams, A. y Rodríguez Gómez, J. (2021). Clima escolar y apoyo administrativo como predictores de la satisfacción laboral del docente. *Revista Internacional de Estudios en Educación, 21*(1), 31-43. https://doi.org/10.37354/riee.2021.210

Xia, W., Fan, Y., Bai, J., Zhang, Q. y Wen, Y. (2024). The relationship between organizational climate and job satisfaction of kindergarten teachers: A chain mediation model of occupational stress and emotional labor. F*rontiers in Psychology, 15*, Artículo 1373892. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2024.1373892

Zakariya, Y. F. (2020). Effects of school climate and teacher self-efficacy on job satisfaction of mostly STEM teachers: A structural multigroup invariance approach. *International Journal of STEM Education, 7*, Article 10. https://doi.org/10.1186/s40594-020-00209-4

Zembylas, M. y Papanastasiou, C. (2005). Modeling teacher empowerment: The role of job satisfaction. *Educational Research and Evaluation, 11*(5), 433-459. https://doi.org/10.1080/13803610500146152

ANEXO A

INSTRUMENTOS ADMINISTRADOS

Clima escolar (Guzmán Ramos, 2018) - Versión traducida al inglés

1. Responsibilities are clearly explained to each employee.
2. Decision-makers are respected.
3. There is an orderly process for making decisions.
4. Employees take responsibility for the decisions they make.
5. Co-workers support each other in solving work problems.
6. Recognition is given for a job well done.
7. The staff's professional growth is a concern for the principal.
8. There are opportunities for staff to develop their skills.
9. The principal recognizes an employee's outstanding performance.
10. The employee with the initiative has the opportunity for advancement.
11. Principal recognize good ideas contributed by employees.
12. The principal is concerned about employees' personal problems.
13. Principal treat subordinates with respect.
14. The principal gives employees feedback on their performance.
15. Employees are committed to their superiors by performing their work efficiently.
16. There is an atmosphere of camaraderie among the staff.
17. The staff develops as well as the institution.
18. There is total confidence in the responsibility of the staff.
19. The dismissal of an employee is fully justified.
20. There is job stability.
21. The employee is motivated by the work he/she performs.
22. The employee is motivated by the responsibilities he/she has.
23. The employee is motivated to go beyond the call of duty.
24. The employee is motivated by the salary he/she receives.
25. The employee is motivated by belonging to the institution.
26. The employee is motivated by the mission of the institution.

Satisfacción laboral (Auguste-George, 2019)

1. Planning your work.
2. Timeliness in completing tasks.
3. The salary received from the organization.
4. The achievements of work objectives.
5. Manner in which you are reprimanded.
6. Treatment received from colleagues.
7. Opportunities for self-improvement.
8. Recognition by managers.
9. Treatment received from supervisors.
10. Level of supervision from supervisors.
11. The freedom of doing your job.
12. Supervisor's evaluation of your work.
13. The fairness with which you are treated.
14. The support received from supervisors.
15. Interest of leadership in personal well-being.

16. Value of work contributions to the organization.
17. Feeling of accomplishment that work provides.
18. Diversity of tasks performed.
19. Quality of life derived from your work.
20. Participation in the organization's decision-making.

Liderazgo (Pierre-Antoine, 2019)

1. The leadership is a key element that ensures the connection among the success factors of the school.
2. The school leaders support the pastor in his plans and objectives.
3. The school brings new methods to improve in performance.
4. The school leaders can transform the goals of quality into continuous improvement process.
5. The school leadership encourages quality work for better performance.
6. Good strategies significantly influence performance in the school.
7. The involvement of all departments within the school help identify ways to attract members.
8. The applied strategies gain competitive advantage to modify and to differentiate the school programs.
9. The school delegates and coordinates new strategies for better results.
10. The implementation of the information technology has a positive effect on school performance.
11. Communication technology might be impacted by the increasing of new membership.
12. School leaders' decisions may generate feeling of angry and frustration among school members.
13. Membership retention is well managed by the principal.
14. The school values every member and shows respect.
15. The school 's satisfaction is measured during administrative meeting.
16. The school does a good job in keeping up-to-date with the needs of the members.
17. The school does a good job by taking care of the needs of the people in the community.
18. Innovative style should be a requirement for improving school performance.
19. The school fills out assessment form every year to obtain better results.
20. My school increases in the number of new members.
21. My school increases in the attendance of sabbath morning service.
22. My school decreases in the attendance of Sabbath school.
23. My school increases in the attendance of mid-week services.
24. My school increases in the amount of money donated.
25. My school increases in the number of people volunteering to help.
26. My school is open to altering the style of music in response to our member's desires.
27. The school is open to altering the order of worship in response to our member's desires.
28. The school has inter-ministry area meetings to discuss trends and developments.
29. The school does a good job of integrating the activities of all the departmental leaders of the school.

Recibido: 27 de julio de 2025 | Revisado: 26 de enero de 2026 | Aceptado: 9 de febrero de 2026

https://doi.org/10.37354/riee.2026.261

ESTILOS DE LIDERAZGO Y AUTOPERCEPCIONES DE DESEMPEÑO DOCENTE EN INSTITUCIONES ADVENTISTAS DE SANTANDER, COLOMBIA

LEADERSHIP STYLES AND TEACHERS' JOB PERFORMANCE SELF-PERCEPTIONS IN ADVENTIST INSTITUTIONS OF SANTANDER, COLOMBIA

Manuel Luna Atuesta
Corporación Universitaria Adventista de Colombia, Colombia
manuellunaatu@gmail.com

Yirly Xiomara Hernández Arias
Corporación Universitaria Adventista de Colombia, Colombia
yxhernandeza@unac.edu.co

Manuel Muñoz Palomeque
Universidad de Montemorelos, México
palomeque63@yahoo.com.mx *

*email para correspondencia

RESUMEN

El presente estudio tuvo como objetivo conocer si los niveles de liderazgo transformacional, transaccional y laissez-faire son predictores significativos del nivel de desempeño laboral percibido por los docentes que laboran en instituciones educativas adventistas del departamento de Santander, Colombia, en el año 2025. La muestra estuvo constituida por 96 docentes, con un muestreo no probabilístico por conveniencia. Al llevar a cabo el análisis, se encontró que solo el liderazgo transformacional resultó un predictor significativo, explicando el 32.4 % de la varianza del desempeño laboral en los docentes ($R = .575$, $R^2 = .331$, R^2 *corregida* $= .324$, $\beta = .575$*). El liderazgo transaccional y el liderazgo laissez-faire no fueron predictores significativos. Se concluye que, en la medida en que los rectores de las instituciones participantes en el estudio fortalezcan y ejerzan un liderazgo transformacional, se favorecerá una mejora en el desempeño de los docentes en su cargo.*

Palabras clave: estilos de liderazgo, liderazgo transformacional, liderazgo transaccional, liderazgo laissez-faire, desempeño laboral

ABSTRACT

The objective of this study was to determine whether levels of transformational, transactional, and laissez-faire leadership are significant predictors of teachers' job performance perceptions in Adventist educational institutions in the department of Santander, Colombia, in 2025. The sample—non-probabilistic, for convenience—consisted of 96 teachers. The analysis found that only transformational leadership was a significant predictor, explaining 32.4% of the variance in teacher

*job performance (*R = *.575,* R^2 = *.331, corrected* R^2 = *.324,* β = *.575). Transactional leadership and laissez-faire leadership were not significant predictors. It is concluded that, to the extent that the principals of the institutions participating in the study strengthen and exercise transformational leadership, this will improve teachers' performance in their positions.*

Keywords: leadership styles, transformational leadership, transactional leadership, laissez-faire leadership, job performance

Introducción

El liderazgo es un elemento fundamental en las instituciones educativas, ya que conecta al director con los profesores y otros integrantes de la comunidad escolar para alcanzar aprendizaje efectivo y éxito académico (Evans, 2019). De acuerdo con Pedraja-Rejas et al. (2016), un liderazgo eficaz está vinculado a un mejor rendimiento de los estudiantes, así como a la promoción de un ambiente laboral positivo.

De manera similar, Maya et al. (2019) dicen que el líder en el ámbito educativo debe inspirar, guiar y actuar como intermediario entre los distintos participantes de la institución. Por otro lado, Jacobsen y Andersen (2015) muestran que el liderazgo aumenta tanto el buen trabajo personal como el del grupo. También, Blagoev y Yordanova (2015) explican el liderazgo como la capacidad de cambiar ideas en hechos reales. En tanto, Judeh (2012) dice que un buen jefe crea reglas claras, apoya metas y ayuda a sus seguidores para lograrlas.

Sobre el desempeño docente, Martínez Ruiz y Lavín García (2017) señalan que está relacionado con el profesionalismo, los métodos de enseñanza, su papel en la sociedad, los conocimientos teóricos, las habilidades prácticas y los recursos cognitivos. Por su parte, Zaldívar Acosta y Quintal Escobedo (2021) consideran el desempeño docente como la acción, la función, la capacidad, la práctica, el rol y el desarrollo profesional. Todos estos aspectos son inherentes a la profesión docente. En este mismo sentido, Franklin Fincowsky y Krieger (2011) sostienen que evaluar el desempeño docente ayuda a ver si los empleados hacen sus tareas y alcanzan las metas. Asimismo, Iturralde-Torres (2011) menciona que este paso provee al director de información para observar cómo están trabajando los empleados.

González-Lazalde et al. (2020) destacan que la implementación de evaluaciones docentes produce ventajas tales como un aumento en la motivación, una comunicación más efectiva, una mayor claridad en las funciones y una mejora en el rendimiento. Por su parte, Urdaneta Quintero y Urdaneta Quintero (2013) señalan que esta actividad debe ser fundamental en las instituciones, puesto que mejora las capacidades del docente y ayuda a crear ventajas competitivas. Debido a que en la población estudiada no se han realizado investigaciones previas que analicen conjuntamente las variables consideradas, el presente estudio tuvo como propósito determinar si los niveles de liderazgo transformacional, transaccional y laissez-faire son predictores significativos del nivel de desempeño laboral percibido por los docentes que laboran en instituciones educativas adventistas del departamento de Santander, Colombia, en el año 2025.

Antecedentes teóricos

Desempeño laboral

El desempeño laboral es un factor fundamental en el ámbito institucional, dados los cambios constantes que está experimentando actualmente. En esta línea,

Goerlich Peset (2021) señala que el desempeño laboral cobra una importancia particular ante las nuevas realidades del entorno laboral contemporáneo. Asimismo, Baque Villanueva et al. (2022) mencionan que el desempeño laboral evalúa la capacidad individual y fomenta el desarrollo profesional.

De igual manera, González García y Vilchez Pirela (2021) afirman que el desempeño laboral se relaciona directamente con la manera en que los empleados desempeñan las funciones y responsabilidades que les han sido asignadas, cumpliendo con las expectativas de la organización. Por otro lado, Ali y Ghani (2022) lo describen como la habilidad de generar trabajo de manera eficiente, enfatizando el aspecto de productividad relacionado con el concepto. Además, el desempeño laboral tiene un impacto directo en la consecución de objetivos, en los niveles de productividad y en la calidad de los resultados que logran las organizaciones (Bautista Cuello et al., 2020; Vidal Rischmoller, 2022). De hecho, Yang et al. (2021) lo ven como un elemento estratégico clave en la gestión de recursos humanos, especialmente en el reto global de atraer, retener y potenciar el talento humano, que es vital para la competitividad en el negocio.

Desde un enfoque más aplicado, Robbins y Coulter (2013) argumentan que el desempeño laboral permite determinar cuán eficazmente una persona, proceso o empresa ha alcanzado sus metas. Luego, Robbins y Jusge (2014) reiteran esta noción al describirlo como una fuerza significativa dentro del capital humano que promueve el rendimiento de la organización. Por su parte, Chiavenato (2010) considera que el desempeño laboral se relaciona con el esfuerzo individual orientado a lograr los objetivos establecidos, el cual depende de las habilidades, capacidades y de cómo el empleado percibe su papel dentro de la organización.

Estilos de liderazgo

Los líderes de las instituciones manifiestan diferentes estilos de liderazgo. Algunos motivan e inspiran a sus empleados a que trabajen bien, otros dan recompensas para mantenerlos contentos y algunos delegan funciones. Desde esa perspectiva, en este estudio, se analizan los estilos de liderazgo transformacional, transaccional y laissez-faire.

Liderazgo transformacional

El liderazgo transformacional ha sido analizado con regularidad por su importante efecto sobre diversas variables organizacionales que afectan la consecución de resultados favorables en las instituciones (Thuy y Anh, 2024). En este escenario, la falta de un liderazgo efectivo puede provocar un ambiente organizacional desfavorable, lo que subraya la necesidad de que los directivos adopten estrategias apropiadas para fortalecer su liderazgo y, de este modo, mejorar el entorno laboral (Chiquillo Rodelo et al., 2023). Desde este punto de vista, Canal Carrillo et al. (2023) indican que el liderazgo transformacional se caracteriza por su habilidad para inspirar, motivar y fomentar el cambio dentro de las organizaciones, actuando como un recurso esencial para guiar a los equipos hacia la mejora constante. De hecho, se ha demostrado que este estilo de liderazgo ayuda a los líderes a dirigir a sus equipos hacia el logro de los objetivos organizacionales, incluso en entornos de gran complejidad, ya que fomenta el crecimiento de las competencias de los miembros del equipo (Alcívar Soria, 2021).

En este sentido, Rojas León et al. (2021) señalan que una de las características fundamentales del liderazgo transformacional es la capacidad del líder para

comunicar una visión futura que sea inspiradora para su equipo. En apoyo a esta perspectiva, Castro-Martínez y Díaz-Morilla (2021) subrayan que este tipo de liderazgo se enfoca en el crecimiento y desarrollo individual de los seguidores, al mismo tiempo que promueve un entorno fundamentado en la confianza y el respaldo recíproco.

Asimismo, estudios más recientes sostienen que el liderazgo transformacional ejerce un efecto positivo y considerable sobre la confianza de los trabajadores, lo cual, a su vez, afecta la creación de comportamientos que se ajustan a los valores de la organización (Almaqableha y Omarb, 2024; Fahy et al., 2024). Por su parte, Coronado Espinoza et al. (2023) señalan que el liderazgo transformacional se caracteriza por cuatro componentes principales: una visión común, la inspiración motivacional, la atención personalizada y el estímulo intelectual. Todos estos aspectos son cruciales para alcanzar un liderazgo eficaz y que tenga un impacto duradero en las organizaciones.

Liderazgo transaccional

El enfoque de liderazgo transaccional supone una conexión entre los empleados y sus líderes. En esta situación, los líderes establecen altos niveles de moral y motivación para que se dirijan hacia un objetivo compartido (Ibrahim et al., 2013). Khan et al. (2011) afirman que el liderazgo transaccional retrata a los líderes como autoritarios, dominantes y centrados en la acción, usualmente preocupados por sus propios intereses. Los mismos autores indican que el liderazgo transaccional examina la manera en que los seguidores se relacionan con sus líderes y cumplen con sus expectativas para obtener recompensas, recibir reconocimientos o evitar sanciones.

De manera similar, Mirsultan y Marimuthu (2021) señalan que los líderes transaccionales emplean incentivos para sostener la motivación de quienes les siguen. En este enfoque, las recompensas y los castigos son métodos habituales para fomentar el rendimiento. En este sentido, Almirón Arévalo et al. (2015) destacan que el liderazgo transaccional se fundamenta en una relación de intercambio entre el líder y el subordinado donde el ejercicio del poder facilita la dirección del equipo a través de recompensas, ya sean materiales o simbólicas, que influyen favorablemente en la autoestima del seguidor.

Liderazgo laissez-faire

En el tipo de liderazgo laissez-faire, se nota la falta de liderazgo. Rivera et al. (2018) indican que el líder se abstiene de intervenir. Utiliza su poder de manera limitada y, cuando lo hace, proporciona autonomía e independencia a quienes lo siguen. Esto permite a los subordinados establecer sus propias metas y decidir la manera de lograrlas. De manera similar, García-Solarte (2015) sostiene que la función del líder se restringe a facilitar actividades, ofrecer información y servir como conexión con el entorno externo. De igual manera, Badford y Lippitt (2005) caracterizan a estos líderes como aquellos que muestran escaso compromiso hacia el grupo o la tarea, se abstienen de participar activamente y evitan asumir la responsabilidad por los resultados obtenidos.

Por otra parte, Pacsi-Choque et al. (2015) argumentan que este enfoque es el menos eficaz, aunque podría ser efectivo con un personal muy capacitado. De manera análoga, Moreno Casado et al. (2021) comentan que el líder se distancia, permitiendo que el equipo opere de manera autónoma, siempre que no cause inconvenientes.

Relación entre variables

Estilos de liderazgo y desempeño laboral

El liderazgo dentro de las instituciones

educativas es un factor determinante para alcanzar un adecuado desempeño laboral docente. De acuerdo con Palacios-Serna et al. (2024), un liderazgo efectivo fortalece la pertenencia y el compromiso de los docentes, elementos esenciales para lograr la eficacia institucional. En esta misma línea, Romero (2021) enfatiza que la función del director es crucial para implementar prácticas docentes eficaces, mientras que Reyes Morán (2019) señala que el liderazgo ejercido por los directores influye directamente en el desempeño de los docentes, estableciendo una relación recíproca entre ambas variables.

En algunos estudios empíricos no todas las relaciones son fuertes entre el liderazgo directivo y el desempeño laboral. Por ejemplo, en una investigación sobre liderazgo directivo, Ramos Cuba (2015) identificó correlaciones bajas entre el liderazgo y la planificación pedagógica (r = .249) y el clima en el aula (r = .223). En cuanto al desempeño docente, la relación fue aun menor (r = .193), lo que sugiere que otros factores podrían intervenir en el desempeño docente. De forma similar, en su estudio con 376 empleados, Karacsony (2021) concluyó que los estilos de liderazgo explican el 29.8 % de la variabilidad en el desempeño laboral. En el mismo estudio, se encontró una relación baja entre el desempeño laboral y el liderazgo laissez-faire (r = .110).

Por otra parte, otros estudios muestran efectos moderados significativos, como el de Chirinos Mora y Contreras Carazas (2021), quienes encontraron que el liderazgo transformacional presentó la correlación más alta con el desempeño laboral (r = .374), seguido de los estilos transaccional y laissez-faire (ambos r = .296). De igual forma, Rodríguez Ponce et al. (2017) analizaron los efectos de los estilos de liderazgo sobre el desempeño laboral. Sus hallazgos revelaron que el liderazgo transformacional fue predictor significativo del desempeño laboral explicando un 58.2 % de la varianza (R^2 = .582).

Algunos estudios muestran relaciones altas entre los estilos de liderazgo y desempeño laboral. En un estudio con 376 sujetos, Cao y Le (2022) observaron un impacto positivo entre el liderazgo transformacional y el desempeño docente (r = .712), destacando el papel decisivo de este estilo en el desempeño de los sujetos. En la misma línea, en su investigación con docentes, Huillca Condori (2015) identificó una fuerte relación entre el liderazgo transformacional y el desempeño docente (r = .842), lo que refuerza la importancia de adoptar estilos de liderazgo que inspiren, motiven y potencien las capacidades de los docentes.

Método

El presente estudio adoptó un enfoque cuantitativo, transversal, descriptivo y predictivo. Buscó conocer si los niveles de liderazgo transformacional, transaccional y laissez-faire son predictores significativos del nivel de desempeño laboral percibido por los docentes que laboran en instituciones educativas cristianas adventistas del departamento de Santander, Colombia, en el año 2025.

La población estuvo conformada por 132 docentes que laboran en ocho instituciones educativas adventistas del departamento de Santander, Colombia. De ellos, 104 respondieron el instrumento; sin embargo, tras la identificación y eliminación de ocho casos atípicos, la muestra final quedó constituida por 96 docentes.

Participantes

La población estuvo conformada por 132 docentes que laboran en instituciones educativas adventistas del departamento de Santander, Colombia. Se utilizó un muestreo no probabilístico por conveniencia, por la facilidad de acceso en la

aplicación de los instrumentos, en docentes que laboran en instituciones educativas adventistas del departamento de Santander. De ellos, 104 contestaron el instrumento; sin embargo, tras la identificación y eliminación de ocho datos atípicos (distancia de Mahalanobis), la muestra final quedó constituida por 96 docentes. Respecto de los datos demográficos, el 64.6 % son mujeres. En cuanto a la edad, el grupo más frecuente se ubicó entre los 31 y 40 años (35.4 %). El 29.2 % de los profesores que participaron pertenece a la institución de Coal Sur. Respecto de la responsabilidad del docente se observó que el 34.4 % se desempeña como profesores de básica secundaria. En cuanto al nivel de estudios, la mayoría cuenta con pregrado (75 %) y la mayoría de los participantes tiene una antigüedad laboral de entre 1 y 10 años de servicio (72.9 %).

Instrumentos

Estilos de liderazgo

Para medir la variable estilos de liderazgo, se utilizó la Escala de Estilos de Liderazgo del Director (ELD), una adaptación del MLQ (Form 5X-Short) creado por Bass y Avolio (2000), con un formato adaptado para el docente, compuesto por 45 ítems (Rojas Jara, 2012), 36 de los cuales se utilizaron en el presente estudio, excluyendo nueve criterios correspondientes a la dimensión satisfacción, la cual no fue considerada en este estudio. El instrumento utiliza una escala tipo Likert de cinco puntos: *nunca* (1), *casi nunca* (2), *a veces* (3), *casi siempre* (4) y *siempre* (5). El instrumento contiene tres dimensiones. La dimensión liderazgo transformacional (20 ítems) abarca cinco subescalas (influencia idealizada, ítems 10, 18, 21 y 25; comportamiento idealizado, ítems 6, 14, 23 y 34; motivación por inspiración, ítems 9, 13, 26 y 36; estimulación intelectual, ítems 2, 8, 30 y 32; y consideración individual, ítems 15, 19, 29 y 31). La dimensión liderazgo transaccional (ocho ítems) contiene dos subescalas (recompensa contingente, ítems 1, 11, 16, 35 y dirección por excepción, ítems 4, 22, 24, 27). Igualmente, la dimensión liderazgo laissez-faire (ocho ítems) contiene dos subescalas (gestión por excepción pasiva, ítems 3, 12, 17 y 20, y laissez-faire, ítems 5, 7, 28 y 33).

Para evaluar la confiabilidad de la escala de los estilos de liderazgo, se utilizó el coeficiente omega de McDonald, ya que es un método más robusto para medir la confiabilidad. Los coeficientes obtenidos indicaron niveles satisfactorios de confiabilidad en todas las dimensiones, con valores superiores a .700. En detalle, los coeficientes omegas fueron los siguientes: (a) influencia idealizada (ω = .841), (b) comportamiento idealizado (ω = .823), (c) motivación por inspiración (ω = .871), (d) estimulación intelectual (ω = .801) y (e) consideración individual (ω = .728). Estos niveles evidencian una adecuada consistencia interna de las dimensiones que conforman el instrumento de los estilos de liderazgo. La confiabilidad general fue de .975.

Desempeño laboral

Para medir la variable desempeño laboral, se utilizó la Escala de Desempeño Laboral (EDL), diseñada por Quispe Malaver (2020). El instrumento, de 25 ítems, utiliza una escala tipo Likert de cinco puntos: *nunca* (1), *casi nunca* (2), *a veces* (3), *casi siempre* (4) y *siempre* (5). El proceso de validación de constructo del instrumento, realizado por su autor, permitió identificar tres dimensiones: (a) capacidades pedagógicas (seis ítems), (b) emocionalidad (nueve ítems) y (c) responsabilidad laboral (10 ítems). Todas las declaraciones son positivas. Para evaluar la confiabilidad del desempeño laboral, se utilizó el coeficiente omega de McDonald. Los resultados obtenidos indicaron niveles aceptables de confiabilidad en todas las dimensiones, con valores superiores a

.700. Los coeficientes omegas fueron los siguientes: (a) capacidades pedagógicas (ω = .741), (b) emocionalidad (ω = .777) y (c) responsabilidad laboral (ω = .718). La confiabilidad general fue de .803.

Análisis de los datos

Para esta investigación, se eligió el software estadístico SPSS, versión 29.0 para Windows, que facilitó un análisis confiable de los datos recopilados. Se llevaron a cabo análisis descriptivos para las variables demográficas y se utilizó una regresión lineal múltiple para probar la hipótesis nula. El tamaño del efecto (f^2 de Cohen) se calculó utilizando el software libre G*Power, tomando en cuenta un coeficiente de determinación (R^2) y la muestra de participantes. Con estos datos se determinó un tamaño del efecto según los criterios establecidos (bajo: $f^2 = 0.02$; medio: $f^2 = 0.15$; alto: $f^2 = 0.35$).

Recolección de los datos

Para recoger los datos, se pidió permiso a las autoridades de las instituciones involucradas. Luego se aplicó un cuestionario a los docentes mediante una encuesta estructurada en Google Forms, que se envió por WhatsApp. La participación fue completamente anónima y no se recopiló información sensible; los datos obtenidos se usaron únicamente con fines académicos. Además, el estudio no presentó riesgos para la salud física ni mental de los participantes, asegurando la privacidad y confidencialidad de la información.

Resultados

En la Tabla 1, se muestran los descriptivos de los constructos del estudio y sus dimensiones. Se observa que el constructo con la media más alta evaluada por los docentes fue el desempeño laboral (*M* = 4.65) y la media más baja fue la del liderazgo transaccional (*M* = 4.03). En cuanto al liderazgo transformacional, la subescala comportamiento idealizado mostró la mayor fortaleza (*M* = 4.57), mientras que la subescala consideración por inspiración

Tabla 1

Descriptivos de los constructos del estudio

Constructo/subescala	*M*	*DE*
Liderazgo transformacional	4.27	.629
Influencia idealizada	4.31	0.80
Comportamiento idealizado	4.57	0.62
Motivación por inspiración	4.43	0.70
Estimulación intelectual	4.10	0.78
Consideración individual	4.01	0.68
Liderazgo transaccional	4.03	.329
Recompensa contingente	4.17	0.83
Dirección por excepción	3.78	0.68
Laissez-faire	1.79	.759
Gestión por excepción pasiva	1.78	0.80
Laissez-faire	1.81	0.83
Desempeño laboral	4.65	.224
Capacidades pedagógicas	4.51	0.35
Emocionalidad	4.60	0.30
Responsabilidad laboral	4.78	0.22

fue la más baja (*M* = 4.01). En el liderazgo transaccional, la subescala mejor evaluada fue la recompensa contingente (*M* = 4.17), y la dirección por excepción, la más baja. Con respecto al liderazgo laissez-faire se obtuvo una media aritmética de 1.79 mostrando puntuación baja. Esto sugiere que este estilo no es el más común en las instituciones analizadas, que los directivos tienden a evitar enfoques pasivos o de no intervención, optando en cambio por un liderazgo más participativo.

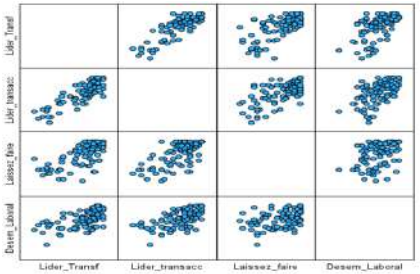
Según Hair et al. (1999), para aplicar la regresión lineal de manera adecuada, es fundamental cumplir con ciertos supuestos estadísticos. En el caso de la regresión lineal múltiple, hay cinco supuestos clave que deben tenerse en cuenta: (a) la linealidad del fenómeno, (b) la normalidad de residuos estandarizados, (c) la independencia de los términos de error, (d) la varianza constante del término de error (homocedasticidad) y (e) la inexistencia de multicolinealidad.

1. Linealidad del fenómeno. Se examinó la linealidad entre cada una de las tres variables independientes y la variable dependiente. Según lo que se observa en la Figura 1, los diagramas de dispersión muestran una relación lineal positiva. Los puntos de datos se distribuyen a lo largo de una tendencia ascendente bastante recta. Esto significa que cualquier cambio en las variables independientes resulta en cambios proporcionales en la variable dependiente.

2. Normalidad de residuos estandarizados. Se evaluó la normalidad de los errores, la cual se verificó mediante la prueba de Kolmogorov-Smirnov ($p > .05$). Tras la eliminación de ocho datos atípicos, se observa que la distribución de los residuos muestra una distribución normal ($p = .072$), lo que confirma el cumplimiento de este supuesto. La Figura 2 es una representación gráfica de la normalidad de los residuos.

Figura 1

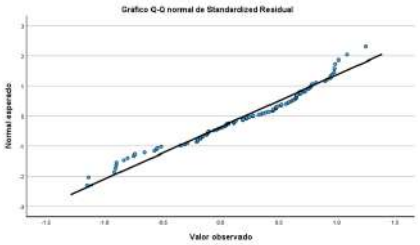
Representación gráfica de la linealidad de las variables independientes con la variable dependiente



3. Independencia de los términos de error. Para evaluar si los errores son independientes, se utilizó la prueba de Durbin–Watson (DW), que ayuda a identificar la autocorrelación en los residuos de un modelo de regresión lineal. En este estudio se obtuvo un valor de DW = 1.767, que se sitúa dentro del rango aceptable de 1.5 a 2.5. Esto sugiere que no hay una autocorrelación significativa entre los residuos. Por lo tanto, se puede concluir que el modelo se ajusta bien al supuesto de independencia de los errores.

Figura 2

Representación gráfica de la normalidad de los residuos



4. Varianza constante del término de error (homocedasticidad). Para evaluar si se cumple el supuesto de homocedasticidad, se utilizó un gráfico de dispersión que compara los valores predichos estandarizados

con los residuos estandarizados. Se observa en la Figura 3 que los residuos se distribuyen de manera aleatoria alrededor del eje horizontal, sin mostrar una relación lineal. Esta distribución indica que la varianza de los errores se mantiene constante a lo largo de los valores predichos, lo que permite aceptar el supuesto de homocedasticidad en el modelo de regresión.

5. Multicolinealidad. Para evaluar la posible multicolinealidad, se analizaron los factores de inflación de la varianza (FIV) de las variables independientes. El liderazgo transformacional mostró una FIV igual a 3.99, el liderazgo transaccional. una igual a 3.82, y el liderazgo laissez-faire, una igual a 1.98, todas por debajo del umbral crítico de 5. Aunque hay cierta correlación entre las variables independientes, algo común en estudios sociales, esta no es lo suficientemente fuerte como para afectar la estabilidad o la interpretación de los coeficientes del modelo. Por lo tanto, se concluye que no hay problemas de multicolinealidad en el modelo de regresión.

Prueba de hipótesis

La hipótesis propuesta en este estudio es la siguiente: los niveles de liderazgo transformacional, transaccional y laissez-faire son predictores significativos del nivel de desempeño laboral percibido por los docentes que laboran en instituciones educativas adventistas del departamento de Santander, Colombia, en el año 2025.

Para probar la hipótesis, se utilizó la regresión lineal múltiple por pasos sucesivos. Al llevar a cabo el análisis, se encontró que el liderazgo transformacional resultó un predictor significativo que explica el 32.4 % de la varianza del desempeño laboral en los docentes (R = .575, R^2 = .331, R^2 corregida = .324, β = .575). Con los valores de los coeficientes no estandarizados (Bk), se pudo desarrollar la siguiente ecuación de regresión, utilizando el método de mínimos cuadrados: desempeño laboral = 3.773 + .205 (liderazgo transformacional). Las variables liderazgo transaccional (p = .163) y liderazgo laissez-faire (p = .701) fueron retiradas del modelo porque no resultaron predictores significativos.

Para calcular el tamaño del efecto, se utilizó el parámetro α de .05, un coeficiente de determinación (R^2) de .324 y una muestra de 96 participantes. Al calcular el tamaño del efecto, se encontró un valor de .479, considerado como una medida del tamaño del efecto alto (f^2 >.35).

Análisis bivariados

En el estudio se encontró que el nivel de liderazgo transaccional y el nivel de liderazgo laissez-faire no resultaron ser predictores significativos (p > .05) del nivel de desempeño laboral de los participantes. Una posible explicación es que, como se observa en la Tabla 3, existe una correlación importante entre las variables independientes, lo que podría haber reducido su capacidad explicativa en el modelo predictivo planteado en el estudio.

Al buscar la relación entre la percepción de los estilos de liderazgo de manera general y el desempeño laboral docente, se encontró una correlación positiva

Figura 3

Representación gráfica de la homocedasticidad

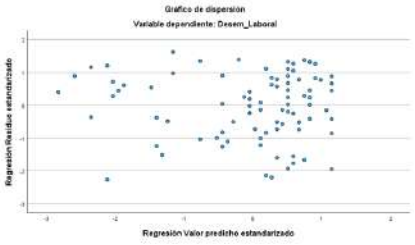


Tabla 3

Matriz de correlaciones bivariadas

Variable	1	2	3	4
1. Desempeño laboral	—			
2. Liderazgo transformacional	.575*	—		
3. Liderazgo transaccional	.557*	.852*	—	
4. Liderazgo laissez-faire	-.438*	-.686*	-.669*	—

* $p < .001$

moderada y estadísticamente significativa ($r = .598$, $p = .001$), lo que indica que, a mayor percepción favorable de los estilos de liderazgo, mejor es el desempeño laboral de los docentes participantes en la investigación.

Relación entre dimensiones de las variables

Liderazgo transformacional y desempeño laboral

Al buscar la relación entre las dimensiones del liderazgo transformacional y las dimensiones del desempeño laboral, se encontró que la influencia idealizada se relaciona de manera positiva con la capacidad pedagógica ($r = .363$, $p = .001$) y con la emocionalidad ($r = .562$, $p = .001$). La consideración individual se correlacionó con la capacidad pedagógica ($r = .399$, $p = .001$) y la emocionalidad ($r = .514$, $p = .001$).

La subescala motivación por inspiración se relacionó con las tres dimensiones del desempeño laboral: capacidad pedagógica ($r = .549$, $p = .001$), emocionalidad ($r = .576$, $p = .001$) y responsabilidad laboral ($r = .222$, $p = .001$), aunque esta última relación no mostró un tamaño relevante.

La subescala estimulación intelectual se relacionó con las tres dimensiones del desempeño laboral: capacidad pedagógica ($r = .521$, $p = .001$), emocionalidad ($r = .574$, $p = .001$) y responsabilidad laboral ($r = .326$, $p = .001$). La motivación por inspiración se relacionó con la capacidad pedagógica ($r = .442$, $p = .001$) y con emocionalidad ($r = .469$, $p = .001$). Se observa que el liderazgo transformacional presenta relaciones fuertes con capacidad pedagógica y emocionalidad y débil con responsabilidad laboral.

Liderazgo transaccional y desempeño laboral

La subescala recompensa contingente se relacionó de manera positiva con las tres dimensiones del desempeño laboral: capacidad pedagógica ($r = .479$, $p = .001$), emocionalidad ($r = .556$, $p = .001$) y responsabilidad laboral ($r = .255$, $p = .012$). Por su parte, la dirección por excepción se relacionó con las tres dimensiones del desempeño laboral: capacidad pedagógica ($r = .331$, $p = .001$), emocionalidad ($r = .351$, $p = .001$) y responsabilidad laboral ($r = .273$, $p = .001$).

Liderazgo laissez-faire y desempeño laboral

La subescala gestión por excepción pasiva se relacionó negativamente con la capacidad pedagógica ($r = -.390$, $p = .001$) y con la emocionalidad ($r = -.481$, $p = .001$). No se relacionó con responsabilidad laboral ($r = -.053$, $p = .611$) y el liderazgo laissez-faire se correlacionó en forma negativa con la capacidad pedagógica ($r = -.342$, $p = .001$) y con la emocionalidad ($r = -.434$, $p = .001$), con la responsabilidad laboral no se relacionó ($r = -.180$, $p = .080$).

Discusión

Los resultados de este estudio muestran que el nivel de liderazgo transformacional percibido es un predictor significativo del nivel de desempeño de los docentes, mientras que los estilos transaccional y laissez-faire no mostraron un impacto relevante. Este hallazgo coincide con la literatura que destaca la importancia de un liderazgo inspirador, motivador y orientado al desarrollo personal y profesional de los colaboradores

para un mejor desempeño en el trabajo. En este sentido, para Palacios-Serna et al. (2024), un liderazgo efectivo contribuye a fortalecer la pertenencia y el compromiso de los docentes, para alcanzar la eficacia de la institución. En esta misma línea, Romero (2021) señala que la función del director de una institución educativa es guiar e implementar prácticas docentes de calidad que ayuden al docente a tener un mejor desempeño en su labor, mientras que Reyes Morán (2019) enfatiza que el liderazgo ejercido por los directores influye directamente en la labor docente, estableciendo una relación estrecha entre ambas variables.

Los hallazgos del presente estudio son consistentes con los de investigaciones previas que confirman que el liderazgo transformacional impulsa de forma significativa el desempeño docente. Por ejemplo, Rodríguez Ponce et al. (2017) encontraron que este estilo de liderazgo favorece el compromiso, la motivación y la eficacia en las tareas, promoviendo un entorno de trabajo colaborativo que potencia las capacidades de los docentes. De forma similar, Chirinos Mora y Contreras Carazas (2021) observaron que los líderes transformacionales generan un mayor impacto en la satisfacción y el desempeño laboral, dado que logran inspirar a los docentes a dar lo mejor de sí mismos.

Otros estudios refuerzan estos resultados al evidenciar que el liderazgo transformacional fomenta un clima institucional positivo, favorece la innovación y estimula la creatividad de los docentes. Investigaciones como las de Cao y Le (2022) y Huillca Condori (2015) muestran que este estilo permite a los líderes educativos convertirse en agentes de cambio, capaces de motivar y guiar a su equipo hacia el logro de metas comunes y hacia un mejor desempeño docente. En contraste, el hecho de que los estilos transaccional y laissez-faire no resultaron predictores significativos en este estudio también encuentra respaldo en la literatura. Por ejemplo, Ramos Cuba (2015) identifica que el liderazgo basado únicamente en recompensas y cumplimiento de normas tiende a tener un efecto limitado sobre la motivación y el desempeño docente, ya que no estimula la autonomía ni el crecimiento personal.

Por su parte, Karacsony (2021) señala que el liderazgo laissez-faire se caracteriza por la falta de dirección y acompañamiento, pues no proporciona los lineamientos necesarios para alcanzar objetivos educativos claros. Por lo tanto, se evidencia que los docentes responden mejor a un liderazgo que inspire y motive y no a un liderazgo de no intervención.

Conclusiones

En esta investigación, se encontró que el nivel de liderazgo transformacional resultó predictor significativo del nivel de percepción del desempeño laboral docente, mientras que el nivel de liderazgo transaccional y el nivel de liderazgo laissez-faire no mostraron un efecto relevante.

Estos resultados muestran que los docentes participantes en el estudio otorgan un mayor valor a los líderes que inspiran, generan un ambiente de confianza y colaboración, comparten una visión común y promueven el crecimiento profesional y personal. En contraste, los estilos centrados en el reconocimiento por cumplir con la tarea y la aplicación rígida de las reglas y la ausencia de ser un guía resultan menos efectivos para mejorar el desempeño de los docentes.

Por lo tanto, en la medida que los rectores de las instituciones participantes en el estudio fortalezcan y ejerzan un liderazgo transformacional, se favorecerá una mejora en el desempeño de los docentes.

Limitaciones del estudio

Una de las principales limitaciones de este estudio fue el tamaño de la muestra. Según Fowler (2013), en investigaciones que se basan en encuestas, se recomienda contar con un mínimo de entre 100 y 200 participantes para garantizar una potencia estadística adecuada y un nivel aceptable de representatividad. Sin embargo, otros autores indican que, en el caso de análisis multivariados, como la regresión lineal múltiple, se necesitan muestras más grandes. En este contexto, Kline (2015) sugiere que un tamaño de muestra de entre 200 y 400 participantes ayuda a lograr una mayor estabilidad y precisión en los modelos. Por lo tanto, el tamaño de la muestra utilizada en este estudio podría restringir la capacidad de generalizar los resultados y la solidez de los análisis realizados.

Futuras investigaciones

Se recomienda considerar otras variables organizacionales y psicosociales, como el clima institucional, la satisfacción laboral y el compromiso organizacional. Estas pueden enriquecer el análisis del desempeño laboral de los docentes y ayudar a entender de manera más completa los factores que influyen en el liderazgo dentro de los contextos educativos cristianos.

Referencias

Alcívar Soria, E. E. (2021). La influencia del liderazgo en el clima organizacional de los docentes universitarios: un estudio exploratorio. *Journal of Economic and Social Science Research, 1*(4), 28-42. https://doi.org/10.55813/gaea/jessr/v1/n4/40

Ali, N. M. y Ghani, E. K. (2022). Examining the relationship between work stressors and auditors' job performance. *International Journal of Management and Sustainability, 11*(3), 131-146. https://doi.org/10.18488/11.v11i3.3119

Almaqableha, A. y Omarb, K. (2024). Nexus of leadership style, organizational climate, motivation and OCB in Jordanian Telecommunications. *Revista de Gestão Social e Ambiental, 18*(5), Artículo e05594. https://doi.org/10.24857/rgsa.v18n5-071

Almirón Arévalo, V., Tikhomirova, A., Trejo Toriz, A. C. y García Jiménez, J. M. (2015). Liderazgo transaccional vs. liderazgo transformacional. *Reidocrea, 4*, 24-27. https://doi.org/10.30827/Digibug.34629

Badford, L. P. y Lippitt, R. (2005). *Building a democratic work group*. Cornell University.

Bautista Cuello, R., Cienfuegos Fructus, R. y Aguilar Panduro, E. J. D. (2020). El desempeño laboral desde una perspectiva teórica. *Revista de Investigación Valor Agregado, 7*(1), 109-121. https://doi.org/10.17162/riva.v7i1.1417

Baque Villanueva, L. K., Viteri Intriago, D. A. e Izquierdo Morán, A. M. (2022) (2022). Las habilidades interpersonales en la eficiencia de las empresas ecuatorianas. Modelo de gestión estratégica organizacional. *Revista Estudios del Desarrollo Social: Cuba y América Latina, 10*(1), 343-359. https://revistas.uh.cu/revflacso/article/view/146/123

Bass, B. M. y Avolio, B. J. (2000). *MLQ Multifactor Leadership Questionnaire*. Mind Garden. https://www.mindgarden.com/documents/MLQGermanPsychometric.pdf

Blagoev, D. y Yordanova, Z. (2015). Company innovative leadership model. *Economic Alternatives, 2(*4), 5-16. https://www.unwe.bg/uploads/Alternatives/01_Yordanova_Blagoev.pdf

Canal Carrillo, A. I., Ovalles-Toledo, L. V., Sandoval Barraza, L. A. y Valdez Palazuelos, O. (2023). Liderazgo transformacional y su relación con la felicidad en el trabajo: empresas sinaloenses del sector. *Revista de Ciencias Sociales, 29*(1), 79-94. https://doi.org/10.31876/rcs.v29i1.39736

Cao, T. T. y Le, P. B. (2022). Impacts of transformational leadership on organizational change capability: A two-path mediating role of trust in leadership. *European Journal of Management and Business Economics, 33*(2), 157-173. https://doi.org/10.1108/EJMBE-06-2021-0180

Castro-Martínez, A. y Díaz-Morilla, P. (2021). La comunicación interna como área estratégica para la innovación a través de la gestión del cambio y la felicidad organizacional. *Obra Digital, 20*, 131-148. https://doi.org/10.25029/od.2021.293.20

Chiavenato, I. (2010). *Gestión del talento humano* (3ª ed.). McGraw-Hill. http://repositorio.uasb.edu.bo/handle/20.500.14624/1143

Chiquillo Rodelo, J., Amaya López, N. y Curiel Gómez, R. Y. (2023). Liderazgo y clima laboral en pequeñas y medianas empresas. *Revista Venezolana de Gerencia, 28*(103), 1295-1311. https://doi.org/10.52080/rvgluz.28.103.23

Chirinos Mora, M. B. y Contreras Carazas, D. L. (2021). *Relación entre los estilos de liderazgo y desempeño laboral de los servidores públicos del sector defensa en Lima Metropolitana, 2021* [Tesis de licenciatura, Universidad Peruana de Ciencias Aplicadas]. Repositorio Académico UPC. http://hdl.handle.net/10757/659388

Coronado Espinoza, J. J., Baldeos Ardian, L. A., Ramos y Yovera, S. E., Lioo Jordan, F. M. y Neri Ayala, A. C. (2023). Programa de liderazgo transformacional y su impacto en la cultura organizacional: caso Municipalidad Provincial de Huaura (Perú). *Suma de Negocios, 14*(31), 95-101. https://doi.org/10.14349/sumneg/2023.v14.n31.a1

Evans, L. (2019). *Catedráticos de universidad: de líderes académicos a académicos que lideran.* Narcea.

Fahy, A., McCartney, S., Fu, N. y Roche, J. (2024). Investigating the indirect impact of transformational leadership on performance and work alienation: Evidence from school principals navigating COVID-19. *Leadership & Organization Development Journal, 45*(5), 877-898. https://doi.org/10.1108/LODJ-04-2022-0199

Fowler, F. J. (2013). *Survey research methods* (5ta ed.). SAGE.

Franklin Fincowsky, E. B. y Krieger, M. J. (2011). *Comportamiento organizacional: enfoque para América Latina.* Pearson. https://ozkarinconsultor.wordpress.com/wp-content/uploads/2019/02/comportamiento-organizacional.pdf

García-Solarte, M. (2015). Formulación de un modelo de liderazgo desde las teorías organizacionales. *Entramado, 11*(1), 60-79. https://revistas.unilibre.edu.co/index.php/entramado/article/view/1209

Goerlich Peset, J. M. (2021). Redescubriendo el control de convencionalidad: ¿Activismo o autocontención judicial? *LABOS: Revista de Derecho del Trabajo y Protección Social, 2*(1), 4-17. https://doi.org/10.20318/labos.2021.6044

González García, W. J. y Vilchez Pirela, R. (2021). Factores del desempeño laboral del personal administrativo en universidades nacionales experimentales. *Pensamiento y Gestión, 51*, 54-74. https://rcientificas.uninorte.edu.co/index.php/pensamiento/article/view/15976

González-Lazalde, I., Martínez-Reyna, J. T. y Galván-Ismael, M. Q (Coords.). (2020). *Innovación empresarial en capital humano: casos y aplicaciones*. Red Iberoamericana de Academias de Investigación. https://redibai-myd.org/portal/wp-content/uploads/2021/02/607-8617-77-7.pdf

Hair, J. F. Jr., Anderson, R. E., Tatham, R. L. y Black, W. C. (1999). *Análisis multivariante* (5a ed.). Prentice Hall.

Huillca Condori, B. J. (2015). *Liderazgo transformacional y desempeño docente en la especialidad de ciencias histórico-sociales del Instituto Pedagógico Nacional Monterrico* [Tesis de maestría, Universidad Nacional Mayor de San Marcos]. Repositorio Institucional. https://hdl.handle.net/20.500.12672/4616

Ibrahim, M. S., Ghavifekr, S., Ling, S., Siraj, S. y Azeez, M. I. K. (2013). Can transformational leadership influence teachers' commitment towards organization, teaching profession, and student learning? A quantitative analysis. *Asia Pacific Education Review, 15*, 177-190. https://doi.org/10.1007/s12564-013-9308-3

Iturralde-Torres, J. I. (2011). *La evaluación del desempeño laboral y su incidencia en los resultados del rendimiento de los trabajadores de la Cooperativa de Ahorro y Crédito Oscus Ltda. de la ciudad de Ambato en el año 2010* [Tesis de licenciatura, Universidad Técnica de Ambato]. Repositorio Institucional. https://repositorio.uta.edu.ec/handle/123456789/1786

Jacobsen, C. B. y Andersen, L. B. (2015). Is leadership in the eye of the beholder? A study of intended and perceived leadership practices and organizational performance. *Public Administration Review, 75*(6), 829-841. https://doi.org/10.1111/puar.12380

Judeh, M. (2012). Assessing the influence of job characteristics and self-efficacy on job performance: A structural equation modelling analysis. *European Journal of Social Sciences, 28*(3), 355-365. https://www.researchgate.net/publication/257466383_Assessing_the_Influence_of_Job_Characteristics_and_Self-Efficacy_on_Job_Performance

Karacsony, P. (2021). Relationship between the leadership style and organizational performance in Hungary. *Economic Annals-XXI, 190*(5-6), 128-135. https://doi.org/10.21003/ea.V190-12

Khan, M., Ramzan, M., Ahmed, I. y Nawaz, M. (2011). Transactional, transformational and laissez faire styles of teaching faculty as predictors of satisfaction, and extra effort among the students: Evidence from higher education institutions. *Interdisciplinary Journal of Research in Business, 194*, 130-135. https://www.scirp.org/reference/referencespapers?referenceid=3083438

Kline, R. B. (2015). *Principles and practice of structural equation modeling* (4a. ed.). Guilford Press.

Martínez Ruiz, S. I. y Lavín García, J. L. (2017, 20-24 de noviembre). *Aproximación al concepto de desempeño docente, una revisión conceptual sobre su delimitación* [Ponencia]. XIV Congreso Nacional de Investigaciones Educativas – COMIE, San Luis Potosí, México. http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v14/doc/2657.pdf

Maya, E., Aldana Zavala, J. J. e Isea Argüelles, J. (2019). Liderazgo directivo y educación de calidad. *Cienciamatria, 5*(9), 114-129. https://doi.org/10.35381/cm.v5i9.102

Mirsultan, N. y Marimuthu, T. (2021). The relationship of transformational and transactional principal leadership on teacher job satisfaction and secondary student performance in Subang Jaya, Malaysia. *Open Journal of Leadership, 10*(3), 311-330. https://doi.org/10.4236/ojl.2021.103016

Moreno-Casado, H., Leo, F. M., López-Gajardo, M. A., García-Calvo, T., Cuevas, R. y Sánchez-Oliva, D. (2021). Adaptación y validación de la escala de liderazgo MLQ-5X al contexto educativo español. *Anales de Psicología, 37*(2), 311-322. https://doi.org/10.6018/analesps.425351

Pacsi Choque, A. Y., Estrada Mejía, W., Pérez Vásquez, A. y Cruz Machaca, P. (2015). Liderazgo laissez-faire. *Valor Agregado, 1*(1), 67-72. https://doi.org/10.17162/riva.v1i1.849

Palacios-Serna, L. I., Cortez-Chavez, C. V., Cueva-Urra, M. A. y Ramírez-Ramírez, W. (2024). Reconocimiento del desempeño laboral como principio gerencial en el liderazgo organizacional. *Revista de Ciencias Sociales, 30*(1), 470-484. https://doi.org/10.31876/rcs.v30i1.41668

Pedraja-Rejas, L., Rodríguez-Ponce, E. y Rodríguez-Mardones, P. (2016). Estilos de liderazgo de dirección escolar y el logro académico de los estudiantes: un estudio exploratorio. *Interciencia, 41*(11), 748-756. https://www.interciencia.net/wp-content/uploads/2017/10/748-PEDRAJA-41-11.pdf

Quispe Malaver, G. E. (2020). *Inteligencia emocional y el desempeño docente en las clases virtuales de los profesores de la Red 22, Los Olivos, 2020* [Tesis de maestría, Universidad César Vallejo]. Repositorio Digital Institucional. https://hdl.handle.net/20.500.12692/53090

Ramos Cuba, J. J. (2015). *Liderazgo del director y el desempeño docente en las I.E. de primaria de la red n° 03 de la Ugel n° 02 del Rímac, Lima, año 2012* [Tesis de maestría, Universidad Peruana Unión]. Repositorio Institucional. https://hdl.handle.net/20.500.12840/357

Reyes Morán, S. L. (2019). *Liderazgo directivo y desempeño docente en una institución educativa de Ica* [Tesis doctoral, Universidad César Vallejo]. Repositorio Institucional. https://hdl.handle.net/20.500.12692/38348

Rivera, R. G., Santos, D., Martín-Fernández, M., Requero, B. y Cancela, A. (2018). Predicción de las actitudes y las intenciones conductuales hacia el emprendimiento social: el papel del liderazgo de servicio en los jóvenes. *Revista de Psicología Social, 33*(3), 664-681. https://doi.org/10.1080/02134748.2018.1482057

Robbins, S. P. y Coulter, M. (2013). *Administración* (11a. ed.). Pearson Educación. https://gc.scalahed.com/recursos/files/r161r/w24802w/Administracion-Robbins.pdf

Robbins, S. P. y Judge, T. A. (2014). *Comportamiento organizacional* (16a. ed.). Pearson Education.

Rodríguez Ponce, E., Pedraja Rejas, L. y Ganga Contreras, F. (2017). La relación entre los estilos de liderazgo y el desempeño de los equipos de dirección intermedia: un estudio exploratorio desde Chile. *Contabilidad y Negocios, 12*(23), 129-144. https://doi.org/10.18800/contabilidad.201701.009

Rojas Jara, A. (2012). *El liderazgo transformacional en directores de tres liceos bicentenario y tres liceos regulares de la región metropolitana* [Tesis de maestría, Universidad de Chile]. Repositorio Académico de la Universidad de Chile. https://repositorio.uchile.cl/handle/2250/113354

Rojas León, C. R., Calderón Fernández, P. C., Moscoso Paucarchuco, K. M. y Nievas Villegas, M. A. (2021). El liderazgo transformacional y la gestión financiera en una municipalidad provincial. *Revista Publicando, 8*(31), 96-106. https://doi.org/10.51528/rp.vol8.id2237

Romero, C. (2021). Liderazgo directivo en escuelas que superan las barreras del contexto. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación, 19*(1), 73-90. https://doi.org/10.15366/reice2021.19.1.005

Thuy, D. T. T. y Anh, T. T. (2024). Linking transformational leadership and project success: Role of work engagement and project complexity. *Journal of Eastern European and Central Asian Research, 11*(2), 320-331. https://doi.org/10.15549/jeecar.v11i2.1619

Urdaneta Quintero, O. R. y Urdaneta Quintero, M. V. (2013). Evaluación del desempeño y motivación del personal en los institutos de investigaciones de salud. *Revista de Ciencias Sociales, 19*(4), 672-682. https://produccioncientificaluz.org/index.php/rcs/article/view/25655/26274

Vidal Rischmoller, J. C. (2022). Compromiso organizacional de grupos etarios y su influencia en el desempeño laboral. *Ciencia Latina: Revista Multidisciplinar, 6*(3), 3600-3631. https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v6i3.2487

Yang, S. Y., Chen, S. C., Lee, L. y Liu, Y. S. (2021). Employee stress, job satisfaction, and job performance: A comparison between high-technology and traditional industry in Taiwan. *The Journal of Asian Finance, Economics and Business, 8*(3), 605-618. https://doi.org/10.13106/jafeb.2021.vol8.no3.0605

Zaldívar Acosta, M. y Quintal Escobedo, S. A. (2021). Factores que influyen en el desempeño docente del nivel básico. Un estudio en la zona rural de Yucatán, México. *Plumilla Educativa, 29*(1), 15-27. https://doi.org/10.30554/pe.1.4465.2022

Recibido: 11 de septiembre de 2025 | Revisado: 21 de diciembre de 2025 | Aceptado: 4 de febrero de 2026

https://doi.org/10.37354/riee.2026.262

INTELIGENCIA INTRAPERSONAL Y ACTITUD INCLUSIVA EN DOCENTES DE NIVEL INICIAL DE INSTITUCIONES DE UNA UNIDAD DE GESTIÓN EDUCATIVA DEL SUR DEL PERÚ

EARLY CHILDHOOD TEACHERS' INTRAPERSONAL INTELLIGENCE AND INCLUSIVE ATTITUDE IN INSTITUTIONS OF AN EDUCATIONAL MANAGEMENT UNIT IN SOUTHERN PERU

Rosa Emily Padilla Pumarrumi
Universidad Peruana Unión, Perú
emily.padilla@upeu.edu.pe

RESUMEN

El presente estudio tuvo como objetivo determinar la relación entre la inteligencia intrapersonal y la actitud docente inclusiva en docentes del nivel inicial pertenecientes a la Educación Básica Regular de una unidad de gestión educativa del sur del Perú, quienes respondieron dos cuestionarios administrados en su jornada laboral. El estudio reveló una correlación positiva moderada y estadísticamente significativa entre la inteligencia intrapersonal y la actitud docente inclusiva. Asimismo, se identificaron correlaciones moderadas positivas de la inteligencia interpersonal con las dimensiones afectiva, cognitiva y conductual de la actitud inclusiva, siendo la dimensión conductual la que presentó la mayor magnitud de asociación. Se recomienda que futuras investigaciones profundicen en diseños explicativos y longitudinales que permitan analizar el papel predictivo y mediador de la inteligencia intrapersonal en la consolidación de prácticas inclusivas en distintos contextos educativos.

Palabras clave: inteligencia intrapersonal, actitud inclusiva, docentes de nivel inicial, estudiantes inclusivos

ABSTRACT

The present study aimed to determine the relationship between intrapersonal intelligence and inclusive teaching attitudes among early childhood teachers in Regular Basic Education in an educational management unit in southern Peru, who responded to two questionnaires administered during their working hours. The study revealed a moderate and statistically significant positive correlation between intrapersonal intelligence and inclusive teaching attitudes. Likewise, moderate positive correlations were identified between interpersonal intelligence and the affective, cognitive, and behavioral dimensions of inclusive attitudes, with the behavioral dimension showing the strongest association. It is recommended that future research delve deeper into explanatory and longitudinal designs that allow for the analysis of the predictive and mediating role of intrapersonal intelligence in the consolidation of inclusive practices in different educational contexts.

Keywords: intrapersonal intelligence, inclusive attitude, early childhood teachers, inclusive students

Introducción

En el contexto de una sociedad contemporánea profundamente transformada por la pandemia del COVID-19, los sistemas educativos han enfrentado desafíos estructurales que han identificado las brechas de acceso, permanencia y calidad educativa, particularmente en poblaciones vulnerables. En Perú, esta crisis se manifestó de manera crítica en el marco de la educación inclusiva, donde más de 120 000 estudiantes inclusivos no accedieron oportunamente a sus aprendizajes en Educación Básica Regular (EBR) o Educación Básica Especial (EBE) durante dicho periodo (Instituto Nacional de Estadística e Informática, 2021). Esta situación no solo muestra una problemática de carácter estructural, sino también una debilidad en los factores humanos y pedagógicos que sostienen la inclusión educativa.

La educación inclusiva reconoce al docente como uno de sus actores centrales, dado que es quien materializa en el aula los principios de equidad, participación y atención a la diversidad (Dirección General de Educación Básica Especial, 2012; Martins Choque y Florez Mendoza, 2016). En este sentido, la inclusión no se limita al cumplimiento normativo, sino que exige una transformación profunda en las concepciones, actitudes y competencias del profesorado, orientada a la construcción de una nueva cultura educativa (Peñalva Velez et al., 2017; Silva Merino, 2017).

A nivel global, los objetivos de Desarrollo del Milenio y posteriormente los Objetivos de Desarrollo Sostenible informan la reducción de desigualdades como un eje prioritario para el desarrollo humano (Naciones Unidas, 2015). En el ámbito educativo, este objetivo se vincula estrechamente con el desarrollo de actitudes docentes favorables a la inclusión y con el fortalecimiento de la esfera emocional del profesorado, entendida como un componente clave para la formación de ciudadanos íntegros, sociales y democráticos. En particular, el conocimiento y la gestión de las emociones resultan fundamentales para garantizar el bienestar mental y físico de los actores educativos y sostener prácticas inclusivas en contextos de alta complejidad (Gómez-Marí, 2020).

No obstante, la exclusión educativa continúa agravándose a escala global, especialmente a partir de la pandemia, donde aproximadamente el 40 % de los países no logró brindar apoyo efectivo a estudiantes en situación de riesgo (UNESCO, 2020; UNICEF, s.f.). Esta coyuntura ha colocado al profesorado en un escenario de crisis personal y profesional, afectando su desempeño, su bienestar y su disposición para asumir los retos de la inclusión educativa.

En la realidad local de Juliaca, Perú, pese a los esfuerzos normativos impulsados por instancias como la Unidad de Gestión Educativa Local (UGEL), se observa una brecha significativa entre las disposiciones administrativas y su implementación efectiva. La ausencia de lineamientos específicos sobre la inclusión, la falta de políticas institucionales, el escaso seguimiento del MINEDU y la limitada transferencia de la capacitación a la práctica docente configuran un escenario donde predomina el desconocimiento, la desmotivación y la débil planificación inclusiva. A ellos se suma una formación profesional insuficiente y poco especializada, así como un acompañamiento pedagógico limitado, lo que debilita la sostenibilidad de las prácticas inclusivas en las instituciones educativas.

La literatura internacional ha puesto de relieve la relevancia de los factores emocionales y actitudinales del docente en los procesos de inclusión educativa. Irrazabal Bohorquez et al. (2023) hallaron

que el 100 % de los docentes universitarios reconoce la inteligencia emocional como un elemento clave para los procesos inclusivos, destacando el papel de la comprensión y regulación de las emociones propias en la toma de decisiones pedagógicas. De manera similar, Nasqui Fajardo et al. (2018) identificaron en docentes de educación inicial una actitud favorable hacia la inclusión, aunque limitada por falta de preparación y recursos.

Otros estudios, desarrollados en Colombia y México (Rosero-Calderón et al., 2021; Sevilla Santo et al., 2018), reportan actitudes docentes predominantemente negativas o ambivalentes hacia la inclusión, asociadas a factores como la carencia de infraestructura, la insuficiente capacitación, la sobrecarga laboral y la ausencia de acompañamiento especializado. Asimismo, investigaciones en Ecuador con estudiantes con autismo refieren que las percepciones y expectativas del docente influyen de manera decisiva en el éxito de los procesos inclusivos (Zambrano-Garcés y Orellana-Zambrano, 2018).

En el plano peruano, diversos estudios han abordado la actitud docente frente a la educación inclusiva. Cardoza Aponte (2020) halló una relación positiva entre la actitud docente y la educación inclusiva en una institución de Chiclayo. Ojeda Ospino (2021) identificó actitudes mayormente positivas y buenas prácticas inclusivas en instituciones de Lima, mientras que Gonzales Chinchay (2019) reportó actitudes de indecisión asociadas a la percepción de insuficiente capacitación. Por su parte, Gutierrez Escobar (2020) observó un predominio de la dimensión conductual de la actitud inclusiva en docentes de Huaral.

A nivel local, Farfan Cruz (2018) encontró una correlación positiva altamente significativa entre la actitud docente —especialmente en sus dimensiones afectiva y conductual— y el nivel de inclusión en aula de niños con habilidades diferentes en instituciones de la UGEL Puno, resaltando la importancia de los componentes emocionales en la práctica inclusiva.

Pese al reconocimiento creciente de la inteligencia emocional como factor relevante en los procesos educativos, la literatura revisada revela un vacío conceptual y empírico significativo, ya que son escasas las investigaciones que articulan ambas variables; es decir, existe una limitada exploración específica de la asociación entre la inteligencia intrapersonal del docente y su actitud inclusiva, particularmente en los contextos local y regional de la educación básica regular.

Debido a ello, el trabajo aquí reportado se propuso investigar la relación entre la inteligencia intrapersonal y la actitud docente inclusiva en esta región de la sierra del Perú, para comprender los fundamentos emocionales internos que sustentan o limitan la disposición de los docentes del estudio hacia la inclusión educativa.

Marco conceptual

El presente estudio recabó información sobre los diferentes tipos de inteligencias propuestos por Gardner (1983), la inteligencia emocional desde el modelo teórico de Mayer y Salovey (1997) y los aportes de Goleman (1995), para abordar finalmente, con mayor especificidad, el concepto de inteligencia intrapersonal.

La teoría de las inteligencias múltiples propuesta por Gardner (1983) amplió la concepción tradicional de la inteligencia al reconocer un conjunto diverso de capacidades —lingüística, lógico-matemática, musical, espacial, cinético-corporal, intrapersonal, interpersonal y naturalista— cuyo desarrollo varía entre individuos y no se vincula de forma

directa con el rendimiento académico. En desarrollos posteriores, este enfoque incorporó la inteligencia emocional y la espiritual, destacando el papel de los factores no cognitivos en el desempeño humano.

En este marco, la inteligencia emocional se conceptualiza como la capacidad de percibir, comprender, regular y utilizar las emociones de manera adaptativa, tanto a nivel personal como social, que facilitan la resolución de problemas, la adaptación al entorno y el manejo eficaz de las demandas contextuales (Mayer y Salovey, 1997). Desde una perspectiva disposicional, también se la entiende como un conjunto de autopercepciones y comportamientos relacionados con el procesamiento de información emocional (Cejudo y López Delgado, 2017; Petrides y Furnham, 2003). En esta línea, Goleman (1998) caracteriza su relevancia como predictora del éxito personal y social, asociándola con el equilibrio emocional, la motivación, la sociabilidad y la gestión del estrés (Velosa Sandoval, 2014).

La inteligencia intrapersonal, componente de la inteligencia emocional, es entendida como un conjunto de capacidades orientadas al autoconocimiento, la autoestima y la identidad personal, que permiten al individuo construir una representación de sí mismo para un desempeño eficaz en la vida personal, social y profesional (Ariza-Hernández, 2017; Flores Luna, 2017; Villegas Pita, 2019).

Desde el modelo de Bar On (1997), este componente integra habilidades para reconocer, comprender y regular las propias emociones, otorgándoles un significado consciente que facilita la toma de decisiones y la orientación de la conducta hacia objetivos personales y culturales.

Diversos autores coincides en que la inteligencia intrapersonal articula pensamientos y sentimientos, fortaleciendo la confianza personal, la seguridad interna y la coherencia entre la identidad interior y exterior (Arciniegas Paspuel et al., 2021; Balsera Gómez et al., 2018; Sarmiento Peralta, 2019).

En el ámbito educativo, estas capacidades actúan como un factor regulador del aprendizaje, al favorecer la motivación, la continuidad del esfuerzo y la autorregulación de los procesos formativos (Martínez Ruber, 2020; Tessaro y Trentin, 2019).

El desarrollo equilibrado de las inteligencias intrapersonales e interpersonales potencia habilidades transversales como el control emocional, la autonomía y la cooperación, redefiniendo el éxito profesional más allá del rendimiento académico hacia competencias vinculadas al saber ser, hacer y tener (Arciniegas Paspuel et al., 2021).

En la profesión docente, la identidad personal y profesional se interrelacionan, influyendo la autoestima y el bienestar emocional en el desempeño pedagógico y en la calidad de las interacciones educativas (Cejudo y López Delgado, 2017; Gómez Marí, 2020).

Desde una perspectiva dimensional, la inteligencia intrapersonal integra la comprensión de sí mismo, entendida como la capacidad de identificar, diferenciar y explicar los propios sentimientos, motivaciones y estados de ánimo (Bar-On, 2006; Goleman, 1998; Ugarriza Chavez, 2001); la asertividad, definida como la expresión respetuosa y constructiva de pensamientos y emociones, basada en el respeto mutuo (Bishop, 2000; Rees y Graham, 1991); el autoconcepto, asociado a la aceptación de fortalezas y limitaciones en interacción con el contexto social (Shavelson et al., 1976); la autorrealización, concebida como la tendencia a desarrollar plenamente todo el potencial personal (Maslow, 1943; Myers, 2006); y la independencia, vinculada a la toma de decisiones autónomas mediante procesos

de autoconciencia, autorregulación y motivación (Collopy, 1995).

La actitud, por su parte, se concibe como una predisposición aprendida que integra componentes cognitivos, afectivos y conductuales, manifestándose como respuesta a partir de la experiencia y la interacción social (Laca Arocena, 2005; Nasqui Fajardo et al., 2018).

En el marco de la educación, la actitud inclusiva representa la disposición del docente hacia la atención equitativa de estudiantes con habilidades diferentes, influyendo en sus decisiones pedagógicas y prácticas de aula (Cejudo y López Delgado, 2017; Gonzales Dávila y Lazo Velásquez, 2017; Ojeda Ospino, 2021). Esta actitud implica creencias evaluativas, emociones y tendencias a actuar de manera justa, garantizando igualdad de oportunidades y evitando prácticas discriminatorias (Gonzales Chinchay, 2019; Herrera Montoya, 2012).

Las investigaciones distinguen diversas tipologías actitudinales en el profesorado frente a la inclusión, que van desde posturas escépticas, de rechazo o ambivalentes, hasta actitudes optimistas empíricas y de responsabilidad social, sustentadas tanto en evidencia científica como en la convicción ética de que la inclusión es posible (Suárez Huamán, 2018).

Históricamente, la educación inclusiva ha transitado desde modelos de exclusión y asistencialismo hacia un enfoque basado en la diversidad, los derechos y la equidad (Dirección General de Educación Básica Especial, 2012; MINEDU, 2021; UNESCO, 2020). No obstante, la evidencia normativa y empírica coincide en que la implementación efectiva de la inclusión no depende únicamente de marcos legales, sino, de manera fundamental, de las actitudes, competencias emocionales y disposiciones profesionales del docente (Angenscheidt Bidegain y Navarrete Antola, 2017; González García, 2009).

Desde un enfoque integrador, la inteligencia intrapersonal se articula con la actitud docente inclusiva, en tanto el autoconocimiento, la regulación emocional y la autoestima influyen directamente en las creencias, emociones y conductas del profesorado frente a la diversidad. La capacidad del docente para comprender y gestionar sus propias emociones favorece actitudes positivas hacia la inclusión, la aceptación de estudiantes con habilidades diferentes y la implementación de prácticas pedagógicas equitativas (Cejudo y López Delgado, 2017; Gómez Marí, 2020). Asimismo, la autorregulación emocional y la autonomía profesional, propias de una inteligencia intrapersonal desarrollada, facilitan la toma de decisiones inclusivas y el compromiso ético con la educación para todos (Arciniegas Paspuel et al., 2021; Brito et al., 2021).

Método

La investigación aquí reportada fue cuantitativa y correlacional, con un diseño no experimental y un muestreo no probabilístico por conveniencia. Fue ejecutada desde el mes de agosto de 2023 hasta el mes de junio de 2024. El tiempo destinado a la recolección de datos se debió a que se realizó de manera individual y no colectiva, ya que abarcó más de la mitad de 400 instituciones tanto públicas como privadas, las que contaban con más de dos secciones por cada edad —de tres a cinco años— del nivel inicial de la EBR de la Unidad de Gestión Educativa San Román, correspondiente a un distrito de la región de Puno, en Juliaca, Perú, localizado a 3500 metros de altura.

Participantes

Participaron del estudio 384 de los 780 docentes del nivel preescolar de instituciones públicas y privadas pertenecientes a la Unidad de Gestión Educativa

San Román de Juliaca, a quienes se les administró dos cuestionarios en lápiz y papel, en un muestreo no probabilístico por conveniencia. El total de participantes pertenece al género femenino, ya que no se registraron docentes del género masculino que enseñaran en el nivel inicial.

Respecto de su nivel de estudios, 344 docentes tenían el grado de bachiller, 39 el de maestría y uno el doctoral. Un 44 % de los participantes laboraba en una institución educativa de gestión pública y un 54 % en una de gestión privada.

Del total de participantes, 111 docentes (28,9 %) enseñaban a niños de 3 años, 146 (38 %) a niños de 4 años y 127 (33,1 %) a niños de 5 años.

Instrumentos

Se administraron dos instrumentos: el Inventario EQ-I de Bar-On y un cuestionario de actitud docente hacia la educación inclusiva.

Inventario EQ-I

El Inventario de Cociente Emocional de Bar-On (1997) está dirigido a adultos y contiene 40 ítems de preguntas cerradas, medidas con una escala Likert de cinco puntos. Fue adaptado y estandarizado para el Perú por Ugarriza Chavez (2001). Puede administrarse individual o colectivamente, con una duración aproximada de 40 minutos.

Evalúa el estado emocional de las personas en el sentido interno. El instrumento mide cinco dimensiones: comprensión de sí mismo (ejemplo: "Me resulta relativamente fácil expresar mis sentimientos"), asertividad (ejemplo: "Cuando estoy enojado (a) con alguien se lo puedo decir"), autoconcepto (ejemplo: "Me tengo mucho respeto"), autorrealización (ejemplo: "He logrado muy poco en los últimos años") e independencia (ejemplo: "Prefiero que los otros tomen las decisiones por mí").

Ugarriza Chávez (2001) obtuvo para la población peruana un coeficiente de confiabilidad alfa de Cronbach de .93 para la puntuación total, en tanto para las dimensiones obtuvo coeficientes que oscilan entre .77 y .91

Cuestionario de actitud docente

Se aplicó un cuestionario sobre actitudes del docente respecto a la inclusión. Se trata de un instrumento de 32 ítems de preguntas cerradas a ser contestadas en una escala Likert de cinco puntos dirigido a los docentes que tengan al menos dos años de experiencia en clase. Fue adaptado para la población peruana por Sánchez Núñez (2021) a partir de una versión de 60 ítems elaborada originalmente en Chile en el año 2005 por la doctora Ximena Damm Muñoz.

Está dirigido a docentes en el contexto educativo. El instrumento mide la actitud docente inclusiva en sus tres dimensiones: afectiva (ejemplo: "Sus expectativas sobre el aprendizaje de los alumnos incluidos son positivas"), cognitiva (ejemplo: "Cree que la inclusión de los alumnos con necesidades educativas necesita de una preparación especial de los profesores de Educación Básica Regular") y conductual (ejemplo: "Plasma su capacitación docente en la atención a la diversidad, siendo sus clases accesibles para todo el alumnado").

En una muestra piloto de 20 docentes, obtuvo un coeficiente de confiabilidad alfa de Cronbach de .830 con 32 reactivos.

Análisis de datos

Para medir la correlación entre la inteligencia intrapersonal y la actitud docente inclusiva, así como entre la primera y las dimensiones de la segunda, se utilizó el coeficiente de correlación de rango rho de Spearman. Esta prueba se eligió debido a que los datos no cumplieron el supuesto de normalidad

bivariada, según la prueba de Kolmogorov-Smirnov, requerido por la prueba paramétrica de correlación *r* de Pearson, con excepción de la puntuación general de la actitud docente inclusiva. Por igual razón, se utilizó la misma prueba para determinar el coeficiente de correlación entre la variable de inteligencia intrapersonal y las puntuaciones obtenidas por los participantes en cada una de las dimensiones del cuestionario de actitudes docentes hacia la inclusión.

Resultados

Fiabilidad de los instrumentos

El instrumento para medir la variable inteligencia intrapersonal mostró en el presente estudio un valor de alfa de Cronbach de .935, mientras el cuestionario para medir la actitud docente inclusiva mostró un valor de alfa de Cronbach de .917. Con estos valores, ambos instrumentos mostraron un alto grado de fiabilidad.

Análisis descriptivo

En la Tabla 1 se presentan los estadísticos descriptivos para las variables inteligencia intrapersonal y actitud docente inclusiva, incluyendo sus dimensiones afectiva, cognitiva y conductual.

La inteligencia intrapersonal mostró puntuaciones que oscilan entre 45 y 180 (*M* = 116.96, *DE* = 24.44). De acuerdo con los baremos del instrumento, la media se sitúa en el nivel alto (rango 110-119).

En actitud docente inclusiva, se obtuvieron puntuaciones que fluctúan entre 32 y 147 (*M* = 102.10, *DE* = 18.86), lo cual posiciona a la muestra en un nivel medio (rango 75-117).

El análisis de las dimensiones revela que la dimensión afectiva presenta una media de 27.66 (*DE* = 4.68) en un rango posible de 9 a 45, la dimensión cognitiva 39.91 (*DE* = 8.07) en un rango posible de 13 a 65 y la dimensión conductual 34.53 (*DE* = 8.10) en un rango posible de 10 a 50 puntos.

Análisis correlacional

Se observó un coeficiente de correlación rho de Spearman positiva moderada entre los grados de inteligencia intrapersonal y de actitud docente inclusiva (ρ = .598, *p* < .001). la cual evidencia que existe una correlación positiva moderada a fuerte.

También se determinó el coeficiente de correlación entre el grado de inteligencia intrapersonal y las puntuaciones obtenidas en cada una de las dimensiones de la actitud docente inclusiva. Como puede observarse en la Tabla 2, se obtuvo una correlación positiva moderada de la inteligencia intrapersonal con la dimensión cognitiva de la actitud docente inclusiva, en tanto las correlaciones con las dimensiones afectiva y conductual resultaron positivas moderadas-altas. Por el número de participantes (*N* = 384), todas las correlaciones resultaron altamente significativas (*p* < .001).

Tabla 1

Estadísticos descriptivos del constructo inteligencia intrapersonal y de actitud docente inclusiva con sus dimensiones

	Rango posible		Rango observado					
Constructo / Dimensión	Máximo	Mínimo	Máximo	Mínimo	*M*	*DE*	Asimetría	Curtosis
Inteligencia intrapersonal	40	200	45	180	116.96	24.44	-.506	-.167
Actitud docente inclusiva	32	160	32	147	102.10	18.86	-.163	.161
Afectiva	9	45	9	41	27.66	4.68	-.271	.780
Cognitiva	13	65	13	65	39.91	8.07	.259	.414
Conductual	10	50	10	50	34.53	8.10	-.133	-.802

Tabla 2

Correlación de la inteligencia intrapersonal con las dimensiones de la actitud docente inclusiva

Dimensión	ρ	*p*
Afectiva	.417	< .001
Cognitiva	.376	< .001
Conductual	.646	< .001

Discusión

Los resultados del análisis correlacional entre la inteligencia intrapersonal y la actitud docente inclusiva se alinean con los de Bar-On (2006), quien observó que las competencias intrapersonales —como la autoconciencia, la autorrealización y la independencia emocional— se asocian con actitudes más adaptativas en contextos profesionales complejos. La autoconciencia y la autorregulación, núcleos de la inteligencia intrapersonal, constituyen competencias clave para desempeñar un buen trabajo en la diversidad del aula (Brackett y Katulak, 2019).

Investigaciones llevadas a cabo en el contexto latinoamericano han puesto en evidencia que las actitudes inclusivas del profesorado se encuentran relacionadas con factores personales y emocionales. Varios estudios (Farfan Cruz, 2018; Gonzales Chinchay, 2019; Gutiérrez Escobar, 2020) reportan asociaciones significativas entre actitudes docentes favorables hacia la inclusión y variables vinculadas al autoconocimiento, la disposición personal y la reflexión profesional. De manera similar, algunas investigaciones realizadas en el contexto peruano (Cardoza Aponte, 2020; Ojeda Ospino, 2021; Suárez Huamán, 2018) observaron que las actitudes de los docentes hacia la inclusión se conforman en relación con variables personales y emocionales del docente. En este sentido, la magnitud de la correlación encontrada indica que los docentes con inteligencia intrapersonal tienden a manifestar actitudes favorables hacia la inclusión, en coherencia con sus recursos emocionales personales.

La fuerte asociación con la dimensión conductual, que tiene que ver con la disposición del maestro a ejecutar prácticas inclusivas en el aula, coincide con los hallazgos reportado por otros estudios (Farfan Cruz, 2018; Gutiérrez Escobar, 2020), cuyos hallazgos muestran el predominio de la dimensión conductual, destacando que las prácticas inclusivas se consolidan cuando el profesorado desarrolla competencias personales que favorecen la toma de decisiones pedagógicas flexibles. Asimismo, otras investigaciones peruanas (Cardoza Aponte, 2020; Ojeda Ospino, 2021) han hallado que, aun cuando existan limitaciones formativas y estructurales, los docentes con actitudes más favorables hacia la inclusión son quienes logran operativizar la inclusión en su práctica diaria. De manera complementaria, Irrazabal Bohorquez et al. (2023) enfatizan que la inteligencia intrapersonal es determinante para mantener la persistencia que se requiere en los procesos de inclusión diaria en el aula. Así, esta competencia se establece como un factor de suma relevancia para el cierre de la brecha actitud-práctica, permitiendo que la conducta docente se alinee con los principios inclusivos.

Respecto de la dimensión afectiva, la UNESCO declara que las actitudes emocionales del docente influyen directamente en la creación de entornos de aprendizaje seguros y equitativos. Desde esta perspectiva, los resultados evidencian una clara convergencia teórica-empírica, al demostrar que el autoconocimiento emocional del docente se asocia con una disposición afectiva favorable hacia la inclusión. No

obstante, Sharma y Sokal (2016), tras analizar las actitudes de los docentes, hallaron que sus sentimientos (componente afectivo) hacia la inclusión muchas veces no se transferían de manera directa a sus acciones en el aula (componente conductual). De manera similar, González-Rojas y Triana-Fierro (2018) observaron que las emociones, como la inseguridad o el temor a no estar bien preparados, son comunes incluso entre docentes que cognitivamente toman en cuenta la inclusión.

Todo ello adquiere especial relevancia, teniendo en cuenta que un maestro con poca regulación emocional puede afectar negativamente el clima del aula (Buitrón Buitrón y Navarrete Talavera, 2008). Por lo tanto, la inteligencia intrapersonal no elimina estas respuestas emocionales iniciales, pero probablemente dota al docente de herramientas necesarias para reconocerlas y autorregularlas, evitando así que sean un impedimento al actuar.

La moderada magnitud de correlación con la dimensión cognitiva sugiere que los maestros que presentan una mejor capacidad de autorreflexión y autoconocimiento de sus propias experiencias en el aula tienden a ser más propensos a desarrollar las creencias, concepciones y valoraciones cognitivas sobre la educación inclusiva. Esta relación, aunque de menor intensidad que la observada en las dimensiones afectiva y conductual, resulta teóricamente consistente con los planteamientos desarrollados en el marco conceptual del estudio. Angenscheidt Bidegain y Navarrete Antola, (2017) sostienen que la dimensión cognitiva se encuentra fuertemente influenciada por el conocimiento teórico, la formación inicial y las experiencias institucionales. El hecho de que estas condiciones no se den satisfactoriamente en todos los casos explicaría la menor intensidad relativa de la correlación hallada. Esta interpretación es coherente con los planteamientos de González García (2009), quien afirma que las creencias docentes sobre la inclusión no dependen exclusivamente de factores personales, sino también de políticas educativas y contextos organizacionales como insuficiente capacitación y falta de preparación técnica para atender a la diversidad, entre otros (Gonzales Chinchay, 2019; Ojeda Ospino, 2021).

Desde la teoría de las inteligencias múltiples, Gardner (1983) sostiene que la inteligencia intrapersonal permite al individuo construir representaciones mentales ajustadas de sí mismo, lo que influye en los procesos de reflexión, juicio y toma de decisiones. En el contexto docente, esta capacidad se traduce en una mayor disposición a revisar críticamente las propias creencias pedagógicas, incluidas aquellas relacionadas con la inclusión educativa.

Por lo tanto, para el éxito educativo de los estudiantes inclusivos se requiere docentes con experiencia profesional y maestros de apoyo especializados que consideren ciertos aspectos relacionados con las emociones, sentimientos, potencial y fortalezas cognitivas de sus alumnos. Igualmente, se requiere la utilización de metodología y materiales de enseñanza que atiendan a la modalidad, nivel y ambiente de aprendizaje (Gualdron Gómez y Caballero Acevedo, 2018).

Teniendo en cuenta estos hallazgos, se propone incorporar el desarrollo de competencias intrapersonales en los programas de formación inicial y continua del profesorado, como estrategia para fortalecer la educación inclusiva de manera sostenible, tal como lo plantea el marco de la autoeficacia inclusiva (Cejudo y López Delgado, 2017), donde se concibe el desarrollo de la autoconciencia emocional como un pilar para la resolución asertiva de los problemas en el salón de clases y para la motivación docente.

Finalmente, el estudio aporta evidencia empírica relevante al campo de la psicología educativa y de la formación docente, respaldando enfoques integrales que articulen dimensiones intrapersonales y pedagógicas. Futuras investigaciones podrían profundizar en diseños explicativos y longitudinales que permitan analizar el papel predictivo y mediador de la inteligencia intrapersonal en la consolidación de prácticas inclusivas en distintos contextos educativos.

Referencias

Angenscheidt Bidegain, L. y Navarrete Antola, I. (2017). Actitudes de los docentes acerca de la educación inclusiva. *Ciencias Psicológicas, 11*(2), 233-243. https://doi.org/10.22235/cp.v11i2.1500

Arciniegas Paspuel, O. G., Álvarez Hernández, S. del R., Castro Morales, L. G. y Maldonado Gudiño, C. W. (2021). Inteligencia emocional en estudiantes de la Universidad Autónoma de los Andes. *Revista Conrado, 17*(78), 127-133. https://conrado.ucf.edu.cu/index.php/conrado/article/view/1653

Ariza-Hernández, M. L. (2017). influencia de la inteligencia emocional y los afectos en la relación maestro-alumno, en el rendimiento académico de estudiantes de educación superior. *Educación y Educadores, 20*(2), 193-210. https://doi.org/10.5294/edu.2017.20.2.2

Balsera Gómez, F. J., López Casanova, M. B., Nadal García, I. y Fernández Amat, C. (2018). El desarrollo de la creatividad a partir de un taller sobre inteligencia emocional aplicado a un coro inclusivo. *Creatividad y Sociedad, 28*, 122-145. http://creatividadysociedad.com/wp-admin/Artículos/28/6.pdf?_t=1576012055

Bar-On, R. (1997). *The Emotional Inventory (EQ-I) techical manual*. Multi-Health Systems.

Bar-On, R. (2006). *The Bar-On model of emotional-social intelligence (ESI)*. Psicothema, 18(Supl. 1), 13–25. https://www.psicothema.com/pii?pii=3271

Bishop, S. (2000). *Desarrolle su asertividad*. Gedisa.

Brackett, M. A. y Katulak, N. A. (2019). Emotional intelligence in the classroom: Skill-based training for teachers and students. En J. Parker, D. Saklofske y C. Stough (Eds.), *Assessing emotional intelligence: Theory, research, and applications* (pp. 1-27). Springer.

Brito, D., Santana, Y. y Pirela, G. (2021). El modelo de inteligencia emocional de Bar-On en el perfil académico-profesional de la FACO/LUZ. *Ciencia Odontológica, 16*(1), 27–40. https://produccioncientificaluz.org/index.php/cienciao/article/view/33634

Buitrón Buitrón, S. y Navarrete Talavera, P. (2008). El docente en el desarrollo de la inteligencia emocional: reflexiones y estrategias. *Revista Digital en Investigación y en Docencia Universitaria, 4*(1). https://doi.org/10.19083/ridu.4.8

Cardoza Aponte, M. C. (2020). *Actitud docente y la educación inclusiva en la Institución educativa N° 014 "Estrellitas de María"- José Leonardo Ortiz* [Tesis de Maestría, Universidad César Vallejo]. Repositorio de la Universidad César Vallejo. https://hdl.handle.net/20.500.12692/43735

Cejudo, J. y López Delgado, L. (2017). Importancia de la inteligencia emocional en la práctica docente: un estudio con maestros. *Psicologia Educativa, 23*(1), 29–36. https://doi.org/10.1016/j.pse.2016.11.001

Collopy, B. J. (1995). Power, paternalism and the ambiguities of autonomy. En L. M. Gamroth, J. Semradek y E. M. Torquist (Eds.), *Enhancing autonomy in long-term care.concepts and strategies* (pp. 3-14). Springer.

Dirección General de Educación Básica Especial. (2012). *Educación básica especial y educación inclusiva: Balance y perspectivas*. Ministerio de Educación. https://hdl.handle.net/20.500.12799/3728

Farfan Cruz, S. (2018). *Las actitudes de las docentes de educación inicial y la inclusión en el aula de niños y niñas con habilidades diferentes de la red n° 4 de la UGEL Puno* [Tesis de maestría, Universidad Nacional del Altiplano]. Repositorio Institucional UNA-PUNO. https://repositorio.unap.edu.pe/handle/20.500.14082/11272

Flores Luna, G. F. (2017). *Relación entre inteligencia emocional con el desempeño docente en aula del I ciclo, semestre 2012 - II, de la Facultad de Educación UNMSM – Lima* [Tesis de maestría, Universidad Nacional Mayor de San Marcos]. Repositorio de Tesis – UNMSM. https://hdl.handle.net/20.500.12672/6015

Gardner, H. (1983). *Frames of mind: A theory of multiple intelligences*. Basic Books.

Goleman, D. (1995). *Emotional intelligence: Why it can matter more than IQ*. Bantam Books.

Goleman, D. (1998). *Práctica de la inteligencia emocional*. Kairos.

Gómez-Marí, I. (2020). Educación emocional para la educación inclusiva: un estudio multicausal para trabajar la gestión de las emociones. *ReiDoCrea, 9*(7), 85-92. https://doi.org/10.30827/digibug.66359

Gonzales Chinchay, E. E. (2019). *Actitud hacia la educación inclusiva en profesores de cuatro instituciones educativas inclusivas de Ventanilla* [Tesis de maestría, Universidad San Ignacio de Loyola]. Repositorio Institucional. https://hdl.handle.net/20.500.14005/8774

Gonzales Dávila, E. y Lazo Velásquez, M. H. (2017). *Actitud hacia la inclusión educativa y práctica pedagógica de docentes en instituciones educativas inclusivas del nivel primaria de Iquitos-2017* [Tesis de maestría, Universidad Nacional de la Amazonia Peruana]. Repositorio Institucional Digital. http://repositorio.unapiquitos.edu.pe/handle/20.500.12737/5573

González García, E. (2009). Localización: El largo camino hacia una educación inclusiva: la educación especial y social del siglo XIX a nuestros días. En M. Reyes Berruezo Albéniz y S. Conejero López (Coords.), *XV Coloquio de Historia de la Educación, Pamplona-Iruñea* (Vol. 1, pp. 429-440). Universidad Pública de Navarra. https://produccioncientifica.ucm.es/documentos/615e6ec495ad3f1ddb4d8b46

González-Rojas, Y. y Triana-Fierro, D. A. (2018). Actitudes de los docentes frente a la inclusión de estudiantes con necesidades educativas especiales. *Educación y Educadores, 21*(2), 200-218. https://doi.org/10.5294/edu.2018.21.2.2

Gualdron Gómez, L. S y Caballero Acevedo, L. M (2018). Actitud y percepción de los docentes de básica primaria hacia el proceso de inclusión de niños, niñas y adolescentes con necesidades educativas especiales de una institución educativa en el Municipio de Barrancabermeja [Tesis de pregrado, Universidad Cooperativa de Colombia]. Repositorio Institucional. https://hdl.handle.net/20.500.12494/6736

Gutierrez Escobar, C. R. (2020). *Actitud frente a la educación inclusiva de docentes de la Red 01, Huaral 2019* [Tesis de maestría, Universidad César Vallejo]. Repositorio Digital Institucional. https://hdl.handle.net/20.500.12692/42773

Herrera Montoya, M. T. (2012). *Actitudes hacia la educación inclusiva en docentes de primaria de los liceos navales del Callao* [Tesis de maestría, Universidad San Ignacio de Loyola]. Repositorio Institucional. https://hdl.handle.net/20.500.14005/1161

Instituto Nacional de Estadística e Informática. (2021). *Estadísticas de la Educación en el Perú*. https://www.inei.gob.pe/

Irrazabal Bohorquez, A. T., Valeriano Bajaña, M. E. y Ramírez Saavedra, A. T. (2023). La inteligencia emocional en los procesos inclusivos de aula en educación superior. *FIPCAEC, 8*(2), 432-460. https://www.fipcaec.com/index.php/fipcaec/article/view/833/1476

Laca Arocena, F. A. (2005). Actitudes y comportamientos en las situaciones de conflicto. *Enseñanza e Investigación en Psicología, 10*(1), 117-126. https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=29210108

Martínez Ruber, M. (2020). La inteligencia intrapersonal en el aula de ELE: una propuesta didáctica para alumnos sinohablantes. *Foro de Profesores de E/LE, 16*, 155-174. https://doi.org/10.7203/foroele.0.17069

Martins Choque, C. y Florez Mendoza, E. (2016). *Inteligencia emocional de los docentes de la Institución Educativa Particular D´UNI que atienden a niños de educación inclusiva en la ciudad de Huancavelica* [Tesis de Licenciatura, Universidad Nacional de Huancavelica]. Repositorio Institucional. https://repositorio.unh.edu.pe/handle/UNH/1501

Maslow, A. H. (1943). A theory of human motivation. *Psychological Review, 50*(4), 370-396. https://doi.org/10.1037/h0054346

Mayer, J. D. y Salovey, P. (1997). What is emotional intelligence? En P. Salovey y D. Sluyter (Eds.), *Emotional development and emotional intelligence: Educational implications* (pp. 3-31). Basic Books.

Myers, D. (2006). *Psicología* (7ª ed.). Editorial Médica Panamericana.

MINEDU. (2021). *Resolución Ministerial*. https://cdn.www.gob.pe/uploads/document/file/1708877/RM N° 108-2021-MINEDU.pdf.pdf

Naciones Unidas. (2015). *Objetivos de desarrollo del milenio: informe de 2015*. https://www.cepal.org/sites/default/files/pr/files/mdg_2015_s_summary_web_0.pdf

Nasqui Fajardo, S. M., Curay Banegas, E. R. y Trelles Astudillo, H. J. (2018). La actitud docente frente a los estudiantes de educación inicial con inclusión educativa. *Yachana, 7*(3), 56–69. http://revistas.ulvr.edu.ec/index.php/yachana/article/view/552

Ojeda Ospino, Y. E. (2021). *Actitudes y prácticas de los docentes de instituciones educativas regulares del distrito de Chaclacayo frente a la educación inclusiva, Lima – 2020* [Tesis de maestría, Universidad Nacional Mayor de San Marcos]. Repositorio Institucional. https://hdl.handle.net/20.500.12672/16759

Peñalva Velez, A., López Goñi, J. J. y Barrientos González, J. (2017). Habilidades emocionales y profesionalización docente para la educación inclusiva en la sociedad en red. *Contextos Educativos, 20*, 201-215. https://doi.org/10.18172/con.3011

Petrides, K. V. y Furnham, A. (2003). Trait emotional intelligence: Behavioural validation in two studies of emotion recognition and reactivity to mood induction. *European Journal of Personality, 17*(1), 39-57. https://doi.org/10.1002/per.466

Rees, S. y Graham, R. S. (1991). *Assertion training: How to be who you really are*. Routledge.

Rosero-Calderón, M., Delgado, D. M., Ruano, M. A. y Criollo-Castro, C. H. (2021). Actitud docente frente a la educación inclusiva de estudiantes con discapacidad intelectual. *Revista UNIMAR, 39*(1), 96-106. https://doi.org/10.31948/Rev.unimar/unimar39-1-art7

Sánchez Núñez, C. (2021). *Actitud del docente frente a la educación inclusiva en la REI 20 de la UGEL 02 Lima – 2021* [Tesis de maestría, Universidad César Vallejo]. Repositorio Digital Institucional. https://hdl.handle.net/20.500.12692/82489

Sarmiento Peralta, N. A. (2019). *Inteligencia emocional en docentes de educación inicial de instituciones educativas públicas de Maynas – Loreto* [Tesis de maestría, Universidad San Ignacio de Loyola]. Repositorio Institucional. https://hdl.handle.net/20.500.14005/9162

Sevilla Santo, D. E., Martín Pavón, M. J. y Jenaro Ríos, C. (2018). Actitud del docente hacia la educación inclusiva y hacia los estudiantes con necesidades educativas especiales. *Innovación Educativa, 18*(78), 115-141. https://www.ipn.mx/assets/files/innovacion/docs/Innovacion-Educativa/Innovacion-Educativa-78/actitud-docente-educacion.pdf

Sharma, U. y Sokal, L. (2016). Can teachers' self-reported efficacy, concerns, and attitudes toward inclusion scores predict their actual inclusive classroom practices? Australasian *Journal of Special Education, 40*(1), 21-38. https://doi.org/10.1017/jse.2015.14

Shavelson, R. J. Hubner, J. J. y Stanton, G. C. (1976). Self-concept: Validation of construct interpretations. *Review of Educational Research, 46*(3), 407-441. https://doi.org/10.3102/00346543046003407

Silva Merino, J. (2017). Calidad de la educación. *Educación: Revista de la Facultad de Ciencias de la Educación, 20*, 35–40. https://doi.org/10.33539/educacion.2014.n20.1031

Suárez Huamán, M. L. G. (2018). *Actitud docente y la evaluación de la inclusión educativa en instituciones educativas públicas del distrito de Chaclacayo, 2018* [Tesis de maestría, Universidad César Vallejo]. Repositorio Digital Institucional. https://hdl.handle.net/20.500.12692/24674

Tessaro, F. y Trentin, C. (2019). Desenvolvimento da inteligência emocional na escola: relato de experiência. *Psicologia Escolar e Educacional, 23*. https://doi.org/10.1590/2175-35392019018696

Ugarriza Chávez, N. (2001). *Adaptación y estandarización del Inventario de Inteligencia Emocional de BarOn ICE - JA en jóvenes y adultos muestra de Lima metropolitana: manual técnico*. https://www.academia.edu/16905879/LA_EVALUACION_DE_LA_INTELIGENCIA_EMOCIONAL

UNESCO. (2020). *Un nuevo informe de la UNESCO resalta la magnitud de las desigualdades mundiales en la educación y hace un llamado a una mayor inclusión tras la reapertura de las escuelas*. https://es.unesco.org/news/GEM-Report-2020

UNICEF. (s.f.). *COVID-19: Preparación y respuesta educativa*. https://www.unicef.org/lac/la-educacion-frente-al-covid-19

Velosa Sandoval, M. (2014). *La inteligencia intrapersonal y su influencia en la producción textual reflexiva* [Tesis de maestría, Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey]. Repositorio Institucional del Tecnológico de Monterrey. http://hdl.handle.net/11285/627970

Villegas Pita, J. A. (2019). *Inteligencia emocional y desempeño docente en la institución educativa N°80071 Virú – 2019* [Tesis de maestría, Universidad César Vallejo]. Repositorio Digital Institucional. https://hdl.handle.net/20.500.12692/37250

Zambrano-Garcés, R. M. y Orellana-Zambrano, M. D. (2018). Actitudes de los docentes hacia la inclusión escolar de niños con autismo. *Killkana Sociales, 2*(4), 39-48. https://doi.org/10.26871/killkana_social.v2i4.296

Recibido: 17 de julio de 2025 | Revisado: 20 de noviembre de 2025 | Aceptado: 6 de febrero de 2026

https://doi.org/10.37354/riee.2026.263

LOS SABERES Y LOS HACERES DE LA INTERCULTURALIDAD EN LA URACCAN

THE KNOWLEDGE AND PRACTICES OF INTERCULTURALITY IN THE URACCAN

Mercedes Tinoco Espinoza
Universidad de las Regiones Autónomas de la Costa Caribe Nicaragüense, Nicaragua
merceditatinoco@gmail.com *

Anders Breidlid
Oslo Metropolitan University, Noruega
andersb@oslomet.no

*email para correspondencia

RESUMEN

Esta investigación cualitativa utiliza un enfoque fenomenológico y emplea principalmente técnicas de revisión documental, centrándose en el análisis bibliográfico. Se examinaron informes de investigación, tesis y artículos de la Universidad de las Regiones Autónomas de la Costa Caribe Nicaragüense (URACCAN) y de la revista Ciencia e Interculturalidad (2001 – 2023).

A través de esta revisión, surgen categorías de análisis que documentan las prácticas interculturales de URACCAN y sus contribuciones a la generación de conocimiento basado en experiencias vividas en contextos educativos y de apoyo comunitario. Los temas clave incluyen gobernanza, economía comunitaria, gobernanza territorial, recursos naturales y educación intercultural bilingüe.

Los autores reconocen posibles sesgos atribuibles al enfoque sobre perspectivas internas, lo que requiere evaluaciones críticas. Se reconoce el papel encomiable de la universidad. El análisis revela las fortalezas y oportunidades de mejora. Sin embargo, es esencial continuar profundizando en los haceres de la universidad intercultural y su aporte al desarrollo de los pueblos, así como un examen crítico que oriente estas mejoras. Las recomendaciones incluyen la integración de elementos culturales locales en los planes de estudio, con el propósito de mejorar el apoyo a estudiantes indígenas y afrodescendientes, subrayando la necesidad de investigaciones más profundas sobre los desafíos prácticos, incluidas las limitaciones de recursos. En general, este artículo explora, desde la perspectiva de los autores, las fortalezas y oportunidades de las prácticas educativas interculturales.

Palabras clave: educación intercultural, interculturalidad, estudiantes indígenas, estudiantes afrodescendientes, diversidad cultural

ABSTRACT

This qualitative research employs a phenomenological approach, primarily using document review techniques with a focus on bibliographic analysis. Research reports, theses, and articles from the University of the Autonomous Regions of the Nicaraguan Caribbean Coast (URACCAN) and the journal

Ciencia e Interculturalidad (2001–2023) were examined.

Through this review, analytical categories emerge that document URACCAN's intercultural practices and contributions to knowledge generation based on lived experiences in educational and community support contexts. Key themes include governance, community economy, territorial governance, natural resources, and bilingual intercultural education.

The authors acknowledge potential biases due to the focus on internal perspectives, which necessitates critical evaluation. While the university's commendable role is recognized, the analysis reveals strengths and areas for improvement. It is essential to continue deepening understanding of the intercultural university's practices and its contributions to community development, and to undertake critical examinations to guide these improvements.

Recommendations include integrating local cultural elements into curricula and enhancing support for Indigenous and Afro-descendant students, underscoring the need for further research on practical challenges, including resource limitations. Overall, this article explores the strengths and opportunities of intercultural educational practices from the authors' perspective.

Keywords: intercultural education, interculturality, Indigenous students, Afro-descendant students, cultural diversity

Introducción

Este artículo analiza una amplia gama de materiales académicos, incluidos informes de investigación, tesis y artículos de la Universidad de las Regiones Autónomas de la Costa Caribe Nicaragüense (URACCAN) y de la revista Ciencia e Interculturalidad (2001–2023).

La URACCAN se estableció como una iniciativa política y educativa para servir a las comunidades indígenas, afrodescendientes y mestizas en el Caribe nicaragüense, arraigada en su lucha por una educación digna y de calidad. Esta base se fundamenta en marcos internacionales, como el Convenio 169 de la Organización Internacional del Trabajo y la Declaración de las Naciones Unidas sobre los Derechos de los Pueblos Indígenas, que afirman los derechos de estas comunidades a recibir educación apoyada por el estado. Abre sus puertas en 1995, con presencia en las Regiones Autónomas de la Costa Caribe Nicaragüense. Cuenta con cuatro recintos universitarios regionales, ubicados en los municipios de Bluefields, Nueva Guinea, Siuna —con extensiones universitarias en Rosita, Bonanza y Waslala— y Bilwi, con una extensión universitaria en Waspam.

A nivel nacional, la Constitución Política de Nicaragua y leyes como el Estatuto de las Regiones Autónomas (Ley 28) y la Ley de Autonomía de las Instituciones de Educación Superior (Ley 89) apoyan el establecimiento de universidades comunitarias e interculturales. El artículo examina críticamente las fortalezas y limitaciones de estos marcos. Los derechos de estos pueblos se traducen en beneficios tangibles como el apoyo económico que reciben estas universidades comunitarias de parte del Estado de Nicaragua. Sin embargo, se perciben algunas limitaciones para la aplicación de los principios y la filosofía de la universidad como parte de su compromiso con los pueblos de la región del Caribe nicaragüense.

Además, la estructura legal que rodea a la Universidad de las Regiones Autónomas de la Costa Caribe Nicaragüense (URACCAN) plantea preguntas sobre su efectividad práctica. Si bien el marco legal del país en materia de educación con todas sus reformas presenta una visión inclusiva para la educación

superior, el artículo destaca las acciones que desde la generación de conocimientos se producen en la práctica y describe algunas limitaciones que podrían obstaculizar su realización, tanto en el ámbito económico y social, y que requieren una mayor indagación sobre la alineación entre los compromisos legales y el apoyo institucional. También se exploran las tensiones potenciales entre la gobernanza nacional y la autonomía regional en contextos educativos.

Método

Esta investigación utilizó una metodología cualitativa basada en el paradigma fenomenológico. La investigación se enmarca en un proceso que parte de las reflexiones textuales de los autores que mejora la comprensión de las acciones prácticas de la interculturalidad en el contexto de una universidad comunitaria intercultural.

Desde el enfoque de la fenomenología, se asumen los elementos conceptuales, señalados por Edmund Husserl (citado en Álvarez-Gayou Jurgenson, 2003), de temporalidad, el tiempo vivido —cuándo ocurrieron estos hechos—; de espacialidad, el espacio vivido —alusivo en este caso al contexto de aulas y ambientes interculturales—; y de relacionalidad o comunalidad —referida a la relación humana vivida en dichos ambientes—. La fenomenología se centra en la experiencia personal: el mundo vivido y la experiencia vivida, como elementos torales de la fenomenología.

Desde este posicionamiento asumido, se considera que los seres humanos están vinculados con su mundo y se pone el énfasis en su experiencia vivida, la cual aparece en el contexto de las relaciones con objetos, personas, sucesos y situaciones, como es el caso de los resultados prácticos que emergen producto de las investigaciones que realizan los diferentes autores que vienen de un entorno académico comunitario intercultural.

Asimismo, desde este enfoque, el análisis fenomenológico debe cumplir con las siguientes características generales: busca la esencia, la estructura invariable del significado de la experiencia, enfatiza la intencionalidad de la conciencia —es decir, que las experiencias contienen la apariencia externa y la interna, y se basan en la memoria, la imagen y el significado—, realiza el análisis de los datos mediante una metodología reductiva, con auxilio del análisis de discursos y de temas específicos, y con la búsqueda de significados posibles. Suspende cualquier juicio respecto a lo que es real o no lo es y elabora preguntas de investigación tendientes a explorar el significado que las personas confieren a la experiencia, y solicitan que se les describan las experiencias vividas cotidianamente (John Cresswell, 1998, citado en Álvarez-Gayou Jurgenson, 2003).

El método principal implicó una revisión documental de informes de investigación libre, documentos técnicos y tesis académicas del repositorio de la universidad, junto con artículos publicados en la revista Ciencia e Interculturalidad desde 2001 hasta 2023. Esta revisión llevó a la identificación de múltiples categorías analíticas, de las que se seleccionaron las de mayor incidencia en el quehacer de la universidad, siendo estas: gobernanza forestal, economía comunitaria, gobernanza territorial y recursos naturales, relaciones interculturales, educación superior intercultural, revitalización lingüística y cultural, educación intercultural bilingüe, salud intercultural, comunicación intercultural e interculturalidad y género.

Se utilizaron 58 documentos publicados por la universidad: 20 recuperados del repositorio institucional y 38 artículos científicos publicados en la revista Ciencia e Interculturalidad. Se definieron

los criterios de inclusión y exclusión, que permitieron establecer la selección de estos documentos. Estos documentos institucionales se utilizaron en el análisis para comprender las dinámicas de URACCAN. Se reconocen los posibles sesgos de depender en gran medida de fuentes internas, que pueden presentar una visión unilateral, pero también se demuestra un gran potencial de material para profundizar en estudios posteriores. Después de presentar los hallazgos, se examinaron críticamente algunas deficiencias, así como las fortalezas y desafíos en la integración de paradigmas educativos locales y globales.

Los resultados indican que es esencial un análisis más riguroso del impacto de la universidad en las comunidades a las que sirve, especialmente en áreas como la gobernanza territorial, la salud intercultural y la educación intercultural. Por tanto, es una veta que permitirá profundizar el estudio de las contribuciones —su efectividad y las limitaciones de URACCAN— y establecer el estado actual del quehacer de la universidad y su aporte al desarrollo de los pueblos.

Hallazgos

Gobernanza forestal

Dos fuentes (Mendoza Blanco y Talavera Lacayo, 2015; Mendoza Blanco et al., 2017) abordan la gobernanza forestal, identificando problemas clave en el territorio de Twi Waupasa, que incluyen conflictos internos entre comunidades vecinas, distribución desigual de beneficios económicos, invasiones de tierras por colonos, debilitamiento de estructuras tradicionales debido a la interferencia política y falta de experiencia en la gestión comunitaria de los bosques. Estos autores proponen un modelo de gobernanza forestal desarrollado desde la perspectiva de los actores locales.

En cuanto a los conflictos territoriales, García Izaguirre (2011) revela que los mestizos de las regiones del Pacífico y Central de Nicaragua, que llegaron entre 1916 y 1957 en busca de mejores condiciones de vida, han sido la principal fuente de conflicto. Las olas migratorias posteriores, especialmente en la década de 1990, han alimentado conflictos socioambientales debido a la competencia por recursos como tierras, bosques y ríos en contextos sociales asimétricos.

Economía comunitaria

El desarrollo de economías comunitarias a través de la educación está documentado en varios estudios, incluidos los de Ruiz Castro y Gutiérrez Garmendia (2003) y Martin Ruiz (2008). Las actividades económicas clave incluyen agricultura, venta de madera, artesanías, caza, pesca y recolección, con ingresos utilizados principalmente para el sustento del hogar. Sin embargo, los proyectos sociales del gobierno a menudo fracasan debido a la falta de consulta local adecuada, como señalan Masis Jarquín y Jiménez Martínez (2018), quienes enfatizan la importancia de respetar las costumbres indígenas para el éxito de los proyectos.

Las economías comunitarias se caracterizan por la subsistencia y el autoconsumo, con prácticas como el "Biri Biri", que mejoran el bienestar material, particularmente para grupos vulnerables. Estas tradiciones preservan la identidad indígena y contribuyen a la resiliencia comunitaria. Zúniga Morales (2017) destaca una lucha más amplia entre comunidades mestizas, indígenas y afrodescendientes para lograr dignidad y justicia mediante modelos económicos alternativos arraigados en prácticas ancestrales.

Gobernanza territorial y recursos naturales

La gobernanza territorial en las comunidades indígenas está íntimamente

relacionada con los recursos naturales. Para los pueblos indígenas, el territorio encarna la armonía con la naturaleza (Moreno y Ubeda, 2000), considerando a las plantas y elementos naturales como seres vivos que merecen respeto (Cox Molina, 2016). Esta cosmovisión informa rituales de ofrenda y gratitud hacia la naturaleza.

El programa de ingeniería agroforestal de URACCAN integra el conocimiento indígena con la ciencia moderna, enfatizando la importancia de los bosques como proveedores de recursos tanto tangibles como intangibles para la supervivencia (Galo-Sacasa y Davis Rodríguez, 2014; Godfrey y Bello, 2013; Melgara y Lacayo, 2008). El uso sostenible de los recursos se realiza en parcelas familiares y reservas comunales, aunque existen preocupaciones sobre la pérdida de la cosmovisión indígena y las prácticas culturales.

La Ley 28 (Asamblea Nacional, 2016) refuerza el papel de las estructuras organizativas indígenas, designando a las asambleas comunales como la máxima autoridad. Los estudios muestran que el capital social, apoyado por los Consejos de Ancianos y las asambleas comunitarias, es crucial para la gobernanza (Moreno y Ubeda, 2000). Esta gobernanza refleja las aspiraciones de los pueblos indígenas y puede informar políticas públicas que promuevan la autonomía regional (Montenegro Lanza y Ruíz Calderón, 2023).

Relaciones interculturales

Herrera Escobar y Salomon Sinclair (2010) identifican el racismo en las relaciones interétnicas entre los funcionarios del Gobierno Autónomo Regional, destacando que la discriminación socava la efectividad de la gobernanza. En un análisis de las interacciones en el aula, se observa que, a pesar de compartir idioma e identidad, los estudiantes de comunidades indígenas rurales enfrentan discriminación interna por parte de sus compañeros miskitos (Masís Jarquín y Jiménez Martínez, 2018; Masís Salazar y Dixon, 2015). También hay una interacción limitada entre estudiantes y profesores, particularmente con los estudiantes indígenas.

Jirón Herrera y Zelaya Avalos (2003) subrayan la necesidad de una educación intercultural para promover la igualdad y reconocer la diversidad cultural, en línea con los objetivos de la Conferencia Regional sobre Educación Superior (Instituto Internacional para la Educación Superior en América Latina y el Caribe [IESAL]-UNESCO, 2018). Las instituciones educativas deben integrar las cosmovisiones y los sistemas de conocimiento de los pueblos indígenas y afrodescendientes en sus planes de estudio.

Educación superior intercultural

Los estudios sobre la educación superior intercultural en URACCAN realizados por Salazar Francis y García Solórzano (2010) y Castillo Gómez et al. (2010) han explorado diversos aspectos de los programas de la universidad. Castillo Gómez et al. (2013) encontraron que Medicina Intercultural, Ingeniería Civil, Ingeniería en Sistemas, Derecho (con énfasis en el Derecho Autónomo) y Administración de Empresas eran las carreras más demandadas. Sin embargo, existen vacíos en campos críticos como la planificación territorial y la vida comunitaria.

Flores López y López Mairena (2016) destacaron que la integración de recursos didácticos y tecnología en la educación matemática puede mejorar el compromiso de los estudiantes y reducir las dificultades de aprendizaje. Sin embargo, la desconexión entre los planes de estudio académicos y las realidades de las comunidades indígenas y afrodescendientes

señala la necesidad de enfoques más centrados en el estudiante que incorporen el conocimiento indígena.

Tinoco Espinoza (2011) explora las experiencias educativas de los estudiantes indígenas, en factores como la identidad étnica, el idioma, el apoyo familiar y las estrategias didácticas impactan sobre su rendimiento académico. Salazar Francis y García Solórzano (2010) señalan que las estrategias de integración de la URACCAN para los nuevos estudiantes dependen en gran medida de métodos tradicionales centrados en el profesor, enfatizando la necesidad de una mejor comunicación y una fase de adaptación dedicada para facilitar una integración más suave.

Castillo Gómez et al. (2010) encuentran que las relaciones interpersonales y la cultura comunitaria en el programa de Ingeniería Agroforestal fomentan el desarrollo de habilidades valiosas, aunque critican la falta de un marco conceptual integral en el currículo. Palacios Rizo y Watson Pérez (2011) destacan el papel del docente en la promoción de la interculturalidad, pero observan que muchos educadores no integran efectivamente estos principios en su enseñanza.

Soza Fuentes et al. (2012) critican la predominancia de la pedagogía "transmisiva" en la URACCAN, pidiendo un plan de formación docente para mejorar las prácticas de enseñanza participativas. Hooker Blandford (2013) aboga por la creación de espacios interculturales que prioricen el aprendizaje sobre la enseñanza, permitiendo la producción colectiva de conocimiento y un enfoque en la interconexión del conocimiento y los valores comunitarios.

Revitalización lingüística y cultural

Los estudios sobre la revitalización lingüística y cultural enfatizan la importancia de utilizar lenguas indígenas en la educación. Algunos investigadores (Forbes Morales et al., 2009; Grádiz et al., 2009) vinculan la pérdida de la lengua entre los miskitos a la emigración y a las influencias culturales externas. Quinn Narcisso y Sandino (2013) abogan por el uso del idioma kriol en la educación, ya que mejora la autoestima y el rendimiento académico entre los niños criollos.

Ismail Dolores e Ismael Melado (2008) observan un declive en la lengua sumu tuahka, particularmente entre las generaciones más jóvenes, debido a una preferencia por el miskitu y una falta de énfasis por parte de los padres sobre su importancia. Frank Gómez (2010) discute el desplazamiento lingüístico resultante de la modernización y la globalización, destacando la necesidad de esfuerzos educativos para revitalizar las lenguas y culturas indígenas.

La investigación de Soza Valverde y Dávila Espinoza (2012) sobre la etnomatemática Ulwa muestra el conocimiento ancestral de la comunidad, que puede enriquecer los programas de educación intercultural bilingüe. Paiz Malespín (2016) examina cómo el pueblo miskitu reinterpreta su historia, enfatizando el papel de la URACCAN en su apoyo a la revitalización cultural.

Educación intercultural bilingüe (EIB)

La investigación sobre la educación intercultural bilingüe (EIB) destaca la importancia de desarrollar metodologías de educación intercultural dentro de las comunidades indígenas miskitu y mayangna. Algunos estudios (Grádiz Blanco y Escobar Thompson, 2004; Morales Quant et al., 2008) revelan una fuerte preferencia por la identidad étnica y regional sobre la identidad nacional, siendo la lengua miskita la dominante.

Un desafío común en la enseñanza del español como segundo idioma (L2) es la falta de metodologías efectivas y

de formación docente. Los maestros a menudo tienen dificultades para involucrar a los estudiantes y abordar factores lingüísticos y culturales cruciales para el desarrollo de la EIB (Palacios Rizo y Zapata Webb, 2008). Además, hay una baja participación de la comunidad en las iniciativas de capacitación, lo que obstaculiza aún más el progreso. Lackwood Bustillo y Ruiz Rivera (2008) también señalan que los materiales curriculares existentes son inadecuados para aulas multigrado, lo que contribuye a los desafíos que enfrentan los docentes para aplicar estrategias efectivas.

Otros estudios (Pekitle Pedro et al., 2008; Rugama Pérez et al., 2009) identifican actividades etnomatemáticas esenciales en la cultura miskita, como el conteo y la medición, que incorporan métodos tradicionales. Martínez Rodolfo y Ríos Torres (2008) enfatizan las diferentes prácticas culturales de las familias Sumu Tuahka en comparación con las familias mestizas, destacando la participación principalmente materna en la educación, influenciada por factores como la pobreza y el analfabetismo.

Salud intercultural

La salud intercultural en la universidad implica procesos de formación (Dixón Brautigam, 2001; Rupilius y Hooker Blandford, 2001). El modelo de salud en la RAAN enfatiza la revitalización cultural y la participación comunitaria, en línea con la Ley de Autonomía de de la Costa Caribe de Nicaragua.

Carrasco M. et al. (2001) señalan que la falta de armonía intercultural afecta negativamente las iniciativas de salud y que el sistema de salud tradicional en los barrios complementa la medicina occidental. Los roles de género también influyen en las percepciones y responsabilidades sobre la salud, lo que requiere estrategias que respeten las diferencias culturales.

Salas Flores (2009) reclama políticas culturalmente adaptadas para la atención geriátrica. Van Heck y Torres Pérez (2001) revelan que múltiples sistemas de salud coexisten en los barrios, subrayando la necesidad de una mejor integración. El enfoque hacia la atención del VIH/SIDA (Schnarf y García Solórzano, 2008) destaca la importancia del contexto cultural en el abordaje de problemas de salud.

Los estudios indican que el sistema de salud indígena valora el equilibrio con la naturaleza, atribuyendo los desequilibrios en la salud a las interrupciones ambientales. Vargas Niño y Morales Muelas (2019) proponen estrategias de prevención basadas en una comprensión de las percepciones culturales sobre la enfermedad. También se enfatizan las prácticas de sanación ancestrales, como el Pauka/krisi Siknis (Espinoza Blanco y Pastorino, 2021).

Mendoza Galán (2009) afirma que la atención sanitaria debe centrarse en los individuos y las comunidades, en lugar de enfocarse únicamente en las enfermedades, reflejando la visión holística del buen vivir. Aguilar Peña et al. (2020) identifican la interculturalidad como un puente entre los modelos de salud occidentales e indígenas, enfatizando la necesidad de políticas que consideren los contextos culturales.

Comunicación intercultural

La comunicación intercultural es cada vez más relevante, especialmente en el contexto de las comunidades indígenas y afrodescendientes. La universidad aborda este tema desde diversas perspectivas, incluyendo la cosmovisión cultural de estos pueblos (Chavarría Picado y Castillo Gómez, 2018; Montoya Leal y Flores, 2018). Los estudios destacan el papel de la comunicación intercultural en la

defensa ambiental (Garth Medina y Ruiz Calderón, 2018) y en entornos educativos (Montoya Ortega y Paiz Malespín, 2018). Los hallazgos clave sugieren fortalecer iniciativas comunitarias, como la radio y los museos comunitarios, para mejorar la comunicación intercultural ancestral.

Los pueblos indígenas priorizan la comunicación intercultural para la defensa territorial y la conservación de recursos, utilizando la comunicación oral como herramienta para el intercambio de conocimientos. La investigación de la URACCAN y Stockholm International Institute [SIWI] (Tinoco et al., 2014) recomienda fomentar el diálogo continuo y el respeto mutuo entre los miembros de la comunidad para promover intercambios culturales.

Interculturalidad y género

Castillo Ordóñez et al. (2013) enfatizan la necesidad de reconocer las desigualdades en las relaciones de poder para lograr una transformación social significativa. Morales et al. (2009) destacan el papel crítico de las mujeres en la organización comunitaria, con las mujeres Rama, mejorando sus posiciones de liderazgo. Herrera Siles (2012) señala que las diferencias culturales y la pobreza dificultan el acceso de las jóvenes indígenas a la educación superior, apoyando la necesidad de sistemas de becas.

Flores Omier y López Gutiérrez (2018) resaltan el trabajo del Observatorio Regional de Autonomía Multiétnica en el avance de los derechos humanos y la autonomía de las comunidades indígenas y afrodescendientes. Sin embargo, persisten desafíos en la recopilación de datos y la difusión de información.

La sección critica la desconexión del sistema de educación superior de las realidades locales y el proyecto de una sociedad intercultural y plurinacional delineado en la Constitución de 2007. Discute cómo la modernización promueve el individualismo y una brecha entre las ciencias hegemónicas y periféricas (Villavicencio, 2013, citado en Walsh, 2014).

Discusión

Gobernanza forestal

Los documentos analizados sobre la gobernanza forestal dentro de los territorios indígenas presentan una crítica respecto a las limitaciones en la gestión de estos recursos vitales. También, el abordaje de los problemas recurrentes de conflictos internos, desigualdad económica e invasiones de tierras por colonos, que tiene sus inicios entre los años 1916 y 1957, reflejan un claro panorama del avance de la frontera agrícola hacia el territorio de la Costa Caribe Nicaragüense. Por lo que se infiere un debilitamiento de las estructuras de gobernanza tradicionales, planteando interrogantes sobre la viabilidad de los modelos de gobernanza propuestos arraigados en las perspectivas de los actores locales. Estas propuestas, aunque teóricamente sólidas, carecen de mecanismos prácticos de aplicación que podrían mitigar las persistentes inequidades políticas y económicas. Además, el enfoque de García Izaguirre (2011) en los conflictos territoriales subraya las tensiones no resueltas derivadas del colonialismo histórico y actual. Las luchas socioambientales, exacerbadas por presiones migratorias, sugieren que cualquier modelo de gobernanza forestal propuesto debe confrontar los desequilibrios de poder arraigados que socavan la soberanía de los pueblos indígenas y afrodescendientes.

En este sentido, a partir del análisis que hacen los autores sobre esta temática, se puede afirmar que el estado de Nicaragua reconoce los derechos de los pueblos de la Costa Caribe, en su artículo 167, párrafo segundo y tercero. La carta magna declara que el estado garantiza

a las comunidades de la Costa Caribe el usufructo de sus recursos naturales; de igual manera, hace referencia al respeto a sus formas de propiedad comunal y la libre elección de sus autoridades y representantes (Asamblea Nacional, 2025).

Desde la universidad comunitaria intercultural se puede trabajar en procesos de acompañamiento y programas de formación a las comunidades de estos pueblos, de manera que la gobernanza forestal sea gestionada con la participación activa del liderazgo comunitario de los diferentes territorios indígenas y afrodescendientes y las entidades del estado involucradas en este proceso.

Por ello, consideramos que es vital que la universidad continue acompañando a las comunidades, teniendo como referente las líneas que establece el Plan Nacional de lucha contra la pobreza y para el desarrollo humano 2022-2026 (Gobiero de Reconciliación y Unidad Nacional [GRUN], 2021, p.152) en el que incorpora el Plan de Ordenamiento Territorial de la Costa Caribe para fortalecer la gobernanza de los regímenes de propiedad comunal, territorial y privada, la titulación a pequeños y medianos productores priorizados y la actualización de los planes de desarrollo territorial con ordenamiento territorial.

Economía comunitaria

A pesar de documentar diversas actividades económicas, la literatura carece de un examen crítico de los obstáculos estructurales que enfrentan estas comunidades. Si bien se destacan las prácticas tradicionales, hace falta continuar sistematizando estas prácticas y analizar cómo se da la participación de la familia y su aporte a la economía comunitaria. El encuadre de las prácticas de reciprocidad como mecanismos de supervivencia cultural pasa por alto su potencial como base para una reforma económica sistémica. La afirmación de Zúniga Morales (2017) de que "otra economía es posible" llama a una crítica más radical de los marcos capitalistas que históricamente han oprimido a las economías indígenas.

El abordaje de las economías comunitarias debe ser trabajado por la universidad, desde los diferentes espacios de formación, investigación y vinculación con los diferentes pueblos, en articulación con las entidades del estado, gobiernos regionales, locales y territoriales, acompañado de programas de emprendimiento que permitan a los comunitarios poner valor agregado a sus productos, en armonía con la cultura de estos pueblos. Todo ello alineado con una de las políticas relevantes del Gobierno, como es el fomento y desarrollo del Modelo de Economía Creativa, del Plan Nacional de lucha contra la pobreza y para el desarrollo humano 2022-2026.

Gobernanza territorial y recursos naturales

Si bien la literatura destaca la relación entre los pueblos indígenas y la naturaleza, hace falta profundizar en los legados coloniales incrustados en las estructuras de gobernanza. La mercantilización de los recursos naturales a menudo contradice las cosmovisiones indígenas. Aunque la Ley 28 proporciona algunas protecciones legales, su aplicación práctica es limitada. Entre los elementos que se podrían destacar es el avance de la frontera agrícola, lo que amenaza la integridad de los derechos territoriales indígenas y las prácticas de manejo forestal.

En este sentido, se requeire que desde la universiad se desarrollen programas que contribuyan al fortalecimiento de acciones concretas tal y como lo describe el Plan Nacional de lucha contra la pobreza y para el desarrollo humano, al anunciar que se fortalecerán las estrategias, programas y proyectos ambientales

con mayor cobertura, eficiencia y eficacia, asegurando la inclusión y protagonismo directo de las familias y de los pueblos originarios y afrodescendientes, para la conservación y uso sostenible de nuestros tesoros patrimoniales.

Relaciones interculturales

Si bien esta sección de relaciones interculturales destaca el racismo y la discriminación persistentes en la gobernanza y la educación, carece de un examen más amplio de las estructuras sociales que perpetúan estas inequidades. Los hallazgos ilustran las limitaciones de las políticas interculturales, que a menudo no abordan el racismo estructural. Las dinámicas en el aula revelan además que la educación intercultural puede reforzar las jerarquías de poder existentes en lugar de promover una verdadera igualdad. Por tanto, las relaciones interculturales constituyen un tema que requiere continua profundización, así como acciones que deriven en verdaderos espacios, donde la ciudadanía intercultural sea una realidad. Castillo Úbeda y McLean Herrera (2008) señalan que la autonomía regional promulgada constituye una oportunidad para las relaciones de interculturalidad en el seno de las regiones autónomas, como con el resto del país.

Educación superior intercultural

Las críticas de académicos como Salazar Francis y García Solórzano (2010) y Soza Fuentes et al. (2012) revelan una falta de compromiso participativo en los métodos de enseñanza, particularmente en la educación sobre recursos naturales. El reclamo de Hooker Blandford (2013) por espacios interculturales para la producción colectiva de conocimiento resalta la necesidad de alejarse de un paradigma académico que privilegia los sistemas de conocimiento occidentales. Si bien aboga por un enfoque educativo holístico, su crítica carece de caminos concretos para la implementación dentro de los marcos existentes.

En conclusión, aunque estos estudios presentan desafíos y oportunidades para las comunidades indígenas y afrodescendientes, a menudo no logran involucrarse críticamente con las fuerzas estructurales —el colonialismo, el capitalismo y el racismo— que las socavan. Las soluciones propuestas en gobernanza y educación carecen de la profundidad necesaria para enfrentar estos problemas sistémicos, dejando en gran medida sin cuestionar las estructuras de poder.

Si bien los estudios publicados en esta sección ofrecen perspectivas valiosas, revelan algunas brechas significativas entre las aspiraciones interculturales de URACCAN y las prácticas pedagógicas reales. Los autores destacan que existe una necesidad urgente de métodos de enseñanza innovadores centrados en el estudiante, marcos robustos y una integración más profunda de los sistemas de conocimiento indígena para cumplir con la misión de la universidad.

Revitalización lingüística y cultural

Se reconoce la importancia de la revitalización lingüística para la identidad comunitaria. Los estudios publicados destacan que la revitalización lingüística y cultural carece de un examen crítico de los desafíos que enfrenta la URACCAN en la implementación de estas estrategias. Entre los principales, se mencionan problemas como la jerarquía lingüística, donde el idioma miskito domina sobre otras lenguas, y las presiones externas de la globalización, que permanecen poco exploradas. Además, aunque se enfatizan los aspectos positivos de la revitalización lingüística, los desafíos prácticos, incluidas las limitaciones de recursos y la resistencia comunitaria, merecen una discusión más profunda.

En resumen, se necesita profundizar en estudios sobre el impacto de la globalización y la modernización en las lenguas indígenas para comprender completamente las complejidades de los esfuerzos de revitalización lingüística y cómo la universidad puede contribuir en este proceso tan básico.

Educación intercultural bilingüe (EIB)

Si bien la Escuela Normal proporciona un currículo para la formación docente en educación bilingüe intercultural, la implementación se ha vuelto dependiente de la iniciativa individual de los maestros debido a la falta de apoyo institucional. Como una oportunidad de mejora, se puede señalar la necesidad de producir materiales didácticos adecuados al contexto en el que se desarrolla la educación intercultural bilingüe. Sobre esto, Gairín (2004, citado en Batanaz Palomares, 2007) sostiene que

> la educación intercultural asume el compromiso de potenciar los valores que comporta la diversidad cultural: la finalidad última de la educación intercultural es conseguir que todas las personas adquieran una sólida competencia cultural, entendida como un bagaje de conocimientos, actitudes y procedimientos que permitan funcionar adecuadamente en nuestras sociedades interculturales. (p. 217)

En general, los hallazgos subrayan áreas críticas para mejorar la Educacion Intercultural Bilingüe, como la necesidad de mejorar la formación docente, el desarrollo de recursos apropiados, el aumento de la participación comunitaria y la garantía de apoyo institucional para promover mejor la identidad cultural y la equidad educativa de las comunidades indígenas. Según McLean Herrera (2008), la interculturalidad entendida como la promoción de relaciones de equidad entre culturas interactuantes constituye uno de los valores fundamentales de la universidad, la cual procura incorporar este concepto como eje transversal en todo su quehacer social y pedagógico.

Salud intercultural

Los artículos publicados sobre salud intercultural describen aspectos sobre la implementación práctica de los modelos de salud y la integración de los sistemas de salud tradicionales con la medicina occidental. En estos estudios hace falta continuar profundizando en el análisis de la salud intercultural en el contexto de la costa Caribe y su impacto en las familias y las comunidades. Además, aunque se mencionan los roles de género, el análisis de su impacto en los resultados de salud es limitado. Los mecanismos para la participación comunitaria en la toma de decisiones de salud también necesitan ser ampliados y la brecha entre los marcos teóricos y la aplicación práctica merece una evaluación más profunda. Abordar estos desafíos es crucial para el análisis de las implicaciones del sistema de salud intercultural efectivo que satisfaga las diversas necesidades de la comunidad y de cómo es su relación con el modelo de salud occidental.

Comunicación intercultural

Los trabajos publicados sobre la comunicación intercultural señalan las oportunidades de que ofrecen las TIC para fortalecer la comunicación, así como las limitaciones de la comunicación oral, particularmente acerca de cómo las generaciones más jóvenes pueden preferir métodos digitales. Esto implica una oportunidad para la integración en la comunicación intercultural asociada a la necesidad de sistematizar la comunicación oral, así como la cultura, costumbres y epistemologías de los diferentes pueblos, de manera que, aprovechando los medios,

radio, tv y servicios web, puedan desarrollarse programas que permitan una comunicación intercultural fluida que aporte y sostenga en el tiempo las dinámicas de la vida en la comunidad y los pueblos de la costa caribe y el reconocimiento de las dinámicas de poder en la comunicación intercultural, darle voces a los diálogos interculturales.

Las recomendaciones de la investigación sobre la transparencia intercultural podrían beneficiarse de estrategias más detalladas y accionables. La sección también carece de un enfoque interseccional que considere cómo el género, la clase y el estatus socioeconómico afectan la comunicación. Por último, se hace necesario continuar profundizando en el papel de la universidad en la promoción de la comunicación intercultural desde las perspectivas comunitarias sobre su efectividad.

Interculturalidad y género

Los estudios publicados sobre interculturalidad y género abordan las relaciones de poder. Esta temática requiere continuar profundizando en su impacto específico en las dinámicas de género. Se describen diversas experiencias de las mujeres dentro de los grupos indígenas. Sin embargo, continuar profundizando en estos temas enriquecería las narrativas de las experiencias de las mujeres en los espacios de poder. También se revelan algunas barreras que enfrentan las jóvenes indígenas en la educación superior; por tanto, esto requiere una exploración más profunda, junto con el análisis de la efectividad de los programas de becas.

Aunque critica la desconexión del sistema de educación superior de los contextos locales, la literatura de esta sección podría especificar cómo se manifiesta esto en el currículo y los métodos de enseñanza. Si bien el impacto de la modernización en las necesidades comunitarias es perspicaz, se necesita una perspectiva equilibrada que discuta los beneficios potenciales.

Por último, faltan recomendaciones de políticas accionables para abordar estos desafíos. En general, la sección plantea puntos significativos sobre género, identidad cultural y educación en comunidades indígenas, pero podría beneficiarse de un análisis más profundo y soluciones prácticas.

Conclusiones

La revisión de la literatura de la URACCAN revela un paisaje complejo de generación de conocimiento basado en prácticas interculturales. La universidad enfatiza en la gobernanza, la economía comunitaria y la comunicación intercultural. Se revelan algunas limitaciones en las realidades de las comunidades indígenas, de manera que la universidad requiere continuar profundizando en sus haceres que la conduzcan hacia el fortalecimiento de la educación intercultural.

La importancia de la lengua materna en la educación es primordial, como lo destaca Thiong'o (2015). Sin embargo, los esfuerzos por promover las lenguas indígenas a menudo permanecen superficiales y no abordan los desafíos de la identidad cultural y la revitalización lingüística. El paradigma educativo Abya Yala (Sarango Macas, 2014) aboga por revitalizar el conocimiento indígena y descolonizar la educación, pero existe una necesidad de compromiso crítico con estos sistemas para integrar efectivamente perspectivas interculturales en los procesos de evaluación.

Para empoderar a las comunidades indígenas y afrodescendientes, la URACCAN debe:

- Reevaluar los programas de apoyo para reflejar auténticamente los contextos culturales y las necesidades de las comunidades atendidas.

• Ampliar el acceso a la educación a través de iniciativas como el programa Universidad en el Campo, asegurando que estas no refuercen las desigualdades existentes.

• Desarrollar materiales contextualizados y en los idiomas de la costa caribe que representen genuinamente las realidades comunitarias.

• Implementar programas de becas integrales que aborden las barreras financieras y sociales que enfrentan los estudiantes indígenas y afrodescendientes.

Estas iniciativas deben alinearse con la misión de la URACCAN como universidad intercultural comunitaria, abogando por el empoderamiento educativo y cultural de los pueblos indígenas. Este compromiso requiere una reflexión crítica continua para asegurar que las contribuciones sean hacia la justicia social y no perpetúen desigualdades.

En general, aunque se reconocen los principios de la URACCAN y su aporte a la revitalización lingüística y cultural, su aplicación a la vida real requiere ser fortalecida. De igual manera, mantener en los enfoques educativos los principios esenciales de participación comunitaria y diálogo. También la sistematización del conocimiento de los pueblos, armonizado con el conocimiento universal en igualdad de condiciones y posicionamiento, sigue siendo un desafío.

En síntesis, la URACCAN debe continuar fortaleciendo sus haceres en el ámbito de la educación intercultural en correspondencia con su marco filosófico y su compromiso con los pueblos de la Costa Caribe. Así mismo, debe analizar las posibles limitaciones de sus programas y currículos actuales, reevaluando críticamente cómo se integran los elementos culturales en la oferta de títulos y ampliando su divulgación en comunidades remotas, de manera que la universidad continue elevando y empoderando a las comunidades que sirve, realizando su potencial como una fuerza transformadora para la educación intercultural y la justicia social.

Referencias

Aguilar-Peña, M., Tobar Blandón, M. F. y García-Perdomo, H. A. (2020). Salud intercultural y el modelo de salud propio indígena. *Revista de Salud Pública, 22*(4), 463-467. https://doi.org/10.15446/rsap.V22n4.87320

Álvarez-Gayou Jurgenson, J. L. (2003). *Cómo hacer investigación cualitativa: Fundamentos y metodología*. Paidós.

Asamblea Nacional. (2016, 18 de agosto). Texto de la Ley No. 28, Estatuto de Autonomía de las Regiones de la Costa Caribe de Nicaragua con sus reformas incorporadas. *La Gaceta,* Diario Oficial N° 155. http://legislacion.asamblea.gob.ni/normaweb.nsf/b92aaea87dac762406257265005d21f7/adc835620b6bb306062580180059df9d

Asamblea Nacional. (2025, 18 de febrero). Texto íntegro de la Constitución Política de la República de Nicaragua. *La Gaceta*, Diario Oficial N° 32. https://www.asamblea.gob.ni/assets/constitucion.pdf

Batanaz Palomares, L. (2007). El profesorado ante la educación intercultural: perspectivas actuales. En J. L. Álvarez Castillo y Batanaz Palomares (Eds.), *Educación intercultural e inmigración: de la teoría a la práctica* (pp. 213-233). Biblioteca Nueva.

Carrasco M., J. B., Martinez Ch., M. I. y Hernández Mendoza, R. (2001). *Factores socioculturales y su influencia en la eficacia de las actividades de salud en un contexto intercultural en tres barrios de Bilwi. RAAN 1999 - mayo 2001* [Tesis de maestría, Universidad de las Regiones Autónomas de la Costa Caribe Nicaragüense]. Repositorio Institucional. http://repositorio.uraccan.edu.ni/id/eprint/681

Castillo Gómez, L., Lee León, B. y Duriéz González, M. (2010). Impacto de proceso educacional en la carrera de Ingeniería Agroforestal, URACCAN Las Minas. *Ciencia e Interculturalidad, 7*(2), 90-100. https://doi.org/10.5377/rci.v7i2.458

Castillo Gómez, L., Ruíz Calderón, A., Peralta Mendoza, M., Dávila, A., Simons, I. y Perera Lumbí, J. (2013). Oferta académica de la URACCAN en el nivel de grado para el quinquenio 2014-2018. *Ciencia e Interculturalidad, 13*(2), 47-62. https://doi.org/10.5377/rci.v13i2.1276

Castillo Ordóñez, S. L., Herrera Siles, S. C. y Gómez Barrio, N. (2013). Abordaje de la consciencia crítica intercultural de género desde el modelo de Universidad Comunitaria Intercultural. *Ciencia e Interculturalidad, 12*(1), 84-97. https://doi.org/10.5377/rci.v12i1.1218

Castillo Úbeda, C. y McLean Herrera, G. (2008). El desafío de la construcción de la ciudadanía intercultural en las Regiones Autónomas de la Costa Caribe Nicaragüense. En S. Alfaro, T. Ansión y F. Tubino (Eds.), *Ciudadanía intercultural: conceptos y pedagogía desde América Latina* (pp.163-190). Fondo Editorial Pontificia Universidad Católica del Perú.

Chavarría Picado, D. A. y Castillo Gómez, L. (2018). Procesos de comunicación propia para vivir en armonía con la madre tierra en la comunidad indígena Sumu-Mayangna Fruta de Pan. *Ciencia e Interculturalidad, 13*(2), 47-62. https://doi.org/10.5377/rci.v23i2.6566

Cox Molina, A. (2016). *Espiritualidad y filosofía indígena.* URACCAN.

Dixón Brautigam, R. (2001). *Percepción de los pueblos indígenas y comunidades étnicas de Bilwi RAAN, sobre las relaciones genéricas en el proceso de salud enero 2000 - mayo 2001* [Tesis de maestría, Universidad Nacional Autónoma de Nicaragua]. Repositorio Institucional de la UNAN. https://repositorio.unan.edu.ni/id/eprint/15094/

Espinoza Blanco, S. y Pastorino, M. S. (2021). Medicina tradicional ancestral: perspectiva de sanación de Pauka/krisi Siknis. *Ciencia e Interculturalidad, 28*(1), 38–55. https://doi.org/10.5377/rci.v28i01.11458

Flores López, W. O. y López Mairena, E. C. (2016). Recursos didácticos y tecnológicos para la enseñanza de la integral definida en el modelo de Universidad Comunitaria Intercultural. *Ciencia e Interculturalidad, 18*(1), 63-78. https://doi.org/10.5377/rci.v18i1.3050

Flores Omier, F. C. y López Gutiérrez, Y. V. (2018). *Sistematización Re-creación de conocimientos desde la práctica y el caminar del Observatorio de Autonomía Regional Multiétnica, 2013-2017* [Tesis de licenciatura, Universidad de las Regiones Autónomas de la Costa Caribe Nicaragüense]. Repositorio Institucional. http://repositorio.uraccan.edu.ni/841/

Forbes Morales, D., Hendricks Gipson, B. y Ordóñez, N. (2009). Creencias y costumbres de la población Kriol en Corn Island. *Ciencia e Interculturalidad, 5*(2), 90-104. https://doi.org/10.5377/rci.v8i1.563

Frank Gómez, E. (2010). Identidad y desplazamiento lingüístico en la comunidad de Wasakín, municipio de Rosita, R.A.A.N. *Ciencia e Interculturalidad, 6*(1), 10-25. https://doi.org/10.5377/rci.v6i1.278

Galo-Sacasa, Y. y Davis Rodríguez, S. (2014). Manejo sustentable del bosque, desde la cosmovisión Miskito. *Ciencia e Interculturalidad, 15*(2), 98-113. https://doi.org/10.5377/rci.v15i2.1921

García Izaguirre, P. A. (2011). Conflictos territoriales en la comunidad de Wasakín, municipio de Rosita, Región Autónoma del Atlántico Norte (RAAN). *Ciencia e Interculturalidad, 9*(2), 10-26. https://doi.org/https://doi.org/10.5377/rci.v9i2.643

Garth Medina, M. y Ruiz Calderón, A. (2018). Cosmovisión del pueblo indígena Mayangna Sauni Arungka en la práctica de la comunicación intercultural ambiental para la defensa territorial y ambiental. *Ciencia e Interculturalidad, 23*(2), 9-21. https://doi.org/10.5377/rci.v23i2.6565

Godfrey, C. y Bello, M. (2013). *Vulnerabilidad socio económica y biofísica ante el cambio climático de la comunidad de Layasiksa, Prinzapolka, RAAN* [Tesis de ingeniería, Universidad de las Regiones Autónomas de la Costa Caribe Nicaragüense]. Repositorio Institucional. http://repositorio.uraccan.edu.ni/725/

Grádiz, L. C., Garth, S. e Ingram, P. (2009). Creencias y costumbres tradicionales del pueblo indígena Miskitu de Kahkabila. *Ciencia e Interculturalidad, 5*(2), 105-115. https://doi.org/10.5377/rci.v5i2.275

Grádiz Blanco, L. y Escobar Thompson, N. (2004). *Propuesta metodológica para la implementación de una educación básica interculltural bilingue para jóvenes y adultos en la comunidad miskita de Yulu, Municipio de Puerto Cabezas durante el año 2003* [Tesis de licenciatura, Universidad de las Regiones Autónomas de la Costa Caribe Nicaraguense]. Repositorio Institucional. http://repositorio.uraccan.edu.ni/713/

Gobierno de Reconciliación y Unidad Nacional (2021). *Plan Nacional de Lucha contra la Pobreza y para el Desarrollo Humano 2022-2026.* GRUN.

Herrera Escobar, J. L. y Salomon Sinclair, K. J. (2010). *Racismo en las relaciones interétnicas de los funcionarios del Gobierno Regional Autónomo, Año 2009* [Tesis de licenciatura, Universidad de las Regiones Autónomas de la Costa Caribe Nicaragüense]. Repositorio Institucional. http://repositorio.uraccan.edu.ni/860/

Herrera Siles, S. (2012). Acceso y permanencia a la educación superior de mujeres indígenas mayangnas, URACCAN Las Minas, 2009–2010. *Ciencia e Interculturalidad, 10*(1), 41-57. https://doi.org/10.5377/rci.v10i1.812

Hooker Blandford, A. (2013). Interculturalidad y Universidad. *Revista Universitaria del Caribe, 10*(1), 14-18. https://revistas.uraccan.edu.ni/index.php/Caribe/article/view/266

Instituto Internacional para la Educación Superior en América Latina y el Caribe – UNESCO (2018). *Declaración de la III Conferencia Regional de la Educación Superior en América Latina y el Caribe 2018*. IESAL-UNESCO. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000376753

Ismail Dolores, R. N. e Ismael Melado, N. (2008). Uso de la lengua tuahka en los diferentes contextos de la comunidad indígena Wasakin, municipio de Rosita, 2007. *Ciencia e Interculturalidad, 2*(2), 84-103. https://doi.org/10.5377/rci.v2i2.574

Jirón Herrera, M. y Zelaya Avalos, A. (2003). *Estudio de factibilidad sobre aplicación de la interculturalidad en las escuelas de primaria Morava y Rafaela Herrera de la zona urbana de Siuna. Período 2002* [Tesis de licenciatura, Universidad de las Regiones Autónomas de la Costa Caribe Nicaragüense]. Repositorio Institucional. http://repositorio.uraccan.edu.ni/809/

Lackwood Bustillo, I. y Ruiz Rivera, Z. (2008). *Factores que influyen en el proceso de enseñanza – aprendizaje en el área español como segunda lengua, en quinto y sexto grado en la modalidad de multigrado en la escuela bilingüe: "Enmanuel". Año 2007–2008. Rosita, RAAN* [Tesis de licenciatura, Universidad de las Regiones Autónomas de la Costa Caribe Nicaragüense]. http://repositorio.uraccan.edu.ni/31/

Martin Ruiz, L. C. (2008). *Impacto del trabajo de extensión social y comunitaria que realiza URACCAN-IEPA, en la comunidad mestiza de El Hormiguero e Indígena de Wasakin, Municipios de Siuna y Rosita, R.A.A.N periodo1997–2007* [Tesis de licenciatura, Universidad de las Regiones Autónomas de la Costa Caribe Nicaragüense]. Repositorio Institucional. http://repositorio.uraccan.edu.ni/645/

Martínez Rodolfo, F. y Ríos Torres, M. A. (2008). Madres y padres de familia sumu-tuahka en las actividades escolares de sexto grado, escuela bilingüe: "Ronas Dolares", comunidad de Wasakin, primer cuatrimestre del 2008. *Ciencia e Interculturalidad, 3*(3), 39-56. https://doi.org/https://doi.org/10.5377/rci.v3i3.495

Masis Jarquín, N. A. y Jiménez Martínez, J. D. (2018). *Economía comunitaria Indígena-Mayangna de la comunidad de Santa María municipio de Bonanza, periodo 2018* [Tesis de licenciatura, Universidad de la Regiones Autónomas de la Costa Caribe Nicaragüense]. Repositorio Institucional. http://repositorio.uraccan.edu.ni/1453/

Masís Salazar, J. y Dixon, J. (2015) *Práctica de relaciones interétnicas en undécimo grado del Instituto Nacional Once de Septiembre* [Tesis de licenciatura, Universidad de las Regiones Autónomas de la Costa Caribe Nicaraguense]. Repositorio Institucional. http://repositorio.uraccan.edu.ni/728/

McLean Herrera, G. (2008). El desafío de la construcción de la ciudadanía intercultural en las Regiones Autónomas de la Costa Caribe Nicaragüense. En S. Alfaro, T. Andión y F. Tubino (Eds.), *Ciudadanía intercultural: conceptos y pedagogía desde América Latina* (pp.257-279). Fondo Editorial Pontificia Universidad Católica del Perú.

Melgara, R. y Lacayo, A. (2008). *Sistematización de la experiencia en el manejo forestal comunitario en "Las Crucetas", Municipio de Prinzapolka, Región Autónoma Atlántico Norte, Nicaragua* [Tesis de ingeniería, Universidad de las Regiones Autónomas de la Costa Caribe Nicaragüense]. Repositorio Institucional. http://repositorio.uraccan.edu.ni/898/

Mendoza Blanco, C. y Talavera Lacayo, I. (2015). *Gobernanza forestal en el Territorio Twi Waupasa 2015* [Tesis de ingeniería, Universidad de las Regiones Autónomas de la Costa Caribe Nicaragüense]. Repositorio Institucional. http://repositorio.uraccan.edu.ni/1156/

Mendoza Blanco, C., Talavera Lacayo, I., Narváez Ismael, K., Cordón Suárez, E. y de Camino Velozo, R. (2017). Gobernanza forestal en el territorio Twi Waupasa, Costa Caribe Norte de Nicaragua. *Ciencia e Interculturalidad, 20*(1), 94-107. https://doi.org/10.5377/rci.v20i1.4856

Mendoza Galán, M. J. (2009). *Gestión participativa del modelo de convivencias en salud del pueblo indígena Nahoa Salinas de Nagualapa, Municipio de Tola, Departamento de Rivas, enero-septiembre 2009* [Tesis de maestría, Universidad de las Regiones Autónomas de la Costa Caribe Nicaragüense]. Repositorio Institucional. http://repositorio.uraccan.edu.ni/687/

Montenegro Lanza, J. D. y Ruíz Calderón, A. L. (2023). Agenda de vida intercultural para el bien común del pueblo originario Mayangna y Mestizo en municipios del Triángulo Minero, Costa Caribe Norte de Nicaragua, 2022. *Ciencia e Interculturalidad, 32*(1), 177-204. https://revistas.uraccan.edu.ni/index.php/CEI-Interculturalidad/article/view/1188

Montoya Leal, Y. y Flores, C. M. (2018). Sistemas tradicionales de comunicación en el Pueblo Mayangna, territorio Sauni Bas comunidad de Sikilta, Siuna, RACCN 2015-2016. *Ciencia e Interculturalidad, 23*(2), 59-69. https://doi.org/10.5377/rci.v23i2.6568

Montoya Ortega, Y. y Paiz Malespín, G. (2018). La comunicación intercultural en el aula de clases: un estudio con estudiantes de psicología en contextos multiculturales. *Ciencia e Interculturalidad, 23*(2), 46-58. https://doi.org/10.5377/rci.v23i2.6567

Morales, M. L., Thomas McCrea, M. y Gutiérrez Soza, N. (2009). Aporte de la mujer Rama al desarrollo identitario de las comunidades de Rama Cay y la Zompopera, Bluefields. *Ciencia e Interculturalidad, 4*(1), 82-106. https://doi.org/10.5377/rci.v4i1.291

Morales Quant, R., Padilla Brown, M. y Zapata Webb, Y. (2008). La ortografía acentual en la lengua miskitu: enriquecimiento de la educación intercultural bilingüe. Ciencia e Interculturalidad, 1(1), 28-44. https://doi.org/10.5377/rci.v1i1.583

Moreno, E. y Ubeda, F. (2000). *La organización comunitaria tradicional miskita y su papel en el desarrollo comunal en las comunidades de Santa Isabel, Pilhpilia, Kringkringnia, Wiwinak y Santa Fe* [Tesis de licenciatura, Universidad de las Regiones Autónomas de la Costa Caribe Nicaragüense]. Repositorio Institucional. http://repositorio.uraccan.edu.ni/838/

Paiz Malespín, G. (2016). El sihkrutara, en la narrativa y en la memoria del pueblo miskitu: una perspectiva paradigmática desde Maurice Halbwachs. *Ciencia e Interculturalidad, 18*(1), 80-92. https://doi.org/10.5377/rci.v18i1.3051

Palacios Rizo, R. A. y Watson Pérez, M. E. (2011). Prácticas de interculturalidad en los procesos educativos de la URACCAN, Bilwi. *Ciencia e Interculturalidad, 8*(1), 51-64. https://doi.org/10.5377/rci.v8i1.563

Palacios Rizo, R. A. y Zapata Webb, Y. (2008). La práctica de la interculturalidad en los estudiantes de cuarto año de Magisterio en Educación Intercultural Bilingüe. *Ciencia e Interculturalidad, 3*(3), 28-38. https://doi.org/10.5377/rci.v3i3.494

Pekitle Pedro, L., Pedro Maibeth, H. y Frank Gómez, E. (2008). Factores que inciden en el proceso de enseñanza-aprendizaje del español como segunda lengua (L2), segundo grado, escuela "Santo Tomás de Umbra", segundo semestre del año 2007. *Ciencia e Interculturalidad, 2*(2), 163-184. https://doi.org/10.5377/rci.v2i2.578

Quinn Narcisso, H. y Sandino, S. (2013). Actitudes de los Creoles de Bluefields hacia la implementación de su lengua materna Kriol en Educación Primaria EIB. *Ciencia e Interculturalidad, 13*(2), 64-76. https://doi.org/10.5377/rci.v13i2.1277

Rugama Pérez, C., Bravo Alfaro, D. y García Solórzano, A. (2009). Niveles de conocimientos lingüísticos en la segunda lengua (l2) en estudiantes de magisterio EIB en Bilwi. *Ciencia e Interculturalidad, 4*(2), 48-62. https://doi.org/10.5377/rci.v4i1.289

Ruiz Castro, S. I. y Gutiérrez Garmendia, F. (2003). *Impacto socioeconómico del acompañamiento comunitario URACCAN - IREMADES en la comunidad de Tadazna, Siuna 1999-2002* [Tesis de licenciatura, Universidad de las Regiones Autónomas de la Costa Caribe Nicaragüense]. Repositorio Institucional. http://repositorio.uraccan.edu.ni/488/

Rupilius, H. P. y Hooker Blandford, A. S. (2001). *Valoración de la eficacia de las jornadas nacionales de salud en Bilwi/RAAN en el año 2000: un enfoque intercultural* [Tesis de maestría, Universidad de las Regiones Autónomas de la Costa Caribe Nicaragüense]. Repositorio Institucional. http://repositorio.uraccan.edu.ni/671/

Salas Flores, M. S. (2009). *La atención en salud a las personas de la tercera edad en el modelo de salud intercultural de la RAAN – MASI RAAN* [Tesis de maestría, Universidad de las Regiones Autónomas de la Costa Caribe Nicaragüense]. Repositorio Institucional. http://repositorio.uraccan.edu.ni/711/

Salazar Francis, J. P. y García Solórzano, A. (2010). Estrategias de integración académica para estudiantes de primer ingreso de ingeniería agroforestal en URACCAN, BILWI, 2009. *Ciencia e Interculturalidad, 7*(2), 78-89. https://doi.org/10.5377/rci.v7i2.440

Sarango Macas, L. F. (2014). *El paradigma educativo de Abya Yala: continuidad histórica, avances y desafíos*. URACCAN.

Schnarf, C. y García Solórzano, D. (2008). *Factores que influyen en la eficacia del programa de prevención de ETS dirigida a los grupos 8 y 9 de la Comisión de Lucha Contra el SIDA-ETS. Bilwi. RAAN. Febrero 1994 - diciembre 2008* [Tesis de maestría, Universidad de las Regiones Autónomas de la Costa Caribe Nicaragüense]. Repositorio Institucional. http://repositorio.uraccan.edu.ni/668/

Soza Fuentes, S., García, F. L. y Gutiérrez Soza, N. (2012). Formación de los docentes de la URACCAN en el área de recursos naturales. *Ciencia e Interculturalidad, 11*(2), 33-46. https://doi.org/10.5377/rci.v11i2.957

Soza Valverde, M. y Dávila Espinoza, A. L. (2012). Etno-matematica en indígenas Ulwas, comunidad de Karawala, Región Autónoma Atlántico Sur, Nicaragua. *Ciencia e Interculturalidad, 11*(2), 70-87. https://doi.org/10.5377/rci.v11i2.960

Thiong'o, N. W. (2015). *Descolonizar la mente: la política lingüística de la literatura africana*. DEBOLSILLO.

Tinoco, M., Espinoza Blanco, S., Mairena Solórzano, I., Salomón Justo, O., Anderson Ordóñez, M., Garth Sambola, I., Kjellén, M., Jiménez, A., Doughty-Grajales, M. y Cortobius, M. (2014). *Transparencia intercultural: interfaz entre las instituciones modernas y tradicionales en el saneamiento y agua potable*. Universidad de las Regiones Autónomas de la Costa Caribe Nicaragüense. http://repositorio.uraccan.edu.ni/id/eprint/39

Tinoco Espinoza, M. (2011). Trayectorias académicas de estudiantes indígenas de la URACCAN Recinto Bilwi. *Ciencia e Interculturalidad, 9*(2), 84-100. https://doi.org/10.5377/rci.v9i2.650

Van Heck, G. J. y Torres Pérez, E. J. (2001). *Estrategias de desarrollo para un modelo de atención en salud comunitario, Barrio El Cocal, Bilwi, 2000* [Tesis de maestría, Universidad de las Regiones Autónomas de la Costa Caribe Nicaragüense]. Repositorio Institucional. http://repositorio.uraccan.edu.ni/666/

Vargas Niño, F. A. y Morales Muelas, J. (2019). *Nefropatía diabética desde contextos multiculturales en pacientes con diabetes mellitus tipo 2* [Tesis de grado, Universidad de las Regiones Autónomas de la Costa Caribe Nicaragüense]. Repositorio Institucional. http://repositorio.uraccan.edu.ni/730

Walsh, C. (2014). (Des)Humanidad(es). *Alter/Nativas, 3*. https://alternativas.osu.edu/es/issues/autumn-2014/essays2/walsh.html

Zúniga Morales, V. R. (2017). Economía comunitaria desde la perspectiva intercultural de género para el buen vivir de los pueblos "otra economía es posible". *Ciencia e Interculturalidad, 21*(2), 53-72. https://doi.org/10.5377/rci.v21i2.5601

Recibido: 21 de mayo de 2025 | Revisado: 14 de enero de 2026 | Aceptado: 4 de febrero de 2026

https://doi.org/10.37354/riee.2026.264

HACIA UNA EDUCACIÓN PRIMARIA PERSONALIZADA CON IA: POSIBILIDADES, LÍMITES Y HORIZONTES PEDAGÓGICOS

TOWARDS PERSONALIZED PRIMARY EDUCATION WITH AI: POSSIBILITIES, LIMITS, AND PEDAGOGICAL HORIZONS

Jovana Karina Ruiz Sánchez
Universidad Da Vinci, México
jo_kari@hotmail.com

RESUMEN

La inteligencia artificial (IA) ofrece una oportunidad prometedora para personalizar el aprendizaje en educación primaria, adaptando contenidos y procesos a las características individuales de cada estudiante. Este artículo reflexiona críticamente sobre las posibilidades y límites de implementar IA en contextos reales, particularmente en el sistema educativo mexicano. Desde una perspectiva docente y teórica, se analizan aplicaciones como plataformas adaptativas, tutores inteligentes y evaluación automatizada, así como los riesgos asociados: desigualdad digital, desplazamiento del rol docente, sesgos algorítmicos y vigilancia de datos. Se propone una integración de la IA con enfoque pedagógico humanista, resaltando la importancia de la formación docente, la inclusión tecnológica y el diseño ético de las herramientas. El artículo concluye que la IA no debe reemplazar al maestro, sino convertirse en aliada para construir experiencias de aprendizaje más equitativas y significativas. Esta reflexión invita a una adopción crítica de la IA en educación básica, centrada en el bienestar y desarrollo integral del alumno.

Palabras clave: inteligencia artificial, personalización del aprendizaje, educación primaria, innovación pedagógica, ética educativa

ABSTRACT

Artificial intelligence (AI) offers a promising opportunity to personalize learning in primary education by adapting content and processes to each student's individual characteristics. This article critically reflects on the possibilities and limitations of implementing AI in real-world contexts, particularly within the Mexican education system. From a teaching-oriented and theoretical perspective, it examines applications such as adaptive platforms, intelligent tutoring systems, and automated assessments, as well as the associated risks: digital inequality, the displacement of the teacher's role, algorithmic bias, and data surveillance. The article proposes integrating AI with a humanistic pedagogical approach, emphasizing teacher training, equitable technological inclusion, and the ethical design of educational tools. It concludes that AI should not replace teachers but rather become an ally in building more equitable and meaningful learning experiences. This reflection calls for a critical

adoption of AI in basic education, centered on students' well-being and holistic development.

***Keywords**:* artificial intelligence, primary education, personalized learning, pedagogical innovation, educational ethics

Introducción

La irrupción de la inteligencia artificial (IA) en el campo educativo ha despertado tanto entusiasmo como cautela. En discursos institucionales y medios especializados, la IA es presentada como una herramienta transformadora capaz de responder a los grandes desafíos de la educación contemporánea: la atención a la diversidad, la personalización del aprendizaje, la mejora de los procesos de evaluación y el acceso al conocimiento en contextos marginados. Sin embargo, la implementación real de estas tecnologías en el aula, particularmente en la educación primaria, plantea múltiples interrogantes pedagógicas, éticas y estructurales. ¿Qué significa personalizar el aprendizaje a través de la IA en un aula con estudiantes de distintos niveles socioeconómicos, con limitaciones tecnológicas o con necesidades educativas especiales? El presente trabajo adopta una metodología de carácter teórico-reflexivo, sustentada en la revisión crítica de literatura académica contemporánea sobre inteligencia artificial y educación, así como en la experiencia docente situada en el sistema público mexicano. La inteligencia artificial no puede reemplazar ni imitar la complejidad de la mediación docente en los primeros años de formación académica; sin embargo, puede convertirse en un recurso de apoyo cuando se integra de manera pedagógicamente orientada.

Este ensayo parte de una posición crítica pero esperanzadora: reconocer que la IA puede ser una aliada significativa en la construcción de trayectorias educativas más equitativas y personalizadas, siempre que su integración esté guiada por principios pedagógicos sólidos y una comprensión profunda de las realidades escolares. Desde la experiencia docente en el sistema público mexicano, se analizan las posibilidades, los límites y los horizontes pedagógicos de una educación primaria personalizada con apoyo de inteligencia artificial, en consonancia con los principios de inclusión, equidad y enfoque humanista promovidos en el marco de la Nueva Escuela Mexicana.

Como afirma Luckin (2018), la implementación significativa de IA en el aula requiere comprender no solo su funcionamiento técnico, sino también su impacto en la relación pedagógica.

¿Qué entendemos por IA en educación primaria?

La IA se refiere a sistemas informáticos capaces de realizar tareas que normalmente requieren inteligencia humana, como el reconocimiento de patrones, el aprendizaje autónomo, la toma de decisiones y la comprensión del lenguaje natural En el contexto educativo, la IA ha evolucionado desde sistemas de tutoría inteligentes desarrollados en los años ochenta hasta sofisticadas plataformas de aprendizaje adaptativo, asistentes virtuales y aplicaciones móviles capaces de personalizar experiencias de aprendizaje. En educación primaria, su aplicación aún es incipiente en muchas regiones del mundo, pero se han documentado casos donde plataformas como DreamBox Learning, Smartick o Khan Academy Kids ajustan la dificultad de las tareas

según el desempeño del estudiante, proporcionando retroalimentación inmediata y generando rutas de aprendizaje individualizadas. Estas plataformas, de carácter mayoritariamente comercial, se mencionan únicamente con fines ilustrativos y no como modelos pedagógicos normativos, dado que su diseño responde también a lógicas de mercado propias del sector EdTech. Diversos autores coinciden en que la incorporación de la IA en esta etapa educativa debe considerar las particularidades cognitivas, emocionales y sociales de la infancia, dado que el aprendizaje temprano se construye a partir de la interacción humana y el acompañamiento docente (UNESCO, 2021).

Sin embargo, la integración de la IA en la educación primaria no debe limitarse a la incorporación de tecnología. Implica una reconfiguración del enfoque pedagógico, una comprensión de los algoritmos que rigen las decisiones educativas automatizadas y, sobre todo, una reflexión sobre los fines de la educación en la infancia. La IA puede sugerir una respuesta correcta, pero no puede acompañar emocionalmente, motivar genuinamente o generar sentido de pertenencia. Por ello, su rol debe concebirse como complementario al trabajo docente y no como un sustituto de la interacción humana fundamental en los primeros años de formación.

Según Holmes et al. (2019), la IA en educación se debe orientar al desarrollo integral del estudiante, y no solamente a la optimización del rendimiento académico.

La personalización del aprendizaje: concepto y relevancia

La personalización del aprendizaje es una propuesta pedagógica que busca adaptar los procesos educativos a las características individuales de cada estudiante. Esto incluye sus intereses, estilo cognitivo, ritmo de aprendizaje, necesidades específicas y contexto sociocultural (Tomlinson, 2014). En la educación primaria, esta idea responde a la heterogeneidad del alumnado, donde conviven niños con diferentes grados de desarrollo, motivaciones, habilidades lingüísticas y condiciones emocionales.

La relevancia de la personalización se sustenta en su capacidad para aumentar la motivación intrínseca, reducir el rezago escolar, favorecer la inclusión educativa y mejorar los resultados académicos. Desde enfoques como el aprendizaje centrado en el estudiante hasta modelos de enseñanza diferenciada, la personalización se ha consolidado como un ideal pedagógico en diversas reformas educativas. Desde una perspectiva pedagógica, personalizar no implica individualizar de manera aislada, sino ofrecer apoyos diferenciados que permitan a todos los alumnos avanzar hacia objetivos comunes de aprendizaje (UNESCO, 2021).

En este contexto, la IA puede actuar como catalizador de la personalización al analizar grandes volúmenes de datos, identificar patrones de aprendizaje y sugerir recursos didácticos adaptados. Sin embargo, para que esta personalización tenga sentido pedagógico, debe estar guiada por el criterio del docente y no exclusivamente por recomendaciones algorítmicas.

Posibilidades reales de la IA en educación primaria

Entre las posibilidades más destacadas del uso de IA en educación primaria, se encuentran las siguientes:

1. Plataformas adaptativas: herramientas como Smartick en matemáticas o Duolingo en idiomas permiten que el contenido se ajuste automáticamente al nivel del alumno. Estas plataformas utilizan análisis de desempeño en tiempo real para ofrecer ejercicios personalizados y

retos adecuados.

2. Asistentes virtuales y chatbots educativos: pueden responder preguntas frecuentes, explicar conceptos básicos o guiar a los estudiantes en procesos repetitivos. Aunque no reemplazan al maestro, pueden aliviar la carga de atención individual en grupos numerosos.

3. Evaluación automatizada: la IA permite una evaluación más constante y precisa, basada en el seguimiento de tareas, tiempo de respuesta y errores recurrentes. Esto ayuda al docente a detectar necesidades y planificar intervenciones específicas.

4. Análisis predictivo: al identificar patrones de riesgo (como bajo rendimiento constante), los sistemas de IA pueden alertar sobre estudiantes que requieren atención inmediata, mejorando la prevención del rezago escolar.

Estas aplicaciones muestran que la IA puede ser una herramienta poderosa para atender la diversidad del aula primaria cuando se utiliza con una orientación pedagógica clara. Desde una perspectiva formativa, la IA puede contribuir al desarrollo de la autorregulación del aprendizaje al ofrecer retroalimentación inmediata, favoreciendo la autonomía, siempre que su uso esté mediado por el criterio profesional del docente.

Uso pedagógico concreto de la IA en el aula de educación primaria

Aunque se busca un enfoque teórico-reflexivo, resulta pertinente ilustrar algunos usos concretos de la IA en el aula primaria. Por ejemplo, un docente puede utilizar herramientas de la IA generativa para crear cuentos personalizados que integren los intereses de los alumnos, favoreciendo la motivación lectora. Asimismo, el docente puede emplear asistentes de IA para generar ejercicios diferenciados de matemáticas, adaptando el nivel de complejidad según las necesidades del grupo o, preferentemente, según las características individuales de cada alumno, con el propósito de favorecer trayectorias de aprendizaje personalizadas, optimizar la intervención docente y centrar la acción pedagógica en el desarrollo integral del estudiante.

Límites y riesgos pedagógicos

A pesar de las oportunidades que ofrece, la integración de IA en educación primaria presenta importantes limitaciones y riesgos:

1. Reduccionismo pedagógico: muchos sistemas de IA se centran en competencias medibles y no consideran dimensiones afectivas, sociales o culturales. Esto puede conducir a una visión limitada del aprendizaje.

2. Brecha digital: en México, numerosas escuelas carecen de conectividad adecuada, dispositivos suficientes o formación docente para implementar IA. Esta situación puede profundizar la desigualdad educativa si solo determinados contextos acceden a dichas tecnologías.

3. Sesgo algorítmico: los sistemas de la IA aprenden a partir de datos previos; si estos reflejan desigualdades sociales o educativas, los algoritmos pueden reproducirlas o amplificarlas, influyendo en procesos de clasificación, recomendación y toma de decisiones pedagógicas automatizadas (Williamson y Eynon, 2020). Por ejemplo, una plataforma que ajusta la dificultad únicamente con base en la velocidad de respuesta puede clasificar erróneamente a alumnos con ritmos de aprendizaje más pausados como de bajo desempeño. Para evitar este sesgo, resulta indispensable que el docente supervise las recomendaciones del sistema, las contraste con su conocimiento del alumno y evite que la IA se convierta en el único criterio de decisión pedagógica.

4. Privacidad y vigilancia: el uso de la

IA en contextos educativos implica la recopilación sistemática de datos estudiantiles sobre desempeño, comportamiento y procesos de aprendizaje. Cuando esta información no se gestiona bajo criterios éticos claros, puede poner en riesgo la confidencialidad, reforzar prácticas de clasificación automatizada y favorecer dinámicas de vigilancia que tensionan el carácter formativo de la educación.

5. Desplazamiento del rol docente: existe el riesgo de concebir al maestro como mero facilitador de tecnología, restándole autoridad pedagógica. La IA debe complementar, no reemplazar la labor educativa humana.

6. Uso inadecuado de la IA: solicitar tareas que consisten únicamente en la entrega de productos generados por la IA, sin mediación pedagógica, pueden fomentar la dependencia tecnológica, el plagio y la ausencia de procesos cognitivos profundos.

Estos riesgos exigen políticas claras, participación docente en el diseño de herramientas y una formación ética que permita a los educadores tomar decisiones informadas sobre el uso de la IA. Williamson y Eynon (2020) advierten que la creciente dependencia de sistemas algorítmicos en educación plantea dilemas relacionados con la autonomía docente, la transparencia y el sesgo algorítmico.

Horizontes pedagógicos: IA sí, pero con enfoque humano

El uso de la IA en educación primaria no debe ser una imposición tecnocrática, sino una oportunidad para repensar el rol de la escuela, del maestro y del estudiante en un mundo interconectado. Al mismo tiempo, la inteligencia artificial ofrece ventajas técnicas relevantes para la educación primaria, como el análisis eficiente de datos de aprendizaje, la optimización de procesos de evaluación y seguimiento, y la identificación temprana de patrones que pueden apoyar la toma de decisiones pedagógicas del docente.

A continuación, se proponen algunos principios y acciones que pueden orientar una integración pedagógica crítica:

1. Formación docente integral: más allá del uso técnico de plataformas, se requiere preparar a los maestros para comprender el funcionamiento y las implicaciones de la IA, promoviendo una apropiación crítica.

2. Diseño participativo: las herramientas de la IA deben desarrollarse con la colaboración de docentes, pedagogos y comunidades escolares, garantizando su pertinencia cultural y pedagógica.

3. Inclusión tecnológica equitativa: es fundamental que las políticas públicas garanticen infraestructura digital, conectividad y recursos para escuelas en zonas rurales o marginadas.

4. Ética algorítmica educativa: en el aula, esto implica informar a los alumnos en el lenguaje acorde a su edad sobre el uso responsable de herramientas digitales, evitar la solicitud de datos personales y establecer acuerdos claros sobre cuándo y cómo puede utilizarse la IA.

5. Centrar la IA en lo humano: toda innovación debe fortalecer la autonomía, la creatividad y el pensamiento crítico del estudiante, no sustituirlos.

Estos horizontes pedagógicos permiten soñar con una IA al servicio de una educación más justa, inclusiva y personalizada.

Holmes et al. (2019) subrayan la importancia de una formación docente que capacite a los maestros para adoptar una postura crítica y participar activamente en el diseño y uso de sistemas de inteligencia artificial en contextos educativos.

Conclusiones

La inteligencia artificial representa una oportunidad real para personalizar el aprendizaje en la educación primaria, pero su potencial solo se realizará si se

integra con responsabilidad, conciencia pedagógica y compromiso ético. No se trata de elegir entre tecnología o humanidad, sino de crear sinergias que pongan la tecnología al servicio de las necesidades reales de los estudiantes.

Desde la experiencia docente, se vislumbra una IA que no impone, sino que acompaña; que no dicta, sino que sugiere; que no reemplaza, sino que complementa. El futuro de la educación primaria pasa por una alianza crítica entre la innovación tecnológica y la pedagogía humanista, así como políticas que garanticen condiciones equitativas de acceso y formación docente continua.

El deber de los educadores no es resistir el cambio, sino guiarlo con sabiduría, defendiendo el derecho de cada niño y niña a aprender de manera significativa, con apoyo humano y tecnología al servicio del aprendizaje.

En educación primaria, la inteligencia artificial solo adquiere sentido cuando se oriente a la personalización del aprendizaje, se utilicen ejemplos pedagógicos contextualizados, se reconozcan críticamente sus límites y riesgos, y se sostengan en principios éticos claros que fortalezcan y no sustituyan la mediación docente en la práctica cotidiana del aula.

Referencias

Holmes, W., Bialik, M. y Fadel, C. (2019). *Artificial intelligence in education: Promises and implications for teaching and learning*. Center for Curriculum Redesign. https://curriculumredesign.org/publications/artificial-intelligence-in-education/

Luckin, R. (2018). *Machine learning and human intelligence: The future of education for the 21st century*. UCL IOE Press. https://discovery.ucl.ac.uk/id/eprint/10178695/1/Machine%20Learning%20and%20Human%20Intelligence.pdf

Williamson, B. y Eynon, R. (2020). Historical threads, missing links, and future directions in AI in education. *Learning, Media and Technology, 45*(3), 223–235. https://doi.org/10.1080/17439884.2020.1798995

UNESCO. (2021). *Recomendación sobre la ética de la inteligencia artificial*. Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000380455_spa

Tomlinson, C. A. (2014). *The differentiated classroom: Responding to the needs of all learners*. ASCD. https://files.ascd.org/staticfiles/ascd/pdf/siteASCD/publications/books/differentiated-classroom2nd-sample-chapters.pdf

Recibido: 14 de agosto de 2025 | Revisado: 16 de enero de 2026 | Aceptado: 21 de enero de 2026

https://doi.org/10.37354/riee.2026.265

MODELO ÉTICO-PEDAGÓGICO PARA LA EDUCACIÓN SUPERIOR EN LA ERA DE LA INTELIGENCIA ARTIFICIAL

ETHICAL-PEDAGOGICAL MODEL FOR HIGHER EDUCATION IN THE AGE OF ARTIFICIAL INTELLIGENCE

José Luis Girarte Guillén
Universidad de Montemorelos, México
jgirarte@um.edu.mx

RESUMEN

La inteligencia artificial (IA) ha transformado aceleradamente la educación superior, reconfigurando procesos de enseñanza, aprendizaje y gestión académica. Más allá de su impacto técnico, plantea interrogantes éticos, epistemológicos y espirituales que interpelan la misión formativa universitaria. Este ensayo teórico-reflexivo, sustentado en una revisión narrativa crítica de estudios recientes (2023–2025), analiza la relación entre innovación tecnológica, formación ética y cosmovisión cristiana en el contexto iberoamericano. A partir del análisis de percepciones, actitudes y desafíos vinculados al uso de IA en entornos universitarios, se argumenta que la alfabetización digital debe integrar el discernimiento moral, la competencia técnica y la sensibilidad espiritual. El trabajo propone un modelo ético-pedagógico integral con tres ejes: prudencia tecnológica, formación del carácter y justicia digital. Esta propuesta ofrece una guía aplicable al diseño curricular, la práctica docente y la política institucional, articulando tecnología, fe y educación como pilares para una universidad más humana y transformadora.

Palabras clave: inteligencia artificial, ética, educación superior, cosmovisión cristiana, alfabetización digital, discernimiento moral

ABSTRACT

Artificial Intelligence (AI) has rapidly transformed higher education, reshaping teaching, learning, and academic management processes. Beyond its technical impact, AI raises ethical, epistemological, and spiritual questions that challenge the formative mission of universities. This theoretical-reflective essay, grounded in a critical narrative review of recent literature (2023–2025), examines the relationship between technological innovation, ethical formation, and Christian worldview within the Ibero-American context. Drawing on empirical studies about perceptions, attitudes, and challenges related to AI use in university settings, it argues that digital literacy must integrate moral discernment, technical competence, and spiritual sensitivity. The paper proposes an integral ethical-pedagogical model composed of three pillars: technological prudence, character formation, and digital justice. This

model offers a practical guide for curriculum design, teaching practices, and institutional policies, aiming to articulate technology, faith, and education as foundations for a more humane and transformative university.

Keywords: artificial intelligence, ethics, higher education, Christian worldview, digital literacy, moral responsibility

Introducción

La inteligencia artificial (IA) ha pasado, en menos de una década, de ser una promesa de laboratorio a una fuerza fundamental en la educación superior. Los sistemas de recomendación, los tutores inteligentes, la analítica del aprendizaje y los generadores de contenido automatizado están reconfigurando la relación entre docentes, estudiantes y conocimiento. En este nuevo ecosistema, la capacidad de las universidades para integrar la tecnología con sentido ético y espiritual se convierte en un indicador de su compromiso con la dignidad humana como creación de Dios y de su madurez formativa.

El debate actual no gira únicamente en torno a la eficacia de la IA para optimizar el aprendizaje, sino en su influencia sobre la libertad responsable y la creatividad humana bajo los principios divinos. Tal como advierten Abbasi et al. (2025) y Chan y Hu (2023), los usuarios perciben la IA como una herramienta ambivalente: facilita la comprensión y la productividad, pero también puede erosionar la autoría, el pensamiento crítico y la autenticidad académica. En este contexto, la educación no puede limitarse a capacitar en habilidades digitales, sino que debe cultivar una ética del conocimiento fundada en la verdad revelada y en el servicio al prójimo.

Desde la perspectiva iberoamericana, este desafío adquiere matices particulares. Las universidades de la región se enfrentan a desigualdades tecnológicas, brechas formativas y tensiones entre modernización y humanismo. En este escenario, la IA ofrece una oportunidad para replantear la misión universitaria a la luz de los valores que históricamente han orientado su quehacer: la búsqueda de la verdad, la promoción de la justicia y el servicio a la comunidad. En palabras de Airaj (2024), el verdadero reto no es incorporar la IA al aula, sino formar sujetos capaces de usarla con prudencia y compasión.

Asimismo, el pensamiento cristiano, profundamente arraigado en la tradición educativa iberoamericana, ofrece una perspectiva singular para abordar la ética de la tecnología. El principio bíblico de que "el temor del Señor es el principio de la sabiduría" (Proverbios 9:10) recuerda que todo conocimiento implica responsabilidad. La tecnología, por tanto, no es un fin en sí misma, sino un medio para desarrollar el carácter moral y servir al bien común. Esta visión teológica se alinea con la noción contemporánea de "alfabetización ética digital" (Deroncele-Acosta et al., 2024), que integra discernimiento moral, competencia técnica y sensibilidad espiritual.

Este trabajo se estructura como un ensayo teórico-reflexivo sustentado en una revisión narrativa crítica de literatura reciente (2023–2025), centrada en estudios sobre percepciones, desafíos y propuestas éticas en el uso de inteligencia artificial en la educación superior. A diferencia de revisiones sistemáticas con criterios exhaustivos, esta aproximación

selecciona fuentes relevantes mediante un criterio analítico-interpretativo, con el propósito de identificar patrones emergentes, articular principios ético-pedagógicos y proponer un modelo integral de alfabetización digital con base cristiana.

Fundamentación teórica: ética, aprendizaje y tecnología

La reflexión ética en torno a la inteligencia artificial (IA) aplicada a la educación no puede reducirse a un inventario de dilemas morales ni a un conjunto de normas de conducta. Su verdadera dimensión se ubica en el ámbito formativo: el desarrollo del juicio, la responsabilidad y la sensibilidad moral frente al conocimiento tecnológico. Desde esta perspectiva, la ética se convierte en una disciplina de discernimiento más que de prohibición. Así, el problema esencial no es "qué puede hacer la IA", sino "qué debería hacer" en un contexto educativo orientado a la dignidad humana y al bien común.

La ética de la tecnología como pedagogía del discernimiento

La rápida expansión de la IA en los procesos educativos ha intensificado la necesidad de repensar la ética como una pedagogía del discernimiento. Burton et al. (2017) subrayan que la enseñanza de la ética en contextos tecnológicos requiere un enfoque experiencial y práctico, donde los estudiantes aprendan a identificar y resolver conflictos de valor mediante la reflexión y el diálogo. En lugar de presentar la ética como un marco normativo externo, los autores proponen integrarla como parte del proceso de aprendizaje, fomentando una "alfabetización moral" que acompañe el desarrollo técnico.

Desde un punto de vista filosófico, esta alfabetización moral puede entenderse a la luz de la tradición aristotélica, que concibe la virtud como el resultado de la práctica deliberada. La educación ética, por tanto, debe propiciar espacios de encuentro donde el estudiante aprenda a ejercer su libertad con responsabilidad. En el contexto de la IA, esta enseñanza se traduce en la capacidad de usar herramientas tecnológicas sin delegar el juicio humano al algoritmo.

Ética formativa y educación superior

La ética formativa implica asumir que el conocimiento tiene una dimensión moral intrínseca. No se trata únicamente de saber usar la IA, sino de comprender sus implicaciones para la verdad, la justicia y la autonomía. Airaj (2024) propone un modelo de "IA ética para la enseñanza-aprendizaje" donde el docente actúa como mediador entre la competencia técnica y la formación axiológica. En su marco, el uso de la IA no se limita a la transmisión de contenidos, sino que se convierte en un medio para ejercitar virtudes intelectuales como la prudencia, la humildad epistémica y la empatía cognitiva.

Esta visión coincide con la idea de la educación como "laboratorio moral" propuesta por Falebita y Kok (2024), quienes destacan que la interacción con tecnologías inteligentes confronta a los estudiantes con dilemas reales: autoría, dependencia, equidad o veracidad. En tales situaciones, la educación ética se vuelve performativa: se aprende ética al decidir, al equivocarse y al reflexionar sobre las consecuencias de cada acción tecnológica. Por ello, los entornos universitarios deben promover una cultura de responsabilidad compartida, donde los docentes modelen el pensamiento ético en su práctica pedagógica.

En este sentido, la formación superior enfrenta un doble desafío: por un lado, preparar a los estudiantes para

convivir con sistemas inteligentes; por otro, preservar el sentido humano del aprendizaje. Como advierten Deroncele-Acosta et al. (2024), la integración de la IA en la educación debe regirse por principios de justicia, transparencia y responsabilidad. Estos valores no pueden enseñarse mediante manuales, sino mediante experiencias de aprendizaje reflexivo que involucren tanto la cognición como la afectividad.

El pensamiento crítico y la virtud de la prudencia

La tradición ética occidental, desde Aristóteles hasta Tomás de Aquino, coloca la *phronesis* (prudencia práctica) en el centro de la acción moral. En el ámbito educativo, la prudencia se traduce en la capacidad de decidir con sabiduría frente a la complejidad. La IA, al automatizar procesos de análisis y decisión, tiende a erosionar este espacio deliberativo si no se acompaña de un ejercicio consciente de reflexión humana. De ahí la urgencia de formar sujetos prudentes, no solo competentes.

La prudencia, entendida como virtud intelectual y moral, exige reconocer los límites del conocimiento humano y la falibilidad de las tecnologías. En el contexto educativo, esta virtud se vincula con la ética del cuidado (Birkelund, 2000), que invita a asumir responsabilidad por las consecuencias del propio conocimiento. De este modo, el pensamiento profundo no es una destreza cognitiva aislada, sino una forma de cuidado del otro y de sí mismo en la interacción con la tecnología.

El cultivo de la prudencia implica también un proceso de desaprendizaje. En sociedades que valoran la inmediatez y la eficiencia, la educación ética debe recuperar el valor del tiempo, la reflexión y la contemplación. Como advierte Olivier (2025), la alfabetización en IA no puede reducirse a la adquisición de habilidades técnicas, sino que debe integrar la reflexión sobre los fines y los valores que orientan su uso. En otras palabras, la ética de la IA es, ante todo, una ética de la lentitud y del discernimiento.

Tecnología, autonomía y formación del carácter

La educación superior ha tendido históricamente a privilegiar el conocimiento teórico sobre la formación del carácter. Sin embargo, la irrupción de la IA ha puesto en evidencia que la dimensión moral es inseparable del ejercicio intelectual. Las decisiones automatizadas, los sesgos algorítmicos y la dependencia tecnológica exigen una educación que fortalezca la autonomía moral responsable del estudiante, entendida como libertad guiada por principios divinos. Según Chan y Hu (2023), la percepción de la IA como apoyo al aprendizaje solo se traduce en beneficios reales cuando el estudiante mantiene control sobre su propio proceso cognitivo.

Desde una visión cristiana, la autonomía no significa independencia absoluta, sino autodominio orientado al bien. La libertad auténtica, como señala el pensamiento teológico, no consiste en la ausencia de límites, sino en la capacidad de elegir responsablemente. En este sentido, la IA se convierte en un espejo de la condición humana: puede amplificar tanto nuestras virtudes como nuestras debilidades. De ahí la relevancia de una educación que no solo enseñe a "usar" la IA, sino a "ser" en relación con ella.

Hacia una ética educativa de inspiración cristiana

El marco ético que orienta esta reflexión se inspira en la cosmovisión cristiana del conocimiento como don y responsabilidad. En el relato bíblico de la creación, la inteligencia humana es un

reflejo de la imagen divina y, por tanto, un llamado a la mayordomía del saber. Este principio implica que el conocimiento tecnológico debe usarse al servicio de la vida y la justicia. Aplicado al contexto universitario, este paradigma se traduce en una ética del servicio: formar profesionales que no busquen dominar la tecnología, sino ponerla al servicio del bien común.

Desde esta perspectiva, la educación ética no puede desligarse de la espiritualidad. La sabiduría —en su sentido bíblico y filosófico— unifica el intelecto y la compasión, el análisis y la fe. Así, la IA se convierte en un escenario donde se prueba la madurez moral de la humanidad: ¿seremos capaces de usar la inteligencia artificial de manera humana? Como recuerda Airaj (2024), el futuro de la educación dependerá de la capacidad de los docentes para guiar con humildad y discernimiento el uso de tecnologías cada vez más autónomas.

Evidencia empírica reciente: percepciones y desafíos

La comprensión del papel de la inteligencia artificial (IA) en la educación superior requiere un abordaje teórico y también la consideración de la evidencia empírica que refleja las experiencias, actitudes y preocupaciones de los principales actores educativos. La literatura reciente ofrece una panorámica diversa y en expansión, en la que convergen estudios cuantitativos, cualitativos y mixtos sobre la percepción, aceptación y uso ético de la IA por parte de estudiantes y docentes. En el contexto iberoamericano, estos hallazgos permiten identificar tendencias emergentes y desafíos persistentes que exigen una respuesta pedagógica y ética integral.

Actitudes estudiantiles ante la IA: entre el entusiasmo y la cautela

Los estudios de Chan y Hu (2023) sobre las percepciones de los estudiantes universitarios ante el uso de herramientas generativas como ChatGPT evidencian una actitud predominantemente positiva hacia la IA, basada en su utilidad para la escritura, la organización del pensamiento y la retroalimentación instantánea. Los participantes señalaron que la IA favorece la creatividad y la autoconfianza, al reducir la ansiedad ante tareas complejas y promover un aprendizaje autónomo. Sin embargo, esta valoración optimista se equilibra con preocupaciones éticas y cognitivas: muchos estudiantes expresaron temor a depender excesivamente de las respuestas automáticas y a perder la autoría intelectual.

Chan y Hu subrayan que el nivel de alfabetización en IA influye significativamente en la forma en que los estudiantes perciben su fiabilidad. Aquellos con mayor conocimiento técnico y comprensión crítica de los algoritmos mostraron una actitud más reflexiva y menos idealizada. Este hallazgo refuerza la necesidad de integrar la alfabetización ética digital como componente curricular transversal, de modo que el estudiante aprenda no solo a usar la IA, sino a pensar con y sobre ella.

Estas tendencias coinciden con observaciones realizadas en contextos latinoamericanos, donde el entusiasmo inicial hacia la IA suele coexistir con tensiones culturales y epistemológicas. El estudiante iberoamericano se mueve entre la fascinación por la tecnología global y la conciencia de los contextos locales marcados por desigualdades educativas. En este marco, la IA puede ser vista tanto como un símbolo de progreso como un recordatorio de las brechas estructurales que aún persisten.

Perspectivas docentes: ética, confianza y apropiación tecnológica

El rol del profesorado es determinante para el uso responsable de la IA

en la educación superior. Abbasi et al. (2025) destacan que los docentes con formación ética y pedagógica sólida son quienes logran una integración más reflexiva de la IA en sus clases. En su estudio, los profesores que comprendían las implicaciones sociales y morales de la automatización mostraban mayor disposición a emplear herramientas de IA para enriquecer la enseñanza, en lugar de reemplazar el acompañamiento humano. En cambio, quienes percibían la IA como una amenaza a su rol profesional tendían a evitar su uso o a aplicarla de manera superficial. Este hallazgo pone de relieve la importancia de una formación docente que incluya la ética tecnológica como parte de la didáctica universitaria. La confianza del profesor en la IA no proviene de la mera familiaridad técnica, sino de una comprensión profunda de su valor pedagógico y de sus límites morales.

En el contexto iberoamericano, esta confianza se encuentra mediada por factores institucionales. Las universidades con políticas claras sobre el uso ético de la IA, programas de capacitación y espacios de diálogo interdisciplinario tienden a generar actitudes más positivas y equilibradas entre su profesorado. Por el contrario, la ausencia de orientación ética institucional puede derivar en usos fragmentados o poco críticos de la tecnología. En este sentido, la ética no es solo una competencia individual, sino una cultura institucional que orienta las decisiones colectivas.

IA y equidad educativa: desafíos en el Sur Global

Falebita y Kok (2024), en su estudio sobre la integración de la IA en instituciones africanas de educación superior, identifican tres metas estratégicas que también son pertinentes para América Latina: el aprendizaje adaptativo, la optimización administrativa y la inclusión educativa. Sin embargo, advierten que los avances tecnológicos tienden a profundizar las brechas existentes si no se acompañan de políticas equitativas. Las diferencias en infraestructura digital, formación docente y acceso a datos de calidad reproducen desigualdades estructurales que limitan el potencial transformador de la IA.

Este análisis adquiere relevancia en el contexto iberoamericano, donde la diversidad institucional y socioeconómica genera escenarios contrastantes. Mientras algunas universidades avanzan hacia la automatización inteligente de procesos académicos, otras enfrentan limitaciones básicas de conectividad y capacitación. De ahí que la ética de la IA deba incluir la justicia social como principio rector. La tecnología educativa no puede considerarse neutral; está atravesada por decisiones políticas que determinan quién accede al conocimiento y en qué condiciones.

Desde una perspectiva cristiana, la equidad no se reduce a la igualdad de recursos, sino que implica reconocer la dignidad de cada persona y su derecho a participar plenamente en la comunidad del conocimiento. La IA, bien utilizada, puede ser una herramienta de inclusión si se orienta al servicio de los más vulnerables. Pero, como advierte Deroncele-Acosta et al. (2024), la alfabetización digital sin formación ética puede derivar en una tecnocracia educativa que refuerce la dependencia y la deshumanización.

Inclusión y accesibilidad: nuevas oportunidades pedagógicas

La investigación de Pierrès et al. (2025) ofrece un enfoque alentador sobre la función inclusiva de la IA en la educación superior. Su estudio, basado en entrevistas con estudiantes con discapacidad, muestra que las tecnologías generativas y de apoyo pueden mejorar la autonomía, la comunicación y la participación en

entornos académicos. Las herramientas de reconocimiento de voz, traducción automática y síntesis de texto a audio son percibidas como aliadas del aprendizaje equitativo. No obstante, los autores subrayan que la inclusión tecnológica solo se logra plenamente cuando existe acompañamiento humano y políticas institucionales de accesibilidad. En otras palabras, la IA puede abrir puertas, pero corresponde a la comunidad educativa garantizar que nadie quede atrás. Esta conclusión refuerza el argumento de que la innovación debe ir acompañada de discernimiento ético. La inclusión no se alcanza mediante algoritmos, sino mediante la empatía institucional que da sentido a la tecnología.

Síntesis de tendencias empíricas y retos ético-pedagógicos

La revisión comparativa de los estudios analizados permite identificar patrones comunes. En primer lugar, las actitudes positivas hacia la IA se correlacionan con mayores niveles de alfabetización digital y ética. Los usuarios informados tienden a adoptar un enfoque prudente, mientras que los menos familiarizados son más susceptibles al entusiasmo acrítico o al rechazo temeroso. En segundo lugar, la formación docente emerge como un factor decisivo: los profesores éticamente conscientes son los mediadores que transforman la IA en un recurso educativo con sentido humanizador. Y, en tercer lugar, la equidad y la accesibilidad siguen siendo los ejes éticos pendientes que determinarán el futuro de la IA en la educación superior.

Estos hallazgos confirman que la adopción responsable de la IA no depende solo de la disponibilidad tecnológica, sino del desarrollo de una cultura educativa sustentada en valores. La ética de la IA, entendida como compromiso con la justicia, la verdad y la compasión, se convierte en un horizonte pedagógico indispensable. Como sugiere Olivier (2025), la competencia ética no se enseña con algoritmos, sino mediante la práctica reflexiva y el ejemplo. Por ello, la educación universitaria debe fortalecer su vocación de comunidad moral, donde el conocimiento tecnológico se oriente hacia la construcción de un futuro compartido.

Alfabetización ética digital y sabiduría tecnológica

La presencia creciente de la inteligencia artificial (IA) en la educación superior obliga a replantear los fundamentos de la alfabetización digital. Tradicionalmente, este concepto se ha asociado con el dominio técnico de herramientas, el manejo de información y la capacidad de comunicación en entornos digitales. Sin embargo, en la era de la automatización y la inteligencia generativa, se hace necesario ampliar su sentido hacia una alfabetización ética digital, que combine competencia tecnológica, pensamiento crítico, juicio moral y sensibilidad espiritual.

La alfabetización ética digital implica mucho más que el aprendizaje del "cómo" de la tecnología; demanda comprender el "porqué" y el "para qué" del conocimiento digital. En términos de Deroncele-Acosta et al. (2024), formar usuarios responsables de IA requiere desarrollar no solo habilidades cognitivas y técnicas, sino también actitudes éticas orientadas a la responsabilidad, la justicia y la prudencia. Este enfoque concibe la educación tecnológica como un proceso de humanización y no como un simple adiestramiento instrumental.

De la competencia técnica al discernimiento moral

El primer paso hacia una alfabetización ética digital es superar la visión reduccionista del aprendizaje tecnológico. En muchos programas de educación

superior, la competencia digital se evalúa según la destreza para usar software o la rapidez en la búsqueda de información. Este modelo, centrado en la eficacia, deja de lado la pregunta fundamental: ¿qué tipo de seres humanos estamos formando en la era de la inteligencia artificial?

La integración de la ética en la alfabetización digital propone una transformación epistemológica: pasar de la adquisición de habilidades al ejercicio del discernimiento. Como explica Airaj (2024), la IA ofrece un nuevo escenario pedagógico donde los estudiantes deben aprender a decidir cuándo, cómo y por qué usar la tecnología. No basta con dominar los algoritmos; es necesario comprender su impacto en la verdad, la autonomía y la justicia. El discernimiento moral se convierte, así, en una competencia digital de orden superior.

Esta perspectiva tiene profundas implicaciones para la docencia universitaria. El profesor deja de ser un transmisor de contenidos digitales para convertirse en un mediador del sentido. Su tarea consiste en guiar a los estudiantes a reconocer que toda decisión tecnológica implica un valor y un propósito. Como afirma Birkelund (2000), la educación ética no se logra mediante la imposición de normas, sino a través de la práctica reflexiva que integra la razón y la afectividad. En el contexto de la IA, esta práctica se traduce en enseñar a pensar críticamente sobre los resultados generados por sistemas automatizados, sin perder de vista la responsabilidad humana que los orienta.

Sabiduría tecnológica: una virtud para la era digital

El concepto de sabiduría tecnológica surge como una categoría clave para comprender la alfabetización ética digital desde una cosmovisión cristiana. La sabiduría no se opone al conocimiento, sino que lo orienta hacia el bien. Según la tradición bíblica, "el temor de Jehová es el principio de la sabiduría" (Proverbios 9:10), lo cual implica reconocer la finitud humana frente al poder del conocimiento. Aplicada a la tecnología, esta idea nos invita a usar la inteligencia artificial con reverencia, humildad y sentido de propósito.

La sabiduría tecnológica se caracteriza por tres rasgos esenciales:

1. **Humildad epistémica**, que reconoce los límites del conocimiento humano y la falibilidad de los algoritmos.

2. **Discernimiento moral**, que evalúa las consecuencias de las acciones tecnológicas sobre las personas y las comunidades.

3. **Orientación al servicio**, que entiende la innovación como medio para promover la justicia y el bienestar social.

Este concepto conecta con la visión educativa de Deroncele-Acosta et al. (2024), quienes incluyen entre los diez pilares de la IA educativa la transparencia, la equidad y la responsabilidad social. Asimismo, se alinea con los planteamientos de Falebita y Kok (2024) acerca de la necesidad de un liderazgo educativo que combine competencia tecnológica con integridad moral. Estos marcos teóricos sostienen la tesis de que la sabiduría, más que el conocimiento técnico, será el rasgo distintivo de las instituciones universitarias.

Espiritualidad del conocimiento y formación integral

Una educación integral que aspire a laUna educación integral que aspire a la excelencia moral y académica debe incorporar la dimensión espiritual del conocimiento. Desde la perspectiva cristiana, el aprendizaje no es un proceso meramente cognitivo, sino una experiencia relacional con el Creador, con la verdad y con los demás. La espiritualidad del

conocimiento consiste en reconocer que toda búsqueda de saber debe orientarse por principios de amor, justicia y servicio.

La IA, en este sentido, puede convertirse en un espacio pedagógico para ejercitar la espiritualidad aplicada: aprender a usar el conocimiento con humildad, empatía y compasión. Esta visión se alinea con los principios de la educación cristiana integral, que concibe la enseñanza como el desarrollo armónico de las facultades físicas, mentales y espirituales del ser humano. La alfabetización ética digital, por tanto, no se limita a formar expertos en tecnología, sino personas con carácter, capaces de actuar con integridad en entornos complejos.

El desafío consiste en traducir esta espiritualidad en prácticas concretas de enseñanza y aprendizaje. Algunos ejemplos incluyen: (a) reflexiones éticas integradas en asignaturas técnicas, donde los estudiantes discutan dilemas sobre privacidad, autoría o sesgos algorítmicos; (b) proyectos de servicio comunitario mediado por IA, que conecten la innovación con la justicia social; y (c) tutorías reflexivas, donde los docentes acompañen a los estudiantes en la toma de decisiones morales relacionadas con la tecnología.

En este contexto surge un desafío ético particularmente relevante: la honestidad intelectual en el uso de la inteligencia artificial. Las herramientas generativas permiten producir textos académicos completos en pocos segundos, lo que plantea interrogantes sobre la autoría y la responsabilidad del estudiante en el proceso de aprendizaje. Presentar como propio un trabajo generado por sistemas de IA sin reconocer su intervención constituye una forma de deshonestidad académica que empobrece el desarrollo del pensamiento.

Por ello, la alfabetización ética digital debe incluir orientaciones explícitas sobre el uso transparente de estas herramientas que promuevan prácticas pedagógicas donde la IA se utilice como apoyo para explorar ideas o revisar textos, pero donde el análisis, la interpretación y la argumentación final correspondan siempre al estudiante.

En este sentido, el proceso de utilización de la IA puede ser también acompañado y guiado por el docente, integrando estas herramientas de manera intencional en las actividades de aprendizaje, de modo que el estudiante aprenda a interactuar con los sistemas generativos y a desarrollar un pensamiento propio fortalecido por el uso responsable de la tecnología.

Estas experiencias ayudan a los universitarios a descubrir que la sabiduría tecnológica no se reduce al cálculo o la eficiencia, sino que implica sensibilidad moral y propósito trascendente.

Dimensión comunitaria de la alfabetización ética

La alfabetización ética digital no puede reducirse a una competencia individual; debe asumirse como una responsabilidad comunitaria. Las universidades están llamadas a convertirse en comunidades de discernimiento ético, donde la reflexión sobre la IA se realice de manera interdisciplinaria y participativa. De acuerdo con Abbasi et al. (2025), los espacios de diálogo entre docentes, estudiantes y directivos son esenciales para generar confianza y coherencia institucional.

En el contexto iberoamericano, esta dimensión comunitaria cobra especial relevancia, ya que la cultura académica se caracteriza por la valoración de las relaciones interpersonales y el compromiso social. Promover la alfabetización ética digital en este entorno significa fomentar una pedagogía de la corresponsabilidad: todos los actores educativos —docentes, estudiantes y autoridades— comparten la tarea de orientar el uso de la tecnología hacia fines humanizadores.

Este enfoque concuerda con los planteamientos de la UNESCO (2022), que defiende una visión de la IA centrada en los valores humanos universales. Según este organismo, las políticas educativas deben garantizar que la IA contribuya a la equidad, la sostenibilidad y la paz, evitando que se convierta en un factor de exclusión o manipulación. De este modo, la ética digital no solo se enseña, sino que se vive colectivamente, en la construcción cotidiana de una cultura institucional justa y compasiva.

Formación del carácter en la era de la inteligencia artificial

La educación superior del siglo XXI no puede limitarse a transmitir conocimientos técnicos o científicos; su objetivo principal debe ser la formación del carácter. En un mundo donde las máquinas aprenden más rápido que los humanos, lo que distingue al ser humano no es la capacidad de procesar datos, sino la de otorgarles sentido moral.

Como señala Olivier (2025), la relación entre conocimiento, actitudes y ética define la calidad del uso de la IA. Cuando el aprendizaje carece de dirección moral, la tecnología corre el riesgo de amplificar los errores humanos en lugar de corregirlos. Por ello, la alfabetización ética digital debe incluir la práctica de virtudes como la honestidad, la responsabilidad, la empatía y la templanza.

En el contexto educativo, estas virtudes pueden ejercitarse mediante prácticas pedagógicas concretas relacionadas con el uso de la inteligencia artificial. Por ejemplo, la honestidad intelectual puede trabajarse cuando el docente solicita a los estudiantes que utilicen herramientas de IA para generar un primer borrador de ideas, pero exige posteriormente un análisis personal donde el estudiante explique qué partes del texto fueron producidas por la IA y cómo fueron modificadas o reinterpretadas. La responsabilidad puede fomentarse mediante actividades donde los alumnos evalúen la fiabilidad de las respuestas generadas por sistemas de IA, donde se identifiquen posibles sesgos, errores, o limitaciones de las fuentes utilizadas.

De igual modo, la empatía puede cultivarse mediante actividades donde los estudiantes utilicen herramientas de IA para analizar problemáticas sociales concretas. Por ejemplo, el docente puede solicitar que los estudiantes exploren con IA distintos escenarios relacionados con el acceso desigual a la educación, la discapacidad o las brechas digitales, y posteriormente reflexionen críticamente sobre cómo los sistemas automatizados pueden afectar de manera diferente a diversos grupos sociales. Este ejercicio permite comprender que las decisiones tecnológicas no son neutras y que el uso responsable de la IA debe considerar siempre el impacto humano y social de sus aplicaciones.

Finalmente, la templanza tecnológica puede desarrollarse mediante ejercicios de autorregulación digital, donde los estudiantes reflexionen sobre cuándo el uso de la IA potencia su aprendizaje y cuándo puede sustituir indebidamente su propio proceso cognitivo. En todos estos casos, el papel del docente consiste en explicitar el objetivo formativo de estas actividades, y donde destaque que el uso de la tecnología constituye también una oportunidad para la formación del carácter. Estas virtudes constituyen el fundamento del carácter, entendido como la síntesis entre convicción y acción.

La formación del carácter no se enseña con discursos, sino con ejemplos y acompañamiento. El docente éticamente consciente se convierte en un modelo vivo de prudencia tecnológica, mostrando cómo la sabiduría puede coexistir con la innovación. Esta es, en última instancia, la

meta de la educación cristiana: enseñar a los estudiantes no solo a pensar, sino a vivir con integridad en un mundo digitalizado.

Hacia un modelo ético-pedagógico integral

El análisis teórico y empírico de la relación entre inteligencia artificial (IA), ética y educación permite vislumbrar la necesidad de un modelo pedagógico que oriente la integración tecnológica desde una perspectiva espiritual. La formación universitaria en la era digital no puede limitarse a la capacitación técnica ni a la transmisión de valores abstractos; debe promover una praxis educativa donde el conocimiento y la virtud se desarrollen de manera inseparable.

Un modelo ético-pedagógico integral busca precisamente articular tres dimensiones que, en su interdependencia, configuran el horizonte de la educación contemporánea: la prudencia tecnológica, la formación integral y la justicia digital. Estas dimensiones no representan pasos secuenciales, sino ejes dinámicos que atraviesan el proceso formativo en todos sus niveles.

La prudencia tecnológica como principio rector

La prudencia tecnológica se define como la capacidad de usar la IA con juicio moral, reconociendo sus límites y consecuencias. En el pensamiento aristotélico, la prudencia (*phronesis*) es la virtud del sabio práctico, aquel que actúa bien porque sabe deliberar sobre lo que conviene al bien común. Trasladada al ámbito de la educación, esta virtud se manifiesta en la elección responsable de herramientas digitales, en el discernimiento ante los dilemas éticos y en la actitud crítica frente a la automatización del conocimiento.

La prudencia tecnológica se ejerce en tres niveles:

1. El nivel personal, donde el estudiante desarrolla autocontrol y reflexión ante el uso de la IA.

2. El nivel docente, donde el profesor orienta el aprendizaje sin delegar su papel formativo a los algoritmos.

3. El nivel institucional, donde las universidades establecen políticas y marcos éticos que garantizan el uso responsable de la tecnología.

Este triple nivel de prudencia constituye la base del modelo ético-pedagógico, pues permite equilibrar la creatividad tecnológica con la responsabilidad moral. En palabras de Airaj (2024), "la educación ética no se impone, se encarna": el discernimiento tecnológico se aprende en la práctica, en el diálogo y en la reflexión sobre los límites del poder humano frente a la inteligencia artificial.

La formación integral como horizonte de la educación ética

El segundo componente del modelo es la formación integral, entendida como el desarrollo armónico de las facultades cognitivas, emocionales, sociales y espirituales del ser humano. Desde la perspectiva cristiana, este ideal educativo se inspira en la visión bíblica del ser humano como una totalidad creada a imagen de Dios. La verdadera educación no busca solo la excelencia académica, sino la plenitud del carácter moral.

En el contexto de la IA, la formación integral requiere enseñar a los estudiantes a interactuar con la tecnología sin perder el sentido de su identidad y vocación. La IA puede potenciar la creatividad, pero también puede erosionar la autonomía si se usa sin criterio. Por ello, la educación ética debe acompañar el aprendizaje digital con espacios de introspección, servicio y diálogo sobre los valores que guían la acción humana.

La formación integral implica también

fomentar la virtud de la templanza tecnológica; es decir, el equilibrio entre el uso productivo y el descanso reflexivo. En una cultura marcada por la hiperconectividad, enseñar a desconectarse puede ser un acto educativo tan significativo como enseñar a programar. Como subraya Birkelund (2000), la ética se aprende a través de la experiencia estética y existencial; el silencio, la contemplación y el encuentro humano son parte esencial de la sabiduría.

La justicia digital como compromiso institucional

La tercera dimensión del modelo es la justicia digital, entendida como el compromiso de garantizar un acceso equitativo, seguro y digno al conocimiento tecnológico. En un mundo donde la IA puede amplificar desigualdades, la justicia digital se convierte en una exigencia ética y política. Las universidades tienen la responsabilidad de crear entornos que promuevan la equidad tecnológica y protejan los derechos de los usuarios.

Falebita y Kok (2024) insisten en que la justicia digital no puede lograrse solo mediante infraestructura, sino mediante liderazgo moral. De igual forma, Deroncele-Acosta et al. (2024) destacan la importancia de la transparencia en los sistemas de IA educativa y de la rendición de cuentas sobre los datos utilizados. En el contexto iberoamericano, donde las brechas digitales suelen reflejar desigualdades económicas y culturales, la justicia digital adquiere un carácter formativo: enseñar a compartir, incluir y proteger al otro mediante el uso ético del conocimiento.

La educación cristiana ofrece un fundamento teológico para esta dimensión: la justicia es expresión del amor activo al prójimo. El mandato bíblico de "hacer justicia, amar misericordia y caminar humildemente con Dios" (Miqueas 6:8) resume el ideal ético que debe guiar la innovación universitaria. De este modo, la tecnología se convierte en un medio para servir, no para dominar, y la IA se inscribe dentro de un proyecto de fraternidad académica.

Síntesis conceptual del modelo

El modelo ético-pedagógico integral se sustenta en la convergencia de los tres ejes analizados. La Tabla 1 presenta una síntesis de estos elementos y de las fuentes que los respaldan.

A continuación, se presenta un esquema visual en la Figura 1, del modelo ético-pedagógico integral propuesto, que sintetiza sus tres dimensiones fundamentales y sus componentes orientadores para la acción educativa.

Proyección práctica del modelo

El modelo ético-pedagógico no pretende ofrecer un conjunto cerrado de normas, sino un marco orientador para la acción educativa. Su implementación requiere estrategias que vinculen la reflexión ética con la práctica docente e institucional. Entre las más relevantes se pueden mencionar:

1. Diseño curricular transversal: incorporar módulos o actividades de alfabetización ética digital en todas las áreas del conocimiento, integrando el análisis de dilemas éticos en las asignaturas técnicas.

2. Formación docente continua: crear programas de actualización en ética de la tecnología, donde los profesores aprendan a modelar actitudes de responsabilidad, discernimiento y servicio.

3. Políticas institucionales de IA responsable: establecer códigos de conducta, comités de ética tecnológica y mecanismos de evaluación del impacto moral de las innovaciones educativas.

4. Investigación interdisciplinaria: fomentar proyectos que unan educación, ética, filosofía y teología en el estudio de

Tabla 1

Síntesis conceptual del modelo propuesto

Eje central	Descripción breve	Autores principales	Aportes
Innovación tecnológica y educación superior	La IA transforma los procesos de enseñanza, evaluación y gestión, generando oportunidades y tensiones éticas.	Chan y Hu (2023); Abbasi et al. (2025); Falebita y Kok (2024).	Actitudes positivas hacia la IA; necesidad de políticas éticas y alfabetización digital.
Ética formativa y discernimiento moral	La ética no se enseña solo con teoría, sino mediante experiencia y acompañamiento. La IA exige juicio y responsabilidad.	Birkelund (2000); Burton et al. (2017); Airaj (2024).	Enfatizan el carácter formativo y experiencial de la ética en contextos tecnológicos.
Cosmovisión cristiana y sabiduría tecnológica	La creatividad humana debe regirse por principios espirituales de justicia, servicio y amor.	Deroncele-Acosta et al. (2024); Pierrès et al. (2025); textos bíblicos.	Propone una mayordomía tecnológica y una integración fe-ciencia en la educación.

Nota: Elaboración propia a partir de las fuentes citadas.

Figura 1

Representación gráfica del modelo ético-pedagógico integral para la educación superior en la era de la inteligencia artificial

la IA y su influencia en la formación universitaria.

5. Comunidades de práctica y servicio: promover espacios colaborativos donde estudiantes y docentes apliquen la IA en proyectos de justicia social, sostenibilidad y desarrollo humano.

La aplicación de estas estrategias permite operacionalizar el modelo ético-pedagógico en diversos niveles institucionales. Por ejemplo, los currículos pueden incluir estudios de caso sobre dilemas éticos en IA; los docentes pueden aplicar rúbricas de uso responsable de tecnología; y las universidades pueden establecer centros de ética tecnológica que promuevan la formación del carácter mediante proyectos interdisciplinarios. Estas acciones concretas reflejan que el modelo no solo es una propuesta conceptual, sino una herramienta orientadora para la transformación educativa.

Evaluación del modelo y desafíos futuros

La aplicación de un modelo ético-pedagógico integral enfrenta desafíos significativos. Entre ellos destacan la falta de formación ética especializada en el profesorado, la presión institucional por resultados cuantificables y la tendencia global a subordinar la educación a los intereses del mercado tecnológico. Sin embargo, también emergen oportunidades: la expansión de la IA ha despertado un renovado interés por la filosofía, la teología y las humanidades como disciplinas esenciales para comprender la complejidad del mundo digital.

El futuro de la educación superior dependerá de su capacidad para equilibrar innovación y humanidad. La IA puede convertirse en una aliada del pensamiento crítico si se la orienta con sabiduría y humildad. Este modelo propone precisamente esa síntesis: formar personas competentes y virtuosas que, en lugar de ser moldeadas por la tecnología, aprendan a transformarla con criterio y compasión.

Contribuciones del estudio

Este ensayo ofrece tres contribuciones principales al campo de la educación superior en el contexto digital:

1. Teórica: propone una articulación original entre ética formativa, alfabetización digital y cosmovisión cristiana, integrando literatura reciente en un marco coherente de análisis. El modelo ético-pedagógico integral aporta una categoría conceptual útil para abordar los desafíos contemporáneos de la IA en la educación.

2. Práctica: brinda orientaciones concretas para la transformación institucional, curricular y docente, promoviendo el uso responsable de la inteligencia artificial como herramienta de inclusión, discernimiento y formación del carácter. Las estrategias presentadas permiten adaptar el modelo a contextos educativos diversos, especialmente en entornos iberoamericanos.

3. Epistemológica y axiológica: reivindica una visión del conocimiento que supera la dicotomía entre técnica y espiritualidad, proponiendo la sabiduría tecnológica como horizonte formativo. Desde esta perspectiva, el ensayo contribuye al debate global sobre la ética de la IA con una voz situada, integral y desde una cosmovisión cristiana.

Estas contribuciones posicionan el trabajo como un insumo relevante tanto para la investigación educativa como para el diseño de políticas universitarias que aspiren a integrar innovación con justicia, eficiencia con compasión y tecnología con sabiduría.

Conclusiones y proyección educativa

La expansión de la inteligencia artificial (IA) en la educación superior representa uno de los desafíos más trascendentes del siglo XXI. Más allá de su impacto técnico o administrativo, la IA

plantea una pregunta profundamente humana: ¿cómo mantener el sentido ético y espiritual del conocimiento en un mundo mediado por algoritmos? Este ensayo ha buscado responder a esa interrogante desde una perspectiva interdisciplinaria, integrando fundamentos teóricos, evidencias empíricas y principios inspirados en la cosmovisión cristiana.

El recorrido realizado permite identificar tres conclusiones centrales:

1. La ética no puede ser un añadido posterior al desarrollo tecnológico, sino su fundamento. Los hallazgos revisados muestran que las actitudes responsables hacia la IA emergen cuando la formación académica incluye espacios de reflexión moral. Los estudiantes y docentes que comprenden las implicaciones éticas del uso tecnológico son más capaces de ejercer discernimiento y autonomía. La alfabetización digital, en consecuencia, debe concebirse como una alfabetización moral, donde aprender a pensar críticamente y decidir con prudencia sea tan importante como aprender a programar.

2. La formación ética en la era digital exige un modelo integral que una la razón y la fe, la técnica y la virtud. El modelo propuesto en este ensayo —basado en los principios de prudencia tecnológica, formación integral y justicia digital— ofrece una guía para reconfigurar la educación superior. Este marco no pretende oponer tecnología y espiritualidad, sino reconciliarlas bajo la idea de sabiduría tecnológica: el uso responsable del conocimiento al servicio del bien común. En este sentido, la IA no debe percibirse como un fin, sino como un medio para fortalecer la compasión y la justicia.

3. La educación superior tiene la misión de formar comunidades de discernimiento ético. La ética de la IA no puede delegarse en manuales institucionales o comités aislados; requiere una cultura compartida donde los valores se vivan en la práctica docente, en la investigación y en la gestión universitaria. Las universidades están llamadas a ser espacios de encuentro donde la tecnología se humaniza y la sabiduría se cultiva colectivamente. Esto implica repensar el currículo, la docencia y las políticas institucionales desde una visión del conocimiento como acto de servicio.

Desde la perspectiva iberoamericana, este enfoque adquiere especial relevancia. En sociedades marcadas por la desigualdad tecnológica y la búsqueda de identidad cultural, la IA puede ser tanto una amenaza como una oportunidad. Si se orienta con criterio ético y espíritu comunitario, puede contribuir a reducir brechas, potenciar la inclusión y fortalecer la justicia social. Pero si se adopta sin discernimiento, corre el riesgo de perpetuar la dependencia y la deshumanización. La educación cristiana ofrece un antídoto contra esa tentación tecnocrática: recuerda que la verdadera sabiduría no consiste en dominar, sino en servir.

La proyección educativa de esta reflexión invita a desarrollar programas de ética aplicada a la inteligencia artificial en la educación superior, a consolidar políticas institucionales de IA responsable y a fomentar investigaciones interdisciplinarias que integren pedagogía, teología y filosofía tecnológica. Asimismo, se propone incluir en los planes de estudio espacios de contemplación y servicio, donde los estudiantes aprendan a equilibrar innovación con humildad, eficiencia con empatía y conocimiento con compasión.

En última instancia, el sentido de la educación en la era de la inteligencia artificial se define no por la cantidad de datos procesados, sino por la calidad moral de las decisiones que se toman. Educar para el uso ético de la IA significa educar para la sabiduría, entendida como la unión del entendimiento y el

amor. Como señala el Evangelio, "por sus frutos los conoceréis" (Mateo 7:16); así también, por los frutos éticos de la tecnología se conocerá la autenticidad de las universidades.

La educación superior del futuro no puede ser solo más inteligente; debe ser más sabia. Su éxito no dependerá de la sofisticación de sus algoritmos, sino de la capacidad de sus docentes y estudiantes para reconocer en la inteligencia artificial una oportunidad para servir, cuidar y humanizar el conocimiento.

Referencias

Abbasi, B. N., Wu, Y. y Luo, Z. (2025). Exploring the impact of artificial intelligence on curriculum development in global higher education institutions. *Education and Information Technologies, 30*(1), 547–581. https://doi.org/10.1007/s10639-024-13113-z

Airaj, M. (2024). Ethical artificial intelligence for teaching-learning in higher education. *Education and Information Technologies, 29*(13), 17145–17167. https://doi.org/10.1007/s10639-024-12545-x

Birkelund, R. (2000). Ethics and education. *Nursing Ethics, 7*(6), 473–480. https://doi.org/10.1177/096973300000700603

Burton, E., Goldsmith, J., Koenig, S., Kuipers, B., Mattei, N. y Walsh, T. (2017). *Ethical considerations in artificial intelligence courses* (No. arXiv:1701.07769). arXiv. http://arxiv.org/abs/1701.07769

Chan, C. K. Y. y Hu, W. (2023). Students' voices on generative AI: Perceptions, benefits, and challenges in higher education. I*nternational Journal of Educational Technology in Higher Education, 20*(1), 43. https://doi.org/10.1186/s41239-023-00411-8

Deroncele-Acosta, A., Bellido-Valdiviezo, O., Sánchez-Trujillo, M. de los Á., Palacios-Núñez, M. L., Rueda-Garcés, H. y Brito-Garcías, J. G. (2024). Ten essential pillars in artificial intelligence for university science education: A scoping review. *Sage Open, 14*(3), 21582440241272016. https://doi.org/10.1177/21582440241272016

Falebita, O. S. y Kok, P. J. (2024). Strategic goals for artificial intelligence integration among STEM academics and undergraduates in African higher education: A systematic review. *Discover Education, 3*(1), 151. https://doi.org/10.1007/s44217-024-00252-1

Olivier, S. (2025). *Analysis of the relationships between knowledge, attitudes, ethical perception, and usage skills of artificial intelligence in higher education students* (Publicación N° 32273227) [Tesis doctoral, Universidad de Montemorelos]. ProQuest Dissertations and Theses Global.

Pierrès, O., Darvishy, A. y Christen, M. (2025). Exploring the role of generative AI in higher education: Semi-structured interviews with students with disabilities. *Education and Information Technologies, 30*, 8923–8952. https://doi.org/10.1007/s10639-024-13134-8

UNESCO. (2022). *Recommendation on the ethics of artificial intelligence*. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000381137.locale=es

Recibido: 6 de noviembre de 2025 | Revisado: 9 de febrero de 2026 | Aceptado: 5 de marzo de 2026

https://doi.org/10.37354/riee.2026.266

INTEGRACIÓN DE FE Y APRENDIZAJE

INTEGRATING FAITH AND LEARNING

Edgar Beskow
Universidad Adventista del Plata, Argentina
edgar.beskow@uap.edu.ar

RESUMEN

Reseña del libro: Vyhmeister, S., Wa-Mbaleka, S. y Gaikwad, P. (Eds.). (2025). Integrating faith and learning *(Vols. 1 y 2). Safeliz.*

Palabras clave: integración de fe y enseñanza, educación cristiana, áreas disciplinares

ABSTRACT

Book review: Vyhmeister, S., Wa-Mbaleka, S., & Gaikwad, P. (Eds.). (2025). Integrating faith and learning *(Vols. 1 & 2). Safeliz.*

Keywords: integration of faith and learning, Christian education, subject areas

Probablemente el lector haya participado alguna vez en talleres o seminarios y leído excelentes artículos sobre la integración de la fe y la enseñanza (IFE). Sin embargo, es posible que aún note que persisten desafíos en la práctica docente diaria y ciertas contradicciones en la vida institucional. En este contexto, la obra en dos volúmenes Integrating faith and learning se presenta como una propuesta superadora. Con dos volúmenes que abarcan el tema en toda su amplitud, gracias a un admirable esfuerzo colaborativo de expertos en IFE, este manual ofrece respuestas y estrategias concretas. Su propósito es claro: servir como herramienta para la formación docente, la planificación curricular y la construcción de una cultura institucional coherente con su propósito misional.

La novedad no está solamente en los múltiples ángulos que aborda, sino en su sólido fundamento bíblico y su aplicabilidad transcultural. Tres editores coordinan una red diversa de autores y revisores de múltiples continentes, lo que dota a esta obra de una mirada amplia y, a la vez, pragmática. Los dos tomos dialogan con educadores y administradores de todos los niveles académicos en formatos presenciales y en línea. El resultado es un texto que sistematiza la identidad y la práctica de la IFE adventista y abre puertas para lectores de otras confesiones que desean integrar convicciones de fe con rigor académico y pedagogía basada en evidencia.

Volumen 1: Fundamentos

El primer volumen recorre el campo de la IFE desde sus presupuestos esenciales hasta su aplicación en contextos específicos, propone desafíos a los líderes educativos y proyecta escenarios futuros para la integración de la fe en la educación. El hilo conductor es evidente: una IFE bíblica, integrada e intencional evita reduccionismos como "usar versículos de la Biblia, canciones religiosas u otro material religioso sin establecer una relación coherente o significativa con el contenido" (Vol. 1, p. 126). A fin de contrarrestar estas prácticas improvisadas de IFE, los autores proponen integrar la fe mediante un diseño curricular intencional, evaluación que incluya los valores aprendidos, una cultura escolar consistente con el discurso y una relación docente–estudiante capaz de conectar lo humano con lo trascendente.

Resulta llamativo que, pese a la diversidad de autores que contribuyen a la obra, el mensaje sea convergente: la integración de la fe en el aprendizaje comienza antes de ingresar al aula, a partir de una vivencia personal del educador con Dios y de un diseño curricular intencional. El lector encuentra aquí un repertorio de estrategias didácticas para nutrir la fe y a potenciar el nivel académico, al entrelazar las profundas implicancias de la verdad bíblica con los contenidos de las distintas asignaturas. Lejos de añadir contenido religioso a un plan de estudios ya extenso, los docentes experimentados en IFE integran su fe y cosmovisión de manera dinámica e interactiva, respondiendo a las inquietudes de los estudiantes y a su natural deseo de comprender los vínculos entre lo cotidiano y lo trascendente. Esta propuesta alcanza su máxima expresión cuando los educadores trabajan de forma colaborativa y transdisciplinaria, haciendo posible la IFE en todos los niveles y modalidades educativas.

Después de abordar las técnicas y estrategias, la siguiente sección se enfoca en las personas para reconocer que quien enseña, asiste o lidera inevitablemente transmite un modelo de fe y valores que habla más fuerte que sus palabras. Se describen rasgos del educador que los estudiantes valoran como autenticidad, cuidado, apertura y dedicación.

La sección final proyecta la mirada hacia el futuro y aborda temas como la investigación educativa, los desafíos digitales, la pluralidad cultural y religiosa, y la necesidad de construir redes y comunidades que asuman una auténtica cultura del aprendizaje. Desde esta perspectiva prospectiva, se invita a pasar de una fe "añadida" a una integración profunda de lo espiritual, sin fracturas entre fe y ciencia ni barreras disciplinares que fragmenten la comprensión de la complejidad humana y de su entorno. En este marco, los estudiantes acceden a una percepción de "realidad aumentada" y el tiempo recupera su lugar como clave para abordar las preguntas más apremiantes sobre la existencia humana y el porvenir que le espera.

Volumen 2: Aplicaciones

El segundo volumen ofrece vitrinas disciplinares que muestran cómo luce la IFE cuando se enseñan las distintas áreas del conocimiento. De entre los 12 grupos de disciplinas que se abordan, rescatamos aquí dos ejemplos en áreas del conocimiento que comparten una tradición académica tendiente a desafiar o poner en entredicho la fe bíblica:

1. Ciencias experimentales e inferenciales: Los autores de esa sección proponen una serie de competencias que los estudiantes deben desarrollar mientras toman contacto con disciplinas que suelen negar el relato del Génesis y la existencia de una dimensión espiritual. Para diferenciar ciencia de ideología se debe

capacitar al estudiante para distinguir datos de interpretaciones. Los autores también proponen actividades para identificar los presupuestos epistemológicos en los que se fundan las teorías que se presentan como verdades indiscutibles. Además, se propone un abordaje honesto de las controversias: el docente presenta posiciones alternativas, explicita sesgos, cuida el rigor empírico y admite con humildad que no sabe cuándo corresponde. La clave es que la IFE no instrumentaliza la ciencia ni la usa para "probar" la fe, sino que enseña a pensar críticamente, a reconocer los límites del conocimiento y a apreciar con asombro la belleza de la creación.

2. Lengua y literatura: El capítulo muestra cómo seleccionar textos y actividades que desarrollen juicio ético y estético, sin censura simplista ni ocultamiento de piezas literarias que hacen a la cultura universal. Integrar la fe significa leer, escribir y conversar con profundidad sobre los temas sensibles y actuales que la literatura aborda desde la luz que aporta la Biblia. Al crear un clima de diálogo honesto y hacer del aula un espacio seguro para ensayar opiniones sin miedo a equivocarse, es posible cultivar posiciones propias en diálogo con los textos, los intereses de las nuevas generaciones y la palabra de Dios.

Aunque los dos volúmenes de esta obra expresan con claridad la visión adventista de la IFE, su tono es hospitalario para el lector de otras tradiciones cristianas. En vez de marcar diferencias, se centra en principios que cualquier educador cristiano puede abrazar: coherencia entre cosmovisión y práctica, respeto a las personas y sus procesos, rigor académico sin instrumentalizar la fe, y una invitación sincera al diálogo sobre los dilemas reales del aula. La integración no es proselitismo ni adhesión acrítica; es una manera de enseñar que toma en serio lo que creemos y lo que sabemos, y lo hace con humildad y competencia.

¿Cómo hacer para que esta obra logre el impacto esperado?

A fin de ser breves, se mencionan solo tres propuestas de implementación:

1. Incluirlo en la formación docente (pre-servicio y en-servicio): este manual puede ser el texto base para un módulo transversal en carreras de formación docente y programas de capacitación. Este recurso puede actuar como activador de experiencias formativas: coordinar estrategias en grupos disciplinares, realizar microclases ejemplares, implementar prácticas supervisadas con retroalimentación específica sobre IFE y establecer comunidades de aprendizaje institucionales para el sostenimiento del cambio.

2. Adoptar el manual en la planificación curricular y evaluación: diseñar secuencias de aprendizaje que integren preguntas que desafíen desde la Biblia a las proposiciones disciplinares; emplear evaluación formativa que acompañe tanto el dominio del contenido como la construcción de criterios éticos y profesionales.

3. Cultura institucional: elaborar un plan maestro espiritual que no sea decorativo; que defina prácticas de liderazgo responsable, disciplina restaurativa, participación estudiantil, servicio comunitario y colaboración interdisciplinar. Cuidar símbolos, lenguaje y políticas para que la IFE se perciba en la vida cotidiana; monitorear con ciclos de mejora cortos y evidencias recogidas de estudiantes y docentes.

La novedad de esta obra es que desafía al lector a pasar del plano declarativo en IFE al terreno de la práctica instruccional y la cultura institucional. A fin de hacerlo posible, este manual ofrece lenguaje común, estructuras y ejemplos para lograr esta transición. Atiende tanto a las preguntas de alta teoría como a las

rutinas que cambian una clase el lunes por la mañana. Y, sobre todo, propone una visión inspiradora y práctica: formar pensadores y hacedores capaces de poner a prueba los presupuestos de la ciencia con un firme propósito de servicio y misión.

Leer Integrating faith and learning es entrar en un taller donde teoría y práctica se encuentran. Sus dos volúmenes nos invitan a construir ambientes de aprendizaje donde la fe y el conocimiento se potencian, donde el estudiante aprende a pensar y a hacer, y donde la institución educativa se convierte en comunidad que vive la fe que enseña. Si tu interés es que la IFE deje de ser consigna y se convierta en cultura, estos textos son el mejor punto de partida.

Recibido: 26 de diciembre de 2025 | Revisado: 2 de febrero de 2026 | Aceptado: 9 de febrero de 2026