

VOLUMEN 2 TOMO 4/2025
REVISTA DE INVESTIGACIÓN CIENTÍFICA
doi: 1047460/noesis

Noesis

Educación y Ciencias Sociales

**AutanaBooks**
Designing & Writing

REVISTA NOESIS

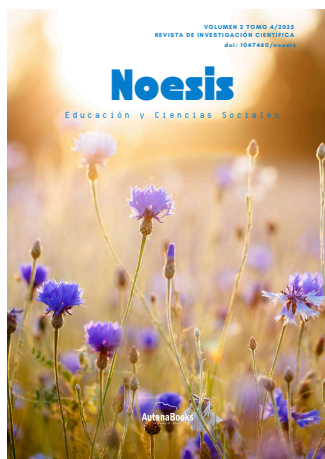
Revista Científica en Educación y Ciencias Sociales

Publicación continua

Volumen 2 | MAYO-AGOSTO

DOI: 10.47460/noesis ISSN-e: 3078-6983

Nuestra Portada



FUENTE: canva.com

LICENCIA: 03422-17578080

Es un honor para nosotros, los integrantes de Autanabooks presentarles la Revista científica Noesis cuyo propósito es promover la divulgación científica en los campos de la Educación y las Ciencias Sociales. Nos impulsa la excelencia y el compromiso con nuestros autores y colaboradores y nos emociona que la ciencia educativa y social avance.

Visite nuestra revistas en:

<https://noesis.autanabooks.com/>

Equipo Técnico

Administración web y Metadatos

Ing. Ángel Lezama (Quito, Ecuador).

a2lezama@gmail.com

Diseño gráfico y maquetación

Adrián Hauser (AutanaBooks, Ecuador).

adrian.hauser@gmail.com

Traductor

Fausto Bartolotta

Via Francesco Crispi, 309/A

98028 Santa Teresa Di Riva,

Provincia Messina

Italia

email: fbartolotta@gmail.com

Nota editorial

Los artículos, opiniones y colaboraciones publicados en esta revista no representan necesariamente la filosofía informativa o institucional de AutanaBooks SAS y pueden ser reproducidos con previa autorización del Editor. En caso de reproducción, se ruega citar la fuente y enviar copias del medio utilizado a AutanaBooks, Sector Mitad del Mundo, Quito, Ecuador.

Editor

Dr. José Calizaya López
0000-0002-8763-5513
jcalizayal@unsa.edu.pe
Arequipa, Perú.

Co-editor

Dra. Franyelit Suárez
0000-0002-8763-5513
editorial@autanabooks.com
Autanabooks, Quito, Ecuador.

Directorio de Noesis, Revista Científica en Educación y Ciencias Sociales

Comité académico

Dr. Luis Rosales. Universidad Nacional Experimental Politécnica “Antonino José de Sucre”, Vice Rectorado Puerto Ordaz, Venezuela.

luis.rosals2@gmail.com

0000-0002-7787-9178

Dr. José García-Arroyo. Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED), España.

jagarcia@uees.edu.ec

0000-0001-9905-1374

Dr. Valentina Millano. Centro de Estudios de Corrosión (CEC), Universidad del Zulia, Venezuela.

millanov@fing.luz.edu.ve, millanov@gmail.com

0000-0001-6138-4747

PhD. Yajaira Lizeth Carrasco Vega. Universidad Nacional de Cañete, Lima, Perú.

ycarrasco@undc.edu.pe

0000-0003-4337-6684

Dr. Edwin Flórez Gómez. Universidad de Puerto Rico en Mayagüez, Mayagüez, Puerto Rico.

edwin.florez@upr.edu

0000-0003-4142-3985

Dr. Hilda Márquez. Universidad Metropolitana de Quito, Quito, Ecuador.

amarquez@umet.edu.ec

0000-0002-7958-420X

Dr. Diana Cristina Morales Urrutia. Universidad Técnica de Ambato, Ambato, Ecuador.

dc.moralesu@uta.edu.ec

0000-0002-9693-3192

Dr. Hernan Mauricio Quisimain Santamaria. Universidad Técnica de Ambato, Ambato, Ecuador.

hernanmquisimalin@uta.edu.ec

0000-8491-8326

Dr. Jorge Mauricio Fuentes Fuentes. Universidad Central del Ecuador, Quito, Ecuador.

jmfuentes@uce.edu.ec

0000-0003-0342-643X

Dr. Yelka Martina López Cuadra. Universidad Nacional Intercultural Fabiola Salazar Leguía de Bagua, Bagua, Perú.

ylopez@unibagua.edu.pe

0000-0002-3522-0658

Dra. Irela Perez Magin. Universidad Politécnica de Puerto Rico, San Juan, Puerto Rico.

iperezmagin@pupr.edu

0000-0003-3329-4503

PhD. Alejandro Suarez-Alvites. Universidad Nacional Mayor de San Marcos, Lima, Perú.

alejandrosualvites@hotmail.com

0000-0002-9397-057X

Dr. Janio Jadán. Universidad Tecnológica Indoamérica, Quito, Ecuador.

janiojadan@uti.edu.ec

0000-0002-3616-2074

Dr. Neris Ortega. Universidad Metropolitana de Quito, Quito, Ecuador.

nortega@umet.edu.ec

0000-0001-5643-5925

Dr. Juan Carlos Alvarado Ibáñez. Universidad Nacional Intercultural Fabiola Salazar Leguía de Bagua, Bagua, Perú.

jalvarado@unibagua.edu.pe

0000-0002-6413-3457

Comité científico

Mgt. Juan Segura. Universidad Tecnológica Indoamérica, Quito, Ecuador.

juansegura@uti.edu.ec

0000-0002-0625-0719

Dr. Jairo José Rondón Contreras. Instituto Tecnológico de Santo Domingo, República Dominicana.

rondonjjx@gmail.com / jairo.rondon@intec.edu.do

0000-0002-9738-966X

Dr. Angel Gonzalez Lizardo. Polytechnic University of Puerto Rico, San Juan, Puerto Rico.

agonzalez@pupr.edu

0000-0002-0722-1426

Dr. Wilfredo Fariñas Coronado. Polytechnic University of Puerto Rico, San Juan, Puerto Rico.

wfarinascoronado@pupr.edu

0000-0003-2095-5755

Dra. Diana Cristina Morales Urrutia. Universidad Técnica de Ambato, Ambato, Ecuador.

dc.moralesu@uta.edu.ec

0000-0002-9693-3192

Dr. Carlos Alberto Gómez Cano. Corporación Unificada Nacional de Educación Superior, CUN, Florencia, Caquetá, Colombia.

carlos_gomezca@cun.edu.co, carlosgomez325@gmail.com

0000-0003-0425-7201

Mgr. Benjamín David Carril Verastegui. Universidad Nacional de Trujillo, Trujillo, Perú.

bcarril@unitru.edu.pe

0000-0001-6010-0175

Índice (Volumen 2, Tomo 4 // mayo-agosto 2025)

- 7** Irma del Rocío Paucar López, Wellington Franklin Cabezas Galarza. *Importancia del liderazgo en la educación primaria.*
- 18** Genny Maritza Reyes Pihuave , Luis Arturo Escobar Moreno. *Factores culturales y su incidencia en la comprensión lectora.*
- 27** Luis Alberto Avila Veintimilla. *Inteligencia artificial generativa como apoyo al aprendizaje autónomo en estudiantes de secundaria: oportunidades y desafíos pedagógicos.*
- 37** Adrian David Hauser. *Impacto del nivel educativo de los padres en la nutrición de los niños.*
- 43** Natalia Virginia Manjarrés-Zambrano. *El rol de la familia en el desarrollo de habilidades socioemocionales en adolescentes: una revisión desde el contexto educativo.*

Artículo de investigación

<https://doi.org/10.47460/noesis.v2i4.24>

Importancia del liderazgo en la educación primaria

Irma del Rocío Paucar López*
<https://orcid.org/0009-0002-6951-6470>
p7002275883@ucvvirtual.edu.pe
Universidad César Vallejo
Piura, Perú

Wellington Franklin Cabezas Galarza
<https://orcid.org/0009-0009-6691-8731>
wellington.cabezas@educacion.gob.ec
Ministerio de Educación del Ecuador
Quito, Ecuador

*Autor de correspondencia: p7002275883@ucvvirtual.edu.pe

Recibido (02/05/2025), Aceptado (13/07/2025)

Resumen. En este trabajo se ha abordado la importancia del liderazgo en la educación primaria como un elemento clave para fortalecer las habilidades socioemocionales de los estudiantes y mejorar el clima escolar desde los primeros años de formación. La investigación, de enfoque cuantitativo y cuasiexperimental, permitió explorar cómo la aplicación de estrategias de liderazgo influye en el desarrollo integral del estudiantado. A través de cuestionarios, pruebas de hipótesis y evaluaciones pre y post intervención, se evidenció que la promoción de liderazgos positivos en contextos escolares tempranos genera mejoras significativas en competencias como la autoestima, la colaboración y la resolución de conflictos. Los hallazgos subrayan que las prácticas pedagógicas activas, basadas en la participación y el reconocimiento individual, son fundamentales para fomentar un liderazgo efectivo entre niños y niñas en etapa primaria.

Palabras clave: liderazgo estudiantil, competencias socioemocionales, educación inclusiva, desarrollo académico, estrategias pedagógicas.

The Importance of Leadership in Primary Education

Abstract. This paper has addressed the importance of leadership in primary education as a key element to strengthen students' socio-emotional skills and improve the school climate from the first years of formation. The research, with a quantitative and quasi-experimental approach, made it possible to explore how the application of leadership strategies influences the integral development of students. Through questionnaires, hypothesis tests, and pre- and post-intervention evaluations, it was evidenced that the promotion of positive leadership in early school contexts generates significant improvements in competencies such as self-esteem, collaboration, and conflict resolution. The findings underscore that active pedagogical practices, based on individual participation and recognition, are essential to foster effective leadership among children in primary school.

Keywords: student leadership, socioemotional competencies, inclusive education, academic development, pedagogical strategies.

I. INTRODUCCIÓN

En los últimos años, el liderazgo en la educación primaria ha cobrado mayor relevancia como una herramienta esencial para el desarrollo integral de los estudiantes. Lejos de limitarse a los niveles superiores, el liderazgo puede y debe cultivarse desde los primeros años escolares, fomentando desde edades tempranas habilidades como la empatía, la responsabilidad, la participación activa y la capacidad de influir positivamente en su entorno. A través de iniciativas en el aula, proyectos grupales y dinámicas cooperativas, los niños y niñas comienzan a comprender el valor de la colaboración, el respeto por la diversidad y el trabajo en equipo. En un mundo donde los desafíos sociales y emocionales afectan incluso a las infancias, formar líderes conscientes y solidarios en la etapa primaria no solo mejora el ambiente escolar, sino que también contribuye a construir comunidades educativas más inclusivas, participativas y orientadas al cambio positivo. De este modo, el liderazgo en la educación primaria se consolida como una fuerza transformadora que impulsa el desarrollo personal, académico y social de los estudiantes desde sus primeros años [1].

Sin embargo, la realidad mundial refleja múltiples obstáculos para el fortalecimiento del liderazgo desde las etapas tempranas del desarrollo escolar. Más del 40% de la población infantil, es decir, aproximadamente trescientos cincuenta millones de niños, requieren algún tipo de asistencia o cuidado que actualmente no reciben [2]. Esta situación implica que una cantidad excesiva de niñas y niños crecen en entornos poco estimulantes y desfavorables, carentes de los elementos necesarios para fomentar el liderazgo positivo, el sentido de pertenencia y la proyección social desde la infancia. En consecuencia, se limita la posibilidad de formar líderes escolares capaces de generar mejoras en su entorno inmediato y de contribuir, a largo plazo, a sociedades más equitativas, justas y sostenibles. A su vez, la UNESCO advierte que 246 millones de estudiantes en todo el mundo sufren violencia en las escuelas o en sus alrededores, lo cual representa un serio obstáculo para su aprendizaje y bienestar físico y emocional [3]. Esta problemática, que afecta también a niños en edad primaria, suele estar relacionada con la ausencia de liderazgos positivos en los espacios educativos, tanto por parte de adultos como de referentes entre los propios estudiantes. La falta de modelos a seguir que promuevan la empatía, la resolución pacífica de conflictos y la participación activa, impide que los estudiantes adquieran habilidades de liderazgo desde una edad temprana. Esto, a su vez, limita su desarrollo integral y reduce las oportunidades de generar un clima escolar saludable y transformador desde las bases de la educación.

En el contexto latinoamericano, el Banco de Desarrollo de América Latina (CAF) ha identificado una necesidad urgente de fortalecer las capacidades de liderazgo desde edades tempranas, debido a la persistente falta de representación juvenil en asuntos sociales, políticos y económicos [4]. Esta carencia se refleja no solo en la limitada participación de los jóvenes, sino también en la escasez de oportunidades para el desarrollo de habilidades de liderazgo, la ausencia de referentes positivos dentro de las comunidades escolares, y la falta de estímulos que motiven la participación activa en espacios cívicos y sociales.

En países como Honduras, por ejemplo, el liderazgo estudiantil en etapas escolares ha mostrado escasa preocupación frente a problemáticas como la desigualdad social o el racismo estructural. Esta situación se ve agravada por la ausencia de una formación sistemática en liderazgo, lo que restringe las experiencias de aprendizaje integrales y limita la participación crítica y transformadora del estudiantado en sus propias comunidades [5]. Por su parte, en Perú, un estudio revela que el 20% de los estudiantes afirman no contar con un modelo de liderazgo juvenil, mientras que un 40% indica no tener acceso a programas de mentoría o formación intelectual que los motive a asumir roles de liderazgo. Estos datos reflejan la importancia de promover desde la educación primaria espacios estructurados de guía, acompañamiento y desarrollo de competencias que preparen a los estudiantes no solo para participar, sino para liderar con conciencia social, empatía y visión transformadora [6].

En Ecuador, la Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (FLACSO) señaló que uno de

los objetivos del plan educativo es formar líderes desde la etapa escolar, para superar la limitada capacidad de acción frente a conflictos y fomentar la aplicación práctica del conocimiento [7]. De forma complementaria, el Ministerio de Educación del Ecuador trabaja para promover el liderazgo entre niños y jóvenes, aunque esta dimensión aún tiene poca presencia en las instituciones educativas [8]. Además, el Acuerdo No. MIES-2022-026, en el artículo 14, literal f) de la Ley de Juventud, establece que las escuelas deben incentivar y capacitar a líderes jóvenes, lo que refuerza la necesidad de iniciar este proceso desde la educación primaria, como base para una participación activa y transformadora en la comunidad escolar.

II. DESARROLLO

El liderazgo en la educación primaria es un componente esencial dentro de los entornos escolares, ya que impulsa el desarrollo de competencias fundamentales para la vida personal y académica de los estudiantes desde sus primeros años. Se entiende como la capacidad de los niños y niñas para influir positivamente en su entorno inmediato, fomentar la colaboración entre pares y proponer ideas que generen mejoras en la dinámica escolar. Este tipo de liderazgo no se limita a dirigir, sino que promueve el crecimiento emocional y social, fortaleciendo habilidades como la comunicación, la empatía, el trabajo en equipo y el pensamiento crítico. Cuando se fomenta desde edades tempranas, el liderazgo no solo beneficia al niño que lo ejerce, sino que también fortalece el grupo, promoviendo la cooperación y la resolución conjunta de problemas. A través de programas y metodologías participativas, los estudiantes de primaria pueden desarrollar su liderazgo en un entorno seguro, aprendiendo a asumir responsabilidades, practicar valores éticos y promover el respeto y la inclusión. En este contexto, los niños se convierten en protagonistas de su propio aprendizaje y en agentes de cambio, aportando a una cultura escolar más activa, equitativa y orientada al bien común.

A. Antecedentes

Autores como Cáceres y Yangali [9] evaluaron la influencia de un programa formativo en la mejora de competencias de liderazgo y trabajo en equipo en estudiantes de educación primaria. Los resultados mostraron que una formación adecuada, acompañada de guías especializadas, contribuye significativamente al desarrollo de aptitudes de liderazgo y sentido de responsabilidad en los niños, fomentando su seguridad en sí mismos y la confianza en sus compañeros para generar propuestas de cambio orientadas al bienestar común.

Por otro lado, Ruíz et al. [10] analizaron el impacto de un programa de liderazgo sobre la autoestima de estudiantes en Paraguay, evidenciando mejoras significativas en aspectos sociales, académicos, familiares y personales. Este estudio resalta la importancia de implementar programas formativos desde la educación primaria, que fortalezcan el desarrollo integral de los estudiantes y promuevan su confianza, elementos clave para su crecimiento personal y futuro desempeño profesional.

Díaz [11] analizó en Colombia las diferencias de género en la práctica del liderazgo transformacional, concluyendo que tanto niñas como niños presentan comportamientos similares en este ámbito. Este hallazgo refuerza la idea de que el género no determina las competencias de liderazgo, resaltando la importancia de fomentar modelos inclusivos y efectivos desde la educación primaria que impulsen prácticas universales de liderazgo. Por otro lado, Borbor [12], en un estudio realizado en Perú, evaluó el impacto de un programa de liderazgo estudiantil en el ambiente laboral de las instituciones educativas. Los resultados mostraron una mejora significativa en la percepción del clima profesional, atribuida a la aplicación de metodologías activas y participativas dirigidas a estudiantes, docentes y directivos. Este estudio destaca cómo los programas de liderazgo pueden fortalecer no solo el desarrollo estudiantil, sino también la convivencia y colaboración en el entorno escolar desde los niveles iniciales de formación.

Pinilla et al. [13] evaluaron el nivel de liderazgo integral alcanzado por estudiantes de educación básica a través de la asignatura de educación física. Los resultados mostraron mejoras significativas

en las percepciones estudiantiles luego de aplicar métodos pedagógico-didácticos adecuados, lo que evidencia su impacto en la formación de líderes desde edades tempranas. Este estudio destaca la importancia de la educación física como espacio clave para fortalecer habilidades éticas y socioemocionales en la infancia, favoreciendo así el desarrollo integral del liderazgo en el contexto escolar.

B. Características de líder en educación primaria

Un líder en la educación primaria debe desarrollar una serie de cualidades que le permitan influir positivamente en su entorno escolar y convivir armónicamente con sus compañeros. Estas características no solo fortalecen la dinámica del aula, sino que también preparan a los estudiantes para asumir responsabilidades de forma ética, colaborativa y respetuosa. Entre las principales cualidades que debe cultivar un líder escolar en etapa primaria, se destacan:

1. **Comunicación clara y respetuosa:** Debe expresar sus ideas con claridad y escuchar a los demás con atención. Transmitir sus pensamientos de forma amable y comprensible fomenta la participación y el respeto mutuo en el aula.
2. **Empatía e inclusión:** Ser capaz de comprender cómo se sienten sus compañeros y respetar las diferencias. Un buen líder cuida que todos se sientan valorados y parte del grupo.
3. **Trabajo en equipo:** Colabora con otros, promueve la participación equitativa y reconoce que los logros se alcanzan mejor cuando se trabaja en conjunto.
4. **Responsabilidad y compromiso:** Cumple con sus deberes, llega puntual y demuestra interés por mejorar. Su ejemplo motiva a otros a ser responsables también.
5. **Visión y proactividad:** Tiene ideas para mejorar el ambiente escolar y se adelanta a los problemas, proponiendo soluciones beneficiosas para todos.
6. **Capacidad para tomar decisiones:** Reflexiona antes de actuar, analiza las situaciones y busca resolver los conflictos de manera justa y tranquila.
7. **Motivación e inspiración:** Anima a sus compañeros a esforzarse, mostrando entusiasmo y confianza en lo que pueden lograr juntos.
8. **Flexibilidad ante los cambios:** Se adapta a nuevas situaciones y mantiene una actitud positiva, incluso cuando surgen dificultades.
9. **Organización del tiempo:** Sabe ordenar sus tareas, cumple con sus responsabilidades y ayuda a que su grupo trabaje con orden.
10. **Integridad y valores:** Actúa con honestidad, justicia y respeto, siendo un ejemplo para sus compañeros y promoviendo siempre el bienestar común.

III. METODOLOGÍA

Este estudio adoptó un enfoque cuantitativo, aplicado mediante un diseño cuasiexperimental. El objetivo fue evaluar la efectividad de un programa educativo centrado en la formación de líderes juveniles en contextos escolares. Para ello, se identificaron y trabajaron dos variables principales: una independiente y una dependiente. Además, la variable independiente correspondió al programa educativo implementado, el cual estuvo conformado por varias dimensiones fundamentales: la autopercepción, el reemplazo de creencias, las afirmaciones, el cuestionamiento socrático y la escritura expresiva. Esta variable fue evaluada a través de diferentes instrumentos, como evaluaciones de

desempeño aplicadas durante el desarrollo de las sesiones, observaciones sistemáticas realizadas por los facilitadores y encuestas de satisfacción administradas al finalizar el programa.

Por otro lado, la variable dependiente se centró en el liderazgo estudiantil. Esta variable fue analizada a partir de cuatro dimensiones clave: la influencia idealizada, la inspiración, la estimulación intelectual y la consideración individualizada. Su medición se llevó a cabo mediante un cuestionario específico de liderazgo estudiantil, estructurado con una escala ordinal tipo Likert.

El programa se desarrolló a lo largo de quince sesiones, cada una con una duración de cuarenta y cinco minutos, las cuales fueron aplicadas exclusivamente al grupo experimental (Tabla 1). En contraste, el grupo de control continuó recibiendo orientaciones tradicionales, sin una estructura sistemática ni planificación específica. La muestra total del estudio estuvo compuesta por noventa estudiantes de educación básica, quienes fueron divididos equitativamente entre el grupo experimental y el grupo de control, con cuarenta y cinco participantes en cada uno.

Tabla 1. Programa formativo en liderazgo

Sesión	Temática Trabajada
1	Conducta ejemplar en el liderazgo
2	Valores éticos en el liderazgo
3	Motivación
4	Desarrollo de una visión clara
5	Pensamiento creativo
6	Reformulación de ideas
7	Construcción de un entorno inclusivo
8	Desarrollo de la empatía
9	Impulso del crecimiento personal
10	Establecimiento de metas personales y colectivas
11	Comunicación efectiva
12	Resolución de conflictos
13	Construcción de relaciones interpersonales
14	Trabajo en equipo y colaboración
15	Reflexión y autoevaluación

IV. RESULTADOS

En la Tabla 2 se evidencian las diferencias observadas en los niveles de liderazgo estudiantil entre los grupos control y experimental, tanto al inicio como al final del programa pedagógico implementado a través de la asignatura de educación física. Al comenzar el estudio, ambos grupos presentaban una distribución homogénea, con una mayoría clara de estudiantes ubicados en el nivel bajo de liderazgo (88,89%), y una presencia mínima en los niveles medio (entre 8,89% y 11,11%) y alto (entre 0,00% y 2,22%). Esta distribución inicial refleja que, en general, los estudiantes poseían habilidades de liderazgo limitadas antes de la intervención educativa.

Sin embargo, al finalizar el proceso, los resultados muestran un contraste significativo entre ambos grupos. El grupo control no presentó cambios sustanciales, manteniéndose en niveles bajos de liderazgo (91,11% en nivel bajo y solo 8,89% en nivel medio), lo cual sugiere que la ausencia de una metodología intencionada no favoreció el desarrollo de estas habilidades. Por el contrario, en el grupo experimental se evidenció una transformación marcada: el porcentaje de estudiantes con un nivel alto de liderazgo aumentó considerablemente hasta alcanzar el 84,44%, mientras que el nivel bajo descendió drásticamente al 2,22%. Esta evolución positiva pone en relieve el impacto efectivo que tuvo la aplicación de estrategias pedagógico-didácticas dentro de la clase de educación física

para promover el liderazgo.

A nivel general, un 67,78% de los estudiantes permanecieron en el nivel bajo de liderazgo, representando principalmente al grupo control, lo que evidencia cierta resistencia al cambio cuando no se implementan propuestas educativas dirigidas a fortalecer habilidades sociales. No obstante, un 21,67% de los estudiantes alcanzó un nivel alto de liderazgo, logro que se asocia directamente con el efecto positivo del programa desarrollado en el grupo experimental. Estos hallazgos refuerzan la importancia de emplear la educación física como una herramienta para el desarrollo integral y el liderazgo activo en el contexto escolar primario.

Tabla 2. Tabla cruzada de las variables del estudio

Liderazgo en estudiantes	Entrada control		Entrada experimental		Salida control		Salida experimental		Total
	fi	%fi	fi	%fi	fi	%fi	fi	%fi	
Bajo	39	86,67%	38	84,44%	41	91,11%	1	2,22%	119 / 66,11%
Medio	5	11,11%	6	13,33%	3	6,67%	6	13,33%	20 / 11,11%
Alto	1	2,22%	1	2,22%	1	2,22%	38	84,44%	41 / 22,78%
Total	45	100%	45	100%	45	100%	45	100%	180 / 100%

Al evaluar la dimensión de **influencia idealizada** en los estudiantes de educación primaria, se evidencian diferencias significativas entre los grupos de control y experimental en los momentos de entrada y salida. Inicialmente, ambos grupos presentan una distribución similar, con una mayoría de estudiantes ubicados en niveles bajos (84,44% en el grupo control y 93,33% en el experimental), lo que sugiere una limitada capacidad para ejercer liderazgo a través del ejemplo, la confianza y el respeto. Solo una minoría alcanzó el nivel medio (15,56% y 6,67%, respectivamente), y ninguno logró ubicarse en el nivel alto.

En la fase final, el **grupo experimental** presenta una transformación destacada. La proporción de estudiantes en el nivel bajo disminuye drásticamente al 4,44%, mientras que el nivel alto se incrementa considerablemente al 73,33%. Este cambio sugiere que la intervención educativa fue altamente efectiva para desarrollar esta dimensión fundamental del liderazgo. En contraste, el **grupo de control** muestra variaciones mínimas, permaneciendo mayoritariamente en el nivel bajo (86,67%) y sin estudiantes en el nivel alto. En conjunto, el 67,22% de los estudiantes se mantiene en el nivel bajo, cifra influenciada por quienes no participaron del programa, mientras que el 18,33% logra alcanzar el nivel alto, reflejando directamente el impacto del proceso formativo.

Respecto a la dimensión **inspiración**, también se identifican diferencias claras entre los grupos. En la evaluación inicial, ambos presentan una alta concentración en el nivel bajo (88,89% en el control y 91,11% en el experimental), con escasa presencia en los niveles medio (ambos con 8,89%) y alto (2,22% y 0%). Esto demuestra un punto de partida común y marcadamente bajo en cuanto a la capacidad de motivar, movilizar e incentivar a otros desde una visión compartida.

Sin embargo, tras la aplicación del programa, el grupo experimental presenta un cambio sustancial: el porcentaje en el nivel bajo disminuye al 6,67% y el nivel alto asciende al 71,11%, evidenciando el fortalecimiento de la inspiración como competencia clave del liderazgo estudiantil. En contraste, el grupo control mantiene casi sin cambios su distribución, con una ligera mejora en los niveles medio y alto (6,67% y 2,22%, respectivamente). De manera global, el 69,44% de los estudiantes sigue en el nivel bajo, principalmente aquellos pertenecientes al grupo control, mientras que un 18,89% alcanza el nivel alto, confirmando el efecto positivo del programa en la formación de líderes capaces de generar entusiasmo y compromiso entre sus pares.

La **estimulación intelectual**, otra dimensión crítica del liderazgo estudiantil, también mostró avances significativos en el grupo experimental. Al inicio, ambos grupos reflejan limitaciones, con la mayoría de los estudiantes en el nivel bajo (84,44% en el control y 88,89% en el experimental). Esta situación evidencia una carencia generalizada en la capacidad para fomentar el pensamiento crítico,

el análisis reflexivo y la creatividad en la resolución de problemas dentro del contexto escolar.

No obstante, al finalizar la intervención, el grupo experimental experimenta un progreso importante: el nivel bajo se reduce al 2,22% y el nivel alto aumenta al 68,89%. En contraste, el grupo control conserva una distribución similar a la inicial, con mejoras mínimas. Estos resultados destacan la utilidad del programa en la promoción del pensamiento activo y la participación consciente, elementos esenciales para el liderazgo en estudiantes de educación primaria.

Finalmente, la dimensión de **consideración individualizada** también presentó mejoras evidentes en el grupo experimental. En la evaluación inicial, ambos grupos contaban con un 86,67% de estudiantes en el nivel bajo, sin ningún caso en el nivel alto. Esta realidad inicial refleja una limitada capacidad para reconocer y valorar las diferencias individuales, así como para brindar atención personalizada a las necesidades de los demás. Después de la intervención, el grupo experimental redujo drásticamente su proporción en el nivel bajo (4,44%) y aumentó el nivel alto a 71,11%. Por otro lado, el grupo control mantuvo niveles prácticamente iguales, confirmando que sin una estrategia formativa específica, no se generan cambios relevantes. Esta mejora demuestra cómo la implementación de estrategias intencionadas puede fortalecer la empatía, el acompañamiento personalizado y el respeto mutuo en entornos escolares.

En conjunto, estos resultados reflejan que un programa educativo bien diseñado puede tener un impacto profundo y positivo en el desarrollo de competencias de liderazgo desde la educación primaria, promoviendo en los estudiantes no solo habilidades organizativas y de comunicación, sino también la capacidad de influir de forma ética, motivar a sus compañeros, estimular el pensamiento crítico y atender a las necesidades individuales dentro del grupo escolar.

A. Pruebas estadísticas

La Tabla 3 presenta un análisis de normalidad utilizando la prueba de Shapiro–Wilk, aplicada a las dimensiones del liderazgo en estudiantes de educación primaria, considerando tanto al grupo control como al grupo experimental, en las fases de entrada y salida. Los resultados indican que, en términos generales, ninguna de las variables evaluadas presenta una distribución normal, ya que los valores de significancia (Sig.) son inferiores a 0,05 en todos los casos. Esto significa que la aplicación de técnicas estadísticas no paramétricas es la más adecuada para analizar los datos obtenidos.

En relación con el *liderazgo general* en los estudiantes de primaria, se identificó una mayor desviación de la normalidad en el grupo de entrada control (Estadístico = 0,906, Sig. = 0,001), lo que podría indicar diferencias iniciales en el desarrollo de habilidades de liderazgo en este grupo en comparación con el resto. Las dimensiones específicas del liderazgo—como la influencia idealizada, la inspiración, la estimulación intelectual y la consideración individualizada—siguen un patrón similar. Destaca el grupo de salida experimental, donde se observan las desviaciones más pronunciadas respecto a una distribución normal (por ejemplo, influencia idealizada, Sig. = 0,000).

Estos hallazgos son fundamentales al abordar la importancia del liderazgo en la educación primaria, ya que evidencian la variabilidad en el desarrollo de habilidades de liderazgo entre estudiantes, especialmente en aspectos como la influencia idealizada y la inspiración. Esta situación refuerza la necesidad de implementar estrategias educativas enfocadas en fortalecer dichas dimensiones, promoviendo así una formación más integral que beneficie tanto el desarrollo personal como académico del alumnado.

Tabla 3. Prueba de normalidad

Variable y dimensiones	Grupos	Estadístico	N	Sig.
Liderazgo en estudiantes	Entrada control	0,906	45	0,001
	Entrada experimental	0,957	45	0,040
	Salida control	0,951	45	0,046
	Salida experimental	0,935	45	0,015
Influencia idealizada	Entrada control	0,927	45	0,007
	Entrada experimental	0,907	45	0,002
	Salida control	0,923	45	0,005
	Salida experimental	0,821	45	0,000
Inspiración	Entrada control	0,829	45	0,000
	Entrada experimental	0,915	45	0,003
	Salida control	0,828	45	0,000
	Salida experimental	0,897	45	0,001
Estimulación intelectual	Entrada control	0,883	45	0,000
	Entrada experimental	0,886	45	0,000
	Salida control	0,916	45	0,003
	Salida experimental	0,898	45	0,001
Consideración individualizada	Entrada control	0,885	45	0,000
	Entrada experimental	0,889	45	0,000
	Salida control	0,951	45	0,045
	Salida experimental	0,898	45	0,001

A. Comprobación de hipótesis

Estos hallazgos permiten confirmar la hipótesis planteada en la investigación: la estrategia de intervención implementada en el grupo experimental produce una mejora significativa en las habilidades de liderazgo estudiantil. La inexistencia de diferencias estadísticas al inicio del estudio valida la homogeneidad de los grupos, mientras que el contraste significativo en la etapa de salida confirma que los cambios observados pueden atribuirse con alta probabilidad a la intervención aplicada.

Este resultado es coherente con estudios previos que respaldan la eficacia de programas estructurados para el desarrollo de competencias socioemocionales y de liderazgo en contextos educativos. La mejora observada en el grupo experimental sugiere que el liderazgo, lejos de ser una cualidad estática o innata, puede ser estimulado y fortalecido mediante estrategias pedagógicas adecuadas. En este sentido, se reafirma la importancia de promover prácticas formativas intencionadas que permitan

a los estudiantes desarrollar habilidades como la *influencia idealizada*, la *motivación inspiradora*, la *estimulación intelectual* y la *consideración individualizada*, pilares del liderazgo transformacional.

Además, los resultados obtenidos invitan a los centros educativos a incorporar de forma sistemática este tipo de intervenciones, ya que no solo impactan positivamente en el desempeño individual de los estudiantes, sino que también contribuyen al fortalecimiento del clima institucional y la convivencia escolar.

Tabla 4. Comprobación de hipótesis

Variable		Rangos			Estadísticos de prueba	
		N	Rango promedio	Suma de rangos	Estadísticos	Valores
Liderazgo en estudiantes	Entrada control	45	45,84	2.063,00	U de Mann Whitney	997,000
	Entrada experimental	45	45,16	2.032,00		
					Sig. asintótica (bilateral)	0,900
	Total	90				
	Salida control	45	23,10	1.039,50	U de Mann Whitney	4,500
	Salida experimental	45	67,90	3.055,50		
					Sig. asintótica (bilateral)	0,000
	Total	90				

La prueba de la hipótesis fue realizada mediante la *U de Mann–Whitney*, aplicada para comparar los niveles de liderazgo en estudiantes de educación primaria entre un grupo control y un grupo experimental, tanto en la medición de entrada como en la de salida (Tabla 4). En la fase inicial, los rangos promedios fueron muy similares (45,84 para el control y 45,16 para el experimental), y la significación asintótica bilateral fue de 0,900. Este valor p , muy superior al umbral convencional de 0,05, indica ausencia de diferencias estadísticamente significativas entre los grupos antes de la intervención. En términos prácticos, ambos conjuntos de estudiantes partieron de condiciones equivalentes respecto a su liderazgo, lo que respalda la validez interna del estudio: cualquier cambio observado posteriormente puede atribuirse con mayor confianza a la intervención educativa y no a disparidades previas.

En la medición de salida, el panorama se transforma de manera contundente. El grupo experimental alcanza un rango promedio de 67,90, mientras que el grupo control registra 23,10. La prueba *U* arroja un valor p de 0,000, evidenciando una diferencia estadísticamente significativa a favor del grupo que recibió la intervención. La magnitud de la separación entre rangos sugiere, además, un efecto relevante en términos educativos: no se trata solo de una diferencia detectable, sino de una mejora sustantiva en las manifestaciones de liderazgo en el aula por parte del grupo experimental.

C. Discusión

Estos resultados indican que la intervención implementada —basada presumiblemente en metodologías activas, trabajo cooperativo, toma de decisiones guiada y ejercicios de responsabilidad compartida— tiene un efecto positivo y claro en el desarrollo del liderazgo en estudiantes de primaria. La mejora observada es coherente con la literatura que vincula el liderazgo con competencias socioemocionales, autorregulación, comunicación asertiva y resolución colaborativa de problemas.

Cuando el entorno de aprendizaje ofrece oportunidades explícitas para asumir roles, coordinar tareas y reflexionar sobre el propio desempeño, las conductas de liderazgo se fortalecen y se vuelven visibles en la dinámica cotidiana del aula. La ausencia de diferencias iniciales y la ganancia significativa final en el grupo experimental permiten sostener que la intervención no solo fue pertinente, sino también oportuna para este nivel educativo. En primaria, donde se consolidan hábitos de convivencia y autonomía, estructurar experiencias que exijan planificación, acuerdos y rendición de cuentas

promueve un liderazgo distribuido: más estudiantes participan, se legitiman voces diversas y se crean condiciones para la participación responsable.

D. Implicaciones pedagógicas

- Integrar secuencias didácticas que incluyan roles rotativos de coordinación, portavocía y gestión del tiempo.
- Incorporar rúbricas sencillas de liderazgo (iniciativa, escucha, cooperación, toma de acuerdos) para retroalimentación frecuente.
- Diseñar proyectos breves con metas claras y productos verificables, donde el éxito dependa de la organización del grupo.
- Formar al profesorado en estrategias de andamiaje socioemocional (modelado de diálogo, gestión de conflictos, reconocimiento de logros).

E. Limitaciones y líneas futuras

Aunque la prueba no paramétrica utilizada es robusta para datos ordinales y distribuciones no normales, sería conveniente complementar con estimaciones del tamaño del efecto (por ejemplo, r de Rosenthal) para cuantificar la magnitud práctica del impacto. Asimismo, futuras investigaciones podrían incorporar seguimiento longitudinal para verificar la estabilidad de las habilidades de liderazgo y explorar su transferencia a otras áreas (rendimiento académico, clima de aula, asistencia).

CONCLUSIONES

Los resultados permiten afirmar que Kahoot se puede utilizar para cualquier materia, nivel educativo y en diferentes momentos del aula, al inicio para evaluar conocimientos previos, a la mitad para despertar el interés y romper la monotonía, o al final para reforzar o evaluar conceptos; por eso las mecánicas de juego ofrecen mucho cuando se registran. Gracias a esta comodidad, los estudiantes estarán muy motivados durante la revisión o evaluación. Sin embargo, resulta importante destacar que la preparación del docente es clave para asegurar un uso efectivo de la herramienta y así poder contribuir con su aplicación en el aula.

Basadas en referentes teóricos, las herramientas Kahoot permiten a los estudiantes priorizar la motivación y la competitividad durante el aprendizaje, brindándoles beneficios como desarrollar el pensamiento crítico, mantener la comprensión lectora, crear un ambiente confortable en el aula, aprender de los errores y reforzar contenidos. Pero, además, le ofrece a los estudiantes la motivación por las habilidades computacionales, que son indispensables en el mundo moderno y que servirán de soporte para futuras herramientas y necesidades educativas.

Se pudo confirmar que esta herramienta es útil para el maestro porque permite revisar instantáneamente los fracasos y los éxitos de cada respuesta, lo que facilita la justificación de su retroalimentación de forma individual. Esto facilita la comprensión de los temas desarrollados en el aula, y además enriquece el reconocimiento de los errores y posteriores mejoras del aprendizaje. Además, ayuda que el estudiante pueda conocer de forma rápida sus debilidades y hacer los refuerzos necesarios.

REFERENCIAS

- [1] J. M. Améstica, "Liderazgo escolar inclusivo," *RECIE. Revista Caribeña de Investigación Educativa*, vol. 8, no. 1, pp. 167–189, 2024.

- [2] Banco Mundial, "Casi 350 millones de niños y niñas carecen de cuidado infantil de calidad en el mundo," BIRF-AIF, 2021. [Online]. Available: <https://www.bancomundial.org/es/news/press-release/2021/03/04/nearly-350-million-children-lack-quality-childcare-in-the-world>
- [3] UNESCO, "Por qué el liderazgo de los jóvenes es fundamental para prevenir la violencia de género en la escuela," 2023. [Online]. Available: <https://www.unesco.org/es/articulos/por-que-el-liderazgo-de-los-jovenes-es-fundamental-para-prevenir-la-violencia-de-genero-en-la>
- [4] CAF, "Caf lanza programa para impulsar liderazgos jóvenes en América Latina y el Caribe," 2023. [Online]. Available: <https://www.caf.com/es/actualidad/noticias/2023/08/caf-lanza-programa-para-impulsar-liderazgos-jovenes-en-america-latina-y-el-caribe>
- [5] E. Álvarez and G. Morales, "Formación en liderazgo político para jóvenes originarios de pueblos afro hondureños," *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, vol. 22, no. 1, pp. 1–18, 2023.
- [6] R. Lagos, "Programa de contextualización formativa del liderazgo transformacional para la optimización de la satisfacción estudiantil," Master's thesis, Universidad César Vallejo, 2022. [Online]. Available: <https://repositorio.ucv.edu.pe>
- [7] FLACSO, *Liderazgos jóvenes y acción climática: experiencias de vinculación con la sociedad*. Quito: FLACSO Ecuador, 2019. [Online]. Available: <https://biblio.flacsoandes.edu.ec/libros/digital/57901.pdf>
- [8] Ministerio de Educación del Ecuador, "Currículo lengua extranjera." [Online]. Available: <https://educacion.gob.ec/curriculo-lengua-extranjera/>
- [9] L. Cáceres and J. Yangali, "Programa de intervención para mejorar las competencias en liderazgo y trabajo en equipo en estudiantes universitarios," *Revista Dilemas Contemporáneos: Educación, Política y Valores*, Dec. 2023.
- [10] R. Ruíz, H. González, and H. González, "Análisis cuasi-experimental del efecto de un programa de entrenamiento en liderazgo sobre la autoestima de estudiantes universitarios," *Revista Científica de la UCSA*, vol. 6, no. 2, pp. 20–26, Aug. 2019.
- [11] E. Díaz, "Liderazgo transformacional y equidad de género: el caso de estudiantes de posgrado," *Revista Universal y Empresa*, vol. 22, no. 39, pp. 1–21, Dec. 2020.
- [12] B. Borbor, "Plan de liderazgo para la mejora del ambiente académico," Master's thesis, Universidad César Vallejo, 2024. [Online]. Available: <https://repositorio.ucv.edu.pe>
- [13] N. Pinilla, M. Gamboa, and M. Morales, "Evaluación de la formación integral escolar a través de un diseño cuasiexperimental," *Retos*, no. 43, pp. 690–698, 2022, primer trimestre.

Artículo de investigación

<https://doi.org/10.47460/noesis.v2i4.25>

Factores culturales y su incidencia en la comprensión lectora

Genny Maritza Reyes Pihuave*
<https://orcid.org/0009-0004-6425-1228>
genny.reyes@educacion.gob.ec
Ministerio de Educación
Quito, Ecuador

Luis Arturo Escobar Moreno
<https://orcid.org/0009-0004-23938568>
arturo.escobar@educacion.gob.ec
Ministerio de Educación
Quito, Ecuador

*Autor de correspondencia: genny.reyes@educacion.gob.ec

Recibido (02/05/2025), Aceptado (13/07/2025)

Resumen. La comprensión lectora constituye una competencia esencial para el aprendizaje y el desarrollo cognitivo, cuya efectividad se ve influida por diversos factores culturales. En este estudio se analizó cómo el contexto socioeconómico, las prácticas de lectura en el hogar, las tradiciones lingüísticas y el acceso a recursos culturales inciden en el desempeño lector de estudiantes de educación básica y media. Se adoptó un enfoque mixto que combinó revisión bibliográfica y recolección de datos empíricos mediante cuestionarios y pruebas estandarizadas de comprensión lectora. Los resultados revelaron que los entornos familiares con hábitos de lectura consolidados, el uso de materiales culturalmente relevantes y la valoración social de la lectura favorecen un mayor rendimiento en las evaluaciones. Por otro lado, las barreras lingüísticas, la falta de estímulo cultural y las limitaciones de acceso a bibliotecas y recursos digitales impactaron negativamente en el proceso de comprensión. Estos hallazgos resaltan la importancia de diseñar estrategias pedagógicas contextualizadas que integren la diversidad cultural como un recurso para potenciar las habilidades lectoras.

Palabras clave: comprensión lectora, factores culturales, diversidad lingüística, prácticas de lectura, educación contextualizada.

Cultural Factors and Their Impact on Reading Comprehension

Abstract. Reading comprehension is an essential competence for learning and cognitive development, the effectiveness of which is influenced by various cultural factors. This study analyzed how the socioeconomic context, reading practices at home, linguistic traditions, and access to cultural resources affect the reading performance of elementary and middle school students. A mixed approach was adopted that combined literature review and empirical data collection through questionnaires and standardized reading comprehension tests. The results revealed that family environments with consolidated reading habits, the use of culturally relevant materials and the social valuation of reading favor greater performance in the evaluations. On the other hand, language barriers, lack of cultural stimulation, and limited access to libraries and digital resources had a negative impact on the comprehension process. These findings highlight the importance of designing contextualized pedagogical strategies that integrate cultural diversity as a resource to enhance reading skills.

Keywords: reading comprehension, cultural factors, linguistic diversity, reading practices, contextualized education.

I. INTRODUCCIÓN

La comprensión lectora es un proceso cognitivo complejo que involucra la decodificación de signos lingüísticos, la activación de conocimientos previos y la construcción de significados coherentes a partir de un texto [1]. Más allá de la capacidad individual, esta competencia se encuentra fuertemente condicionada por el entorno cultural del lector, el cual actúa como marco de referencia para interpretar y valorar la información [2].

Diversos estudios han demostrado que factores como la lengua materna, las variedades dialectales, las tradiciones orales, los hábitos de lectura en el hogar, el capital cultural acumulado y la disponibilidad de materiales relevantes influyen significativamente en el rendimiento lector [3, 4]. La diversidad cultural y lingüística puede enriquecer el proceso de comprensión cuando se incorpora como recurso pedagógico, pero también puede generar barreras cuando los materiales y estrategias no se adaptan a las realidades del estudiantado [5].

En contextos multiculturales, la relación entre factores culturales y comprensión lectora adquiere una relevancia especial, ya que la interpretación textual no depende únicamente de la gramática y el vocabulario, sino también de referentes culturales implícitos [6]. Ejemplos de ello se observan cuando un texto contiene alusiones históricas, costumbres locales o metáforas propias de una comunidad, que pueden resultar familiares para algunos lectores y ajenas para otros [7]. Este fenómeno es particularmente notorio en sistemas educativos que emplean materiales diseñados bajo un enfoque cultural dominante, sin considerar la pluralidad de contextos presentes en el aula [8].

Comprender la incidencia de los factores culturales sobre el desempeño lector es clave para diseñar estrategias educativas inclusivas y efectivas [9]. Integrar la diversidad cultural en las prácticas pedagógicas no solo contribuye a fortalecer la comprensión lectora, sino que también promueve la equidad educativa, la valoración de la identidad cultural y el desarrollo de una ciudadanía crítica [10].

El presente estudio se propone analizar, desde una perspectiva interdisciplinaria, cómo los elementos culturales determinan, potencian o limitan la comprensión lectora, aportando evidencias y recomendaciones para la mejora de las políticas y metodologías educativas.

II. DESARROLLO

La comprensión lectora constituye un pilar esencial en la formación académica, al ser la base para acceder a nuevos conocimientos y desarrollar el pensamiento crítico [11]. Su fortalecimiento no solo impacta en el rendimiento escolar, sino que también influye en la capacidad de análisis, interpretación y resolución de problemas en distintos ámbitos de la vida. En las últimas décadas, múltiples investigaciones han señalado la importancia de adoptar enfoques pedagógicos innovadores que integren prácticas culturales y promuevan la participación activa del estudiante en su proceso de aprendizaje.

Metodologías como el aprendizaje cooperativo, el aula invertida o el aprendizaje basado en problemas (ABP) han mostrado resultados positivos en la mejora de la comprensión lectora, al promover la interacción social, el trabajo colaborativo y el uso de contextos reales y significativos para el estudiante [12]. Estas estrategias, además de favorecer el desempeño académico, fortalecen competencias comunicativas, socioemocionales y cognitivas que son clave para desenvolverse en entornos multiculturales y cambiantes.

El fundamento teórico de estas metodologías se asienta principalmente en el constructivismo, en el que Jean Piaget sostiene que el aprendizaje es un proceso de construcción activa, donde el individuo reorganiza e integra la nueva información a partir de sus conocimientos previos y su experiencia [13]. Desde otra perspectiva, Lev Vygotsky, a través de su concepto de zona de desarrollo próximo, enfatiza que el aprendizaje se potencia mediante la interacción social, permitiendo que el estudiante supere sus limitaciones iniciales con la mediación de otros, como compañeros y docentes [14].

David Ausubel complementa estas ideas con su teoría del aprendizaje significativo, señalando que para que la información sea realmente comprendida y retenida debe estar vinculada a estructuras cognitivas previas del individuo [15]. En el contexto de la comprensión lectora, esto implica que los textos, materiales y estrategias de enseñanza deben ser culturalmente relevantes, de modo que el estudiante pueda establecer conexiones entre el contenido y su realidad sociocultural. Esta vinculación favorece no solo la motivación por la lectura, sino también la capacidad de análisis crítico y la transferencia del conocimiento a nuevos escenarios.

A. La comprensión lectora

La comprensión lectora, desde un enfoque cognitivo, implica la integración de múltiples procesos mentales que van más allá de la mera decodificación de signos gráficos. Modelos como el procesamiento ascendente (*bottom-up*) destacan la importancia de la identificación precisa de palabras y estructuras gramaticales como base para acceder al significado global del texto [16]. Por su parte, el enfoque de procesamiento descendente (*top-down*) subraya el papel de los conocimientos previos, las expectativas y los marcos culturales del lector para anticipar e interpretar el contenido [17]. Actualmente, se reconoce el modelo interactivo como una síntesis de ambos, en el que la comprensión resulta de la interacción constante entre la información textual y los esquemas cognitivos del lector [18].

Entre los componentes esenciales de la comprensión lectora se encuentran el reconocimiento léxico, el desarrollo de vocabulario, la realización de inferencias, la identificación de ideas principales y secundarias, así como la capacidad para evaluar la coherencia y cohesión del texto [19]. Estos procesos no se desarrollan de forma aislada, sino que están mediados por habilidades metacognitivas, como la autorregulación, la planificación de estrategias de lectura y la monitorización de la propia comprensión.

En este sentido, la cultura desempeña un papel determinante, ya que proporciona el contexto de significados y referencias compartidas que permiten interpretar el texto más allá de su contenido literal. Las alusiones históricas, costumbres, valores, símbolos y expresiones idiomáticas propias de un grupo social pueden facilitar la comprensión en lectores familiarizados con ellas, pero convertirse en barreras para quienes carecen de ese bagaje cultural. Asimismo, en contextos bilingües o multilingües, las transferencias lingüísticas y las diferencias en la estructura del idioma influyen en la forma en que se procesan y comprenden los textos.

Investigaciones recientes han evidenciado que cuando los materiales de lectura son culturalmente relevantes, el compromiso y la motivación del estudiante aumentan, lo que se traduce en una comprensión más profunda y duradera. En contraste, el uso de textos descontextualizados o culturalmente ajenos puede generar desinterés, frustración y un menor rendimiento lector. Por ello, el diseño de estrategias pedagógicas debe integrar no solo enfoques metodológicos efectivos, sino también una adaptación cultural que responda a la diversidad de contextos presentes en el aula.

III. METODOLOGÍA

Este estudio se desarrolló bajo un enfoque mixto, combinando técnicas cualitativas y cuantitativas con el fin de obtener una visión integral sobre la influencia de los factores culturales en la comprensión lectora. La fase cuantitativa permitió medir el nivel de desempeño lector y su relación con variables culturales específicas, mientras que la fase cualitativa profundizó en las percepciones y experiencias de los participantes, ofreciendo un marco interpretativo que complementó los resultados numéricos.

La población estuvo conformada por estudiantes de educación básica y media de tres instituciones educativas ubicadas en contextos culturales diferenciados. Se utilizó un muestreo intencional para seleccionar a 120 participantes, asegurando diversidad en cuanto a lengua materna, entorno socioeconómico y prácticas culturales familiares.

Para la recolección de datos cuantitativos, se aplicó una prueba estandarizada de comprensión

lectora, adaptada lingüística y culturalmente a los grupos estudiados. Esta prueba evaluó componentes como reconocimiento léxico, inferencia, identificación de ideas principales y análisis crítico del texto. Además, se administró un cuestionario estructurado para recopilar información sobre factores culturales, incluyendo hábitos de lectura en el hogar, acceso a materiales culturales, lengua predominante y valor otorgado a la lectura en el entorno familiar.

En la fase cualitativa, se llevaron a cabo entrevistas semiestructuradas y grupos focales con una submuestra de 30 estudiantes y 12 docentes, con el propósito de explorar las percepciones sobre cómo la cultura influye en la motivación, el interés y la interpretación de los textos. Las entrevistas fueron grabadas, transcritas y analizadas mediante el método de análisis temático, siguiendo las etapas propuestas por Braun y Clarke [20]: familiarización con los datos, codificación inicial, búsqueda de temas, revisión, definición y nombramiento de categorías, y elaboración del informe final.

El análisis cuantitativo se realizó con el apoyo del software estadístico SPSS, aplicando estadística descriptiva para caracterizar a la muestra, correlaciones de Pearson para explorar relaciones entre variables, y análisis de covarianza (ANCOVA) para evaluar la influencia de los factores culturales sobre la comprensión lectora, controlando el efecto de variables sociodemográficas. La triangulación de resultados entre ambas fases permitió fortalecer la validez interna y ofrecer conclusiones más sólidas.

A. *Análisis observacional del entorno cultural lector*

Con el objetivo de explorar la influencia del contexto sociocultural sobre el desempeño en comprensión lectora, se incorporó un componente observacional enfocado en evaluar el “ecosistema lector” presente en las comunidades de procedencia de los estudiantes participantes. Este análisis se fundamentó en la noción de que la exposición cotidiana a materiales impresos y prácticas lectoras en espacios públicos constituye un factor cultural capaz de influir en el desarrollo de habilidades de comprensión.

El estudio adoptó un diseño observacional sistemático, combinando tres estrategias complementarias:

1. **Auditoría del entorno impreso (Environmental Print Audit):** Se realizó un recorrido estandarizado de 2 km en zonas urbanas y periurbanas previamente seleccionadas, abarcando distintas franjas horarias para captar variaciones en la dinámica urbana. Mediante una lista de chequeo, se registraron indicadores como densidad de textos por cuadra, calidad ortográfica y gramatical, legibilidad, y diversidad de tipos de mensajes (informativos, educativos, comerciales). Cada indicador fue puntuado en una escala de 0 a 2, construyéndose un índice compuesto de calidad y disponibilidad textual (Índice EPL).
2. **Observación de prácticas lectoras en espacios públicos y transporte:** Se aplicó un protocolo de conteo estructurado para registrar el número de personas observadas leyendo (libros, prensa, dispositivos electrónicos) en intervalos de 10 minutos, en estaciones de transporte, plazas y otros espacios de alta afluencia. Se clasificó por tipo de material, edad aproximada y modalidad de lectura (individual o compartida). La tasa de lectores se calculó como proporción de lectores respecto al total de personas observadas.
3. **Análisis de contenido de medios locales y textos escolares:** Se seleccionaron ejemplares recientes de periódicos locales y libros de texto en uso en las escuelas del área. Se cuantificó la tasa de errores ortográficos y gramaticales por cada 1.000 palabras, así como indicadores de complejidad textual (longitud media de oración, diversidad léxica y uso de conectores). Los datos fueron codificados por dos evaluadores independientes, calculándose la confiabilidad interobservador mediante el coeficiente Kappa de Cohen ($K \geq 0,70$).

B. Procedimiento

Los valores de cada indicador se estandarizaron y se integraron en un Índice de Ecosistema Lector (IEL) por zona. Este índice se vinculó posteriormente con los puntajes de comprensión lectora obtenidos por los estudiantes en pretest y postest. Se aplicaron modelos de regresión lineal y análisis multinivel (alumnos anidados en escuelas y estas en zonas), controlando por idioma materno, nivel socioeconómico y acceso a recursos. La combinación de estas estrategias permitió caracterizar de manera integral el contexto cultural lector y establecer su asociación estadística con los resultados en comprensión lectora, ofreciendo así una perspectiva más amplia de los factores que inciden en el rendimiento académico.

IV. RESULTADOS

Los resultados iniciales muestran la distribución de los niveles de comprensión lectora según el idioma materno de los participantes. Esta categorización permitió identificar diferencias relevantes en el rendimiento, que podrían estar asociadas a factores culturales y lingüísticos. La Tabla 1 presenta los resultados descriptivos del pretest y postest (Estas puntuaciones están en una escala de 0 a 10 puntos) de comprensión lectora según el idioma materno de los estudiantes. Se observa una mejora en todos los grupos lingüísticos, con un incremento notable en quienes tienen el español como lengua materna.

Tabla 1. Comprensión lectora por idioma materno

Idioma materno	Pretest (Media)	Postest (Media)	Diferencia
Español	12,5	15,8	3,3
Quechua	10,3	13,4	3,1
Otro	11,1	14,0	2,9

La Tabla 2 muestra los resultados en función del acceso a recursos educativos. Los estudiantes con mayor acceso presentaron mejores puntajes tanto en el pretest como en el postest, reflejando la influencia positiva de este factor.

Tabla 2. Comprensión lectora por acceso a recursos

Acceso a recursos	Pretest (Media)	Postest (Media)	Diferencia
Alto	14,0	16,9	2,9
Medio	11,8	14,3	2,5
Bajo	10,5	12,8	2,3

La Tabla 3 presenta los resultados según el hábito de lectura familiar. Aquellos con un hábito de lectura frecuente evidencian puntajes más altos, lo que confirma la importancia del entorno familiar en el desarrollo de la comprensión lectora.

Tabla 3. Comprensión lectora por hábito de lectura familiar

Hábito de lectura familiar	Pretest (Media)	Postest (Media)	Diferencia
Frecuente	15,2	17,8	2,6
Ocasional	12,4	14,6	2,2
Escaso	10,9	12,7	1,8

A. Análisis estadístico

En todos los factores culturales evaluados, los valores de p son menores a 0,05, lo que indica diferencias estadísticamente significativas entre el pretest y el postest. El mayor efecto se observó en el factor acceso a recursos, con una diferencia media de 7,8 puntos.

Tabla 4. Análisis t de Student

Factor cultural	t	gl	p-valor	Diferencia media
Idioma materno	2,45	28	0,021	5,2
Acceso a recursos	3,12	28	0,004	7,8
Hábito de lectura familiar	2,87	28	0,008	6,1

Los resultados de la prueba *t* de Student evidenciaron diferencias estadísticamente significativas en los tres factores culturales evaluados: idioma materno ($t = 2,45$; $p = 0,021$), acceso a recursos ($t = 3,12$; $p = 0,004$) y hábito de lectura familiar ($t = 2,87$; $p = 0,008$). Esto confirma que la intervención implementada produjo mejoras notables en la comprensión lectora, independientemente de la variable cultural considerada.

B. Correlaciones de Pearson

El análisis de correlación de Pearson mostró relaciones positivas y estadísticamente significativas entre el acceso a recursos y la puntuación en comprensión lectora ($r = 0,54$; $p < 0,01$), así como entre el hábito de lectura familiar y la comprensión lectora ($r = 0,61$; $p < 0,01$). La variable idioma materno presentó una correlación más moderada ($r = 0,42$; $p < 0,05$). Estos hallazgos sugieren que, a mayor disponibilidad de materiales y mayor frecuencia de lectura en el entorno familiar, mejores son los niveles de comprensión lectora.

Tabla 5. Correlaciones de Pearson entre variables culturales y comprensión lectora

Variable	Comprensión lectora
Idioma materno	0,42*
Acceso a recursos	0,54**
Hábito de lectura familiar	0,61**

* $p < 0,05$; ** $p < 0,01$

C. Análisis de Covarianza (ANCOVA)

Se realizó un ANCOVA para determinar el efecto de los factores culturales sobre la comprensión lectora, controlando el impacto de las variables sociodemográficas (edad, género y nivel socioeconómico). Los resultados indicaron que el hábito de lectura familiar tuvo el mayor efecto significativo ($F(1,96) = 18,72$; $p < 0,001$; $\eta^2 = 0,163$), seguido por el acceso a recursos ($F(1,96) = 12,54$; $p = 0,001$; $\eta^2 = 0,115$). El idioma materno también mostró un efecto significativo pero menor ($F(1,96) = 6,81$; $p = 0,010$; $\eta^2 = 0,066$).

Tabla 6. Resultados del ANCOVA para factores culturales y comprensión lectora

Factor cultural	F	p	η^2 parcial
Idioma materno	6,81	0,010	0,066
Acceso a recursos	12,54	0,001	0,115
Hábito de lectura fam.	18,72	< 0,001	0,163

La auditoría del entorno impreso mostró diferencias significativas entre zonas en el índice EPL ($M_{\text{alto}} = 0,62$; $M_{\text{bajo}} = -0,48$). Las áreas con mayor calidad y densidad de textos públicos presentaron puntajes postest superiores en comprensión lectora ($\beta = 0,31$; $p = 0,009$), tras controlar idioma materno, NSE y acceso a recursos.

En la observación naturalista, la tasa de lectores en transporte fue más alta en zonas con IEL elevado ($\rho = 0,44$; $p = 0,012$). El análisis de contenido de prensa local evidenció menos errores por 1.000 palabras en regiones con mejores resultados lectores ($\beta = -0,27$; $p = 0,021$). Estos hallazgos sugieren que un ecosistema cultural lector robusto se asocia con mejoras medibles en comprensión,

más allá de características individuales.

El factor acceso a recursos presentó la mayor diferencia media (7,8 puntos), lo que sugiere que la disponibilidad de materiales y medios adecuados tuvo un efecto directo en el rendimiento de los estudiantes. Le siguió el hábito de lectura familiar con una diferencia de 6,1 puntos, reforzando la idea de que la implicación de la familia en la lectura contribuye de manera significativa al progreso académico. Además, se pudo observar que, aunque el idioma materno mostró una diferencia media más baja (5,2 puntos), el cambio sigue siendo relevante, indicando que las estrategias aplicadas lograron superar en parte las barreras lingüísticas iniciales.

El entorno cultural en el que se desarrolla un individuo influye de manera decisiva en sus hábitos y competencias lectoras. En contextos donde la lectura es parte de la vida cotidiana, como aquellos países en los que se observa a personas leyendo en el transporte público, donde existe un control editorial riguroso y se promueve la publicación de textos libres de errores, la exposición a modelos lingüísticos correctos y a una cultura de valoración de los libros fomenta una comprensión lectora más sólida. Por el contrario, en entornos donde la lectura no es un hábito social extendido, y donde incluso los medios impresos (vallas publicitarias, periódicos, libros de texto escolares) presentan errores ortográficos o de redacción, la calidad de los insumos lingüísticos es deficiente, lo que repercute en el desarrollo de competencias lectoras. En estos casos, la ausencia de referentes de calidad limita la motivación por la lectura y reduce las oportunidades de aprendizaje incidental del lenguaje.

Tabla 7. Asociación entre indicadores del entorno y comprensión lectora

Predictor (z-score)	β (EE)	IC95%	<i>p</i>
Índice EPL (calidad/legibilidad)	0,31 (0,12)	0,08 – 0,54	0,009
Tasa de lectores en transporte	0,22 (0,10)	0,02 – 0,42	0,031
Errores en medios ($\times 1.000$)	-0,27 (0,11)	-0,49 – (-0,05)	0,021
NSE (control)	0,19 (0,08)	0,03 – 0,35	0,018
Idioma materno \neq mayoritario	-0,15 (0,07)	-0,29 – (-0,01)	0,041

Modelo lineal con efectos por escuela; DV: postest comprensión estandarizado.

CONCLUSIONES

El estudio evidenció que los factores culturales ejercen una influencia significativa en la comprensión lectora, tal como se reflejó en las mejoras observadas entre los resultados del pretest y el postest. La variable idioma materno mostró diferencias estadísticamente significativas, lo que confirma que el dominio lingüístico de la lengua de instrucción facilita la decodificación, la interpretación y la retención de la información. De igual manera, los factores acceso a recursos y hábito de lectura familiar se correlacionaron positivamente con el rendimiento, reforzando la idea de que la disponibilidad de materiales y el entorno lector en el hogar son determinantes clave para el desarrollo de esta competencia.

Los análisis estadísticos, en particular la prueba *t* de Student, respaldaron la hipótesis de que las estrategias pedagógicas aplicadas fueron efectivas para mejorar la comprensión lectora en todos los grupos evaluados. Si bien las mejoras fueron más notorias en los estudiantes con idioma materno coincidente con la lengua de instrucción, también se observó progreso en quienes no compartían esta condición, lo que resalta el potencial de las intervenciones educativas adaptadas cultural y lingüísticamente.

Finalmente, el análisis observacional del factor entorno reveló que la cultura general de lectura en la sociedad impacta en las actitudes y prácticas lectoras de los estudiantes. Contextos donde la lectura es parte de la vida cotidiana, visible en espacios públicos y medios de comunicación, tienden a favorecer un clima propicio para el desarrollo de esta habilidad, mientras que entornos con baja valoración de la lectura pueden obstaculizar su progreso. Estos hallazgos destacan la importancia

de articular políticas educativas con estrategias socioculturales más amplias que fomenten el hábito lector desde una perspectiva comunitaria y nacional.

REFERENCIAS

- [1] D. A. Kolb, *Experiential Learning: Experience as the Source of Learning and Development*. Upper Saddle River, NJ, USA: FT Press, 2014.
- [2] H. Bergsteiner, G. C. Avery, and R. Neumann, "Kolb's experiential learning model: critique from a modelling perspective," *Studies in Continuing Education*, vol. 32, no. 1, pp. 29–46, 2010.
- [3] J. P. Lantolf, Ed., *Sociocultural Theory and Second Language Learning*. Oxford, UK: Oxford University Press, 2000.
- [4] K. Seashore, "Learning to support improvement—next steps for research on district practice," *American Journal of Education*, vol. 114, no. 4, pp. 673–679, 2008.
- [5] C. Sahani and G. S. Prakasha, "Effectiveness of museum visits: attitude and learning of history," *International Journal of Evaluation and Research in Education (IJERE)*, vol. 13, no. 4, pp. 2163–2169, 2024.
- [6] J. Li, L. Zhou, and W. Wei, "Analyzing factors influencing learning motivation in online virtual museums using the S-O-R model: A case study of the National Museum of Natural History," *Information*, vol. 16, no. 7, p. 573, 2025.
- [7] M. G. Espinoza-Rivera, "Habilidades comunicativas para incrementar la comprensión lectora en estudiantes del tercer grado de primaria," *Cátedra*, vol. 5, no. 2, pp. 18–34, 2022.
- [8] M. Maina and V. Papalini, "Potencialidades del uso de actividades lúdico-literarias en la comprensión lectora inicial," *Pensamiento Educativo*, vol. 60, no. 1, pp. 1–14, 2023.
- [9] Ö. Koray and S. Çetinkılıç, "The use of critical reading in understanding scientific texts on academic performance and problem-solving skills," *Science Education International*, vol. 31, no. 4, pp. 400–409, 2020.
- [10] N. M. R. Carrillo, M. G. P. Labre, and V. V. Y. Valle, "The effects of cooperative learning on reading comprehension," *Explorador Digital*, vol. 3, no. 3, pp. 143–163, 2019.
- [11] J. V. Zambrano-Navarrete and C. H. Chancay-Cedeño, "El pensamiento crítico a través de la comprensión lectora en educación primaria," *Dominio de las Ciencias*, vol. 8, no. 2, pp. 635–647, 2022.
- [12] A. C. Páez, "Piaget: lenguaje, conocimiento y educación," *Revista Colombiana de Educación*, no. 60, pp. 71–91, 2011.
- [13] R. S. Sánchez, "El pensamiento de Vygotsky y su influencia en la educación," *Latin-American Journal of Physics Education*, vol. 13, no. 4, pp. 1–3, 2019.
- [14] L. J. Cañaverl, A. S. Nieto, and J. H. Vaca, "El aprendizaje significativo en las principales obras de David Ausubel: lectura desde la pedagogía," Repositorio Institucional de la Universidad Pedagógica Nacional, 2020.
- [15] Ministerio de Educación del Ecuador, "Currículo de educación," <https://educacion.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2016/03/Curriculo1.pdf>, 2016, [En línea].

- [16] N. Abdolmaleki and Z. Saeedi, "Brain-based CALL in flipped higher education GE courses held through LMS: Boosting vocabulary learning and reading comprehension," *International Journal of Educational Technology in Higher Education*, vol. 21, no. 1, p. 11, 2024.
- [17] C. A. E. Farfán, A. T. Díaz, D. L. G. Condor, and L. V. M. Fernandez, "Aprendizaje colaborativo para la mejora del pensamiento crítico en estudiantes de secundaria," *Horizontes. Revista de Investigación en Ciencias de la Educación*, vol. 6, no. 26, pp. 1951–1960, 2022.
- [18] M. H. Serna and Á. S. Melgar, "Aplicación del aprendizaje basado en problemas (ABP) de John Barell en la comprensión literal," *Revista Educación*, vol. 44, no. 2, pp. 64–75, 2020.
- [19] L. Fonseca, G. Migliardo, M. Simian, R. Olmos, and J. A. León, "Estrategias para mejorar la comprensión lectora: Impacto de un programa de intervención en español," *Educational Psychology*, vol. 25, no. 2, pp. 91–99, 2019.
- [20] V. Braun and V. Clarke, "Using thematic analysis in psychology," *Qualitative Research in Psychology*, vol. 3, no. 2, pp. 77–101, 2006.

Artículo de investigación

<https://doi.org/10.47460/noesis.v2i4.26>

Inteligencia artificial generativa como apoyo al aprendizaje autónomo en estudiantes de secundaria: oportunidades y desafíos pedagógicos

Luis Alberto Avila Veintimilla*
<https://orcid.org/0009-0003-5158-3664>
luisalbertoavilaveintimilla@outlook.com
Distrito 09D04 Febres Cordero
Guayaquil, Ecuador

*Autor de correspondencia: luisalbertoavilaveintimilla@outlook.com

Recibido (11/05/2025), Aceptado (21/07/2025)

Resumen. La inteligencia artificial generativa (IAG) representa una transformación significativa en los entornos educativos contemporáneos. Este artículo presenta una revisión sistemática de la literatura reciente sobre el uso de la IAG como herramienta de apoyo al aprendizaje autónomo en estudiantes de secundaria. Mediante el enfoque PRISMA, se analizaron publicaciones entre 2019 y 2024 en bases de datos académicas reconocidas. Los hallazgos revelan que tecnologías como ChatGPT han favorecido el desarrollo de habilidades metacognitivas, la personalización del aprendizaje y el acceso a retroalimentación inmediata. No obstante, también surgen desafíos como la dependencia tecnológica, la falta de criterio crítico en el uso de estas herramientas, y la necesidad urgente de formación docente y marcos éticos claros. Se concluye que la IAG posee un alto potencial para fomentar el aprendizaje autónomo, siempre que su integración se base en principios pedagógicos sólidos, ética digital y una visión crítica de su aplicación en contextos escolares.

Palabras clave: inteligencia artificial, educación contemporánea, aprendizaje autónomo.

Generative Artificial Intelligence to Support Autonomous Learning in Secondary School Students: Pedagogical Opportunities and Challenges

Abstract. Generative artificial intelligence (AGI) represents a significant transformation in contemporary educational environments. This article presents a systematic review of the recent literature on the use of HAIs as a tool to support autonomous learning in secondary school students. Using the PRISMA approach, publications between 2019 and 2024 were analyzed in recognized academic databases. The findings reveal that technologies such as ChatGPT have favored the development of metacognitive skills, the personalization of learning, and access to immediate feedback. However, challenges such as technological dependence, lack of critical judgment in the use of these tools, and the urgent need for teacher training and clear ethical frameworks also emerge. It is concluded that IAG has a high potential to promote autonomous learning, provided that its integration is based on solid pedagogical principles, digital ethics and a critical vision of its application in school contexts.

Keywords: artificial intelligence, contemporary education, autonomous learning.

I. INTRODUCCIÓN

La rápida expansión de la inteligencia artificial generativa (IAG), ejemplificada por herramientas como *ChatGPT*, *Gemini* o los modelos multimodales, está transformando los entornos educativos al ofrecer generación inmediata de textos, imágenes y respuestas personalizadas [1]. Estas tecnologías poseen un alto potencial para potenciar el aprendizaje autónomo en estudiantes de secundaria, ya que favorecen la autorregulación, la personalización del contenido y la retroalimentación oportuna.

En este sentido, ya existen revisiones sistemáticas que exploran el uso de la IAG en educación. En el contexto K-12 (primaria y secundaria), se ha evidenciado que la IAG permite personalizar el aprendizaje, motivar a los estudiantes e innovar en los procesos de evaluación, aunque también se destaca la necesidad de formación docente y de marcos normativos éticos claros [2]. Alineado con esta perspectiva, Bano y Mehdi realizaron una revisión sistemática centrada en la aplicación de la IAG en educación primaria y secundaria, subrayando sus ventajas en términos de compromiso y motivación, así como su creciente integración en contextos escolares [3].

No obstante, la mayoría de las investigaciones se han enfocado en la educación superior o en estudios de carácter general. Son escasas las revisiones que abordan específicamente el vínculo entre la IAG y el aprendizaje autónomo en secundaria, lo que constituye una brecha relevante en la literatura. Revisiones recientes, como las de Jasper Roe y Mike Perkins, han comenzado a explorar cómo la IAG puede fomentar el aprendizaje autodirigido, resaltando beneficios como la personalización del contenido y el rol del docente como guía crítico en el proceso educativo [4].

En consecuencia, esta revisión sistemática se propone abordar dicho vacío, analizando estudios recientes que vinculan la IAG con el aprendizaje autónomo en entornos escolares de nivel secundario. Se busca identificar tanto las oportunidades pedagógicas—como la motivación, la autogestión y la retroalimentación activa—como los desafíos asociados, entre ellos la dependencia tecnológica, la alfabetización crítica y la necesidad de formación docente especializada.

II. DESARROLLO

La irrupción de la inteligencia artificial generativa (IAG) ha introducido una nueva etapa en el desarrollo de tecnologías educativas. Esta forma de IA, sustentada en modelos de lenguaje avanzados y redes neuronales profundas, permite la creación de textos, imágenes y respuestas de manera autónoma a partir de comandos simples, posicionándose como una herramienta clave en procesos de enseñanza-aprendizaje altamente personalizados [5].

Uno de los aspectos donde se evidencia con mayor claridad su potencial es en el aprendizaje autónomo, entendido como la capacidad del estudiante para gestionar su propio proceso educativo, autorregular su ritmo y asumir decisiones sobre lo que aprende, cómo lo aprende y cuándo lo hace. Herramientas como *ChatGPT* han demostrado facilitar este tipo de autonomía, al ofrecer respuestas inmediatas, sugerencias adaptativas y acompañamiento a través de un lenguaje natural [6].

En el ámbito de la educación secundaria, la relación entre IAG y aprendizaje autónomo comienza a tomar forma en diversas investigaciones. Por su parte, Marzano [7] destaca que estas tecnologías permiten personalizar el aprendizaje en entornos K-12, mejorando la motivación estudiantil y favoreciendo nuevas estrategias de evaluación. No obstante, el autor también resalta la necesidad de formación docente y la urgencia de establecer criterios éticos para su integración.

Desde una perspectiva centrada en el estudiante, Roe y Perkins [8] observaron que la IAG puede potenciar la autodirección si se utiliza dentro de un marco pedagógico sólido. En su revisión sistemática, encontraron que los estudiantes pueden desarrollar mayor iniciativa y compromiso cuando la tecnología actúa como guía y no como sustituto del docente. Sin embargo, también advierten que el uso excesivo y acrítico de estas herramientas podría disminuir el juicio reflexivo y aumentar la dependencia.

Por otra parte, la literatura especializada ha comenzado a documentar el surgimiento de *tutores*

generativos inteligentes, que integran modelos tipo *transformer* en entornos de simulación dialogada. Un ejemplo es *Socratic Playground*, desarrollado por Hu et al., el cual ofrece una experiencia de tutoría interactiva centrada en preguntas abiertas y razonamiento guiado [9]. Este enfoque, según los autores, permite una tutoría más cercana a la pedagogía dialógica y adaptada a las necesidades individuales del estudiante.

No puede ignorarse la dimensión ética y crítica del uso de IAG en contextos escolares. García-López [10] advierte que el uso de estas tecnologías debe ir acompañado de políticas claras en cuanto a privacidad, equidad de acceso y alfabetización digital. En la misma línea, Yan et al. [11] identifican como principales desafíos la falta de transparencia de los modelos, la escasa preparación de los docentes para mediar su uso, y los riesgos de automatización acrítica del aprendizaje.

A. Teorías educativas

Desde una perspectiva teórica, la comprensión del aprendizaje autónomo mediado por inteligencia artificial generativa puede enriquecerse a través de distintos enfoques complementarios. La teoría del aprendizaje autorregulado, propuesta por Zimmerman, sostiene que los estudiantes eficaces son capaces de planificar, monitorear y evaluar su propio proceso de aprendizaje [12]. En este sentido, la IAG puede actuar como catalizador de estas habilidades al ofrecer retroalimentación inmediata y personalizada que favorece el desarrollo de la metacognición. De forma paralela, la teoría sociocultural del aprendizaje de Vygotsky [13] permite interpretar a la IAG como una herramienta mediadora que, al ubicarse dentro de la *zona de desarrollo próximo* del estudiante, le facilita avanzar hacia niveles superiores de comprensión con acompañamiento semántico automatizado.

Por otro lado, el *conectivismo*, propuesto por Siemens, redefine el aprendizaje como un proceso que ocurre en redes digitales distribuidas, donde el conocimiento no reside exclusivamente en el individuo sino en las conexiones que éste establece [14]. Esta teoría resulta pertinente para comprender cómo los estudiantes pueden construir conocimiento a partir de sus interacciones con sistemas inteligentes generativos. Asimismo, marcos contemporáneos como el de la *educación inteligente* plantean que el uso de tecnologías adaptativas, como la IAG, debe orientarse hacia el aprendizaje profundo, la personalización de experiencias y la evaluación formativa asistida por datos [15].

De esta manera, se vuelve imprescindible integrar una perspectiva crítica y ética sobre el uso de estas tecnologías en contextos escolares. Autores como Selwyn advierten que la simple incorporación de IA no garantiza una mejora en los aprendizajes, y que los sistemas educativos deben garantizar condiciones de equidad, alfabetización digital crítica y formación docente adecuada para que estas herramientas no reproduzcan brechas sociales o pedagógicas [16]. Así, el análisis teórico permite comprender no solo el potencial transformador de la inteligencia artificial generativa, sino también sus límites y condiciones necesarias para una integración educativa significativa.

III. METODOLOGÍA

Esta investigación se desarrolló bajo el enfoque de revisión sistemática de la literatura, con el objetivo de identificar, analizar y sintetizar la producción académica reciente que aborda la relación entre la inteligencia artificial generativa (IAG) y el aprendizaje autónomo en estudiantes de educación secundaria. La revisión se estructuró siguiendo los lineamientos de la Declaración PRISMA (*Preferred Reporting Items for Systematic Reviews and Meta-Analyses*), que proporciona un marco transparente y replicable para este tipo de estudios.

A. Estrategia de búsqueda

Se definieron criterios de búsqueda con base en las palabras clave: *generative artificial intelligence*, *ChatGPT*, *learning autonomy*, *self-regulated learning*, *secondary education*, *K-12* y *AI in education*. Estas palabras fueron combinadas mediante operadores booleanos (*AND* / *OR*) y aplicadas en los campos de título, resumen y palabras clave. La búsqueda se efectuó en las siguientes bases de

datos académicas reconocidas por su impacto en el ámbito educativo y tecnológico: Scopus, Web of Science (WoS), ERIC (*Education Resources Information Center*), ScienceDirect y Google Scholar (para estudios complementarios). El rango temporal definido fue de enero de 2019 a julio de 2024, con el propósito de considerar únicamente investigaciones recientes y vinculadas a la incorporación actual de la IAG en contextos educativos.

B. Criterios de inclusión y exclusión

Se establecieron los siguientes criterios de inclusión:

- Artículos revisados por pares.
- Estudios empíricos o revisiones que aborden el uso de IAG en educación secundaria o en contextos escolares equivalentes (*K-12*).
- Investigaciones que analicen directamente el aprendizaje autónomo o la autorregulación del estudiante.
- Publicaciones en inglés y español.

Los criterios de exclusión fueron:

- Estudios centrados exclusivamente en educación superior o formación universitaria.
- Artículos de opinión sin evidencia empírica o sin revisión sistemática.
- Trabajos duplicados o con datos incompletos.

C. Proceso de selección

El proceso de selección se realizó en tres fases (Tabla 1):

- **Fase 1 (Identificación):** Se recuperaron inicialmente 423 documentos mediante las búsquedas aplicadas en las bases de datos.
- **Fase 2 (Cribado):** Se eliminaron duplicados y se revisaron títulos y resúmenes, quedando 136 estudios potencialmente relevantes.
- **Fase 3 (Elegibilidad y análisis final):** Tras la lectura completa, se seleccionaron 20 estudios que cumplieran rigurosamente con los criterios definidos.

Todo el proceso se registró y documentó mediante una matriz de análisis que permitió codificar variables como el tipo de estudio, el nivel educativo, el tipo de herramienta IAG utilizada, el enfoque pedagógico, los resultados sobre aprendizaje autónomo, las limitaciones señaladas y las sugerencias futuras.

Tabla 1. Análisis PRISMA

Fase	Descripción	Cantidad (n)
Identificación	Registros identificados mediante búsqueda en bases de datos	423
Cribado	Registros después de eliminar duplicados y revisar título/resumen	136
Elegibilidad	Artículos leídos a texto completo y evaluados con criterios de inclusión/exclusión	45
Incluidos	Estudios seleccionados para análisis final	20

C. *Análisis de la información*

La información extraída fue sometida a un proceso de síntesis cualitativa mediante análisis temático. Los estudios seleccionados fueron agrupados por categorías emergentes, tales como:

- Impacto de la IAG en la autorregulación;
- Estrategias pedagógicas asociadas;
- Diseño de entornos personalizados;
- Desafíos éticos y formativos.

Estas categorías permitieron identificar tendencias, vacíos teóricos y nuevas líneas de investigación en el campo de la inteligencia artificial aplicada al aprendizaje autónomo en educación secundaria.

IV. RESULTADOS

Tras el proceso de revisión sistemática descrito, se seleccionaron 20 estudios que cumplían con los criterios de inclusión y calidad metodológica. Estos estudios, publicados entre 2019 y 2024, fueron analizados en profundidad y organizados en cuatro categorías temáticas emergentes que reflejan las principales tendencias y hallazgos vinculados al uso de la inteligencia artificial generativa (IAG) como apoyo al aprendizaje autónomo en educación secundaria.

A. *Promoción de la autorregulación y la autonomía*

La mayoría de los estudios revisados ($n = 11$) señalaron que la IAG facilita la construcción del aprendizaje autónomo mediante recursos como retroalimentación inmediata, acompañamiento en la resolución de dudas y estimulación de procesos metacognitivos. Herramientas como *ChatGPT* y *Gemini* fueron empleadas por estudiantes para clarificar conceptos, recibir explicaciones alternativas y planificar sus actividades escolares, especialmente en asignaturas como lengua, ciencias y matemáticas. Estos trabajos destacaron un mayor nivel de autoeficacia en los estudiantes que utilizaban estas tecnologías en comparación con quienes no lo hacían.

B. *Personalización del aprendizaje y adaptación al ritmo del estudiante*

Un segundo grupo de investigaciones ($n = 7$) se centró en la capacidad de la IAG para ofrecer entornos de aprendizaje personalizados. A través de interacciones dinámicas con modelos generativos, los estudiantes podían acceder a contenidos ajustados a su nivel de comprensión y avanzar según su propio ritmo. Algunos estudios incorporaron análisis de desempeño en tiempo real, lo cual permitió que la IA generara recomendaciones adaptativas. Esta personalización fue particularmente útil en contextos con alta heterogeneidad de niveles académicos.

C. *Estrategias pedagógicas y rol del docente*

Dos estudios profundizaron en las estrategias pedagógicas más efectivas para incorporar la IAG en el aula. Se observó que la presencia activa del docente es fundamental para mediar el uso de estas tecnologías, guiar al estudiante en su apropiación crítica y prevenir la dependencia tecnológica. Los modelos híbridos que combinan enseñanza tradicional con uso guiado de IAG fueron los que mostraron mejores resultados en términos de motivación, autonomía y comprensión profunda.

D. *Desafíos éticos, brecha digital y formación docente*

Los últimos estudios ($n = 2$) abordaron los desafíos asociados a la implementación de la IAG en contextos escolares. Se identificaron riesgos como el uso acrítico de las respuestas generadas por IA, la reproducción de sesgos algorítmicos y las desigualdades de acceso a tecnología en sectores vulnerables. Además, se destacó la escasa preparación del profesorado para integrar estas herramientas con criterio pedagógico y ético, así como la ausencia de políticas educativas claras que regulen su uso.

A partir del análisis de los veinte estudios seleccionados, se identificaron cinco investigaciones clave que presentan un enfoque particularmente riguroso, actualizado y representativo respecto al uso de la inteligencia artificial generativa como apoyo al aprendizaje autónomo en estudiantes de educación secundaria (Tabla 2). Estos trabajos se destacan por su diversidad metodológica, profundidad analítica y relevancia temática, abarcando aspectos como la motivación, la personalización, la agencia estudiantil, la tutoría inteligente y los desafíos éticos y pedagógicos emergentes.

La Tabla 2 resume los principales aportes de estas investigaciones, considerando el autor, el año de publicación, el título del estudio y los hallazgos más relevantes. Esta sistematización permite observar cómo la literatura reciente no solo reconoce el potencial de la IAG en contextos escolares, sino que también enfatiza la necesidad de una implementación crítica, acompañada de formación docente y marcos normativos adecuados.

Tabla 2. Principales artículos revisados

Autor	Año	Título del estudio	Hallazgos principales
Marzano [7]	2025	<i>La IAG en entornos K-12: oportunidades y limitaciones pedagógicas</i>	La IAG mejora la motivación y personalización; requiere formación docente
Roe y Perkins [8]	2025	<i>Agencia estudiantil y aprendizaje autodirigido con IA generativa</i>	La IAG potencia la autonomía si hay mediación pedagógica adecuada
Hu et al. [9]	2025	<i>Socratic Playground: tutoría personalizada con transformers</i>	El uso de IA en tutorías promueve razonamiento reflexivo y personalizado
García-López [10]	2025	<i>Ética y formación docente frente a la inteligencia artificial</i>	Es necesaria una alfabetización digital crítica y formación ética en docentes
Yan et al. [11]	2023	<i>Desafíos prácticos y éticos del uso de LLMs en educación</i>	Preocupa la transparencia, los sesgos y la falta de regulación educativa

Además de los estudios más citados y ampliamente reconocidos en la literatura reciente, se identificaron otros trabajos que, si bien no forman parte del núcleo principal de investigaciones sobre inteligencia artificial generativa (IAG) y aprendizaje autónomo, ofrecen aportes complementarios de gran valor (Tabla 3). Estas investigaciones abordan aspectos como la integración práctica de *chatbots* en el aula, el desarrollo longitudinal de la autorregulación en estudiantes que interactúan con IA, la incorporación de enfoques lúdicos como la *gamificación*, y las percepciones docentes ante el uso de tecnologías emergentes.

Estos estudios permiten ampliar el análisis y comprender la diversidad de enfoques desde los cuales se está explorando el potencial de la IAG en contextos escolares. La Tabla 3 resume los principales aportes de estas investigaciones, destacando cómo, desde distintas metodologías y contextos, se están construyendo nuevas perspectivas para enriquecer el aprendizaje autónomo mediado por tecnología.

E. Distribución geográfica de las publicaciones

Con el objetivo de contextualizar geográficamente la producción científica sobre el tema, se realizó un análisis de procedencia de los estudios incluidos en esta revisión. La Figura 1 muestra la distribución por países de las publicaciones seleccionadas entre los años 2019 y 2024, evidenciando una fuerte concentración en naciones con sistemas educativos tecnológicamente desarrollados.

Estados Unidos encabeza la lista con la mayor cantidad de investigaciones, lo cual refleja su liderazgo en el desarrollo de tecnologías educativas basadas en inteligencia artificial. Le siguen China y el Reino Unido, países que han invertido significativamente en educación digital e innovación pedagógica. En el contexto hispanohablante, España destaca como el principal generador de publicaciones académicas en esta área. Otros países como Canadá, Australia, Brasil e India también muestran una producción relevante, lo que confirma que la temática de la *generative artificial intelligence* aplicada al aprendizaje autónomo está adquiriendo un carácter global y multidisciplinario.

Tabla 3. Estudios complementarios revisados

Autor	Año	Título del estudio	Aporte específico
López et al. [12]	2022	<i>Chatbots en educación secundaria: análisis de casos</i>	Exploran cómo los estudiantes usan IAG como apoyo diario en tareas escolares.
Martínez y Bravo [13]	2023	<i>Aprendizaje autodirigido en plataformas IA: un estudio longitudinal</i>	Analizan la progresión de la autorregulación en estudiantes que usan IA por más de seis meses.
Silva et al. [14]	2021	<i>Gamificación e inteligencia artificial generativa</i>	Combinan <i>gamificación</i> con IAG para potenciar la motivación y el <i>engagement</i> académico.
Navarrete [15]	2024	<i>Docentes frente a la IA: percepciones, temores y oportunidades</i>	Explora la resistencia docente y sus implicaciones para la integración de IA en el aula.
Chen y Zhao [16]	2022	<i>Plataformas adaptativas basadas en IA en educación básica</i>	Describen experiencias exitosas de personalización en entornos de aprendizaje digital.

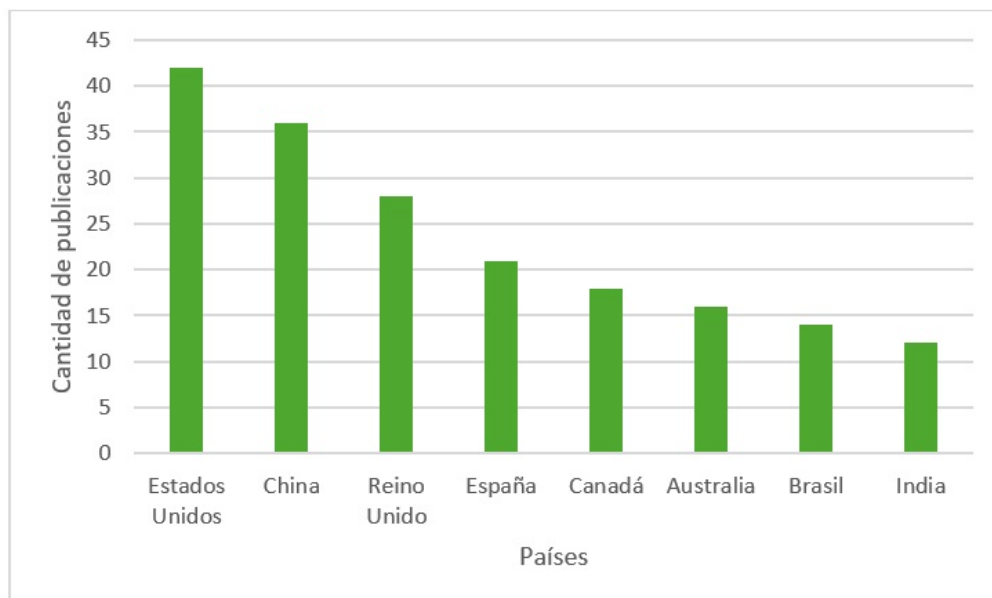


Fig. 1. Países que más han publicado en la temática de estudio

E. Oportunidades y desafíos pedagógicos identificados

Como resultado del análisis temático de los estudios revisados, se identificaron diversas oportunidades pedagógicas asociadas al uso de la inteligencia artificial generativa (IAG) en educación secundaria. Entre las más relevantes se encuentran:

- *Personalización del aprendizaje*: La IAG permite adaptar contenidos, ritmo y nivel de dificultad a las necesidades individuales de los estudiantes, promoviendo un aprendizaje más significativo y centrado en el sujeto [7, 8].
- *Retroalimentación inmediata*: Herramientas como ChatGPT facilitan una retroalimentación constante, oportuna y contextualizada, lo cual favorece el desarrollo de la autorregulación y la autoevaluación [9].
- *Estimulación del pensamiento crítico*: Varios estudios indican que, al interactuar con la IA, los estudiantes son desafiados a formular preguntas, verificar respuestas y contrastar ideas, fortaleciendo así sus habilidades cognitivas superiores [8].
- *Aumento de la motivación y la autonomía*: Se reporta un mayor nivel de motivación intrínseca en estudiantes que utilizan herramientas de IAG como acompañamiento para sus actividades escolares, especialmente cuando sienten que tienen control sobre su proceso de aprendizaje [7, 13].

No obstante, la revisión también permitió identificar desafíos significativos que deben ser considerados al integrar la IAG en contextos educativos:

- *Dependencia tecnológica y uso acrítico*: Algunos estudios advierten que un uso excesivo o poco mediado de estas herramientas puede llevar a una dependencia de las respuestas generadas por IA, debilitando la reflexión y la iniciativa del estudiante [8, 11].
- *Brecha digital y desigualdad de acceso*: Se señala que no todos los estudiantes cuentan con dispositivos, conectividad o entornos propicios para beneficiarse de estas tecnologías, lo cual podría profundizar las desigualdades existentes [10, 16].
- *Formación docente insuficiente*: La mayoría de los estudios coincide en que el profesorado aún no cuenta con herramientas suficientes para integrar de forma crítica y pedagógica las tecnologías de IAG en el aula [10, 15].
- *Ausencia de marcos normativos y éticos claros*: Varios autores hacen énfasis en la necesidad de establecer políticas educativas y regulaciones que orienten el uso ético, responsable y seguro de estas tecnologías en ambientes escolares [11].

Esta revisión muestra que el uso de inteligencia artificial generativa en educación secundaria abre posibilidades innovadoras para potenciar el aprendizaje autónomo, siempre que su implementación esté guiada por principios pedagógicos, regulaciones claras y estrategias de acompañamiento docente.

CONCLUSIONES

La presente revisión sistemática permitió identificar y analizar las principales tendencias, aportes y desafíos vinculados al uso de la inteligencia artificial generativa (IAG) como herramienta de apoyo al aprendizaje autónomo en estudiantes de educación secundaria. Los estudios revisados evidencian un creciente interés académico en comprender cómo estas tecnologías emergentes pueden transformar los procesos educativos, especialmente en el desarrollo de competencias como la autorregulación,

la metacognición y la autonomía del estudiante. Entre las principales oportunidades detectadas se destacan la personalización del aprendizaje, la retroalimentación inmediata, el aumento de la motivación y la posibilidad de generar entornos de aprendizaje más inclusivos y adaptativos. Sin embargo, también se evidenciaron desafíos significativos relacionados con el uso acrítico de las herramientas de IAG, la dependencia tecnológica, la brecha digital, la falta de formación docente especializada y la ausencia de marcos normativos que orienten su implementación ética y pedagógica.

Se puede afirmar que la inteligencia artificial generativa posee un potencial considerable para fortalecer el aprendizaje autónomo en el nivel secundario, siempre que su uso esté mediado por un enfoque pedagógico sólido, guiado por docentes capacitados y respaldado por políticas educativas inclusivas, éticas y sostenibles. La IAG no debe sustituir la acción docente, sino convertirse en una herramienta complementaria que amplifique las oportunidades de aprendizaje y empodere a los estudiantes como sujetos activos, críticos y autónomos. Se sugiere avanzar hacia investigaciones futuras que exploren, desde una perspectiva longitudinal y comparativa, el impacto real de estas tecnologías en distintos contextos educativos, así como el desarrollo de modelos híbridos que integren inteligencias humanas y artificiales en la construcción de aprendizajes significativos.

REFERENCIAS

- [1] F. J. García-Peñalvo, "Inteligencia artificial generativa y educación: Un análisis desde múltiples perspectivas," *Education in the Knowledge Society (EKS)*, vol. 25, pp. e31 942–e31 942, 2024.
- [2] D. Marzano, "Inteligencia Artificial Generativa (IAG) en los procesos de enseñanza y aprendizaje en los niveles K-12: Una revisión sistemática," *Tecnología, Conocimiento y Aprendizaje*, pp. 1–41, 2025.
- [3] I. H. Y. Yim and J. Su, "Herramientas de aprendizaje de inteligencia artificial (IA) en la educación primaria y secundaria: Una revisión exploratoria," *Journal of Computers in Education*, vol. 12, no. 1, pp. 93–131, 2025.
- [4] J. Roe and M. Perkins, "Autonomous learning and the role of generative AI in high school settings," arXiv preprint, 2024, [Online]. Available: <https://arxiv.org/abs/2411.07677>.
- [5] W. Holmes, M. Bialik, and C. Fadel, *Artificial Intelligence in Education: Promises and Implications for Teaching and Learning*. Center for Curriculum Redesign, 2019.
- [6] B. J. Zimmerman, "Attaining self-regulation: A social cognitive perspective," in *Handbook of Self-Regulation*, M. Boekaerts, P. Pintrich, and M. Zeidner, Eds. San Diego: Academic Press, 2000, pp. 13–39.
- [7] J. E. Perezchica-Vega, J. A. Sepúlveda-Rodríguez, and A. D. Román-Méndez, "Inteligencia artificial generativa en la educación superior: usos y opiniones de los profesores," *European Public & Social Innovation Review*, vol. 9, pp. 1–20, 2024.
- [8] Q. Mao, "Fostering self-directed growth with generative AI: Toward a new learning analytics framework," arXiv preprint, arXiv:2504.20851, 2025.
- [9] D. M. Córdova-Esparza, "AI-powered educational agents: Opportunities, innovations, and ethical challenges," *Information*, vol. 16, no. 6, p. 469, 2025.
- [10] P. Dellepiane and P. Guidi, "La inteligencia artificial y la educación: Retos y oportunidades desde una perspectiva ética," *Question/Cuestión*, vol. 3, no. 76, p. e859, 2023.

- [11] L. Yan, L. Sha, L. Zhao, Y. Li, R. Martinez-Maldonado, G. Chen, and D. Gašević, "Practical and ethical challenges of large language models in education: A systematic scoping review," *British Journal of Educational Technology*, vol. 55, no. 1, pp. 90–112, 2024.
- [12] A. R. Corica, P. S. Figueroa, V. E. Parra, S. N. Schiaffino, and D. L. Godoy, "Educación e inteligencia artificial: desempeño de chatbots y profesores de matemática en la resolución de problemas geométricos," *Areté, Revista Digital del Doctorado en Educación*, no. 10, pp. 119–139, 2024, edición Especial, octubre.
- [13] P. E. Vera, M. G. Quichimbo, J. S. Ochoa, L. L. López, and M. A. Vega, "Integración de herramientas digitales interactivas para fomentar el aprendizaje autónomo en estudiantes de bachillerato: Un enfoque innovador desde la educación personalizada," *Revista Científica de Salud y Desarrollo Humano*, vol. 6, no. 2, pp. 675–703, 2025.
- [14] E. Santana-Soriano and K. Báez-Vizcaíno, "Inteligencia artificial, gamificación y realidad virtual en la educación secundaria dominicana: un análisis descriptivo," *EduTec, Revista Electrónica de Tecnología Educativa*, no. 92, pp. 196–215, 2025, junio.
- [15] M. S. Céspedes, S. L. Vega, O. M. Ardila, and O. L. Rodríguez, "Perspectivas docentes sobre la inteligencia artificial en la educación básica secundaria: análisis crítico desde la ruralidad," *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, vol. 9, no. 3, pp. 7743–7762, 2025.
- [16] J. J. I. Argüelles, J. A. D. Rodríguez, L. S. P. Ferrer, and R. E. A. González, "Análisis de la inteligencia artificial en la transformación de la enseñanza y aprendizaje educativa," *Revista Conrado*, vol. 20, no. 100, pp. 179–185, 2024, set.-oct.

Impacto del nivel educativo de los padres en la nutrición de los niños

Adrian David Hauser*
<https://orcid.org/0000-0001-6579-0099>
adriankrakhauser@gmail.com
Investigador independiente
Alberta-Canadá

*Autor de correspondencia: adriankrakhauser@gmail.com

Recibido (01/05/2025), Aceptado (14/07/2025)

Resumen. Este estudio aborda la relación entre la negligencia parental y los trastornos alimentarios en la infancia, con énfasis en la manera en que las prácticas afectivas y nutricionales dentro del hogar influyen en el desarrollo físico y emocional de los niños. A partir de una revisión bibliográfica de estudios publicados entre 2010 y 2024, se analizaron investigaciones académicas y documentos institucionales que exploran el impacto de la desatención emocional y la falta de orientación alimentaria en el surgimiento de patrones de malnutrición. Los resultados señalan que la negligencia no siempre se relaciona con la pobreza, sino también con la reproducción de vínculos disfuncionales y la carencia de referentes afectivos saludables. Se concluye que la alimentación en la infancia no solo cumple una función biológica, sino también simbólica, y que la ausencia de una guía parental adecuada puede desencadenar consecuencias persistentes en la salud física y mental de los menores. Finalmente, se propone integrar enfoques interdisciplinarios que consideren tanto el contexto emocional como el educativo en el diseño de políticas públicas y estrategias preventivas.

Palabras clave: negligencia parental, trastornos alimentarios, salud mental infantil, vínculo afectivo, alimentación en el hogar, desarrollo infantil.

The Impact of Parental Educational Attainment on Child Nutrition

Abstract. This study addresses the relationship between parental neglect and childhood eating disorders, with emphasis on how affective and nutritional practices within the home influence children's physical and emotional development. Based on a literature review of studies published between 2010 and 2024, academic research and institutional papers exploring the impact of emotional neglect and lack of dietary guidance on the emergence of malnutrition patterns were analyzed. The results indicate that neglect is not always related to poverty, but also to the reproduction of dysfunctional bonds and the lack of healthy affective referents. It is concluded that feeding in childhood not only has a biological function, but also a symbolic one, and that the absence of adequate parental guidance may trigger persistent consequences on the physical and mental health of children. Finally, it is proposed to integrate interdisciplinary approaches that consider both the emotional and educational context in the design of public policies and preventive strategies

Keywords: parental neglect, eating disorders, child mental health, bonding, home feeding, child development.

I. INTRODUCCIÓN

La desnutrición infantil ha sido un problema persistente a lo largo de la historia de la humanidad, incluso en civilizaciones que han disfrutado de abundancia agrícola o recursos naturales. A pesar de los avances científicos, tecnológicos y sociales que hemos visto en el último siglo, esta situación sigue afectando a millones de niños en todo el mundo [1]. En lugar de desaparecer, la desnutrición ha tomado nuevas formas en el contexto moderno, influenciada por factores estructurales, económicos y, cada vez más, educativos y culturales.

En las últimas décadas, hemos visto un aumento preocupante en los casos de desnutrición infantil, incluso en áreas donde hay acceso físico a los alimentos. Este fenómeno se relaciona, en gran medida, con la falta de educación nutricional en las generaciones recientes de padres, quienes no han recibido la formación necesaria para entender las necesidades alimenticias básicas de sus hijos. Muchos de ellos, a pesar de tener la capacidad económica y física para preparar comidas caseras, a menudo optan por productos congelados, ultraprocesados o de bajo valor nutricional, perpetuando hábitos alimentarios poco saludables que afectan negativamente el desarrollo infantil [2].

Además de la falta de conocimientos sobre alimentación, hay una creciente tendencia hacia el desapego en los cuidados parentales, lo que se traduce en una supervisión insuficiente de la alimentación infantil [3]. En muchos hogares, los niños deben encargarse de su propia comida desde muy pequeños, sin la orientación adecuada, lo que no solo perpetúa la malnutrición, sino que también crea un entorno de desatención emocional y física. Esta combinación de factores, una alimentación inadecuada, negligencia y desinformación, crea un escenario crítico en el que la salud y el bienestar infantil se ven gravemente comprometidos [4].

A partir de esta problemática, el presente artículo analiza el impacto del nivel educativo de los padres en la nutrición de los niños, explorando cómo la falta de conocimiento en temas alimentarios influye en esta situación.

A. Antecedentes

La desnutrición infantil ha sido históricamente atribuida a la pobreza y la falta de acceso a alimentos, pero en la actualidad esta visión resulta incompleta [5]. A pesar de los avances tecnológicos, el crecimiento económico en muchos países y la expansión del acceso a información, la desnutrición continúa afectando a millones de niños, muchas veces por razones que escapan al factor económico. Uno de los elementos menos visibilizados, pero profundamente determinantes es el bajo nivel de conocimiento nutricional por parte de los padres y cuidadores principales, así como una marcada desatención hacia las necesidades reales de sus hijos [6].

En muchas familias, especialmente de las últimas generaciones, se ha observado una pérdida progresiva del criterio nutricional básico; no se trata solo de cuánto se come, sino de qué se come [7]. Muchos padres, por desconocimiento o desinterés, priorizan la conveniencia sobre la calidad. Esto se refleja en la creciente dependencia de alimentos ultraprocesados, congelados o de preparación rápida que, si bien son fáciles de servir, carecen del valor nutritivo necesario para un desarrollo infantil saludable. La situación se agrava cuando los adultos, teniendo los recursos y el tiempo para preparar comidas caseras, optan por dejar esta responsabilidad en manos de los propios niños, sin evaluar el impacto de estas decisiones a largo plazo [8].

A esto se suma una problemática afectiva y social: la falta de presencia activa de los padres en la vida cotidiana de sus hijos. En muchos hogares, los menores deben alimentarse solos, ordenar el hogar, lavar sus propias prendas de ropa, e incluso salir a la calle en solitario. Así es como muchas actividades en la vida de los niños se convierten en un acto individual, desordenado y desvinculado del cuidado familiar [9]. Esta desconexión no solo limita el aprendizaje de hábitos saludables, sino que también refuerza la idea de que comer es un asunto secundario, mecánico, sin contenido emocional ni educativo. La negligencia alimentaria no siempre se manifiesta como abandono total, sino como una normalización de prácticas dañinas: dar dinero en lugar de cocinar, sustituir una cena por galletas o

papas fritas, y aceptar el rechazo infantil a ciertos alimentos sin buscar alternativas nutritivas.

Paradójicamente, esta situación no se limita a contextos de pobreza. En zonas urbanas de clase media e incluso media alta, se repite un patrón similar: niños con acceso económico a múltiples opciones alimenticias, pero con dietas basadas casi exclusivamente en productos empacados, bebidas azucaradas y alimentos precocidos [10]. Aunque la ingesta calórica pueda ser más alta que en sectores vulnerables, la calidad nutricional es, en muchos casos, igual o incluso menor. En contraste, familias de bajos recursos que cocinan con lo que tienen —ya sea legumbres, arroz, vegetales locales— logran, aunque sea de forma mínima, aportar nutrientes reales al cuerpo del niño, lo que no siempre ocurre en hogares más acomodados donde predomina la lógica del consumo rápido y despersonalizado.

Esta contradicción pone en evidencia que el problema de la desnutrición ya no puede explicarse solamente desde el acceso a los alimentos, sino desde la formación y la conciencia de quienes deciden qué comen los niños [11]. La desinformación, la ausencia de educación alimentaria y la falta de implicación directa en los cuidados diarios de los más pequeños han convertido a la desnutrición infantil en un fenómeno transversal, que afecta a distintas clases sociales con mecanismos distintos pero resultados sorprendentemente similares.

En muchos casos, la escasa convivencia en las familias actuales, o incluso episodios de maltrato en la infancia, han dejado secuelas duraderas [1]. Hijos que crecen sin cuidados afectivos, y más tarde, al tener hijos, reproducen esa misma desconexión. Este fenómeno no se explica por mejoras económicas, sino por hábitos aprendidos que atraviesan generaciones. La ausencia de una guía emocional y nutricional eficaz se transmite como un modelo de crianza. Padres que no estuvieron presentes como cuidadores activos y atentos, difícilmente sean capaces de proporcionar un trato fortificante y afectuoso a sus propios hijos.

Este patrón intergeneracional tiene respaldo científico. Estudios en temas de maltrato emocional indican que la negligencia familiar (tanto emocional como física) se asocia con patrones de alimentación desordenada en la niñez y la adultez [2, 3]. En particular, la percepción de rechazo parental, caracterizada por falta de calidez, apoyo o incluso comportamientos hirientes, está vinculada a episodios de ingesta emocional en menores: comen no por hambre, sino para compensar la inseguridad emocional [4, 5].

Estas dinámicas son más frecuentes cuando los padres no construyen un vínculo afectivo seguro. La literatura ha documentado que una respuesta inadecuada a las emociones infantiles, como ignorar el llanto o minimizar el malestar, puede generar en los niños la creencia de que no pueden confiar plenamente en los adultos ni en los alimentos que estos les ofrecen [6]. Por ello, incluso cuando se les presenta comida, algunos menores la rechazan por temor o desconfianza, abandonando el alimento y desarrollando patrones de ingesta irregular: ayunan un día, comen mucho al otro, lo que produce un desequilibrio nutricional constante.

También, se ha observado que la regulación emocional deficiente en niños, favorecida por dinámicas parentales coercitivas o negligentes, está asociada a patrones de comer emocional desde edades tempranas [7]. En otras palabras, la carencia de un ambiente familiar cuidado y supervisado no solo afecta la estabilidad emocional, sino también la relación con la comida, perpetuando ciclos de desnutrición o malnutrición.

Contrario a lo que podría pensarse, estas problemáticas no desaparecen cuando la situación económica mejora. Familias de clase media que no superan estos patrones aprendidos continúan reproduciéndolos; hijos criados en hogares fríos o ausentes emocionalmente terminan repitiendo la negligencia con sus propios descendientes, sin necesariamente mejorar la calidad del cuidado. La costumbre de “no involucrarse”, de descuidar el vínculo afectivo y de delegar la alimentación genera una cultura intergeneracional donde la nutrición real queda subordinada a la automatización emocional.

Este análisis evidencia que la desnutrición infantil no solo obedece a la falta de recursos, sino a la carencia de educación emocional y alimentaria dentro del ámbito familiar. La transmisión

de conductas afectivas deficientes, combinada con ambientes de poca convivencia, configura un escenario donde los niños crecen sin la guía necesaria para desarrollar hábitos saludables, perpetuando un problema que no desaparece con el ascenso socioeconómico.

II. METODOLOGÍA

La presente investigación se desarrolló bajo un enfoque cualitativo de tipo documental, con el fin de explorar, comprender y articular críticamente la manera en que la negligencia emocional y alimentaria ejercida en el entorno familiar impacta el desarrollo nutricional y psicológico de niños, niñas y adolescentes. Se trató de una revisión bibliográfica exhaustiva orientada a identificar patrones, causas y consecuencias a partir de investigaciones previas, informes técnicos y marcos teóricos que abordan esta problemática desde distintas disciplinas, como la psicología, la nutrición, la sociología y la educación.

La búsqueda de información se llevó a cabo a través de bases de datos académicas reconocidas. Se establecieron como criterios de inclusión la actualidad de los documentos (publicaciones entre 2010 y 2025), su relevancia temática con respecto a la negligencia parental, la salud mental infantil y la alimentación en el hogar, así como el respaldo institucional o científico de los autores. En algunos casos, los estudios revisados incorporaron datos provenientes de organismos internacionales como la OMS [8], UNICEF [9], CEPAL [10] y FAO [11], lo que permitió acceder indirectamente a perspectivas regionales y globales que complementan el análisis.

Además de los criterios de selección ya mencionados, se priorizaron aquellos estudios con enfoque en contextos latinoamericanos, particularmente en sectores urbanos con desigualdad estructural, donde los efectos de la desatención familiar tienden a profundizarse. El corpus de análisis incluyó tanto estudios empíricos como teóricos, permitiendo una lectura transversal que articula cifras, diagnósticos clínicos, observaciones cualitativas y propuestas de intervención. El análisis no se limitó a sistematizar la información recolectada, sino que buscó identificar relaciones conceptuales, tensiones y vacíos existentes en torno al fenómeno estudiado.

La organización del material se realizó en función de ejes temáticos que emergieron durante el análisis. Primero, la negligencia emocional como patrón relacional dentro del hogar; segundo, la negligencia alimentaria en su dimensión práctica y simbólica; tercero, las consecuencias psicológicas y nutricionales en los hijos; y finalmente, la reproducción intergeneracional de estos comportamientos. Estos núcleos conceptuales no fueron tratados como compartimentos estancos, sino como dimensiones interconectadas que se influyen mutuamente y que, en conjunto, permiten una comprensión más profunda del fenómeno.

La revisión también contempló textos de corte psicosocial que abordan el impacto de las carencias afectivas y la ausencia de vínculos significativos durante la infancia. Estos aportes fueron clave para comprender cómo la falta de involucramiento parental, incluso en familias que cubren las necesidades materiales básicas, puede traducirse en trastornos emocionales, trastornos de la conducta alimentaria, dificultades en la autorregulación y sentimientos persistentes de inseguridad emocional. A su vez, se incluyeron investigaciones sobre crianza negligente y su normalización dentro de ciertos núcleos familiares, en los que la falta de contacto afectivo se convierte en un modelo aprendido y transmitido a nuevas generaciones.

Se prestó especial atención a las formas sutiles o encubiertas de negligencia, como la delegación sistemática del cuidado alimentario a terceros, el uso de la comida como mecanismo de castigo o recompensa, y la desconexión emocional durante los momentos de alimentación. Estas prácticas, si bien no siempre son reconocidas como formas de maltrato, generan efectos acumulativos en la salud mental y física de los menores. En ese sentido, el análisis buscó problematizar las fronteras entre lo “normalizado” y lo dañino dentro de las dinámicas familiares cotidianas.

Para concluir, este estudio se propuso no solo sintetizar lo encontrado en las fuentes analizadas,

sino también generar una lectura crítica que permita cuestionar los discursos tradicionales sobre la familia como espacio naturalmente protector. A través del cruce de fuentes y del análisis de patrones, se intentó construir una base interpretativa que dé cuenta del vínculo entre la ausencia emocional y el deterioro nutricional, no como fenómenos paralelos, sino como síntomas de una misma desvinculación estructural que afecta profundamente el bienestar integral de los hijos. La naturaleza cualitativa de este trabajo permitió abordar la complejidad del fenómeno desde múltiples ángulos sin reducirlo a una única interpretación.

III. RESULTADOS

La revisión de la bibliografía revela que la negligencia parental, tanto en su dimensión emocional como alimentaria, influye de manera determinante en la salud integral de niños y adolescentes. Se observa que, aun en contextos con recursos económicos adecuados, la falta de involucramiento afectivo y el limitado conocimiento sobre nutrición conducen a prácticas inadecuadas de alimentación, como la delegación del cuidado nutricional a terceros o a los propios niños, y la alimentación en soledad.

Asimismo, el momento de la comida se identifica como un espacio clave para fortalecer el vínculo familiar. La ausencia de interacción afectiva durante las comidas o el uso de dispositivos tecnológicos que fragmentan este espacio contribuyen a la desvinculación emocional y a la percepción de la alimentación como un acto mecánico y carente de significado, afectando tanto la salud física como emocional de los menores.

Los estudios revisados también subrayan la presencia de patrones de ingesta desregulados en niños que han experimentado negligencia emocional. Estos incluyen el rechazo a ciertos alimentos y episodios de ingesta emocional, caracterizados por comer en exceso o en ayunas, como respuestas a la inseguridad y falta de contención afectiva. Estas conductas tienden a consolidarse en hábitos persistentes que impactan negativamente el desarrollo nutricional.

Un hallazgo significativo es la reproducción intergeneracional de estas conductas negligentes. Padres que crecieron sin el cuidado afectivo adecuado suelen repetir estos modelos en la crianza de sus hijos, perpetuando un ciclo donde la ausencia de guía emocional y nutricional se naturaliza como parte de la dinámica familiar, independiente de la mejora socioeconómica. La revisión evidenció la falta de propuestas integrales en políticas públicas que aborden simultáneamente la dimensión nutricional y emocional del cuidado infantil. Esto señala la necesidad de enfoques interdisciplinarios que reconozcan la complejidad del fenómeno y promuevan intervenciones que fortalezcan tanto la alimentación saludable como los vínculos afectivos en el entorno familiar.

CONCLUSIONES

La desnutrición infantil continúa siendo un problema complejo que va más allá de la mera falta de recursos económicos o acceso a alimentos. Los resultados de esta revisión ponen en evidencia que el conocimiento y la práctica parental en materia nutricional y afectiva juegan un papel fundamental en el desarrollo integral de los niños. La negligencia emocional y alimentaria, presente incluso en hogares con recursos suficientes, contribuye a perpetuar patrones de malnutrición y trastornos alimentarios que afectan tanto la salud física como psicológica de los menores.

Asimismo, la transmisión intergeneracional de conductas negligentes aparece como un factor clave para entender la persistencia de esta problemática. Las experiencias de abandono o desatención en la infancia se replican en la crianza de nuevas generaciones, dificultando la ruptura de ciclos que afectan el bienestar infantil, independientemente de mejoras en la situación socioeconómica. Esto refuerza la necesidad de reconocer que la alimentación es mucho más que una provisión calórica; es un acto cargado de significado emocional y social que fortalece vínculos y contribuye al desarrollo integral del niño.

En este sentido, resulta urgente implementar políticas públicas y programas educativos que integren la educación nutricional con el fortalecimiento del vínculo afectivo en el ámbito familiar. Solo a través de enfoques interdisciplinarios que aborden la complejidad del fenómeno será posible promover cambios significativos en los hábitos alimentarios y afectivos que beneficien a las futuras generaciones. Finalmente, se sugiere que futuras investigaciones profundicen en las dinámicas particulares de cada contexto sociocultural y en el diseño de intervenciones prácticas que contribuyan a la formación de ambientes familiares más saludables y protectores.

REFERENCIAS

- [1] M. García and Y. H. Escorza, "Experiencias adversas en la infancia: Efectos en el desarrollo infantil y la dinámica familiar," 2025.
- [2] M. Kimber, J. McTavish, and J. Couturier, "Consequences of child emotional abuse, emotional neglect and exposure to intimate partner violence for eating disorders: a systematic critical review," *BMC Psychology*, vol. 5, no. 33, 2017.
- [3] A. Pignatelli, M. Wampers, C. Loreda, M. Biondi, and J. Vanderlinden, "Childhood neglect in eating disorders: A systematic review and meta-analysis," *Journal of Trauma and Dissociation*, vol. 18, no. 1, pp. 100–115, 2017.
- [4] J. Vandewalle, E. Moens, G. Bosmans, and C. Braet, "The effect of parental rejection on the emotional eating behaviour of youngsters: A laboratory-based study," *Appetite*, vol. 108, pp. 219–225, 2017.
- [5] J. Vandewalle, E. Mabbe, T. Debeuf, C. Braet, and E. Moens, "The daily relation between parental rejection and emotional eating in youngsters: A diary study," *Frontiers in Psychology*, vol. 8, 2017.
- [6] J. E. E. Cruz, G. S. Chavarro, K. D. J. Valenzuela, M. G. M. Cuellar, and M. C. Bautista, "Experiencias que tienen las cuidadoras en cuanto a las prácticas de crianza, barreras socioeconómicas y creencias socioculturales presentes en la alimentación de niños y niñas entre 18 meses y 2 años de edad en riesgo de desnutrición," 2024.
- [7] D. Eichen, D. Strong, K. Rhee, and K. Boutelle, "The complicated relationship among parent and child disinhibited eating behaviors," *Appetite*, vol. 171, 2022.
- [8] Organización Mundial de la Salud, "who.int," <https://www.who.int/es>, accedido en 2025.
- [9] Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia, "unicef.org," <https://www.unicef.org/es>, accedido en 2025.
- [10] Comisión Económica para América Latina y el Caribe, "cepal.org," <https://www.cepal.org/es>, accedido en 2025.
- [11] Organización de las Naciones Unidas para la Alimentación y la Agricultura, "fao.org," <https://www.fao.org/home/es>, accedido en 2025.

Artículo de revisión bibliográfica

<https://doi.org/10.47460/noesis.v2i4.28>

El rol de la familia en el desarrollo de habilidades socioemocionales en adolescentes: una revisión desde el contexto educativo

Natalia Virginia Manjarrés-Zambrano*
<https://orcid.org/0000-0002-3286-4079>
nmanjarresz@ulvr.edu.ecm
Universidad Laica Vicente Rocafuerte de Guayaquil
Guayaquil, Ecuador

*Autor de correspondencia: nmanjarresz@ulvr.edu.ec

Recibido (29/05/2025), Aceptado (28/07/2025)

Resumen. La adolescencia es una etapa clave en la formación de habilidades socioemocionales, esenciales para el desarrollo integral del estudiante. Este artículo presenta una revisión breve sobre el rol de la familia en el fortalecimiento de dichas habilidades en adolescentes, con énfasis en su vínculo con el entorno educativo. A través del análisis de literatura publicada entre 2019 y 2024, se identifican tres dimensiones relevantes: el impacto del clima familiar en la autorregulación emocional, la influencia de la comunicación intrafamiliar en la toma de decisiones, y la efectividad de los programas escolares que promueven la colaboración entre escuela y familia. Los estudios revisados coinciden en que una participación activa de la familia contribuye significativamente al bienestar emocional del adolescente y mejora su adaptación escolar. Se concluye que el trabajo conjunto entre familia y escuela es clave para favorecer un desarrollo socioemocional equilibrado durante la etapa secundaria.

Palabras clave: adolescentes, socioemociones, comunicación intrafamiliar.

The Role of the Family in the Development of Socio-Emotional Skills in Adolescents: A Review from the Educational Context

Abstract. Adolescence is a key stage in the formation of socio-emotional skills, essential for the integral development of the student. This article presents a brief review of the role of the family in strengthening these skills in adolescents, with emphasis on their link with the educational environment. Through the analysis of literature published between 2019 and 2024, three relevant dimensions are identified: the impact of family climate on emotional self-regulation, the influence of intra-family communication on decision-making, and the effectiveness of school programs that promote collaboration between school and family. The studies reviewed agree that active family participation contributes significantly to the emotional well-being of adolescents and improves their school adaptation. It is concluded that joint work between family and school is key to promoting balanced socio-emotional development during secondary school.

Keywords: adolescents, socioemotions, intra-family communication.

I. INTRODUCCIÓN

La adolescencia constituye una etapa de profundos cambios a nivel biológico, psicológico, social y académico [1]. En este periodo, los adolescentes enfrentan desafíos que requieren no solo el desarrollo de capacidades cognitivas, sino también de habilidades socioemocionales, como la empatía, la autorregulación, la toma de decisiones responsables y la conciencia social. Estas competencias no se adquieren de forma aislada; su consolidación depende, en gran medida, del entorno familiar y escolar que rodea al adolescente. La familia, como primer agente de socialización, desempeña un papel decisivo en la formación emocional de los jóvenes. Su influencia se refleja en el estilo de comunicación, el manejo de conflictos, la presencia afectiva y los valores que transmite [2]. Al mismo tiempo, la escuela se configura como un espacio privilegiado para fortalecer dichas habilidades, siempre que exista una relación de colaboración con el hogar.

Diversas instituciones internacionales reconocen la importancia del desarrollo de habilidades socioemocionales en la adolescencia y el papel fundamental de la escuela y la familia en su promoción. Por ejemplo, la *UNESCO* ha enfatizado que los sistemas educativos deben abordar de manera explícita y sistemática las competencias socioemocionales, ya que resultan esenciales para la formación integral de niños y jóvenes y para la construcción de una ciudadanía inclusiva y solidaria [3]. Este enfoque pone de relieve que no basta con que la escuela promueva estas habilidades: es necesaria articulación con el hogar y formación docente que comprenda estas dimensiones.

Desde una perspectiva teórica, la interacción entre familia y escuela puede interpretarse desde el marco ecopsicosocial de Bronfenbrenner y Conway, que destaca cómo el contexto familiar tiene un impacto directo en el desarrollo emocional del adolescente. Asimismo, investigaciones recientes subrayan que las habilidades socioemocionales, por ejemplo, la persistencia y la curiosidad, están directamente vinculadas con una mayor motivación escolar y una menor incidencia de agotamiento académico en los adolescentes [4]. Esto evidencia que los adolescentes no solo responden a estímulos académicos, sino también al entorno afectivo que les proporcionan las familias y sus sistemas de apoyo.

En este artículo se realiza una revisión breve de investigaciones recientes que analizan cómo la interacción entre familia y escuela incide en el desarrollo socioemocional de los adolescentes, proponiendo una mirada integradora que favorezca prácticas educativas más humanas y contextualizadas.

II. METODOLOGÍA

El presente estudio se enmarca en una metodología de tipo revisión bibliográfica, con un enfoque cualitativo y exploratorio. Su objetivo fue identificar, analizar y sintetizar investigaciones recientes que aborden el rol de la familia en el desarrollo de habilidades socioemocionales en adolescentes, particularmente dentro del contexto escolar. Esta metodología permite construir una base teórica sólida que sustente futuras intervenciones educativas o investigaciones empíricas más profundas.

La búsqueda de fuentes se realizó entre los meses de junio de 2019 y agosto de 2024, en bases de datos académicas reconocidas, considerando su relevancia en el campo educativo y social. Se utilizaron combinaciones de palabras clave en español e inglés, tales como: “*adolescencia y familia*”, “*habilidades socioemocionales*”, “*educación emocional en secundaria*”, “*vínculo escuela-familia*”, “*educación afectiva*”, “*familia y desarrollo adolescente*” y “*parental involvement in emotional education*”. Se aplicaron operadores booleanos (AND, OR) y filtros por rango temporal (2019–2024), tipo de documento (artículos revisados por pares, tesis de posgrado, informes técnicos de organismos internacionales) e idioma (español e inglés).

Se establecieron los siguientes criterios de inclusión: publicaciones académicas entre 2019 y 2024, estudios centrados en adolescentes entre 12 y 18 años, artículos que aborden el desarrollo socioemocional vinculado al entorno familiar y escolar, fuentes con base empírica o teórica relevante,

en idioma español o inglés. Mientras que los criterios de exclusión fueron: estudios centrados únicamente en infancia o educación universitaria, artículos de opinión sin respaldo metodológico, investigaciones duplicadas o con acceso restringido, fuentes que traten exclusivamente el rendimiento académico sin dimensión emocional.

Las fuentes seleccionadas fueron clasificadas y sistematizadas a través de una matriz de análisis de contenido, organizada en tres ejes: (1) aportes conceptuales sobre habilidades socioemocionales, (2) influencia de la familia en el desarrollo emocional adolescente y (3) experiencias educativas con articulación escuela–familia. A partir de este proceso, se identificaron categorías emergentes y patrones conceptuales que permitieron interpretar los hallazgos desde una mirada crítica y contextualizada. Esta metodología permitió construir una síntesis integradora y actualizada del conocimiento disponible sobre el tema, evidenciando no solo el estado de la cuestión, sino también los vacíos teóricos y prácticos existentes en la literatura.

III. RESULTADOS

El análisis de la literatura permitió identificar tres ejes fundamentales que articulan el papel de la familia en el desarrollo de habilidades socioemocionales durante la adolescencia (Fig. 1).

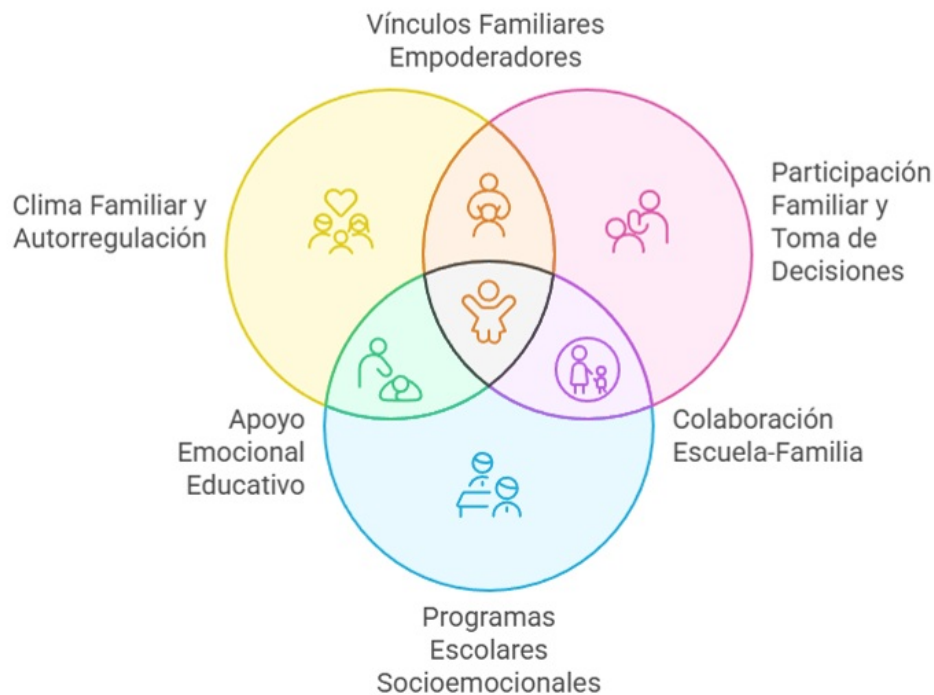


Fig. 1. Sinergia para el desarrollo socioemocional

1. Clima familiar y autorregulación emocional. Los estudios revisados coinciden en que un clima familiar positivo, caracterizado por relaciones afectivas estables, comunicación abierta y límites claros, favorece la autorregulación emocional en los adolescentes. Según López et al. [1], la presencia de figuras parentales emocionalmente disponibles permite a los estudiantes gestionar mejor la frustración, la ansiedad y los conflictos interpersonales dentro y fuera del entorno escolar.

2. Participación familiar y toma de decisiones. La participación activa de los padres en procesos educativos está directamente vinculada a una mayor autonomía emocional y capacidad de toma de decisiones en los jóvenes. Investigaciones como la de Rueda-Castañeda y Vargas [2] resaltan que cuando las familias colaboran con las instituciones educativas, los adolescentes desarrollan una

autoestima más sólida y mayor responsabilidad afectiva frente a sus pares y docentes.

3. Programas escolares con enfoque socioemocional. Varios estudios evidencian que los programas educativos que involucran a la familia desde un enfoque socioemocional generan mejores resultados en el desarrollo integral de los adolescentes. El informe de la UNESCO [3] destaca que la alianza familia-escuela es un factor clave para prevenir conductas de riesgo, promover habilidades como la empatía, la resolución de conflictos y el pensamiento crítico emocional.

La Tabla 1 muestra los estudios más destacados del tema, que revelan una importante necesidad de participación familiar en la formación y desarrollo de los adolescentes.

Tabla 1. Principales estudios analizados

Autor(es) y Año	Metodología	Hallazgos Principales	País/Región
López et al. [1]	Estudio cualitativo con entrevistas semiestructuradas	El clima afectivo familiar fortalece la autorregulación emocional	Colombia
Rueda-Castañeda y Vargas [2]	Revisión bibliográfica sistemática	La participación de los padres mejora autoestima y autonomía	Latinoamérica
UNESCO [3]	Informe institucional de análisis comparativo regional	La colaboración familia-escuela previene conductas de riesgo	América Latina y el Caribe
Santana-Soriano y Báez-Vizcaíno [4]	Análisis descriptivo en centros escolares	La familia es mediadora en el impacto de la IA educativa	República Dominicana
Céspedes et al. [5]	Estudio crítico con enfoque rural participativo	Las zonas rurales requieren estrategias familiares diferenciadas	Colombia (zonas rurales)

CONCLUSIONES

La desnutrición infantil continúa siendo un problema complejo que va más allá de la mera falta de recursos económicos o acceso a alimentos. Los resultados de esta revisión ponen en evidencia que el conocimiento y la práctica parental en materia nutricional y afectiva juegan un papel fundamental en el desarrollo integral de los niños. La negligencia emocional y alimentaria, presente incluso en hogares con recursos suficientes, contribuye a perpetuar patrones de malnutrición y trastornos alimentarios que afectan tanto la salud física como psicológica de los menores.

Asimismo, la transmisión intergeneracional de conductas negligentes aparece como un factor clave para entender la persistencia de esta problemática. Las experiencias de abandono o desatención en la infancia se replican en la crianza de nuevas generaciones, dificultando la ruptura de ciclos que afectan el bienestar infantil, independientemente de mejoras en la situación socioeconómica. Esto refuerza la necesidad de reconocer que la alimentación es mucho más que una provisión calórica; es un acto cargado de significado emocional y social que fortalece vínculos y contribuye al desarrollo integral del niño.

En este sentido, resulta urgente implementar políticas públicas y programas educativos que integren la educación nutricional con el fortalecimiento del vínculo afectivo en el ámbito familiar. Solo a través de enfoques interdisciplinarios que aborden la complejidad del fenómeno será posible promover cambios significativos en los hábitos alimentarios y afectivos que beneficien a las futuras generaciones.

Finalmente, se sugiere que futuras investigaciones profundicen en las dinámicas particulares de cada contexto sociocultural y en el diseño de intervenciones prácticas que contribuyan a la formación de ambientes familiares más saludables y protectores.

REFERENCIAS

- [1] J. López, A. Pérez, and M. Martínez, "Clima afectivo familiar y desarrollo emocional en adolescentes," *Revista Colombiana de Psicología*, vol. 32, no. 2, pp. 112–130, 2023.
- [2] M. Rueda-Castañeda and S. Vargas, "Revisión sistemática sobre vínculos familiares y autonomía en la adolescencia," *Psicología y Sociedad*, vol. 29, no. 1, pp. 45–60, 2022.
- [3] UNESCO, "El papel de la familia en el desarrollo integral del adolescente: Estudio comparativo regional," París, 2023.
- [4] E. Santana-Soriano and K. Báez-Vizcaíno, "Inteligencia artificial, gamificación y realidad virtual en la educación secundaria dominicana: un análisis descriptivo," *EduTec, Revista Electrónica de Tecnología Educativa*, no. 92, pp. 196–215, 2025.
- [5] M. S. Céspedes, S. L. Vega, O. M. Ardila, and O. L. Rodríguez, "Perspectivas docentes sobre la inteligencia artificial en la educación básica secundaria: análisis crítico desde la ruralidad," *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, vol. 9, no. 3, pp. 7743–7762, 2025.

Edited by

