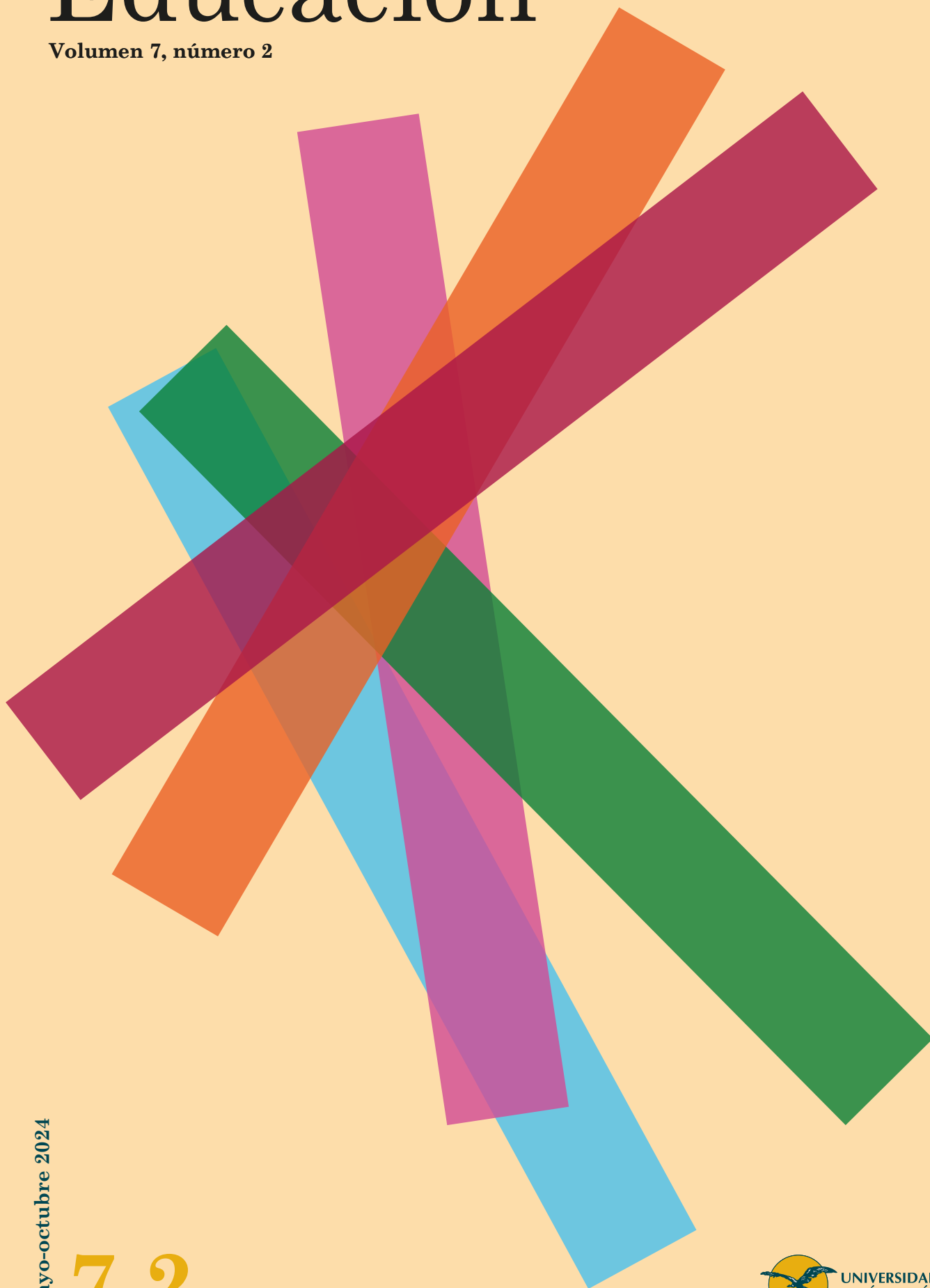


Revista Andina de Educación

Volumen 7, número 2

e-ISSN: 2631-2816



mayo-octubre 2024

7.2



UNIVERSIDAD ANDINA
SIMÓN BOLÍVAR
Ecuador

Revista Andina de

Educación



Revista del Área de Educación

Universidad Andina Simón Bolívar, Sede Ecuador

e-ISSN 2631-2816

mayo - octubre 2024 • Vol. 7(2)

La *Revista Andina de Educación* se constituye en un espacio de difusión y debate académico con especial énfasis en el contexto latinoamericano, pero no limitado al mismo. La revista trabaja sobre análisis históricos, problemas contemporáneos y desarrollos futuros relacionados con la educación en sus diferentes entornos y niveles.

EDITOR EN JEFE:

Miguel Ángel Herrera Pavo, UASB-E (Ecuador).

EDITOR ASOCIADO:

Christian Jaramillo, director del Área de Educación, UASB-E (Ecuador).

EDITORES/AS DE SECCIÓN:

DIDÁCTICA DE LAS CIENCIAS: Dra. Hortensia Morón-Monge, Universidad de Sevilla, España.

DIDÁCTICA DE LAS CIENCIAS SOCIALES: Dra. Noelia Pérez-Rodríguez, Universidad de Sevilla, España.

DIDÁCTICA DE LAS LENGUAS EXTRANJERAS: Dr. Jesús Casado Rodrigo, Universidad de Sevilla, España.

EDUCACIÓN FÍSICA: Griselda Amuchástegui, Universidad Provincial de Córdoba, Argentina.

EDUCACIÓN Y TIC: Dr. Jorge Balladares Burgos, Universidad Andina Simón Bolívar, Ecuador.

INTERCULTURALIDAD: Dr. Alexis Oviedo Oviedo, Universidad Andina Simón Bolívar, Ecuador.

COMITÉ EDITORIAL: Dr. Jesús Acevedo Borrega (Universidad de Extremadura, España), Dra. Marcela Angelina Aravena Domich (Universidad de Panamá, Panamá), Dr. Jorge Balladares Burgos (Universidad Andina Simón Bolívar, Ecuador), Dra. Beatriz Bermúdez Pulgarín (Universidad de Sevilla, España), Dra. Sandrine Biémar (Universidad Católica de Lovaina), Dra. Adriana Carro Olvera (Universidad Autónoma de Tlaxcala, México), Dr. Jesús Casado Rodrigo (Universidad de Sevilla, España), Dra. Jessica Castillo (Universidad de Cuenca, Ecuador), Dra. María Paula Daza Navarro (Universidad de Sevilla, España), Mariane Frenay (Universidad Católica de Lovaina), Dra. Francis Carolina González Pérez (Universidad Pedagógica Experimental Libertador. Instituto Pedagógico de Barquisimeto, Venezuela), Dr. Sebastián Granda Merchán (Universidad Politécnica Salesiana, Ecuador), Dr. Luis Alberto Herrera Montero (Universidad de Cuenca, Ecuador), Dra. María Cristina Kanobel (Universidad Tecnológica Nacional, Argentina), Dra. María Esther Martín Rubio (Universidad de Sevilla, España), Dra. Virginie März (Universidad Católica de Lovaina), Dra. Leenia Matos (Pontificia Universidad Católica del Perú, Perú), Dra. Michelle Mendoza Lira (Universidad Andrés Bello, Chile), Dra. Hortensia Morón-Monge (Universidad de Sevilla, España), Dra. Laura Muñiz Rodríguez (Universidad de Oviedo, España), Dr. Pablo César Muñoz Carril (Universidad de Santiago de Compostela, España), Dr. Roberto Ochoa Gutiérrez (Benemérita Universidad Autónoma de Puebla,

México), Dra. Adriana Ornellas (Universitat Oberta de Catalunya, España), Dr. Alexis Oviedo Oviedo (Universidad Andina Simón Bolívar, Ecuador), Dr. David, Pérez-Jorge (Universidad de la Laguna), Dr. Renato Esteban Revelo Oña (Universidad Central del Ecuador, Ecuador), Dra. Daiana Yamila Rigo (Universidad Nacional de Río Cuarto, Córdoba, Argentina), Dr. Luis José Rodríguez Muñiz (Universidad de Oviedo, España), Dr. Ricardo Manuel Rossi Valverde (Universidad Privada Atenor Orrego, Perú), Dr. Pablo Ariel Schragrotsky (Universidad Nacional de Quilmes, Argentina), Dra. Gisselle Margarita Tur Porres (Universidad Nacional de Educación, Ecuador), Dr. Manuel Villarruel Fuentes (Tecnológico Nacional de México/Instituto Tecnológico de Úrsulo Galván, México).

ASISTENTE EDITORIAL: Patricia Medina, UASB-E (Ecuador) y Luis R. López Morocho, Universidad Católica de Lovaina (Bélgica).

CORRECCIÓN DE ESTILO: Alejo Romano.

CORRECCIÓN DE ESTILO Y TRADUCCIÓN EN IDIOMA INGLÉS: Mg. Paola Montero Gómez.

DIAGRAMACIÓN: Martha Vinueza.

SECRETARIA: Valeria Castelo, UASB-E (Ecuador).

Revista electrónica, de acceso libre que publica dos números al año. Es revisada por pares, con metodología doble ciego.

Las ideas emitidas en los artículos son de responsabilidad de sus autores. Se permite la reproducción si se cita la fuente.

La Revista Andina de Educación se encuentra incluida en índices como Scielo, DOAJ, ERIHPLUS, Redalyc, ERA, Dialnet, entre otros.



UNIVERSIDAD ANDINA
SIMÓN BOLÍVAR
Ecuador

Editorial

Experiencias educativas que integran artes y tecnologías digitales en el currículo 000720
Nella Escala, Miguel Ángel Herrera-Pavo, Montse Guitert, Teresa Romeu

Investigaciones

Lenguaje académico y potencial didáctico de la escritura 000722
Revisión de un programa de estudio chileno
Mauricio Alejandro Castro-Cifuentes

Competencias transversales: Percepción del alumnado de la Universidad Católica Argentina 000723
Valeria Corbella, Maria Celina Giuliani

Mentoría relacional con juventud en dificultad social 000729
Eider Jaime Ariztegui

Autopercepción sobre la comunicación asertiva en estudiantes con discapacidad intelectual 007210
Maria Luisa Belmonte, Rocío Estupiñán

Evaluación de la formación en educación sexual integral y consumo de pornografía en estudiantes de universidad de España 007212
Andrea Gutiérrez García, Ana Cuervo Pollán

Ensayos 000724

Producción de conocimiento, zonas epistémicas y colonialismo académico
Alixon David Reyes Rodríguez, Maritza Ester Roa Sellado,
Carolina Valenzuela Baeza, Mariela Andrea Crespo González 000726

Hacia una ética del maestro y la educación: Diálogo, criticidad y creatividad
Richard Uribe H., Juan Fernando García Castro, Juan Eliseo Montoya Marín

Revisiones sistemáticas de literatura

000721

Comprensión lectora en la era digital: Una revisión sistemática
Zulma Díaz Calle, Víctor Manuel Noria Aliaga, Marilyn Aurora
Buendía Molina

000727

Estudios de formación ciudadana en la formación inicial docente:
Una revisión sistemática de la literatura
Sebastián Torres-Valderrama, Maite Otondo-Briceño, Andrés
Seguel-Arriagada

Experiencias

Diseño e implementación de cápsulas educativas para facilitar el
modelo “flipped classroom” en estudiantes vespertinos
trabajadores de Chile
Gonzalo Donoso Gormaz

000725

Los poderes mágicos de la basura: Una experiencia de arte y
reciclaje en educación infantil
Paulina Jara Aguirre, David López-Ruiz

000728

Derechos humanos, educación y género: Reflexiones
universitarias desde la metodología del aprendizaje basado en
investigación
Onix Alejandra Salgado Guifarro

007211

Reseñas

Pérez-Morales et al. (coord.) (2023). Didácticas de géneros
discursivos orales. Universidad Nacional de Educación
Freddy Ochoa, Inés Huiracocha-Ordóñez, Soledad Mena

0072r1

Santos Rego, M. A.; Lorenzo Moledo, M. y Miguez Salina, G.
(2022). Fondos de conocimiento familiar e intervención educativa.
Narcea.
Juan José Varela Tembra

0072r2

Editorial



Editorial

Experiencias educativas que integran artes y tecnologías digitales en el currículo

Educational Experiences Integrating Arts and Digital Technologies into the Curriculum

Nella Escala^a  , Miguel Ángel Herrera-Pavo^b  , Montse Guitert^a  , Teresa Romeu^a  

^a Universitat Oberta de Catalunya. Rambla del Poblenou, 154-156. 08018 Barcelona, España.

^b Universidad Andina Simón Bolívar, sede Ecuador. Toledo N22-80 (Plaza Brasilia). 170525 Quito, Ecuador.

Introducción

El aprendizaje a través de las artes es un enfoque pedagógico en el cual el estudiantado construye y demuestra su comprensión de los contenidos curriculares a través de una forma de arte (Silverstein & Layne, 2010). Este enfoque implica aplicar el pensamiento creativo para comprender otras áreas de conocimiento, permitiendo que las y los estudiantes desarrollen hábitos mentales que enriquecen su aprendizaje académico y contribuyen a su formación integral (Marshall & Donahue, 2015). Un ejemplo podría ser una clase de Ciencias Sociales en la que temas como la convivencia social se exploran mediante dramatizaciones, ayudando al alumnado a internalizar conceptos complejos mientras desarrolla habilidades expresivas (Lee et al., 2020; Kisida et al., 2020; Sanchez et al. 2022).

La integración de las artes en la educación se ha destacado como una estrategia efectiva para enriquecer el aprendizaje, al hacerlo más atractivo, facilitar la comprensión, retención de conceptos, y fomentar espacios de colaboración y creación (Burnaford, 2007; Carpenter Estrada et al., 2022; Efland, 2004; Eisner, 2004). Diversos estudios evidencian que las artes, además de incentivar el pensamiento creativo, fortalecen competencias clave para el siglo XXI, como la colaboración, la comunicación y el pensamiento crítico (Corbisiero-Drakos et al., 2021; Danielson et al., 2022; Graham, 2021; Wilson et al., 2021). Asimismo, este enfoque no solo tiene un impacto positivo en el rendimiento académico del estudiantado, sino que también favorece su desarrollo socioemocional (Carpenter Estrada et al., 2022; Railey et al., 2018; Rolling, 2016; Turkka et al., 2017), promoviendo una mayor participación y compromiso (Buck & Snook, 2020; McCartney et al., 2017; Schlaack & Steele, 2018; Valls et al., 2019). Las artes, a través de la experiencia, permiten a los y las estudiantes tomar conciencia de su entorno y transformar su realidad de forma creativa y participativa (Dewey, 2008; Eisner, 2004).

En el contexto ecuatoriano, la inclusión de las artes en la educación primaria contribuye a generar una experiencia de aprendizaje enriquecida, estableciendo vínculos profundos entre estudiantes, docentes y comunidad, y conectando el aula con el entorno cultural y social. Las

artes, al fomentar la creatividad y el desarrollo socioemocional, hacen que el aprendizaje sea más interdisciplinario y holístico (Farrington et al., 2019). Además, la participación comunitaria fortalece la identidad cultural y fomenta colaboraciones significativas entre escuelas y actores locales (Bowen & Kisida, 2017). En Ecuador, el currículo escolar destaca el rol de las artes en la promoción de la identidad cultural y la creatividad, reconociendo la necesidad de adaptar este enfoque en contextos socioeconómicos diversos (Mereci-Mejía & Cedeño-Tuárez, 2021; Ministerio de Educación de Ecuador, 2016).

La combinación de las artes con las tecnologías digitales en el ámbito escolar presenta desafíos y oportunidades. Por un lado, las tecnologías digitales permiten ampliar el acceso a recursos y materiales haciendo posible el desarrollo de experiencias interactivas y participativas; por otro, la implementación efectiva de estas tecnologías requiere enfoques innovadores que superen las limitaciones estructurales de muchos centros educativos (Valverde-Berrocoso et al., 2021). Durante la pandemia de COVID-19, el uso de las tecnologías digitales mostró su potencial al posibilitar que instituciones culturales y educativas mantuvieran la participación del alumnado mediante plataformas digitales, lo que ha motivado al profesorado a explorar cómo estas herramientas pueden integrarse permanentemente en proyectos artísticos y pedagógicos (Pavlou, 2020).

A pesar de los beneficios de la integración de las artes y las tecnologías digitales en la educación, en Ecuador existe una carencia de datos sistemáticos que permitan evaluar la efectividad de estos programas en el entorno escolar. El presente estudio, desarrollado en el marco de una investigación de la Universidad Andina Simón Bolívar (UASB) y la Universitat Oberta de Catalunya (UOC), busca llenar este vacío, describiendo el proceso didáctico de las intervenciones educativas que integran las artes y el uso de las TIC en el currículo, y examinando la relación de colaboración entre instituciones educativas y culturales.

La relevancia de este estudio reside en la necesidad de incluir enfoques innovadores que puedan fortalecer la calidad educativa, especialmente en un país donde las desigualdades educativas siguen siendo un reto. Organismos

internacionales, como la UNESCO, han resaltado la importancia de utilizar las artes como un medio para alcanzar los Objetivos de Desarrollo Sostenible, destacando que integrar las artes en la educación y en las políticas de desarrollo puede ayudar a abordar desafíos sociales y ambientales clave, promoviendo valores de inclusión, igualdad y sostenibilidad (UNESCO, 2023). Este estudio se propuso llenar ese vacío mediante la exploración y mapeo de experiencias actuales de integración de las artes con contenidos educativos, las cuales no habían sido documentadas previamente. Este editorial presenta los principales resultados del estudio realizado, centrándose en experiencias educativas, colaboración entre docentes y artistas, barreras y facilitadores del proceso, así como el papel de las tecnologías digitales en dichas intervenciones.

Metodología

La investigación se llevó a cabo mediante un enfoque cualitativo etnográfico de alcance exploratorio-descriptivo (Babbie, 2020). El estudio contempló un análisis documental bajo el enfoque PRISMA (Cooper et al., 2018; Page et al., 2021) y entrevistas semiestructuradas realizadas a diversos actores clave. En este proceso participaron el Ministerio de Educación, la OEI Ecuador, 12 instituciones culturales y 6 centros educativos de las provincias de Pichincha y Galápagos. En total, se contó con la participación de 34 personas, quienes aportaron diversas perspectivas sobre las estrategias pedagógicas y los retos que enfrentan al incorporar las artes en sus prácticas educativas. La metodología se organizó en cuatro fases: análisis, diseño, ejecución y presentación de resultados.

Se realizó un análisis de literatura junto con una exploración de la situación actual desde la perspectiva de agentes sociales y culturales involucrados en programas de mediación educativa. Además, se recogieron escuelas que han participado en programas y proyectos que integran las artes, brindando una visión integral sobre los factores que permiten y limitan el éxito de estas intervenciones en el contexto ecuatoriano.

Las entrevistas, se realizaron en modalidad presencial y virtual, se registraron en audio y video, y se transcribieron y analizaron posteriormente usando el software Atlas.ti. Se definieron cinco categorías de análisis relacionadas con las experiencias educativas que integran las artes, la colaboración docente-especialista en arte, los factores que influyen en la integración de las artes, los beneficios de integrar las artes en la educación, y el uso de las tecnologías digitales en la integración de las artes. Este proceso permitió una visión estructurada de cómo se desarrollan y perciben estas intervenciones en el contexto ecuatoriano.

Resultados

Los resultados ofrecen una visión general de los hallazgos que surgieron de la literatura revisada junto con las entrevistas a los diferentes actores del panorama cultural-educativo, sobre las cinco categorías abordadas en este estudio.

Las experiencias educativas que integran las artes abarcan múltiples disciplinas y formas de arte. Este enfoque interdisciplinario permite que el estudiantado explore

conceptos complejos en Lengua, Matemáticas, Ciencias Sociales y Ciencias Naturales a través de diferentes formas de arte. Por ejemplo, la música, la poesía o el teatro permiten explorar temas complejos de una manera accesible y significativa, fomentando la lectura y la creatividad de los y las estudiantes, así como la conexión de sus emociones con sus gustos musicales (Carpenter Estrada et al., 2022; Kisida et al., 2020; Lovemore et al., 2021; Sanchez et al., 2022). Como explicaba Bernarda Tomaselli, del Centro de Arte Contemporáneo: "El profesor [pidió] canciones para analizar poéticamente [...] muchos llevaron a Bad Bunny [...] Luego, al hablar de Joaquín Gallegos Lara y su contexto, los y las estudiantes tuvieron más ímpetu para leer 'Las cruces sobre el agua'" (Comunicación personal, 17 de noviembre de 2022). De igual modo, en Matemáticas, el profesorado ha empleado narrativas creativas para enseñar conceptos abstractos, lo cual ha generado un aprendizaje memorable. Esta integración artística ha generado un mayor interés y una participación activa y emocional en el proceso de aprendizaje, como explicaba Andrés Ortiz, del Colegio Johannes Kepler: "[...] hemos hecho algo que se llama 'artistas matemáticos' donde a partir de la Geometría, ellos van creando obras de arte" (comunicación personal, 23 de marzo de 2023). Además se promueve el uso de metodologías de aprendizaje con un enfoque constructivista, como el Aprendizaje Basado en Proyectos, que facilita el proceso de indagación y creación (Corbisiero-Drakos et al., 2021; López Secanell & Rodrigo Segura, 2023; Sanchez et al., 2022). Un ejemplo clave fue el uso de dramatizaciones en áreas como Historia y Literatura, donde el estudiantado se involucra activamente en la creación de obras teatrales relacionadas con los temas curriculares (Kisida et al., 2020). María Consuelo Tohme, de ArtEducarte, argumentaba: "[...] Nos interesaba este enfoque socioconstructivista, explorar los mundos sociales de los estudiantes y conectar el contenido curricular con la vida real" (Comunicación personal, 10 de noviembre de 2022). Así, también se suelen emplear las Estrategias de Pensamiento Visual (Yenawine, 2013), las rutinas del pensamiento, mediante el Artful Thinking (Ritchhart et al., 2011; Tishman & Palmer, 2006) y el Design Thinking (Henriksen et al., 2017; Panke, 2019).

Una de las claves del éxito de estas experiencias fue la colaboración entre el profesorado y especialistas en arte (Corbisiero-Drakos et al., 2021; Llevadot Gonzalez & Pages Santacana, 2018; Johnson et al., 2024), que ha permitido a los y las docentes acceder a metodologías y recursos que pueden no estar disponibles en el contexto escolar convencional. Instituciones culturales y museos han desempeñado un rol de apoyo al facilitar materiales físicos y digitales, además de brindar capacitaciones específicas para el profesorado interesado en integrar las artes en sus aulas. Como es el caso de Luisa Ambrosi, del Museo del Agua, YAKU: "Con el proyecto 'YAKU va a las aulas'... se genera un apoyo para que los docentes descarguen desde el sitio web y trabajen con los contenidos que les proporcionamos, sirviendo de apoyo para los docentes" (Comunicación personal, 8 de noviembre de 2022). La colaboración también incluye a las familias y otros miembros de la comunidad educativa, lo que fortalece el vínculo entre la escuela y el entorno sociocultural del alumnado, como menciona Tamara Bustos, del Museo Interactivo de las Ciencias: "[...] las familias también

son una parte fundamental de la comunidad educativa” (Comunicación personal, 1 de diciembre de 2022). Paulina Vega del Museo de la Ciudad, destacó la importancia de establecer un diálogo horizontal con los mediadores culturales, facilitando que el docente no solo “interprete”, sino que transforme el conocimiento en experiencias relevantes para los estudiantes (Comunicación personal, 11 de noviembre de 2022). Esta colaboración está alineada con estudios que señalan la necesidad de una formación profesional continua que fomente un enfoque investigativo, reflexivo y crítico en las y los docentes, quienes deben interpretar el currículo desde una perspectiva creativa y constructivista (Corbisiero-Drakos et al., 2021; Eisner, 2004). El desarrollo profesional del profesorado es clave para facilitar la incorporación de las artes en el aula. La formación inicial, en muchos casos, no provee suficientes herramientas para que los maestros y las maestras integren las artes en sus prácticas pedagógicas de manera efectiva. Para superar esta carencia, quienes se dedican a la educación deciden continuar su formación a través de programas de posgrado, mientras que otras personas optan por capacitaciones continuas o el aprendizaje autodidacta. El apoyo de la dirección del centro educativo es fundamental. Diego Caiza, director de la Escuela Mercedes González, argumentaba: “Algunos maestros que empezaron una maestría me preguntan si pueden implementar ciertos proyectos, y siempre los apoyo” (Comunicación personal, 9 de marzo de 2023).

Existen otros factores que influyen en la implementación de estas intervenciones, los cuales incluyen tanto limitaciones como oportunidades para integrar las artes. Los desafíos incluyen la falta de tiempo, el acceso limitado a recursos y la falta de comprensión del valor de las artes por parte del profesorado y de la dirección del centro (Buck & Snook, 2020). Sin embargo, estos factores pueden mitigarse mediante el apoyo de instituciones culturales y la creación de una red de colaboración que favorezca la continuidad de las intervenciones (Corbisiero-Drakos et al., 2021; Johnson et al., 2024; Schlaack & Steele, 2018). Por ejemplo, la colaboración con la Casa de la Cultura Ecuatoriana y su disponibilidad de recursos permitió desarrollar un proyecto ambiental en la U.E.F. Stella Maris, en Galápagos, en el cual el teatro y la expresión corporal se utilizaron para explorar temas de conservación. Según Marcia Murillo: “se creó una dramatización sobre la naturaleza y los animales en peligro de extinción, todo surgió de ellos” (Comunicación personal, 18 de julio de 2023). Estudios previos han señalado que al involucrar a actores externos en el proceso educativo, se refuerza el compromiso del profesorado y se asegura una integración efectiva de las artes (Llebadot Gonzalez & Pages Santacana, 2018; López Secanell & Rodrigo Segura, 2023).

Entre los beneficios de integrar las artes en el currículo se encuentra su capacidad para fomentar la creatividad, el pensamiento crítico y el desarrollo socio-emocional del estudiantado (Carpenter Estrada et al., 2022; Corbisiero-Drakos et al., 2021; Pavlou, 2020). El profesorado ha observado que las actividades artísticas ayudan a los y las estudiantes a conectarse emocionalmente con los temas abordados, transformando el aprendizaje en una experiencia significativa y participativa (Railey et al., 2018). Un ejemplo de esto es el proyecto del huerto escolar im-

plementado en la U.E.F. María Augusta Urrutia junto con el Museo de la Ciudad, que crea vínculos con la comunidad rural y “fomenta la resolución creativa de problemas y mejora las relaciones sociales entre los estudiantes, a través de las artes” (P. Vega, comunicación personal, 31 de octubre de 2022).

Aunque la integración de las TIC en la educación primaria es a menudo subutilizada debido a la limitada capacitación del profesorado (Pavlou, 2020), herramientas digitales como “Comic Life” han demostrado ser efectivas para mejorar las habilidades narrativas (Shaw & Valerie, 2018). Durante la pandemia, programas como ProFuturo, de Fundación Telefónica, proporcionaron recursos tecnológicos, incluidas “microcápsulas de aprendizaje fáciles de usar” para apoyar al profesorado (C. Moreira, comunicación personal, 1 de diciembre de 2022). Proyectos como las visitas virtuales del Museo de la Ciudad y el Museo del Agua Yaku mantuvieron la participación a través de “experiencias digitales” (C. Navas, comunicación personal, 31 de octubre de 2022; L. Ambrosi, comunicación personal, 8 de noviembre de 2022).

Discusión

Los resultados obtenidos confirman que la integración de las artes en la educación primaria tiene un impacto positivo en el aprendizaje e implicación del estudiantado, mejorando el rendimiento escolar, la creatividad y la colaboración (Burnaford, 2007; Carpenter Estrada et al., 2023). Además, se observa que cuando se combinan con herramientas digitales, estas experiencias se enriquecen y se adaptan mejor a los contextos contemporáneos, permitiendo al estudiantado desarrollar competencias clave para el siglo XXI (Pavlou, 2020).

A pesar de los logros observados, los desafíos persisten. La falta de formación docente, de tiempo para planificar, la escasez de recursos y la resistencia al cambio por parte de algunos miembros del profesorado son obstáculos importantes (Buck & Snook, 2020; Doerr-Stevens & Woywod, 2018). No obstante, las experiencias exitosas indican que el apoyo institucional adecuado, la formación continua para el profesorado, y la práctica reflexiva entre docentes y especialistas en arte son clave para asegurar la sostenibilidad y replicabilidad de estas iniciativas (Carpenter Estrada et al., 2023; Corbisiero-Drakos et al., 2021; Lovemore et al., 2021). En esta misma línea, las instituciones culturales, en colaboración con las escuelas, pueden desempeñar un papel crucial al ofrecer recursos y experiencias que conecten las artes con temas actuales y la vida cotidiana (Toivanen et al., 2011).

Por otro lado, aunque las tecnologías digitales han mostrado su utilidad para enriquecer la enseñanza artística, especialmente durante la pandemia, su uso ha disminuido drásticamente tras el regreso a la presencialidad, como comentaba Diego Caiza, de la Escuela Mercedes González, lo que destaca la necesidad de una mayor inversión en infraestructura digital y en capacitación docente para su aplicación sostenida. En este contexto, es fundamental que las políticas públicas educativas promuevan programas de formación continua y alianzas entre instituciones culturales y escuelas, asegurando que la integración de las artes no solo se mantenga, sino que sea una herramienta transformadora dentro del sistema educativo.

Conclusiones

Este editorial resalta cómo la integración de las artes en la educación puede transformar el aprendizaje al fortalecer competencias clave del siglo XXI, como la colaboración, la comunicación, la creatividad y el pensamiento crítico, las competencias socioemocionales y académicas, creando experiencias significativas para el estudiantado. Pero invita también a cuestionar qué condiciones son necesarias para que estas prácticas sean sostenibles y realmente inclusivas en entornos con recursos limitados.

En Ecuador, la integración de las artes en el currículo enfrenta desafíos debido a la falta de una colaboración sólida y continua entre las instituciones educativas y culturales. Algunos proyectos exitosos han mostrado mejoras en la participación y cohesión social del estudiantado, lo que sugiere que un modelo de mentoría y alianzas sostenibles podría aumentar la continuidad de estas iniciativas. Este tipo de propuestas plantea preguntas sobre el rol de las instituciones culturales y sus programas de mediación educativa, así como el rol de la escuela con la integración de las artes en su proyecto educativo institucional. ¿Cómo podría una política pública asegurar que estas colaboraciones con instituciones culturales no solo sobrevivan, sino que se expandan? ¿Qué papel pueden jugar las tecnologías emergentes, como la IA, para llevar experiencias similares a otras áreas, especialmente en comunidades donde el acceso físico a museos o centros culturales es limitado?

Es evidente que el arte y la tecnología pueden entrelazarse para crear ambientes de aprendizajes innovadores y significativos. Este que les hemos presentado, entonces, no sólo pone en evidencia la necesidad de políticas que fortalezcan las alianzas culturales, sino también de investigaciones futuras que exploren cómo estas prácticas pueden adaptarse y escalarse en contextos diversos, promoviendo una educación que valore tanto las competencias globales como la riqueza cultural local.

Referencias

- Babbie, E. R. (2020). *The Practice of Social Research*. Cengage Learning. <https://tinyurl.com/bdcjm6mn>
- Bowen, D. H., & Kisida, B. (2017). The art of partnerships: Community resources for arts education. *Phi Delta Kappan*, 98(7), 8-14. <https://doi.org/10.1177/0031721717702624>
- Buck, R., & Snook, B. (2020). Reality bites: Implementing arts integration. *Research in Dance Education*, 21(1), 98-115. <https://doi.org/10.1080/14647893.2020.1727873>
- Burnaford, G. (2007). Arts Integration Frameworks, Research & Practice. A Literature Review. En *Arts Education Partnership* (NJ3). <https://eric.ed.gov/?id=ED516744>
- Carpenter Estrada, T., Graham, M. A., Peterken, C., Cannon, M., & Harris, A. (2022). Teacher collaboration and elementary arts integration: Policy and possibility. *Arts Education Policy Review*. <https://doi.org/10.1080/10632913.2022.2037482>
- Cooper, C., Booth, A., Varley-Campbell, J., Britten, N., & Garside, R. (2018). Defining the process to literature searching in systematic reviews: A literature review of guidance and supporting studies. *BMC Medical Research Methodology*, 18(1), 85. <https://doi.org/10.1186/s12874-018-0545-3>

- Corbisiero-Drakos, L., Reeder, L. K., Ricciardi, L., Zacharia, J., & Harnett, S. (2021). Arts integration and 21st century skills: A study of learners and teachers. *International Journal of Education and the Arts*, 22(Number 1), 1-26. <https://doi.org/10.26209/ijea22n2>
- Danielson, R. W., Grace, E., White, A. J., Kelton, M. L., Owen, J. P., Saba Fisher, K., Diaz Martinez, A., & Mozo, M. (2022). Facilitating Systems Thinking Through Arts-Based STEM Integration. *Frontiers in Education*, 7. <https://doi.org/10.3389/feduc.2022.915333>
- Dewey, J. (2008). El arte como experiencia. Paidós. <https://tinyurl.com/uws985pt>
- Doerr-Stevens, C., & Woywod, C. (2018). Stepping onto fertile ground: Urban teachers' preparation for interdisciplinary inquiry. *Pedagogies: An International Journal*, 13(2), 164-180. <https://doi.org/10.1080/1554480X.2018.1463851>
- Efland, A. D. (2004). Arte y cognición: La integración de las artes visuales en el currículum. *Octaedro, EUB*. <https://tinyurl.com/yh4rms6w>
- Eisner, E. (2004). El arte y la creación de la mente. El papel de las artes visuales en la transformación de la conciencia. Paidós. <https://tinyurl.com/5xyy2nrw>
- Farrington, C. A., Maurer, J., McBride, M. R. A., Nagaoka, J., Puller, J. S., Shewfelt, S., Weiss, E.M., & Wright, L. (2019). Arts education and social-emotional learning outcomes among K-12 students: Developing a theory of action. Chicago, IL: Ingenuity and the University of Chicago Consortium on School Research. <https://eric.ed.gov/?id=ED598682>
- Graham, M. A. (2021). The disciplinary borderlands of education: Art and STEAM education (Los límites disciplinares de la educación: arte y educación STEAM). *Journal for the Study of Education and Development*, 44(4), 769-800. <https://doi.org/10.1080/02103702.2021.1926163>
- Henriksen, D., Richardson, C., & Mehta, R. (2017). Design thinking: A creative approach to educational problems of practice. *Thinking Skills and Creativity*, 26, 140-153. <https://doi.org/10.1016/j.tsc.2017.10.001>
- Johnson, D.C., Harney, K., Languell-Pudelka, A.B. & Kanzler, C. (2024). Integrated Arts Education: Perspectives and Practices of Teacher-Educators and Student-Teachers, *The Teacher Educator*, 59:2, 259-277. <https://doi.org/10.1080/08878730.2023.2272182>
- Kisida, B., Goodwin, L., & Bowen, D. H. (2020). Teaching History Through Theater: The Effects of Arts Integration on Students' Knowledge and Attitudes. *AERA OPEN*, 6(1). <https://doi.org/10.1177/2332858420902712>
- Lee, B. K., Enciso, P., & Brown, M. R. (2020). The effect of drama-based pedagogies on K-12 literacy-related outcomes: A meta-analysis of 30 years of research. *International Journal of Education and the Arts*, 21(30 Number 1), 1-31. <https://doi.org/10.26209/ijea21n30>
- Llevadot Gonzalez, M., & Pages Santacana, A. (2018). Los proyectos de integración del arte en educación (arts integration) y la mejora de la calidad docente a través de un estudio de caso. *Revista Iberoamericana de Educación*, 77(1), 121-140. <https://doi.org/10.35362/rie7713093>
- López Secanell, I., & Rodrigo i Segura, F. (2023). El arte como eje vertebrador de proyectos en educación in-

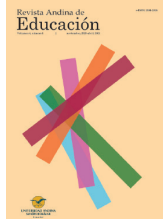
- fantil y primaria: Estudio de caso de colaboración escuela-universidad. *Revista complutense de educación*, 34(2), 389-400. <https://doi.org/10.5209/rced.79328>
- Lovemore, T. S., Robertson, S.-A., & Graven, M. (2021). Enriching the teaching of fractions through integrating mathematics and music. *South African Journal of Childhood Education*, 11(1). <https://doi.org/10.4102/sajce.v11i1.899>
- Marshall, J., & Donahue, D. M. (2015). *Art-Centered Learning Across the Curriculum: Integrating Contemporary Art in the Secondary Classroom*. Teachers College Press. <https://tinyurl.com/mrxn34vv>
- McCartney, E., Mochal, C., Boyd, V., Rule, A., & Montgomery, S. (2017). Reading Nonfiction Science Literature with and without Arts Integration Activities. *Journal of STEM Arts, Crafts, and Constructions*, 2(2). <https://tinyurl.com/nk4hxhks>
- Mereci Mejía, E. E., & Cedeño Tuarez, L. K. (2021). Estrategias de Educación Artística como potenciadora del desarrollo del pensamiento creativo en los estudiantes de básica elemental. *Dominio de las Ciencias*, 7(6), 1205-1224. <https://tinyurl.com/yxextjye>
- Ministerio de Educación de Ecuador (2016). *Educación Cultural y Artística*. <https://tinyurl.com/3fdc7xzz>
- Page, M. J., McKenzie, J. E., Bossuyt, P. M., Boutron, I., Hoffmann, T. C., Mulrow, C. D., Shamseer, L., Tetzlaff, J. M., Akl, E. A., Brennan, S. E., Chou, R., Glanville, J., Grimshaw, J. M., Hróbjartsson, A., Lalu, M. M., Li, T., Loder, E. W., Mayo-Wilson, E., McDonald, S., ... Moher, D. (2021). The PRISMA 2020 statement: An updated guideline for reporting systematic reviews. *BMJ*, 372, n71. <https://doi.org/10.1136/bmj.n71>
- Panke, S. (2019). Design thinking in education: Perspectives, opportunities and challenges. *Open Education Studies*, 1(1), 281-306. <https://doi.org/10.1515/edu-2019-0022>
- Pavlou, V. (2020). Art Technology Integration: Digital Storytelling as a Transformative Pedagogy in Primary Education. *International Journal of Art and Design Education*, 39(1), 195-210. <https://doi.org/10.1111/jade.12254>
- Railey, H., Wolff, K., & Best, J. R. (2018, mayo 4). *Preparing Educators and School Leaders for Effective Arts Integration*. Education Commission of the States. <https://tinyurl.com/kt4c6yex>
- Ritchhart, R. (2011). *Making thinking visible: How to promote engagement, understanding, and independence for all learners*. Jossey-Bass. <https://tinyurl.com/msvkvx29u>
- Rolling, J. H. (2016). Reinventing the STEAM Engine for Art + Design Education. *Art Education*, 69(4), 4-7. <https://doi.org/10.1080/00043125.2016.1176848>
- Sanchez, S. L., Athanases, S. Z., Cahalan, O. L., & Houk, J. G. (2022). Drama integration across subjects, grades, and learners: Insights from new teachers as inquiring reflective practitioners. *Arts Education Policy Review*. <https://doi.org/10.1080/10632913.2022.2053920>
- Schlaack, N., & Steele, J. S. (2018). The collaborative residency project: The influence of co-teaching on professional development in arts integration. *International Journal of Education and the Arts*, 19(11), 1-28. <https://doi.org/10.18113/P8ijea1911>
- Silverstein, L. B., & Layne, S. (2010). *Defining Arts Integration*. The Kennedy Center. <https://tinyurl.com/yckxtfsa>
- Tishman, S., & Palmer, P. (2006). *Artful thinking: Stronger thinking and learning through the power of art: final report*. Project Zero, Harvard Graduate School of Education. <https://tinyurl.com/523k8mjy>
- Toivanen, T., Komulainen, K., & Ruismäki, H. (2011). Drama education and improvisation as a resource of teacher student's creativity. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 12, 60-69. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2011.02.010>
- Turkka, J., Haatainen, O., & Aksela, M. (2017). Integrating art into science education: A survey of science teachers' practices. *International Journal of Science Education*, 39(10), 1403-1419. <https://doi.org/10.1080/09500693.2017.1333656>
- UNESCO. (2023). *Fomentar la educación para el desarrollo sostenible mediante el arte, la expresión y la cultura* | UNESCO. <https://tinyurl.com/9prk39zd>
- Valls, R., Black, C., & Lee, M. M. (2019). Five years of integrating science and dance: A qualitative inquiry of constructivist elementary school teachers. *Research in Dance Education*, 20(2), 113-129. <https://doi.org/10.1080/14647893.2018.1550477>
- Valverde-Berrocó, J., Fernández-Sánchez, M. R., Revuelta Dominguez, F. I., & Sosa-Díaz, M. J. (2021). The educational integration of digital technologies preCovid-19: Lessons for teacher education. *PloS one*, 16(8), e0256283. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0256283>
- Wilson, L., Vedel, K. A., Samuel, G. M., & Nielsen, C. S. (2021). Example of best practice: Getting to the core of Red Apples-Green Apples: A dance and visual arts learning project between South Africa and Denmark. *Intercultural Education*, 32(6), 682-690. <https://doi.org/10.1080/14675986.2021.1987689>
- Yenawine, Ph. (2013). *Visual Thinking Strategies: Using Art to Deepen Learning Across School Disciplines*. Harvard Education Press. <https://tinyurl.com/4ew2a8m9>

Agradecimientos y financiamiento

Ministerio de Educación de Ecuador, Organización de los Estados Iberoamericanos, ChildFund Ecuador, Fundación Telefónica Ecuador, Artisteca, ArtEducarte, Ludomentis, ArteActual FLACSO, Universidad Nacional de Educación, Museo de la Ciudad, Museo de Arte Contemporáneo, Museo Yaku, Museo Interactivo de las Ciencias, Museo Casa del Alabado, Escuela Mercedes González, U.E.F. María Augusta Urrutia, U.E. San Rafael, U.E. Jacinto Gordillo, U.E.F. Inmaculada Stella Maris, Colegio Johannes Kepler.

Universidad Andina Simón Bolívar, proyecto P350 2023, Universitat Oberta de Catalunya, Agència de Gestió d'Ajuts Universitaris i de Recerca 2022 FISDUR 00393.

Investigaciones
Research



Lenguaje académico y potencial didáctico de la escritura: Revisión de un programa de estudio chileno

Academic Language and Didactic Potential of Writing: Review of a Chilean Study Program

Mauricio Alejandro Castro-Cifuentes^a  

^a Universidad de Salamanca. Facultad de Educación. P.º de Canalejas 169, 37008 Salamanca, España.

INFORMACIÓN DEL ARTÍCULO

Historial del artículo:

Recibido el 07 de febrero de 2024

Aceptado el 09 de abril de 2024

Publicado el 02 de mayo de 2024

Palabras clave:

lenguaje académico
escritura escolar
enseñanza secundaria
programa de estudio
didáctica de la lengua

ARTICLE INFO

Article history:

Received February 7, 2024

Accepted April 9, 2024

Published May 2, 2024

Keywords:

academic language
school writing
secondary education
syllabus
language didactics

RESUMEN

El presente estudio tiene como elemento central la actualización de las bases curriculares para el área de Lengua y Literatura en educación secundaria en Chile, específicamente en el contexto de una asignatura de profundización electiva. A partir de una metodología cualitativa de alcance descriptivo y empleando la técnica de análisis de contenido, se examina un programa de estudio ministerial. Se trazan dos objetivos: por un lado, determinar las concepciones teóricas que subyacen a la escritura en lenguaje académico y, por otro, catastrar los principales géneros escritos que se articulan como espacios de conocimiento. El análisis documental reporta una concepción de potencial epistémico en el lenguaje académico y una función habilitante, pues permite la participación en comunidades especializadas. Se concluye que la educación secundaria es un momento clave para desarrollar la apropiación de este registro, pues constituye un género fronterizo entre la educación escolar y la universitaria.

ABSTRACT

The present study has as its central element the updating of the Curricular Bases for the area of Language and Literature in secondary education in Chile, specifically, in the context of an elective subject. Based on a qualitative methodology of descriptive scope and using the technique of content analysis, a ministerial Program of Study is examined. Two objectives are outlined, on the one hand, to determine the theoretical conceptions that underlie writing in academic language and, on the other hand, to trace the main written genres that are articulated as spaces of knowledge. The documentary analysis reports a conception of epistemic potential in academic language and an enabling function, since it allows participation in specialized communities. It is concluded that secondary education is a key moment to develop the appropriation of this register, since they constitute borderline genres between school and university education.

© 2024 Castro-Cifuentes. CC BY-NC 4.0

Introducción

En Chile, la implementación de las *Bases curriculares* oficializó la actualización del currículum educacional. Este evento ocurrió de forma paulatina entre los años 2012 y 2020, luego de promulgada la Ley General de Educación en 2009. Las modificaciones en el sistema escolar significaron también un cambio de paradigma en la educación chilena: se transitó de un currículum centrado en contenidos mínimos obligatorios a uno que privilegia objetivos de aprendizaje (OA), todo ello basado en la experiencia internacional de 28 países¹ con buenos resultados educativos en estudios internacionales (TIMSS y PISA) y que, a su vez, migraron a instrumentos curriculares basados

en aprendizajes esenciales (MINEDUC, 2019). El último ajuste curricular ocurrió en el año 2019 y se implementó desde 2020 en los niveles de 3.º y 4.º Medio. Uno de los objetivos centrales declarados corresponde al desarrollo de habilidades para el siglo XXI.

La presente investigación se posiciona desde el reciente ajuste curricular para el área de Lengua y Literatura en Chile, específicamente en el contexto de la producción de géneros académicos escritos. En tal dirección, las actuales *Bases curriculares* edifican un sistema didáctico que dista del antiguo *Marco curricular*² (MINEDUC, 2009) e instalan

¹ Los currículos revisados fueron los de Alemania, Australia, Bélgica, Canadá (British Columbia y Ontario), Corea del Sur, China Taipéi (Taiwán), Dinamarca, Eslovenia, España, Estados Unidos, Estonia, Finlandia, Francia, Holanda, Hong Kong, Inglaterra, Irlanda, Italia, Japón, Noruega, Nueva Zelanda, Polonia, Portugal, Rusia, Singapur, Suecia y Suiza (MINEDUC, 2019).

² Instrumento curricular creado por la Ley Orgánica Constitucional del Estado que regía al sistema educacional hasta el año 2009; el documento indicativo recibía por nombre *Marco curricular*. Posterior a ello, se promulgó la Ley General de Educación y se instauraron las *Bases curriculares*, en reemplazo del antiguo instrumento. Estas últimas comenzaron a regir desde los años 2012 (1.º a 6.º Básico), 2015 (7.º Básico a 2.º Medio), 2017 (Educación Parvularia) y 2019 (3.º y 4.º Medio). Para la presente investigación se debe considerar este último tramo de niveles y tiempo.

de forma gradual nuevos propósitos formativos y orientaciones para la asignatura de Lengua. En lo referido a 3.º y 4.º Medio, los cambios se amparan en un enfoque por competencias (habilidades, conocimientos y actitudes) que dialoga con las habilidades para el siglo XXI (MINEDUC, 2019).

Uno de los ejes vertebrales del estudio corresponde a la noción de género discursivo, que desde los estudios de las ciencias del lenguaje se erige como la problemática de los géneros (Charaudeau, 2004; Bajtín, 2002; Parodi, 2008). Dicho evento discursivo es clave en los recientes estudios de la lengua (Cassany, 2005 y 2006; Tapia & Burdiles, 2009; Parodi & Burdiles, 2015). No obstante, las investigaciones sobre el impacto del lenguaje académico en la escritura de géneros especializados en el contexto escolar son escasas (Figueroa et al., 2021), o bien están enfocadas en la educación terciaria.

En Chile, el trabajo pedagógico de los géneros discursivos se declara en el año 2020 con la publicación de las bases curriculares de los dos niveles terminales del sistema escolar (3.º y 4.º Medio). En los planes y programas de los niveles indicados, los OA mencionan el abordaje de géneros discursivos de naturaleza y soporte diverso: literarios, no literarios, escritos, orales, audiovisuales, multimodales, etc. (MINEDUC, 2020). No obstante, los de registro puramente académico se detallan en el documento de la asignatura electiva de Lengua: Lectura y Escritura Especializadas. Cabe indicar que, si bien la asignatura se enfoca en el estudio de prácticas de comprensión y producción de textos, este análisis se orienta solo a la escritura.

La investigación se propone dos objetivos: primero, determinar las concepciones teóricas que subyacen a la escritura en lenguaje académico, en relación con las prácticas de literacidad, potencial epistémico y habilidades/recursos de lenguaje académico; en segundo lugar, catalogar los principales géneros escritos que se articulan como espacios de conocimiento, a partir de su naturaleza discursiva (proceso y producto) y una clasificación macrogenérica propuesta en esta investigación (género escolar para el aprendizaje, género escolar intermedio y género escolar evaluativo).

Antecedentes del panorama curricular en Chile

El trabajo con las prácticas letradas en la escuela ha sido un tema recurrente en las actuales investigaciones en Chile, y así lo constata un corpus de evidencias que alertan de las debilidades, fundamentalmente en comprensión y producción textual (Concha et al., 2010; Iturra, 2015; Makuc & Larrañaga, 2015; Figueroa et al., 2019; Gallegos et al., 2019). En tal sentido, algunas de las conclusiones se detienen en la productividad del modelo empleado en la enseñanza, en las estrategias didácticas y en la necesidad de reorientar los enfoques pedagógicos al interior del aula.

La investigación tiene como contexto la reciente puesta en práctica de las *Bases curriculares* para los dos últimos niveles del sistema escolar chileno. Con dicho documento se viene a cerrar el cambio paradigmático que comenzó en 2009 de forma progresiva, bajo un enfoque por competencias. En palabras del MINEDUC (2019), el diagnóstico del currículum amparado en la Ley Orgánica Constitucional del Estado tenía un desbalance en las oportuni-

des formativas para los educandos; era extremadamente rígido en las trayectorias educativas, según los intereses del alumno, y requería con urgencia un enfoque competencial. Por consiguiente, el actual currículum de Lengua da respuesta a los nuevos requerimientos temáticos de la sociedad contemporánea, entre ellos los géneros discursivos académicos.

En el contexto referido a la enseñanza del discurso escrito especializado, las investigaciones indican que los alumnos presentan dificultades para producir géneros académicos y para familiarizarse con dicho registro, sobre todo en los primeros años de educación superior (Tapia et al., 2003; Carlino, 2004 y 2005; Concha et al., 2013; Torres, 2017; Navarro, 2018). Asimismo, la realidad constatada que el aprendizaje de un lenguaje académico con sus convenciones lingüísticas es semejante a la adquisición de un segundo idioma (Concha et al., 2015), es decir, los aprendientes miran con distancia la escritura con enfoque epistémico. Por consiguiente, el establecimiento de metodologías idóneas para la enseñanza de las prácticas letradas es uno de los desafíos relevantes para el sistema educacional (Avendaño-Guevara & Balderas-Gutiérrez, 2023).

Respecto de lo anterior, el área de Lengua particulariza sus propósitos disciplinares en el electivo de profundización Lectura y Escritura Especializadas, en el que se inserta el presente estudio. La asignatura se enfoca en preparar a los alumnos para comunicarse por escrito en comunidades especializadas. Con ello, espera que los estudiantes apliquen correctamente el registro y el lenguaje académicos, tanto en la escuela como en el resto de su vida (MINEDUC, 2020). Es decir, se puede plantear que esta asignatura sienta las bases de géneros que se encuentran en un estado potencial, académicamente hablando, y que de forma posterior se desarrollarán en la universidad.

En Chile, gran parte de las investigaciones se abocan a la escritura en contextos académicos de educación universitaria, sin considerar que este registro se emplea a lo largo de toda la escolaridad y, por lo tanto, no sería pertinente limitarlo solo al espacio discursivo en que se mueve el escritor, sino al propósito que persigue con esta escritura: comunicar conocimiento especializado. En lo referido al registro académico, Berman y Ravid (2009) señalan que las habilidades lingüísticas se desarrollan durante toda la trayectoria escolar, en vínculo con la diversidad de contextos. En tanto, la presente investigación sostiene que la escritura de textos con registro/clave/lenguaje académico sí se gesta al interior de la escuela, pero con variaciones propias de la comunidad en que se moviliza el género. Esto es, se escribe y comunica conocimiento por medio de textos (ensayo, reseña, monografía, trabajo de investigación) en un lenguaje académico y desde una postura de género de frontera, pero a medida que se transita a la educación superior, el potencial epistémico (Miras & Solé, 2007; Navarro & Revel, 2013; Navarro et al., 2020) aumenta. En suma, esta práctica escritural se da en cualquier momento de la trayectoria educativa: desde la educación básica hasta la educación superior (Castelló & Cassany, 1997).

¿Alfabetización académica o literacidad académica?

El concepto de alfabetización académica se emplea desde los estudios del discurso en contexto anglosajón y hace referencia a un conjunto de estrategias discursivas nece-

sarias, tanto para ser partícipe de una comunidad especializada como en la producción de textos propios de la educación superior. En consecuencia, tales estrategias permiten el acceso a las prácticas escriturales de las disciplinas (Carlino, 2013a y 2013b). Al respecto, Navarro (2017, p. 11) refiere a la variedad de denominaciones: “¿Estudios de la lectura y la escritura en educación superior? ¿Alfabetización académica? ¿Análisis del discurso académico y profesional? ¿Literacidades académicas? ¿Didáctica de la escritura académica?”. Por su parte, Núñez (2018, p. 9) indica que este conjunto de saberes “habilitan a una persona para producir, gestionar, recibir y analizar información en un determinado contexto con el fin de transformarla en conocimiento funcional”. En tanto, la alfabetización en lengua académica establece vínculos con otros campos del espectro investigativo, entre ellos la lingüística, la psicología y la antropología (Lillis & Scott, 2007). Y, precisamente, es este evento lo que en palabras de Liébana (2018) hace que el término *literacidad* tome protagonismo, vale decir, su apertura y complementariedad con otras disciplinas.

La alfabetización académica a partir de su móvil establece puentes temáticos con la alfabetización inicial que desarrolla en los primeros años de escolaridad (lecto-escritura). Con ello, garantiza en cierta forma el primer acercamiento a la comunidad del saber y, de tal manera, anula el iletrismo (Ferreiro, 2016). Sin embargo, desde las voces críticas surge el cuestionamiento a lo limitante que resulta el proceso de alfabetización (enseñar el alfabeto), puesto que muchas personas podrán conocer aquello, pero no llevarlo a un plano práctico: la escritura. De esta manera, la idea de alfabetización ha sido desplazada por la de literacidad, que, en rigor, es un procedimiento más amplio y preciso (Hernández, 2016). No obstante, para efectos de esta investigación se emplearán ambos términos de manera indistinta.

Lenguaje académico y potencial epistémico

Escritura en situación académica

En el plano de la delimitación terminológica de la escritura académica, Russell y Cortés (2012) recalcan la complejidad que demanda definir este constructo y, en paralelo, diferenciarlo, por ejemplo, de la escritura científica: lo académico estaría reservado para los estudiantes, y lo científico, para los investigadores. Por su parte, Camps y Castelló (2013, p. 18) afirman que este tipo de discurso adquiere formas acordes al contexto en que se gestiona y, en el mismo sentido, reconocen que “una lectura atenta de su uso muestra la diversidad conceptual que esconde”. En tanto, Uribe et al. (2017, p. 72) señalan que, “en las últimas décadas, la conceptualización acerca de la escritura académica se ha renovado y ha logrado una mayor profundización”, y plantean la denominación de “escritura en situación académica”. En esta dirección, Camps et al. (2022) relevan la idea y sostienen que la dicotomía inicial de lo académico-científico planteada por Russell y Cortés a nivel textual no sería excluyente, dado que los estudiantes escriben en el contexto de una disciplina y comunican sus saberes, con lo que se produce una inserción en la comunidad científica. Este es uno de los puntos centrales y primarios para hablar de la potencialidad epistémica de la escritura.

Lenguaje académico

Siguiendo a Uccelli et al. (2013), Uccelli et al. (2015) y Uccelli (2019), el lenguaje académico corresponde al lenguaje de las ciencias y de los géneros escolares y se posiciona como un conjunto de habilidades léxicas, gramaticales y discursivas necesarias para el contexto de la escuela, pues permiten la generación de ideas complejas y la consecución de propósitos comunicativos. Para Schleppegrell (2012), es un registro propio de los contextos formales de enseñanza y, concretamente, es un lenguaje que se diferencia del cotidiano por el uso de recursos como nominalizaciones, marcadores discursivos, vocabulario especializado, complejidad sintáctica, entre otros.

Uccelli (2019) sostiene que el lenguaje académico, en tanto sistema de lengua requerido para leer y escribir textos académicos, se divide en lenguaje específico (características de la lengua disciplinaria) e interdisciplinario (características de la lengua transversal a las disciplinas). En este punto, es relevante precisar que el aprendizaje de una lengua y sus convenciones no solo se limita al plano de adquirir habilidades lingüísticas, sino también a las prácticas del discurso. Estas habilidades requeridas por la escritura se denominan “habilidades clave de lenguaje académico” (Uccelli et al., 2015).

En un plano operacional, el lenguaje académico encierra dificultades para los estudiantes, dadas las complejidades en vocabulario (nivel léxico) y en la construcción de oraciones (nivel sintáctico). Desde luego, las problemáticas de comprensión lectora se convierten en una limitante para acceder a la información (Snow & Uccelli, 2009) y, por lo tanto, para una tarea posterior: la producción textual. No obstante, con la aplicación de estrategias didácticas contextualizadas y con un correcto proceso de andamiaje es posible abordar el acceso a los textos que se adscriben a este registro.

Potencial epistémico de la escritura

El potencial epistémico (Miras & Solé, 2007) corresponde al elemento catalizador para movilizar aprendizajes en las disciplinas. Se vincula con el proceso de aprender para escribir (Navarro, 2018), ya que en esta instancia se ponen en ejercicio habilidades y procedimientos que no existen en ausencia de la escritura (Carlino, 2013a). De este modo, el potencial epistémico se genera en el estudiante por medio de un proceso de incentivo de la práctica letrada, es decir, “se despliega cuando se fomenta en los estudiantes un interés por aplicar estrategias para resolver una tarea de escritura: planificar, seleccionar contenidos, documentarse, escoger las palabras adecuadas, reformular” (Navarro et al., 2020). Se cree que este proceso aumenta en la medida en que el discente avanza en la trayectoria escolar (primaria, secundaria y superior); sin embargo, una investigación de Stavans y Tolchinsky (2021) reporta que, si bien los niveles léxico, sintáctico y discursivo de los alumnos aumentan con el nivel educativo, la productividad escritural (en términos de longitud) no crece. En efecto, el potencial epistémico requiere del empleo óptimo de actividades de escritura, entendidas como acciones destinadas a desarrollar el dominio de habilidades de producción (Agosto et al., 2017).

Géneros discursivos

Los géneros discursivos corresponden a un conjunto de textos que comparten parámetros contextuales y lingüísticos (Cassany, 2005). Aglomeran múltiples conocimientos idiomáticos y socioculturales que debe poseer todo lector-escritor para comunicarse de forma correcta en una comunidad especializada. Este tema, estudiado como la problemática de los géneros (Charaudeau, 2004; Bajtín, 2002; Parodi, 2008), ha sido un ámbito recurrente en los estudios del discurso. En sus inicios, Bajtín (2002, p. 48) indica que

[l]a riqueza y diversidad de los géneros discursivos es inmensa, porque las posibilidades de la actividad humana son inagotables y porque en cada esfera de la praxis existe todo un repertorio de géneros discursivos que se diferencia y crece a medida que se desarrolla y se complica la esfera misma.

La propuesta inicial de Bajtín se nutre de postulados contemporáneos que actualizan la definición, como es el caso de Parodi (2008), quien incorpora la variable cognitiva al momento de referirse a los géneros discursivos. Señala que el género es una “constelación de potencialidades de convenciones discursivas, sustentada por los conocimientos previos de los hablantes/escritores y oyentes/lectores (almacenados en la memoria de cada sujeto)” (Parodi, 2008, p. 26). De tal manera, reconoce la esfera específica del conocimiento en unión con los procesos mentales.

Por otro lado, Cassany (2006) indica que existen diferentes tipos de géneros en la medida en que existen disciplinas y comunidades discursivas. Identifica los periodísticos, los académicos, los jurídicos y judiciales, los comerciales, los científicos, entre otros; del mismo modo arguye que es complejo generar una taxonomía que los clasifique en su totalidad, puesto que varían dependiendo de la disciplina: “Cada disciplina posee su propio repertorio de géneros, armonizado según sus necesidades y prácticas sociales” (Cassany, 2006, p. 24). Entre las características, se encuentra que son dinámicos, están situados, desarrollan un propósito, están organizados en forma y contenido, delimitan comunidades discursivas, y construyen y reproducen estructuras sociales.

Navarro (2019) añade que estos géneros se organizan teleológicamente, es decir, con un criterio centrado en el objetivo que persiguen, sea social o comunicativo. Releva las ideas de los otros autores al indicar que presentan ciertos grados de flexibilidad, que sus temáticas pueden ser variadas y que emplean diversos recursos léxicos y gramaticales comunes al género.

Todo lo anterior, llevado al espacio escolar, enfrenta diferentes complicaciones, pues cada comunidad educativa atiende realidades diversas. Por ello, es clave la articulación de una metodología situada que amplifique la mirada reduccionista que concibe al género discursivo únicamente desde un enfoque textual. En tal punto, Camps et al. (2022) respaldan lo manifestado: los autores indican que en la escuela y en la universidad predomina un paradigma tradicional en la enseñanza de los géneros. En efecto, indican que se estudian desde la noción de texto y se apartan de un enfoque centrado en la escritura y el funcionamiento de los géneros (enfoque contextual).

Metodología

La metodología empleada para esta investigación es de corte cualitativo y tiene por enfoque la examinación de un corpus textual. Esta unidad de análisis se entiende como una materialización de códigos portadores de significaciones y, por lo tanto, de subjetividades transmitidas por un medio poderoso: el lenguaje verbal (Navarro & Díaz, 2007). Se desarrolla el estudio siguiendo una secuencia inductiva en el tratamiento de pasos y se lo fundamenta en la técnica de análisis de contenido, que aborda la descripción de mensajes a partir de la revisión analítica de significados y significantes y el establecimiento de categorías homogéneas, exhaustivas, exclusivas, objetivas y pertinentes (Bardin, 1991).

Por otro lado, la orientación del análisis de contenido sigue una estructura global, pues traza una comprensión panorámica del texto base (Flick, 2012). Se emplea la perspectiva descriptiva de Cáceres (2003), quien considera las siguientes fases: selección del objeto de análisis, preanálisis, definición de unidades de análisis, establecimiento de reglas de análisis y codificación. La técnica considera instancias metodológicas como el levantamiento de categorías en diálogo con los objetivos del estudio, la delimitación de conceptos disciplinares clave (en vínculo con el soporte teórico), y la revisión de pasajes estratégicos del texto, con énfasis en la terminología específica (género discursivo, escritura especializada, comunidad especializada, transformación de conocimiento, entre otras).

La unidad de análisis corresponde al *Programa de estudio 3.º o 4.º Medio: Formación diferenciada lenguaje: Lectura y Escritura Especializadas* (MINEDUC, 2020) en formato PDF, descargado desde la base de datos ministerial. El documento posee 151 páginas y, temáticamente, se organiza en propósitos formativos, enfoques de la asignatura, orientaciones para el docente, organización curricular y visión global del año. Asimismo, se compone de cuatro unidades de trabajo y cinco OA.

Resultados y discusiones

La investigación reporta que el documento curricular *Programa de Estudio: Lectura y Escritura Especializadas* tiene una concepción sociocultural-didáctica en la enseñanza del código especializado. Para desarrollar el análisis se determinan dos categorías globales, y para cada una de ellas, dos subcategorías.

La escritura como herramienta epistemológica para el aprendizaje

La determinación de esta primera categoría responde a un análisis de contenido global que dialoga con las orientaciones generales de la asignatura y las actividades que se proponen en cada una de las unidades. Por su parte, el documento curricular reporta el reconocimiento de las literacidades académicas como una práctica necesaria para la integración del sujeto en comunidades letradas. Asimismo, promueve el desarrollo de habilidades de lenguaje especializado para que los discentes “comprendan y produzcan géneros discursivos en los que se articulan ideas complejas y abstractas, y [...] usen un lenguaje académico escrito que se desarrolla desde la escuela y a lo largo de la vida” (MINEDUC, 2020, p. 31). A partir de ello, la unidad de análisis evidencia un sentido de trayectoria en

el desarrollo del registro especializado, en el entendido de que este registro aumenta en la medida en que se avanza en el sistema escolar. Con ello, no se limita la utilización del lenguaje académico únicamente para el espacio de la educación terciaria, tal como se sostiene al comienzo de esta investigación: el programa de estudio explicita que la asignatura se dirige a los estudiantes que deseen profundizar en la escritura de textos académicos que circulan en diversos contextos —escolares, universitarios y laborales—.

Por consiguiente, la línea argumental que se presenta en esta categoría ahonda en un estado de potencial epistémico de la escritura (Miras & Solé, 2007), en tanto que esta permite movilizar aprendizajes de forma gradual; vale decir, se utiliza la clave académica, pero con ajustes que responden al contexto comunicativo escolar. La examinación del corpus en estudio revela que la escritura faculta el acceso a saberes, es decir, se transforma el conocimiento. Específicamente, el objeto de análisis, a través de cuatro unidades de trabajo, da sentido a la producción gradual de géneros discursivos y con un sentido evolutivo en la complejidad curricular. Por ejemplo, se inicia con un objetivo de aprendizaje abocado al uso de estrategias para procesar información (unidad 1), mientras que la visión global del currículo cierra con un objetivo centrado en el uso de estrategias para transformar y construir conocimiento escrito (unidad 4).

En definitiva, la propuesta curricular se enfoca en desarrollar habilidades de lenguaje académico, en cuanto se estudian el código y sus complejidades, para lo cual es clave la realización de tareas de escritura de forma gradual y sistemática. En consecuencia, se confirma que la asignatura a nivel gramatical-textual enfoca las actividades estableciendo diálogo con los criterios de contextualidad, comprensibilidad, progresión gramatical y accesibilidad terminológica (Ruiz, 2011). Con esto, la escuela “tiene un rol crucial en que los estudiantes desarrollen conocimientos y habilidades básicos de lectura y escritura, y que se apropien de un registro académico común a las disciplinas” (MINEDUC, 2020, p. 32), a fin de que se inserten en comunidades especializadas.

Participación en comunidades especializadas

El programa en cuestión considera como núcleo basal de su propuesta la noción de comunidad especializada. Se advierte una concepción teórica e instrumental en su utilización, pues se instruye a los estudiantes en el contenido de esta y en los rasgos que, generalmente, potencian la creación de una comunidad de pares especialistas: intereses afines, trabajo colaborativo disciplinar, expectativas de trabajo, etc. La primera mención del elemento codificado se realiza en los propósitos formativos de la asignatura, que tienen por foco delimitar el quehacer pedagógico.

Para este curso, se sugiere que los estudiantes se organicen en comunidades especializadas que leen, escriben y aprenden sobre un tema, de modo que su trabajo de investigación bibliográfica, procesamiento de contenidos y transformación y construcción de nuevo conocimiento ocurra en un contexto de interacción y colaboración que le dé sentido. (p. 23)

Posteriormente, las alusiones directas están presentes en los objetivos de aprendizaje de la organización curricular y, luego, en las unidades, puntualmente en la número 2: “Conociendo comunidades especializadas”

(p. 30). Al respecto, resulta interesante el trabajo que sugiere, pues se invita a los estudiantes a pensar, escribir y comunicar conocimiento especializado desde la disciplina. Asimismo, reconoce la amplitud de áreas en que un estudiante puede desenvolverse. En este punto, es necesario precisar que el instrumento curricular traza líneas de trabajo interdisciplinario con otras asignaturas del currículum como, por ejemplo, Inglés, Ciencias para la Ciudadanía, Educación Ciudadana, Historia, Geografía y Ciencias Sociales, y Filosofía. Se extiende la noción de escritura al interior de todas las áreas y desde un enfoque de transversalidad.

Comunicación del potencial científico: cruces entre oralidad y escritura

Para esta subcategoría se analizaron cuatro actividades clave del programa de estudios que involucran el trabajo de literacidades conjuntas: lectura, escritura y oralidad. Las dinámicas forman parte de la unidad 4 y se remiten al plano de la construcción y transformación de conocimiento (MINEDUC, 2020). Son las siguientes: panel de expertos, charla TED, presentación de proyecto y exposición en congreso.

Tabla 1. Géneros orales que consideran géneros escolares intermedios (GEIn).

Género oral	Unidad de estudio	GEIn
Panel de expertos	Unidad 4: Colaborando en la construcción de conocimiento	Pauta de preguntas
Charla TED	Unidad 4: Colaborando en la construcción de conocimiento	Guion/pauta de escritura
Presentación de proyecto	Unidad 4: Colaborando en la construcción de conocimiento	Pauta de escritura
Exposición en congreso	Unidad 4: Colaborando en la construcción de conocimiento	Pauta de escritura

Elaboración: Autor (2024), a partir de MINEDUC (2020).

Para cada una de las propuestas se consideran géneros intermedios que funcionan como soporte previo del conocimiento especializado que se dispone en el género discursivo final, en este caso de carácter oral. Este cruce entre la producción escrita y la producción oral ya lo advierten modelos teóricos como el del Grupo Didactext (2015), el cual organiza el proceso en acceso al conocimiento, planificación, producción textual, revisión, edición y presentación oral. En torno a la última fase, se sostiene que corresponda al momento cuando el texto dialoga con el auditorio; la escritura retoma protagonismo cuando se elaboran los recursos de apoyo para la oralidad.

La escritura desde los géneros, metodologías y estrategias

La revisión documental evidencia que la unidad de análisis contempla el trabajo con quince géneros discursivos puramente escritos, o bien que consideran la escritura en alguna de sus fases. La metodología que predomina en el instrumento curricular corresponde al trabajo colaborativo por sobre el individual, y las estrategias demuestran un enfoque centrado en los procesos de textualización y no totalizadores de la escritura. En esta categoría

se exploran dos espacios de análisis: la diversificación de géneros discursivos y la escritura de proceso con principio colaborativo. En la revisión de ambos se concluye el aporte de las actividades y los géneros discursivos, pues permiten el desarrollo de habilidades clave de lenguaje académico (Uccelli et al., 2015).

Diversificación de géneros discursivos

Los parámetros lingüísticos y contextuales que comparan este grupo de textos se amparan en la funcionalidad académica y en el propósito comunicativo que persiguen; dentro del examen realizado se constata que los quince géneros están adecuados al contexto escolar y tienen la posibilidad de instalarse desde la educación terciaria. Los géneros reportados son: síntesis escrita, ficha de registro, organizador gráfico, infografía, póster científico, entrevista especializada, resumen (*abstract*), decálogo, texto analítico, introducción, monografía, artículo científico, ensayo, revista especializada y pauta de escritura. Cabe detenerse en la variedad textual y, con ello, en las actividades de escritura (Agosto et al., 2017) que se pueden articular en su ejercicio, pues el programa de estudio sugiere lineamientos generales que cada comunidad educativa adaptará a su contexto. Los géneros propuestos en la asignatura se pueden clasificar teleológicamente (Navarro, 2019), y el listado permite el desarrollo de la flexibilidad retórica, concepto acuñado por Ravid y Tolchinsky (2002) y basado en la propuesta de Slobin (1977), que refiere a la capacidad de los hablantes-escritores de producir textos que se ajusten a propósitos comunicativos diversos y acordes a la audiencia. En concreto, apunta a una habilidad que demanda conocimiento del contexto lingüístico (variables idiomáticas) y extralingüístico (variables sociales).

A continuación se organizan los géneros escritos presentes en el programa de estudios de la asignatura. Para ello, se consideran cuatro criterios: género escolar, clasificación macrogenérica, naturaleza de la actividad y unidad del programa en que se encuentra.

Tabla 2. Géneros escritos del programa de estudio de Lectura y Escritura Especializadas.

Género escolar escrito	Clasificación macrogenérica predominante	Naturaleza de la actividad	Unidad de estudio
Síntesis escrita	Género escolar para el aprendizaje	Proceso	Unidad 1
Ficha de registro	Género escolar intermedio	Proceso	Unidad 1
Organizador gráfico	Género escolar para el aprendizaje	Proceso	Unidad 1
Infografía	Género escolar evaluativo	Terminal	Unidad 1
Póster científico	Género escolar para el aprendizaje	Proceso	Unidad 1
Entrevista especializada	Género escolar para el aprendizaje	Proceso	Unidad 2
Resumen (<i>abstract</i>)	Género escolar intermedio	Proceso	Unidad 2
Decálogo	Género escolar intermedio	Proceso	Unidad 2

Texto analítico	Género escolar evaluativo	Terminal	Unidad 2
Introducción	Género escolar intermedio	Proceso	Unidad 3
Monografía	Género escolar para el aprendizaje	Proceso	Unidad 3
Artículo científico	Género escolar para el aprendizaje	Proceso	Unidad 3
Ensayo	Género escolar para el aprendizaje	Proceso	Unidad 3
Revista especializada	Género escolar evaluativo	Terminal	Unidad 3
Pautas de escritura	Género escolar intermedio	Proceso	Unidades 1, 2, 3 y 4

Elaboración: Autor (2024), a partir de MINEDUC (2020).

Desde un punto de vista funcional y teleológico (Navarro, 2019), los géneros aludidos se pueden clasificar en macrogéneros, de acuerdo con su finalidad comunicativa. En primer lugar, para este análisis, se reconocen los géneros escolares para el aprendizaje (GEPA), empleados en la enseñanza-aprendizaje formal de la lengua. Corresponden a prácticas institucionalizadas como, por ejemplo, el ensayo, la monografía y el trabajo de investigación. Esta denominación se detiene en el producto final y encierra un carácter representativo de los géneros escolares en general. En ellos predomina un criterio estructural-contextual. Se proponen desde los postulados de Parodi (2008), Agosto et al. (2017) y Camps et al. (2022).

En segundo lugar están los GEIn, géneros específicos que reúnen actividades previas a la tarea de escritura final; por ejemplo, borradores, organizadores gráficos, resúmenes previos, lluvia de ideas, pautas de escritura, entre otros. Esta clasificación se ampara en el proceso de escritura y se centra en un criterio temporal. Están fundamentados en las ideas de Camps et al. (2022).

Y, por último, están los géneros escolares evaluativos (GEE): géneros utilizados para certificar aprendizajes en contextos formales. Se vinculan a una función habilitante y certificadora. Cabe indicar que están muy emparentados con los GEPA, pero presentan diferencias en los enfoques. Esta categoría se rige por un criterio evaluativo y, situándose en el programa de estudio, algunos ejemplos claros serían la infografía, el texto analítico y la revista especializada, pues los tres corresponden a actividades escritas que certifican la consecución de los objetivos de aprendizaje en las unidades. Se sustentan en los postulados de Britton (1978), Farlora (2015) y Agosto et al. (2017).

A su vez, en las actividades finales de cada unidad se incorporan instrumentos de evaluación que, de forma independiente, funcionan como un grupo de géneros evaluativos:

Tabla 3. Actividades finales por unidad del programa de estudio de Lectura y Escritura Especializadas.

Género escolar	Unidad de estudio	Clasificación macrogenérica predominante	Género evaluativo (instrumento)
Infografía	Unidad 1	Género escolar evaluativo	Pauta de autoevaluación

Texto analítico	Unidad 2	Género escolar evaluativo	Escala de metacognición
Revista especializada	Unidad 3	Género escolar evaluativo	Pauta de coevaluación
Exposición en congreso	Unidad 4	Género escolar evaluativo	Pauta de coevaluación Galería de aprendizajes

Elaboración: Autor (2024), a partir de MINEDUC (2020).

Cabe indicar que se establece una diferencia entre las actividades de producción escrita que tienen por objetivo certificar aprendizajes terminales (GEE) y los instrumentos de evaluación (géneros evaluativos).

En tanto, es necesario reconocer el aporte de los GEIn al proceso de composición escrita. No obstante, en algunas actividades, fundamentalmente de la unidad 4, se requiere de un número mayor de estos, o bien estrategias de proceso que apunten a la gradualidad en el traspaso de un código literario o cotidiano a uno científico, con el propósito de trabajar aspectos como la progresión gramatical y/o la accesibilidad terminológica (Ruiz, 2011).

Escritura de proceso y enfoque colaborativo

Las actividades propuestas se organizan, en su mayoría, a partir de una metodología de trabajo colaborativo. Al respecto, investigaciones recientes exploran cómo se desarrolla la composición de textos académicos bajo un enfoque participativo y colaborativo (López & Molina, 2018; Saneleuterio & Gómez, 2020; Córdova et al., 2022); no obstante, todas ellas se dirigen a la educación superior. El instrumento de análisis muestra la predilección por la colaboración entre pares, que nace desde los fundamentos de la asignatura, pues se la concibe como un espacio proclive para instaurar comunidades especializadas que, en efecto, funcionan como comunidades de aprendizaje. Por ejemplo, en una actividad que propone la creación de un artículo científico se indica en las instrucciones que los alumnos “se organicen en las comunidades especializadas para que cada integrante realice diferentes labores, en las que apliquen las habilidades adquiridas en el curso” (MINEDUC, 2020, p. 101).

Ahora bien, el enfoque procesual es otro elemento codificado para esta subcategoría. En las actividades centrales de cada unidad se cuenta con pautas de escritura, entendidas como matrices, siluetas de planificación que favorecen la composición del texto. Es relevante el trabajo que se encomienda al docente en las orientaciones del documento ministerial, pues se explicita la función de modelamiento textual y la gestión del trabajo colaborativo, así como instancias de autoevaluación y coevaluación.

Tabla 4. Enfoque de proceso colaborativo por unidad de estudio.

Unidad de estudio	Enfoque predominante (proceso/producto)	Metodología predominante (colaborativa/individual)
Unidad 1: Procesando información	Proceso	Colaborativa
Unidad 2: Conociendo comunidades especializadas	Proceso	Colaborativa

Unidad 3: Transformando la información	Proceso	Colaborativa
Unidad 4: Colaborando en la construcción de conocimiento	Proceso	Colaborativa

Elaboración: Autor (2024) a partir de MINEDUC (2020).

Una de las premisas centrales del estudio —y que se releva en la discusión— es la marcada presencia de investigaciones sobre escritura en lenguaje académico en contextos universitarios, por sobre el territorio discursivo escolar (educación secundaria). Con esto, los hallazgos de la investigación visibilizan la necesidad de instalar un espacio de enseñanza-aprendizaje que considere el trabajo con géneros académicos en la escuela, teniendo como referencia su aporte al desarrollo de habilidades comunicativas transversales al currículo escolar. Adicional a esto, emerge la idea de que la asignatura Lectura y Escritura Especializadas, implementada en Chile desde 2020 a la fecha, moviliza epistemes a partir de géneros de frontera situados en la escuela que, en efecto, favorecen el despliegue de futuras habilidades de producción escrita en la educación terciaria.

La incorporación de la reciente asignatura al plan de estudios invita a reflexionar de qué manera se aborda la escritura en las aulas chilenas, cuánto tiempo se destina a su enseñanza, qué modelos se consideran y bajo qué criterios se evalúa y retroalimenta. Por último, los hallazgos de esta investigación surgen del análisis de un instrumento curricular que arriba en el contexto de la emergencia sanitaria por COVID-19. Con esto, se abre el debate sobre la didáctica de la escritura y el lenguaje académico en ambientes de aprendizaje situados en secundaria, teniendo como antecedente que una parte importante del cuerpo de investigaciones aludidas se restringen a la educación superior.

Conclusiones

El estudio realizado instaló su objeto de análisis en la reciente renovación curricular para los niveles terminales de enseñanza media (3.º y 4.º Medio). Con la emergencia de la asignatura Lectura y Escritura Especializadas se abrió un camino en la enseñanza-aprendizaje de los géneros discursivos académicos. Previo a ello, las alusiones en el plano de la escritura (ámbito de esta investigación) declaraban la producción de géneros diversos, sin mención explícita a los de naturaleza académica.

Se tuvo como fundamento medular que uno de los componentes innovadores del currículum de Chile, basado en la experiencia internacional, corresponde a la electividad. Esta es entendida como un plan de formación diferenciada en el que cada área del currículo imparte asignaturas que particularizan los macropropósitos de la asignatura troncal; es decir, se organizan en función de las disciplinas del plan de formación general y “abordan elementos disciplinares, conceptuales y epistemológicos específicos” (MINEDUC, 2019, p. 31). En tal sentido, la investigación dio cobertura a dos objetivos: determinar concepciones teóricas sobre lenguaje académico presentes en el instrumento curricular, y catastrar los principales géneros escritos que se recomienda trabajar en el aula.

En relación con el primer objetivo, el programa de estudio dialoga con los fundamentos de las literacidades académicas escritas, en el entendido de que requiere para su desarrollo el conocimiento y la aplicación de habilidades específicas y recursos de lenguaje académico. Comprende los espacios curriculares del programa como instancias para desarrollar el potencial epistémico de la escritura y, con ello, la movilización de saberes que convierten a esta práctica letrada en una herramienta de aprendizaje. En este sentido, los estudiantes se mueven en espacios discursivos vinculados a sus disciplinas de interés, denominados “comunidades de pares” o “comunidades especializadas”. Tras la revisión, se reportó que la asignatura fomenta el trabajo interdisciplinario con áreas como Ciencias, Historia e Inglés.

El segundo objetivo, centrado en la revisión de los géneros escritos que se propone trabajar al interior de la asignatura, constató que se articulan quince géneros discursivos diferentes que, a su vez, se pueden clasificar a partir de su macropropósito. Pueden ser: GEPA, utilizados en la enseñanza-aprendizaje formal de la lengua; GElN, empleados en actividades previas a la tarea de escritura final; o GEE, destinados a certificar aprendizajes en contextos formales de enseñanza. En esta dirección, cabe aclarar que muchos de estos géneros conviven en presencia de otros; por ejemplo, un borrador de ensayo se redacta en la escuela en un contexto de aprendizaje formal (GEPA), como fase previa de un escrito (GElN) y como parte de una evaluación de proceso (GEE). Por lo tanto, para su delimitación es pertinente adentrarse en su finalidad comunicativa general y predominante, en el contexto de la tarea de escritura. Por otro lado, el enfoque que subyace al trabajo con los géneros responde a un modelo sociocultural-didáctico que alude a diferentes dimensiones (culturales, sociales, cognitivas, emotivas, discursivas, entre otras), con acento en metodologías de proceso y colaborativas.

Dentro de las limitaciones del estudio, se puede mencionar la escasa bibliografía que evidencie la realidad de la escritura al interior del aula escolar y, puntualmente, la que emplea recursos de literacidad académica. De la misma manera, frente a lo expuesto, es clave reconocer que la instalación de esta asignatura oficializa un espacio que conglo mera prácticas curriculares y evaluativas que, durante mucho tiempo, se realizaban de forma aislada y sin mayores orientaciones pedagógicas, considerando que la escritura de textos con lenguaje académico sí se genera en la escuela, aunque con ajustes relativos al espacio en que se produce el género discursivo. En suma, la escuela (y la educación secundaria) es un espacio propicio para cimentar las bases de las literacidades en clave académica, pues favorece la temprana apropiación de las convenciones lingüísticas y socioculturales relativas a los géneros académicos. Por consiguiente, la presente investigación constituye un aporte para la comprensión y gestión del currículum de Lengua y su didáctica específica.

Referencias

- Agosto, S., Álvarez, T., Hilario, P., Mateo, T., & Uribe, G. (2017). El desafío de escribir un texto académico. En S. Agosto, T. Álvarez, P. Hilario, T. Mateo y G. Uribe (eds.), *Géneros discursivos y estrategias para redactar textos académicos en secundaria* (pp. 15-21). Octaedro. <https://tinyurl.com/4v6tre77>
- Avendaño-Guevara, C. & Balderas-Gutiérrez, K. E. (2023). El contexto social y cultural en la lectoescritura de educación media superior. *Alteridad*, 18(2), 187-197. <https://doi.org/10.17163/alt.v18n2.2023.03>
- Bajtín, M. (2002). *Estética de la creación verbal*. Siglo XXI. <https://tinyurl.com/2352ejrb>
- Bardin, L. (1991). *Análisis de contenido*. Akal. <https://tinyurl.com/9485f3fd>
- Berman, R., & Ravid, D. (2009). Becoming a Literate Language User: Oral and Written Text Construction across Adolescence. En D. Olson y N. Torrance (eds.), *The Cambridge Handbook of Literacy* (pp. 92-111). Cambridge University Press. <https://tinyurl.com/bdwur3pk>
- Britton, J. (1978). The Composing Process and the Functions of Writing. En C. Cooper y L. Odell (eds.), *Research on Composing: Points of Departure* (pp. 13-28). Urbana, IL: NCTE. <https://tinyurl.com/yh3t22fc>
- Cáceres, P. (2003). Análisis cualitativo de contenido: Una alternativa metodológica alcanzable. *Psicoperspectivas*, 2(1), 53-82. <https://dx.doi.org/10.5027/psicoperspectivas-Vol2-Issue1-fulltext-3>
- Camps, A., & Castelló, M. (2013). La escritura académica en la universidad. *Revista de Docencia Universitaria*, 11(1), 17-36. <https://tinyurl.com/2fw5f8pm>
- Camps, A., Fontich, X., & Milian, M. (2022). Los géneros de aprendizaje en la actividad académica. En M. Castelló y N. Castells (eds.), *Escribir en la universidad española: Entre la realidad y el deseo* (pp. 19-58). Octaedro. <https://tinyurl.com/4686vney>
- Carlino, P. (2004). El proceso de escritura académica: Cuatro dificultades de la enseñanza universitaria. *Educere. Revista Venezolana de Educación*, 8(26), 321-327. <https://tinyurl.com/yt7efvyn>
- Carlino, P. (2005). *Escribir, leer y aprender en la universidad: Una introducción a la alfabetización académica*. Fondo de Cultura Económica. <https://tinyurl.com/yaze5hcw>
- Carlino, P. (2013a). Alfabetización académica diez años después. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 18(57), 355-381. <https://tinyurl.com/ywe34jtv>
- Carlino, P. (2013b). *Enseñar a escribir y leer y enseñar con escritura y lectura: Iniciativas y debates en torno a las alfabetizaciones académicas*. Ponencia presentada en el XII Congreso Latinoamericano para el Desarrollo de la Lectura y la Escritura / IV Foro Iberoamericano de Literacidad y Aprendizaje, Puebla, México. <https://tinyurl.com/2vhnjzyt>
- Cassany, D. (2005). *Expresión escrita en L2/ELE*. Arco Libros. <https://tinyurl.com/2wncu7vs>
- Cassany, D. (2006). *Taller de textos: Leer, escribir y comentar en el aula*. Paidós. <https://tinyurl.com/5ddrzkwn>
- Castelló, M., & Cassany, D. (1997). Textos académicos. *Articles*, 13, 5-10. <https://tinyurl.com/47e93ykm>
- Charaudeau, P. (2004). La problemática de los géneros: De la situación a la construcción textual. *Revista Signos*, 37(56), 23-39. <https://tinyurl.com/mvfvxw2m>
- Concha, S., Aravena, S., Coloma, C., & Romero, V. (2010). Escritura expositiva en tres niveles de escolaridad: Coherencia y dominio de recursos lingüísticos. *Literatura y Lingüística*, 21, 75-92. <http://dx.doi.org/10.4067/S0716-58112010000100007>

- Concha, S., Hernández, C., Del Río, F., Romo, F., & Andrade, L. (2013). Reflexión pedagógica en base a casos y dominio de lenguaje académico en estudiantes de cuarto año de pedagogía en educación básica. *Calidad de la Educación*, 38, 81-113. <http://dx.doi.org/10.31619/caledu.n38.106>
- Concha, S., Miño, P., Andrade, P., & Quiroga, R. (2015). Un modelo formativo de aprender a escribir y escribir para aprender en el primer año de universidad: Base conceptual y resultados de impacto. *Miríada Hispánica*, 10, 129-154. <https://tinyurl.com/5n79jyvm>
- Córdova, P., Betancourt, A., & Hernández, Ú. (2022). El impacto de la escritura colaborativa en la organización de textos universitarios. *Boletín de la Academia Peruana de la Lengua*, 72, 293-327. <https://doi.org/10.46744/bapl.202202.009>
- Farlora, M. (2015). Descripción funcional del género académico didáctico con función evaluativa prueba tipo ensayo: Explorando el discurso de historia y psicología. En G. Parodi y G. Burdiles (eds.), *Leer y escribir en contextos académicos y profesionales: Géneros, corpus y métodos* (pp. 257-288). Ariel. <https://tinyurl.com/3c9c4k2x>
- Ferreiro, E. (2016). *Pasado y presente de los verbos leer y escribir*. Fondo de Cultura Económica. <https://tinyurl.com/4a3pfbwz>
- Figuroa, J., Meneses, A., & Chandía, E. (2019). Desempeños en la calidad de explicaciones y argumentaciones en estudiantes chilenos de 8.º básico. *Revista Signos*, 52(99), 31-54. <https://doi.org/10.4067/S0718-09342019000100031>
- Figuroa, J., Meneses, A., & Hugo, E. (2021). *Flexibilidad retórica: ¿Qué recursos de lenguaje contribuyen a la calidad de la escritura de géneros escolares?* Serie Investigación en Educación, 2(2). <https://tinyurl.com/2p8fkjpy>
- Flick, U. (2012). *Introducción a la investigación cualitativa*. Morata. <https://tinyurl.com/4f7et77m>
- Gallegos, J., Figuroa, S., & Rodríguez, A. (2019). La comprensión lectora de escolares en educación básica. *Literatura y Lingüística*, 40, 187-208. <https://tinyurl.com/bh9m7c9r>
- Grupo Didactext (2015). Nuevo marco para la producción de textos académicos. *Didáctica. Lengua y Literatura*, 27, 219-254. http://dx.doi.org/10.5209/rev_DIDA.2015.v27.50871
- Hernández, G. (2016). *Literacidad académica*. Universidad Autónoma Metropolitana. <https://tinyurl.com/bdewpww3>
- Iturra, C. (2015). La organización de la enseñanza de la lectura en las aulas chilenas: Diferencias entre profesores calificados como básicos o como competentes. *Universitas Psychologica*, 14(2), 535-548. <https://tinyurl.com/54e2p5xv>
- Liébana, J. (2018). La literacidad en la perspectiva socio-cultural: De Vygotsky a la psicología cultural y a la enseñanza diversificada. En M. Núñez (ed.), *Literacidad y secuencias didácticas en la enseñanza de la lengua y la literatura* (pp. 41-55). Octaedro. <https://tinyurl.com/4p4sdcz>
- Lillis, T., & Scott, M. (2007). Defining Academic Literacies Research: Issues of Epistemology, Ideology and Strategy. *Journal of Applied Linguistics*, 4(1), 5-32. <https://tinyurl.com/5ddycau9>
- López, K., & Molina, V. (2018). Incidencia del trabajo colaborativo docente en la enseñanza y el aprendizaje de la escritura académica. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 20(1). <https://doi.org/10.24320/redie.2018.20.1.1477>
- Makuc, M., & Larrañaga, E. (2015). Teorías implícitas acerca de la comprensión de textos: Estudio exploratorio en estudiantes universitarios de primer año. *Revista Signos*, 48(87) 29-53. <https://doi.org/10.4067/S0718-09342015000100002>
- MINEDUC (2009). *Objetivos fundamentales y contenidos mínimos obligatorios de la educación básica y media: Actualización 2009*. Ministerio de Educación de Chile. <https://tinyurl.com/3244wz3v>
- MINEDUC (2019). *Bases curriculares 3.º y 4.º Medio: Plan de formación general/Plan de formación diferenciada humanístico-científico*. Ministerio de Educación de Chile. <https://tinyurl.com/2cw7ssfs>
- MINEDUC (2020). *Programa de estudio 3.º o 4.º Medio: Formación diferenciada lenguaje: Lectura y Escritura Especializadas*. Ministerio de Educación de Chile. <https://tinyurl.com/bwfpdw9m>
- Miras, M., & Solé, I. (2007). La elaboración del conocimiento científico y académico. En M. Castelló (coord.), *Escribir y comunicarse en contextos científicos y académicos: Conocimientos y estrategias* (pp. 83-112). Graó. <https://tinyurl.com/yc2ndzh5>
- Navarro, F. (2017). Estudios latinoamericanos de la escritura en educación superior y contextos profesionales: Hacia la configuración un campo disciplinar propio. *Lenguas Modernas*, 50, 9-14. <https://ri.conicet.gov.ar/handle/11336/72220>
- Navarro, F. (2018). Introducción: Didáctica basada en géneros discursivos para la lectura, escritura y oralidad académicas. En F. Navarro y G. Aparicio (coords.), *Manual de lectura, escritura y oralidad académicas para ingresantes a la universidad* (pp. 13-23). Universidad Nacional de Quilmes. <https://tinyurl.com/4k83p9jd>
- Navarro, F. (2019). Aportes para una didáctica de la escritura académica basada en géneros discursivos. *Delta*, 35(2). <https://doi.org/10.1590/1678-460X2019350201>
- Navarro, F., Ávila, N., & Cárdenas, M. (2020). Lectura y escritura epistémicas: Movilizando los aprendizajes disciplinares en textos escolares. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 22. <https://doi.org/10.24320/redie.2020.22.e15.2493>
- Navarro, F., & Revel, A. (2013). *Escribir para aprender: Disciplinas y escritura en la escuela secundaria*. Paidós. <https://tinyurl.com/yjcr32ue>
- Navarro, P., & Díaz, C. (2007). Análisis de contenido. En J. Delgado y J. Gutiérrez (coords.), *Métodos y técnicas cualitativas de investigación en ciencias sociales* (pp. 177-221). Síntesis. <https://tinyurl.com/2mt5msk7>
- Núñez, M. (2018). Retórica clásica y literacidad. En M. Núñez (ed.), *Literacidad y secuencias didácticas en la enseñanza de la lengua y la literatura* (pp. 9-24). Octaedro. <https://tinyurl.com/mr2nxfjd>
- Parodi, G. (ed.) (2008). *Géneros académicos y géneros profesionales: Accesos discursivos para saber y hacer*. Ediciones Universitarias de Valparaíso. <https://tinyurl.com/mr3fwnuw>

- Parodi, G., & Burdiles, G. (eds.) (2015). *Leer y escribir en contextos académicos y profesionales: Géneros, corpus y métodos*. Ariel. <https://tinyurl.com/3c9c4k2x>
- Ravid, D., & Tolchinsky, L. (2002). Developing Linguistic Literacy: A Comprehensive Model. *Journal of Child Language*, 29, 417-447. <https://tinyurl.com/mryfpbk4>
- Ruiz, U. (coord.). (2011). *Didáctica de la lengua castellana y la literatura*. Graó. <https://tinyurl.com/2fueaapp>
- Russell, D., & Cortés, V. (2012). Academic and Scientific Texts: The Same or Different Communities? En M. Castelló y C. Donahue (eds.), *University Writing: Selves and Texts in Academic Societies* (pp. 3-18). Londres: Emerald Group. <https://tinyurl.com/584yfcet>
- Saneleuterio, E., & Gómez, M. (2020). Escritura colaborativa en línea: Un estudio de la revisión textual compartida en la formación inicial de maestros. *Tendencias Pedagógicas*, 36, 59-73. <https://doi.org/10.15366/tp2020.36.05>
- Schleppegrell, M. (2012). Academic Language in Teaching and Learning: Introduction to the Special Issue. *The Elementary School Journal*, 112(3), 409-418. <https://tinyurl.com/ycktx6y5>
- Slobin, D. (1977). Language Change in Childhood and in History. En J. MacNamara (ed.), *Language Learning and Thought* (pp. 185-214). Academic Press. <https://tinyurl.com/38smk366>
- Snow, C., & Uccelli, P. (2009). The Challenge of Academic Language. En D. Olson y N. Torrance (eds.), *The Cambridge Handbook of Literacy* (pp. 112-133). Cambridge University Press. <https://tinyurl.com/2ujpfrn6>
- Stavans, A., & Tolchinsky, L. (2021). A Multidimensional Perspective on Written Language Development. *Journal for the Study of Education and Development*, 44(1). <https://doi.org/10.1080/02103702.2020.1848094>
- Tapia, M., & Burdiles, G. (2009). Una caracterización del género informe escrito. *Letras*, 51(78), 17-49. <https://tinyurl.com/2p888dak>
- Tapia, M., Burdiles, G., & Arancibia, B. (2003). Aplicación de una pauta diseñada para evaluar informes académicos universitarios. *Revista Signos*, 36(54), 249-257. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-09342003005400009>
- Torres, A. (2017). Leer y escribir en la universidad: Una experiencia desde una concepción no instrumental. *Estudios Pedagógicos (Valdivia)*, 43(1), 311-329. <https://tinyurl.com/35vbnk9b>
- Uccelli, P. (2019). Learning the Language for School Literacy. En V. Grøver, P. Uccelli, M. Rowe y E. Lieven (eds.), *Learning through Language: Towards an Educationally Informed Theory of Language Learning* (pp. 95-109). Cambridge University Press. <https://tinyurl.com/2cty6wbz>
- Uccelli, P., Dobbs, C., & Scott, J. (2013). Mastering Academic Language: Organization and Stance in the Persuasive Writing of High School Students. *Written Communication*, 30(1), 36-62. <https://doi.org/10.1177/0741088312469013>
- Uccelli, P., Phillips, E., Barr, C., Meneses, A., & Dobbs, C. (2015). Beyond Vocabulary: Exploring Cross-Disciplinary Academic-Language Proficiency and Its Association with Reading Comprehension. *Reading Research Quarterly*, 50(3), 337-356. <https://doi.org/10.1002/rrq.104>
- Uribe, G., Camargo, Z., & Zambrano, J. (2017). Ensayo. En S. Agosto, T. Álvarez, P. Hilarario, T. Mateo, Á. Uribe (eds.), *Géneros discursivos y estrategias para redactar textos académicos en secundaria* (pp. 59-65). Octaedro. <https://tinyurl.com/4v6tre77>

Declaración de conflicto de intereses

El autor declara no tener conflictos de intereses.



Competencias transversales: Percepción del alumnado de la Universidad Católica Argentina

Transversal Competencies: Student Perception at Catholic University of Argentina

Valeria Corbella^a  , María Celina Giuliani^a  

^a Universidad Católica Argentina. Av. Alicia Moreau de Justo 1300 (C1107AAZ), Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina.

INFORMACIÓN DEL ARTÍCULO

Historial del artículo:

Recibido el 13 de enero de 2024

Aceptado el 09 de abril de 2024

Publicado el 09 de mayo de 2024

Palabras clave:

competencias transversales
currículos universitarios
percepción del alumnado
educación superior

ARTICLE INFO

Article history:

Received January 13, 2024

Accepted April 9, 2024

Published May 9, 2024

Keywords:

transversal skills
university curricula
students' perceptions
post-secondary education

RESUMEN

Las competencias transversales son aquellas habilidades necesarias para la inserción laboral y la reducción de la brecha existente entre la universidad y la empleabilidad. Sin embargo, la educación superior no siempre las incluye dentro de los programas de formación, pues sigue poniendo el foco en la adquisición de contenidos. Por lo tanto, este estudio indagó la formación en competencias transversales según la perspectiva de alumnos del último año de carreras de grado de la Universidad Católica Argentina. Su diseño es mixto, de tipo exploratorio y contempló una muestra de 226 participantes. Se utilizó un cuestionario construido *ad hoc* y los datos se analizaron con los *softwares* SPSS y Atlas.ti. Los resultados señalan que la mayoría de los participantes percibe un buen desarrollo de competencias transversales, pero que las adquiere principalmente en ámbitos distintos al universitario. Refieren asimismo que la aplicación práctica de los contenidos teóricos debe fortalecerse para adecuar la formación al mercado laboral, al igual que la implementación de metodologías pedagógicas activas, capacitación del profesorado y actualización de planes de estudio. Estos hallazgos resultan claves para conocer la situación actual de la educación universitaria en competencias transversales y confirman la necesidad de reconsiderar los currículos universitarios y la formación docente en pedagogías de innovación.

ABSTRACT

Transversal competencies are those skills necessary for employment integration and the reduction of the existing gap between university education and employability. However, higher education does not always include them in training programs, as the focus continues to be on content acquisition. Therefore, this study investigated the development of transversal competencies from the perspective of final-year undergraduate students at Catholic University of Argentina. Its design is mixed, exploratory in nature, and involved a sample of 226 participants. A specifically designed questionnaire was used, and the data were analyzed using SPSS and Atlas.ti. The results indicate that most participants perceive a good development of transversal competencies but that these are primarily acquired in contexts outside the university. They suggest that the application of theoretical content to practice should be strengthened to align education with the job market, along with the implementation of active pedagogical methodologies, faculty training, and curriculum updates. These findings are crucial for understanding the current situation of university education in transversal competencies and confirm the need to reconsider university curricula and teacher training in innovative pedagogies.

© 2024 Corbella & Giuliani. CC BY-NC 4.0

Introducción

En los inicios del corriente siglo y con la unificación de Europa, se dieron diversas transformaciones en materia educativa que llevaron a las universidades a tener que garantizar la homologación de sus titulaciones. Fue entonces que a partir de diversas declaraciones —Bologna, Praga, Lisboa y La Sorbona, entre otras— surgió el Espacio Europeo de Educación Superior como organismo encargado de implementar los cambios necesarios para unificar los criterios educativos a través de lo que se denominó Proyecto Tuning (Campos, 2011; Haselberger

et al., 2012). El paradigma educativo viró hacia una formación por competencias, lo que facilitó el enlace de la formación superior con el trabajo.

Más allá de las diferencias con Europa, Latinoamérica entendió la necesidad de implementar algunas propuestas del mencionado proyecto (Campos, 2011; Espinoza & Gallegos, 2020). Según este, la educación debía centrarse en el estudiante, volverse más competitiva y responder a las necesidades de los contextos sociales y laborales. Se vislumbró, entonces, la necesidad de reemplazar la educación centrada en el profesor por una formación centrada en el estudiante. Como consecuencia del cambio, se

replanteó la organización de las universidades en referencia al currículo y al rol del profesor (Aránguiz et al., 2021). Con una mirada puesta en los tres saberes —saber hacer, saber ser y saber ser con otros—, la educación superior comenzó a dirigirse hacia una formación en competencias específicas y transversales que facilitarían la adaptación a nuevos entornos (Sepúlveda Romero, 2017; Romero et al., 2021).

El Proyecto Tuning-América Latina es complejo y abarca diferentes ejes; uno de ellos es el referido a las competencias transversales. Estas son aquellas habilidades comunes a la mayoría de las titulaciones, que garantizan un perfil de graduado flexible, competitivo y con habilidades que favorezcan la movilidad de los profesionales. Dadas las características de la sociedad actual, en donde la transformación es permanente y las demandas laborales se reformulan de forma constante, las competencias transversales se han vuelto muy importantes (González et al., 2004).

Si bien el objetivo educativo es claro, aún no hay convergencia en lo que cada cual entiende por “competencias transversales” o, al menos, en cuáles deberían ser de especial consideración para la formación superior y para cada disciplina en particular. A pesar de ello, García Estupiñán et al. (2018) sostienen que existe cierta coincidencia en las capacidades, las actitudes, los valores y las competencias profesionales requeridas para el desempeño laboral.

Por otro lado y al mismo tiempo, no son muchos los trabajos referidos a métodos para su adecuada medición (Espinoza & Gallegos, 2020). Esto evidencia una dificultad en torno a la obtención de evidencia empírica que dé cuenta de la valoración de estas competencias (Caeiro et al., 2021). Paralelamente, Schoon (2021) indica la dificultad en la definición tanto de su nomenclatura como de cuáles son las competencias que integran este concepto. A lo anterior, la autora suma el desafío de su evaluación, en términos de integrar la medición de habilidades con la medición de características de personalidad; ambos, aspectos involucrados con el concepto de competencias. Asimismo, se reconoce que su análisis es complejo y su división, a los fines de la evaluación, solo tiene sentido a nivel analítico, en tanto las personas entremezclan este tipo de competencias y quedan en evidencia su interdependencia e interconexión (Rekalde et al., 2021).

Las universidades latinoamericanas sostienen la necesidad de incluir las competencias transversales como eje de los programas académicos, pero los estudios referidos a su inserción obtienen resultados dispares. En ciertas universidades de México, Chile y Colombia se implementaron planes estratégicos para la formación en competencias transversales que arrojaron resultados positivos y alentadores, y se observó que existe un espacio significativo para mejoras en la consolidación de estos ensayos (Rivero et al., 2020; Schmal et al., 2020; Díaz et al., 2021; Soto et al., 2021; Lozano, 2022). Se ha explorado también la inserción indirecta de las competencias transversales a lo largo del currículo, y se ha evidenciado que su transmisión queda a cargo del profesor, a pesar de que no estén incluidas directamente en los programas de grado (Soto et al., 2021). Por otro lado, algunos estudios evidenciaron una mejora en la adquisición de estas competencias, pero

acompañada de un aumento de tasas de abandono de los cursos, dado el esfuerzo que implicó para una cantidad de alumnos (Cross, 2018). Problemáticas propias de la región, como un acceso deficiente a internet en algunas universidades de Venezuela, dificultan el desarrollo de ciertas competencias transversales (Morales, 2020). Al mismo tiempo, los altos niveles de deserción, las tasas de repitencia y las bajas calificaciones se vinculan a la desarticulación del estudiante en sus competencias transversales (Cross, 2018; Arteaga et al., 2021; Seminara et al., 2021).

Asimismo, diferentes investigaciones convergen en la valoración positiva de metodologías pedagógicas activas para el fortalecimiento del desarrollo de competencias transversales. De hecho, los resultados marcan una relación positiva entre metodologías activas y el desarrollo de las mismas (Martínez & González, 2018; Ciriza et al., 2021). La implementación de algunas de ellas arrojó resultados positivos y alentadores, especialmente para las metodologías de codiseño de prácticas educativas abiertas, trabajo en equipo, uso del portafolio digital, empleo de las TIC, entre otras (Aneas et al., 2018; Eizaguirre et al., 2018; Acuña & García, 2019; Sepúlveda Obrique et al., 2019). A pesar de ello, uno de los mayores inconvenientes se da en el espacio áulico. Varios estudios señalan la necesidad de que el profesorado mejore las estrategias pedagógicas; aún hoy, la clase magistral es el recurso más utilizado (Núñez & Vega, 2019; Morales, 2020; Callo et al., 2021). Este cuadro de situación refuerza el objetivo central del presente estudio, dirigido a realizar un diagnóstico acerca de la formación en competencias transversales en la Universidad Católica Argentina (UCA).

Argentina no ha sido ajena a este proceso. La promulgación de diversas leyes, como la Ley n.º 24521 de 1995 (Congreso Nacional de Argentina, 1995), refleja la necesidad de asegurar una educación superior de calidad, de acceso para toda la población y comprometida con la sociedad. Cada vez más se espera que los estudiantes adquieran competencias transversales para su inserción en un mercado laboral cambiante.

La transformación hacia una educación por competencias se vincula a la empleabilidad, en tanto facilita la reducción de la brecha existente entre la universidad y el empleo (García Manjón & Pérez, 2008; Marcos & Martín, 2016). La empleabilidad incluye conocimientos, logros, habilidades y atributos personales que aumentan la posibilidad de encontrar un empleo y tener éxito (Marko et al., 2019; Aránguiz et al., 2021). Estudios realizados en Europa y Latinoamérica coinciden en que hoy, para los empleadores, las competencias transversales son más relevantes que las habilidades específicas (Succi & Canovi, 2019; Espinoza & Gallegos, 2020; Romero et al., 2021). La clave de la productividad radica en cómo utilizar la cantidad ingente de información que se produce para ofrecer mejores soluciones. Hoy se requiere un nuevo tipo de profesional que combine habilidades transversales y específicas y facilite la interrelación de conocimientos de distintas áreas, por lo que las instituciones educativas tendrán que adaptar sus currículos para abordar este desafío (Cross, 2018; Paoloni et al., 2019; Aránguiz et al., 2021; Díaz et al., 2021; García et al., 2022). Los nuevos escenarios requieren nuevas competencias, no solo las de carácter técnico, sino también las de carácter social e in-

terpersonal (Echeverría & Martínez, 2018), razón por la cual se justifica su importancia e implementación.

En este marco, estudios predominantemente europeos evidencian relaciones positivas entre la empleabilidad, la adaptación a las nuevas condiciones del mercado laboral y la adquisición de estas competencias por parte de los estudiantes de grado superior. La autopercepción del alumnado en cuanto a la valoración, el dominio y la adquisición de las mismas arroja resultados aceptables (Martínez & González, 2019a; Santana et al., 2021; García et al., 2022). En lo que compete al estudiante, se identifican resultados positivos en cuanto a su dominio, aunque los aspectos más débiles y mejorables se señalan en relación con la gestión académica, la integración entre planes de estudio y objetivos institucionales, y las pedagogías implementadas en las aulas (González Morga et al., 2018; Aránguiz et al., 2021). Asimismo, los resultados señalan una relación positiva entre mejores notas académicas, el aumento del dominio de competencias transversales y la alternancia de actividades universitarias, becas y movilidad (Martínez & González, 2019b). Estos hallazgos sirven para ver posibles líneas de mejora y aumento de la empleabilidad de los egresados (González Morga et al., 2018).

El mundo laboral muestra un reclamo permanente de competencias tales como el trabajo en equipo, habilidades comunicacionales, solución de problemas, etc. (García Manjón & Pérez, 2008). De allí la relevancia de conocer el modo en el que se produce su adquisición y dominio desde la perspectiva de los propios alumnos. El contexto brevemente reseñado conforma entonces un problema científico para las ciencias de la educación, centrado en cómo los alumnos universitarios pueden formarse en esta clase de competencias y cuáles serían las mejores estrategias de las universidades para transmitirlos. También es necesario indagar la perspectiva de los alumnos respecto de qué competencias reciben, cómo logran dominarlas, qué tan conformes se sienten con lo aportado por la universidad, y qué utilidad tienen estas habilidades para su vida profesional laboral futura.

Formación en competencias transversales en la Universidad Católica Argentina

La UCA adoptó un modelo educativo que comenzó a implementarse en 2018. De modo ininterrumpido se está trabajando para afianzar la formación de los estudiantes sobre un marco institucional que estipula que “la responsabilidad de la UCA se cifra en el logro de la formación de un graduado como alguien ‘experto en humanidad’” (UCA, 2018, p. 4). Si la UCA tiende a formar expertos en humanidades, las competencias transversales adquieren un protagonismo particular. Esto se debe a que muchas de ellas están en consonancia con algunos de estos valores humanistas.

La complementariedad de las competencias específicas y las transversales es un elemento central en todo proyecto educativo. Tradicionalmente, las primeras han encontrado mayor implementación dentro de los diseños curriculares, pero actualmente el foco de atención se ha desplazado hacia las competencias transversales. Las nuevas perspectivas educativas entienden que, para que

las primeras puedan desarrollarse, las segundas deben estar incorporadas en el perfil del graduado.

Los estudiantes de la UCA adquieren durante su formación algunas de estas competencias, aunque de manera indirecta, ya que, como se mencionó, son cercanas a la formación humanista. El inconveniente que surge es que no todas estas habilidades son incorporadas por el estudiante, en tanto no están consolidadas dentro de los diseños curriculares.

Teniendo en cuenta el contexto descrito, se desprende una serie de interrogantes que la presente investigación apunta a responder: ¿cuáles son las competencias transversales que los estudiantes de las carreras de grado de la UCA consideran que reciben durante su formación? ¿Qué rol atribuyen a los diferentes ámbitos en el proceso de adquisición de competencias transversales? ¿Cuál es el dominio percibido para dichas competencias? ¿Qué grado de satisfacción refieren con respecto a la formación recibida en competencias transversales?

Sobre la base de estas preguntas, el estudio tuvo por objetivo general analizar la formación en competencias transversales según la perspectiva de alumnos del último año de diferentes carreras de grado de la UCA. A modo de objetivos específicos, se indagó desde la perspectiva de los estudiantes sobre: 1. el desarrollo de diferentes competencias transversales a lo largo de la formación universitaria; 2. el rol atribuido a diferentes ámbitos en el proceso de adquisición de competencias transversales; 3. el dominio percibido en competencias transversales; y 4. el grado de satisfacción con respecto a la formación recibida en competencias transversales.

Si bien estos objetivos tienen un alcance exploratorio, el presente estudio se propone como un primer paso hacia un objetivo mayor, centrado en la indagación de la formación integral y el desarrollo profesional del graduado universitario, con foco en aquellas competencias que, atravesando todas las áreas de saber, y garantizando movilidad y empleabilidad, le están siendo requeridas hoy por el mundo del trabajo. Estas competencias desempeñan un rol de importancia en la misión de la universidad de ser motor de cambio social, transformadora de la realidad, inclusiva y constructora de futuro para las personas (Villardón, 2015). Por estas razones, y suscribiendo la relativa área de vacancia señalada anteriormente, resulta útil efectuar un relevamiento en la población estudiantil que explore las perspectivas que poseen los alumnos sobre la formación en competencias transversales.

Marco conceptual

Conceptualmente, las competencias pueden ser definidas de varias maneras: competencias blandas, genéricas, transversales, socioemocionales, del siglo XXI, para la empleabilidad, entre otras, dependiendo del enfoque que se adopte (Espinoza & Gallegos, 2020; González Morga & Martínez, 2020; Schoon, 2021). Sin embargo, más allá de las diferencias terminológicas, estas competencias “hacen referencia a conocimientos, habilidades y actitudes esenciales para la formación integral de la persona y el desarrollo de la empleabilidad” (Martínez & González, 2019a, p. 66). Sus características centrales se definen por su transversalidad a todas las disciplinas, con indepen-

dencia de contenidos específicos, multifuncionalidad y aplicabilidad en diversos contextos y situaciones, su relevancia a lo largo de la vida, así como su impacto en el desarrollo personal, profesional y académico (Etchegaray et al., 2018; Capó et al., 2019; Martínez & González, 2019a; Seminara et al., 2021). Además, algunos estudios resaltan su relevancia para la sociedad en general, ya que su adquisición contribuye a una ciudadanía más justa, efectiva y responsable, y promueve comportamientos más humanos, éticos e integrales (Paoloni et al., 2019).

A pesar de que el objetivo educativo es claro, las conceptualizaciones de estas competencias aún presentan divergencias debido a la dificultad para su operacionalización, la multiplicidad de clasificaciones que las agrupan y las discrepancias sobre cuáles de ellas deben ser especialmente consideradas en la formación superior. Sin embargo, existe cierto consenso en cuanto a la necesidad de desarrollar, en los futuros graduados, la capacidad de innovación, creatividad, habilidades, actitudes, valores y competencias profesionales altamente demandadas en el ámbito laboral (Morales Rodríguez & Morales, 2018).

Al analizar el concepto de “competencias”, surge la necesidad de clarificar el modo en que deben ser entendidas. En las últimas dos décadas, las competencias han estado en el foco de estudio y se vislumbra que su comprensión depende de los enfoques con que se las analice. De allí que en la bibliografía específica haya investigaciones sustentadas en diferentes marcos teóricos, como el conductismo, el funcionalismo, el constructivismo y el enfoque complejo (Tobón, 2007 y 2013). Así, la pluralidad de marcos teóricos da lugar a una diversidad de términos que se utilizan para referirse al mismo concepto (Tobón, 2007; Estrada, 2020).

Tobón (2007, p. 17) aporta una definición de *competencias* que se adecúa al presente estudio:

Son procesos complejos de desempeño con idoneidad en determinados contextos, integrando diferentes saberes (saber ser, saber hacer, saber conocer y saber convivir), para realizar actividades y/o resolver problemas con sentido de reto, motivación, flexibilidad, creatividad, comprensión y emprendimiento, dentro de una perspectiva de procesamiento metacognitivo, mejoramiento continuo y compromiso ético, con la meta de contribuir al desarrollo personal, la construcción y afianzamiento del tejido social, la búsqueda continua del desarrollo económico-empresarial sostenible, y el cuidado y protección del ambiente y de las especies vivas.

Este enfoque considera a la persona en su totalidad, en relación con otros y con el medio ambiente. Esta perspectiva resulta extensiva a la formación integral de la persona, no solo como alguien que adquiere habilidades y deviene buen profesional, sino como alguien que, además de ser un profesional idóneo y competente, sostiene un compromiso ético para con la sociedad. Si bien todos los enfoques enfatizan el estudio riguroso del contexto, el modo en que se planifican la formación y las competencias como eje central varía en los diseños curriculares.

Una de las diferencias planteadas es que el enfoque complejo no prioriza el eje profesional —aunque necesariamente lo incluye—, sino el eje humano. Estas competencias se adquieren desde una transformación del ser para uno y ser para otros. Este “ser para” es el que permite orientar las actividades profesionales otorgándoles un sentido que, además de incluir a la propia persona,

la trasciende. Son competencias que implican una transformación de la personalidad. Este es un punto sensible al momento de incorporar su enseñanza y evaluación dentro de los programas (Morales Rodríguez & Morales, 2018; Núñez & Vega, 2019; Caeiro et al., 2021).

Más allá de las problemáticas, esta perspectiva es coherente en lo que a las competencias transversales se refiere, así como en las diferencias que mantienen con las competencias específicas. Se entiende que la idoneidad y la responsabilidad profesional acompañan a una persona comprometida consigo misma, con los demás, con la sociedad y con el medio ambiente. Esta es la idea rectora que atraviesa el presente estudio: una formación de calidad desde una mirada humanista, con el sustento epistemológico que brinda el enfoque de la complejidad, a los fines de lograr la integración de los diferentes saberes a los cuales se aspira desde el proyecto institucional de la universidad.

Metodología

Muestra

La muestra estuvo conformada por 226 estudiantes de último año de carreras de grado de la UCA, durante el primer semestre de 2023. Se trató de una muestra intencional, no probabilística. Como criterios de inclusión, se consideró a participantes que: 1. estuvieran cursando el último año de una carrera de grado en la UCA; y 2. tuviesen menos de un 50 % de finales aprobados de alguna otra carrera realizada. Se excluyó a aquellos participantes que no cumplieran con los criterios de inclusión o que no prestaran su consentimiento.

Materiales

Se generó un formulario *ad hoc* en formato *online* para indagar datos demográficos y del perfil académico, en términos de edad, género, sede de su carrera, situación laboral, realización de actividades no áulicas y usos de diferentes métodos de enseñanza dentro de sus cursos universitarios. El formulario exploró desde la perspectiva de los participantes: 1. el desarrollo de diferentes competencias transversales a lo largo de la formación; 2. el rol atribuido a diferentes ámbitos en la adquisición de competencias transversales; 3. el dominio percibido en competencias transversales; y 4. el grado de satisfacción con respecto a la formación en competencias transversales. Se incluyó un consentimiento informado antes de completar el cuestionario. Las diferentes dimensiones evaluadas se analizaron mediante preguntas con un formato tipo Likert de cinco puntos. Finalmente, se incluyó una pregunta abierta para justificar el grado de satisfacción percibido con respecto a la formación en competencias transversales recibida en la universidad.

Procedimientos

Construcción del formulario

La confección del formulario estuvo basada, principalmente, en relevamientos previos sobre competencias transversales efectuados en Latinoamérica (Campos,

2011; Espinoza & Gallegos, 2020). Dichas investigaciones aportaron el listado definitivo de competencias transversales presentado en el formulario, así como la estrategia para evaluarlas en términos de desarrollo, dominio y grado de satisfacción respecto a la formación recibida. El listado de once competencias transversales consideró las cinco competencias que emergieron como más y menos significativas en el estudio de Campos (2011), que involucró una muestra de 22 609 estudiantes de universidades a lo largo de 22 países latinoamericanos, incluyendo la Argentina, con 2794 participantes. A su vez, se incluyó una competencia vinculada con lo humanístico, en función del proyecto educativo de la UCA.

Trabajo de campo

Cada participante aceptó voluntariamente formar parte del estudio y completó individualmente el formulario. Se consideró una ventana de tiempo de 45 días para su circulación. La divulgación se efectuó a partir de contactos institucionales y listas de difusión disponibles para el equipo de investigación. Si bien no se apuntó a una muestra representativa sino intencional, se intentó abarcar las diversas sedes y unidades académicas. El trabajo de campo tuvo lugar durante el primer semestre de 2023.

Análisis de datos

A nivel cuantitativo, se generó una base de datos con los 226 protocolos en formato Excel y SPSS, versión 19. A partir de ello, se procedió a análisis estadísticos descriptivos e inferenciales. Se calcularon estadísticos descriptivos (media, mediana y desvío estándar) y se efectuaron pruebas T de comparaciones de medias, para muestras independientes. Se utilizó un nivel de $p < 0,05$.

Se realizó el análisis de datos cualitativo utilizando el programa Atlas.ti, versión 23. Se crearon categorías y códigos acorde a los objetivos de la investigación y en sintonía con la pregunta abierta propuesta en el cuestionario.

Aspectos éticos

Cada participante prestó su consentimiento por escrito de manera voluntaria. Los datos fueron analizados de manera anónima y se dejó un contacto con el equipo investigador para inquietudes.

Resultados

A continuación se presentan los resultados obtenidos. Luego de ofrecer una descripción de las competencias transversales evaluadas, los datos demográficos y el perfil académico de los participantes, la información se organiza según los objetivos específicos del presente estudio.

Competencias transversales evaluadas

Las competencias transversales evaluadas fueron seleccionadas a partir de los resultados del estudio de Campos (2011), referido a la relevancia que tienen y cuáles son las más significativas para los diferentes actores del proceso educativo. A ello se le sumó una competencia humanista acorde al proyecto institucional de la universidad. Por lo tanto, las competencias transversales consideradas fueron: 1. abstracción, análisis y síntesis; 2. aplicación de conocimientos en la práctica; 3. responsabilidad social y

compromiso ciudadano; 4. comunicación en un segundo idioma; 5. aprendizaje y actualización permanentes; 6. identificación, planteamiento y resolución de problemas; 7. toma de decisiones; 8. trabajo en equipo; 9. habilidades interpersonales; 10. compromiso con el medio sociocultural; 11. valoración y respeto a la diversidad (multiculturalidad); 12. compromiso con la calidad; y 13. adquisición de competencias humanistas.

Datos demográficos y de perfil académico de los participantes

La muestra definitiva se compuso de 226 participantes, todos estudiantes de último año de una carrera de grado de la UCA. La mayoría fueron adultos jóvenes, con un promedio de edad de 24 años y un desvío estándar cercano a los 4. Se constató un predominio de participantes de género femenino (137 de 226 sujetos). En términos de sede de estudios, se observó una predominancia de estudiantes cursando en la sede Ciudad de Buenos Aires (133 sujetos), seguido de participantes de las sedes Rosario (53 sujetos), Paraná (28 sujetos) y Mendoza (12 sujetos). La gran mayoría (146 participantes) reportó estar trabajando a tiempo parcial o a tiempo completo. Por último, los participantes se distribuyeron de manera equilibrada en términos de efectuar y no efectuar actividades extraáulicas (112 de 226 sujetos realizaban actividades no áulicas).

En relación con los datos de perfil académico de los participantes, un aspecto evaluado aludió al uso de diferentes métodos de enseñanza en los cursos, según la visión de los estudiantes. Los métodos explorados fueron: 1. el cooperativo; 2. el basado en problemas; 3. el basado en proyectos; 4. el autónomo; 5. el estudio de casos; 6. la lección magistral; y 7. la resolución de ejercicios. No se observaron diferencias en la distribución de los participantes en términos del uso de diferentes métodos de enseñanza. Puede observarse que, frente a la pregunta "¿En qué medida se hacen uso de los siguientes métodos de enseñanza en tus cursos?", y utilizando una escala entre 1 (nada) y 5 (mucho), el grado 3 se ubicó en la mitad de la distribución, correspondiéndose con el segundo cuartil (Q2, mediana) para todas las categorías evaluadas. En otras palabras, para un 50 % de los participantes, el uso de los diferentes métodos se ubicó hasta dicho grado de la escala. A su vez, el tercer cuartil (Q3) se correspondió con el valor 4 de la escala para todas las categorías evaluadas. Esto implica que solo un 25 % de los evaluados consideró que los diversos métodos de enseñanza se utilizaban mucho (grado 5 de la escala) en el interior de sus cursos.

Desarrollo de competencias transversales durante la formación universitaria

El primer objetivo específico del estudio buscó analizar el desarrollo de competencias transversales durante la formación universitaria, según la perspectiva de los estudiantes. La tendencia central de las respuestas observadas fue similar en la mayoría de las competencias transversales indagadas: el grado 4 de la escala se correspondió con el segundo cuartil, es decir, con la mediana de la distribución. En otras palabras, para un 50 % de participantes, la mayoría de las competencias se encontraba desarrollada (grado 3 de la escala), pero sin

llegar a estar muy desarrollada (grado 5). La tendencia descrita no se observó para las competencias vinculadas con: 1. la capacidad de comunicación en un segundo idioma; 2. la posibilidad de aplicar los conocimientos en la práctica; y 3. el desarrollo de un compromiso con el medio sociocultural.

Para el caso de la comunicación en un segundo idioma, la mediana de la distribución se correspondió con el valor 2 de la escala, lo que implica que para un 50 % de participantes dicha competencia se encontraba no desarrollada (grado 1) o casi no desarrollada (grado 2). Una tendencia similar, aunque menos marcada, se observó para el compromiso con el medio sociocultural, en el que la mediana de la distribución fue el grado 3 (desarrollada). Esto implica que para un 50 % de participantes esta competencia estuvo, a lo sumo, desarrollada. En línea con esta tendencia, solo una minoría de participantes (a lo sumo un 25 %) declaró tener muy desarrolladas (grado 5) dichas competencias. Esto también se observó para la competencia vinculada con aplicar los conocimientos en la práctica, en la que solo un 25 % de los participantes declaró tenerla muy desarrollada. Estos resultados se sintetizan en la siguiente tabla.

Tabla 1. Desarrollo de competencias transversales.

Competencias transversales	Cuartiles		
	Q1	Q2 (mediana)	Q3
Abstracción, análisis y síntesis	3	4	5
Aplicación de conocimientos en la práctica*	3	4	4
Responsabilidad social y compromiso ciudadano	3	4	5
Comunicación en un segundo idioma*	1	2	3
Aprendizaje y actualización permanentes	3	4	5
Identificación, planteamiento y resolución de problemas	3	4	5
Toma de decisiones	3	4	5
Trabajo en equipo	3	4	5
Habilidades interpersonales	3	4	5
Compromiso con el medio sociocultural*	3	3	4
Valoración y respeto de la diversidad (multiculturalidad)	3	4	5
Compromiso con la calidad	3	4	5
Adquisición de competencias humanistas	3	4	5

Nota: Los participantes respondieron usando una escala entre 1 y 5, donde 1 significa "nada desarrollada"; 3, "desarrollada"; y 5, "muy desarrollada". El * marca aquellas competencias comparativamente menos desarrolladas al interior de la muestra.

Fuente: Autoras (2024).

Puede plantearse que, en términos generales, la mayoría de las competencias transversales fueron percibidas entre desarrolladas y muy desarrolladas, con la excepción de: 1. la aplicación de los conocimientos en la práctica; 2. la comunicación en un segundo idioma; y 3. el compromiso con el medio sociocultural.

Rol atribuido a diferentes ámbitos en el proceso de adquisición de competencias transversales

El segundo objetivo específico exploró en qué grado los estudiantes consideraban que diferentes ámbitos habían colaborado para su formación en competencias transversales. Los ámbitos ofrecidos como opciones fueron el individual, la sociedad, la familia, el grupo de pares, estudios anteriores y la universidad.

Tabla 2. Rol atribuido a diferentes ámbitos para la formación en competencias transversales.

¿En qué grado los siguientes ámbitos te han ayudado a formarte en competencias transversales?	Cuartiles		
	Q1	Q2 (mediana)	Q3
Individual, uno mismo*	4	4	5
Sociedad*	3	3	4
Familia	3	4	5
Grupo de pares	3	4	5
Estudios anteriores*	3	3	4
Universidad	3	4	4

Nota: Los participantes respondieron usando una escala entre 1 y 5, donde 1 significa "nada" y 5, "mucho". El + marca el ámbito más valorado y el *, los ámbitos menos valorados.

Fuente: Autoras (2024).

Tal como puede apreciarse en la tabla, no todos los ámbitos fueron valorados de igual modo en términos de su colaboración en la adquisición de competencias transversales. El ámbito individual fue el más ponderado: un 75 % de los participantes se ubicó entre los grados 4 y 5 de la escala. En otras palabras, para la amplia mayoría de los sujetos evaluados, el ámbito individual colaboró entre bastante y mucho para su formación en competencias transversales. La familia y el grupo de pares fueron los dos ámbitos que siguieron en orden de importancia. Así, en ambos casos, para un 50 % de evaluados, estos ámbitos habían colaborado entre bastante y mucho (grados 4 y 5 de la escala). Con una tendencia similar, aunque con menos fuerza, se ubicó el ámbito de la universidad. En este caso, la mitad de los participantes consideró que la universidad había ayudado relativamente en el proceso de adquisición de competencias transversales. Asimismo, solo un 25 % de evaluados consideró que había ayudado mucho. Finalmente, los dos ámbitos menos ponderados por los estudiantes de la muestra fueron la sociedad y los estudios anteriores. En estos casos, la mitad de los sujetos consideró que habían colaborado, a lo sumo, regularmente (grado 3 de la escala), y solo un 25 % de los evaluados consideró que eran ámbitos que habían colaborado mucho (grado 5 de la escala) en la formación de competencias transversales.

Dominio en competencias transversales

El tercer objetivo específico exploró cómo los participantes valoraban, de forma general, su dominio en competencias transversales.

Tabla 3. Dominio en competencias transversales.

	Frecuencia	Frecuencia %	Frecuencia % acumulada
Muy malo	2	0,9	0,9
Malo	3	1,3	2,2
Regular	32	14,2	16,4
Bueno*	124	54,9	71,2
Muy bueno*	65	28,8	100,0
Total	226	100,0	100,0

Nota: Los participantes respondieron usando una escala entre 1 y 5, donde 1 significa "muy malo" y 5, "muy bueno"; %: porcentual; *: respuestas más frecuentes.

Fuente: Autoras (2024).

Siguiendo la tabla, puede apreciarse que 189 participantes (83,7 % de la muestra) consideraron que, en general, su dominio en competencias transversales era de bueno a muy bueno. En contraste, solo cinco estudiantes (2,2 % de la muestra) consideraron que su dominio era malo o muy malo. El resto de los participantes (32 sujetos; 14,2 %) consideró su dominio como regular.

Satisfacción de los estudiantes con respecto a la formación en competencias transversales recibida en la universidad

Otro aspecto indagado en relación con el objetivo específico 4 aludió al grado de satisfacción con respecto a la formación en competencias transversales recibida en la universidad. Tal cual puede observarse en la tabla 4, un 19,9 % de estudiantes se consideró entre insatisfecho y muy insatisfecho respecto de la formación recibida, y un 34,5 % registró un grado de satisfacción regular. En conjunto, estos datos indican que, para más de la mitad de los participantes (54,4 %), su grado de satisfacción fue, a lo sumo, regular (grado 3 de la escala). El resto de los participantes se distribuyó entre un 31 % que se consideró satisfecho y un 14,6 % que se consideró muy satisfecho, siempre en términos de la formación recibida en la universidad sobre competencias transversales.

Tabla 4. Grado de satisfacción con respecto a la formación en competencias transversales.

	Frecuencia	Frecuencia %	Frecuencia % acumulada
1	12	5,3	5,3
2	33	14,6	19,9
3*	78	34,5	54,4
4	70	31,0	85,4
5	33	14,6	100,0
Total	226	100,0	100,0

Nota: Los participantes respondieron usando una escala entre 1 y 5, donde 1 significa "muy insatisfecho" y 5, "muy satisfecho"; %: porcentual; *: respuesta más frecuente.

Fuente: Autoras (2024).

Complementariamente, se detallan los resultados del análisis cualitativo a partir de una pregunta abierta que solicitaba justificar el grado de satisfacción con respecto a la formación recibida en la universidad. Los comentarios recurrentes se han sintetizado en la tabla 5, a partir de la segmentación en categorías y códigos.

Tabla 5. Justificación respecto del grado de satisfacción referido a la formación en competencias transversales.

Categorías	Códigos	Descripción de los comentarios
Planificación de la enseñanza	Enseñanza práctica	"La universidad debería planificar carreras más prácticas desde los primeros años" (S51). "Me gustaría que nos enseñen a aplicar lo que aprendimos teóricamente" (S228).
	Metodologías pedagógicas	"Las clases son muy tradicionales, la mayoría son expositivas" (S42). "Solo se agregaron trabajos prácticos pero sin cambiar nada" (S130).
Contraste de intereses de los actores implicados	Profesorado/ universidad	"Los profesores intentaron desarrollar estas habilidades pero no lo lograron" (S49). "El profesor se queda más en la teoría que en enseñarnos a aplicarlas en la práctica" (S7). "Profesores poco capacitados en CT y con poco interés en mejorar la situación" (S10). "La universidad hace hincapié en la formación en competencias, pero la mitad de los profesores que he tenido no parecen darle la misma importancia" (S86).
	Formación en CT	"Llevar la teoría a la práctica" (S51). "Sería bueno contar con formación en programación, manejo y análisis de datos, etc., pues son habilidades que hoy se demandan mucho" (S41).
Estructura del plan de estudios	Actualización de programas	"Los planes de estudio quedaron desactualizados" (S51). "Se debe analizar el plan de estudios enfocado hacia el sector laboral" (S32).

Nota: Realizado con el software Atlas.ti; CT: competencias transversales; S: sujeto.

Fuente: Autoras (2024).

Los resultados cualitativos denotan que, para los participantes, la calidad de la formación en competencias transversales va a depender de: 1. la planificación de la enseñanza; 2. los contrastes de intereses entre los actores implicados en el proceso educativo; y 3. la estructura del plan de estudios. En lo que hace a la planificación de la enseñanza, los problemas señalados refieren a la enseñanza práctica y las metodologías pedagógicas. Allí, muchos de los participantes señalaron la necesidad de que la enseñanza se dirija hacia objetivos más prácticos, y que la brecha entre los contenidos teóricos y la formación práctica se acorte. Por otro lado, remarcaron la necesidad de implementar pedagogías más activas, en las que las clases expositivas tengan menos protagonismo y se pueda fomentar una mayor aplicación práctica de los contenidos. Por otro lado, señalaron discrepancias entre los intereses de la universidad y los del cuerpo de profesores. Según la perspectiva de los alumnos, la institución se dirige hacia la implementación de competencias transversales, pero los obstáculos radican en su dominio e implementación por parte de los docentes. Finalmente, varias respuestas se organizaron en una categoría referida a la estructura de los planes de estudio. Allí, los estudiantes mencionan dificultades respecto a la formación en competencias transversales, específicamente el déficit en la aplicación de los conocimientos teóricos en la práctica y en la forma-

ción en competencias digitales. Resaltan, además, la necesidad de una actualización de los programas de estudio, en tanto perciben que han quedado desactualizados respecto del nivel de conocimiento actual y de las demandas del mercado laboral.

Discusión/conclusiones

La presente investigación analizó la formación en competencias transversales según la perspectiva de alumnos del último año de diferentes carreras de grado de la UCA.

Las competencias transversales se han transformado en un concepto polifacético que surge primeramente en un sentido de formación integral y del buen vivir del hombre, a los fines de ser un buen ciudadano formado en valores humanistas. La demanda del mercado laboral influyó para que esta noción se acomodara a competencias vinculadas a un sujeto capaz de desenvolverse eficientemente en la prosecución de objetivos y realización de tareas, con lo que quizás se perdió el énfasis original de la valoración en cuanto a persona integral con miras al desarrollo personal y de la sociedad y al respeto por su entorno (Vélez et al., 2018).

En este marco, la universidad se transforma hoy en un lugar esencial para devolver al ser humano las bases de una formación en valores y en competencias. Esto implica una serie de elementos que lo dignifiquen y que lo vuelvan capaz de aplicar los conocimientos a favor de un desarrollo personal y social, en consonancia con los intereses del mercado, pero sin descuidar su formación holística y humanista. El Proyecto Tuning-América Latina significa justamente devolver a los claustros académicos un interés renovado por la formación de profesionales de excelencia, expertos en humanidad.

El modelo de la UCA se alinea con estos objetivos. Por ello, el presente estudio buscó dar voz a sus actores y analizar, desde la percepción de los estudiantes, la situación actual de la formación académica en relación con el desarrollo y dominio de las competencias transversales, en articulación con el grado de satisfacción con respecto a la formación recibida.

De los resultados obtenidos surge que la mayoría de los participantes percibe un buen desarrollo de competencias transversales, y que tiene un buen dominio de ellas. A su vez, pudo apreciarse que las han adquirido principalmente de manera individual, aunque el ámbito familiar y el grupo de pares colaboraron bastante en esta adquisición. La universidad aparece aquí con menor fuerza como ámbito de promoción, ubicándose por debajo de los campos mencionados, pero por encima del campo social y laboral.

La autopercepción de los participantes en cuanto al desarrollo y dominio de las competencias transversales es convergente con estudios previos ya mencionados en la introducción (Martínez & González, 2019a; Santana et al., 2021; García et al., 2022). Suscribiendo estas investigaciones previas y otras como las de González Morga et al. (2018) y Aránguiz et al. (2021), los resultados obtenidos permiten pensar que los estudiantes se consideran con un buen dominio en competencias transversales, aunque plantean problemas en cuanto al rol de la universidad en la adquisición de este tipo de habilidades de gestión académica, en la integración entre planes de estudio y obje-

tivos institucionales, y en las pedagogías implementadas en las aulas. Al mismo tiempo, el menor protagonismo de la universidad para la adquisición de competencias podría estar vinculado con los desafíos pedagógicos reseñados en la introducción: puntualmente, con las dificultades mencionadas en varias investigaciones respecto de una necesidad de mejorar las estrategias pedagógicas por parte del profesorado, complementando el predominio que hoy tienen las clases magistrales (Núñez & Vega, 2019; Morales, 2020; Callo et al., 2021).

Estos resultados permiten pensar que la universidad aún debe esforzarse para mejorar la implementación de su objetivo central. La UCA tiene en sus estamentos centrales alcanzar un adecuado desarrollo y dominio de estas competencias, pero, desde la percepción del alumnado, existe una brecha con su implementación. De allí que perciben positivamente la intención y los objetivos de la institución, pero al mismo tiempo reconocen que reciben las competencias transversales en ámbitos diferentes al académico.

En términos generales, puede plantearse que las competencias transversales indagadas fueron percibidas en un rango entre desarrolladas y muy desarrolladas, a excepción de: 1. la comunicación en un segundo idioma; 2. la aplicación de los conocimientos en la práctica; y 3. el compromiso con el medio sociocultural. Este dato no es menor, en tanto que dichas competencias hacen a la formación integral del alumno, a la multiculturalidad y a la reducción de la brecha existente entre conocimientos académicos y práctica profesional, y se vinculan directamente con el saber hacer y el ser con otros, en tanto pilares fundamentales de la educación actual.

Por ejemplo, la aplicación en la práctica de los conocimientos es una habilidad que compete directamente a la formación universitaria, pues su misión es formar buenos profesionales, capaces de aplicar sus conocimientos en el ámbito laboral. Podría decirse lo mismo respecto de la comunicación en un segundo idioma y del compromiso con el medio social y cultural, pero su desarrollo puede también tener una influencia marcada de los ámbitos escolares, familiares y sociales, con lo que se diluye la especificidad de la universidad en la formación en ambas competencias. Estos datos vuelven sobre la línea de discusión analizada más arriba, respecto de los desafíos vigentes para la universidad como agente de adquisición de competencias transversales.

Sobre la distancia que se manifestó entre los objetivos de la universidad y la implementación de recursos y métodos, investigaciones referidas a este campo (p. ej., González Morga et al. [2018]) refieren que son diversos los motivos que pueden retrasar la implementación de una educación en competencias. La ausencia de una adecuada planificación y actualización de los programas de estudio, laberintos burocráticos y administrativos, y el déficit en la innovación pedagógica por parte del profesorado son factores que dificultan la concreción de los objetivos centrales en la educación superior. Sus consecuencias se manifiestan en cierto grado de insatisfacción por parte de los alumnos.

Asimismo, el nivel de satisfacción con la formación en competencias transversales es un aspecto a considerar. La mayoría de los participantes refieren estar regularmente

satisfechos, aunque un 20 % del alumnado manifiesta estarlo poco o nada. La planificación de la enseñanza, la actualización de los programas de estudio, la capacitación del cuerpo docente y las diferencias de intereses entre este y la institución son los puntos más débiles. Los programas de estudio no terminan de adecuarse a la transformación que va desde los conocimientos teóricos al “saber hacer” que demanda la inserción laboral. La relación entre la teoría y la práctica es un debate a resolver, y la presente investigación lo evidencia aún más. Pareciera que la educación actual todavía tiene camino por recorrer para consolidar una formación universitaria acorde a las demandas del mercado laboral y el desarrollo personal de los alumnos (Campillo et al., 2012).

Desde los hallazgos reportados en el presente estudio, son los alumnos quienes manifiestan la necesidad de que la universidad y los mismos profesores estén capacitados para implementar esta transformación desde las materias impartidas en las carreras de grado. Por otro lado, expresan la necesidad de docentes capacitados en metodologías innovadoras que saquen el foco de las clases expositivas y magistrales. Estos planteos son consonantes con una enseñanza que corre su foco del profesor y se basa en la autonomía del estudiante en su proceso formativo. Se entiende que la universidad debe acompañar este movimiento, ocupando un rol central en lo que hace a la actualización de sus programas y la formación de sus docentes, sosteniendo el incentivo tanto del alumnado como del profesorado.

En suma, los resultados obtenidos con la presente investigación suscriben que la incorporación y el desarrollo de las competencias transversales en la educación superior es altamente valorada por los estudiantes, y que se las considera como esenciales para la formación y empleabilidad de los jóvenes profesionales. También evidencian que las universidades tienen aún un camino por recorrer hacia una mejor formación en competencias transversales. Tal cual se analizó al introducir el escrito, estos son también los principios y lineamientos del Proyecto Tuning-América Latina (Campos, 2011; Haselberger et al., 2012), que enmarcan la presente investigación desde un triple punto de vista histórico, conceptual y metodológico. De este modo, mediante la indagación exploratoria efectuada, este estudio reconoce la posibilidad de mejoras para ajustar los objetivos de las universidades, la gestión de programas curriculares focalizados en competencias, y la innovación en metodologías pedagógicas. Consideramos que todos estos elementos son necesarios para una educación innovadora, acorde a los requerimientos del mundo laboral actual y la formación integral de las personas.

Limitaciones y líneas futuras de investigación

Es importante aclarar que estos datos deben entenderse en sentido exploratorio, a la espera de futuros estudios que confirmen estas diferencias observadas. Si bien es cierto que el número de participantes es considerable, la muestra no permite la extensión de los resultados a toda la población de estudiantes. Otra limitante es el sesgo propio de la autopercepción. Sería interesante ampliar el estudio para poder comparar la mirada del profesorado y

los directivos con aquello referido por el alumnado. Esto redundaría en análisis comparativos que faciliten un conocimiento más preciso y un mayor acercamiento a la realidad de la universidad. También cabe mencionar como posible limitación la tendencia hacia los puntos medios, propia del uso de escalas como las empleadas en este estudio. Así, desconocemos hasta qué punto los resultados observados reflejan esta tendencia. Futuras investigaciones podrán confirmar los hallazgos aquí observados empleando otras estrategias de medición, como por ejemplo instrumentos estandarizados con buenas evidencias de confiabilidad y validez. Creemos que esfuerzos exploratorios como el nuestro podrían ser un primer paso hacia el diseño de dichas herramientas.

Por último, y no menos importante, es pertinente mencionar que la educación en Argentina está organizada en torno a contenidos y no a competencias. La UCA no queda por fuera de estas reglamentaciones, aunque los resultados obtenidos son alentadores respecto a la inserción de competencias transversales en sus fundamentos. A pesar de que la universidad es, en importancia, el tercer ámbito en que los encuestados reciben su formación en competencias transversales, por otro lado destacan la disposición y el interés de aquella por su integración. Este dato es relevante y positivo como indicador de un accionar dirigido hacia una formación integral y humanista: a pesar de los déficits y las mejoras que puedan implementarse, el camino trazado se direcciona a estos objetivos.

En definitiva, si bien los datos conforman una posible señal de alerta respecto de los objetivos que plantea la universidad y la percepción de los alumnos, también consideramos que son de interés para mejorar aspectos referidos a la implementación de programas dirigidos a la formación integral del alumnado. Asimismo, es un tipo de estudio que puede ser transferido a otras instituciones académicas, con el fin de tener una línea de base en cuanto al conocimiento del estado de la enseñanza de competencias transversales. Considerando este relevo como una primera instancia de aproximación a las problemáticas y a los aciertos, se cuenta con información suficiente como para, por un lado, ampliar estos resultados con otras investigaciones que profundicen en esta temática y, por otro, diagramar un programa de mejoras en la formación en competencias transversales.

Referencias

- Acuña, M., & García, I. (2019). Codiseño de prácticas educativas abiertas en una universidad a distancia. *Revista Latinoamericana de Tecnología Educativa (RELATEC)*, 18(2), 151-169. <https://doi.org/10.17398/1695-288X.18.2.151>
- Aneas, A., Rubio, M., & Vilà, R. (2018). Portafolios digital y evaluación de las competencias transversales en las prácticas externas del grado de Pedagogía de la Universidad de Barcelona. *Educar*, 54(2), 283-301. <https://tinyurl.com/yk494sza>
- Aránguiz, C., Rivera, P., & Imbernón, F. (2021). A una década del Plan Bolonia: Posibilidades y límites de su implementación en la Universidad de Barcelona. *Revista de la Educación Superior*, 50(200), 85-104. <https://tinyurl.com/bddmwdcd>

- Arteaga, E., Bastidas, G., & Pérez, A. (2021). Desempeño académico y competencias transversales en estudiantes de medicina, Universidad de Carabobo, Venezuela. *Contextos Educativos. Revista de Educación*, 28, 167-182. <https://doi.org/10.18172/con.4609>
- Caeiro, M., Manzo, M., Mikic, M., Llamas, M., Fernández, M., Tsalapatas, H., Heidmann, O., Vaz de Carvalho, C., Jesmin, T., Terasmaa, J., & Tolstrup, L. (2021). Teaching Soft Skills in Engineering Education: An European Perspective. *IEEE Access*, 9. <https://doi.org/10.1109/ACCESS.2021.3059516>
- Callo, H., Huaman, A., Loaiza, Z., Roca, T., Loayza, E., & Carrión, L. (2021). Gestión curricular en el desarrollo de las competencias transversales de los estudiantes en una universidad pública. *Ciencia Latina. Revista Multidisciplinar*, 5(6), 11887-11918. https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v5i6.1205
- Campillo, M., Sáez, J., & Del Cerro, F. (2012). El estudio de la práctica y la formación de los profesionales: Un reto a las universidades. *RED-DUSC. Revista de Educación a Distancia*, 6. <https://tinyurl.com/2p8spen9>
- Campos, D. (2011). Definición de competencias internacionales: Experiencia del Departamento de Historia de la Universidad Nacional de Colombia en el proyecto Alfa Tuning Europa-América Latina. *Praxis & Saber*, 2(4), 77-101. <https://tinyurl.com/3d58wm2d>
- Capó, J., Bonet, M., & Giménez, A. (2019). Aplicación de la metodología Scrum en la evaluación de competencias transversales. En *IN-RED 2019. V Congreso de Innovación Educativa y Docencia en Red* (pp. 1370-1378). Editorial Universitat Politècnica de València. <https://doi.org/10.4995/INRED2019.2019.10395>
- Ciriza, J., Gómez, S., Morera, T., Miguélez, C., Torrecilla, M., Bruzos, C., Estibaliz, M., Eraso, E., Sevillano, E., Fernández, I., Ballesteros, S., Puras, G., Portillo, M., Fernández, A., Ochoa de Retana, A., Vallejo, A., Aguirre, L. & Sáenz, L. (2021). Trabajando la relación universidad-sociedad: Abordaje multidisciplinar y difusión social. *FEM. Revista de la Fundación Educación Médica*, 24(1), 36-41. <https://tinyurl.com/mrt4afk5>
- Congreso Nacional de Argentina (1995). *Ley de Educación Superior n.º 24521*. 20 de julio. <https://tinyurl.com/5f-v8c9bu>
- Cross, C. (2018). Evaluación y desarrollo de competencias transversales en ingeniería frente al cambio de la composición de la matrícula en una universidad argentina (2002-2013). *Revista Electrónica Calidad en la Educación Superior*, 9(2), 110-136. <https://doi.org/10.22458/caes.v9i2.2061>
- Díaz, E., Díaz, K., Díaz, C., & Hernández, E. (2021). Desarrollo de un plan para la empleabilidad en el programa educativo de ingeniería química: Ruta "A un Paso de Graduarte". *Dilemas Contemporáneos: Educación, Política y Valores*, 9. <https://tinyurl.com/yupnw4uk>
- Echeverría, B., & Martínez, P. (2018). Revolución 4.0, competencias, educación y orientación. *Revista Digital de Investigación en Docencia Universitaria*, 12(2), 4-34. <https://tinyurl.com/mr4czm8j>
- Eizagirre, A., Altuna, J., & Fernández, I. (2018). Los entornos activo-colaborativos de aprendizaje como buenas prácticas en el desarrollo de competencias transversales en la formación profesional de la Comunidad Autónoma del País Vasco. *Educación*, 54(2), 331-349. <https://tinyurl.com/35xshwt6>
- Espinoza, M., & Gallegos, D. (2020). Habilidades blandas en la educación y la empresa: Mapeo sistemático. *Revista Científica UISRAEL*, 7(2), 39-56. <http://dx.doi.org/10.35290/rcui.v7n2.2020.245>
- Estrada, A. (2020). Los principios de la complejidad y su aporte al proceso de enseñanza. *Avaliação e Políticas Públicas em Educação*, 28(109), 1012-1032. <https://doi.org/10.1590/S0104-40362020002801893>
- Etchegaray, P., Pascual, G., & Calderón, O. (2018). Enseñanza de competencias genéricas en cursos de formación general de una universidad chilena: La visión de estudiantes y docentes. *Revista Internacional de Investigación en Ciencias Sociales*, 14(1), 77-88. <https://doi.org/10.18004/riics.2018.julio.077-088>
- García, H., Arce, M., Hoberuk, T., Szwako, A., & Cañete, F. (2022). Competencias transversales en los tres primeros años de la carrera de medicina malla 2015: Una aproximación desde la percepción de los actores clave. *Anales de la Facultad de Ciencias Médicas*, 54(3), 67-84. <https://tinyurl.com/4fntxbdj>
- García Estupiñán, S., Ordóñez K., & Castro, N. (2018). La enseñanza en el desarrollo de las competencias laborales en la educación superior. *Journal of Alternative Perspectives in the Social Sciences*, 9(3), 625-632. <https://tinyurl.com/436whzcp>
- García Manjón, J., & Pérez, M. (2008). Espacio Europeo de Educación Superior, competencias profesionales y empleabilidad. *Revista Iberoamericana de Educación*, 46(9). <https://tinyurl.com/59zcmhyu>
- González, J., Wagenaar, R., & Beneitone, P. (2004). Tuning-América Latina: Un proyecto de las universidades. *Revista Iberoamericana de Educación*, 35, 151-164. <https://tinyurl.com/4ex7xjfn>
- González Morga, N., & Martínez, P. (2020). Relevancia de las competencias transversales en el desarrollo profesional del graduado: Percepción del estudiante. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 24(2), 388-413. <https://doi.org/10.30827/profesorado.v24i2.15041>
- González Morga, N., Pérez, J., & Martínez, M. (2018). Desarrollo de competencias transversales en la Universidad de Murcia: Fortalezas, debilidades y propuestas de mejora. *Revista Digital de Investigación en Docencia Universitaria*, 12(2), 88-113. <https://tinyurl.com/34acbmV8>
- Haselberger, D., Oberhuemer, P., Pérez, E., Cinque, M., & Capasso, F. (2012). *Mediating Soft Skills at Higher Education Institutions: Guidelines for the Design of Learning Situations Supporting Soft Skills Achievement*. Education and Culture DG-Lifelong Learning Programme / ModEs. <https://tinyurl.com/4ufvznp9>
- Lozano, J. (2022). Evaluación de las competencias transversales en egresados formados para las industrias culturales y creativas en Bogotá, Colombia. *Informador Técnico*, 86(2), 147-170. <https://tinyurl.com/yc8cj77c>
- Marcos, E., & Martín, M. (2016). Formación de profesionales para la empresa del siglo XXI. *Ekonomiaz. Revista Vasca de Economía*, 89(1), 174-193. <https://tinyurl.com/44d996uy>

- Marko, I., Pikabea, I., Altuna, J., Eizagirre, A. & Pérez-Sostoa, V. (2019). Propuesta para el desarrollo de competencias transversales en el grado de pedagogía: Un estudio de caso. *Revista Complutense de Educación*, 30(2), 381-398. <https://tinyurl.com/yvs8u89h>
- Martínez, P., & González, N. (2018). Metodologías de enseñanza en la universidad y su relación con el desarrollo de competencias transversales. *Culture and Education, Cultura y Educación*, 30(2), 233-275. <https://tinyurl.com/3nbnmaf2x>
- Martínez, P., & González, N. (2019a). Análisis multivariable de las competencias transversales en la universidad desde la visión del estudiante. *Bordón. Revista de Pedagogía*, 71(4), 65-85. <https://tinyurl.com/2zpjteyp>
- Martínez, P., & González, N. (2019b). El dominio de competencias transversales en educación superior en diferentes contextos formativos. *Educação e Pesquisa*, 45. <https://doi.org/10.1590/S1678-4634201945188436>
- Morales, A. (2020). Estrategias didácticas para el desarrollo de competencias transversales en estudiantes universitarios a través del empleo de las TIC. *REIIE. Revista Electrónica de Investigación e Innovación Educativa*, 4(3), 87-103. <https://doi.org/10.5281/zenodo.3473710>
- Morales Rodríguez, A. & Morales, F. (2018). Evaluación de competencias genéricas y socioemocionales por parte de universitarios. *European Journal of Child Development, Education and Psychopathology*, 6(2), 97-105. <https://doi.org/10.30552/ejpad.v6i2.72>
- Núñez, M., & Vega, L. (2019). Evaluación de competencias profesionales transversales e innovación educativa. *Conrado*, 15(67), 234-240. <https://tinyurl.com/5dk2aaaw>
- Paoloni, P., Chiecher, A., & Elisondo, R. (2019). Graduados de ingeniería y competencias genéricas: Cinco estudios de la última década que recuperan sus valoraciones y experiencias. *Revista Educación en Ingeniería*, 14(28), 54-64. <https://tinyurl.com/y2wf7kze>
- Rekalde, I., Madinabeitia, A., Ovelar, R., Eizagirre, A., Pizarro, J. (2021). ¿En qué medida las experiencias universitarias transfronterizas ayudan en el desarrollo de competencias transversales? Un estudio cualitativo. *Márgenes. Revista de Educación de la Universidad de Málaga*, 2(1), 79-102. <https://doi.org/10.24310/mgnmar.v2i1.9332>
- Rivero, S., Schmal, R. & Vidal, C. (2020). Fortalezas y debilidades de un programa para el desarrollo de competencias genéricas. *Formación Universitaria*, 13(4), 3-10. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-50062020000400003>
- Romero, J., Granados, I., López, S., & González, G. (2021). Habilidades blandas en el contexto universitario y laboral: Revisión documental. *Inclusión y Desarrollo*, 8(2), 113-127. <https://doi.org/10.26620/uniminuto.inclusion.8.2.2021.2749>
- Santana, C., Becerra, M., & Sánchez, S. (2021). Percepción del alumnado del grado de maestro de educación infantil y primaria sobre las competencias transversales adquiridas durante su formación. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 25(3), 219-238. <https://doi.org/10.30827/profesorado.v25i3.8220>
- Schmal, R., Rivero, S. & Vidal, C. (2020). El desafío de construir un programa para el desarrollo de competencias genéricas: Un estudio de caso. *Educação e Pesquisa*, 46. <https://doi.org/10.1590/S1678-4634202046217017>
- Schoon, I. (2021). Towards an Integrative Taxonomy of Social-Emotional Competences. *Frontiers in Psychology*, 12. <https://tinyurl.com/yicyxvet>
- Seminara, P., Fernández, A., Pérez, S., Páez, C., & Pérez, A. (2021). El desarrollo de las competencias transversales en la carrera de Bioingeniería de la UNSJ: ¿Alternativa ante la deserción universitaria? *Revista Andina de Educación*, 4(2), 28-39. <https://doi.org/10.32719/26312816.2021.4.2.4>
- Sepúlveda Obreque, A., Opazo, M., & Díaz, D. (2019). Promoción de competencias transversales en la formación docente: Actividades y evaluación. *Revista Cubana de Educación Superior*, 38(2), 178-200. <https://tinyurl.com/4ch9rpbr>
- Sepúlveda Romero, E. (2017). Las competencias transversales, base del aprendizaje para toda la vida. *OEA. Portal Educativo*. <https://tinyurl.com/ynznm8e6>
- Soto, M., Baños, J., Pérez, J., & Moyano, E. (2021). Competencias transversales: Una revisión de las mallas curriculares de la carrera de odontología en Chile. *International Journal of Odontostomatology*, 15(4), 928-937. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-381X2021000400928>
- Succi, C., & Canovi, M. (2019). Soft Skills to Enhance Graduate Employability: Comparing Students and Employers' Perceptions. *Studies in Higher Education*, 45(9). <http://dx.doi.org/10.1080/03075079.2019.1585420>
- Tobón, S. (2007). El enfoque complejo de las competencias y el diseño curricular por ciclos propedéuticos. *Acción Pedagógica*, 16(1), 14-28. <https://tinyurl.com/4vwwkyb>
- Tobón, S. (2013). *Formación integral y competencias: Pensamiento complejo, currículo, didáctica y evaluación*. ECOE. <https://tinyurl.com/3j6ja7k2>
- UCA (2018). *Proyecto institucional 2018-2022*. UCA. <https://tinyurl.com/ynmuek>
- Vélez, Á., Delgado, L., & Sánchez, W. (2018). Análisis prospectivo de las competencias genéricas Tuning-Alfa en la ciudad de Medellín al 2032. *El Ágora USB*, 18(1), 130-151. <https://tinyurl.com/2ekybedw>
- Villardón, L. (coord.) (2015). *Competencias genéricas en educación superior: Metodologías específicas para su desarrollo*. Narcea. <https://tinyurl.com/4nf726w9>

Fuentes de financiamiento y agradecimientos

Agradecemos al Vicerrectorado de Investigación e Innovación Académica de la Pontificia Universidad Católica Argentina, por el financiamiento de la presente investigación, y al Dr. Santiago Juan, por su asesoramiento en aspectos metodológicos.

Declaración de conflicto de intereses

Las autoras declaran no tener conflictos de intereses.

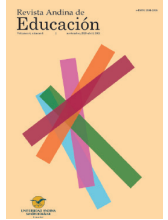
Declaración de contribución de la autoría

Valeria Corbella realizó la administración, el análisis y la supervisión del proyecto institucional en general, la adquisición de fondos, el manejo de recursos necesarios, el desarrollo de la metodología, así como la redacción y revisión crítica del contenido intelectual. María Celina Giuliani llevó a cabo la conceptualización, el análisis e interpretación de datos, la elaboración compartida de categorías y el marco teórico.

Declaración de ética

El presente artículo científico reporta los resultados de una investigación que involucró a personas. Por este motivo, las autoras del artículo declaran que se respetó la autonomía de los participantes en la investigación, quienes fueron informados de los objetivos, riesgos y beneficios del estudio, y dieron su consentimiento voluntario

e informado para participar. Dichos sujetos participantes fueron seleccionados de manera equitativa, sin discriminación de ninguna índole. Asimismo, la investigación se llevó a cabo con el propósito de generar conocimiento que pueda beneficiar a la sociedad, a través de la transformación de la educación en el ámbito de la formación en competencias transversales.



Mentoría relacional con juventud en dificultad social

Relational Mentoring with Youth in Social Difficulty

Eider Jaime Ariztegui^a  

^a Universidad Pública de Navarra. Departamento de Sociología y Trabajo Social. Campus de Arrosadia, s/n, 31006, Pamplona, Navarra, España.

INFORMACIÓN DEL ARTÍCULO

Historial del artículo:

Recibido el 05 de junio de 2024

Aceptado el 30 de julio de 2024

Publicado el 27 de agosto de 2024

Palabras clave:

mentoría relacional
juventud en transición
juventud en dificultad
alianza en la mentoría
mantenimiento de relación
intercambio social

ARTICLE INFO

Article history:

Received on June 5, 2024

Accepted July 30, 2024

Published on August 27, 2024

Keywords:

relational mentoring
youth in transition
youth in difficulty
mentoring attachment
relationship maintenance
social exchange

RESUMEN

El presente artículo pretende evidenciar los elementos diferenciales de la mentoría relacional para una juventud con dificultad en la transición a la vida adulta, y determinar los principios que fundamentan la permanencia de este tipo de relaciones. Para ello, se plantea la combinación de técnicas cuantitativas como la pasación de las escalas SOATIF e YSoR, y cualitativas a través de una entrevista semiestructurada, para extraer conclusiones complementarias, con jóvenes participantes en programas de mentoría relacional en Navarra y Vizcaya, España. De esta manera, se determina el valor diferencial de la mentoría en cuanto favorece el vínculo, la conexión emocional y la seguridad con su referente; por otro lado, se observa que las experiencias positivas, la comprensión, la comodidad, la cercanía y los espacios de escucha son predictores de la evolución favorable de las relaciones. En conclusión, la mentoría relacional es un modelo de acompañamiento eficaz para la construcción de relaciones significativas y vínculos seguros para la juventud en dificultad. Por otra parte, la permanencia de las relaciones se debe principalmente a la alianza construida, la confianza con su mentora, a las experiencias positivas y al intercambio social percibido en las relaciones, por lo que la mentoría relacional ofrece un apoyo social significativo.

ABSTRACT

This article aims to provide evidence on the differential elements of relational mentoring with youth with difficulties in the transition to adulthood, as well as to determine the principles that underlie the permanence of this type of relationship. For this purpose, a combination of quantitative techniques such as the SOATIF and YSoR scales, and qualitative techniques through a semi-structured interview are used to draw complementary conclusions with young people in transition to adulthood participating in relational mentoring programs in Navarre and Vizcaya. In this way, the differential value of mentoring is determined in that it promotes attachment, emotional connection and security with their referent, and, on the other hand, it is observed that positive experiences, understanding, comfort, closeness and listening spaces are predictors of the favorable evolution of relationships. In conclusion, relational mentoring is an effective accompaniment model for building meaningful relationships and secure bonds for youth in difficulty. Moreover, the strengthening of relationships and their permanence is mainly due to the alliance built, the trust with their mentor, the positive experiences and the social exchange perceived in the relationships so relational mentoring offers a significant social support.

© 2024 Jaime Ariztegui. CC BY-NC 4.0

Introducción

La mentoría relacional es un modelo complementario en intervención socioeducativa, eficaz para las personas jóvenes con dificultad en la transición a la vida adulta (Yurrebaso et al., 2020; Sevillano & Sanz, 2022; Troncoso & Verde, 2022). Pretende facilitar el desarrollo de sus habilidades sociales, competencias emocionales y conocimientos, así como estrategias para la consecución de los retos que se plantean en su desarrollo vital (Ghosh, 2014; Fullick et al., 2015; Astrove & Kraimer, 2022). Los y las mentoras ocupan un rol afectivo y de acompañamiento socioeducativo referencial con las personas mentoradas

(Brumovska & Malkova, 2020; Parnes et al., 2023), en una relación con un elevado componente de informalidad en contraposición a otros modelos de mentoría tradicionales, debido en gran medida a que el foco de interés reside en la propia relación y en las experiencias de intercambio que suceden entre personas mentoras y mentoradas (Fullick et al., 2015; Orozco & Prieto, 2019; Radlick et al., 2020). Además, se trata de un modelo que favorece la construcción de vínculos estables y seguros en el contexto de los programas de mentoría (Rhodes et al., 2017; Zilberstein & Spencer, 2017; Fernández et al., 2022).

Por tanto, a través de este estudio, se pretenden demostrar algunas áreas de impacto de la mentoría relacional

y su eficacia en la intervención con jóvenes en situación de vulnerabilidad, por medio del análisis de la alianza y la calidad en la relación de mentoría (Alonso et al., 2011; Prieto & Gelis, 2018; Sánchez et al., 2021b). Así, se busca determinar la motivación de las personas mentoradas por iniciar y mantener este tipo de relaciones con sus mentoras y, al mismo tiempo, analizar los motivos que inducen al mantenimiento de las relaciones una vez concluidos los programas formales de mentoría (Bozeman & Feeney, 2008; Zilberstein & Spencer, 2017; Hu et al., 2022).

La mentoría en la intervención socioeducativa

A pesar de sus múltiples acepciones, la mentoría social se puede definir como una relación entre personas mentoras que suelen ser significativamente mayores que las mentoradas, y que generalmente se ofrecen a participar de manera voluntaria en este tipo de actividades, con el objetivo de incidir en la mejora de algunos indicadores de la realidad social y situación personal de las personas mentoradas —como sus aspectos emocionales o capacidades personales— y en la promoción de herramientas de inclusión social, entre otras, ya que suelen ser personas en una situación de vulnerabilidad o fragilidad social (DuBois et al., 2002, p. 159). Cabe señalar, además, que la mentoría favorece la posibilidad de construir relaciones interpersonales y de proximidad entre las personas mentoras y mentoradas; se trata, por tanto, de un apoyo no formal que ofrece un contexto relacional de confianza con una persona referente (Orozco & Prieto, 2019, p. 29). Por lo tanto, la mayoría de las definiciones en el ámbito de la mentoría coinciden en tres elementos clave: primero, sugieren que la persona mentora tiene más experiencia que la persona mentorada en algún ámbito determinado, lo que alude a la referencialidad o a un modelo de relación referencial positivo; segundo, indican que las personas mentoras proporcionan un apoyo que permite favorecer el desarrollo positivo de las mentoradas; y, por último, afirman que la dinámica relacional favorece que se genere un vínculo emocional entre ellas (DuBois & Silverthorn, 2005, p. 522; Sánchez et al., 2021a; Vega, 2023).

La literatura existente sobre las características y la aplicabilidad de los modelos clásicos de mentoría es amplia y diversa, al igual que la publicación de estudios de impacto que apuntan a demostrar su validez (Carr, 1999; Rhodes et al., 2002; Ragins & Verbos, 2007; Schunk & Mullen, 2013; Bruce & Bridgeland, 2014; Mullen & Klimaitis, 2021; Sánchez et al., 2021b; Gower et al., 2022). En este sentido, destacan las investigaciones que referencian el impacto de la mentoría social, especialmente con la infancia y la adolescencia en situación de fragilidad o vulnerabilidad social, para las cuales la mentoría supone un aporte significativo en la mejora de su salud mental y emocional (Pinazo et al., 2009; DuBois et al., 2011; Spencer et al., 2018; Beals et al., 2021; Sánchez, 2022b). Por otra parte, la mayor cantidad de estudios de impacto de mentoría se plantean desde el paradigma cuantitativo (Beals et al., 2021; Gower et al., 2022; Parnes et al., 2023; Gómez et al., 2024), si bien la combinación de técnicas cuantitativas y cualitativas ofrece la posibilidad de indagar en el significado de las relaciones y conocer con mayor detalle el discurso de las participantes en cuanto a las expectativas iniciales, el tipo de relación construida, sus razonamien-

tos y percepciones, que otorgan un valor diferencial a los estudios de impacto (Ghosh, 2014; Yurrebaso et al., 2020; Sánchez et al., 2021a).

La relevancia de la mentoría relacional

La mentoría relacional se puede comprender como una forma de participación comunitaria relacionada con los programas de “aprendizaje-servicio”, pues las mentoras cumplen un rol diferencial en la interacción con las personas jóvenes mentoradas. La publicación de evidencias de impacto resulta más limitada en mentoría relacional, en contraposición a los estudios en mentoría social, a pesar de que el componente relacional es uno de los más relevantes en esta metodología de intervención, junto con la referencialidad, el enfoque afectivo y el acompañamiento emocional. Los beneficios potenciales que ofrece este modelo se pueden equiparar a los de la mentoría social, teniendo en cuenta su componente de intercambio, vinculación y enfoque emocional, en cuanto se trata de una relación estrecha y duradera con una persona mentora que cumple un rol referencial con una mentorada más joven (DuBois et al., 2002; DuBois & Silverthorn, 2005; Spencer et al., 2020; Alarcón, 2021; Alarcón et al., 2021). En este sentido, algunos estudios concluyen que las personas mentoradas muestran una adaptación saludable al entorno a través de la interiorización de nuevas formas de afrontar la adversidad, lo cual repercute en su autonomía vital, en su resiliencia y en el empoderamiento personal (Granovetter, 1973; Rhodes et al., 2017; Weiss & Tulin, 2021).

El enfoque comunitario de la mentoría relacional

Las personas mentoras actúan como guías en la comunidad, además de ser figuras de referencia y de apoyo que ofrecen consejos y orientación a través de las experiencias de intercambio con sus mentoradas. El enfoque de la mentoría relacional se desarrolla principalmente en contextos no formales de socialización en el entorno de referencia para ambas participantes, de modo que los espacios de relación sirven de soporte para la consolidación de este tipo de relaciones (Fullick et al., 2015). El tipo de apoyo y el vínculo seguro que ofrece la mentoría son esenciales en la construcción de relaciones significativas para la juventud vulnerable o en situación de riesgo (DuBois & Silverthorn, 2005).

El mentor o la mentora asume un rol activo para favorecer que la persona mentorada sea capaz de identificar sus puntos fuertes y débiles y las oportunidades en su desarrollo personal, entre otras cuestiones (Fullick et al., 2015, p. 495). Por lo tanto, se trata de un modelo que se ajusta a la juventud con dificultades en la transición a la vida adulta, dadas sus características personales y sociales y su escasa red de apoyo en el territorio, así como los retos que presentan en su proceso de transición a la vida adulta sin referentes afectivos familiares.

Por este motivo, el perfil de las mentoras relacionales suele ser el de personas con capacidades para la escucha, la asertividad, la empatía y el manejo de problemas y conflictos. Asimismo, presentan potencialidades para compartir sus habilidades, experiencias y conocimientos, al igual que interés por ampliar su capital social, poniéndolo a disposición de las personas mentoradas. En este sentido, el impacto de su implicación, en cuanto al alcan-

ce de las necesidades sociales de la comunidad o de las personas a las que se dirigen, puede generar sensaciones personales positivas sobre la implicación comunitaria voluntaria. Tanto es así que las personas realizan actividades que dan lugar a la construcción de identidades comunitarias, favoreciendo los sentimientos de pertenencia a una comunidad, a un barrio, localidad o territorio. En conclusión, la participación comunitaria activa proporciona experiencias relacionadas con prácticas e ideologías cívicas normativas, y configura las identidades emergentes de las personas jóvenes de forma duradera (Youniss et al., 1997; García, 2024).

La mentoría para la juventud con dificultades en la transición a la vida adulta

La mayor parte de estudios de impacto en mentoría social se centran en el análisis de programas de mentoría dirigidos a la infancia y adolescencia, aunque resulta interesante la perspectiva de la juventud vulnerable en transición a la vida adulta, por su motivación hacia la mentoría. En primer lugar, su participación en este tipo de programas suele ser una decisión voluntaria, y el compromiso es reflexionado. En segundo lugar, la juventud con dificultades en la transición a la vida adulta presenta características específicas que la sitúan en una posición de mayor fragilidad y vulnerabilidad en contraposición a otras personas jóvenes de su misma edad, por motivos como la distancia o ausencia de figuras adultas referenciales afectivas, el proceso de desinstitucionalización, la emancipación sin soportes familiares, la condición de extuteladas, y el factor migratorio o el componente de diversidad cultural, en algunos casos (Sanz & Sevillano, 2022; Troncoso & Verde, 2022).

Todos estos elementos otorgan un valor diferencial a la mentoría, ya que puede resultar un nuevo modelo relacional de apoyo emocional y un aporte sustancial en cuanto a su autonomía, bienestar emocional e integración social (Rhodes & DuBois, 2008; Orozco & Prieto, 2019; Raposa et al., 2019). Además, puede influir en el tipo de apoyo social percibido y en su autoestima y autoconcepto (Rodríguez et al., 2015; Steinmayr et al., 2019; Prado et al., 2020; Pezirkianidis et al., 2023).

Algunos estudios demuestran que la juventud mentorada en situación de vulnerabilidad social presenta mejoras en las habilidades para la vida —bienestar emocional, autoestima, asertividad, toma de decisiones, etc.—. Con ello, se ha observado también que se reducen de manera significativa los sentimientos asociados a la soledad no deseada, la frustración, la mala gestión de las emociones y algunas conductas de riesgo (DuBois & Silverthorn, 2005; Sánchez et al., 2021b).

Sin embargo, la literatura también señala las consecuencias potencialmente negativas en mentoría, principalmente relacionadas con procesos de corta duración: se relacionan con la vivencia de conflictos interpersonales entre las personas mentoradas y mentoradas, así como con sentimientos asociados a la decepción, por no ajustarse las expectativas (Grossman & Rhodes, 2002). Con todo lo anterior, cabe señalar el interés de este estudio por contribuir al conocimiento sobre la calidad de las interacciones y los factores que predicen el mantenimiento de las relaciones en mentoría relacional, dada la escasa publicación

científica sobre este modelo con jóvenes en transición a la vida adulta. Por lo tanto, el propósito de la investigación es demostrar el valor diferencial de la mentoría relacional con personas jóvenes con dificultades en la transición a la vida adulta, y ofrecer evidencia sobre los motivos principales que fundamentan la permanencia de las relaciones, como su calidad, la conexión y el vínculo con su referente, y el ajuste de las expectativas iniciales.

Metodología y materiales

Para el alcance de los grandes retos que persigue la presente investigación, se plantea una metodología de estudio complementaria, aplicando la combinación de técnicas de investigación cuantitativas y cualitativas, para una mayor comprensión de los motivos y razonamientos sobre la calidad de las relaciones de mentoría y su mantenimiento.

Para tal fin, se ha conformado una muestra de dieciocho personas mentoradas jóvenes con dificultades en la transición a la vida adulta, es decir, jóvenes de ambos sexos entre 16 y 23 años, de orígenes culturales diversos, aunque la mayoría son hombres jóvenes procedentes del continente africano. Estas personas participan en programas de mentoría relacional del Grupo Bogan S. Coop. de Iniciativa Social, algunas en el programa Orbitan (en Navarra) y otras en el programa Txinparta (en Vizcaya), que mantienen la misma estructura y sistematización, con procesos de mentoría relacionales de seis meses de duración.

El procedimiento llevado a cabo ha constado de diferentes fases. En primer lugar, se adaptó la escala Sistema de Observación de la Alianza Terapéutica en Intervención Familiar —SOATIF— (Escudero, 2008) al contexto de la mentoría, para medir la alianza de las personas jóvenes mentoradas con sus mentoradas. Se trata de un instrumento validado, y se ha optado por su aplicación en la presente investigación puesto que permite medir la alianza en contextos de relación y colaboración, como las relaciones entre las personas jóvenes y sus mentoradas referentes. Esta adaptación se ha llevado a cabo aplicando doce ítems pertenecientes a las tres subescalas o dimensiones, correspondientes al vínculo en el proceso, la conexión emocional y la seguridad.

En segundo lugar, se ha llevado a cabo la pasación de la escala Youth Strength of Relationship —YSOR— (Rhodes et al., 2017), construida a partir de ocho ítems para revelar la calidad de la relación de mentoría. Se trata de un instrumento previamente utilizado en el contexto español (Sánchez, 2022a) y, por lo tanto, disponible en su versión en castellano. Ambas técnicas se aplicaron en el tercer mes desde el inicio de la relación de mentoría, es decir, en el transcurso del proceso activo.

Finalmente, con las mismas personas jóvenes, se desarrollaron quince entrevistas semiestructuradas, manteniendo como criterio de inclusión haber participado en los programas de mentoría del Grupo Bogan S. Coop. de Iniciativa Social, en el intervalo específico 2023-2024. El desarrollo de esta herramienta se llevó a cabo tres meses después del cierre o conclusión de los procesos de mentoría, a fin de determinar la evolución de las relaciones, el significado y otros elementos que han influido en su permanencia. Abordaron dimensiones como la motivación para participar, el significado de la mentoría, el impacto percibido y los factores de éxito y de fracaso vivenciados,

así como las dificultades y los aprendizajes extraídos en su participación en programas de mentoría relacional. Cada entrevista tuvo una duración variable de entre 10 y 20 minutos, dependiendo principalmente del dominio del idioma castellano de cada participante y de su habilidad para extenderse en las respuestas. Se realizaron con su referente técnica del programa de mentoría, en visitas colaborativas o encuentros de carácter habitual.

En la investigación se mantuvieron de manera transversal los aspectos éticos, solicitando a cada participante su consentimiento informado en coherencia con el Reglamento UE 2016/679 del Parlamento Europeo y del Consejo, del 27 de abril de 2016, y la Ley Orgánica 3/2018 de Protección de Datos Personales y Garantía de Derechos Digitales.

Resultados

Las personas responsables de los equipos técnicos de los programas de mentoría relacional que aplicaron el cuestionario relativo a las escalas SOATIF y YSoR lo hicieron manteniendo la confianza con sus personas referidas, en espacios seguros de intimidad para la libre expresión, asegurando la confidencialidad y el secreto profesional.

El universo participante en el estudio estuvo compuesto por dieciocho jóvenes de ambos sexos, de entre 16 y 23 años, de orígenes culturales diversos, que enfrentan los retos que supone la transición a la vida adulta sin sus referentes familiares en los territorios de Navarra y Vizcaya, España. Todas ellas, por lo tanto, participan en programas de acompañamiento socioeducativo que ofrecen como servicio complementario la posibilidad de participar en mentoría relacional, a la que acceden de manera voluntaria.

Cabe destacar que la mayoría de los participantes son hombres (88,9 %), en contraposición a las mujeres (11,1 %), que, atendiendo a la perspectiva de género, son un colectivo más difícil de detectar por los sistemas de bienestar; así, son más limitados el alcance y la promoción de su participación en programas de intervención socioeducativa que ofrecen una mentoría. El perfil de las personas mentoras implicadas en este tipo de programas es significativamente diferente, puesto que son mayoritariamente mujeres (77,8 %) las que se implican en estas iniciativas de activación comunitaria o de participación y promoción social.

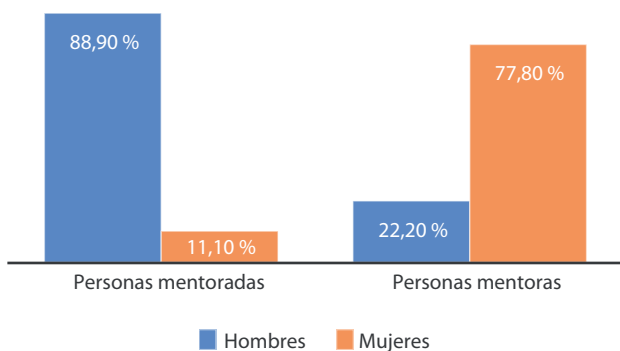


Fig. 1. Perfil de las personas participantes en mentoría.

Fuente: Autora (2024).

Las personas jóvenes participantes en este tipo de programas se encuentran en franjas de edad similares, principalmente debido a que los programas de apoyo a la

transición a la vida adulta se dirigen a jóvenes de más de 16 años, principalmente de entre 18 y 23. Esto se debe a que los actuales sistemas de bienestar en Navarra y Euskadi abordan el reto de la emancipación juvenil por la dificultad de acceso al mercado laboral estable y a la vivienda, principalmente, lo cual supone una mayor dificultad para los y las jóvenes que no cuentan con referentes familiares en el territorio ni procesos de acompañamiento a personas tuteladas. Por tanto, la mayoría de participantes en los programas de mentoría relacional tienen 21 años (27,8 %), seguido de quienes tienen 23 (22,2 %); el resto de participantes oscila entre los 16 y 22 años.

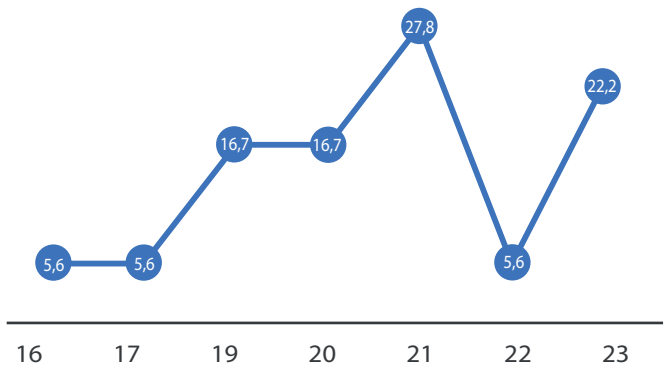


Fig. 2. Edad de las personas jóvenes participantes.

Fuente: Autora (2024).

En cuanto a la procedencia de las personas participantes en el estudio, la mayoría son de Marruecos (72,2 %), seguido de Perú (11,1 %) y otros países como Argelia, Ghana o Colombia (5,6 %). Cabe destacar que el Estado español es un país fronterizo con Marruecos, lo que motiva la presencia de jóvenes sin apoyatura familiar provenientes del continente africano. Por otra parte, la migración proveniente de países latinoamericanos tiene asimismo una larga trayectoria, aunque suele darse mediante procesos de reagrupación familiar. En este sentido, en ocasiones los conflictos intrafamiliares pueden situar a las personas jóvenes en situación de vulnerabilidad social y motivar el acceso a este tipo de programas. A su vez, Navarra y Euskadi son comunidades fronterizas con Francia, lo que puede motivar el interés por estas comunidades en cuanto al itinerario migratorio, si bien la mayoría de jóvenes migrantes deciden permanecer y consolidar su proceso migratorio a largo plazo, debido en gran parte a las oportunidades existentes para la mejora de su bienestar personal, autonomía e integración social.

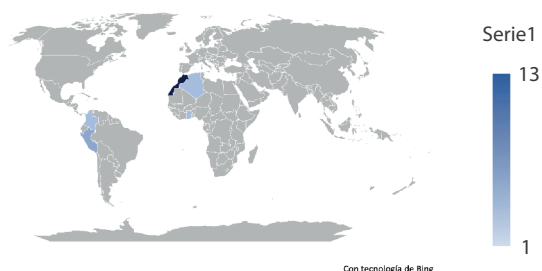


Fig. 3. Países de procedencia de las personas mentoradas.

Fuente: Autora (2024).

En lo que respecta a la formación y ocupación actual, la mayor parte de los y las jóvenes participantes en la investigación se encuentran estudiando (72 %). También hay personas que compaginan sus estudios con el trabajo (6 %), otras cuya ocupación principal es trabajar (11 %) y otras que no estudian ni trabajan (11 %), debido principalmente a las dificultades de acceso a los recursos formativo-laborales que encuentran las personas migrantes en situación de irregularidad administrativa en Navarra y Euskadi.

A continuación, se exponen los resultados obtenidos a partir de la escala SOATIF, que desarrolla tres subescalas de medición —el vínculo, la conexión emocional y la seguridad—, a través de preguntas que se puntúan de 1 a 5 en función del grado de conformidad con las afirmaciones planteadas. Esta pasación se llevó a cabo en el tercer mes del proceso de mentoría, y los resultados obtenidos fueron satisfactorios, lo que predice el correcto desarrollo de las relaciones de mentoría en los programas citados.

Tabla 1. Escala SOATIF.

SOATIF	M	DE	Mín.	Máx.
Lo que hacemos en los encuentros puede ayudarme en mi crecimiento.	4,1	0,8	1	5
La persona mentora me comprende.	4,6	0,6	1	5
Los encuentros me sirven para abrirme (por ejemplo: expresar sentimientos o probar cosas nuevas).	4,1	1,1	1	5
Resulta difícil comentar con mi persona mentora lo que hay que hacer en los encuentros.	2,1	1,1	1	5
La persona mentora está haciendo todo lo posible por acompañarme.	4,3	0,8	1	5
Me siento cómoda/o y relajada/o en los encuentros.	4,6	0,7	1	5
Siento que estoy trabajando en equipo con mi persona mentora.	4,6	0,9	1	5
Considero que la persona mentora se ha convertido en una persona importante para mí.	4,1	0,9	1	5
Hay algún tema del que no me atrevo a hablar en los encuentros.	2,6	1,3	1	5
Entiendo el sentido de lo que se hace en los encuentros.	4,3	1	1	5
A mi persona mentora le faltan conocimientos y capacidad para ayudarme.	1,4	0,7	1	5
A veces estoy a la defensiva en los encuentros.	1,4	0,8	1	5

Nota: M = media; DE = desviación típica; Mín. = mínimo; Máx. = máximo. Fuente: Autora (2024).

Desde una perspectiva general, se pone de manifiesto que la mayoría de las personas mentoradas mantienen una visión positiva en cuanto a la alianza en la relación, dado que la media de satisfacción se posiciona en un total de 85,1 %. Se prevé por ello el desarrollo positivo de las relaciones, debido a que los resultados obtenidos a partir de la escala SOATIF se recogieron en un momento intermedio del proceso de mentoría.

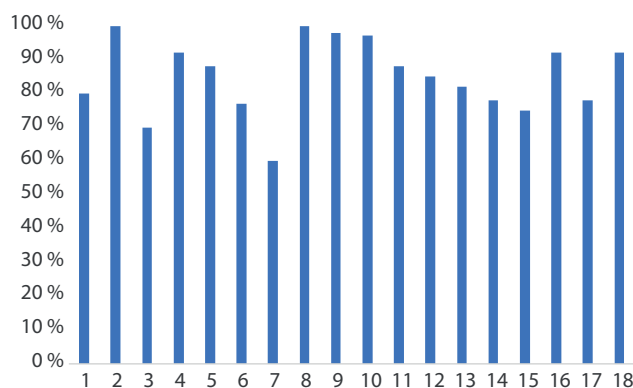


Fig. 4. Eficacia en la alianza en mentoría.

Fuente: Autora (2024).

Además, en el tercer mes del proceso de mentoría también se aplicó la escala YSoR. Esta herramienta permitió conocer la calidad de la relación a partir de diferentes enunciados con los que mostrar el grado de conformidad.

Tabla 2. Escala YSoR.

YSoR	M	DE	Mín.	Máx.
Mi mentor/a tiene buenas ideas sobre como solventar un problema.	4,3	0,8	1	5
Mi mentor/a me ayuda a desconectar de mis problemas cuando hacemos algo conjuntamente.	4,1	0,9	1	5
Cuando estoy con mi mentor/a, me siento ignorado/a.	1,1	0,2	1	5
Cuando estoy con mi mentor/a, me siento enfadado/a.	1,0	0,0	1	5
Cuando estoy con mi mentor/a, me siento a salvo.	3,9	1,3	1	5
Cuando estoy con mi mentor/a, me siento desilusionado/a.	1,1	0,3	1	5
Mi relación con mi mentor/a es muy importante para mí.	4,1	1,0	1	5
Cuando estoy con mi mentor/a, me aburro.	1,4	0,7	1	5
Cuando alguna cosa me molesta, mi mentor/a me escucha mientras le hablo de ello.	4,3	1,1	1	5
Me siento cercano/a a mi mentor/a.	4,3	0,9	1	5

Nota: M = media; DE = desviación típica; Mín. = mínimo; Máx. = máximo. Fuente: Autora (2024).

Los resultados obtenidos demuestran que la calidad de la relación de mentoría es satisfactoria, pues la mayoría de las participantes ofrecieron resultados positivos en la escala YSoR, sobre todo en aspectos como la referencialidad de las personas mentoradas, la relevancia de la práctica de actividades distendidas, los vínculos seguros, etc.; es decir, dieron valor a la relación de mentoría y a las competencias personales de las personas mentoradas. Cabe destacar que las cuestiones planteadas desde un punto de vista negativo fueron valoradas con puntuaciones bajas, aspecto que refleja que las personas mentoradas prestan

atención, acompañan a los y las jóvenes en sus conversaciones y proporcionan espacios distendidos que enriquecen los encuentros de mentoría.

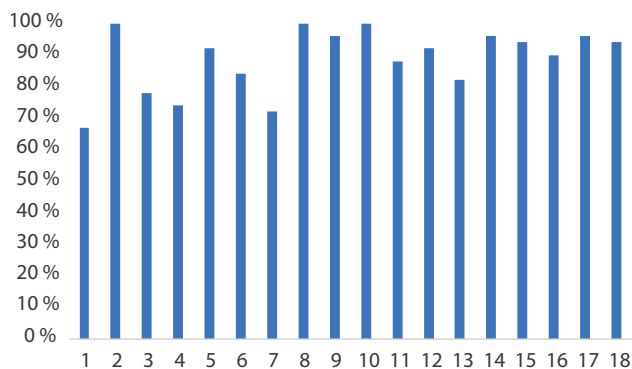


Fig. 5. Calidad de la relación de mentoría.

Fuente: Autora (2024).

Seguidamente, se muestra una síntesis de los resultados obtenidos a partir de las entrevistas semiestructuradas a los y las jóvenes participantes en los procesos de mentoría. Estas entrevistas se realizaron tres meses después de la finalización de la relación de mentoría, lo cual facilita la complementariedad de las técnicas y la comprensión de los elementos relacionales más importantes y de los factores asociados a la permanencia desde un punto de vista longitudinal.

En cuanto a la motivación por participar en el programa de mentoría, destacan las respuestas referidas a las expectativas iniciales, que se relacionan con “apoyo emocional”, “conocer nuevas personas”, “conocer cosas de aquí” y “soledad”. Sobresalen también réplicas relacionadas con la curiosidad sobre la mentoría, como “Me daba mucha intriga expandir las redes”.

Estas respuestas se pueden contrastar con la variable sobre el significado de la mentoría: de la persona mentora se ha dicho sobre todo que se trata de “una persona en la que confío”, que hay “amistad”, que “es como una familia” o “una persona importante”. La mentoría se traduce para las personas mentoradas en una relación que aporta “apoyo”, así como acompañamiento en el bienestar emocional y “madurez” en el desarrollo personal.

Destacan del mismo modo algunos factores de éxito en la relación (“las experiencias positivas vividas”, “las actividades que hemos realizado”, “la motivación por vernos”), el vínculo relacional construido (“la confianza”) y la horizontalidad (“Me lo paso con ella bien y ella conmigo también”).

Como dificultades en la relación, la mayoría de las personas mentoradas destacan su ausencia (“no hay”) o algunos elementos que aluden a la aceptación: “Nos caemos bien; acepto cómo piensa y ella a mí también”. Aunque otras refieren algunos elementos culturales: “el estado de ánimo”, “la construcción de la confianza poco a poco” y “el tema de la puntualidad por mi parte, a veces le cancelaba y a veces llegaba tarde”.

Finalmente, en cuanto a los aprendizajes adquiridos mediante la mentoría, destacan “la cultura”, “cómo piensan, cómo viven aquí”, “el idioma castellano” y algunos elementos sobre su impacto, tales como “aprender a sa-

nar nuestro pasado y disfrutar lo más sencillo”, “mejorar mi bienestar emocional” y “consejos para la vida”.

Discusión

El enfoque de la investigación y la metodología — que combinó la aplicación de escalas validadas durante en el transcurso de la relación de mentoría y de técnicas cualitativas tres meses después de su finalización — permitió constatar que la mentoría relacional es un modelo eficaz y complementario en la intervención social con jóvenes que presentan dificultades en sus procesos de transición a la vida adulta. La mentoría relacional, caracterizada por su elevado nivel de informalidad (Fullick et al., 2015; Orozco & Prieto, 2019; Brumovska & Malkova, 2020; Radlick et al., 2020; Parnes et al., 2023), proporciona espacios seguros de socialización y contribuye al desarrollo de habilidades sociales, competencias emocionales y conocimientos significativos para las personas jóvenes mentoradas (Rhodes et al., 2017; Zilberstein & Spencer, 2017; Fernández et al., 2022). Además, favorece el intercambio social, generacional y cultural influyendo de manera positiva en el disfrute de la relación y en sentimientos asociados a la reciprocidad con las personas mentoradas.

Algunos de los factores de éxito en mentoría y concretamente en el mantenimiento de las relaciones son la sistematización de los procesos, el seguimiento técnico y la evaluación continua (Carr, 1999; Rhodes et al., 2002; Ragins & Verbos, 2007; Schunk & Mullen, 2013; Bruce & Bridgeland, 2014; Mullen & Klimaitis, 2021; Sánchez et al., 2021a; Gower et al., 2022). En este sentido, si bien la literatura evidencia resultados positivos en variedad de modelos de mentoría, el acompañamiento técnico — tanto en la concreción del objetivo como en el ajuste de las expectativas y en la orientación de los procesos — resulta esencial para el correcto desarrollo de las experiencias, para el cumplimiento de los límites y responsabilidades éticas de la mentoría y para un impacto positivo en los y las jóvenes mentoradas.

De esta manera, el marco de los programas formales facilita en gran medida la anticipación y resolución de conflictos interpersonales, así como la orientación hacia la horizontalidad y la apertura a modelos relacionales de no dependencia (Bozeman & Feeney, 2008; Alonso et al., 2011; Zilberstein & Spencer, 2017; Prieto & Gelis, 2018; Sánchez et al., 2021b; Hu et al., 2022). Así, se reducen en gran medida las posibles consecuencias negativas que podrían derivarse de una relación de este tipo (Grossman & Rhodes, 2002).

Las personas mentoradas presentan habilidades sociales, conocimientos y capacitación previa para el acompañamiento de jóvenes en dificultad, y desarrollan competencias de referencialidad desde una perspectiva de cercanía y apoyo emocional, aceptación y respeto, a partir de una relación basada en la dignidad, la escucha, el no juicio y la confianza epistémica. El rol de las personas mentoradas es un aspecto fundamental que influye de manera significativa en el interés por mantener la relación en los encuentros iniciales y en el proceso de mentoría dentro del marco formal (DuBois et al., 2002; DuBois & Silverthorn, 2005; Brumovska & Malkova, 2020; Spencer et al., 2020; Alarcón, 2021; Alarcón et al., 2021; Parnes et al., 2023). Por otra parte, los sentimientos positivos vivenciados en

el transcurso de la relación, la diversidad de actividades lúdicas, el disfrute, la comodidad, las conversaciones significativas, la ampliación del capital social y la confianza mutua son también elementos relevantes para que las personas jóvenes mentoradas y sus mentoras decidan mantener las relaciones a largo plazo, debido principalmente a que se llega a definir como una relación especial, de confianza, de amistad, etc., que va cobrando importancia en su transcurso y adquiere un significado más profundo para sus integrantes.

Conclusiones

La investigación muestra el valor de la mentoría relacional como modelo que promueve experiencias de intercambio social, la realización de actividades interculturales en el entorno comunitario de referencia y la construcción de relaciones significativas entre personas jóvenes en transición a la vida adulta y sus mentoras. A su vez, suscita la creación de vínculos interpersonales seguros que permiten la alianza y la permanencia de las relaciones de mentoría.

Las relaciones de mentoría ofrecen espacios libres de juicio para la expresión de emociones de las personas mentoradas y, además, la oportunidad de conocer nuevos enfoques ante sus preocupaciones y nuevas vías para la resolución de situaciones estresantes, que enriquecen su punto de vista. A través de los encuentros, se desarrollan habilidades sociales como la resiliencia o estrategias de afrontamiento, además del disfrute, la relajación, nuevas aficiones y nuevos conocimientos.

La voluntariedad en la implicación y la capacitación previa en mentoría favorecen el interés genuino por participar, con un ajuste de las expectativas para dar acompañamiento socioeducativo y recibirlo, desde la horizontalidad, el intercambio sociocultural y el conocimiento interpersonal. Además, la mentoría relacional contempla la ampliación de las redes de apoyo de las personas mentoradas, al poner el capital social de las mentoras a disposición y compartir espacios lúdicos con otros miembros de su familia y amistades. A partir del acercamiento a otros grupos con los que se realizan actividades de ocio o culturales, eventos de la localidad, etc., se propician sentimientos asociados a la acogida, la calidez, el cariño, la confianza y la disposición hacia una apertura social integradora, participativa y comunitaria.

Cabe destacar la motivación y el compromiso de la juventud en transición a la vida adulta por participar en este tipo de programas. Generalmente, está motivada por una curiosidad inicial, el interés cultural, etc., pero también se detectan sentimientos de soledad, la falta de redes de apoyo o situaciones de fragilidad emocional y vulnerabilidad social. Por todo ello, la mayor parte de las personas jóvenes participantes en el estudio se muestran satisfechas con las experiencias de mentoría y mantienen las relaciones a largo plazo una vez finalizados los procesos, que tienen seis meses de duración en los programas formales.

En conclusión, la mentoría relacional aporta un valor significativo, debido a la referencialidad de las mentoras, la apertura al diálogo y su acompañamiento, el grado de confianza construido en la relación, el componente afectivo y de apoyo emocional del modelo, y los espacios libres

de juicio que ofrece mediante un espacio relacional seguro. En este sentido, el mantenimiento y la permanencia de las relaciones de mentoría se deben en gran medida a las características del modelo, al ajuste de las expectativas iniciales con respecto a la relación percibida, a la predisposición por participar y al grado de confianza alcanzado en la relación.

El nivel de comprensión y entendimiento intensifica la disposición de las personas jóvenes por mostrarse abiertas y darse a conocer a sus personas mentoras. Así pues, dialogan sobre sus preocupaciones de manera honesta, sincera y relajada. De este modo, las personas mentoras ocupan un lugar cada vez más importante en sus vidas y se siente cariño y afecto mutuo, lo que facilita la demostración de la importancia y los sentimientos asociados a la seguridad en la relación y hacia la otra persona, aspecto que influye en la durabilidad del vínculo.

Por otra parte, la realización de actividades diversas y distendidas y los nuevos conocimientos adquiridos a través de la práctica de actividades comunitarias o de ocio facilita el surgimiento de sentimientos positivos hacia la relación y la persona mentora, y promueve relaciones de cercanía y de agradecimiento.

Estos factores ponen de manifiesto la relevancia del modelo, basado en construir relaciones interpersonales de conexión emocional significativa con una figura adulta no parental, en un contexto apoyado y acompañado por un equipo técnico profesional que orienta a ambas partes de la relación.

Así, las mentoras y los mentores ofrecen un importante apoyo emocional y favorecen la validación de las emociones y sentimientos. Las personas jóvenes mentoradas, a su vez, ponen a disposición de la relación sus maneras de comprender el mundo. Se promueve así el intercambio social y cultural, lo que permite la construcción de espacios de compañía en clave horizontal, para una mejora del bienestar emocional de las personas mentoradas y un aprendizaje enriquecedor para los y las mentoras.

Limitaciones y recomendaciones

El presente estudio ofrece evidencias relevantes sobre el impacto de la mentoría relacional y conclusiones acerca de los motivos que influyen en su duración a largo plazo. Aunque la combinación metodológica planteada se considera adecuada, cabe la ampliación de herramientas para obtener resultados sobre las cuestiones analizadas, de modo que se pueda profundizar en los motivos, los significados y la exploración de elementos subjetivos que ofrezcan nuevas evidencias sobre la permanencia de las relaciones. Por otra parte, se contempla la posibilidad de ampliar la población objeto de estudio a otros colectivos de jóvenes en situación de dificultad, a fin de lograr una muestra de mayor representatividad, y de buscar la incorporación al estudio de mujeres que participan en programas de mentoría con perspectiva a largo plazo.

Finalmente, se despliega una vía de investigación que permite explorar el capital social como herramienta facilitadora de resiliencia y como estrategia de afrontamiento ante las dificultades en los procesos de transición a la vida adulta de juventud en situación de vulnerabilidad social, a la vez que resalta a la mentoría intergeneracional en su rol de soporte social.

Referencias

- Alarcón, X. (2021). *Psychological Wellbeing, Social Support and Social Capital of Unaccompanied Migrant Youths and Young Asylum Seekers: The Role of Mentoring Programmes with Foreign Youths in Catalonia* [Tesis doctoral]. Universitat de Girona, España. <https://tinyurl.com/mrxkb72m>
- Alarcón, X., Bobowik, M., & Prieto, Ò. (2021). Mentoring for Improving the Self-Esteem, Resilience, and Hope of Unaccompanied Migrant Youth in the Barcelona Metropolitan Area. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 18(10). <https://doi.org/10.3390/ijerph18105210>
- Alonso, M., Sánchez, C., & Calles, A. (2011). Satisfacción con el mentor: Diferencias por rol y sexo. *Revista Española de Pedagogía*, 69(250), 485-501. <https://tinyurl.com/ydjvr8r8>
- Astrove, S., & Kraimer, M. (2022). What and How Do Mentors Learn? The Role of Relationship Quality and Mentoring Self-Efficacy in Mentor Learning. *Personnel Psychology*, 75(2), 485-513. <https://doi.org/10.1111/peps.12471>
- Beals, R., Zimny, S., Lyons, F., & Bobbitt, O. (2021). Activating Social Capital: How Peer and Socio-Emotional Mentoring Facilitate Resilience and Success for Community College Students. *Frontiers in Education*, 6. <https://doi.org/10.3389/educ.2021.667869>
- Bozeman, B., & Feeney, M. (2008). Mentor Matching: A "Goodness of Fit" Model. *Administration & Society*, 40(5), 465-482. <https://doi.org/10.1177/0095399708320184>
- Bruce, M., & Bridgeland, J. (2014). *The Mentoring Effect: Young People's Perspectives on the Outcomes and Availability of Mentoring*. Civic Enterprises / Hart Research Associates. <https://tinyurl.com/58vtdtun>
- Brumovska, T., & Malkova, G. (2020). Characteristics, Quality Features and Dynamics in Formal Youth Mentoring Relationships: The Rhodes Model Revisited. *Ceskoslovenska Psychologie*, 64(2), 197-211. <https://tinyurl.com/bw5azpck>
- Carr, R. (1999). *Alcanzando el futuro: El papel de la mentoría en el nuevo milenio*. Programa de Apoyo al Liderazgo y la Representación de la Mujer. <https://tinyurl.com/y65cumft>
- DuBois, D., Holloway, B., Valentine, J., & Cooper, H. (2002). Effectiveness of Mentoring Programs for Youth: A Meta-Analytic Review. *American Journal of Community Psychology*, 30(2), 157-197. <https://doi.org/10.1023/A:1014628810714>
- DuBois, D., Portillo, N., Rhodes, J., Silverthorn, N., & Valentine, J. (2011). How Effective Are Mentoring Programs for Youth? A Systematic Assessment of the Evidence. *Psychological Science in the Public Interest*, 12(2), 57-91. <https://doi.org/10.1177/1529100611414806>
- DuBois, D., & Silverthorn, N. (2005). Natural Mentoring Relationships and Adolescent Health: Evidence from a National Study. *American Journal of Public Health*, 95(3), 518-524. <https://doi.org/10.2105/AJPH.2003.031476>
- Escudero, V. (2008). Aliança terapèutica en un sistema familiar amb risc de violència: El model SOATIF. *ALOMA. Revista de Psicologia, Ciències de l'Educació i de l'Esport Blanquerna*, 18, 79-91. <https://tinyurl.com/54phnhce>
- Fernández, D., Cid, X., & Carrera, M. (2022). Socio-Educational Support Deficits in the Emancipation of Protected Youth in Spain. *Child & Youth Care Forum*, 51(2), 329-346. <https://doi.org/10.1007/s10566-021-09631-3>
- Fullick, J., Verbos, A., & Wiese, C. (2015). Relational Mentoring Episodes as a Catalyst for Empowering Protégés: A Conceptual Model. *Human Resource Development Review*, 14(4), 486-508. <https://doi.org/10.1177/1534484315610730>
- García, J. (2024). *Participación juvenil, con derecho para democratizar la educación en Neiva, Huila, Colombia* [Tesis doctoral]. Universidad Nacional de La Plata, Argentina. <https://doi.org/10.35537/10915/165996>
- Ghosh, R. (2014). Antecedents of Mentoring Support: A Meta-Analysis of Individual, Relational, and Structural or Organizational Factors. *Journal of Vocational Behavior*, 84(3), 367-384. <https://doi.org/10.1016/j.jvb.2014.02.009>
- Gómez, I., Arista, S., Sánchez, M., Bonifaz, B., & Escobar, F. (2024). Programa de mentoría basado en la programación neurolingüística para desarrollar capacidades personales en estudiantes universitarias. *Revista Latinoamericana Ogmios*, 4(9), 79-89. <https://tinyurl.com/5ynk7zmm>
- Gower, S., Jeemi, Z., Wickramasinghe, N., Kebble, P., Forbes, D., & Dantas, J. (2022). Impact of a Pilot Peer-Mentoring Empowerment Program on Personal Well-Being for Migrant and Refugee Women in Western Australia. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 19(6), 3338. <https://doi.org/10.3390/ijerph19063338>
- Granovetter, M. (1973). The Strength of Weak Ties. *American Journal of Sociology*, 78(6), 1360-1380. <https://tinyurl.com/4xjnhjsz>
- Grossman, J., & Rhodes, J. (2002). The Test of Time: Predictors and Effects of Duration in Youth Mentoring Relationships. *American Journal of Community Psychology*, 30(2), 199-219. <https://doi.org/10.1023/A:1014680827552>
- Hu, Z., Li, J., & Kwan, H. (2022). The Effects of Negative Mentoring Experiences on Mentor Creativity: The Roles of Mentor Ego Depletion and Traditionality. *Human Resource Management*, 61(1), 39-54. <https://doi.org/10.1002/hrm.22076>
- Mullen, C., & Klimaitis, C. (2021). Defining Mentoring: A Literature Review of Issues, Types, and Applications. *Annals of the New York Academy of Sciences*, 1483(1), 19-35. <https://doi.org/10.1111/nyas.14176>
- Orozco, L., & Prieto, Ò. (2019). Social Mentoring Programmes on Migrant Youth Integration: A Global Perspective from Barcelona. *European Website on Integration*. <https://tinyurl.com/38x32fr9>
- Parnes, M., Herrera, C., Keller, T., Tanyu, M., Jarjoura, G., & Schwartz, S. (2023). Formal Youth Mentoring Relationships in the Context of Risk: What Is the Role of Caregiver-Mentor Collaboration? *Journal of Community Psychology*, 51(8), 3309-3327. <https://doi.org/10.1002/jcop.22990>
- Pezirkianidis, C., Galanaki, E., Raftopoulou, G., Moraitou, D., & Stalikas, A. (2023). Adult Friendship and Wellbeing: A Systematic Review with Practical Implications. *Frontiers in Psychology*, 14. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2023.1059057>

- Pinazo, S., Sánchez, M., Sáez, J., Díaz, P., & López, J. (2009). La mejora de la convivencia escolar desde la intergeneracionalidad: La mentorización como recurso. *Informació Psicològica*, 95, 27-45. <https://tinyurl.com/bdzyhesw>
- Prado, V., Romero, V., Mesa, P., & Górriz, A. (2020). Subjective Well-Being in Spanish Adolescents: Psychometric Properties of the Scale of Positive and Negative Experiences. *Sustainability*, 12(10). <https://doi.org/10.3390/su12104011>
- Prieto, Ò., & Gelis, J. (2018). ¿Qué impacto pueden tener los programas de mentoría social en la sociedad? Una exploración de las evaluaciones existentes y propuesta de marco analítico. *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, 31, 149-162. https://doi.org/10.7179/PSRI_2018.31.12
- Radlick, R., Mirkovic, J., Przedpelska, S., Brendmo, E., & Gammon, D. (2020). Experiences and Needs of Multicultural Youth and Their Mentors, and Implications for Digital Mentoring Platforms: Qualitative Exploratory Study. *JMIR Formative Research*, 4(2). <https://doi.org/10.2196/15500>
- Ragins, B., & Verbos, A. (2007). Positive Relationships in Action: Relational Mentoring and Mentoring Schemas in the Workplace. En J. Dutton y B. Ragins (eds.), *Exploring Positive Relationships at Work: Building a Theoretical and Research Foundation* (pp. 91-116). Psychology Press. <https://tinyurl.com/ymss93u5>
- Raposa, E., Rhodes, J., Stams, G., Card, N., Burton, S., Schwartz, S., Sykes, L., Kanchewa, S., Kupersmidt, J., & Hussain, S. (2019). The Effects of Youth Mentoring Programs: A Meta-Analysis of Outcome Studies. *Journal of Youth and Adolescence*, 48(3), 423-443. <https://doi.org/10.1007/s10964-019-00982-8>
- Rhodes, J., Bogat, G., Roffman, J., Edelman, P., & Galasso, L. (2002). Youth Mentoring in Perspective: Introduction to the Special Issue. *American Journal of Community Psychology*, 30, 149-155. <https://doi.org/10.1023/A:1014676726644>
- Rhodes, J., & DuBois, D. (2008). Mentoring Relationships and Programs for Youth. *Current Directions in Psychological Science*, 17(4), 254-258. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8721.2008.00585.x>
- Rhodes, J., Schwartz, S., Willis, M., & Wu, M. (2017). Validating a Mentoring Relationship Quality Scale: Does Match Strength Predict Match Length? *Youth & Society*, 49(4), 415-437. <https://doi.org/10.1177/0044118X14531604>
- Rodríguez, A., Ramos, E., Ros, I., & Fernández, A. (2015). Relaciones de la resiliencia con el autoconcepto y el apoyo social percibido en una muestra de adolescentes. *Acción Psicológica*, 12(2). <https://tinyurl.com/3fp9wbpk>
- Sánchez, A. (2022a). *La mentoría como herramienta de acompañamiento para la inclusión social de menores inmigrantes* [Tesis doctoral]. Universitat Rovira i Virgili, España. <https://tinyurl.com/wfcu5rbp>
- Sánchez, A. (2022b). Tecnología digital y nuevas formas de evaluar el apoyo social en la mentoría de menores. *Media Education*, 13(2), 43-53. <https://doi.org/10.36253/me-13417>
- Sánchez, A., Belzunegui, A., & Prieto, Ò. (2021a). Revisión sistemática de la evaluación de la mentoría social dirigida a jóvenes vulnerables. *OBETS. Revista de Ciencias Sociales*, 16(2), 481-506. <https://doi.org/10.14198/OBETS2021.16.2.16>
- Sánchez, A., Belzunegui, A., Prieto, Ò., Royo, A., & Bogaarts, A. (2021b). Innovación tecnológica para la mentoría social dirigida a personas inmigrantes y refugiadas. *Methaodos. Revista de Ciencias Sociales*, 9(2), 219-231. <https://doi.org/10.17502/mrcs.v9i2.474>
- Sanz, C., & Sevillano, V. (2022). Los recursos de apoyo a la transición a la vida adulta de los jóvenes tutelados y extutelados en Andalucía y Cataluña: Un estudio comparado. *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, 40, 195-210. https://doi.org/10.7179/PSRI_2022.40.11
- Schunk, D., & Mullen, C. (2013). Toward a Conceptual Model of Mentoring Research: Integration with Self-Regulated Learning. *Educational Psychology Review*, 25(3), 361-389. <https://doi.org/10.1007/s10648-013-9233-3>
- Sevillano, V., & Sanz, C. (2022). Percepciones de los profesionales sobre el acompañamiento socioeducativo en los recursos de transición a la vida adulta: Un análisis comparativo entre Andalucía y Cataluña. *Revista Española de Educación Comparada*, 41, 213-229. <https://doi.org/10.5944/reec.41.2022.30059>
- Spencer, R., Drew, A., Gowdy, G., & Horn, J. (2018). "A Positive Guiding Hand": A Qualitative Examination of Youth-Initiated Mentoring and the Promotion of Interdependence among Foster Care Youth. *Children and Youth Services Review*, 93, 41-50. <https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2018.06.038>
- Spencer, R., Gowdy, G., Drew, A., McCormack, M., & Keller, T. (2020). It Takes a Village to Break Up a Match: A Systemic Analysis of Formal Youth Mentoring Relationship Endings. *Child & Youth Care Forum*, 49(1), 97-120. <https://doi.org/10.1007/s10566-019-09520-w>
- Steinmayr, R., Wirthwein, L., Modler, L., & Barry, M. (2019). Development of Subjective Well-Being in Adolescence. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 16(19). <https://doi.org/10.3390/ijerph16193690>
- Troncoso, C., & Verde, C. (2022). Transición a la vida adulta de jóvenes tutelados en el sistema de protección: Una revisión sistemática (2015-2021). *Trabajo Social Global*, 12, 26-61. <https://doi.org/10.30827/tsg-gsw.v12.24511>
- Vega, J. (2023). Características de la personalidad relacionadas con el proceso de mentoría. *Revista de Neuro-Psiquiatría*, 86(1), 30-34. <https://doi.org/10.20453/rnp.v86i1.4464>
- Weiss, A., & Tulin, M. (2021). Does Mentoring Make Immigrants More Desirable? A Conjoint Analysis. *Migration Studies*, 9(3), 808-829. <https://doi.org/10.1093/migration/mnz042>
- Youniss, J., McLellan, J., & Yates, M. (1997). What We Know About Engendering Civic Identity. *American Behavioral Scientist*, 40(5), 620-631. <https://doi.org/10.1177/0002764297040005008>
- Yurrebaso, G., Martínez, N., & Galarreta, J. (2020). Marco de referencia para orientar los programas educativos

dirigidos a la transición a la vida adulta de jóvenes con discapacidad intelectual y del desarrollo: Una revisión de la literatura. *Siglo Cero. Revista Española sobre Discapacidad Intelectual*, 51(1), 7-30. <https://doi.org/10.14201/scero2020511730>

Zilberstein, K., & Spencer, R. (2017). Breaking Bad: An Attachment Perspective on Youth Mentoring Relationship Closures. *Child & Family Social Work*, 22(1), 67-76. <https://doi.org/10.1111/cfs.12197>

Declaración de conflicto de intereses

La autora declara no tener conflictos de intereses.

Declaración ética

El presente artículo científico reporta los resultados de una investigación que involucra a diferentes personas participantes en programas de mentoría del Grupo Bogan S. Coop. de Iniciativa Social, en Navarra y Vizcaya, España. Por ello, se declara el respeto a su autonomía en la participación en la investigación. Las personas participantes fueron informadas sobre los objetivos, los riesgos y aportes del estudio, y dieron su consentimiento previo de manera voluntaria e informada para su participación y para la explotación de los datos obtenidos por parte de la investigadora. Todas las personas participantes fueron seleccionadas de manera equitativa, sin discriminación de ninguna índole.



Autopercepción sobre la comunicación asertiva en estudiantes con discapacidad intelectual

Self-Perception of Assertive Communication in Students with Intellectual Disabilities

María Luisa Belmonte^a  , Rocío Estupiñán^a  

^a Universidad de Murcia. Departamento de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación. C. Campus Universitario, Facultad de Educación, 11. 30100. Murcia. España.

INFORMACIÓN DEL ARTÍCULO

Historial del artículo:

Recibido el 31 de mayo de 2024

Aceptado el 18 de septiembre de 2024

Publicado el 10 de octubre de 2024

Palabras clave:

asertividad

inclusión

comunicación asertiva

discapacidad intelectual

universidad

ARTICLE INFO

Article history:

Received May 31, 2024

Accepted September 18, 2024

Published October 10, 2024

Keywords:

assertiveness

inclusion

assertive communication

intellectual disability

university

RESUMEN

La comunicación es la principal herramienta para una adecuada socialización. Una comunicación asertiva, o lograr expresar pensamientos y sentimientos de forma respetuosa, favorece las relaciones interpersonales, la satisfacción vital, la confianza en uno mismo, la expresividad y la espontaneidad, que tan difíciles son de lograr a veces para las personas con discapacidad intelectual. Este estudio, a través del Cuestionario de Asertividad del proyecto de salud mental "Promoviendo la adaptación saludable de nuestros adolescentes", aplicado a diecinueve estudiantes con discapacidad intelectual del programa formativo Todos Somos Campus, de la Universidad de Murcia, España, ha investigado acerca del nivel de asertividad de estos jóvenes y la autopercepción sobre su estilo comunicativo (asertivo, pasivo o agresivo). Los resultados muestran que los estudiantes presentan un nivel de asertividad medio, con diferencias entre quienes se identifican con un estilo de comunicación asertivo y quienes creen tener una comunicación pasiva. Todo ello no hace más que continuar evidenciando la importancia de formar en asertividad y habilidades de comunicación, dado que, junto con otras, forman los pilares de las habilidades sociales de toda persona y repercuten directamente en su calidad de vida.

ABSTRACT

Communication is the main tool for adequate socialization. Assertive communication favors interpersonal relationships, life satisfaction, self-confidence, expressiveness and spontaneity, which are sometimes so difficult to achieve for people with intellectual disabilities. This study, through the application of the Assertiveness Questionnaire of the mental health project "Promoting the healthy adaptation of our adolescents", to 19 students with intellectual disabilities from the Todos Somos Campus training program, of the University of Murcia, has investigated the level of assertiveness of these young people and their self-perception of their communication style (assertive, passive or aggressive). The results show that students present a medium level of assertiveness, with differences existing between those who identify with an assertive communication style and those who believe they have passive communication. All of this only continues to demonstrate the importance of training in assertiveness and communication skills, given that, together with others, they form the pillars of every person's social skills, directly impacting their quality of life.

© 2024 Belmonte M. L. & Estupiñán. CC BY-NC 4.0

Introducción

La acción consciente de intercambio de información es la comunicación, un acto indispensable que caracteriza y representa la expresión más compleja de las relaciones humanas (Lesmes et al., 2020), y es la principal herramienta para una adecuada socialización (González Fragoso et al., 2018). Es ahí donde reside la relevancia de este proceso, en las implicaciones de las actitudes; en ellas se basan los modelos educativos en diferentes ámbitos — la cultura familiar, las instituciones educativas o el entorno social en general — (Lesmes et al., 2020).

Las habilidades sociales resultan imprescindibles para la vida porque, si en su mínima expresión permiten una

adecuada relación interpersonal —fundamental en la actual sociedad—, en su forma más avanzada posibilitan la resolución de problemas y conflictos y minimizan a la vez la probabilidad de futuras complicaciones. El principal componente de estas habilidades sociales es una comunicación asertiva (González Fragoso et al., 2018).

La comunicación asertiva es la capacidad para relacionarse con los demás logrando un máximo de beneficios y un mínimo de consecuencias negativas (Esteves et al., 2020). Junto a la autoestima, la habilidad de comunicación y la toma de decisiones, conforma los pilares de las habilidades sociales de toda persona (Cacho et al., 2019). Además, favorece las relaciones interpersonales y factores tan necesarios como la satisfacción vital, la confianza

en uno mismo, la expresividad y la espontaneidad (Calua et al., 2021), que tan difícil es a veces de lograr para las personas con discapacidad intelectual. La ausencia de una comunicación asertiva muchas veces genera complicaciones emocionales como baja autoestima, ansiedad social y estrés (Bermúdez et al., 2017), así como aislamiento o incluso rechazo social. La educación emocional en personas con discapacidad intelectual tiene mucho que ver con el desarrollo de conocimientos y habilidades sobre las emociones y calidad de vida (González Collado et al., 2019).

En todos los ámbitos de la vida, los seres humanos necesitan relacionarse entre sí, pero en ocasiones se vuelven muy complicado, especialmente cuando uno siente que puede estar vulnerándose su voluntad, o relegándose su deseo a un segundo plano, cuando se lo obliga a adoptar un punto de vista que no comparte. Eso produce frustración, insatisfacción, disminución de la autoestima e inseguridad (Quiñónez & Moyano, 2019).

Por otro lado, puesto que el conocimiento es el motor del crecimiento (Felgueras et al. 2020), la competencia social constituye una de las áreas prioritarias en el desarrollo social de cualquier persona (Verdugo et al., 2021). Así, resulta crucial potenciar la educación para luchar contra la desigualdad y asegurar una inclusión social efectiva (Pintado, 2020). Prestar especial atención a los colectivos más vulnerables para asegurar el acceso al conocimiento a aquellas personas en riesgo de exclusión social es, por tanto, de vital importancia (Felgueras et al., 2020).

La discapacidad intelectual viene acompañada no solo de limitaciones en el funcionamiento intelectual, sino que habitualmente implica problemas en el comportamiento adaptativo, incluyendo dificultades en habilidades conceptuales como el lenguaje y en habilidades sociales y prácticas como adaptarse a la cotidianidad (American Association on Intellectual and Developmental Disabilities, 2019).

Entre las áreas principales del comportamiento asertivo están: 1. la autoafirmación, que implica defender nuestras posiciones personales en distintos ámbitos, teniendo en cuenta nuestros derechos; 2. la expresión de sentimientos positivos como elogios y muestras de agrado hacia los demás; y, por último, 3. la expresión de sentimientos negativos, que implica manifestar los desagrados y las inconformidades de manera correcta, con una justificación (Mendoza, 2021).

Dentro de los estilos comunicativos que puede adoptar una persona en una situación determinada, “sería difícil entender la asertividad sin sus *alter ego*, las dos conductas que no son asertivas, o sea, la pasividad y la agresividad” (Castro & Calzadilla, 2021, p. 137). Pero “la asertividad, la agresividad y la pasividad no están opuestas entre sí, sino que forman parte de un continuo” (p. 138). En el centro de este continuo se ubica el estilo asertivo, que establece el grado óptimo de empleo de los diferentes componentes verbales, no verbales y paraverbales de la comunicación (Van der Hofstandt, 2005).

Este continuo refleja las posibles variaciones en los estilos de comunicación a lo largo de la vida. Dependiendo de las relaciones concretas que vayan surgiendo, el interlocutor que haya enfrente o las situaciones en que se encuentren, las personas mostrarán estilos comunicativos más pasivos, agresivos o asertivos. La comunicación pasiva se caracteriza por la falta de una autodefensa de los

derechos, una falta de la expresión de opiniones propias y, además, por la evasión del conflicto y la dificultad para negar peticiones, junto con el deseo de agrandar. Contrariamente, en el estilo agresivo, la persona pretende dominar el acto comunicativo, expresando en ocasiones sus derechos sin respeto o consideración por los derechos de los demás (Castro & Calzadilla, 2021).

Los diferentes enfoques sobre la calidad de vida –relacionada con propósitos, esperanzas, normas y preocupaciones de las personas (Verdugo et al., 2021)–, aunque se vean modificados de acuerdo con las características de los sistemas socioculturales y ámbitos en que el individuo se desarrolla (Saéz et al., 2024), coinciden en que es necesario capacitar a la persona para afrontar los desafíos de la vida cotidiana, con el objetivo de aumentar su bienestar personal y social (González Collado et al., 2019). En las personas con discapacidad intelectual, al igual que en el resto de individuos, se ha observado una estrecha relación entre competencia socioemocional y calidad de vida subjetiva (Rey et al., 2013). En este contexto, queda implícito que una buena comunicación y una adecuada formación en comunicación asertiva pueden promover la calidad de vida de este colectivo (Solórzano, 2018).

Mediante la comunicación asertiva se obtienen beneficios en todas las áreas de la vida, incluyendo la personal, pues desarrolla aspectos trascendentales (como la seguridad personal, la autoimagen, la autoestima y el autoconcepto) y promueve la eficiencia en el manejo de situaciones de conflicto, lo que facilita sortear escenarios estresantes (Castro & Calzadilla, 2021). Quiñónez y Moyano (2019) defienden que es necesario reflexionar sobre la importancia de la asertividad en el marco educativo, ya que es una herramienta eficaz como estilo de comunicación, al permitir a los estudiantes desenvolverse en un estado de confianza y seguridad que se traduce en madurez emocional.

El programa Todos Somos Campus

En los últimos seis años se ha observado una creciente presencia de jóvenes con discapacidad intelectual en las universidades españolas, gracias al desarrollo de programas formativos, cursos de extensión y títulos que promueven nuevos escenarios vocacionales y profesionales (Mampaso et al., 2024). Se hace preciso, entonces, rediseñar procesos y considerar modelos de orientación que busquen la inclusión real, pues resulta evidente que el contexto universitario necesita seguir adaptándose para responder a las demandas formativas de este colectivo (González Fernández & Laborda, 2023).

La literatura –tanto nacional como internacional– que relata las experiencias a este respecto evidencia sus efectos positivos tanto en la empleabilidad (Ross et al., 2013; Moore & Schelling, 2015; Miller et al., 2016) como en el bienestar emocional y relacional de las personas con discapacidad intelectual (Ross et al., 2013; Prohn et al., 2019; Lucas et al., 2020). Estas prácticas inclusivas son una fuente de enriquecimiento también para el resto de la comunidad universitaria y para la sociedad en general (Cerrillo et al., 2013; Miller et al., 2016; Prohn et al., 2019).

El programa Todos Somos Campus (TSC) nace en el año 2018 en la Universidad de Murcia (España) como una iniciativa social para favorecer y facilitar la incorporación

del colectivo de jóvenes con discapacidad intelectual al mercado laboral. El proyecto ofrece respuesta a las necesidades individuales de los participantes, al construir itinerarios formativos integrales y personalizados para que los estudiantes con discapacidad intelectual puedan participar como miembros de pleno derecho en su comunidad, favoreciendo sus potencialidades y oportunidades laborales (Belmonte et al., 2020). Este ejercicio de transición a la vida adulta y activa permite que se formen dentro del contexto universitario y se preparen para conseguir un empleo (Belmonte et al., 2022).

Por ello, el propósito de esta investigación es estudiar el nivel de asertividad de los alumnos de TSC, cruzando variables como género, número de hermanos, si consideran que tienen una red social extensa y, por último, si consideran que tienen un estilo comunicativo asertivo, pasivo o agresivo.

Metodología

Diseño y procedimiento

Esta investigación cuantitativa no experimental es de carácter exploratorio y evaluativo.

El problema de investigación partió de las siguientes preguntas: ¿cuál es el nivel de asertividad de las personas con discapacidad intelectual estudiantes del programa formativo TSC?, ¿se corresponde su percepción de estilo de comunicación con su método de proceder? Después de implementar una propuesta para refrescar conocimientos sobre el tema en cuestión —dado que el aula es un escenario ideal para que el docente pueda aplicar “todas las alternativas y estrategias de orientación como escenario fundamental, desde las interacciones que establece con sus educandos y los ejemplos de relaciones interpersonales que [...] proyecta, que sirven de modelo para aprender los modos de comunicación más asertiva” (Delgado et al., 2023, p. 13)—, el equipo investigador se dispuso a aplicar el instrumento de recogida de información y analizarlo para observar minuciosamente sus resultados.

Participantes

La muestra, determinada por un muestreo no probabilístico de conveniencia (Otzen & Manterola, 2017), estuvo compuesta por diecinueve estudiantes del proyecto TSC con discapacidad intelectual, que respondieron voluntaria y anónimamente el cuestionario de recogida de información. A continuación se pueden apreciar más concretamente sus características específicas.

Tabla 1. Distribución muestral de los participantes.

Variables	Opciones	Frecuencia (f)	Porcentaje (%)
Género	Mujer	9	47,4
	Hombre	10	52,6
Edad	18-20 años	4	22,2
	21-25 años	10	55,6
	26-30 años	3	16,7

Número de hermanos	Hijo único	2	10,5
	Un hermano	8	42,1
	Dos o tres hermanos	6	31,6
	Cuatro o más hermanos	3	15,8
Nivel de asertividad percibido	Asertivo	8	42,1
	Pasivo	7	36,8
	Agresivo	3	15,8
¿Consideran que tienen bastantes amigos?	Sí	14	73,7
	No	5	26,3

Fuente: Autora (2024).

En cuanto a la distribución de la muestra, se observa que está compuesta por diez hombres (52,6 %) y nueve mujeres (47,4 %), la mayoría con edades comprendidas entre los 21 y los 25 años. El 42,1 % cuenta con un solo hermano, seguido de los que tienen dos o tres hermanos (31,6 %), los que tienen cuatro o más (15,8 %) y el 10,5 % que son hijos únicos. Asimismo, el 42,1 % de los alumnos se percibe como asertivo; el 36,8 %, como pasivo; y el 15,8 %, como agresivo. En cuanto a si el alumnado considera que tienen bastantes amigos, la mayoría (73,7 %) expresó que sí, frente al 26,3 % que contestó que no.

El proyecto al que pertenece esta investigación fue revisado y aprobado por el Comité de Ética de la Investigación de la Universidad de Murcia (Código de Identificación de Aprobación: 3408/2021). Además, a todos los miembros de la muestra se les explicó cómo se desarrollaría el estudio y la condición de su participación, que sería anónima, confidencial y voluntaria.

Instrumentos de recogida de información

El instrumento de recogida de información empleado fue el Cuestionario de Asertividad del proyecto de salud mental “Promoviendo la adaptación saludable de nuestros adolescentes” (Ruiz, 1998). Para dicho estudio, el instrumento ofreció un coeficiente alfa de Cronbach de 0,805, lo que indica una elevada consistencia interna (DeVellis, 2003).

La primera parte del cuestionario recoge información general sobre la persona que responde el instrumento (género, edad, número de hermanos, si considera que tiene muchos amigos o no, y su estilo de comunicación). La segunda parte es la prueba propiamente dicha, que pretende medir el grado de dificultad, para las personas con discapacidad intelectual, de situaciones en que deben afirmarse ante otros. En los veinte ítems, mediante una escala de tres puntos, se les pide que indiquen la frecuencia con que les ocurren diferentes situaciones de autoafirmación (1: casi nunca; 2: algunas veces; 3: casi siempre).

Técnicas de análisis de datos

Para contrastar los datos cuantitativos procedentes de la aplicación del cuestionario, se empleó el paquete estadístico SPSS, versión 28.0. Se recurrió tanto a la estadística descriptiva como a la inferencial no paramétrica, al no cumplirse las condiciones necesarias para poder aplicarla (Siegel, 1995), como el principio de normalidad (Kolmo-

górov-Smirnov) y el de homocedasticidad (Levene). Por ello, para comprobar la existencia de diferencias significativas se emplearon las pruebas U de Mann-Whitney y H de Kruskal-Wallis. En todos los casos se utilizó un nivel de significación estadística de $\alpha = 0,05$.

Además, dado que la significación estadística no ahonda en la fuerza de la diferencia o de la relación, se procedió a estimar la magnitud de la diferencia entre variables a partir del tamaño del efecto, a través del cálculo de la d de Cohen (Cohen, 1988).

Análisis y resultados

Los resultados obtenidos tras la recogida de información se incluyen en los siguientes apartados. Para ello, se muestran los estadísticos descriptivos de las variables de la investigación, concretamente las puntuaciones medias (\bar{X}), las desviaciones típicas (σ), la significación estadística (p) y el tamaño del efecto (d) de las variables de la investigación.

Asertividad de los estudiantes de Todos Somos Campus a nivel global

Tal y como se puede observar en la tabla 2, en términos generales, el alumnado presenta un nivel de asertividad global moderado ($\bar{X}_{GA} = 2,08$).

Más concretamente, el alumnado asegura pedir con bastante frecuencia que le devuelvan cosas que ha prestado ($\bar{X}_{P19} = 2,58$). De la misma forma, está de acuerdo en respetar los derechos de los demás mientras se mantienen firmes ($\bar{X}_{P20} = 2,53$). Los alumnos afirman que suelen preguntar a alguien si lo han ofendido ($\bar{X}_{P11} = 2,39$). Además, coinciden en que pueden expresar sus sentimientos honestamente ($\bar{X}_{P2} = 2,37$), reconocer cuando cometen un error ($\bar{X}_{P5} = 2,37$) y responsabilizarse de sus propios sentimientos sin culpar a otros ($\bar{X}_{P10} = 2,37$). Por otro lado, se observa que normalmente no inician una conversación con alguien desconocido ($\bar{X}_{P9} = 1,16$). Asimismo, no suelen pedir explicaciones a alguien que los ha criticado ($\bar{X}_{P17} = 1,58$), ni acostumbran oponerse a una exigencia injusta de alguien con autoridad sobre ellos ($\bar{X}_{P15} = 1,74$).

La dispersión de los datos no es demasiado alta en ninguno de los casos, por lo que se puede decir los estudiantes han coincidido bastante a la hora de emitir sus respuestas.

Tabla 2. Estadísticos descriptivos del cuestionario sobre la asertividad del alumnado de TSC.

	n	\bar{X}	σ
Nivel de asertividad global	19	2,08	0,301
Digo que no cuando me piden prestada una cosa de valor.	19	1,84	0,765
Puedo expresar mis sentimientos honestamente.	19	2,37	0,597
Hago un elogio a un amigo/a.	18	2,33	0,767
Puedo decir “no” sin disculparme o sentirme culpable.	18	1,89	0,758
Reconozco cuando cometo un error.	19	2,37	0,684
Trato de encontrar la causa de mi enfado.	18	2,22	0,732
Digo a una persona, que me conoce muy bien, que me molesta alguna cosa de lo que dice o hace.	19	1,84	0,898

Espero tener todos los hechos antes de tomar decisiones.	19	2,32	0,749
Inicio una conversación con alguien desconocido.	19	1,16	0,375
Me responsabilizo de mis propios sentimientos sin culpar a otros.	19	2,37	0,831
Pregunto a alguien si lo he ofendido.	18	2,39	0,698
Expreso los sentimientos malos, así como los buenos.	19	2,05	0,848
Resisto ante la insistencia de alguien para que beba alcohol.	19	2,11	0,994
Digo cómo me siento sin causar daño a alguien más.	19	1,89	0,658
Me opongo a una exigencia injusta de alguien con autoridad sobre mí.	19	1,74	0,806
Si no estoy de acuerdo con alguien, no lo maltrato ni física ni verbalmente.	18	2,06	0,938
Pido explicaciones a alguien que me ha criticado.	19	1,58	0,769
Ofrezco soluciones a los problemas en lugar de quejarme.	19	2,11	0,875
Pido que me devuelvan algo que he dejado.	19	2,58	0,692
Respeto los derechos de los demás mientras me mantengo firme.	19	2,53	0,772

Fuente: Autora (2024).

Nivel de asertividad del alumnado de Todos Somos Campus en función de distintas variables

Como se puede ver en la tabla 3, los hombres se muestran algo más asertivos ($X_H = 2,10$), que las mujeres ($X_M = 2,06$), aunque no existen diferencias significativas en cuanto al género ($p = 0,405$).

Tabla 3. Nivel de asertividad en función del género.

	n	\bar{X}	σ	p
Mujer	9	2,06	0,307	0,405
Hombre	10	2,10	0,311	

Fuente: Autora (2024).

En la tabla 4 se refleja que las personas que son hijos únicos poseen un mayor nivel de asertividad ($\bar{X}_{HU} = 2,32$), frente al resto, aunque no se hallan diferencias significativas en cuanto al nivel de asertividad del alumnado de TSC en función del número de hermanos ($p = 0,695$)

Tabla 4. Nivel de asertividad según el número de hermanos.

	n	\bar{X}	σ	p
Hijo único	2	2,32	0,459	0,695
1 hermano	8	2,03	0,335	
2-3 hermanos	6	2,05	0,307	
4 o más hermanos	3	2,11	0,076	

Fuente: Autora (2024).

Tal y como se observa en la [tabla 5](#), los alumnos que consideran que tienen bastantes amigos ($\bar{X}_{Si} = 2,10$) tienen una mayor asertividad frente a los alumnos que no creen que tienen tantos amigos ($\bar{X}_{No} = 2,03$), aunque no existen diferencias significativas ($p = 0,328$).

Tabla 5. Nivel de asertividad según si consideran tener bastantes amigos o no.

	n	\bar{X}	σ	p
Sí tengo bastantes amigos	14	2,10	0,248	0,328
No tengo bastantes amigos	5	2,03	0,449	

Fuente: Autora (2024).

En la [tabla 6](#), tal y como se observa, el alumnado de TSC mayormente considera que tiene un estilo comunicativo asertivo ($\bar{X}_{AS} = 2,28$) y agresivo ($\bar{X}_{AG} = 2,13$).

En esta ocasión sí se hallan diferencias estadísticamente significativas ($p = 0,25$) entre las respuestas de los estudiantes que se consideran asertivos y los que afirman ser pasivos ($p = 0,22$), a favor de los primeros. El tamaño de la magnitud de las diferencias es muy elevado: supera con creces el típico establecido por Cohen ($d = 1,640$).

Tabla 6. Nivel de asertividad según cómo consideran su comunicación.

	n	\bar{X}	σ	p	d
Considero mi comunicación asertiva.	8	2,28	0,219	0,025	1,640
Considero mi comunicación pasiva.	7	1,91	0,246		
Considero mi comunicación agresiva.	3	2,13	0,189		

Fuente: Autora (2024).

Conclusiones y discusión

Se ha demostrado que la educación en competencias socioemocionales, tan necesarias para alcanzar relaciones inter- e intrapersonales adecuadas ([Bisquerra et al., 2015](#)), son esenciales para lograr el bienestar psicológico y la adaptación del individuo ([Fernández et al., 2017](#)). La inteligencia emocional constituye un área prioritaria en el desarrollo social de cualquier persona ([González Collado et al., 2019](#)). El ser humano, al vivir en sociedad, emplea inevitablemente la mayor parte de su tiempo interactuando con los demás; es por tanto un aspecto primordial el de las relaciones sociales que lleva a cabo ([Castro & Calzadilla, 2021](#)). Esto es especialmente importante para las personas con discapacidad intelectual, dado que suelen presentar mayores desafíos en el manejo emocional y las relaciones sociales en general ([Rey et al., 2013](#); [Lucas et al., 2020](#); [Mirete et al., 2022](#)). El desarrollo de estas competencias es primordial para favorecer su participación, integración e inclusión social ([González Collado et al., 2019](#)). Además, al igual que para el resto de la población, se ha observado una estrecha relación entre competencia socioemocional y calidad de vida subjetiva en las personas con discapacidad intelectual ([Rey et al., 2013](#)).

Así, no es de extrañar que, en los contextos sociales actuales, la educación tenga un papel fundamental ([Saéz et al., 2024](#)). Educar en asertividad

prepara el terreno social para entender, comprender, diferenciar y relacionar lo asertivo de lo efectivo, así como también [para] reconocer cada uno de los factores que intervienen en la comunicación entre ellos; la percepción, los valores y propósitos, además de la libertad y seguridad para expresar ideas con responsabilidad y sentido crítico. ([Quiñonez & Moyano, 2019](#), p. 70)

La comunicación asertiva, entendida como una destreza que favorece la expresión verbal y no verbal de sentimientos, así como la percepción frente a cualquier situación sin herir a otros ([Guerra, 2019](#)), es una de las habilidades clave para la vida, al favorecer la promoción del desarrollo humano y la prevención de problemas psicosociales ([Cañas & Hernández, 2019](#)). Por todo ello y mucho más, dado que “en la actualidad, la discriminación de las personas con discapacidad intelectual es un hecho irrefutable, ya sea por tradición o por falta de información” ([Belmonte & García, 2013](#), p. 148), la comunicación asertiva resulta imprescindible.

En este sentido, el alumnado del programa para personas con discapacidad intelectual TSC presenta un nivel de asertividad medio. En cuanto a las variables planteadas, se observa que la mayoría de ellas no son determinantes en relación con su nivel de asertividad: los estudiantes no presentan grandes diferencias en función de su género, el número de hermanos o de amigos. No obstante, sí aparecen diferencias entre estudiantes según el estilo de comunicación con el que se identifican, en concreto entre los que creen ser asertivos y los que consideran tener una comunicación pasiva; los primeros efectivamente se muestran más asertivos cuando responden el instrumento de recogida de información, y es que la asertividad puede ser empleada como un recurso personal para afrontar situaciones de tipo conflictivas ([Rodríguez & Noé, 2017](#)), al promover “que la persona esté a gusto consigo misma y [...] con los demás. Sin duda hace a la persona más efectiva en el acto comunicativo” ([Castro & Calzadilla 2021](#), p. 134).

Las conductas agresiva y pasiva, por otro lado, crean inconvenientes. Si la comunicación es pasiva, se dejan de defender los derechos o de expresar las opiniones ante el interlocutor, con consecuencias poco positivas. Esta situación de pasividad o sumisión provoca a su vez un importante grado de frustración, al no poder alcanzar los objetivos en la conversación. Por ende, generan una baja autoestima, que, a consecuencia de esa inhibición, refuerza el temor a la tan temida falta de aceptación social ([Castro & Calzadilla, 2021](#)).

Referencias

- American Association on Intellectual and Developmental Disabilities (2019). FAQs on Intellectual Disability. *American Association on Intellectual and Developmental Disabilities*. <https://tinyurl.com/yckmr7yc>
- Belmonte, M., & García, M. (2013). La escuela de vida, otra mirada a la discapacidad intelectual. *Revista Fuentes*, 14, 147-170. <https://tinyurl.com/3799d3uz>
- Belmonte, M., Mirete, L., & Gailán, B. (2020). Evaluación de la pertinencia del título universitario “Todos Somos Campus” dirigido a personas con discapacidad intelectual. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 34(95), 263-279. <https://doi.org/10.47553/rifop.v34i1.77724>

- Belmonte, M., Mirete, A., & Mirete, L. (2022). Experiencias de vida para fomentar el cambio actitudinal hacia la discapacidad intelectual en el aula. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 25(2), 159-172. <https://doi.org/10.6018/reifop.522781>
- Bermúdez, K., Ccance, P., & Conde, I. (2017). Rasgos de personalidad y asertividad en estudiantes de la Facultad de Ciencias de la Salud. *Revista Científica de Ciencias de la Salud*, 10(1), 22-28. <https://tinyurl.com/4tahpdhe>
- Bisquerra, R., Pérez, J., & García, E. (2015). *Inteligencia emocional en educación*. Síntesis. <https://tinyurl.com/2tjrzxwz>
- Cacho, Z., Silva, M., & Yengle, C. (2019). El desarrollo de habilidades sociales como vía de prevención y reducción de conductas de riesgo en la adolescencia. *Transformación*, 15(2), 186-205. <https://tinyurl.com/26wh8bys>
- Calua, M., Delgado, Y., & López, Ó. (2021). Comunicación asertiva en el contexto educativo: Revisión sistemática. *Revista Boletín Redipe*, 10(4), 315-334. <https://tinyurl.com/3yuwrf8a>
- Cañas, D., & Hernández, J. (2019). Comunicación asertiva en profesores: Diagnóstico y propuesta educativa. *Praxis & Saber*, 10(24), 143-165. <https://doi.org/10.19053/22160159.v10.n25.2019.8936>
- Castro, G., & Calzadilla, G. (2021). La comunicación asertiva: Una mirada desde la psicología de la educación. *Didasc@lia. Didáctica y Educación*, 12(3), 131-151. <https://tinyurl.com/kvjzjzp3>
- Cerrillo, R., Izuzquiza, D., & Egido, I. (2013). Inclusión de jóvenes con discapacidad intelectual en la universidad. *Revista de Investigación en Educación*, 11(1), 41-57. <https://tinyurl.com/mr3ubc35>
- Cohen, J. (1988). *Statistical Power Analysis for the Behavioral Sciences*. Lawrence Erlbaum Associates. <https://tinyurl.com/5b343x95>
- DeVellis, R. (2003). *Scale Development: Theory and Applications*. Sage. <https://tinyurl.com/4bsbt7f>
- Delgado, Y., China, L., & Ruiz, O. (2023). La atención a la diversidad para la educación emocional desde la función orientadora del docente. *Revista RETOS XXI*, 7. <https://doi.org/10.30827/retosxxi.7.2023.25347>
- Esteves, A., Paredes, R., Calcina, C., & Yapuchura, C. (2020). Habilidades sociales en adolescentes y funcionalidad familiar. *Comuni@cción. Revista de Investigación en Comunicación y Desarrollo*, 11(1), 16-27. <http://dx.doi.org/10.33595/2226-1478.11.1.392>
- Felgueras, N., Moreno, R., & López, J. (2020). Investigación en formación universitaria y habilidades socioemocionales dirigida a estudiantes con discapacidad intelectual. *Revista de Estudios e Investigación en Psicología y Educación*, 7(1), 48-58. <https://doi.org/10.17979/reipe.2020.7.1.5791>
- Fernández, P., Cabello, R., & Gutiérrez, M. (2017). Avances en la investigación sobre competencias emocionales en educación. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 31(1), 15-26. <https://tinyurl.com/t4va9m5u>
- González Collado, C., Iglesias, M., & Sabín, C. (2019). Inteligencia emocional en personas reclusas con discapacidad intelectual. *Siglo Cero*, 50(1), 7-25. <http://dx.doi.org/10.14201/scero2019501725>
- González Fernández, H., & Laborda, C. (2023). Desarrollo profesional de personas con discapacidad intelectual: Estado de la cuestión. *Educatio Siglo XXI*, 41(2), 125-145. <https://doi.org/10.6018/educatio.511441>
- González Frago, C., Guevara, Y., Jiménez, D., & Alcázar, R. (2018). Relación entre asertividad, rendimiento académico y ansiedad en una muestra de estudiantes mexicanos de secundaria. *Acta Colombiana de Psicología*, 21(1), 116-127. <https://doi.org/10.14718/ACP.2018.21.1.6>
- Guerra, S. (2019). Una revisión panorámica al entrenamiento de las habilidades blandas en estudiantes universitarios. *Psicología Escolar e Educativa*, 23. <https://doi.org/10.1590/2175-35392019016464>
- Lesmes, A., Barrientos, E., & Cordero, M. (2020). Comunicación asertiva: ¿Estrategia de competitividad empresarial? *Aibi. Revista de Investigación, Administración e Ingeniería*, 8(1), 147-153. <https://tinyurl.com/y8xj3y5m>
- Lucas, B., Ávila, V., Pérez de Albéniz, A., & Fonseca, E. (2020). Educación emocional en jóvenes con discapacidad intelectual: Evaluación de una intervención en contexto universitario. *Revista Española de Discapacidad*, 8(2), 151-162. <https://doi.org/10.5569/2340-5104.08.02.07>
- Mampaso, J., Moraleda, Á., & De los Santos, M. (2024). Madurez vocacional y nuevos entornos profesionales en jóvenes universitarios con discapacidad intelectual. *Estudios sobre Educación*, 47. <https://doi.org/10.15581/004.47.002>
- Mendoza, C. (2021). Las habilidades sociales, factor clave para una interacción efectiva. *Polo del Conocimiento*, 6(2), 3-16. <https://tinyurl.com/6a4rbu6b>
- Miller, K., DiSandro, R., Harrington, L., & Johnson, J. (2016). Inclusive Higher Education Is Reaping Benefits for Individuals with Intellectual Disabilities: One Program's Story. *Insight*, 29. <https://tinyurl.com/4bvrr8k9>
- Mirete, A., Belmonte, M., Mirete, L., & García, M. (2022). Predictors of Attitudes about People with Intellectual Disabilities: Empathy for a Change towards Inclusion. *International Journal of Developmental Disabilities*, 68(5), 615-623. <https://doi.org/10.1080/20473869.2020.1851122>
- Moore, E., & Schelling, A. (2015). Postsecondary Inclusion for Individuals with an Intellectual Disability and its Effects on Employment. *Journal of Intellectual Disabilities*, 19(2), 130-148. <https://tinyurl.com/y6uhmwj7>
- Otzen, T., & Manterola, C. (2017). Técnicas de muestreo sobre una población a estudio. *International Journal of Morphology*, 35(1), 227-232. <https://doi.org/10.4067/S0717-95022017000100037>
- Pintado, M. (2020). *Inserción sociolaboral de la discapacidad intelectual en la Universidad Católica de Murcia*. Asociación Cultural y Científica Iberoamericana. <https://tinyurl.com/4wsfw3wc>
- Prohn, S., Kelley, K., & Westling, D. (2019). Supports' Perspectives on the Social Experiences of College Students with Intellectual Disability. *Inclusion*, 7(2), 111-124. <https://tinyurl.com/43nzd2n>
- Quiñonez, J., & Moyano, G. (2019). La asertividad como estilo de comunicación en la formación del sujeto educador. *Revista Scientific*, 4(ed. esp.), 68-83. <https://doi.org/10.29394/Scientific.issn.2542-2987.2019.4.E.4.68-83>
- Rey, L., Extremera, N., Durán, A., & Ortiz, M. (2013). Subjective Quality of Life of People with Intellectual Disabilities: The Role of Emotional Competence on Their

- Subjective Well-Being. *Journal of Applied Research in Intellectual Disabilities*, 26(2), 146-156. <https://tinyurl.com/mvj7u8b2>
- Rodríguez, D., & Noé, H. (2017). Acoso escolar y asertividad en institución educativa nacional de secundaria de Chimbote Perú. *Revista de Investigaciones Altoandinas*, 19(2), 179-186. <https://doi.org/10.18271/ria.2017.276>
- Ross, J., Marcell, J., Williams, P., & Carlson, D. (2013). Post-secondary Education Employment and Independent Living Outcomes of Persons with Autism and Intellectual Disability. *Journal of Postsecondary Education and Disability*, 26(4), 337-351. <https://tinyurl.com/yc4wpe3n>
- Ruiz, P. (1998). *Promoviendo la adaptación saludable de nuestros adolescentes: Proyecto de promoción de la salud mental para adolescentes y padres de adolescentes*. Ministerio de Sanidad y Consumo de España. <https://tinyurl.com/bdzt3dzt>
- Saéz, G., Ariza, A., Laurin, L., & Pupo, L. (2024). Calidad de vida y el rendimiento académico en jóvenes estudiantes de Caldas, Colombia: Estudio piloto. *Revista Andina de Educación*, 7(1), 718. <https://doi.org/10.32719/26312816.2023.7.1.8>
- Siegel, S. (1995). *Estadística no paramétrica aplicada a las ciencias de la conducta*. Trillas. <https://tinyurl.com/223kbscr>
- Solórzano, R. (2018). El impacto de la comunicación asertiva docente en el aprendizaje autodirigido de los estudiantes. *Universidad y Sociedad*, 10(1), 187-194. <https://tinyurl.com/23psc4n8>
- Van der Hofstandt, R. (2005). *El libro de las habilidades de comunicación: Cómo mejorar la comunicación personal*. Díaz de Santos. <https://tinyurl.com/yzcphhy5>
- Verdugo, M., Schallock, R., & Gómez, L. (2021). El modelo de calidad de vida y apoyos: La unión tras veinticinco años de caminos paralelos. *Siglo Cero*, 52(3), 9-28. <https://doi.org/10.14201/scero2021523928>

Conflicto de interés

No existe ningún conflicto de intereses, ya sea financiero, personal o de otro tipo, que podría influir en los resultados o interpretación de los datos presentados.

Declaración de ética

El trabajo cumple con las directrices éticas internacionales aplicables a la disciplina, incluyendo el tratamiento de participantes humanos, consentimiento informado, y aprobación por comités de ética. Comité de Ética de la Investigación de la Universidad de Murcia (Código de Identificación de Aprobación: 3408/2021).

Contribución de los autores

María Luisa Belmonte: Conceptualización; Curación de datos; Análisis formal; Adquisición de financiación; Investigación; Metodología; Administración de proyecto; Recursos; Software; Supervisión; Validación; Visualización; Escritura – revisión y edición.

Rocío Estupiñán: Conceptualización; Investigación; Metodología; Escritura – borrador original.



Evaluación de la formación en educación sexual integral y consumo de pornografía en estudiantes de universidad de España

Evaluation of Comprehensive Sex Education Training and Pornography Consumption in University Students in Spain

Andrea Gutiérrez García^a  , Ana Cuervo Pollán^a  

^a Universidad de La Rioja. Departamento de Ciencias de la Educación. Calle Luis de Ulloa, 2, 26004, Logroño, España.

INFORMACIÓN DEL ARTÍCULO

Historial del artículo:

Recibido el 12 de junio de 2024

Aceptado el 09 de septiembre de 2024

Publicado el 10 de octubre de 2024

Palabras clave:

pornografía
educación sexual
juventud
adicción

ARTICLE INFO

Article history:

Received June 12, 2024

Accepted September 9, 2024

Published October 10, 2024

Keywords:

pornography
sex education
youth
addiction

RESUMEN

El consumo de pornografía resulta un problema creciente entre adolescentes e incluso niños y niñas, al punto de convertirse, en muchos casos, en una adicción. Estudios recientes indican que la exposición a este contenido se inicia antes de la pubertad, lo que plantea serias preocupaciones sobre su impacto en el desarrollo y bienestar de la juventud, así como en su socialización y concepción respecto a la igualdad entre los sexos. En este artículo se presentarán los resultados de un estudio realizado con 647 estudiantes de la Universidad de La Rioja (España), en el que se evalúan tanto sus patrones de consumo de pornografía como su percepción y satisfacción con la educación sexual recibida. Se manifiesta la ausencia de esta formación, así como el descontento total o parcial generalizado respecto a ella cuando existe. Asimismo, se observa un consumo elevado de pornografía, sobre todo en el caso de los hombres, lo que en ausencia de una adecuada educación sexual se convierte en una fuente de información distorsionada.

ABSTRACT

The consumption of pornography is becoming an increasing problem among teenagers and even children, often leading to addiction. Recent studies indicate that exposure to this content begins before puberty, which raises serious concerns about its impact on the development and well-being of youth, as well as on their socialization and conception of gender equality. This article will present the results of a study conducted with 647 students from the University of La Rioja (Spain), evaluating both their pornography consumption patterns and their perception and satisfaction with the sexual education received. The results show the practical absence of this training and the generalized total or partial dissatisfaction with it when it is carried out. Likewise, there is a high consumption of pornography, especially in the case of men, which in the absence of adequate sexual education becomes a source of distorted information.

© 2024 Gutiérrez García & Cuervo Pollán. CC BY-NC 4.0

Introducción

La sexualidad es una condición inherente al ser humano. Somos seres sexuados, por lo que explorar tal condición forma parte de nuestra naturaleza. Así, del mismo modo que se enseña a niñas y niños a tomar consciencia de los hechos del mundo para que puedan desenvolverse convenientemente en él, se les debería instruir en el aspecto sexoafectivo y sus implicaciones físicas, sociales y culturales.

Entendemos por *educación sexual integral* (ESI) el conjunto de contenidos y métodos docentes destinados a transmitir conocimientos científicos y valores adecuados para que el alumnado, desde su infancia, sea consciente de su cuerpo sexuado y de las implicaciones de la sexualidad humana misma (Neagu, 2024). Esto incluye la

atención a la anatomía, la biología, la condición sexuada de nuestra especie y su reproducción, así como la prevención de enfermedades de transmisión sexual y de embarazos no deseados. No obstante, si algo se desea poner en valor en la defensa de la ESI es que la sexualidad humana abarca mucho más que la reproducción. Nos conforma, nos da una identidad e involucra nuestras emociones, nuestras sensaciones físicas, nuestra forma de interactuar con nosotros mismos y con los demás. Afecta nuestra concepción del deseo, del cuerpo, del placer, de nuestras convicciones; afecta nuestra afectividad. Por ello se propone un enfoque integral que supere una orientación meramente biologicista, y que esta formación acompañe al alumnado desde su infancia hasta su juventud.

Sin embargo, la implantación de la ESI ha sido lenta, poco extendida y deficiente. Aún hoy son excepciones los

programas diseñados para abordarla en las distintas etapas educativas, y más utópica todavía su implantación lectiva normalizada y continuada. A menudo, los escasos materiales existentes se centran en una explicación técnica de la reproducción, sin atender el resto de funciones e implicaciones de la sexualidad humana. Incluso, cuando existen, no caben en el currículo educativo que prevén las leyes (Garzón, 2016; Lameiras et al., 2016).

De hecho, en España, la Ley Orgánica General del Sistema Educativo, aprobada en 1990, recogía menciones a la necesidad de educar en igualdad entre los sexos y para la salud de todas las personas, sin hacer una mención explícita y directa a la educación afectiva y/o sexual (Gobierno de España, 1990). Posteriormente, la Ley Orgánica de Calidad de la Educación introdujo algunas herramientas para trabajarla (Gobierno de España, 2002), pero fue con la Ley Orgánica de Educación (LOE) que se encuadró la educación afectivo-sexual en el conjunto de recursos previstos para el desarrollo de la libre personalidad y las capacidades afectivas del alumnado (Gobierno de España, 2006). Además, en esta ley se relacionan con los valores de igualdad la promoción del respeto a la diversidad sexual y la prevención de creencias sexistas y del ejercicio de la violencia contra las mujeres. Igualmente, se insta al fomento de la educación para la salud, para lo que también considera ineludible una educación igualitaria y sobre afectividad y sexualidad.

En contraposición, la Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa eliminó las menciones a la educación para la ciudadanía y a los derechos humanos incluidas en la LOE y suprimió cualquier mención directa a la educación afectivo-sexual. Se pueden encontrar tan solo algunas generalidades sobre la promoción de la igualdad entre hombres y mujeres (Gobierno de España, 2013).

Por último, la Ley Orgánica 3/2020, del 29 de diciembre de 2020, reivindica la promoción del respeto a la diversidad afectivo-sexual y de la educación sexual adaptada a cada etapa y nivel madurativo del alumnado. Prevé que esta formación sea continua y transversal e insiste en que se observe como un desarrollo necesario de la educación para la salud que deben recibir todas las personas en edad escolar. Dicha educación sexual se diseña con el objetivo de consolidar la madurez personal y social de las y los estudiantes, así como para fomentar el espíritu crítico y dotarlos de herramientas para resolver conflictos y evitar situaciones de desigualdad y violencia (Gobierno de España, 2020).

En la Ley de Garantía Integral de Libertad Sexual (conocida como Ley “Solo sí es sí”) y en la modificación llevada a cabo en marzo de 2023 a la Ley Orgánica 2/2010, sobre salud sexual y reproductiva e interrupción voluntaria del embarazo, se insta a que la educación sexual forme parte del currículo durante toda la educación obligatoria, así como en las carreras universitarias vinculadas a la docencia y los ámbitos sanitario y judicial (Gobierno de España, 2010; Gobierno de España, 2022).

Viendo el recorrido legislativo en materia de educación, no parece sorprender que España sea uno de los países europeos en los que todavía la ESI no se ha implementado de forma sistemática. En la revisión de Ketting e Ivanova (2018), de los 25 países europeos examinados, solo once contaban con programas obligatorios, y, de es-

tos, diez tenían un carácter integral. Los contenidos en esta materia siguen priorizando el modelo biologicista de prevención de riesgos sobre el modelo integral deseable (Ketting et al., 2021). Prueba de lo anterior es que, en España, los programas y materiales desarrollados son muy pocos y su aplicación, escasa. Además, la mayoría se dirigen a la etapa de educación secundaria obligatoria (ESO), de los 12 a los 16 años. Algunos ejemplos son el Programa de Intervención Sexual de Valencia y los programas Olimpia y Ni Ogros Ni Princesas.

El programa Olimpia fue desarrollado por la Junta de Andalucía en 2020. Es una guía para orientar la impartición de las clases de educación sexual por parte del profesorado de secundaria. Lo acompaña una *app* en la que el alumnado puede trabajar los contenidos previstos. Estos se refieren, entre otros aspectos, al conocimiento del cuerpo, la prevención de infecciones de transmisión sexual (ITS), el amor y el placer. Además, incluye un bloque sobre violencia sexual y aspectos más concretos, como la menstruación (Junta de Andalucía, 2020).

El texto “*Ni ogros ni princesas*”: Guía para la educación afectivo-sexual en la ESO es un material diseñado por el Gobierno del Principado de Asturias. Su propósito es ofrecer al alumnado adolescente una ESI basada en el reconocimiento de la importancia del placer, la salud sexual, la autoestima, la igualdad entre los sexos, el respeto a la autonomía personal y el reconocimiento de la diversidad. Prevé su impartición en doce sesiones por cada curso de la ESO y promueve la igualdad entre los sexos y el cuestionamiento de los estereotipos de género. Parte de la consciencia de que, a pesar de que existe suficiente información sobre sexualidad, en muchas fuentes perviven datos falsos o creencias estereotipadas que deben combatirse (Lena et al., 2007).

Por su parte, el Programa de Intervención en Educación Sexual (PIES) ha sido diseñado por la Comunidad Valenciana para el alumnado de 2.º y 3.º de la ESO. Entre sus contenidos más destacados se encuentra lo relativo al conocimiento del cuerpo y su condición sexuada; las valoraciones del riesgo en la asunción de determinados comportamientos sexuales; la importancia de la prevención de ITS y embarazos no deseados, y la promoción de la salud sexual. Su propósito es acompañar al alumnado en su desarrollo psicosexual y prepararlo para las relaciones sexuales en la etapa adulta (Mitjans et al., 2017).

Como se ha adelantado, los contenidos y programas previstos para la educación sexual en el nivel infantil son especialmente escasos. Destaca *La educación sexual en la primera infancia: Guía para madres, padres y profesorado de educación infantil*, desarrollado por el Ministerio de Educación, Cultura y Deporte en el año 2003. En ella se dan algunas nociones sobre cómo enseñar a niñas y niños, desde la etapa infantil, a crecer libres de estereotipos sexistas, a reconocer su cuerpo sexuado y a relacionarse con igualdad y respeto (Hernández & Jaramillo, 2003).

Otro recurso para esta etapa es la guía para el profesorado de la Junta de Andalucía sobre la educación afectivo-sexual en la educación infantil. En ella, se pretende abordar el conocimiento del propio cuerpo —entendiendo con ello la limitación entre el “yo” y el espacio físico— y el aprendizaje de las partes del cuerpo y de la diferencia sexual entre niños y niñas. Igualmente, se ofrecen herra-

mientas para resolver las curiosidades normales sobre la reproducción, el embarazo o el nacimiento que a menudo plantean los y las menores en sus primeros años de vida (Junta de Andalucía, 1999).

Otra iniciativa la representa el proyecto Bicácaro, desarrollado por el Gobierno de Canarias (2024) e implantado en escuelas infantiles y en la etapa de formación profesional. Es un compendio de recursos y recomendaciones para contribuir al desarrollo de un contexto escolar libre de violencias, impulsando una mirada coeducativa de respeto a la diversidad.

Por último, merece una mención el programa SKOLAE, implantado por el Gobierno de Navarra en el curso 2017-2018, y que ha recibido el Premio UNESCO de Educación de Niñas y Mujeres de 2019. Se basa en cuatro grandes ejes: 1. crítica y responsabilidad ante la igualdad; 2. autonomía e independencia personal; 3. liderazgo, empoderamiento y participación social; y 4. sexualidad y buen trato. El programa abarca el diseño de distintos contenidos sobre estos ejes, adaptados a cada etapa escolar, desde infantil hasta bachillerato y formación profesional. Ante todo, se basa en la promoción de la igualdad entre los sexos y la prevención de la violencia contra las mujeres. Es un proyecto sólido en tanto ofrece herramientas y contenidos suficientes para acompañar a las personas menores en toda su infancia y adolescencia, con el objetivo de que reciban formación amplia y suficiente sobre los ejes citados (Gobierno de Navarra, 2019).

Si bien hay algunas propuestas de ESI para todas las etapas educativas, los planes de estudio no reservan tiempo ni recursos para su implantación en el currículum educativo, ya que ninguna de las leyes educativas españolas ha establecido una materia específica con su propio espacio lectivo. Las distintas leyes, como se ha puesto de manifiesto, aluden a la necesidad de la ESI, pero esa declaración no se traduce en tiempo, recursos, formación ni planificación para su implantación efectiva. Este déficit debe ser corregido si queremos avanzar hacia una sociedad libre e igualitaria donde se erradique la violencia sexual, entre otros motivos porque, como veremos a continuación, si no existe una educación sexual de calidad que acompañe a las personas en su crecimiento y resuelva sus dudas y curiosidades, las niñas, niños y adolescentes buscarán saciar su curiosidad sobre sexualidad en un espacio peligroso y completamente inapropiado: la pornografía. De hecho, algunos estudios señalan los 8 años como edad de inicio de acceso al porno y evidencian que hacia los 13 o 14 el acceso a este contenido es prácticamente generalizado (Ballester et al., 2020).

La preocupación por la falta de ESI cobra pleno sentido cuando se analiza la ya advertida incidencia de la pornografía en el conjunto de la sociedad, y particularmente su acceso cada vez más habitual por parte de niñas, niños y adolescentes. La definición aséptica de *pornografía* podría referir a un contenido sexualmente explícito creado con el objetivo de provocar excitación sexual en quien lo observa (Arranz, 2020). Sin embargo, no es una descripción completa. Si bien es cierto que la pornografía consiste en la grabación de prácticas sexuales variadas para su posterior visualización, y que la gran mayoría de sus consumidores la utilizan, entre otras razones, para excitarse, no es correcto afirmar que el sexo, la actividad sexual humana,

sea su contenido o mensaje principal. Como advierte Mónica Alario (2021), su tema principal es la violencia. Lo afirma no solo porque todos los actos sexuales grabados la contengan, sino porque en muchos videos se prescinde por completo de la inclusión de cualquier práctica erótica para ofrecer simplemente el más puro y explícito ejercicio de violencia y tortura. Así, una mejor definición de la pornografía sería la grabación de violencia y tortura física, psicológica y sexual real y explícita contra las mujeres, con el objetivo de que tanto hombres como mujeres eroticen la desigualdad entre los sexos y la condición subordinada del género femenino. De este modo, se convierte a la sexualidad en un instrumento de dominio patriarcal, alejándola de su verdadero fin, que es el disfrute y el placer libre, deseado, recíproco y no violento.

Las distintas olas del feminismo, y en particular la iniciada en el último tercio del siglo XX, abrieron un horizonte de libertades hasta entonces desconocido para las mujeres. Pusieron en el centro de su agenda la defensa de los derechos sexuales y reproductivos, así como la erradicación de aquellas prácticas de dominio sexual entre las que destacan de manera prominente la prostitución y la pornografía (Valcárcel, 2008).

En este contexto, se desarrollaron lo que en teoría feminista se conoce como las “guerras del sexo”. Con ello, se hace referencia al enfrentamiento entre feministas y defensores y defensoras de la pornografía que tuvieron lugar a finales de los 60 y en las década de los 70 y 80, coincidiendo con lo que se conoce como la “edad de oro” de la pornografía, debido a su rápida producción y expansión.

Women Against Pornography (WAP) fue una de las organizaciones más reconocidas de Estados Unidos. Dos de sus principales militantes, Andrea Dworkin y Catherine MacKinnon, ambas profesoras de Derecho, presentaron una ordenanza para prohibir la distribución y reproducción de pornografía, aduciendo su contenido violento y sus consecuencias sexistas. Junto a ellas, y con las mismas pretensiones, se organizaron las asociaciones Women Against Violence Against Women (WAVAW) y Women Against Violence in Pornography and Media (WAVPM).

A esta organización sin precedentes del movimiento feminista contra la pornografía y sus pretensiones se opuso la Feminist Anti-Censorship Task Force (FACT), que reunió a activistas autodenominadas *feministas pro-sexo*. Estas personas sostenían que la pornografía no era dañina para las mujeres, ni necesariamente patriarcal, sino que expresaba la riqueza y variedad propia de la sexualidad humana. Así, algunas activistas como Echols o Vance, en línea con estas posiciones, alegaban que la prohibición de la pornografía pretendida por las feministas y organizaciones citadas era un claro acto de censura, un ataque a la libertad sexual, de expresión y de creación y, aún peor, un intento de cercenar la sexualidad humana y de reducirla para ajustarla a lo que consideraban unos estrechos márgenes feministas, impuestos desde una posición moralista.

Desde aquellas guerras hasta ahora, la sociedad ha cambiado y con ella la pornografía, tanto en el contenido como en el modo de acceso. De hecho, si en la actualidad preocupa especialmente el consumo de pornografía por parte de niños, niñas y adolescentes, es porque, con

la proliferación de *tablets* y *smartphones* y con la mejora de la calidad y velocidad de internet, el acceso a estos contenidos es muy sencillo y muy rápido, sin el menor control, algo que no ocurría en décadas anteriores. Cada vez es más frecuente que niños y niñas se familiaricen con el uso de estos dispositivos y que, incluso a muy temprana edad, cuenten con su propio teléfono o *tablet* con acceso a internet. Las restricciones de control parental apenas hacen mella, pues a menudo los propios menores —nativos digitales, a diferencia de sus padres— aprenden a desactivarlas. En otras ocasiones, las páginas pornográficas se anuncian, a través de *pop-ups*, en webs cuyo contenido nada tiene que ver con la pornografía —por ejemplo, páginas infantiles—, con la intención de captar consumidores desde edades muy tempranas.

Junto a este rápido acceso, es necesario advertir que el contenido de la pornografía ha evolucionado en las últimas décadas. Hoy se observa una mayor incidencia en los contenidos de violencia explícita contra las mujeres.

No obstante, no debe ocultarse que ya Dworkin (1989, p. 22) definía a la pornografía como

la destrucción orquestada de los cuerpos y almas; la violación, la agresión, el incesto y la prostitución la animan; la deshumanización y el sadismo la caracterizan; es la guerra contra las mujeres, es un ataque serial a la dignidad, a la identidad y al valor humano; es tiranía. Cada mujer que ha sobrevivido a ella sabe por su propia experiencia vital que la pornografía es cautiverio: la mujer queda atrapada en la imagen.

La situación, como se viene advirtiendo, ha empeorado. Con el aumento de su demanda se impone la necesidad de una mayor y más variada producción, lo que ha supuesto un aumento significativo en la escala de violencia que aparece en ella. Esta violencia siempre tiene como víctimas a las mujeres y reproduce la lógica patriarcal, según la cual los hombres tienen derecho a obtener placer dominando y sometiendo a las mujeres. Al mismo tiempo, estas aparecen representadas como sumisas, acatando solícitamente la posición subordinada que se les impone en la actividad sexual. La subordinación de las mujeres está en la esencia de la pornografía (Dworkin, 1989; MacKinnon, 1995; Jeffreys, 2011).

La lista de tipos de violencias, torturas, humillaciones, vejaciones y actos degradantes que en pornografía se ejercen de manera real y directa contra las mujeres es interminable: golpes, bofetones, azotes, tirones de pelo, asfixias, penetraciones no deseadas y bruscas, empujones, ataduras, amordazamientos, insultos, amenazas, expresiones y exigencias humillantes, penetraciones bucales que les provocan arcadas, atragantamientos y vómitos, y un largo etcétera imposible de desgranar con exactitud. No obstante, merece la pena referir a algunas autoras como Alario (2021) y Cobo (2020), cuyos trabajos recientes destacan esta violencia sistemática.

Sin duda, el núcleo de la pornografía siempre ha sido la violencia. Con todo, su protagonismo no ha hecho sino consolidarse. Los investigadores Ballester y Orte (2019) definen como *nueva pornografía* a la distribuida por internet en las últimas décadas, frente a la anterior, distribuida en imágenes impresas o filmaciones en VHS o DVD. Señalan cinco características de esta nueva pornografía: mejora constante de la calidad de la imagen; fácil acceso

a través de internet, sin la menor restricción en la inmensa mayoría de los casos; gratuidad; carácter ilimitado, en cuanto hay un abanico inabarcable de prácticas sexuales, desde las más convencionales hasta otras extremadamente violentas e ilegales; y su apuesta por la interactividad: cada vez es más frecuente que se permita la interacción del espectador, creando e interactuando con su propia realidad virtual pornográfica gracias a gafas de realidad virtual o aparatos masturbatorios conectados a un contenido audiovisual concreto.

Probablemente, el fácil acceso, su gratuidad y la presentación ilimitada de contenido atiendan a la reacción patriarcal que actualmente vivimos como respuesta a los importantes logros del movimiento feminista en cuanto a la emancipación económica, social y sexual de las mujeres. Frente a las cotas de libertad alcanzadas por las mujeres, la pornografía (y también la prostitución) operan como reducto o refugio de la socialización patriarcal masculina, y como espacio de refuerzo y pedagogía en el ejercicio de esta sexualidad dominante sobre las mujeres. No obstante, además de esta reacción patriarcal, debe apuntarse que el sistema neoliberal ha sido esencial en la expansión de la pornografía, al punto de que es una de las industrias criminales más poderosas y lucrativas del mundo.

La fase actual del capitalismo se caracteriza por la falta de límites y control sobre el mercado. Ya no son las mercancías las que resultan objeto de compraventa: las personas mismas, particularmente mujeres y niñas, son cosificadas para el disfrute sexual de los varones. La industria pornográfica, como ocurre con la prostitución o con la explotación reproductiva, las transforma en instrumentos de producción y, a la vez, en objeto de mercado. Además, la pornografía y la prostitución se han beneficiado tanto de la globalización como de la deslocalización (Cobo, 2017).

Por todo ello, unido a la escasez de educación sexual ya analizada, la pornografía se ha convertido en el lugar donde niñas, niños y adolescentes sacian su curiosidad sobre sexualidad. Así lo advierten distintas investigaciones que deben citarse como antecedentes de este estudio en lo que respecta al análisis del consumo de pornografía en jóvenes adolescentes y a la educación sexual recibida; por ejemplo, los trabajos de Ballester et al. (2020), Torrado (2021) y Sedano et al. (2024). En el último, el más actualizado y en sintonía con los trabajos anteriores, se sostiene que la pornografía se está convirtiendo en la fuente de consulta y aprendizaje principal para los adolescentes en lo relativo al sexo. Igualmente se subraya que el fácil acceso a la nueva pornografía beneficia y eleva los comportamientos adictivos de sus consumidores. Además, cabe mencionar el informe realizado por Save the Children (2020), titulado *(Des)información sexual: Pornografía y adolescencia*, en el que se demuestra cómo la pornografía tiene una repercusión directa en las prácticas realizadas por las y los adolescentes; del mismo modo, se constata una significativa adicción. Por ejemplificarlo con un dato, este estudio revela que un 16,1 % de los adolescentes reconoce haber dejado de hacer otras actividades para ver pornografía.

En consecuencia, los objetivos del presente artículo son los siguientes: 1. mostrar la calidad deficiente de la ESI y su escasa implementación en el currículo escolar; 2. señalar el consumo de pornografía como un hecho problemático,

presente en la infancia, adolescencia y juventud, que desencadena en conductas sexistas y adictivas y favorece la erotización de la violencia contra las mujeres en la población masculina desde edades tempranas; y 3. reconocer la necesidad de una mayor y mejor implantación de la ESI para favorecer una respuesta satisfactoria y de calidad a niños y adolescentes sobre sus inquietudes respecto a la sexualidad humana, para evitar la búsqueda de pornografía como fuente desafortunada, incierta y peligrosa para un desarrollo emocional y sexual sano y equilibrado.

Metodología y materiales

La población de este estudio estuvo conformada por el alumnado de grado de la Universidad de La Rioja (España), tras un muestreo incidental por conveniencia. El número total de participantes fue de 647, lo que representa el 14,7 % de la población. La muestra la conformaron estudiantes de los grados de Educación Infantil (24,9 %), Educación Primaria (35,1 %), Química (9,9 %), Trabajo Social (6,2 %), Administración y Dirección de Empresas (5,7 %), Enfermería (4,5 %), Matemáticas (3,7 %), Lengua y Literatura Hispánica (3,3 %), Estudios Ingleses (2,6 %), Geografía e Historia (1,7 %), Ingeniería Mecánica (1,4 %), Derecho (0,6 %), Ingeniería Eléctrica (0,2 %) e Ingeniería Informática (0,2 %). Las mujeres constituyeron el 69,9 % de la muestra y los hombres, el 30,1 %. La edad media de las personas participantes fue de 20,9 años. La encuesta se facilitó al alumnado en horario lectivo y de forma presencial durante los meses de mayo y junio de 2023. La participación fue voluntaria y anónima.

El instrumento de recogida de datos fue una encuesta web que constaba de cuatro bloques de preguntas: el primero hacía referencia a cuestiones de índole sociodemográfica (sexo, edad, estudios, lugar de residencia...), el segundo bloque cuestionaba acerca de la educación recibida sobre sexualidad y el consumo de pornografía, el tercer bloque aludía a experiencias de violencia sexual, y el cuarto versaba sobre bienestar emocional. En este estudio nos centraremos en la información recogida dentro de los bloques primero y segundo.

Los datos fueron tratados con SPSS 25 para Windows. Inicialmente se realizaron los análisis descriptivos básicos, presentados en este artículo.

Resultados

Educación sexual recibida y satisfacción con ella

El porcentaje de hombres y mujeres que manifiesta haber recibido educación sexual es muy similar (66 % contra 66,8 %, respectivamente). Esto pone de manifiesto que algo más de un tercio de los jóvenes universitarios no ha recibido educación sexual en la etapa educativa que cursan ni en las anteriores.

Al preguntarles sobre quién fue su fuente de información (tabla 1) nos encontramos con que las amistades e internet destacan como principales.

Por su parte, solamente el 19,4 % de los hombres y el 19,5 % de las mujeres señala que la educación sexual recibida satisfizo sus dudas, preguntas o curiosidades. Para el 39,8 % de los hombres y el 40,7 % de las mujeres, solo lo hizo en parte.

Tabla 1. Fuentes de información sobre ESI.

	Hombres	Mujeres
Mi padre/madre	26,2 %	27,4 %
Otra persona adulta	17,8 %	16,2 %
Profesores	6,3 %	4,4 %
Amistades	61,3 %	82,5 %
Libros	5,8 %	8,6 %
Internet/redes sociales	52,9 %	43,6 %
Pareja	1 %	0,4 %
Entidades formadoras	1 %	0,4 %

Fuente: Autoras (2024).

Datos relativos al consumo de pornografía

En cuanto a la frecuencia en el consumo de pornografía (tabla 2), destaca el alto porcentaje de mujeres que aseguran no haber visto pornografía o haberla visto en ocasiones contadas. En todos los porcentajes, las mujeres puntúan significativamente en frecuencias menores.

Tabla 2. Frecuencia en el consumo de pornografía.

¿Cada cuánto ve pornografía?	Hombres	Mujeres
Prácticamente todos los días	13,1 %	0,9 %
Dos o tres veces por semana	25,1 %	1,8 %
Al menos una vez a la semana	21,5 %	5,3 %
Al menos una vez al mes	18,3 %	10,8 %
Un par de veces al año	2,6 %	4,2 %
Alguna vez lo he hecho, pero con menor frecuencia	11,5 %	24,3 %
Nunca	7,9 %	52,7 %

Fuente: Autoras (2024).

Al preguntarles sobre su percepción al respecto (tabla 3), solo el 14,2 % de hombres asume ser adicto o un poco adicto a la pornografía. Sin embargo, el 57,9 % reconoce un consumo semanal o más frecuente.

Tabla 3. Percepción sobre adicción a la pornografía.

¿Se considera adicto/a a la pornografía?	Hombres	Mujeres
No, en absoluto	85,4 %	94,4 %
Un poco	11,9 %	4,7 %
Sí, es posible	2,3 %	0,9 %

Fuente: Autoras (2024).

En el caso de los universitarios varones, la edad media de inicio de consumo de pornografía está alrededor de los 14 años. La edad mínima registrada es 9 y la máxima, 20. En el caso de las universitarias, la edad media de inicio de consumo de pornografía ronda los 16 años, con 8 como la edad mínima registrada y 30 como la máxima. En relación con la evolución del consumo, solo el 5,7 % de

los hombres y el 3,7 % de las mujeres aseguran ver cada vez más pornografía, mientras que el 73,3 % de los hombres y el 79 % de las mujeres afirman que su consumo ha experimentado una tendencia decreciente con el paso del tiempo. El 21 % de ambos sexos asegura mantener una frecuencia de consumo constante, que no ha aumentado ni disminuido. Se observa, por tanto, una tendencia expresada decreciente en el consumo conforme aumenta la edad.

La mayoría de las personas encuestadas ve pornografía a solas (tabla 4). Por su parte, un 3,1 % de hombres y un 5,1 % de mujeres la ven en pareja y es más frecuente en los chicos que en las chicas visualizarla en compañía de amistades.

Tabla 4. Compañía a la hora de visualizar pornografía.

¿Con quién ve pornografía?	Hombres	Mujeres
Solo/a	99,4 %	95,3 %
En pareja	3,1 %	5,1 %
Con amigos	2,6 %	1,8 %
Con amigas	1 %	1,1 %

Fuente: Autoras (2024).

Discusión

En cuanto a la educación sexual, resulta sorprendente que el 34 % de los universitarios y el 33,2 % de las universitarias entrevistados señalen no haberla recibido, a pesar de que, como hemos visto, varias de las últimas leyes educativas prevén la formación en este ámbito. Esto supone que, aún hoy, más de un tercio de la población universitaria no ha tenido acceso a aspectos básicos sobre sexualidad y afectividad por una vía oficial, institucional y con fines educativos y formativos. Tal hecho es alarmante en tanto de él se infiere que una cantidad significativa de adolescentes crece sin recibir educación sexual, al menos en la escuela, que debería estar en condiciones de ofrecer a todo su alumnado los contenidos apropiados, universalizando el acceso a esta información para que nadie sea privado de ella, incluso si transita otros entornos donde tal vez no exista el interés o la capacidad para proporcionar esta instrucción de manera adecuada (Martínez et al., 2011; Álvarez & Aveiga, 2023). Las evidencias aportadas por diversas investigaciones confirman que la ESI ayuda en la prevención y reducción de la violencia (UNESCO, 2018; Vives et al., 2023).

No llega al 20 % el porcentaje del total del estudiantado que afirma haber recibido una educación que satisficiera de manera plena sus dudas, intereses e inquietudes respecto a la sexualidad. Probablemente ocurra porque la información expuesta es bastante escasa, no aborda los factores emocionales y sociales de la sexualidad, y no atiende la diversidad sexual humana, lo que impide la satisfacción de dudas e inquietudes por parte del alumnado homosexual. Mientras esto ocurre, en internet se encuentra una cantidad ingente de material sexualmente explícito a un solo clic de distancia, sin restricciones eficaces para impedir el acceso a menores de edad. No en vano se ha demostrado que la media del primer consumo de pornografía ronda los 15 años de edad en ambos sexos, con

un porcentaje significativo cuyo acceso es muy anterior. Parece evidente —y así lo refieren también los estudios anteriormente citados— que, ante la ausencia de fuentes de información satisfactorias, los menores no dudan en buscar y visualizar pornografía como modo de descubrir sobre sexualidad (Alonso et al., 2022).

Este consumo no es, en general, puntual, al menos en el caso de los hombres. Como se ha señalado, el 92,1 % de ellos ve pornografía, el 78 % lo hace con una frecuencia mensual o superior, un 13,1 % lo hace diariamente y un 25,1 % lo hace al menos dos o tres veces por semana. Es significativo, sin embargo, que en las mujeres tanto el número total de consumidoras como la frecuencia de visualización es significativamente menor. Más de la mitad asegura no ver pornografía nunca; incluso para quienes lo hacen, la frecuencia es notablemente menor. No son datos sorprendentes, en tanto la pornografía es una muestra constante, explícita y extrema de la violencia sexual patriarcal. Está creada para el disfrute masculino, pero sobre todo para socializar y entrenar a los hombres en una sexualidad violenta y de dominación frente a las mujeres. A ellos se los educa socialmente en la idea de que deben mostrar una sexualidad hiperactiva e hiperpotente, y son castigados cuando no muestran una iniciación sexual temprana o demasiado interés en ser sexualmente activos.

Por otra parte, resulta imprescindible comparar los datos obtenidos respecto a la frecuencia en el consumo de pornografía con los extraídos cuando se pregunta sobre la autopercepción de posibles comportamientos adictivos respecto a ella. Así, a la pregunta de si se consideran adictos o adictas a la pornografía, un 85,8 % de hombres y un 94,4 % de mujeres aseguran no serlo en absoluto; un 11,9 % de hombres y un 4,7 % de mujeres asegura serlo un poco; y el 2,3 % de ellos frente al 0,9 % de ellas asume una adicción. Sin embargo, recordemos que el 13,1 % de los hombres reconoció que visualiza pornografía a diario o casi a diario, y otro 25,1 % asumió que lo hace al menos dos o tres veces por semana.

Esta comparación entre el consumo real y la percepción de él como no adictivo o problemático es destacable. Sugiere una inconsciencia respecto a la cantidad de pornografía consumida y una normalización de su uso, probablemente porque no suscita la misma mala imagen que otro tipo de adicciones como las referentes al juego o a determinadas sustancias. Ocurre así porque la pornografía sigue percibiéndose como un contenido inocuo mientras se prive de ella a los menores. En la población adulta no solo no se condena su consumo, sino que en general se lo asimila como algo propio de la intimidad y los gustos personales de cada cual, en los que nadie debe interferir.

Sin embargo, las consecuencias de su visualización, especialmente cuando se convierte en un hábito, preocupan cada vez más a quienes estudian este material y comprueban sus efectos en los consumidores. Así, Villena (2023) señala que un uso continuado y frecuente de pornografía conlleva un impacto negativo en el sistema neurobiológico; dificulta la vinculación afectiva con la pareja sexual y deteriora el placer (Dwulit & Rzymiski, 2019); permite la erotización de la violencia en grados cada vez más extremos, con lo que potencia su ejercicio; y dificulta el normal funcionamiento de la respuesta sexual, en particular porque puede provocar disfunción eréctil. Además, ex-

plica cómo en la sexualidad de la población adolescente aumenta de manera significativa la asunción de riesgos, tales como consumir sustancias para tener relaciones o prescindir del uso de preservativo. Del mismo modo, en esta franja etaria provoca dificultades para aceptar el propio cuerpo —debido a la comparación con el físico ideal mostrado en pornografía (Paslakis et al., 2022)—, invita al aislamiento y dificulta la socialización y el desarrollo, por tanto, de las habilidades sociales que deben desarrollarse en la adolescencia (Svendin et al., 2023). Se advierte, como sucede con cualquier adicción, el desarrollo de mecanismos obsesivos y dificultades para la regulación emocional cuando se carece de este contenido. En los casos más severos, la abstinencia conlleva problemas para controlar el deseo sexual, irritabilidad, cambios de humor o insomnio, entre otras consecuencias (Villena, 2023).

Sin embargo, un hallazgo sorprendente de nuestro estudio es que solo el 5,7 % de los hombres y el 3,7 % de las mujeres afirman que, con el paso del tiempo, su consumo ha aumentado respecto a la frecuencia con que sucedía en el comienzo de la demanda de este contenido. Tal hecho llama la atención en tanto contradice lo arrojado por la mayoría de investigaciones realizadas al respecto hasta la fecha. No obstante, cabe destacar que en un estudio realizado sobre la población joven de Tenerife, España, un 36,3 % afirmó una frecuencia de consumo constante; un 36,1 % mencionó que cada vez miraba menos pornografía, y solo un 26,1 % expresó que a medida que pasaba el tiempo visualizaba más (Torrado, 2021). Si bien son minoría quienes aseguran ver cada vez más pornografía, superan el cuarto de las personas encuestadas, mientras que en nuestra encuesta apenas un 5 % reconoció este hecho. Con todo, en la investigación de Ballester y Orte (2019) este porcentaje llegó al 32,5 % de hombres y al 13,4 % de mujeres. En nuestro estudio, solo el 18 % de los hombres aseguró ver cada vez menos pornografía, porcentaje muy inferior a quienes señalaron un consumo creciente, e inferior también al 33,8 % de quienes aseguraron mantener un consumo constante.

Conclusiones

Estimamos conveniente una reflexión en cuanto a la capacidad de acción de la escuela respecto a la epidemia de consumo temprano de la pornografía. Tanto la edad media como la edad mínima de inicio en el consumo de pornografía resultan muy desalentadoras. Lo mismo sucede si se observa la recurrencia en el consumo, asiduo en un porcentaje significativo de los hombres jóvenes encuestados para esta investigación. Dichos datos reflejan un panorama crudo, que se vuelve más alarmante si además se evidencia la deficiente y escasa ESI recibida por el alumnado a lo largo de su trayectoria estudiantil.

Ante la falta de instrucción, la pornografía se convierte en la enciclopedia de consulta donde los menores, a veces de edades extraordinariamente tempranas, intentan resolver sus dudas sobre sexualidad. Cuando eso ocurre, toman como modelo único de relación sexual, y de forma acrítica, la práctica de violencia y dominación sobre las mujeres.

No obstante, merece la pena plantearse si la educación lo puede todo. Sin duda, que niños, niñas y adolescentes reciban información fiable sobre sexualidad y una educación que satisfaga sus dudas y los advierta de los efectos negativos de la pornografía puede servir para reducir el

consumo, pero será necesaria la implicación de más actores para atajar este grave problema. La sociedad y las familias han de tomar consciencia, y las instituciones han de actuar de un modo consecuente.

No se debe eludir el poder de las leyes para transformar la realidad social. Permitir el acceso de menores a estos contenidos es un abandono absoluto, por parte de los Estados, de su deber de proteger a la infancia y velar por su bienestar superior. Sin una restricción eficaz y efectiva que impida el acceso a niños y adolescentes —e idealmente sin su erradicación y eliminación completa—, y por más esfuerzos que hagan la escuela, la familia, las asociaciones o el movimiento feminista, será muy difícil, por no decir imposible, impedir que la pornografía siga siendo una de las principales fuentes del imaginario sexual de la población, con los valores misóginos que ello implica y, por tanto, con las consecuencias que conlleva para mujeres y niñas, debido a la socialización y el entrenamiento de los hombres para satisfacerse solo con el ejercicio de violencia sexual.

En consecuencia, concluimos convencidos de la absoluta y urgente necesidad de mejorar tanto los contenidos como la implantación de la ESI. Es necesario que esté presente de forma constante y científicamente precisa en todas las etapas educativas, adaptando el contenido a la madurez cognitiva. Como se observa, si bien muchas de las leyes educativas aprobadas en España aluden a su implantación, pocas desarrollan en profundidad sus contenidos, y menos reservan el espacio curricular que sería oportuno para el desarrollo de los valores de igualdad y respeto entre los sexos, así como de aptitudes igualitarias, empáticas, pacíficas y recíprocas que exige la sexualidad humana. Una educación sexual verdaderamente integral debe abordar las dimensiones ética, psicológica, emocional y social de la sexualidad. Superar el modelo biologicista no significa abandonar un enfoque científico respecto a nuestra anatomía, reproducción, prevención de ITS y embarazos no deseados; supone, sí, abordar las emociones implicadas, las habilidades comunicativas, la libertad de expresión respecto a la sexualidad, y ligar esta a los valores de igualdad, respeto, reciprocidad, comunicación, autoconocimiento y diversidad, entre otros (Neagu, 2024). Es una condición previa para el ejercicio de la plena autonomía corporal y la toma de decisiones informadas. El acceso a educación sexual es un derecho humano en sí mismo y un medio para hacer efectivos otros, como el derecho a la información, el derecho a la salud y los derechos sexuales y reproductivos.

Referencias

- Alario, M. (2021). *Política sexual de la pornografía: Sexo, desigualdad, violencia*. Cátedra. <https://tinyurl.com/r6879457>
- Alonso, P., Sande, M., & Regueiro, B. (2022). ¿Pornografía al alcance de un clic? Una revisión de la literatura reciente sobre adolescentes españoles. *Revista de Estudios e Investigación en Psicología y Educación*, 9(1). <https://tinyurl.com/3437ak4f>
- Álvarez, A., & Aveiga, V. (2023). Abordaje de la educación sexual integral en los departamentos de conserjería estudiantil del Distrito de Educación Chone-Flavio Alfaro. *Revista Andina de Educación*, 6(2). <https://doi.org/10.32719/26312816.2022.6.2.4>

- Arranz, F. (2020). Pornosociedad. En A. Puleo (ed.). *Ser feministas: Pensamiento y acción* (pp. 221-224). Cátedra. <https://tinyurl.com/3wdpzthk>
- Ballester, L., & Orte, C. (2019). *Nueva pornografía y cambios en las relaciones interpersonales*. Octaedro. <https://tinyurl.com/bddu3p2j>
- Ballester, L., Rosón, C., & Facal, T. (coords.) (2020). *Pornografía y educación afectivosexual*. Octaedro. <https://tinyurl.com/mu37ye4d>
- Cobo, R. (2017). *La prostitución en el corazón del capitalismo*. Catarata. <https://tinyurl.com/475ut6n2>
- Cobo, R. (2020). *Pornografía: El placer del poder*. Ediciones B. <https://tinyurl.com/9x6jvvtv>
- Dworkin, A. (1989). *Pornography: Men Possesing Women*. Penguin Books. <https://tinyurl.com/2h6s4mcx>
- Dwulit, A., & Rzymiski, P. (2019). The Potential Associations of Pornography Use with Sexual Dysfunctions: An Integrative Literature Review of Observational Studies. *Journal of Clinical Medicine*, 8(7). <https://tinyurl.com/2zvntvyb>
- Garzón, A. (2016). La educación sexual, una asignatura pendiente en España. *Bio-grafía*, 9(16), 195-203. <https://tinyurl.com/3rsvmewk>
- Gobierno de Canarias (2024). Bicácaro: Construyendo espacios de igualdad y diversidad. *Gobierno de Canarias*. Consultado 10 de septiembre. <https://tinyurl.com/mvfaedu>
- Gobierno de España (1990). Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo. *Boletín Oficial del Estado*, 238, 28927-28942. <https://tinyurl.com/2ndb7awv>
- Gobierno de España (2002). Ley Orgánica 10/2002, de 23 de diciembre, de Calidad de la Educación. *Boletín Oficial del Estado*, 307, 45188-45220. <https://tinyurl.com/23j4cyx7>
- Gobierno de España (2006). Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. *Boletín Oficial del Estado*, 106. <https://tinyurl.com/527ccjka>
- Gobierno de España (2010). Ley Orgánica 2/2010, de 3 de marzo, de salud sexual y reproductiva y de la interrupción voluntaria del embarazo. *Boletín Oficial del Estado*, 55. <https://tinyurl.com/mv4c9uc9>
- Gobierno de España (2013). Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa. *Boletín Oficial del Estado*, 295, 97858-97921. <https://tinyurl.com/zwwdv78c>
- Gobierno de España (2020). Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. *Boletín Oficial del Estado*, 340, 122868-122953. <https://tinyurl.com/4t6vmvnp>
- Gobierno de España (2022). Ley Orgánica 10/2022, de 6 de septiembre, de garantía integral de la libertad sexual. *Boletín Oficial del Estado*, 215. <https://tinyurl.com/25by54hs>
- Gobierno de Navarra. (2019). *El programa SKOLAE, un itinerario para aprender a vivir en igualdad*. Gobierno de Navarra. <https://tinyurl.com/y7mnbxv>
- Hernández, G., & Jaramillo, C. (2003). *La educación sexual en la primera infancia: Guía para madres, padres y profesorado de educación infantil*. Ministerio de Educación, Cultura y Deporte de España. <https://tinyurl.com/mpv5btsh>
- Jeffreys, S. (2011). *La industria de la vagina: La economía política de la comercialización global del sexo*. Paidós. <https://tinyurl.com/mrxky8sc>
- Junta de Andalucía (1999). *Educación afectivo-sexual en la educación infantil*. Junta de Andalucía. <https://tinyurl.com/mwtuzkzt>
- Junta de Andalucía (2020). *Olimpia*. Instituto Andaluz de la Mujer / Consejería de Igualdad, Políticas Sociales y Conciliación. <https://tinyurl.com/2y8wm3kw>
- Ketting, E., Brockschmidt, L., & Ivanova, O. (2021). Investigating the "C" in CSE: Implementation and Effectiveness of Comprehensive Sexuality Education in the WHO European Region. *Sex Education*, 21(2), 133-147. <https://doi.org/10.1080/14681811.2020.1766435>
- Ketting, E., & Ivanova, O. (2018). *Sexuality Education in Europe and Central Asia: State of the Art and Recent Developments*. Federal Centre for Health Education / International Planned Parenthood Federation European Network. <https://tinyurl.com/3fd4yj2x>
- Lameiras, M., Carrera, M., & Rodríguez, Y. (2016). Caso abierto: La educación sexual en España, una asignatura pendiente. En V. Gavidia (coord.), *Los ocho ámbitos de la Educación para la Salud en la Escuela* (pp. 197-210). Tirant Humanidades. <https://tinyurl.com/3hyjkh6t>
- Lena, A., Blanco, A., & Rubio, M. (2007). "Ni ogros ni princesas": Guía para la educación afectivo-sexual en la ESO. Gobierno del Principado de Asturias. <https://tinyurl.com/ey54dhte>
- MacKinnon, C. (1995). *Hacia una teoría feminista del Estado*. Cátedra. <https://tinyurl.com/2ay2a682>
- Martínez, J., Orgaz, B., Vicario, I., González, E., Carcedo, R., Fernández, A., & Fuertes, J. (2011). Educación sexual y formación del profesorado en España: Diferencias por sexo, edad, etapa educativa y comunidad autónoma. *Magister. Revista Miscelánea de Investigación*, 24, 37-47. <https://tinyurl.com/3j3juwpx>
- Mitjans, L., Zafra, T., & Martínez, Y. (2017). *Programa de intervención en educación sexual para 2.º y 3.º de secundaria obligatoria (PIES) 2017*. Generalitat Valenciana. <https://tinyurl.com/mry3hmp3>
- Neagu, F. (2024). *Policy Paper on Advocating for Comprehensive Sexuality Education for Young People in Europe and the Role of Youth-Led Organisations*. AEGG Europe. <https://tinyurl.com/3z536579>
- Paslakis, G., Chiclana, C., & Mestre-Bach, G. (2022). Associations between Pornography Exposure, Body Image and Sexual Body Image: A Systematic Review. *Journal of Health Psychology*, 27(3), 743-760. <https://tinyurl.com/ycxw5kne>
- Save the Children (2020). *(Des)información sexual: Pornografía y adolescencia*. Save the Children. <https://tinyurl.com/4ppcs27k>
- Sedano, S., Lorente, J., Ballester, L., & Aznar, B., (2024). Acceso, consumo y consecuencias del consumo de pornografía entre adolescentes: Nuevos retos para la educación afectivo-sexual. *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, 44, 161-175. https://doi.org/10.7179/PSRI_2024.44.09
- Svedin, C., Donevan, M., Bladh, M., Priebe, G., Fredlund, C., & Jonsson, L. (2023). Associations between Adolescents Watching Pornography and Poor Mental Health in Three Swedish Surveys. *European Child & Adolescent Psychiatry*, 32(9), 1765-1780. <https://doi.org/10.1007/s00787-022-01992-x>

Torrado, E. (2021). *Sexualidad y consumo de pornografía en adolescentes y jóvenes de 16 a 29 años: Enero 2020-febrero 2021. Informe final*. Universidad de La Laguna / Cabildo de Tenerife / METV. <https://doi.org/10.25145/b.SexAdolesct.2021>

UNESCO (2018). *Orientaciones técnicas internacionales sobre educación en sexualidad: Un enfoque basado en la evidencia*. UNESCO. <https://tinyurl.com/3awy69dk>

Valcárcel, A. (2008). *Feminismo en el mundo global*. Cátedra. <https://tinyurl.com/48uvm5cx>

Villena, A. (2023). *¿Por qué no? Cómo prevenir y ayudar en la adicción a la pornografía*. Alienta. <https://tinyurl.com/mr4yuy6u>

Vives, C., Castellanos, E., & Sanz, B. (2023). Violencia sexual y jóvenes: "No es algo con lo que naces, sino con lo que aprendes". *Gaceta Sanitaria*, 38. <https://doi.org/10.1016/j.gaceta.2024.102371>

Agradecimientos

Esta investigación está financiada por un Proyecto Regional del Gobierno de la Rioja (España), con número de referencia OTCA221201.

Declaración de conflicto de intereses

Las autoras declaran no tener conflictos de intereses.

Declaración de autoría

Andrea Gutiérrez García desarrolló el estado del arte, el apartado metodológico, el análisis de resultados, la discusión y la corrección de estilo. Ana Cuervo Pollán contribuyó en la redacción de la introducción, las conclusiones y la discusión.

Declaración de ética

El presente artículo científico, denominado "Evaluación de la formación en educación sexual integral y consumo de pornografía en estudiantes de universidad en España", reporta los resultados de una investigación que involucró a personas. Por este motivo, las autoras del artículo declaran que respetaron la autonomía y el anonimato de las personas participantes en la investigación, quienes fueron informadas de los objetivos, riesgos y beneficios del estudio, y dieron su consentimiento voluntario e informado para participar. Dichos sujetos participantes fueron seleccionados de manera equitativa, sin discriminación de ninguna índole.



Evaluation of Comprehensive Sex Education Training and Pornography Consumption in University Students in Spain

Evaluación de la formación en educación sexual integral y consumo de pornografía en estudiantes de universidad de España

Andrea Gutiérrez García^a  , Ana Cuervo Pollán^a  

^a Universidad de La Rioja. Departamento de Ciencias de la Educación. Calle Luis de Ulloa, 2, 26004, Logroño, España.

ARTICLE INFO

Article history:

Received June 12, 2024

Accepted September 9, 2024

Published October 10, 2024

Keywords:

pornography

sex education

youth

addiction

INFORMACIÓN DEL ARTÍCULO

Historial del artículo:

Recibido el 12 de junio de 2024

Aceptado el 09 de septiembre de 2024

Publicado el 10 de octubre de 2024

Palabras clave:

pornografía

educación sexual

juventud

adicción

ABSTRACT

The consumption of pornography is becoming an increasing problem among teenagers and even children, often leading to addiction. Recent studies indicate that exposure to this content begins before puberty, which raises serious concerns about its impact on the development and well-being of youth, as well as on their socialization and conception of gender equality. This article will present the results of a study conducted with 647 students from the University of La Rioja (Spain), evaluating both their pornography consumption patterns and their perception and satisfaction with the sexual education received. The results show the practical absence of this training and the generalized total or partial dissatisfaction with it when it is carried out. Likewise, there is a high consumption of pornography, especially in the case of men, which in the absence of adequate sexual education becomes a source of distorted information.

RESUMEN

El consumo de pornografía resulta un problema creciente entre adolescentes e incluso niños y niñas, al punto de convertirse, en muchos casos, en una adicción. Estudios recientes indican que la exposición a este contenido se inicia antes de la pubertad, lo que plantea serias preocupaciones sobre su impacto en el desarrollo y bienestar de la juventud, así como en su socialización y concepción respecto a la igualdad entre los sexos. En este artículo se presentarán los resultados de un estudio realizado con 647 estudiantes de la Universidad de La Rioja (España), en el que se evalúan tanto sus patrones de consumo de pornografía como su percepción y satisfacción con la educación sexual recibida. Se manifiesta la ausencia de esta formación, así como el descontento total o parcial generalizado respecto a ella cuando existe. Asimismo, se observa un consumo elevado de pornografía, sobre todo en el caso de los hombres, lo que en ausencia de una adecuada educación sexual se convierte en una fuente de información distorsionada.

© 2024 Gutiérrez García & Cuervo Pollán. CC BY-NC 4.0

Introduction

Sexuality is an inherent condition of being human. We are sexual beings, and exploring this aspect is part of our nature. Just as we educate children about the world to equip them for navigating it effectively, we must also educate them about sexuality and its physical, social, and cultural implications. Comprehensive sex education is understood as a set of content and teaching methods designed to convey scientific knowledge and appropriate values so that students, from an early age, become aware of their sexual bodies and the implications of human sexuality itself (Neagu, 2024). This includes attention to anatomy, biology, the sexual condition of our species, reproduction, and the prevention of sexually transmitted infections and unwanted pregnancies. However, what should be emphasized in the defense of comprehensive

sex education is that human sexuality encompasses much more than reproduction. It shapes us, gives us identity, and involves our emotions, physical sensations, and the way we interact with ourselves and others. It affects our conception of desire, the body, pleasure, our beliefs, and our affectivity. Therefore, a comprehensive approach that goes beyond a merely biological orientation is proposed, and this education should accompany students from childhood to youth. However, the implementation of comprehensive sex education (CSE) has been slow, limited, and inadequate, with only exceptional programs designed to address it in different educational stages and even fewer opportunities for its systematic and continued inclusion in the curriculum. Often, the few existing materials focus on a technical explanation of reproduction, without addressing the other functions and implications of human sexuality. And even when they do exist, they

are not included in the educational curriculum mandated by law (Lameiras et al., 2016; Garzón, 2016).

As a matter of fact, in Spain, the Organic Law on the General Educational System (LOGSE), approved in 1990, mentioned the need to educate on gender equality and health for all individuals, without making an explicit or direct mention of affective and/or sexual education. Later, the Organic Law on the Quality of Education (Gobierno de España, 2002) introduced some tools to work on it, and it wasn't until the Organic Law of Education (Gobierno de España, 2006) that affective-sexual education was fully integrated into the resources designed to develop students' personal autonomy and affective capacities. This law also linked affective-sexual education with values of equality, promoting respect for sexual diversity and preventing sexist beliefs and violence against women. Additionally, it emphasized the promotion of health education, considering equal education on affectivity and sexuality essential. The Organic Law for the Improvement of Educational Quality (Gobierno de España, 2013) eliminated the subject of Education for Citizenship and Human Rights included in the LOE and removed any direct reference to affective-sexual education, leaving only general statements on promoting gender equality.

Finally, the Organic Law 3/2020 of December 29 of 2020 calls for the promotion of respect for affective-sexual diversity and for sex education tailored to each educational stage and students' level of maturity. This legislation mandates that sex education be continuous and cross-curricular, highlighting its significance as a necessary component of health education for all school-age individuals. The aim of this sex education is to foster personal and social maturity, develop critical thinking, and equip students with tools to resolve conflicts and prevent situations of inequality and violence (Gobierno de España, 2020).

In the Integral Sexual Freedom Guarantee Law (commonly known in Spain as the "Only Yes Means Yes" law) and the amendment made in March 2023 to Organic Law 2/2010, of March 3rd, on Sexual and Reproductive Health and Voluntary Termination of Pregnancy, it is mandated that sex education be incorporated into the curriculum throughout compulsory education, as well as in university degree programs related to teaching, healthcare, and the judicial field.

Considering the legislative trajectory in education, it is not surprising that Spain is one of the European countries where CSE has not yet been systematically implemented. In the review conducted by Ketting and Ivanova (2018) of 25 European countries examined, only 11 had mandatory programs, and of these, 10 had a comprehensive nature. Content in this area continues to prioritize a biologically focused risk-prevention model over the more desirable comprehensive approach (Ketting et al., 2021). Evidence of this is seen in Spain, where the number of developed programs and materials is minimal, and their implementation is scarce. Furthermore, most of these initiatives target the stage of Compulsory Secondary Education (Educación Secundaria Obligatoria or ESO), covering students aged 12 to 16. Some examples include the "Olimpia" program, "Ni Ogros Ni Princesas" (Neither Ogres nor Princesses), or the "Sexual Intervention Program" in Valencia.

The "Olimpia" program (2020) was developed by the Andalusian Regional Government in 2020. It is a guide for secondary school teachers to guide the teaching of sex education in their classes. It is accompanied by an app in which students can work on the intended content. This includes knowledge of the body, prevention of sexually transmitted infections (STIs), love, and pleasure. Additionally, it includes a module on sexual violence and more specific topics such as menstruation (Junta de Andalucía, 2020).

The program "Ni Ogros ni Princesas" ("Neither Ogres Nor Princesses: A Guide for Affective-Sexual Education in the Compulsory Secondary Education" (2021) is a material designed by the Government of the Principality of Asturias. Its purpose is to provide adolescent students with comprehensive sex education based on the recognition of the importance of pleasure, sexual health, self-esteem, gender equality, respect for personal autonomy, and the recognition of diversity. It proposes its implementation in twelve sessions per academic year of ESO (Compulsory Secondary Education) and promotes gender equality and the questioning of gender stereotypes. It starts from the awareness that, although there is a lot of information about sexuality, many sources still perpetuate false data or stereotyped beliefs that must be challenged (Lena et al., 2007).

The "Sexual Education Intervention Program (PIES)" has been designed by the Valencian Community for second and third years of Compulsory Secondary Education (ESO) students (equivalent to grades 8 and 9 in many international systems). The program's key content includes topics such as body awareness and sexual identity, risk evaluation in engaging in certain sexual behaviors, the importance of preventing STIs and unwanted pregnancies, and the promotion of sexual health. Its aim is to guide students through their psychosexual development and equip them for healthy sexual relationships in adulthood (Mitjans et al., 2017).

As mentioned earlier, the content and programs designed for sex education in early childhood are particularly scarce. A noteworthy example is the "Sex Education in Early Childhood: A Guide for Parents, Teachers, and Kindergarten Educators," developed by the Ministry of Education, Culture, and Sport in 2003. It offers guidance on teaching young children to grow up free from sexist stereotypes, to understand their bodies as sexual beings, and to interact with others in a spirit of equality and respect (Hernández & Jaramillo, 2003).

An additional resource for this age group is the guide for early childhood teachers issued by the Andalusian Regional Government on Affective-Sexual Education in Early Childhood Education (2018). It aims to address the knowledge of one's own body, recognizing the boundary between the "self" and physical space, learning body parts, and recognizing the sexual differences between boys and girls. It also offers tools to address normal curiosities about reproduction, pregnancy, or birth that children often have in their early years (Junta de Andalucía, 1999).

Another initiative is the Bicararo project developed by the Government of the Canary Islands, (2024) implemented in early childhood education and vocational training stages. It is a compendium of resources and recommendations to contribute to the development of a school con-

text free of violence, promoting a coeducational perspective that respects diversity.

Finally, the Skolae program, implemented by the Government of Navarra during the 2017-2018 school year, and awarded the 2019 UNESCO Prize for Girls' and Women's Education, deserves mention. It is based on four main axes: 1. Criticism and responsibility regarding equality; 2. Personal autonomy and independence; 3. Leadership, empowerment, and social participation; and 4. Sexuality and good treatment. The program includes the design of various content on these axes adapted to each educational stage, from early childhood to secondary and vocational education. Above all, it is based on promoting gender equality and preventing violence against women. It is a solid project as it aims to provide sufficient tools and content to accompany minors throughout their childhood and adolescence, ensuring they receive broad and sufficient training on the cited axes (Gobierno de Navarra, 2019).

Although there are some CSE proposals for all educational stages, the curricula do not allocate time or resources for their implementation, as no Spanish education law has established a specific subject with its own teaching space. As noted, the various laws allude to the need for CSE, but these declarations have not been effectively translated into sufficient time, resources, training, and planning for thorough implementation. This deficit must be corrected if we are to move towards a free and equal society where sexual violence is eradicated. One of the main concerns is that, without quality sexual education to guide children and adolescents as they grow and address their questions and curiosities, they will turn to inappropriate and potentially harmful sources to satisfy their curiosity – namely, pornography. In fact, some studies show that children begin accessing pornography as early as age 8, with nearly universal access by ages 13 or 14 (Ballester et al., 2020).

The concern about the lack of CSE becomes fully justified when analyzing the previously mentioned incidence of pornography in society as a whole, particularly its increasingly frequent access by children and adolescents. A neutral definition of pornography could be sexually explicit content created with the purpose of provoking sexual arousal in the viewer (Arranz, 2020). However, this is not a complete description. While it is true that pornography consists of filming various sexual practices for subsequent viewing, and that the vast majority of consumers use it, among other reasons, to achieve arousal, it is not accurate to say that sex or human sexual activity is its main content or message. As Mónica Alario (2021) warns, the main theme is violence. She asserts this not only because all the sexual acts filmed contain it but because, in many videos, any sexual act or practice is completely omitted to simply show the purest and most explicit exercise of violence and torture. Thus, a better definition of pornography would be the recording of real, explicit physical, psychological, and sexual violence and torture against women with the aim of eroticizing gender inequality and the subordinate status of women for both men and women. In this way, sexuality is turned into an instrument of patriarchal dominance, distancing it from its true purpose, which is free, desired, reciprocal, and non-violent pleasure.

The different waves of feminism, particularly the one that began in the last third of the 20th century, opened up an unprecedented horizon of freedom for women and placed the defense of sexual and reproductive rights, as well as the eradication of sexual domination practices, prominently on its agenda, with prostitution and pornography being at the forefront (Valcárcel, 2008).

In this context, what is known in feminist theory as “the sex wars” developed. This term refers to the conflict between feminists and pornography advocates that took place in the late 1960s and throughout the 1970s and 1980s, coinciding with what is known as the golden age of pornography, due to its rapid production and expansion during those decades.

The WAP (Women Against Pornography) was one of the most recognized organizations in the United States, and two of its leading activists, Andrea Dworkin and Catherine MacKinnon, both law professors, presented an ordinance to prohibit the distribution and reproduction of pornography, citing its violent content and sexist consequences. Alongside them, and with the same intentions, organizations such as WAVAW (Women Against Violence Against Women) or WAVPM (Women Against Violence in Pornography and Media) were formed.

The unprecedented organization of the feminist movement against pornography and its goals faced opposition from FACT (Feminist Against Censorship Task), which brought together self-proclaimed pro-sex feminist activists. These activists argued that pornography was not harmful to women, nor necessarily patriarchal, but expressed the richness and variety inherent in human sexuality. Activists such as Echols and Vance, aligned with these positions, argued that the prohibition of pornography sought by feminists and the cited organizations was a clear act of censorship; an attack on sexual freedom, freedom of expression, and creation, and, even worse, an attempt to curtail human sexuality and reduce it to what they considered narrow feminist margins imposed from a moralistic stance.

Since those wars, society has changed, and so has pornography, both in its content and the way it is accessed. In fact, if there is currently particular concern about children's and adolescents' consumption of pornography, it is because, with the proliferation of tablets, smartphones, and the improvement of internet quality and speed, access to these contents is very easy and very fast, without any control, something that did not happen in previous decades. It is increasingly common for children to become familiar with the use of these devices and even, at a very young age, to have their own phone or tablet with internet access. Parental control programs rarely prevent this access, as minors, digital natives unlike their parents, often learn to disable these restrictions. On other occasions, pornographic pages advertise themselves through pop-ups on websites whose content has nothing to do with pornography, sometimes even on children's pages, aiming to attract consumers from a very young age.

In addition to this easy access, it should be noted that the content of pornography has evolved in recent decades, showing a greater incidence of explicit violence against women.

However, it should not be ignored that Dworkin already defined pornography as “the orchestrated destruction of women’s bodies and souls; rape, battery, incest, and prostitution animate it; dehumanization and sadism characterize it; it is war on women, serial assaults on dignity, identity, and human worth; it is tyranny. Each woman who has survived knows from the experience of her own life that pornography is captivity—the woman trapped in the picture used on the woman trapped wherever he’s got her.” (Dworkin, 1989).

Nonetheless, as pointed out, the situation has worsened. With the increase in its demand, there is a need for greater and more varied production, resulting in a significant increase in the scale of violence depicted. This violence always has women as its victims and reproduces the patriarchal logic according to which men have the right to derive pleasure from dominating and subjugating women. At the same time, women are represented as submissive, willingly accepting the subordinate position imposed on them in sexual activity. However, the subordination of women is at its core (Dworkin, 1989; MacKinon, 1995; Jeffreys, 2011).

The list of types of violence, torture, humiliation, degradation, and degrading acts directly and really perpetrated against women in pornography is endless: beatings, slapping, whipping, hair pulling, choking, unwanted and abrupt penetration, pushing, tying, gagging, insults, threats, humiliating expressions and demands, oral penetrations that cause gagging, choking, and vomiting, and a long etcetera impossible to detail accurately. Nevertheless, it is worth referring to some authors such as Alario (2021) and Cobo (2020) whose recent works highlight the systematic violence that pornography exhibits towards women.

Without a doubt, violence has always been at its core. However, its prominence has only consolidated further. Researchers Ballester and Orte (2019) define “new pornography” as that distributed over the internet in recent decades, as opposed to earlier pornography, which was distributed in print images or recordings on VHS or DVD. They point out five characteristics of this new pornography: constant improvement in image quality, easy access through the internet with almost no restrictions in most cases, its free availability, its unlimited nature in terms of the range of sexual practices shown, from the most conventional to extremely violent and illegal ones, and its emphasis on interactivity. It is increasingly common for the viewer to be allowed to interact, creating and engaging with their own virtual pornographic reality through virtual reality glasses or masturbatory devices connected to specific audiovisual content.

The easy access, its free nature, and the limitless presentation of content seem to be a reaction to the significant advances made by the feminist movement in terms of women’s economic, social, and sexual emancipation. In contrast to the liberties achieved by women, pornography (and prostitution as well) operates as a bastion or refuge of male patriarchal socialization and as a space for reinforcement and pedagogy in exercising this dominant sexuality over women. However, in addition to this patriarchal reaction, it should be noted that the neoliberal system has played an essential role in the expansion of pornography, to the point that it has become one of the most powerful and lucrative criminal industries in the world. The current phase of capitalism is characterized

by a lack of limits and control over the market. Commodities are no longer the only things bought and sold; people themselves, particularly women and girls, are commodified for male sexual enjoyment. The pornographic industry, like prostitution or reproductive exploitation, turns them into instruments of production and, at the same time, marketable objects. Additionally, pornography and prostitution have benefited from both globalization and outsourcing (Cobo, 2017).

For all these reasons, combined with the scarcity of sexual education previously analyzed, pornography has become the place where children and adolescents satisfy their curiosity about sexuality.

Various studies have highlighted this issue and should be cited as precedents for this study concerning the analysis of pornography consumption among young adolescents and the sexual education they receive. The works of Ballester et al. (2020), Torrado (2021), and Sedano et al. (2024) are particularly noteworthy. The latter, the most recent and in line with previous works, emphasizes that pornography is becoming the main source of information and learning for adolescents regarding sex. It also highlights that the easy access to new pornography contributes to and heightens addictive behaviors among its consumers. Additionally, the report by Save the Children (2020), titled “Sexual Misinformation: Pornography and Adolescence,” demonstrates how pornography directly impacts the sexual practices of adolescents and confirms significant addiction rates. For example, this study reveals that 16.1% of adolescents have given up other activities to watch pornography.

Consequently, the objectives of this article are:

1. To demonstrate the poor quality of CSE and its limited implementation in the school curriculum.
2. To point out pornography consumption as a problematic phenomenon present in childhood, adolescence, and youth, leading to sexist and addictive behaviors and promoting the eroticization of violence against women among the male population from an early age.
3. To highlight the need for a greater and better implementation of CSE to provide a satisfactory and high-quality response to children and adolescents regarding their concerns about human sexuality, thereby avoiding the use of pornography as an unfortunate, uncertain, and dangerous source for their healthy and balanced emotional and sexual development.

2. Methodology and Materials

The study population comprises undergraduate students from the University of La Rioja (Spain). The sampling was incidental by convenience. The total number of participants is 647, representing 14.7% of the population. The sample includes students from the following degrees: Early Childhood Education (24.9%), Primary Education (35.1%), Chemistry (9.9%), Social Work (6.2%), Business Administration and Management (5.7%), Nursing (4.5%), Mathematics (3.7%), Spanish Language and Literature (3.3%), English Studies (2.6%), Geography and History (1.7%), Mechanical Engineering (1.4%), Law (0.6%), Elec-

trical Engineering (0.2%), and Computer Engineering (0.2%). Women constitute 69.9% of the sample and men 30.1%. The average age of the participants is 20.90 years. The survey was administered to students during class hours and in person in May and June 2023. Participation was voluntary and anonymous.

The data collection instrument was a web-based survey consisting of three sections of questions. The first section addressed sociodemographic issues (gender, age, studies, place of residence, etc.), the second section questioned the sexual education received and pornography consumption, the third section referred to experiences of sexual violence, and the fourth section dealt with emotional well-being. This study focuses on the information collected in the first and second sections.

The data collected were processed using SPSS 25 for Windows. Basic descriptive analyses were initially performed, as presented in this article.

3. Results

Sexual Education Received and Satisfaction with It

The percentage of men and women who reported receiving sexual education is very similar. A total of 66% of men and 66.8% of women reported having received it. This indicates that more than a third of young university students have not received sexual education in their current or previous educational stages.

When asked about their sources of information (Table 1), friends and the internet stand out as the main sources.

Table 1. Sources of Information on CSE

	Men	Women
My father/mother	26.2%	27.4%
Another adult	17.8%	16.2%
Teaching staff	6.3%	4.4%
Friends	61.3%	82.5%
Books	5.8%	8.6%
Internet / Social media	52.9%	43.6%
Partner	1%	0.4%
Training organizations	1%	0.4%

Regarding satisfaction with sexual education, only 19.4% of men and 19.5% of women stated that it answered their questions, doubts, or curiosities. For 39.8% of men and 40.7% of women, it only did so partially.

Data on Pornography Consumption

Regarding the frequency of pornography consumption (Table 2), the high percentage of women who claim not to have watched pornography or to have watched it only occasionally, less than once a year, contrasts sharply with the clear minority of men who say they have not watched it. In all percentages, women score significantly lower frequencies.

Table 2. Frequency of Pornography Consumption

Gender	Men	Women
Almost every day	13.1%	0.9%
Two or three times a week	25.1%	1.8%
At least once a week	21.5%	5.3%
At least once a month	18.3%	10.8%
A couple of times a year	2.6%	4.2%
I've done it, but less frequently	11.5%	24.3%
Never	7.9%	52.7%

When asked about their perception (Table 3), only 14.2% of men admitted being addicted or somewhat addicted to pornography. However, 57.9% reported weekly or more frequent consumption.

Table 3. Perception of Pornography Addiction

Gender	Men	Women
Absolutely not	85.4%	94.4%
A little	11.9%	4.7%
Yes, possibly	2.3%	0.9%

Among male university students, the average age of first exposure to pornography is 14.35 years, with the minimum age recorded being 9 years and the maximum 20. For female university students, the average age of first exposure to pornography is 15.84 years, with the minimum recorded age being 8 years and the maximum 30. Regarding the evolution of consumption, only 5.7% of men and 3.7% of women reported watching more pornography over time, while 73.3% of men and 79% of women stated that their consumption has decreased over time. A total of 21% of both genders stated that their consumption frequency has remained constant, neither increasing nor decreasing over time. There is, therefore, a trend towards decreased consumption as age increases.

Most respondents watch pornography alone (Table 4). A total of 3.1% of men and 5.1% of women watch it with their partner, and it is more common among boys than girls to watch it with friends.

Table 4. Company When Watching Pornography

Gender	Men	Women
Alone	99.4%	95.3%
With my partner	3.1%	5.1%
With friends (boys)	2.6%	1.8%
With friends (girls)	1%	1.1%

4. Discussion

Regarding the reception of sexual education, it is surprising that 34% of male university students and 33.2% of female university students reported not having received

any education in this regard, despite several recent educational laws mandating such training. This suggests that even today, more than a third of the university population has not had access to basic aspects of sexuality and affectivity through official, institutional, educational, and formative channels. This is alarming as it suggests that a significant number of adolescents are growing up without receiving sexual education, at least not in school—the very institution that should be equipped to provide appropriate content to all its students. Schools should universalize access to this information, ensuring that no one is deprived of it, especially in other environments where there may be neither the interest nor the ability to offer this instruction adequately” (Martínez et al., 2011; Álvarez and Aveiga, 2023). Evidence provided by various studies confirms that CSE helps in preventing and reducing violence (UNESCO, 2018; Vives-Cases et al., 2023).

Among those who reported having received sex education, less than 20% of the students stated that the education they received fully addressed their questions, interests, and concerns regarding sexuality. This is likely due to the limited information provided, which does not address the emotional and social factors of sexuality and fails to consider human sexual diversity, preventing the satisfaction of the doubts and concerns of homosexual students. Meanwhile, the internet offers an overwhelming amount of sexually explicit pornographic material, accessible with a single click, without effective restrictions to prevent minors from accessing it. Studies have shown that the average age for first exposure to pornography is around 15 for both genders, with a significant percentage encountering it even earlier. As confirmed by previous research, in the absence of adequate alternatives and reliable sources of information, minors turn to pornography to explore sexuality, filling the gap left by the lack of proper education (Alonso-Ruido et al., 2022).

This consumption is generally not occasional, at least in the case of men. As noted, 92.1% of men watch pornography, and 78% of them do so with a frequency of at least once a month, with 13.1% watching it daily and 25.1% at least two or three times a week. In contrast, both the total number of female consumers and the frequency of their consumption are significantly lower. More than half of the women report never watching pornography, and when they do, the frequency is noticeably less. These figures are not surprising, as pornography consistently showcases extreme and explicit sexual violence rooted in patriarchy. It is designed primarily for male enjoyment but also serves to socialize and condition men to engage in a violent and dominant form of sexuality over women. Additionally, men are often socially conditioned to display hyperactive and potent sexual behavior, and are stigmatized when they do not exhibit early sexual initiation or show considerable interest in being sexually active.

On the other hand, it is essential to compare the data on the frequency of pornography consumption with the responses regarding self-perceived addictive behaviors related to pornography. When asked if they consider themselves addicted to pornography, 85.8% of men and 94.4% of women claimed they were not at all addicted; 11.9% of men and 4.7% of women admitted to being somewhat addicted, while 2.3% of men and 0.9% of women

acknowledged having a pornography addiction. However, it is important to recall that 13.1% of men reported watching pornography daily or almost daily, and another 25.1% admitted to doing so at least two or three times per week.

This comparison between real consumption and its perception as supposedly non-addictive or problematic is noteworthy. It suggests a lack of awareness regarding the amount of pornography consumed and a normalization of its use, probably because it does not have the same negative image as other types of addictions, such as gambling or certain substances. This happens because pornography is still perceived as harmless as long as it is kept away from minors. In the adult population, not only is its consumption not condemned, but it is generally assimilated to something belonging to personal intimacy and tastes, confined to the mere choice according to each individual's decision, in which no one should interfere. However, the consequences of its viewing, especially when it becomes a habit, are increasingly concerning to those who study this material and observe its effects on its consumers. Thus, Villena (2023) notes that continued and frequent use of it has a negative impact on the neurobiological system; encourages risky sexual behaviors; hinders emotional bonding with a sexual partner and deteriorates pleasure (Dwulit & Rzymiski, 2019); allows the eroticization of violence in increasingly extreme degrees, promoting its exercise; impairs the normal functioning of the sexual response, particularly causing erectile dysfunction. Additionally, it has been shown to significantly increase the likelihood of risky sexual behaviors among adolescents, such as substance use during sex or failing to use condoms. In this age group, pornography consumption also creates difficulties in body acceptance, as individuals compare themselves to the idealized physiques portrayed in pornographic content (Paslakis et al., 2022). It fosters isolation, impairs socialization, and hampers the development of social skills that are crucial during adolescence (Svendin et al., 2023). Furthermore, like other addictions, it causes obsessive behavior and emotional regulation issues when access to pornography is restricted. In severe cases, withdrawal leads to problems such as uncontrollable sexual desire, irritability, mood swings, or insomnia, among other consequences (Villena, 2023).

However, a surprising finding in our study is that only 5.7% of men and 3.7% of women reported that, over time, their consumption has increased compared to the frequency at the beginning of their demand for this content. This is striking as it contradicts the findings of most studies conducted to date. However, it is worth noting that in the study conducted on the young population in Tenerife (Torrado, 2021), 36.3% reported a constant frequency of consumption; 36.1% stated that they were watching less and less, and only 26.1% said that as time went on, they were watching more. Although a minority claims to be watching more and more pornography, they exceed a quarter of the respondents, while in our survey, only about 5% acknowledged this. Nevertheless, in the study by Ballester and Orte (2019), 32.5% of men and 13.4% of women admitted watching more and more pornography. In that study, only 18% of men reported watching less and less, a percentage much lower than those indicating

increasing consumption and also lower than the 33.8% of men who reported maintaining constant consumption.

5. Conclusions

We find it appropriate to reflect on the capacity of schools to address the epidemic of early pornography consumption. Both the average age of initiation into pornography consumption and the minimum age recorded in this regard are very discouraging. The same is true when observing the recurrence in consumption, habitual in a significant percentage of the young men studied in this research. These data reflect a bleak picture, which becomes even more alarming when the deficient and scarce CSE received by students throughout their entire educational journey is evident. In the absence of this education, it is pornography that becomes the encyclopedia where minors, sometimes at extraordinarily young ages, attempt to answer their questions about sexuality. When this happens, they take as their only model of sexual relations, uncritically, the practice of violence and domination over women. However, it is worth considering whether education can solve everything. Undoubtedly, providing children and adolescents with reliable information about sexuality and an education that addresses their concerns and warns them of the negative effects of pornography can help reduce consumption, but more actors will be needed to tackle this serious problem. Society and families need to be aware, and institutions must act accordingly. The power of laws to transform social reality should not be overlooked. Therefore, allowing minors access to these contents is an absolute failure by States to fulfill their duty to protect children and ensure the best interests of minors. Without effective restriction and elimination of access for children and adolescents, and ideally without its eradication and complete elimination, no matter how much effort is made by schools, families, associations, or the feminist movement, it will be very difficult, if not impossible, to prevent pornography from being one of the main sources of sexual imagery for the population, with the misogynistic values it implies and, therefore, with the consequences it entails for women and girls, due to the socialization and training of men to only find satisfaction in the exercise of sexual violence.

Consequently, we conclude the absolute and urgent need to improve both the content and the implementation of CSE. It is necessary for it to be constantly present and scientifically accurate at all educational stages, adapting the content to cognitive maturity. As can be seen, although many of the educational laws passed in Spain mention its implementation, few develop its content in depth, and even fewer allocate the appropriate curricular space for the development of values of equality and respect between the sexes, as well as the egalitarian, empathetic, peaceful, and reciprocal skills required by human sexuality. Truly comprehensive sex education should address the ethical, psychological, emotional, and social dimensions of sexuality. Overcoming the biologicistic model does not mean abandoning a scientific approach to our anatomy, reproduction, STI prevention, and unwanted pregnancies. However, it involves addressing the emotions involved, communication skills, sexual freedom of

expression, and linking it to values such as equality, respect, reciprocity, communication, self-knowledge, and diversity, among others (Neagu, 2024). This is a prerequisite for the exercise of full bodily autonomy and the ability to make informed decisions. That is, the right to sexual education is a human right in itself and a means to realize other human rights, such as the right to information, health, and sexual and reproductive rights.

6. References

- Alario, M. (2021). *Política sexual de la pornografía: Sexo, desigualdad, violencia*. Cátedra. <https://tinyurl.com/r6879457>
- Alonso, P., Sande, M., & Regueiro, B. (2022). ¿Pornografía al alcance de un clic? Una revisión de la literatura reciente sobre adolescentes españoles. *Revista de Estudios e Investigación en Psicología y Educación*, 9(1). <https://tinyurl.com/3437ak4f>
- Álvarez, A., & Aveiga, V. (2023). Abordaje de la educación sexual integral en los departamentos de conserjería estudiantil del Distrito de Educación Chone-Flavio Alfaro. *Revista Andina de Educación*, 6(2). <https://doi.org/10.32719/26312816.2022.6.2.4>
- Arranz, F. (2020). Pornosociedad. En A. Puleo (ed.). *Ser feministas: Pensamiento y acción* (pp. 221-224). Cátedra. <https://tinyurl.com/3wdpzthk>
- Ballester, L., & Orte, C. (2019). *Nueva pornografía y cambios en las relaciones interpersonales*. Octaedro. <https://tinyurl.com/bddu3p2j>
- Ballester, L., Rosón, C., & Facal, T. (coords.) (2020). *Pornografía y educación afectivosexual*. Octaedro. <https://tinyurl.com/mu37ye4d>
- Cobo, R. (2017). *La prostitución en el corazón del capitalismo*. Catarata. <https://tinyurl.com/475ut6n2>
- Cobo, R. (2020). *Pornografía: El placer del poder*. Ediciones B. <https://tinyurl.com/9x6jvvtv>
- Dworkin, A. (1989). *Pornography: Men Possesing Women*. Penguin Books. <https://tinyurl.com/2h6s4mcx>
- Dwulit, A., & Rzymiski, P. (2019). The Potential Associations of Pornography Use with Sexual Dysfunctions: An Integrative Literature Review of Observational Studies. *Journal of Clinical Medicine*, 8(7). <https://tinyurl.com/2zvntvyb>
- Garzón, A. (2016). La educación sexual, una asignatura pendiente en España. *Bio-grafía*, 9(16), 195-203. <https://tinyurl.com/3rsvmewk>
- Gobierno de Canarias (2024). Bicácaro: Construyendo espacios de igualdad y diversidad. *Gobierno de Canarias*. Accedido 10 de septiembre. <https://tinyurl.com/mvfjaedu>
- Gobierno de España (1990). Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo. *Boletín Oficial del Estado*, 238, 28927-28942. <https://tinyurl.com/2ndb7awv>
- Gobierno de España (2002). Ley Orgánica 10/2002, de 23 de diciembre, de Calidad de la Educación. *Boletín Oficial del Estado*, 307, 45188-45220. <https://tinyurl.com/23j4cyx7>
- Gobierno de España (2006). Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. *Boletín Oficial del Estado*, 106. <https://tinyurl.com/527ccjka>
- Gobierno de España (2010). Ley Orgánica 2/2010, de 3 de marzo, de salud sexual y reproductiva y de la interrupción voluntaria del embarazo. *Boletín Oficial del Estado*, 55. <https://tinyurl.com/mv4c9uc9>

- Gobierno de España (2013). Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa. *Boletín Oficial del Estado*, 295, 97858-97921. <https://tinyurl.com/zwwdv78c>
- Gobierno de España (2020). Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. *Boletín Oficial del Estado*, 340, 122868-122953. <https://tinyurl.com/4t6vmvnp>
- Gobierno de España (2022). Ley Orgánica 10/2022, de 6 de septiembre, de garantía integral de la libertad sexual. *Boletín Oficial del Estado*, 215. <https://tinyurl.com/25by54hs>
- Gobierno de Navarra. (2019). *El programa SKOLAE, un itinerario para aprender a vivir en igualdad*. Gobierno de Navarra. <https://tinyurl.com/y7mnbxv>
- Hernández, G., & Jaramillo, C. (2003). *La educación sexual en la primera infancia: Guía para madres, padres y profesorado de educación infantil*. Ministerio de Educación, Cultura y Deporte de España. <https://tinyurl.com/mpv5btsh>
- Jeffreys, S. (2011). *La industria de la vagina: La economía política de la comercialización global del sexo*. Paidós. <https://tinyurl.com/mrxky8sc>
- Junta de Andalucía (1999). *Educación afectivo-sexual en la educación infantil*. Junta de Andalucía. <https://tinyurl.com/mwtuzkzt>
- Junta de Andalucía (2020). *Olimpia*. Instituto Andaluz de la Mujer / Consejería de Igualdad, Políticas Sociales y Conciliación. <https://tinyurl.com/2y8wm3kw>
- Ketting, E., Brockschmidt, L., & Ivanova, O. (2021). Investigating the “C” in CSE: Implementation and Effectiveness of Comprehensive Sexuality Education in the WHO European Region. *Sex Education*, 21(2), 133-147. <https://doi.org/10.1080/14681811.2020.1766435>
- Ketting, E., & Ivanova, O. (2018). *Sexuality Education in Europe and Central Asia: State of the Art and Recent Developments*. Federal Centre for Health Education / International Planned Parenthood Federation European Network. <https://tinyurl.com/3fd4yj2x>
- Lameiras, M., Carrera, M., & Rodríguez, Y. (2016). Caso abierto: La educación sexual en España, una asignatura pendiente. En V. Gavidia (coord.), *Los ocho ámbitos de la Educación para la Salud en la Escuela* (pp. 197-210). Tirant Humanidades. <https://tinyurl.com/3hyjkh6t>
- Lena, A., Blanco, A., & Rubio, M. (2007). “Ni ogros ni princesas”: *Guía para la educación afectivo-sexual en la ESO*. Gobierno del Principado de Asturias. <https://tinyurl.com/ey54dhte>
- MacKinnon, C. (1995). *Hacia una teoría feminista del Estado*. Cátedra. <https://tinyurl.com/2ay2a682>
- Martínez, J., Orgaz, B., Vicario, I., González, E., Carcedo, R., Fernández, A., & Fuertes, J. (2011). Educación sexual y formación del profesorado en España: Diferencias por sexo, edad, etapa educativa y comunidad autónoma. *Magister. Revista Miscelánea de Investigación*, 24, 37-47. <https://tinyurl.com/3j3juwpx>
- Mitjans, L., Zafra, T., & Martínez, Y. (2017). *Programa de intervención en educación sexual para 2.º y 3.º de secundaria obligatoria (PIES) 2017*. Generalitat Valenciana. <https://tinyurl.com/mry3hmp3>
- Neagu, F. (2024). *Policy Paper on Advocating for Comprehensive Sexuality Education for Young People in Europe and the Role of Youth-Led Organisations*. AEGG Europe. <https://tinyurl.com/3z536579>
- Paslakis, G., Chiclana, C., & Mestre-Bach, G. (2022). Associations between Pornography Exposure, Body Image and Sexual Body Image: A Systematic Review. *Journal of Health Psychology*, 27(3), 743-760. <https://tinyurl.com/ycxw5kne>
- Save the Children (2020). *(Des)información sexual: Pornografía y adolescencia*. Save the Children. <https://tinyurl.com/4ppcs27k>
- Sedano, S., Lorente, J., Ballester, L., & Aznar, B., (2024). Acceso, consumo y consecuencias del consumo de pornografía entre adolescentes: Nuevos retos para la educación afectivo-sexual. *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, 44, 161-175. https://doi.org/10.7179/PSRI_2024.44.09
- Svedin, C., Donevan, M., Bladh, M., Priebe, G., Fredlund, C., & Jonsson, L. (2023). Associations between Adolescents Watching Pornography and Poor Mental Health in Three Swedish Surveys. *European Child & Adolescent Psychiatry*, 32(9), 1765-1780. <https://doi.org/10.1007/s00787-022-01992-x>
- Torrado, E. (2021). *Sexualidad y consumo de pornografía en adolescentes y jóvenes de 16 a 29 años: Enero 2020-febrero 2021. Informe final*. Universidad de La Laguna / Cabildo de Tenerife / METV. <https://doi.org/10.25145/b.SexAdolesct.2021>
- UNESCO (2018). *Orientaciones técnicas internacionales sobre educación en sexualidad: Un enfoque basado en la evidencia*. UNESCO. <https://tinyurl.com/3awy69dk>
- Valcárcel, A. (2008). *Feminismo en el mundo global*. Cátedra. <https://tinyurl.com/48uvm5cx>
- Villena, A. (2023). *¿Por qué no? Cómo prevenir y ayudar en la adicción a la pornografía*. Alienta. <https://tinyurl.com/mr4yuy6u>
- Vives, C., Castellanos, E., & Sanz, B. (2023). Violencia sexual y jóvenes: “No es algo con lo que naces, sino con lo que aprendes”. *Gaceta Sanitaria*, 38. <https://doi.org/10.1016/j.gaceta.2024.102371>

Acknowledgments

This research is funded by a Regional Project of the Government of La Rioja (Spain), with reference number OTCA221201.

Conflict of Interest Statement

The authors declare that they have no conflicts of interest.

Author Contribution Statement

Andrea Gutiérrez García developed the state of the art, the methodological section, the analysis of results, the discussion and the correction of style. Ana Cuervo Pollán contributed to the writing of the introduction, conclusions and discussion.

Ethics Statement

This scientific article, called “Evaluation of training in comprehensive sexual education and pornography consumption in university students in Spain”, reports the results of an investigation that involved people. For this

reason, the authors of the article declare that they respected the autonomy and anonymity of the people participating in the research, who were informed of the objectives, risks and benefits of the study, and gave their voluntary

and informed consent to participate. These participating subjects were selected equitably, without discrimination of any kind.

Ensayos
Essays



UNIVERSIDAD ANDINA
SIMÓN BOLÍVAR
Ecuador

Revista Andina de Educación

<https://revistas.uasb.edu.ec/index.php/ree>

<https://doi.org/10.32719/26312816.2024.7.2.4>

Producción de conocimiento, zonas epistémicas y colonialismo académico

Knowledge Production, Epistemic Zones and Academic Colonialism

Alixon David Reyes Rodríguez^a  , Maritza Ester Roa Sellado^b  , Carolina Valenzuela Baeza^c  , Mariela Andrea Crespo González^d  

^a Universidad Adventista de Chile. Dirección de Investigación. Las Mariposas, Km. 12, Chillán, 3780000, Chile.

^b Universidad Adventista de Chile. Vicerrectoría de Desarrollo Estudiantil. Las Mariposas, Km. 12, Chillán, 3780000, Chile.

^c Universidad Adventista de Chile. Facultad de Educación. Esmeralda, Alto Andino 8, Chillán, 3780000, Chile.

^d Universidad Adventista de Chile. Dirección de Biblioteca. Las Mariposas, Km. 12, Chillán, 3780000, Chile.

INFORMACIÓN DEL ARTÍCULO

Historial del artículo:

Recibido el 24 de enero de 2024

Aceptado el 09 de abril de 2024

Publicado el 02 de mayo de 2024

Palabras clave:

producción de conocimiento
zonas epistémicas
colonialismo académico
producción científica
universidad latinoamericana

ARTICLE INFO

Article history:

Received January 24, 2024

Accepted April 9, 2024

Published May 2, 2024

Keywords:

knowledge production
epistemic zones
academic colonialism
scientific production
Latin American university

RESUMEN

El objetivo de este trabajo es analizar la relación existente entre la producción de conocimiento, el surgimiento y marcaje de zonas de influencia epistémica, y el colonialismo académico, en el contexto de la investigación educativa en Latinoamérica. Para ello se parte de una revisión documental clásica considerando la concepción de estas dos categorías fundamentales, a saber, zonas de influencia epistémica y colonialismo académico o intelectual. Ello permite concluir afirmando que, en efecto, la constitución de tales zonas da cuenta del colonialismo denunciado en el contexto académico, que, a su vez, condiciona la producción de conocimiento desde la investigación en educación, perpetuando formas de acceder a la comprensión del acto educativo desde una episteme eurooccidental que desconoce los rasgos característicos sociales, culturales y políticos de Latinoamérica. De allí que las formas de hacer investigación en educación sigan perpetuando las formas de comprensión de la educación latinoamericana y subalternizando la producción de conocimiento en el campo.

ABSTRACT

The aim of this paper is to analyze the relationship between knowledge production, the emergence and marking of zones of epistemic influence, and academic colonialism in the context of educational research in Latin America. To this end, we start from a classic documentary review considering the conception of these two fundamental categories, namely, zones of epistemic influence and academic or intellectual colonialism. This allows us to conclude by affirming that, in effect, the constitution of such zones accounts for the colonialism denounced in the academic context, which in turn, conditions the production of knowledge from educational research, perpetuating ways of accessing the understanding of the educational act from a Euro-Western episteme that ignores the social, cultural and political characteristics of Latin America. Hence, the ways of doing research in education continue perpetuating the ways of understanding Latin American education and subalternizing the production of knowledge in the field.

© 2024 Reyes, Roa, Valenzuela & Crespo. CC BY-NC 4.0

Introducción

La producción de conocimiento y su comportamiento son temas relevantes para las comunidades epistémicas a nivel mundial. Así, puede advertirse que los procesos de producción de conocimiento han avanzado de manera permanente y vertiginosa, y su duplicación así lo atestigua. Según Pérez (2005), desde el inicio de la era cristiana, el conocimiento habría tardado 1750 años en duplicarse. Para hacerlo nuevamente, habría tardado aproximada-

mente 150 años, hasta 1900. De aquella curva del conocimiento ideada por Richard Buckminster Fuller, la cual predecía una duplicación cada cien años, se ha pasado a una renovación que en algunos campos lo ha conseguido en apenas trece meses (Kowalski, 2016). No obstante, según International Business Machines (IBM), para 2020 el conocimiento ya se duplicaría cada once o doce horas (en Rosenberg, 2017). Para 2030 se espera que lo haga cada dos (Zorrilla, 2022).

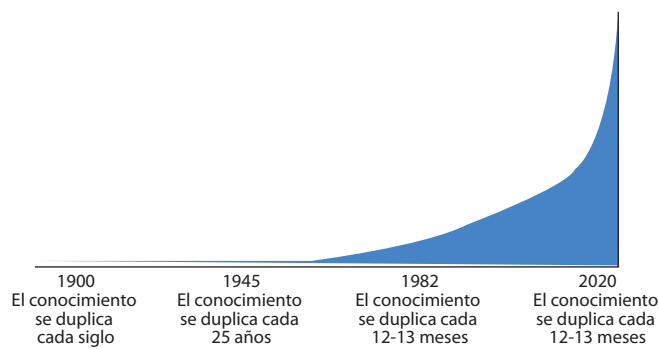


Fig. 1. Curva de duplicación del conocimiento.

Fuente: Rosenberg (2017).

Si solo se consideran las publicaciones de artículos en revistas científicas, se advierte que, en 2020, faltaron menos de 70 000 artículos para llegar a los tres millones publicados (Banco Mundial, 2020), considerando que este registro utiliza solo reportes de grandes indexadoras. De esa cantidad, un tercio corresponde a la productividad de China y Estados Unidos –Reed-Elsevier, Taylor & Francis, Wiley-Blackwell, Springer & Sage, Clarivate Analytics–, con el país asiático liderando a nivel mundial (ABC, 2015; Hernández, 2021). No obstante, según Mingarro (2021), el total de publicaciones científicas ascendió a poco más de seis millones en 2020, si se considera una mayor amplitud de índices de revistas y se incluye aquellos de acceso abierto que no están insertos en las lógicas del circuito mundial de estas empresas editoriales.

La evolución en la magnitud de artículos publicados permite advertir una tendencia de aumento sostenido (Curcic, 2023). De 4,18 millones de artículos publicados en 2018, se ha pasado a 5,14 millones en 2022, considerando las grandes empresas editoriales.

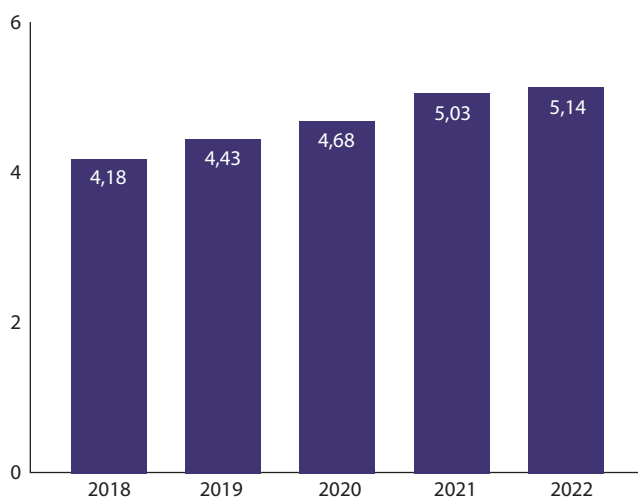


Fig. 2. Evolución anual de publicación de artículos (en millones).

Fuente: Curcic (2023).

Desde Bacon¹ hasta la actualidad, distintos actores afirman que quien tiene conocimiento tiene poder (Azamfirei,

1 Se atribuye a Francis Bacon la expresión “*Ipsa scientia potestas est*”.

2016; Bilginoğlu, 2019). Este tema se asocia con la noción de una sociedad de control a partir de la información que posee, y con el impacto de ello en la educación (Schieman & Plickert, 2008). Dicha noción se advierte en el marco de lo planteado en su momento por: 1. Wallerstein (1974), en la teoría del sistema-mundo y el euroccidentalismo; 2. Dos Santos (2003), con la teoría de la dependencia; 3. Fanon (2009), al considerar la categoría de negritud, el racismo y las lógicas de poder colonial; 4. Quijano (1993), en torno a la colonialidad del poder y la decolonialidad ante el eurocentrismo específicamente; 5. Said (2013), al considerar la lógica binaria de la postura del orientalismo ante el eurocentrismo; 6. Lugones (2011), con la noción del feminismo; y, finalmente, 7. las posturas que emergen desde las epistemologías del Sur, en De Sousa Santos y Meneses (2014). De estas se desprende el reconocimiento de una prescripción binaria que inició siendo geográfica, pero que no solo ha demarcado ya zonas y territorios de dependencia y colonialismo, sino que también ha depurado lo que Reyes Rodríguez (2023) denomina “zonas de influencia epistémica”. Ello, considerando que, según Schenk (2019, p. 647), hay que “reconocer que existen conocimientos privilegiados y aquellos que no lo son, que pueden ser eliminados por no estar en posición de privilegio”. Los privilegiados lo son no porque sean superiores, sino porque hay toda una lógica de transposición, fijación y localización del conocimiento con patrones basados en el principio de autoridad.

Ya no es tabú el análisis de las relaciones entre las lógicas de poder y el desarrollo del conocimiento científico (Foucault, 1983; Quijano, 1993; Díaz & Oliva, 2018; Rohaly, 2022). De alguna forma, estas relaciones se han acentuado con el tiempo por la expansión acelerada del desarrollo científico y tecnológico, que tiene un efecto duradero y concreto en el contexto jurídico y económico y en las políticas públicas. Esta relación entre el poder y el conocimiento se concreta a partir del complejo industrial editorial, los sistemas de acreditación, los rankings universitarios y otros enclaves que se consolidan al amparo de sociedades de libre mercado estructuradas y estructurantes (Delgado, 2012; Paz et al., 2018). Según la Cátedra Libre Ciencia, Política y Sociedad (2018, p. 2), “[e]ste avance del mercado editorial no solo representa un negocio con altos márgenes de ganancia, sino que también ubica a las grandes editoriales como actores preponderantes en la definición de políticas del sistema científico”.

La producción de conocimiento se ha multiplicado exponencialmente promovida por políticas institucionales, nacionales y corporativas, a fin de consolidar vías de desarrollo en cada uno de estos ámbitos. De allí que

[c]onocer y analizar la actividad de generación de conocimiento es esencial para el establecimiento de políticas y planes de los Estados y de las instituciones que son parte de los sistemas que involucran a las áreas de ciencia, tecnología, sociales, humanidades y educación superior. (Bonalde & Montañes, 2023, p. 1)

De esta forma, el conocimiento se va produciendo en ámbitos estratégicos en los que se invierten importantes recursos para el desarrollo de áreas potenciales, lo que puede tener sus bondades, pero también sus correajes de perjuicios (Navarro, 2020). No obstante, esto no niega otra arista del tema, esto es, la manifestación de formas de cooptación de las lógicas de producción de conoci-

miento en educación a partir del poder, e incluso el uso del poder para generar espacios de influencia epistémica, creando criterios para validar y separar el conocimiento que sería considerado legítimo y aceptable de aquel que no lo sería.

Las lógicas de cooptación del conocimiento a partir del poder se anclan en lo que Lander (1993), Wood (2017) y otros han denominado “colonización del saber”, tema estudiado a profundidad por Foucault (1983). Esa tensión existente entre las lógicas de poder y el conocimiento ha generado la constitución de zonas de influencia epistémica en las que se concreta una especie de marco cultural (Reyes Rodríguez, 2023); este último tópico es el eje sobre el que pivota el análisis problémico. Ante esto, la pregunta que apunta hacia dicho eje explora cuál es la relación existente entre la producción de conocimiento, el surgimiento y marcaje de zonas de influencia epistémica, y el colonialismo académico en el contexto de la investigación educativa en Latinoamérica.

Revisión de literatura

En una revisión del estado del arte se advierten trabajos que dan cuenta de conclusiones relevantes. Para Stavenhagen (1972), las ciencias sociales han sido mediatizadas por el positivismo de las denominadas “ciencias duras”, las que, de forma exclusiva, rinden su desarrollo al modernismo europeo y norteamericano. Por ello, desde entonces venía proponiendo una idea de decolonización de las ciencias sociales, arguyendo que se trataba de una cuestión “de metodología, de investigación y de una teoría adecuada” (Stavenhagen, 1972, p. 41). En un estudio relacionado con el conocimiento producido en educación y su influencia en los procesos docentes, Mena y Quiroz (2006) concluyen que hay de hecho una relación cercana entre lo que se produce como conocimiento situado en el campo de la educación y las prácticas docentes, y que esa relación está mediada, además, por una relación de poder.

Pulido Tirado (2009) plantea la existencia de violencia epistémica considerando que la generación latinoamericana de conocimiento en educación ha sido vandalizada históricamente, pues se han impuesto de forma sistemática discursos regulares y repetidos que niegan epistemologías alternativas. Molina y Tabares (2013) han denunciado la existencia de una geopolítica del conocimiento que sitúa en la discusión la noción de hegemonía del pensamiento en diversos campos de conocimiento, y especialmente, como declara Pulido Chaves (2021), en educación.

Zamora (2017) denuncia la existencia de colonialismo epistemológico-político en la investigación educativa latinoamericana, en tanto emergen manifestaciones que configuran sentidos y relaciones asimétricas de dominación-dependencia a nivel internacional. El autor lo explica a partir de la obligatoriedad de abordajes basados en teorías y sistemas explicativos de procedencia eurooccidental, con una pretensión de aplicación y análisis universal, en dinámicas que se instituyen a partir de la imposición-dirección y la adopción-supeditación, bien sea para estudios de posgrado, el desarrollo de líneas y proyectos de investigación, etc. Esto tiene mucho que ver con los lugares de enunciación de la investigación y desde dónde se proponen los abordajes epistemológicos, dado que

en algunos círculos de estudio se concibe erróneamente a la universidad como lugar exclusivo del conocimiento, discriminando y excluyendo a otras comunidades epistémicas (Corona & Kaltmeier, 2022).

Santana (2019), a su vez, advierte sobre las tensiones emergentes en la universidad iberoamericana, a propósito de las tendencias formativas y las lógicas de producción de conocimiento que imponen cursos de acción, lecturas, abordajes, metodologías y líneas de pensamiento, invisibilizando los contextos, desnaturalizando y demarcando las situacionalidades a quienes egresan de las universidades. Por su parte, Ortiz y Arias (2019) reparan sobre la necesidad de decolonizar las ciencias sociales, en tanto la metodología empleada para el desarrollo de la investigación educativa es exclusivamente eurooccidental.

Rosas y Casanova (2021) aperciben sobre la imposición de signos binarios de comportamiento a partir de la lógica de la racionalidad eurocéntrica en el marco de un sistema de relaciones asimétrico, apuntando a la producción de conocimiento. Así, concluyen, a la par de Rivas (2022), que existen racismo y violencia epistémicos, y dejan al descubierto una lógica imaginaria que implica la existencia de relaciones de jerarquización que terminan siendo asimétricas: superiores vs. inferiores, hombres vs. mujeres, blancos vs. negros, criollos vs. indígenas, países desarrollados vs. países subdesarrollados, universidades públicas vs. universidades privadas, universidades laicas vs. universidades confesionales, universidades vs. movimientos sociales. Esto es, la línea abismal, expuesta por De Sousa Santos (2014) como una línea imaginaria que distingue al Norte global del Sur global. De este modo, los conocimientos producidos por el primero serían superiores a los producidos por el segundo.

Granada (2021) confirma la existencia de tres manifestaciones que apuntan al racismo epistémico: la prelación del pensamiento eurocéntrico (invisibilizando otras formas de pensamiento como no válidas o no legítimas), la invisibilización en el currículo (de contenidos, metodologías, abordajes, autores y tendencias) y, por último, la marginalización académica, que implica la infravaloración de contenidos, sujetos, grupos, identidades y cuerpos de conocimiento.

Rivas (2022) advierte tres manifestaciones de esa violencia epistémica en el contexto de la formación docente inicial, a saber: desajustes entre la teoría y la realidad, transculturación del habla, y autosilenciamiento epistémico. Este último no es espontáneo, sino que deriva de una tradición impositiva en la forma de mirar el Sur global (Rodríguez et al., 2021). Esa violencia epistémica la incorpora Lander (1993) en su denominación de la colonialidad del saber. Por su parte, Garcês et al. (2022) hablan de injusticia epistémica y de invisibilización (epistemicidio).

Reyes Rodríguez (2023), por otro lado, advierte sobre la evidencia de colonialismo académico a propósito de las siguientes manifestaciones: racismo epistémico, soberbia epistémica, indefinición epistémica, incongruencia epistémica, dependencia epistémica, subordinación epistémica, provincianismo epistémico e ignorancia de la tensión histórico-epistémica.

Otros autores, que apuntan a la advertencia de signos similares a los hallados en la literatura ya destacada, manifiestan:

- El surgimiento de *rankings* universitarios, globales, continentales, nacionales... que, si bien son orientativos (Ganga et al., 2023), impulsan la idea de una educación de calidad, no obstante su comprobada invalidez conceptual y su falta de transparencia metodológica para la evaluación, considerando la diferencia entre los patrones y las exigencias de los sistemas nacionales de educación. Además, hay un sesgo comprobado hacia las universidades angloparlantes, entre otros elementos presentados en el último informe de la Organización de las Naciones Unidas (ONU), titulado *Declaración sobre los rankings internacionales de universidades* (International Institute for Global Health, 2023). Según este informe, los *rankings* internacionales de universidades son colonialistas y acentúan las desigualdades mundiales, regionales y nacionales; debilitan el desarrollo de la educación superior como sector; presionan a las universidades para que se adapten a ciclos de *rankings* más frecuentes y de corto plazo; producen ansiedad reputacional, con lo que afectan negativamente el comportamiento universitario; son extractivos y explotadores; y tienen evidentes conflictos de intereses. Esto, en el ámbito de la producción de conocimiento en educación, es contradictorio, dado que apunta a la contracción y a sesgos supeditados al Norte global. Estos datos son refrendados por el informe más reciente de la European University Association (2023). Dicho informe, considerando lo que vienen comentando otros investigadores como Becerra (2019), refuerza la noción de que los *rankings* presentan sesgos en tanto proceden de las mismas empresas de servicios de asesoría que luego atienden a las universidades que ranquean. Por si fuera poco, estas mismas empresas que ejercen como consultoras guardan nexos con las grandes editoriales internacionales que dominan el espectro de la ciencia y la institucionalidad académica (Dávila, 2018). Luego, las agencias nacionales de acreditación de la educación superior privilegian las publicaciones que los académicos han logrado posicionar en las revistas ingresadas al circuito de las empresas editoriales, que se encuentran en este correaje de poder y subordinación de las políticas nacionales.
- La prelación de metodologías de investigación que priorizan enfoques, modelos y tendencias —con justificación premeditada— (Reyes Rodríguez, Labra et al., 2021), además de autores, textos y tipos de documentos y bases de datos (Pineau, 2014; Cerrillo & Sanz, 2016; Reyes Rodríguez, Altuve et al., 2021; Tabares, 2018).
- La infravaloración del acceso abierto, la priorización del circuito editorial privatizado y la superposición de tales políticas como mecanismos de evaluación de académicos según patrones de productividad (solo se considera la cantidad). Esto, a su vez, viene requerido por las agencias de acreditación, que, a modo de cadena, se encuentran gestionadas por políticas nacionales —ancladas en acuerdos multilaterales y correajes con el circuito científico empresarial mundial; por ejemplo, Plan Bolonia, Alfa Tuning, etc.— (López Peña, 2017; Naidorf & Perrotta, 2017).
- La universidad latinoamericana sigue, a casi quinientos años del establecimiento de la primera institución de este tipo en la región, un modelo de constitución, administración y gestión que reproduce el modelo de universidad europeo (Benassar & Reyes, 2022; Guerra, 2023), y se siguen planteando añoranzas para una reproducción más exacta de tales modelos (Fraile, 2006), al punto de que pregonan un “espacio eurolatinoamericano de educación superior” (Fajardo, 2013).
- La invisibilización de conocimientos producidos (y también de las formas de producción) por países, poblaciones, instituciones, pueblos y grupos considerados periféricos, a saber: países no desarrollados, pueblos originarios, instituciones de regiones o dependencias federales —reproduciendo la misma lógica de lo que ocurre con los países desarrollados y aquellos no desarrollados—, movimientos sociales, etc. (Rocha & Ruiz, 2018).
- La constitución de sociedades científicas que se elitzan y parametrizan las lógicas de conocimiento en el campo disciplinar, o alguna línea de investigación en particular (Roca, 2003), que no todas.
- La urgencia de la publicación científica en idiomas distintos al natural —por ejemplo, en inglés— con el propósito de aumentar el índice de citas. Esto otorga mayor visibilidad y, al parecer, más prestigio, dada la mayor presencia en el ámbito científico-académico (Di Bidetti & Ferreras, 2017; Boillos & Bereziartua, 2021; Beigel & Digiampietri, 2023). De hecho, Franco et al. (2016) lo afirman de esa manera, titulando su artículo “Publicar en castellano, o en cualquier otro idioma que no sea inglés, negativo para el factor de impacto y citas”. Así, académicos latinoamericanos que no hablan el inglés y no lo tienen siquiera como segunda lengua publican cada vez más en inglés. ¿Cómo lo hacen? Pagando traducciones, en la mayoría de los casos. Y esto es contradictorio, dado que el español es la segunda lengua con más nativos hablantes, pero no figura entre los idiomas considerados como idiomas de la ciencia. Otro ejemplo: eventos científico-académicos que, siendo organizados y realizados en países latinoamericanos, tienen el inglés como principal idioma; si se necesitara presentar algún trabajo en español, pues se contratan traductores. Según Badillo, el 95 % de la ciencia se publica en inglés, y solo el 12 % de los investigadores mexicanos, el 16 % de investigadores chilenos y el 20 % de investigadores argentinos, así como colombianos y peruanos, publican en español (en Hernández, 2021). Esta subalternización de la producción de conocimiento a partir del dominio lingüístico no es de balde, ya que se trata de una lengua “con 595 millones de usuarios potenciales que se sitúa, entre las más de 7000 lenguas en el mundo, como tercera lengua, segunda en número de hablantes nativos con 498 millones y un crecimiento continuado gracias a su demografía” (Instituto Cervantes, 2022, p. 14). En tanto es así, existen políticas institucionales en

América Latina que priorizan publicaciones en inglés, instituciones que tienen políticas de incentivos por publicaciones de sus trabajadores, y en las que asignan bonos por publicar en inglés (Univer-sia, 2015; Ministerio de Salud de Perú, 2018). No se trata de cerrar el diálogo académico y/o restringir al académico latinoamericano su ingreso al ámbito de la ciencia universal; lo que está en cuestión es la tendencia de imponer otra lengua como idioma de los académicos latinoamericanos, desmontando y desvalorizando la lengua nativa, su uso en la ciencia y la posibilidad de desarrollar la ciencia en la región (Díaz, 2017). La Declaración sobre Evaluación de la Investigación (DORA, por sus siglas en inglés) afirma que dicha situación está causando “un declive de las lenguas nacionales y locales en la comunicación académica [...]. [E]l requisito de comunicarse en inglés también se considera una forma de marginación y no se ajusta a todos los propósitos académicos” (DORA, 2021, párr. 1), y luego reafirma: “[C]onfiar en métricas que tienen un sesgo hacia las publicaciones en inglés perpetúa estructuras de poder históricas que continúan privando de sus derechos a grupos de investigadores” (párr. 9). A propósito de ello surgió la Iniciativa de Helsinki, que procura el respeto y la valoración del multilingüismo en la comunicación académica global (Helsinki Initiative, 2019).

- Revistas que exigen ser citadas para elevar, de esa forma, el factor de impacto (Escobar, 2020; Reyes Rodríguez & Moraga, 2020).
- Revistas que cobran por el procesamiento de artículos científicos (APC) y que, invocando el altruismo de la ciencia, no ofrecen ningún retorno a los revisores de los artículos. De hecho, si un árbitro postula un artículo en esa misma revista, no le es considerado el trabajo que ha hecho al evaluar para ella, sino que también debe pagar el APC en la misma magnitud. Una investigación realizada por Aczel et al. (2021) demostró que los revisores de artículos científicos en Estados Unidos trabajaron por más de 100 millones de horas en 2020, un valor estimado de USD 1500 millones, mientras que, en China, para el mismo año, el valor estimado llegó a USD 600 millones, y en Reino Unido, a cerca de USD 400 millones. Es decir, tan solo en esos tres países se contabilizó un valor de USD 2500 millones que la industria editorial no pagó. Además, según reportes de Butler et al. (2023), entre 2015 y 2018 se pagaron USD 1 060 000 por tarifas asociadas a los cargos por APC a las editoriales comerciales Elsevier, Sage, Springer-Nature, Taylor & Francis y Wiley; y esto, solo para publicaciones con acceso abierto.

Dado el contexto, este trabajo busca exponer manifestaciones del colonialismo académico en la producción de conocimiento en educación a partir de las denominadas “zonas de influencia epistémica” en América Latina.

Supuesto

Este trabajo parte del supuesto de que existe un ejercicio de violencia epistémica que se ha infligido a la

educación en América Latina, en tanto la producción de conocimiento en este campo y en esta región ha sido y sigue estando sugestionada por lógicas comprensivas, formas y modos de pensar y hacer desde una perspectiva eurooccidental. Esta situación ha generado condiciones para la concreción de zonas de influencia epistémica que, a su vez, imponen correajes de dependencia en torno a la enunciación de lo que es y no es conocimiento, y a la validez o no de este según parámetros de evaluación que son impuestos. Así, todo aquello que tiene relación directa con la producción de conocimiento —esto es, programas de formación universitaria (pre- y posgrado), investigación, tecnología e innovación— termina siendo cooptado por dichas zonas de influencia epistémica. Más aún cuando, como señala Couldry (2022, p. 19), “[l]a colonialidad no solo no ha muerto, sino que está en plena forma, y ha dado muestras de una enorme creatividad para hallar nuevas formas posibles de apropiación de recursos bajo formas sorprendentemente contemporáneas”. Así, el análisis a continuación parte de un posicionamiento epistémico que se refugia en la noción trabajada por la corriente en la que se inscriben pensadores como Fals Borda (1970), Quijano (1993), Castro Gómez y Grosfoguel (2007) y Lander (1993), en torno a la colonialidad intelectual o académica y el eurocentrismo.

Desarrollo

Tal y como se ha comentado, la producción de conocimiento en educación en Latinoamérica ha estado supe-ditada por un proceso de colonización epistémica. Para ello ha sido necesaria la constitución de zonas de influencia epistémica, a fin de consolidar los mecanismos bajo los cuales se genera conocimiento en el campo educativo, y esto, habida cuenta de los correajes culturales con otros campos del saber y el hacer cotidianos en la región, que guardan una relación estrecha con la ciencia en general, la tecnología, la innovación, entre otros. Siendo así, a continuación se definen las nociones de colonialismo epistémico y zonas de influencia epistémica, para dar paso posteriormente a varias manifestaciones que perpetúan condiciones para la consolidación del colonialismo epistémico en el campo de la educación en América Latina.

Colonialismo epistémico y zonas de influencia epistémica

La noción de colonialidad apunta hacia un sistema de relaciones que impone un proceso de dominación a escala mundial, liderado por Occidente. Siendo este último cuna de tal dominación, lo que se detenta no es más que el reconocimiento tácito de patrones culturales erigidos como estándares de comportamiento mundial, allende Europa y los Estados Unidos de América, como regiones que han alcanzado altos niveles de desarrollo periferizando a otras regiones del planeta. A esa noción de Occidente se la reconoce también como Norte global (Rodríguez et al., 2021), concepto que aúna a los países considerados desarrollados —el denominado “primer mundo”—. Por contraparte, emerge el Sur global, que representa al cúmulo de países que se encuentran en estado de subdesarrollo y dependencia.

Una de las manifestaciones de ese dominio planetario radica en la producción de conocimientos. Según Wood

(2017, p. 316), la “colonización del conocimiento equivale en gran medida a la imposición forzosa de un sistema de conocimiento sobre otro”. Fals Borda (1970) llamó “colonialidad de la intelectualidad” a lo que Castro-Gómez y Grosfoguel (2007) y Lander (1993) denominaron “colonialidad del saber”.

El contexto descrito sirve para la manifestación de un fenómeno similar al que ocurre cuando emerge del océano una nueva isla, esto es, todo este comportamiento singular, en el marco de una producción de conocimiento que apunta al marcaje de intereses, tendencias, patrones y estándares, va sentando las bases para el surgimiento de las llamadas “zonas epistémicas”.

Según Reyes Rodríguez (2023), las zonas de influencia epistémica representan contextos culturales desde los que se ejerce ascendencia y dominio a partir de un sistema de valores que impone un marcaje en las formas de producir el conocimiento. Esta imposición influye en la manera en que las sociedades parametrizan y estandarizan los comportamientos en los mecanismos de producción de conocimiento. Así, las llamadas “sociedades del conocimiento”, que tienen y ganan su soporte a partir de su adhesión a las zonas epistémicas, terminan validando lo que es y lo que no es conocimiento. Y se impone de tal manera que los Estados nacionales, las instituciones, los académicos y los investigadores terminan adaptándose a los perfiles que se imponen desde allí.

Las zonas de influencia epistémica pueden delimitarse a través de comunidades del conocimiento formales e informales (sociedad científica, academia de las ciencias), universidades, *rankings*, editoriales académico-científicas, índices de revistas, bases de datos, teorías explicativas, sistemas de conjuntos de hipótesis cuasiuniversales, entre otros. La demarcación de esas zonas de influencia epistémica puede estar apoyada por otras instancias superiores como acuerdos integrales multinacionales e interinstitucionales, financiamiento, políticas públicas, sistemas de becas y promoción (Bennasar & Reyes, 2022) y otros mecanismos que aseguran correajes de colonialidad epistémica.

Formas de violencia cultural

En la era de la hiperespecialización, se afirman los campos de conocimiento, nuevas profesiones y oficios emergen a la par de los adelantos de la ciencia y la tecnología, y las demandas de formación se transforman paralelamente. Además, hay campos de conocimiento que intentan consolidarse a partir de los esfuerzos sostenidos de distintas comunidades de conocimiento. Así, esos campos se prefiguran como polos de desarrollo e interés en unidades de investigación y en la figura de estudios de posgrado de distinto nivel.

Si bien estas posibilidades van emergiendo en América Latina (y otros lugares), son cooptadas exógena y endógenamente. De forma exógena, en tanto se establece una directriz sistémica para lógicas de formación y de producción de conocimiento según tendencias que imponen la dependencia (Giuliano, 2018b). Un ejemplo: la deuda externa (Burgos et al., 2013), que tiene un impacto directo en el contexto desarrollado. En (1991), Reimers publicó un libro titulado *Deuda externa y financiamiento de la educación: Su impacto en Latinoamérica*, y no dejó dudas al registrar el impacto directo de la deuda, asociado a las medi-

das que han impulsado, por lo menos, dos elementos no menores: el incremento de la oferta privada en educación en detrimento de la oferta pública; y la adopción y los ajustes de medidas fiscales en el ámbito universitario que encarecen el servicio educativo, sea público o privado. Esto, así como ha tenido un impacto en educación, lo ha tenido en muchos otros ámbitos. Otro ejemplo: cuando el Fondo Monetario Internacional (FMI) presta dinero a un país, impone en él mecanismos de aplicación de políticas fiscales (Bermúdez, 2019), bajo el eufemismo de “crear el margen de maniobra necesario para implementar políticas que restablezcan la estabilidad económica y el crecimiento” (FMI, 2023, párr. 1).

Los pueblos del Sur global son países dependientes y endeudados (Marichal, 1988). Esto tiene un impacto importante en el corraje de dependencia hacia las potencias mundiales, los organismos multilaterales y los financistas internacionales con quienes han contraído tales compromisos financieros (Burgos et al., 2013; Ocampo et al., 2014; Giuliano, 2018b). Los acreedores emplean la deuda como mecanismo para el mantenimiento, ensanchamiento y acrecentamiento de esos correajes de dependencia (Pizzano, 2019; Seoane & Ferolla, 2022). Por ello, ni condonan la deuda ni congelan los intereses, aun a países cuyo producto interno bruto (PIB) no alcanza siquiera para el pago del interés anual, que con el tiempo crece y empobrece más a los deudores, amplía su brecha con respecto a países, instituciones y organismos acreedores (Hinkelammert et al., 2021), e hipoteca a futuro sus esperanzas de desarrollo. Ejemplo: veinte países latinoamericanos vieron crecer su deuda en la década 2011-2020; los puntos más altos fueron Ecuador (en un 250 %) y Paraguay (en un 211 %) (Reyes, 2021).

Sin deuda no hay mecanismo de dependencia en el marco de esa relación asimétrica, y es así en tanto el capital financiero se asegura un flujo permanente e importante en relación con las proporciones en la distribución de los fondos para el gasto público y las inversiones (Ortega, 2021). Esa dependencia se ha ido vertiendo, según ciertos dispositivos radicados en las lógicas de acuerdos multinacionales en pro de objetivos nobles, en sectores como la educación, la salud, el ambiente, recursos naturales, gobernabilidad, tecnología, entre otros. Si se habla de la educación, seguramente nadie podría cuestionar que temas como su democratización, su calidad y la ampliación de la cobertura escolar sean necesarios y tengan nobles objetivos. Pero, si bien estos temas se ponen en la mesa de las grandes discusiones de encuentros de líderes mundiales y organismos multilaterales, son cooptados e impuestos a partir de la implementación de mecanismos que dictan los países, instituciones y organismos acreedores, porque son los que tienen el poder para exigir condiciones y llevar adelante las agendas. Como dato, una evidencia: Estados Unidos comprometió la entrega del 22 % del financiamiento de la ONU para el trienio 2019-2022 (ONU, 2019). Y es de advertir que los *rankings* universitarios de mayor uso y consideración a nivel mundial han sido creados, impulsados y sostenidos en Estados Unidos, Europa y Asia —especialmente en China y Japón (Albornoz & Osorio, 2018)— por un sector empresarial que termina siendo el mismo proveedor de servicios de asesoría (Becerra, 2019). Resulta curioso que universi-

dades estadounidenses se estén manifestando contra el uso de los *rankings* (Lloyd, 2023), al igual que sucede en Europa con la desafección de universidades a índices de revistas y grandes bases de datos como Web of Science. Un ejemplo reciente es la Universidad Sorbona (Sorbonne Université, 2023).

Hay algunas manifestaciones que perpetúan condiciones para la consolidación del colonialismo epistémico en el campo de la investigación educativa en Latinoamérica:

Violencia epistémica: Según Castro Gómez (1993), Pulido Tirado (2009), Güereca (2017) y Pérez (2019), a la educación latinoamericana se le ha infligido una violencia epistémica desde la colonización de la América prehispánica. Esta violencia se manifiesta en la supresión de las lenguas originarias, en los mecanismos de transmisión cultural (fiestas, ritos, juegos, ceremonias, celebraciones, religión, costumbres); en la imposición de instituciones de los países occidentales dominantes y colonizadores; en la invención del otro a partir de la imposición de los relatos de los vencedores (Dussel, 1994); en la racionalización de la dominación cultural con explicaciones unidimensionales y de origen exclusivo; en la imposición de una historia; en la imposición de las formas de comprender el mundo y el conocimiento; en la subalternización y cooptación de los conocimientos de los contextos propios; y en el despojo no solo de la tierra, sino de la memoria, de la identidad misma (Cattaneo, 2022).

La violencia epistémica es estructurada y estructurante; no es espontánea, sino ejercida de forma premeditada, y va generando un tejido sistémico que da vida a nuevas formas de violencia. Y ello es relevante aún, dado que persisten quienes posicionan al colonialismo no como mecanismo de violación de derechos, sino a partir de una especie de blanqueo, esto es, como la encarnación de una forma de relación política objetable, y nada más que eso (Ypi, 2016). En una línea similar se puede ubicar a Chambers (2019), quien sostiene que probablemente la crítica a la noción del colonialismo podría haber sido exagerada. Sin embargo, la historia de más de 530 años luego de la invasión europea a las tierras de la hoy América da cuenta de violencia, genocidio, huaquería y otros desmanes. Una evidencia más de la revictimización y de neoviolencia puede hallarse en textos como *La leyenda negra: Historia del odio a España* (Ibáñez, 2018), *Nada por lo que pedir perdón* (Gullo, 2022), *Madre patria* (Gullo, 2021), *En defensa de España* (Payne, 2017) y *La forja del Nuevo Mundo: Huellas de la Iglesia en la América española* (Saavedra, 2008), en los que incluso se sostiene que la región invadida y sus pobladores deberían agradecer a los invasores europeos por la civilización, porque las muertes, los robos y la desaparición de los vestigios culturales no son más que daños colaterales.

Racismo epistémico: Se trata de una manifestación que compara y clasifica los conocimientos producidos de forma jerárquica. Así, mientras unos tienen “pensamiento”, otros tienen “mitos”; mientras unos tienen “alta cultura”, otros tienen “baja cultura” —justo como lo expresa Vargas Llosa (2014), para quien la “alta cultura”, la de “cierta” aristocracia, es la exhibida en los más importantes museos de la contemporaneidad europea—.

Así lo sostiene Galeano (2000, p. 59) en su poema “Los nadies”: “Los nadies: los ningunos, los ninguneados [...]. / Que no son, aunque sean. / Que no hablan idiomas,

sino dialectos. / Que no profesan religiones, sino supersticiones. / Que no hacen arte, sino artesanía. / Que no practican cultura, sino folclore”. El racismo epistémico jerarquiza según procedencia geográfica, marcando prevalencia en razón de lecturas, autores, textos, tendencias de programas de formación, género..., y deja como saldo un dominio eurooccidental (Grosfoguel, 2011; Pérez Figueredo, 2022). Occidente categoriza a los otros como inferiores, y utiliza tales elucubraciones para justificar su intervención bajo la lógica de la imposición (Nagy-Zekmi, 2003).

En este tipo de gestión de conocimiento, que también prioriza determinadas metodologías más que otras, se valida la objetividad por encima del conocimiento que se construye desde la experiencia, las historias personales [...]. La subjetividad en este caso resulta una fuente dudosa desde el canon de la ciencia; sin que se advierta que el gran discurso de la ciencia, el dominante, que se erige como neutral, también es resultado de una determinada historia cultural, política, en la cual también las subjetividades tienen un gran peso [...], gravita sobre las culturas populares, cuyo saber muchas veces es desestimado... (Pérez Figueredo, 2022, párrs. 4-5)

Así, y en razón de esa digresión para la validación epistémica, unas cosas son científicas, y otras carecen de científicidad, como las que dicen quienes cuestionan las metodologías cualitativas o, dentro de estas, algunas experiencias metodológicas —sistematizaciones de experiencias, recursos etnográficos, estudios de caso (a partir de historias de vida o reportes autográficos), registros fotográficos, etc.—. Ocurre que, si el trabajo de investigación no reporta un metaanálisis, una revisión sistemática o un ensayo clínico aleatorizado, entonces no es revestido de científicidad.

Soberbia epistémica: Retrotrae a una intelectualidad ampliamente citada en ambientes críticos, pero que no estima salir de la doctrina de lo ya dicho y pensado, sea por ellos o por el canon al que responden. Con esta intelectualidad no se puede conversar ni debatir otra cosa más allá de lo que está acostumbrada a decir, escribir, pensar o leer en sus propios referentes (Giuliano, 2018a). Se autodesignan como la crítica de la crítica, mas no ejercen ejercicios analíticos hacia sus mismas propuestas.

Epistemicidio: Categoría propuesta por De Sousa Santos (2014), apunta al segregacionismo operante a partir de una lógica de rechazo de conocimientos gestados en/por grupos a los que históricamente les ha costado mucho hacerse escuchar, como niños y niñas, mujeres, poblaciones originarias, trabajadores, campesinos, pescadores, negros, entre otros. De hecho, para cubrir zonas epistémicas generadas a propósito de estos grupos marginados, se habla de “epistemologías infantiles”, “epistemologías negras”, “epistemologías femeninas”, etc. (Moreno, 2018).

Indefinición epistémica: Es la falta de claridad y consenso en torno a las preocupaciones epistémicas fundamentales y los linderos de abordaje del campo disciplinar (Reyes Rodríguez, 2023). Implica, además, no tener idea de dónde inician los intereses investigativos de un campo de conocimiento y dónde terminan, cómo se relacionan con otros, cuáles son las bifurcaciones que se desprenden de ello y cuáles son las previsiones futuras para el desarrollo del campo. Ahora, no se decreta la definición de las fronteras o límites epistémicos; esta no es producto de decisiones de unos pocos o unos cuantos privilegiados, tampoco reporta a decisión concreta alguna. Esto es pro-

ducto mucho más del tiempo, del engrosamiento y de la espesura de las contribuciones de los investigadores y de los grupos que generan conocimiento en el campo, que de decisiones triviales. Así, apunta a una evolución del pensamiento en quienes comparten intereses epistémicos en el campo de conocimiento.

Autosilenciamiento epistémico: Se trata de una actitud autoasumida ante la violencia epistémica ejercida, y que implica el silencio, bien sea por resguardo, por protección o porque se ha caído en el convencimiento de que lo propio no tiene valor (Galeano, 1998), a propósito de la imposición violenta de patrones culturales exógenos.

Extractivismo epistémico: Es el conjunto de posturas, actitudes, valores y acciones que se aplican o ejercen cuando se extrae información y esta no retorna al lugar como producto acabado, sino que se concentra exclusivamente en los fines que han traído quienes investigan. Es una manifestación de colonialismo (Ortiz & Arias, 2019), y se dimensiona de forma bivariable; esto es, de las grandes instituciones hacia las pequeñas, de los grandes laboratorios hacia los pequeños, de los países desarrollados a los subdesarrollados, pero también de forma endógena, en el sentido de que ocurre como práctica convencional en el seno de Latinoamérica, arraigada como práctica cultural investigativa común, cotidiana y regular.

Incongruencia epistémica: Apunta a la falta de coherencia práxica, es decir, a una disociación consciente y deliberada entre la teoría y la práctica. Según García Ramón (2019), la incongruencia epistémica se advierte en desajustes interpretativos; Mignolo (2018) habla de una "ficción naturalizada". Por ejemplo, según la literatura más sólida sobre fenomenología del juego (Caillois, Carse, Huizinga...), este es un fenómeno lúdico que reporta a cuatro características fundacionales: autotelia, espontaneidad, voluntariedad y libertad. Así, el juego es autotélico, o sea, tiene fin en sí mismo, surge desde la espontaneidad, es voluntario, y fomenta autonomía y libertad. La incongruencia viene dada cuando libros, artículos, tesis, conferencias o programas de asignaturas de carreras universitarias, citando a estos mismos autores, compartiendo la noción de estas mismas características, posteriormente apuntan a la planificación del juego en el seno escolar, así, sin más (Reyes Rodríguez, 2022).

Dependencia epistémica: Esta postura asumida en algunos círculos de estudio los mantiene en sujeción respecto a las lógicas de generación de conocimiento de zonas de influencia epistémica y lugares de enunciación del conocimiento (Chadad, 2014). Las zonas de influencia epistémica emergen desde los fundamentos de la ciencia: Gran Bretaña, Alemania, Italia, Francia y Estados Unidos (Wallerstein, 1996). Luego del proceso de universalización del saber europeo, que implicó la influencia y la determinación de la mecánica clásica y el cientificismo positivista, las zonas de influencia epistémica dejaron de ser demarcaciones geográficas, para trasladarse y dimensionarse en los distintos campos del saber y fronteras de la episteme. Lander (1993) habla de la dependencia epistémica como el lugar en que se sitúa quien depende, y habla de la colonialidad del saber como noción de aquello que termina imponiendo el discurso, las categorías que generan los discursos, los lugares de partida y las formas de pensamiento, colocando límites y fronteras a lo pensable, e im-

poniendo, además, lógicas de control y legitimación de lo que es y no es conocimiento.

Subordinación epistémica: Esta postura, asumida en ciertas comunidades del conocimiento, se refleja en el adocenamiento epistémico a otros campos. Un campo disciplinar debe ser pensado y problematizado en sus relaciones de hegemonía-subordinación con otros, al igual que en sus especificidades y sus procesos de autonomía e independencia disciplinar (Griffa et al., 2020).

Provincianismo epistémico: Según Reyes Rodríguez (2023), se trata de una postura de ciertas comunidades del conocimiento que, empleando el argumento de la no dependencia epistémica, no busca tampoco enlazarse en un debate permanente con el pensamiento universal. Si bien el provincianismo epistémico apunta a la configuración de una periferia epistémica (Aguilar, 2018; Grosfoguel, 2013), a lo que se apunta ahora es a reconocer que no hace falta plantar una resistencia obcecada al diálogo epistémico, dado que el propósito último no es el de abdicar posturas, sino el de consolidar el pensamiento y las formas de pensamiento. Dialogar implica posicionar y reivindicar la postura latinoamericana, comprendiendo también que esta no puede aislarse del conocimiento universal.

Ignorancia de la tensión histórico-epistémica: Se manifiesta cuando se desconocen evidencias de las prácticas y comprensiones educativas en las culturas prehispánicas, en contraste con las prácticas y comprensiones educativas europeas que llegaron a la región tras la invasión y la colonización (Reyes Rodríguez, 2023). El desconocimiento de las evidencias implica la no advertencia de las tensiones tras la aculturación y la imposición de nuevos hábitos sociales y culturales, lo que trae como consecuencia el no reconocimiento de la impronta cultural occidentalizada y la suposición de que lo existente en la actualidad es necesariamente originario, y de que, en el marcaje de nuevas prácticas y hábitos, se generó una transición pacífica. También se manifiesta cuando hay reconocimiento de los procesos de aculturación y de implantación de prácticas y comprensiones educativas occidentalizadas, pero no ejercicios de problematización de dichos procesos, lo que genera una comprensión plana de la realidad en cuanto a las prácticas y comprensiones actuales.

Conclusiones

Las conclusiones apuntan a reconocer una subordinación de la producción de conocimiento en educación en Latinoamérica, hacia polos que pueden caracterizarse como zonas de influencia epistémica. Tales zonas repliegan formas y modos particulares que son impuestos a partir de prácticas evaluativas de instituciones e investigadores, directrices en políticas públicas, institucionales y corporativas, mecanismos de inversión en la educación y la investigación, genuflexión de los Estados nacionales al posicionamiento de las agencias de acreditación y los rankings de la educación superior, imposición y universalización lingüística de carácter monocultural en la ciencia, marcaje de tendencias y corrientes metodológicas válidas, entre otras.

La influencia eurooccidental en la producción de conocimiento en educación en Latinoamérica condiciona el estado actual de la educación y genera una hoja de ruta en las previsiones futuras de su tránsito, por lo que la im-

posición de los modelos de pensamiento — pero también de las formas de generar conocimiento — son el santo y seña de tales proceder. La universidad latinoamericana tiene un rol preponderante en este contexto, y no porque se piense que sea el lugar exclusivo de la educación y la producción de conocimiento — porque no lo es (Corona & Kaltmeier, 2022) —, sino por considerársela un actor fundamental con voz y capacidad de hacerse escuchar en la sociedad. No obstante, para ello, la universidad latinoamericana debe pasar por un proceso de descolonización (Valenzuela, 2021; Bennasar & Reyes, 2022).

Considerando que, tal como sostiene Valenzuela (2021, p. 784), la academia latinoamericana “asume un rol crucial en la reproducción de prácticas coloniales”, podría advertirse que su inercia y su pasividad abonan para mantener la herencia colonial, reforzando la hegemonía cultural eurooccidental y legitimando el conocimiento producido desde tales coordenadas como único, válido y totalizante.

El gran desafío apunta a la descolonización de la universidad como sitio privilegiado para la constitución del conocimiento. Para ello se propone practicar una ecología de saberes que permitan el diálogo fluido de manera permanente, partiendo de una necesaria desfragmentación de la universidad que reposicione la transdisciplinariedad como ejercicio regular en el sistema de relaciones que apunta a la construcción del conocimiento. En esa línea, Valenzuela (2021) afirma que la descolonización no puede concebirse como reacción antieuropea con el propósito de entronizar otros y nuevos saberes, sino que, por el contrario, debe concebirse como una oportunidad para el diálogo pluridiverso y pluricultural, pasando de las categorías predominantes de análisis, haciendo surgir voces emergentes.

Tal escenario replica lo que ya De Sousa Santos (2021) ha venido planteando. Según el pensador brasileño, para descolonizar la universidad hay que descolonizar el currículo y ocupar la epistemología, seguir produciendo desde los referentes contextualizados y reposicionando la universidad, practicando un sentido común solidario y participativo hacia las poblaciones, instituciones, formas y modos de aproximación al conocimiento que han sido históricamente invisibilizadas, y avanzar en compromisos ético-políticos que disputen el poder.

La descolonización representa un paso necesario, pero esta no se decreta, sino que se trata de un proceso en el que la universidad debe asumirse y autoevaluarse desde una perspectiva crítica, transformando el sistema de relaciones imperante en su seno. Es importante considerar que tal necesidad no representa un pase de factura: implica un reposicionamiento estratégico ante el resto de las instituciones, el Estado, las corporaciones, los sistemas y circuitos de producción de conocimiento en el mundo. Lo que no debe ocurrir es la genuflexión, porque lo que ello causa es el mantenimiento del sistema actual de relaciones (Reyes Rodríguez, 2023).

Referencias

ABC (2015). Estas cinco editoriales controlan más de la mitad de las publicaciones científicas desde 2006. ABC. 12 de mayo. <https://tinyurl.com/4f48brfs>

Aczel, B., Szasz, B., & Holcombe, A. (2021). A Billion-Dollar Donation: Estimating the Cost of Researchers' Time

Spent on Peer Review. *Research Integrity and Peer Review*, 6(14). <https://doi.org/10.1186/s41073-021-00118-2>

Aguilar, E. (2018). Rastreado el origen de las estructuras del conocimiento occidental fundadas en el racismo epistémico: Hacia una nueva propuesta para la descolonización del pensamiento. *Revista Praxis*, 77. <https://doi.org/10.15359/77.2>

Albornoz, M., & Osorio, L. (2018). Rankings de universidades: Calidad global y contextos locales. *Revista Iberoamericana de Ciencia, Tecnología y Sociedad*, 13(37), 13-51. <https://tinyurl.com/bdd69pz5>

Azamfirei, L. (2016). Knowledge is Power. *The Journal of Critical Care Medicine*, 2(2), 65-66. <https://doi.org/10.1515/jccm-2016-0014>

Banco Mundial (2020). Artículos en publicaciones científicas y técnicas. *Banco Mundial*. <https://tinyurl.com/2ejpesbx>

Becerra, J. (2019). El negocio de los rankings internacionales: Así se forran gracias a la guerra entre universidades. *El Mundo*. 2 de octubre. <https://tinyurl.com/5s3ab8j9>

Beigel, F., & Digiampietri, L. (2023). La batalla de las lenguas en la publicación nacional: Un estudio comparativo de las publicaciones del CNPQ (Brasil) y Conicet (Argentina). *Tempo Social*, 34(3), 209-230. <https://doi.org/10.11606/0103-2070.ts.2022.201819>

Bennasar, M., & Reyes, A. (2022). La universidad latinoamericana en su laberinto: Tránsito desde la modernidad a la transmodernidad y el pensamiento complejo. *ACADEMO*, 9(2), 225-240. <https://doi.org/10.30545/academo.2022.jul-dic.10>

Bermúdez, A. (2019). El FMI en América Latina: El controvertido rol del organismo en grandes crisis económicas en la región y el resto del mundo. *BBC*. 16 de octubre. <https://tinyurl.com/yp9xw8s3>

Bilginoglu, E. (2019). Knowledge Hoarding: A Literature Review. *Management Science Letters*, 9, 61-72. <https://doi.org/10.5267/j.msl.2018.10.015>

Boillos, M., & Bereziartua, G. (2021). El sentido de publicar en una lengua minorizada: El euskera en las revistas académicas. *The Conversation*. 6 de octubre. <https://tinyurl.com/mv6nxra8>

Bonalde, I., & Montañes, B. (2023). Producción de conocimiento en Venezuela 1970-2022. *Boletín de la Academia de Ciencias Físicas, Matemáticas y Naturales*, 83(2). <https://tinyurl.com/4bm68p6u>

Burgos, M., Carbón, D., & Betti, M. (2013). La deuda externa como mecanismo de dependencia. En J. Marín (comp.), *La ciudad empresa: Espacios, ciudadanos y derechos bajo lógica de mercado* (pp. 107-116). Ediciones del CCC. <https://tinyurl.com/mby9k94a>

Butler, L., Matthias, L., Simard, M., Mongeon, P., & Haustein, S. (2023). The Oligopoly's Shift to Open Access: How the Big Five Academic Publishers Profit from Article Processing Charges. *Quantitative Science Studies*, 4(4), 778-799. https://doi.org/10.1162/qss_a_00272

Castro Gómez, S. (1993). Ciencias sociales, violencia epistémica y el problema de la “invención del otro”. En E. Lander (comp.), *La colonialidad del saber: Eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas latinoamericanas* (pp. 139-155). CLACSO. <https://tinyurl.com/3c4fjk4r>

Castro Gómez, S., & R. Grosfoguel (2007). Prólogo: Giro decolonial, teoría crítica y pensamiento heterárquico.

- En S. Castro Gómez y R. Grosfoguel (eds.). *El giro decolonial: Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global* (pp. 9-24). Siglo del Hombre / IESCO-UC / Pontificia Universidad Javeriana / Instituto Pensar. <https://tinyurl.com/36e7pvxs>
- Cátedra Libre Ciencia, Política y Sociedad (2018). Publicaciones científicas: ¿Comunicación o negocio editorial? *Ciencia, Tecnología y Política*, 1(1). <https://tinyurl.com/zz5u4w6j>
- Cattaneo, C. (2022). Reflexiones en torno a Tierras Magallánicas (1933) de Alberto de Agostini. *Reflexiones*, 101(1). <https://tinyurl.com/ys7z5n5w>
- Cerrillo, P., & Sanz, A. (2016). Lectura, Iglesia y sociedad. *Revista de Estudios Socioeducativos*, 4, 27-36. <https://tinyurl.com/4t6xew2c>
- Chadad, M. (2014). El pensamiento de la sospecha como perspectiva epistémica: Aportes de las perspectivas poscoloniales y decoloniales a los estudios sociales de la ciencia y la tecnología. *Polifonías. Revista de Educación*, 3(5), 144-170. <https://tinyurl.com/3jw2kkha>
- Chambers, P. (2019). Epistemología y política: Una crítica de la tesis de la "colonialidad del saber". *Discusiones Filosóficas*, 20(34), 65-90. <https://doi.org/10.17151/di-fil.2019.20.34.4>
- Corona, S., & Kaltmeier, O. (2022). Presentación. En S. Corona y O. Kaltmeier (coords.), *Producción de conocimientos en tiempos de crisis: Dialogando desde la horizontalidad* (pp. 7-15). Universidad de Guadalajara. <https://tinyurl.com/5f5sddfc>
- Couldry, N. (2022). La colonización de los datos desde una perspectiva histórica. *Anuario Internacional CIDOB*, 18-28. <https://tinyurl.com/ys8kzn3e>
- Curcic, D. (2023). Number of Academic Papers Published per Year. *WordsRated*. 1 de junio. <https://tinyurl.com/2zm2z7bp>
- Dávila, M. (2018). Rankings universitarios internacionales y conflictos por la regulación de la educación superior. *Revista Iberoamericana de Ciencia, Tecnología y Sociedad*, 13(37), 67-84. <https://tinyurl.com/5yyk49dw>
- De Sousa Santos, B. (2014). La gran división. *Página 12*. 13 de noviembre. <https://tinyurl.com/5xrwfk35>
- De Sousa Santos, B. (2021). *Descolonizar la universidad: El desafío de la justicia cognitiva global*. CLACSO. <https://tinyurl.com/4vr7dzes>
- De Sousa Santos, B., & Meneses, M. (eds.) (2014). *Epistemologías del Sur (perspectivas)*. Akal. <https://tinyurl.com/yckxtju3>
- Delgado, E. (2012). Cómo se cocinan los rankings universitarios. *Dendra Médica*, 11(1), 43-58. <https://tinyurl.com/ys5ua5np>
- Di Bidetti, M., & Ferreras, J. (2017). Publish (in English) or Perish: The Effect on Citation Rate of Using Languages Other than English in Scientific Publications. *Ambio*, 46, 121-127. <https://doi.org/10.1007/s13280-016-0820-7>
- Díaz, G. (2017). Incertidumbre ante la implementación del nuevo modelo de medición de revistas científicas en Colombia. *Tecnológicas*, 20(38), 9-13. <https://tinyurl.com/yckau76d>
- Díaz, N., & Oliva, I. (2018). Poder, ideología y conocimiento: Aperturas epistemológicas del concepto de universidad en Chile. *Estudios Pedagógicos*, 44(1), 315-329. <https://tinyurl.com/mrr3sp7n>
- DORA (2021). When More is More: A DORA Community Discussion on Multilingualism in Scholarly Communication. DORA. 20 de enero. <https://tinyurl.com/zmjhd8y8>
- Dos Santos, T. (2003). *La teoría de la dependencia: Balance y perspectivas*. Plaza & Janés. <https://tinyurl.com/5ckzjtaj>
- Dussel, E. (1994). *El encubrimiento del otro: Hacia el origen del "mito de la modernidad"*. Abya-Yala. <https://tinyurl.com/36k4zedd>
- Escobar, S. (2020). A llorar a la FIFA: no hay impacto científico. *Chile Científico*. <https://tinyurl.com/47scwax5>
- European University Association (2023). *Key Considerations for the Use of Rankings by Higher Education Institutions*. European University Association. <https://tinyurl.com/y84vsa2u>
- Fajardo, T. (2013). El espacio euro-latinoamericano de educación superior: Una visión desde Europa. En J. del Valle, I. González y M. Acosta (coords.), *La cumbre de Cádiz y las relaciones de España con América Latina* (pp. 87-100). Ministerio de Asuntos Exteriores y de Cooperación. <https://tinyurl.com/wa4pkufj>
- Fals Borda, O. (1970). *Ciencia propia y colonialismo intelectual*. Nuestro Tiempo. <https://tinyurl.com/59mu2wwb>
- Fanon, F. (2009). *Piel negra, máscaras blancas*. Akal. <https://tinyurl.com/2nfepkz7>
- FMI (2023). Préstamos del FMI. FMI. <https://tinyurl.com/66fnccb2>
- Foucault, M. (1983). *Vigilar y castigar: Nacimiento de la prisión*. Siglo XXI. <https://tinyurl.com/3ywmdc3p>
- Fraile, A. (2006). El sistema universitario europeo como modelo posible para la educación superior latinoamericana. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 8(1). <https://tinyurl.com/c5thh9h2>
- Franco, A., Sanz, J., & Culebras, J. (2016). Publicar en castellano, o en cualquier otro idioma que no sea inglés, negativo para el factor de impacto y citaciones. *Journal of Negative & No Positive Results*, 1(2), 65-70. <https://doi.org/10.19230/jonnpr.2016.1.2.1005>
- Galeano, E. (1998). *Patatas arriba: La escuela del mundo al revés*. Siglo XXI. <https://tinyurl.com/4nse9ah9>
- Galeano, E. (2000). *El libro de los abrazos*. Siglo XXI. <https://tinyurl.com/pdxtt6dk>
- Ganga, F., Sáez, W., Viancos, P., & Abello, J. (2023). Rankings universitarios, ni ángeles ni demonios: Críticas y usos por parte de grupos de interés. *The Journal of Academy*, 9, 158-183. <https://doi.org/10.47058/joa9.10>
- Garcês, F., Carneiro, D., & Alves, R. (2022). Conhecimento das margens: Da injustiça epistémica à valorização do conhecimento negro em Biblioteconomia e Ciência da Informação. *Revista ACB*, 27(1). <https://tinyurl.com/5728ataw>
- García Ramón, A. (2019). Incongruencia epistémica, partículas intensificadoras y elaboración de la información. *Signos*, 52(101), 804-829. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-09342019000300804>
- Giuliano, F. (2018a). La pregunta que luego estamos si(gui)endo: Manifestaciones de una cuestión ética-geopolítica. En F. Giuliano (comp.), *¿Podemos pensar los no europeos? Ética decolonial y geopolíticas del conocer* (pp. 11-68). Ediciones del Signo. <https://tinyurl.com/mrx2dm6k>

- Giuliano, F. (comp.) (2018b). *¿Podemos pensar los no europeos? Ética decolonial y geopolíticas del conocer*. Ediciones del Signo. <https://tinyurl.com/mrx2dm6k>
- Granada, L. (2021). Las tres caras del racismo epistémico en educación superior. *Revista INTEREDU*, 4(1), 129-160. <https://doi.org/10.32735/S2735-65232021000486>
- Griffa, M., Coppola, G., Agüero, L., Alcázar, A., Chemes, L., Corzo, C., Farjatt, V., O'Sullivan, R., Soledad, M., & Sorín, E. (2020). La recreación en las políticas públicas: Entre la subordinación y la interrelación con otros campos. *Revista EFEI*, 9(8), 68-82. <https://tinyurl.com/mpajj9hv>
- Grosfoguel, R. (2011). Racismo epistémico, islamofobia epistémica y ciencias sociales coloniales. *Tabula Rasa*, 14, 341-355. <https://tinyurl.com/3m7wes38>
- Grosfoguel, R. (2013). Racismo/sexismo epistémico, universidades occidentalizadas y los cuatro genocidios/epistemicidios del largo siglo XVI. *Tabula Rasa*, 19, 31-58. <https://tinyurl.com/b7zftmdm>
- Güereca, R. (2017). Violencia epistémica e individualización: Tensiones y nudos para la igualdad de género en las IES. *Reencuentro. Análisis de Problemas Universitarios*, 29(74), 11-32. <https://tinyurl.com/ycxh9aes>
- Guerra, M. (2023). Desde raíces europeas en las universidades latinoamericanas hacia la interculturalidad inclusiva. *Perspectivas Siglo XXI*, 10(19). <https://doi.org/10.53436/48BX26wT>
- Gullo, M. (2021). *Madre patria: Desmontando la leyenda negra desde Bartolomé de las Casas hasta el separatismo catalán*. Espasa. <https://tinyurl.com/zt57vtk4>
- Gullo, M. (2022). *Nada por lo que pedir perdón: La importancia del legado español frente a las atrocidades cometidas por los enemigos de España*. Espasa. <https://tinyurl.com/yenuzmt3>
- Helsinki Initiative (2019). *Helsinki Initiative on Multilingualism in Scholarly Communication*. Federation of Finnish Learned Societies / Committee for Public Information / Finnish Association for Scholarly Publishing / Universities Norway / European Network for Research Evaluation in the Social Sciences and the Humanities. <https://doi.org/10.6084/m9.figshare.7887059>
- Hernández, J. (2021). La dictadura del inglés en la ciencia: El 95 % de los artículos se publica en esa lengua y solo el 1 % en español o portugués. *El País*. 26 de julio. <https://tinyurl.com/2rrtdsrc>
- Hinkelammert, F., Mora, H., Zúñiga, J., Hughes, W., & Acosta, Y. (2021). *Por una condonación de la deuda pública externa de América Latina*. CLACSO. <https://tinyurl.com/mryd57ad>
- Ibáñez, A. (2018). *La leyenda negra: Historia del odio a España*. Almuzara. <https://tinyurl.com/59zcvfum>
- Instituto Cervantes (2022). *El español en el mundo: Anuario del Instituto Cervantes*. Instituto Cervantes. <https://tinyurl.com/2zzbkpjt>
- International Institute for Global Health (2023). *Declaración sobre los rankings internacionales de universidades*. International Institute for Global Health. <https://tinyurl.com/mvb59wb8>
- Kowalski, V. (2016). Editorial. *Revista Ingeniería Industrial*, 15(3), 249-251. <https://tinyurl.com/5rpyu7yw>
- Lander, E. (comp.) (1993). *La colonialidad del saber: Eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas latinoamericanas*. CLACSO. <https://tinyurl.com/4hwc8t2d>
- Lloyd, M. (2023). Universidades de Estados Unidos se rebelan contra los rankings. *Campus. Suplemento sobre Educación Superior*. 23 de marzo. <https://tinyurl.com/5625k8dp>
- López Peña, A. (2017). *Características de los procesos de innovación curricular en las instituciones de educación superior de Chile* [tesis de maestría]. Universidad de Chile, Santiago de Chile. <https://tinyurl.com/mr24znaj>
- Lugones, M. (2011). Hacia un feminismo descolonial. *La Manzana de la Discordia*, 6(2), 105-119. <https://tinyurl.com/yf6e9xjc>
- Marichal, C. (1988). *Historia de la deuda externa de América Latina*. Alianza Editorial. <https://tinyurl.com/2uszymha>
- Mena, Á., & Quiroz, R. (2006). El conocimiento y las relaciones de poder en los procesos docentes educativos. *Uni-Pluri/Versidad*, 6(1). <https://tinyurl.com/2ksymxn9>
- Mignolo, W. (2018). Prefacio. En F. Giuliano (comp.), *¿Podemos pensar los no europeos? Ética decolonial y geopolíticas del conocer* (pp. 7-9). Ediciones del Signo. <https://tinyurl.com/mrx2dm6k>
- Mingarro, I. (2021). Cómo publicar ciencia: Todo el mundo paga, menos las editoriales. *The Conversation*. 18 de noviembre. <https://tinyurl.com/hxsmreky>
- Ministerio de Salud de Perú (2018). *Reconocimiento por publicación científica en revista indizada*. Ministerio de Salud de Perú. <https://tinyurl.com/h3ph2brc>
- Molina, V., & Tabares, J. (2013). Geopolítica del conocimiento: Una mirada crítica a los fundamentos conceptuales de los programas de maestría en ocio, tiempo libre, recreación y lazer en América Latina. En F. Tabares (ed.), *Educación física, deporte, recreación y actividad física: Construcción de ciudadanía* (pp. 131-152). <https://tinyurl.com/bdf5aae8>
- Moreno, A. (2018). Colonialidad del conocimiento e infancia lúdica: Rescatando los saberes infantiles desde el decir/hacer de los niños. En M. Mendoza y A. Moreno (eds.), *Infancia, juego y corporeidad: Una mirada al aprendizaje desde el Sur global* (pp. 13-30). Ediciones de la JUNJI. <https://tinyurl.com/22dsvrjh>
- Nagy-Zekmi, S. (2003). Estrategias postcoloniales: La deconstrucción del discurso eurocéntrico. *Cuadernos Americanos*, 1(97), 11-20. <https://tinyurl.com/2f9faf8e>
- Naidorf, J., & Perrotta, D. (2017). La privatización del acceso abierto: Nuevas formas de colonización académica en América Latina y su impacto en la evaluación de la investigación. *Universidades*, 68(73), 41-50. <https://tinyurl.com/2ewbdchr>
- Navarro, C. (2020). ¿Qué fue de...? Breves apuntes sobre el capitalismo cognitivo y el modo de producción capitalista en el siglo XXI. *Res Pública. Revista de Historia de las Ideas Políticas*, 23(1), 97-108. <http://dx.doi.org/10.5209/rpub.66418>
- Ocampo, J., Stallings, B., Bustillo, I., Belloso, H., & Frenkel, R. (2014). *La crisis latinoamericana de la deuda desde la perspectiva histórica*. CEPAL. <https://tinyurl.com/yjb82e26>
- ONU (2019). *Resolution adopted by the General Assembly on 14 December 2018*. A/RES/73/271. 17 de enero. <https://tinyurl.com/4277bv4e>

- Ortega, L. (2021). Deuda y dependencia: 7 mitos y verdades sobre su rol en el hundimiento del país. *La Izquierda Diario*. 22 de agosto. <https://tinyurl.com/y884wmny>
- Ortiz, A., & Arias, M. (2019). Hacer decolonial: Desobedecer a la metodología de investigación. *Hallazgos*, 16(31), 147-166. <https://doi.org/10.15332/s1794-3841.2019.0031.06>
- Payne, S. (2017). *En defensa de España: Desmontando mitos y leyendas negras*. Espasa. <https://tinyurl.com/4p7uxaef>
- Paz, L., Núñez, J., & Garcés, R. (2018). Conocimiento e ideología, análisis desde los medios de socialización de la ciencia. *ReHuSo. Revista de Ciencias Humanísticas y Sociales*, 3(2), 44-56. <https://tinyurl.com/3spjdt5z>
- Pérez, H. (2005). La duplicación del conocimiento y el juicio crítico. *Apuntes Contables*, 9, 9-13. <https://tinyurl.com/2pf4wv9k>
- Pérez, M. (2019). Violencia epistémica: Reflexiones entre lo invisible y lo ignorable. *El Lugar sin Límites. Revista de Estudios y Políticas de Género*, 1, 81-98. <https://tinyurl.com/yartjn>
- Pérez Figueredo, Y. (2022). Racismo ¿epistémico?!! Cuánto lo padecemos y lo reproducimos. *Universidad de Holguín*. 4 de febrero. <https://tinyurl.com/3rdnkfv3>
- Pineau, P. (2014). Reprimir y discriminar: La educación en la última dictadura cívico-militar en Argentina (1976-1983). *Educación en Revista*, 51, 103-122. <https://doi.org/10.1590/S0104-40602014000100008>
- Pizzano, G. (2019). El endeudamiento externo como factor condicionante del desarrollo económico. *Theomai*, 40, 189-210. <https://tinyurl.com/phepx3yj>
- Pulido Chaves, O. (2021). *Hegemonía, cultura y educación: Introducción a las estructuras culturales disipativas*. CLACSO. <https://doi.org/10.2307/j.ctv2v88f0k>
- Pulido Tirado, G. (2009). Violencia epistémica y descolonización del conocimiento. *Sociocriticism*, 24(1-2), 173-201. <https://tinyurl.com/2b8xv5fz>
- Quijano, A. (1993). Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina. En E. Lander (comp.), *La colonialidad del saber: Eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas latinoamericanas* (pp. 193-238). CLACSO. <https://tinyurl.com/25jct5mr>
- Reimers, F. (1991). *Deuda externa y financiamiento de la educación: Su impacto en Latinoamérica*. UNESCO. <https://tinyurl.com/37j33557>
- Reyes, G. (2021). Informe de coyuntura. Economías de América Latina y el Caribe: Deuda externa 2011-2020. *Compendium*, 47. <https://tinyurl.com/2s598mat>
- Reyes Rodríguez, A. (2022). Del juego al juego cooptado: De los clásicos a la literatura moderna. *Entramado*, 18(1). <https://doi.org/10.18041/1900-3803/entramado.1.8232>
- Reyes Rodríguez, A. (2023). La recreación en Babel: Entre la constitución del campo y la encrucijada epistémica. *Retos*, 49, 279-291. <https://doi.org/10.47197/retos.v49.98451>
- Reyes Rodríguez, A., Altuve, E., & Arandía, G. (2021). Investigación en recreación, ocio y tiempo libre en Venezuela: Enfoques subyacentes. *Revista Ciencias de la Actividad Física*, 22(2). <https://tinyurl.com/5e8rpjrr>
- Reyes Rodríguez, A., Labra, J., Méndez, B., Gutiérrez, L., Federico, L., & Vezzoli, F. (2021). Análisis bibliométrico de las tesis de pregrado en la Facultad de Educación y Ciencias Sociales de la Universidad Adventista de Chile, en el período 2008-2018. *Ciencia y Educación*, 5(1), 75-93. <https://tinyurl.com/3j4dazb9>
- Reyes Rodríguez, A., & Moraga, R. (2020). Criterios de selección de una revista científica para postular un artículo: Breve guía para no “quemar” un paper. *Sophia*, 16(1), 93-109. <https://doi.org/10.18634/sophiaj.16v.1i.977>
- Rivas, M. (2022). Expresiones de violencia epistémica en la formación inicial docente. *Pedagogía y Saberes*, 57, 111-120. <https://doi.org/10.17227/pys.num57-14365>
- Roca, A. (2003). Sociedades y academias científicas: ¿Estrategias sociales o elitismo? *Quark. Ciencia, Medicina, Comunicación y Cultura*, 28-29. <https://tinyurl.com/4jp4y9w5>
- Rocha, A., & Ruiz, R. (2018). Agendas de investigación indígena y decolonialidad. *Izquierdas*, 41, 184-197. <https://tinyurl.com/4j4sxpj>
- Rodríguez, L., Delgado, J., & Luna, L. (2021). Introducción al dossier temático: El Sur global y la construcción de un nuevo sistema internacional. *Oasis*, 34, 3-10. <https://doi.org/10.18601/16577558.n34.02>
- Rohaly, Y. (2022). La relación saber-poder en la disciplinización de los saberes. *Acheronta*, 7, 67-97. <http://dx.doi.org/10.30972/ach.075869>
- Rosas, M., & Casanova, A. (2021). Violencia epistémica y racismo estructural: ¿Puede hacer ciencia el subalterno? *Revista Investigium IRE. Ciencias Sociales y Humanas*, 12(1), 27-39. <https://doi.org/10.15658/INVESTIGIUMIRE.211201.03>
- Rosenberg, M. (2017). Marc My Words: The Coming Knowledge Tsunami. *Learning Guild*. 10 de octubre. <https://tinyurl.com/p587yky5>
- Saavedra, M. (2008). *La forja del nuevo mundo: Huellas de la Iglesia en la América española*. Sekotia. <https://tinyurl.com/2tdebt6j>
- Said, E. (2013). *Orientalismo*. Debate. <https://tinyurl.com/3fp3c2ab>
- Santana, J. (2019). Racismo epistémico, tensionamientos e desafíos a universidad. *Revista Nós. Cultura, Estética e Linguagens*, 4(2), 40-69. <https://doi.org/10.5281/zenodo.5347941>
- Schenk, M. (2019). Sobre el poder del conocimiento, o el conocimiento como poder: Reflexiones sobre la política de la ciencia política. *Civitas*, 19(3), 646-652. <https://doi.org/10.15448/1984-7289.2019.3.34329>
- Schieman, S., & Plickert, G. (2008). How Knowledge Is Power: Education and the Sense of Control. *Social Forces*, 87(1), 153-183. <https://doi.org/10.1353/sof.0.0065>
- Seoane, J., & Ferolla, C. (2022). Dominación y deuda externa en Nuestra América. *Tricontinental*. 11 de mayo. <https://tinyurl.com/4f6knzjf>
- Sorbonne Université (2023). Sorbonne University Unsubscribes from the Web of Science. *Sorbonne Université*. 8 de diciembre. <https://tinyurl.com/4k8jkru4>
- Stavenhagen, R. (1972). *Sociología y subdesarrollo*. Nuestro Tiempo. <https://tinyurl.com/y3cy35cr>
- Tabares, J. (2018). Propuesta para el estudio de la producción de conocimiento sobre ocio en los espacios de la periferia. En F. Tabares (ed.), *Educación física, deporte, recreación y actividad física: Construcción de ciudadanía* (pp. 175-197). <https://tinyurl.com/37ys2vm6>

- Universia (2015). Concytec ofrece incentivo económico a investigadores peruanos. *Universia*. 19 de agosto. <https://tinyurl.com/5xy28d4k>
- Valenzuela, C. (2021). La universidad como espacio de colonialidad: El desafío de repensar la educación. *Revista de Filosofía*, 38(99), 780-790. <https://doi.org/10.5281/zenodo.5700267>
- Vargas Llosa, M. (2014). *La civilización del espectáculo*. Aguilar. <https://tinyurl.com/43nydfzm>
- Wallerstein, I. (1974). *The Modern World-System: Capitalist Agriculture and the Origins of the European World-Economy in the Sixteenth Century*. Academic Press. <https://tinyurl.com/yytu6bwm>
- Wallerstein, I. (coord.) (1996). *Abrir las ciencias sociales: Informe de la Comisión Gulbenkian para la reestructuración de las ciencias sociales*. Siglo XXI. <https://tinyurl.com/2p8y6fsx>
- Wood, D. (2017). Descolonizar el conocimiento: Una mise en place epistemográfica. *Tabula Rasa*, 27, 301-337. <https://doi.org/10.25058/20112742.453>
- Ypi, L. (2016). Qué está mal con el colonialismo. *Signos Filosóficos*, 18(36), 142-178. <https://tinyurl.com/2jra22vv>
- Zamora, A. (2017). *Colonialismo epistémico-político en la investigación educativa de América Latina: Revisión necesaria para su descolonialidad*. Ponencia presentada en el XXXI Congreso ALAS, 3-8 de diciembre, Montevideo, Uruguay. <https://tinyurl.com/mwpmnzt6>
- Zorrilla, A. (2022). La curva Buckminster Fuller que explica por qué Barcelona lo tiene todo para ser la cuna de la investigación. *NextSpain*. 5 de julio. <https://tinyurl.com/pkwaypj6>

Declaración de conflicto de intereses

Los autores declaran no tener conflictos de intereses.

Declaración de contribución de la autoría

Alixon David Reyes Rodríguez se ocupó de la conceptualización y diseño de la investigación; la adquisición del financiamiento; la administración de proyecto; la búsqueda, selección, curación, análisis e interpretación de datos; la revisión crítica del contenido intelectual; y la redacción y revisión del manuscrito final.

Maritza Ester Roa Sellado participó activamente en la adquisición del financiamiento; la búsqueda, selección, curación, análisis e interpretación de datos; la revisión crítica del contenido intelectual; la redacción y revisión del manuscrito final.

Carolina Valenzuela Baeza participó activamente en la adquisición del financiamiento; la búsqueda, selección, curación, análisis e interpretación de datos; la revisión crítica del contenido intelectual; la redacción y revisión del manuscrito final.

Mariela Andrea Crespo González participó activamente en la adquisición del financiamiento; la búsqueda, selección, curación, análisis e interpretación de datos; la revisión crítica del contenido intelectual; la redacción y revisión del manuscrito final.

Agradecimientos

Trabajo producto del proyecto regular financiado por la Universidad Adventista de Chile, titulado "Tendencias de producción de conocimiento en educación en Chile en el siglo XXI en el marco del paradigma modernidad/colonialidad".



Hacia una ética del maestro y la educación: Diálogo, criticidad y creatividad

Towards an Ethics of Teachers and Education: Dialogue, Critique and Creativity

Richard Alonso Uribe Hincapié^a  , Juan Fernando García Castro^b  , Juan Eliseo Montoya Marín^c  

^a Universidad Pontificia Bolivariana. Escuela de Educación y Pedagogía. Circular 01 #70-01, 050031, Medellín, Colombia.

^b Universidad Pontificia Bolivariana. Escuela de Teología, Filosofía y Humanidades. Circular 01 #70-01, 050031, Medellín, Colombia.

^c Institución Educativa José Miguel de Restrepo. 01 #70-01, 050031, Medellín, Colombia.

INFORMACIÓN DEL ARTÍCULO

Historial del artículo:

Recibido el 01 de febrero de 2024

Aceptado el 11 de abril de 2024

Publicado el 11 de junio de 2024

Palabras clave:

educación
ética
diálogo
criticidad
creatividad
cambio social

ARTICLE INFO

Article history:

Received February 1, 2024

Accepted April 11, 2024

Published June 11, 2024

Keywords:

education
ethics
dialogue
critique
creativity
social change

RESUMEN

La educación superior y, en general, la educación en Colombia, Latinoamérica y el mundo se definen en la actualidad desde visiones con un énfasis administrativo y financiero en ausencia de perspectivas humanistas y pedagógicas. Esto conlleva un riesgo: convertir la educación en un producto que se vende y no en un servicio que se ofrece. Claramente, la educación es un elemento que aporta al PIB de las naciones, pero, de un modo paradójico, no aporta en la medida esperada a la prosperidad humana, a la calidad de vida y al bienestar general. Es en este terreno de intereses e incertidumbres constantes en el cual el maestro y la propia educación concretan su responsabilidad ética. Este análisis es producto de dos investigaciones con enfoque cualitativo y un alcance hermenéutico, en las que se usaron técnicas de recolección de información como la entrevista, la observación y los grupos focales. El objetivo central del estudio fue reflexionar acerca de lo que llamamos la ética del maestro y su relación con el diálogo, la criticidad y la creatividad, entendidos como valores constituyentes del maestro que proveen herramientas éticas, políticas y estéticas para enfrentar realidades que se configuran en la duda y la contingencia permanentes.

ABSTRACT

Higher education, as well as education in Colombia, Latin America and the world are currently defined by administrative and financial emphasis, rather than humanistic and pedagogical perspectives. This comes with a risk: treating education as a product to be sold, rather than a service to be offered. While education does contribute to a nation's GDP, it does not always lead to the expected outcomes of human development, quality of life and overall well-being of humanity. It is in this domain of diverse interests and constant uncertainties, in which the teacher and education itself state their ethical responsibility. This analysis is the result of two qualitative research studies with a hermeneutical approach, using data gathering techniques such as interviews, observation, and focus groups. The main objective of the study was to reflect on what we call the teacher's ethics and its relationship with dialogue, critique, and creativity, understood as constituent values of the teacher. These values provide ethical, political and aesthetic tools to face ever changing and unexpected realities.

© 2024 Uribe, García, & Montoya. CC BY-NC 4.0

Introducción

La educación es hoy en día la palabra/problema clave para invocar, proponer, justificar y concienciar acerca de la importancia del pasado, las inconsistencias del presente y las cavilaciones del futuro. La educación y sus vicisitudes son el acicate para construir toda una industria discursiva y práctica que haga posible su transformación y mejoramiento a la manera de una herramienta biopolítica para interpretar las formas del poder contemporáneo (Lemke, 2017). Sin embargo, frente al reclamo permanen-

te a la administración pública por una educación de calidad, accesible e inclusiva (Ocampo & Ponce, 2023), los gobiernos responden con una sofisticada red burocrática en la que se invierten miles de millones de dólares y se extiende la coyuntura permanente que es la crisis de la educación. Ya está claro que la crisis no se resuelve solo con dinero, sino con una actitud ética de los docentes pero también de los administradores públicos, la clase política, los intelectuales de la educación y la sociedad en general. Mientras se trate de un negocio solo con fines de lucro, la

educación no podrá responder realmente a las necesidades de las comunidades.

En medio de este dilema está el docente, revestido de una dignidad que no se le respeta y formado en diversas ciencias, con la pedagogía como eje común, a quien no se retribuye social y económicamente como se debería. El docente está en medio de las discusiones políticas, económicas, de bienestar y de calidad; es la excusa para elegir gobernantes y para salir a las calles en son de protesta. El docente, en fin, es quien sostiene a una sociedad, yendo contracorriente para mantener vigentes los valores que las nuevas generaciones parece que olvidaran, al tiempo que lucha por mantener en alto la motivación por su vocación y su profesión.

En esta encrucijada, sobrediagnosticada y crítica, es ineludible brindar a los maestros criterios éticos tan sólidos que, combinados con una formación académica de excelencia, puedan darles herramientas para hacer frente a los embates políticos, económicos, tecnológicos, informáticos, mediáticos, psicológicos y sociales por los que deben atravesar, que los instan a formar un sujeto posmoderno pensado en la lógica del capitalismo (Villamor, 2024). El diálogo, la criticidad y la creatividad son actitudes concomitantes con el ejercicio docente, más necesarias ahora que nunca, y revisten el ropaje ético fundamental para el ejercicio de la docencia, una profesión siempre puesta en crisis y siempre necesaria para superar tiempos de crisis, sean estos generados por luchas políticas, por luchas económicas, por guerras, por hambrunas, por las sospechas que genera la inteligencia artificial, por la debacle moral, el desconcierto religioso, la caída de la estética o los intentos de mercantilización de las artes, las ciencias y las humanidades (Zamora, 2019).

Este estudio, por lo tanto, pretende problematizar la ética del maestro en términos de tres valores que se convierten en herramientas epistémicas, académicas y sociales a partir de las cuales puede transformar la escuela y los procesos educativos: el diálogo como actitud, escenario y método; la criticidad como cualidad, plataforma y propósito; y la creatividad como reacción existencial, medio y estructura de pensamiento. Estas tres condiciones son fundamentales para que la ética vuelva a ser reconocida por quienes la han olvidado, afianzada por quienes aún la recuerdan, y vinculada por quienes todavía no la han pensado así; esto es, como el fundamento de toda acción humana para que sea, al mismo tiempo, fuente de humanización y eje transversal de todo intento formativo. Si bien se trata de un llamado a las escuelas de formación docente, también se trata de un enfoque analítico/político sobre el papel del maestro a la hora de formar para la democracia, la vida social y la humanización en todos los niveles educativos y en todos los escenarios sociales y culturales. Problematizar la ética del maestro y la educación, en un texto cuyo carácter es ensayístico, significaría repensar la condición de los maestros y el papel que estos cumplen en los procesos de enseñanza y aprendizaje, razón por la cual se presentan retos, problemas y posibilidades para analizar la educación y los fines de la educación del futuro. En este caso, lo haremos a partir de las voces, las inquietudes, los deseos, las experiencias y las prácticas de los propios maestros.

Metodología del ensayo

Este ensayo germinó a partir de las reflexiones suscitadas por dos investigaciones en desarrollo. La primera es una tesis doctoral que se intitula "Formación del pensamiento crítico situado desde la dimensión dialógica y su relación con la sociabilidad: Un estudio de caso múltiple en instituciones colombianas de educación básica secundaria", del Doctorado en Educación de la Universidad Pontificia Bolivariana. La segunda es el texto "Problematizaciones hermenéuticas de las subjetividades políticas en el contexto del semiocapitalismo: Narrativas, prácticas y dispositivos en disputa", que se desarrolla entre la Escuela de Teología, Filosofía y Humanidades y la Escuela de Educación y Pedagogía de la Universidad Pontificia Bolivariana. En la medida en que para ambos proyectos el tema de la educación (en todos sus niveles) fue un punto trascendental, los diversos interrogantes acerca de los procesos educativos y su relación con la vida social se concretaron en este artículo, que busca ser parte de una discusión que produzca efectos prácticos en la gestión educativa.

Así, dado que ambas investigaciones se han desplegado en la dinámica de diversas técnicas para recoger información —entrevistas, análisis documental, grupos focales y observación—, algunos de los hallazgos, relativos a los procesos educativos y sus interrogantes, se exponen en este texto, el cual los propone como iniciativas analíticas y críticas en torno a la educación, pero también como premisas fundamentales no solo para la sostenibilidad de lo que hoy llamamos escuela, sino para la humanidad misma. En este sentido, este texto tipo ensayo mana de estudios variopintos relacionados con temas como el lenguaje, la oralidad, la pedagogía y el pensamiento crítico, pero se concretan en las preocupaciones que maestros e investigadores docentes tienen acerca de lo que hacen: educar en un mundo que, aunque plagado de incertidumbres, es "el único terreno en el que puede brotar y florecer la moralidad" (Bauman, 2009, p. 130).

La factorización de la educación: el problema

Los que se definen como factores asociados a la educación —a través de los cuales se leen los índices de matrícula, deserción, reprobación, abandono, migración, entre otros, en contraste con la inversión estatal, la provisión de personal para las organizaciones, el crecimiento de la técnica y los índices de producción científica y la consiguiente producción bibliográfica— son insuficientes para explicar y comprender lo que ocurre realmente en una sociedad cuya educación no responde a criterios éticos, pedagógicos y filosóficos, sino a criterios monetarios. Estos son casi siempre dependientes de organismos internacionales cuyos sesgos políticos y económicos marcan líneas de acción en la política internacional, con lo cual la educación podría alejarse más y más de lo requerido por los contextos particulares, los territorios, algo más evidente en países como los latinoamericanos: Colombia, por ejemplo, donde la diversidad cultural, lingüística, étnica y geográfica es tan notable y trascendental. En esta dinámica, el estudiante se convierte en un consumidor y la formación, en un producto (Menéndez & Reyes, 2021).

La universidad ya no es un espacio privilegiado para la reflexión y el análisis del conocimiento, pues ha adoptado

un proceso de “factorización” (De Sousa Santos, 2021). Se ha integrado gradualmente en modelos de gestión empresarial, transformándose en una “empresa” que ha abandonado su rol en el avance material y ético de la sociedad, y actualmente promueve la globalización de los capitales. Para De Sousa, esta instancia histórica se puede describir como una crisis de la universidad del siglo XXI, en la cual se debaten la hegemonía, la legitimidad y la propia institucionalidad. Tal crisis es el resultado de las refutaciones entre lo que ha sido la universidad y lo que demandan las dinámicas contemporáneas, en las cuales se obvia una de sus misiones fundacionales como instancia para pensar y actuar en la sociedad, al tiempo que se la remite a una función instrumental: se crean conocimientos específicos útiles para el ejercicio de las funciones laborales y el mantenimiento de la legitimidad institucional como universidad empresarial (Coggo & Pavan, 2017).

Precisamente, Giroux y Searls Giroux (2004) bosquejan una idea que, en términos éticos, podría funcionar a la manera de un manifiesto para pensar la educación en la actualidad:

Frente a la mercantilización, la privatización y la comercialización de todo lo educativo, los educadores tienen que definir la educación como un recurso vital para la vida democrática y cívica de la nación. Por consiguiente, los académicos, los trabajadores culturales, los estudiantes y los organizadores sindicales han de responder al reto uniéndose y oponiéndose a la transformación de la educación en un espacio comercial. (p. 119)

Asimismo, Foster (2002) describe las estructuras contemporáneas de las universidades como *modelos de educación de supermercado*, en la medida en que la educación superior

está dirigida al continuo rediseño del conocimiento y las habilidades necesarias para mantener el valor del capital humano en una economía global impulsada por la tecnología. La educación superior sirve al instinto de supervivencia de aquellas sociedades (y, dentro de ellas, de esos individuos) más dispuestas a responder al cambio con flexibilidad cognitiva y tecnológica y autoreinvención. (p. 37)

La crisis de la escuela se presenta hoy en clave de la condición del neoliberalismo como asunto cuyos tentáculos se despliegan en términos globales. En este sentido, la educación no es más un espacio propicio y privilegiado para la configuración y la reflexión de los Estados-nación; por el contrario, se convierte en un punto más de un sistema diseñado para producir mercancías: la tensión de fuerzas entre el Estado y los mercados subordina los intereses y las prácticas de la educación superior (Brunner et al., 2023).

¿Cómo aparece la formación de las subjetividades en la universidad, un espacio que hoy sustenta relaciones económicas entre los individuos hasta el punto de extraviar la tarea de construir sociedades emancipadas contrarias al proyecto del capitalismo como una manera unívoca de acceder al saber y a la experiencia del mundo? ¿Sigue siendo la universidad ese lugar privilegiado para forjar el pensamiento crítico? ¿Cuáles son esas ecologías de saberes que se tejen al interior de la universidad y que, sin embargo, son silenciadas por un saber hegemónico que responde a intereses del sistema-mundo y que se produce en la empresa transnacional?

La crisis de la legitimidad de la universidad es un efecto de las contradicciones hegemónicas: la jerarquización de un conocimiento especializado y la falta de respuesta

a las demandas sociales de una universidad democratizada, dirigida a los sectores sociales que históricamente habían sido excluidos. Esta crisis se ve reflejada en la creciente segmentación del sistema universitario, en su arborización disciplinar y burocrática, y en la constante tecnificación de la formación. De aquí se deriva inevitablemente la crisis institucional, la cual

[f]ue el resultado de la contradicción entre la demanda de autonomía en la definición de los valores y objetivos de la universidad, y la creciente presión para mantener los mismos criterios de eficiencia, productividad y, más en general, de relevancia y responsabilidad social. (De Sousa Santos, 2021, p. 134).

En *La condición posmoderna*, Lyotard (1987) menciona dos grandes metarrelatos que otorgaron validez al proyecto de modernidad y, por ende, legitimaron la misión de la universidad. Estas narrativas fundamentales son la educación popular y el avance ético de la humanidad. El filósofo expresa la primera de ellas en estos términos:

Todos los pueblos tienen derecho a la ciencia [...]. Se reencuentra el recurso al relato de las libertades cada vez que el Estado toma directamente a su cargo la formación del “pueblo” bajo el nombre de nación y su encaminamiento por la vía del progreso. (Lyotard, 1987, p. 28)

Sobre la base de este metarrelato, la universidad se presentaba como el lugar privilegiado para la formación del pueblo, un lugar exclusivo para el impulso del saber científico-técnico de la nación. El segundo metarrelato, por su parte, tiene que ver no solo con la función de la universidad en cuanto a lo técnico; es necesario que la universidad sea capaz de formar en las humanidades para que egresen profesionales que tengan no solo aptitudes, sino el deseo de formar a otros en lo moral. Tal como lo plantea Lyotard (1987), la universidad tiene el objetivo de construir la moralidad de la sociedad.

Como consecuencia de estos metarrelatos, tenemos en la universidad una estructuración caracterizada por la organización disciplinar y especializada del saber (con unos cánones, con un corpus especializado, con fundadores) y por una delimitación arbórea de sus funciones, lo cual conlleva posicionar la universidad como *fiscalizadora* del saber. De ahí que haya heredado la idea hegemónica de ser el espacio fundacional para producir conocimientos y, al mismo tiempo, la instancia reguladora y vigilante de su legitimidad (Castro-Gómez, 2007). Asimismo, la universidad se piensa a la manera de un panóptico (Foucault, 1978): intenta ser un punto de observación que define los confines del saber, al definir lo legítimo y lo ilegítimo en términos del conocimiento.

La universidad se ha fundamentado en la noción de una “estructura arbórea” para sus conocimientos, lo que implica una jerarquía en el saber y una hiperespecialización caracterizada por la delimitación de fronteras epistémicas entre distintos campos. Este enfoque se refleja en la concepción de las disciplinas como elementos distintivos de la fragmentación del saber en variadas áreas de especialización. La clasificación de las disciplinas significa que para comprender la realidad es necesario dividirla, asumiendo que el conocimiento certero se obtiene al analizar las partes individualmente, en detrimento del entendimiento del todo y sus interrelaciones. Esto conduce a la creación de cánones y mecanismos de poder que limitan los conocimientos en lugares específicos, lo que facilita

su manipulación. En términos de Agamben (2015), esto representaría un dispositivo de control de largo alcance.

La factorización de la educación superior está aupada por un modelo epistémico desarrollado por Castro-Gómez (2010) con el nombre de *hybris del punto cero*, entendido como una guía de producción de conocimiento que se convierte en la óptica a partir de la cual la ciencia ve y comprende el mundo. Las disciplinas encarnan la idea de la *hybris* toda vez que trasciben esta guía epistémica estructural, analítica y arbórea, puesto que plantean esa fragmentación del saber a la que nos referíamos. Es evidente que estamos ante una transformación al interior de la universidad que se aleja de sus orígenes y de su interés de formar moralmente a los pueblos. La universidad ya no tiene exclusivamente la función de formar científicos y profesionales al servicio de la nación; su interés hoy se mide también en términos de su operatividad, de su factorización, como decíamos antes, de la legitimación del conocimiento, la cual, en ocasiones, no se preocupa “por las personas y los fundamentos humanos en la gestión de las organizaciones” (Melé, 2016, p. 33)

Performatividad y educación

La incursión de la universidad por el ciberespacio la convierte en una ciberuniversidad, una universidad que “ya no se interesa tanto por la excelencia académica y la introyección de hábitos ciudadanos, sino por la posibilidad de ser competitiva en el *marketing* abierto por la sociedad del conocimiento” (Castro-Gómez & Guardiola, 2002, p. 22). La performatividad como principio conduce a un efecto generalizado: el acatamiento de las instituciones de educación superior a diversas autoridades. Cuando el conocimiento deja de ser un objetivo central, ya sea como manifestación de la idea de mejora o como medio para la soberanía humana, su transmisión ya no recae únicamente en la responsabilidad de los académicos y los estudiantes.

El principio de performatividad tiene por consecuencia global la subordinación de las instituciones de enseñanza superior a los poderes. A partir del momento en que el saber ya no tiene su fin en sí mismo, como realización de la idea [de progreso] o como emancipación de los hombres, su transmisión escapa a la responsabilidad exclusiva de los ilustrados y de los estudiantes. (Lyotard, 1987, p. 93)

La performatividad tiene que ver con la capacidad que tiene la universidad de generar unos efectos de poder inmediato. En ese sentido, ya deja de educar y en su lugar investiga, es decir, produce conocimientos “pertinentes”. Esto tiene efectos en diferentes niveles; de acuerdo con Castro-Gómez y Grosfoguel (2007, p. 85), los docentes en la universidad, por ejemplo, “se ven abocados a investigar para generar conocimientos que puedan ser útiles a la biopolítica global en la sociedad del conocimiento. De este modo, las universidades empiezan a convertirse en microempresas prestadoras de servicios”.

Precisamente para Lyotard (1987),

[l]a pregunta, explícita o no, planteada por el estudiante, por el profesionalista, por el Estado o por la institución de enseñanza superior, ya no es: ¿es eso verdad?, sino ¿para qué sirve? En el contexto de la mercantilización del saber, esta última pregunta, las más de las veces, significa: ¿se puede vender? Y, en el contexto de la argumentación del poder: ¿es eficaz? Pues la disposición de una competencia performativa pareciera que debiera ser el resultado vendible en las condiciones anteriormente descritas, y es eficaz por condición. Lo que deja de serlo es la competencia según otros criterios, como verdadero/falso, justo/injusto, etc. (p. 95)

De este modo, la investigación es la fuente principal del conocimiento en las universidades abocadas a la performatividad. La soberanía y la libertad de las universidades de última generación están influenciadas por intereses que van más allá del conocimiento en sí, alineándose con nuevas formas de entender el saber. La relación con el conocimiento ha sido alterada, se ha orientado hacia objetivos *finalísticos*. El conocimiento que prevalece en la universidad actual está sujeto a sistemas de gestión, medición, evaluación y estandarización asociados con el concepto de “investigación”. Esto sitúa a la universidad dentro de lo que Grinberg (2008) describe como una *sociedad del gerenciamiento*. Asimismo, en este escenario se configura una nueva identidad del profesor que investiga y que Berardi (2003) denomina “cognitariado”.

Una consecuencia de una universidad factorizada en función del capital global es que deja de propiciar un encuentro de la *diversidad de saberes*: la incursión del capitalismo deslegitima formas alternativas de vida y conocimiento, y no produce relaciones interculturales auténticas y significativas que precisen “procesos permanentes de cambios, de desarrollo y de espacio para la integración de identidades alternativas” (Méndez et al., 2023, p. 168).

Esta reorganización de la universidad deja por fuera los llamados “conocimientos subalternos”. Existen experiencias de universidades regionales y latinoamericanas en términos de ciberuniversidad, cibercolegio, cibereducación en general. Estas experiencias, cada vez más frecuentes en función de los retos que planteó el trance por la pandemia del COVID-19, son muestras de que, en medio de la globalización, la educación tiene la palabra para aportar a la solución de necesidades específicas de los pueblos y las culturas.

La globalización *per se* no puede ser calificada moralmente de buena o mala, en primer lugar, porque se trata de calificativos humanos atinentes al ejercicio pleno de la libertad; en segundo lugar, porque, siendo universales, los avances en la ciencia, la tecnología y el conocimiento humanos deben estar al alcance y al servicio de todos, de modo que las consecuencias dependen del uso que se les dé y no de sí mismos. Una educación democrática y democratizada puede servirse de los pliegues de la globalización y la tecnologización para cumplir su cometido, sin tener que profesar como ciertas las teorías neoliberales y deshumanizantes en que aquellas se fundamentan, o convivir con ellas de forma alguna. La promoción y el fortalecimiento de las competencias interculturales y del fundamento ético de la educación pueden servir para que, a la postre, cada sujeto sea cada vez más libre para elegir de manera crítica su posición frente a los progresos de la ciencia y el modo en que prefiere vivir, de conformidad con lo que sueña para sí mismo.

La ética del maestro como posibilidad transformadora de la educación

Puede discutirse el hecho de hablar de éticas particulares o exclusivas de ciertas profesiones, pues pareciera que no existe, entonces, la Ética, sino éticas construidas a la medida de lo que el tiempo y los lugares hacen y exigen de las diversas profesiones, vigentes hoy, en declive mañana. Cuando hablamos de la ética del docente, no difiere de las demás, pero sí pone énfasis en este o aquel

aspecto según se requiera con mayor presteza en un determinado momento. Por ello, no se trata de un derrotero ético exclusivo, excluyente, sino del mismo código ético que cubre a toda la humanidad, con el interés puesto en este o aquel aspecto, según las necesidades a las que debe responder, siendo la educación el corazón de la dinamización de la cultura y de la idiosincrasia, así como el tope posible a líneas de acción que podrían llegar a contradecir los propósitos humanizantes de la escuela, la familia y demás instituciones culturales encaminadas a la consolidación del bien común y la buena vida.

El *ethos* del maestro, a partir del cual genera la suficiente confianza para que alguien aprenda (o aprenda a aprender) de él, condiciona una reacción pedagógica y humana ante cualquier situación que implique la pérdida de la humanidad, tanto en las personas como en las organizaciones. Por tanto, la ética del maestro, de la educación en general, enfrentada al reto de las ganancias, los puntajes, la lógica del *ranking* y la calidad y el valor del conocimiento (Saura & Caballero, 2021), se reconstruye junto con tres valores: el diálogo, la criticidad y la creatividad. Al parecer, pues, hay una preocupación legítima en torno a la mercantilización, la privatización, la comercialización y la reinención de todo lo educativo, y, al mismo tiempo, una provocación a los profesores que, definitivamente, no solo correspondería a las raíces mismas de la profesión docente, sino a la naturaleza ética, política y estética de todo formador.

La ética de los maestros, de acuerdo con Cortina (2010), corresponde a una ética de la responsabilidad que se fundamenta en un carácter, en un paradigma de confianza, el cual es, al mismo tiempo, espacio vital/morada de los seres humanos y argumento de su virtud. Esta última, desde una perspectiva aristotélica, es una consecuencia del conocimiento y del amor hacia la *belleza* que lleva a la definición de una idea de lo *bueno*: “Es el hombre virtuoso el que sabe con toda su alma y su ser dónde radica el verdadero bien” (Garcés & Giraldo, 2014, p. 77).

Los atributos del diálogo, la criticidad y la creatividad

El diálogo, como fundamento de la ética del maestro, se concibe no solo como una herramienta intelectual para diseñar y pensar el mundo, sino como una metodología para *estar con* el mundo. O sea, desde la perspectiva de Wittgenstein (1958), Maturana (1997) y Echeverría (2006), supone que el lenguaje es un constructo que se teje social y cooperativamente y que, además, se funda en la trascendencia de las emociones, “la virtud propia del *Homo reciprocans*, del hombre inteligente que se percata de que le conviene reciprocarse” (Cortina, 2010, p. 69).

Esa naturaleza lingüística y ese *modus vivendi* en la dinámica de la reciprocidad y la dialogicidad confieren al maestro —además de herramientas para vivir en un mundo que, por definición, establece sus valores a través de la óptica del consumo— una ética cuya clave fundamental es la posibilidad de *estar y construir con otros*. Por consiguiente, la potencia fundamental de la *filosofía de las costumbres*¹ del maestro es la posibilidad de (inter) actuar con otros, con el fin de construir vínculos que restablezcan el valor histórico de la palabra, entendida como

herramienta para la confluencia de conciencias (Freire, 2005) y un espacio de cocreación y transformación.

Así, desde el punto de vista de Echeverría (2006), el lenguaje no solo describe la realidad vivida, sino que la modela en términos del porvenir y, además, crea realidades y favorece modos de relación y formas de actuar. La ética, en este orden de ideas, se fundamenta en hábitos y creencias discursivas que cultivan los vínculos y establecen relaciones emocionalmente afectuosas y formativas, para, a través de estas interacciones, instituir un modo de relación que le permite transformar a otros, no como forma de afirmación de un posible déficit, sino como una concepción en torno a la capacidad de los seres humanos para ser *más humanos*: “[D]ecir la palabra es transformar la realidad. Y es por ello también por lo que decir la palabra no es privilegio de algunos, sino derecho fundamental y básico de todos los hombres” (Freire, 2004, p. 3).

El segundo valor del maestro es la capacidad de pensar y actuar críticamente, esto es, con base en la perspectiva de Ennis (1998), tener la potencia para decidir el rumbo de las acciones, las visiones que se tienen del mundo y los modos de actuar en él. Por tanto, desde el punto de vista ético, el maestro toma decisiones en torno a sus pensamientos, sus posturas ante el mundo y, por supuesto, sus actuaciones. Este valor del maestro se comprende como una forma de pensar y actuar de carácter emancipador (Freire, 2005), en la medida en que hace posible la creación de una imagen de sí mismo y de la realidad, lo que elimina dependencias absolutas y funda relaciones de interdependencia e intersubjetividad, las cuales, como prácticas sociales, permiten la creación de un yo en relación dialógica y de reciprocidad con otros (Dussel, 2001; Buber, 2017).

La criticidad, como valor cardinal de la ética del maestro, le permite recrear experiencias de enseñanza y aprendizaje de carácter situado que impactarán tanto las actuaciones intelectuales de los estudiantes como el desarrollo de sus capacidades humanas (Nussbaum, 2012 y 2017), que proclaman la justicia social y el derecho a alcanzar calidad de vida y, por lo tanto, dignidad humana. Por consiguiente, la capacidad para pensar y actuar críticamente del maestro exige una comprensión crítica, reflexiva y propositiva del entorno (Paul & Elder, 2020), que le permita desarrollar su condición de pensador de la escuela y la sociedad y, al mismo tiempo, su misión profesional como formador y transformador de realidades que, en la contemporaneidad, tienen un carácter elástico, dúctil y de cambio constante (Harari, 2014). En ellas se define a la lealtad y la confianza como materias primas del progreso, pero se actúa en la construcción de abismos para el reconocimiento, la solidaridad y la empatía.

La formación racional de la voluntad exige una capacidad de argumentar y explicitar los juicios que vinculen las consideraciones dialécticas de una interacción social y que permitan que la comunicación sea un lazo de reconocimiento de la otredad y la mismidad como factores dinámicos que aseguren la identidad entre diferentes. (Lara, 1990, p. 266)

El tercer valor del maestro, la creatividad, desde el punto de vista etimológico, mana de las voces latinas *creare*, cuyo significado se relaciona con las ideas de ‘engendrar’ y ‘producir’, y *crescere*, que significa ‘crecer’. La creatividad, en lo relativo a la ética del maestro, se com-

1 *Filosofía de las costumbres* es el título de un libro escrito por Isidoro Pérez de Celis (1793).

prende entonces como un valor que le permite engendrar cosas de terrenos inexplorados y poco fecundos y, por lo tanto, crecer y hacer crecer. Así, la condición creativa del maestro le exige actuaciones ingeniosas e inéditas en espacios en los cuales, incluso, ya se han gestado realidades que vaticinan formas únicas e inamovibles para vivir y comprender el mundo en clave de su sostenibilidad (Collado, 2017).

El concepto de creatividad como rasgo fundamental del hombre puede ser entendido solamente en el contexto del desarrollo social, pues es allí donde se transforma en realidad concreta, fuera de ello no es posible concebirlo ni entenderlo. Si se comprende a la creatividad como característica propia del hombre, se sobrentiende su vínculo con el desarrollo social, y a su vez como proceso de la personalidad. (Medina et al., 2019, p. 378)

Al entender la creatividad como un proceso que permitirá la creación, el maestro tendrá que enfrentar la contingencia, el sinsentido, la controversia y los intentos para mutar su misión en la sociedad: “El saber de los maestros parece estar basado en las constantes transacciones entre lo que son (incluyendo las emociones, la cognición, las expectativas, su historia personal, etc.) y lo que hacen” (Tardif, 2014, p. 14). En estas constantes transacciones, la condición ética del maestro sobrevive solo si es proclive a la transformación, entendida no como una habilidad para cambiar al ritmo que exijan los sucesos históricos, sino como una capacidad humana para sobrellevar las tensiones sociales e, incluso, combatirlas, con el interés de defender la dignidad y la vida (PNUD, 2020).

Por lo tanto, el maestro está enfrentado a una “presión constante e implacable para reconstruirse” (Campillo, 2001, p. 7), aunque su gran batalla ética sea, precisamente, la imposibilidad de rendirse a la reconstrucción cuando esta no permite que una persona sea un “ser libre y digno que forma su propia vida en cooperación y recíprocamente con otros. Una vida que es realmente humana es la que está formada en su conjunto por estos poderes humanos de razón práctica y de sociabilidad” (Nussbaum, 2012, p. 182). Así pues, el diálogo, la criticidad y la creatividad, como plataformas cognitivas, emocionales, políticas y estéticas, cimentan una ética del maestro a partir de la cual enfrenta esa *sociedad de rendimiento* (Han, 2012), en la cual las cosas pensadas y creadas por los seres humanos pierden rápidamente su utilidad, su valor, puesto que han llegado a la categoría de los bienes transaccionales y las experiencias de lo momentáneo, lo líquido (Bau-man, 2014).

Efectos de la ética del diálogo, la criticidad y la creatividad en la educación

El maestro tiene la tarea fundamental de tomar posición frente a las posibilidades, algunas de ellas amenazantes, de perspectivas de progreso y desarrollo que se ciernen sobre las comunidades locales y globales. Su tarea se extiende luego a la persona individual y colectiva de los estudiantes y sus circunstancias, permitiéndoles que, mediante procesos formativos integrales, consistentes, serios y respetuosos, tomen posición también frente a los retos que a ellos los atañen. Al respecto, Max-Neef (2006) opina que el reto consiste en “volver a dibujar en la penumbra, al abrigo de nuestras pequeñas comunidades, los signos que puedan simbolizar nuestra compren-

sión de una realidad amenazante y facilitar la creación de alternativas” (p. 13).

De esta manera, la educación, pensada desde la ética de la responsabilidad de los maestros, no solo es un lienzo en el cual se definen las dinámicas y los propósitos de la formación humana a escala mundial —afectados, como ya se ha dicho, por los criterios de eficacia y los estándares de innovación—, sino que es un espacio para el diálogo, la crítica y la creación de alternativas para sobrevivir dignamente en un contexto de la urgencia, la inmediatez y el cortoplacismo, sobre todo porque los nuevos órdenes para el funcionamiento de las organizaciones resquebrajan las relaciones ineludibles entre las personas y los saberes.

El maestro, a la manera de una lucha ética, debe exigir el tiempo necesario para disfrutar, enseñar y aprender del otro; la obligación del diálogo (*dia-logos*) para reconocer y reflexionar en torno a los errores; y el compromiso de la itinerancia para reconocer problemáticas y trazar metodologías de intervención, lo que, en términos de Sennett (2006), permitiría la configuración de un *carácter*. Un *Homo viator* que construye un camino con otros, con lentitud, sin prisa, y siempre con la obligación ética de repensar e incluso abolir el recorrido, cuando su trabajo “se convierta en ocasión de empobrecimiento humano” (Guillén, 2006, p. 30) y se enfrente a un régimen que “irradia indiferencia, desgastando los vínculos sociales por los que se promueve[n] la reciprocidad, el cuidado, la dependencia y el apoyo mutuos, e impidiendo la elaboración de una narrativa compartida ante las dificultades” (Muñoz & González, 2017, párr. 28).

Por consiguiente y de acuerdo con Guillén (2006), cuando una organización contribuye al empobrecimiento de la condición humana, lo *enfermizo* forma parte constituyente de su “ética”. Este carácter enfermizo se presenta porque, de manera enfática, la ética de una organización no trabaja con ahínco en el desarrollo pleno de las personas, ni como individuos ni como grupo, como comunidad; esto es, no trabaja por el bien común, por “aquello que contribuye a la perfección de la persona como tal, al desarrollo de su dimensión propiamente humana (Guillén, 2006, p. 4).

Las instituciones educativas deben construirse sobre la lógica de organizaciones saludables, en la medida en que contribuyan a la transformación de las personas desde los procesos de enseñanza y aprendizaje y la proyección social, pero, principalmente, buscando que quienes la conforman —docentes, estudiantes, directivos, familias— gocen de plena salud física, mental y social. Esta relación se comprende desde la concepción de la unidad, es decir, como una comunidad de personas (*communitas*) con vínculos, valores, intereses y visiones, con el interés de transformar a las personas y la sociedad a partir del objetivo común de la búsqueda del bien. De acuerdo con el Pontificio Consejo “Justicia y Paz” (2005), la condición humana del hombre tiene un carácter de apertura hacia las relaciones a partir del cual no solo comulga con otros, sino que se integra al mundo y, en la integración misma, hace de la realidad un espacio de comunión y afecto.

Por tanto, esta actitud relacional se retrata en una *identidad colectiva* que

se disfruta en reciprocidad; es producida y consumida al mismo tiempo (simultaneidad); se basa en ciertas motivaciones intrínsecas

(normas y valores); los sujetos involucrados son reconocibles; es una especie de “bien público local”, pues no existe rivalidad ni exclusión y además no puede ser disfrutada en soledad; y no coincide con la relación en sí misma, sino que es una experiencia intangible de naturaleza comunicativo/afectiva. (Membiola, 2015, p. 151)

Existen datos preocupantes de los problemas cada vez más crecientes —o, por lo menos, más evidentes— de salud mental en los docentes de las instituciones del siglo XXI, particularmente asociadas al creciente interés de producción de dinero mediante la prestación del servicio educativo, lo cual, por una parte, lo convierte en negocio y, por otra, torna a los docentes en funcionarios técnicos al servicio de propósitos capitalistas sin posibilidad del ejercicio de la criticidad propia de su profesión. La identidad colectiva de la escuela, que propende al desarrollo humano, se configura sobre la base común de valores y principios y sobre la conciencia de la corresponsabilidad y reciprocidad en la construcción del bien y la calidad de vida, a través del diálogo y la vida de comunidad.

La psicología organizacional y los nuevos análisis de las instituciones educativas, a partir de la neuroeducación y de la psicopedagogía, demandan la necesidad de edificar ambientes saludables y que aboguen por la salud; es decir, la responsabilidad de brindar espacios de salubridad a los estudiantes parte de la responsabilidad de buscar la salud personal y la salud organizacional. La escuela debe trabajar sin descanso por el desarrollo humano pleno y por la constitución de una comunidad que *comulgue* con el impulso de valores éticos compartidos y deseados (Guillén, 2006) que se conviertan en declaraciones y manifestaciones tangibles de hábitos, criterios para vivir e ideales de servicio. La salud organizacional de la escuela se instituye, entonces, como fruto de la reciprocidad, la solidaridad, la participación abierta y la confianza, la cual, de acuerdo con Cortina (2013), es la potencia que permite estar con otros en unidad y hace posible los procesos de transformación humana, puesto que es la base de todas las relaciones y los *modos de relación* (Uribe, 2011).

De esta manera, la ética permite la construcción del carácter de las personas, las instituciones y la sociedad, lo que implica, usando la metáfora del cuerpo y la organización, un desarrollo sostenible, saludable, nutritivo y responsable que busca la calidad de vida y el desenvolvimiento de una existencia feliz y compartida, esto es, del bien: “El bien común depende, en efecto, de un sano pluralismo social” (Pontificio Consejo “Justicia y Paz”, 2005, p. 156).

La universidad será una organización saludable en la medida en que: 1. construya caminos (puentes) que dirijan a sus integrantes y sus recursos hacia un fin común; 2. estos caminos se construyan colaborativamente, lo que permitirá que el presente y el porvenir de la organización sean un diseño conjunto y participativo, es decir, un producto común; 3. las relaciones académicas, investigativas, financieras y de proyección social no solo se gesten al interior de la organización, sino que se den en una óptica local, nacional e internacional; y, finalmente, 4. la apuesta por la transformación integral y permanente y la autoevaluación —como un *continuum*— haga posible la consolidación y la sostenibilidad de un *estilo de vida saludable* a escala organizacional (Grueso & Rey, 2013, p. 636).

La transformación social y humana se comprende como la obligación ética de preocuparse por el otro, de

meterse con él, con el fin de ayudar en su proceso de humanización y, a la par, en la labor para hacer más humana la sociedad, que habita

no en la transmisión de los conceptos y competencias, sino en la oportunidad que como lugar de sentido tiene para enseñar a vivir, a crear, a esperar, a innovar, a aceptar al diferente, construye cultura, emancipa y recrea el espíritu de libertad y justicia de una sociedad, permea los idearios y valores constituyentes del actuar de cada persona. (Castrillón & Alzate, 2012, p. 184)

La pandemia del COVID-19 dejó al descubierto una vez más la necesidad de procurar maneras de construir espacios saludables para individuos sanos y felices. Hoy se sabe, más que nunca —aunque a algunos todavía les cueste aceptarlo—, que parte de la responsabilidad de las instituciones educativas es procurar que las personas sean felices. Esto no implica descuidar la formación disciplinar o académica, sino que, en medio de la construcción de la idea de felicidad, quepa también la búsqueda del conocimiento y la sabiduría. Como declaran Nhat Hanh y Weare (2019), *los educadores felices cambian el mundo*, pero su propia felicidad es un proyecto que no se ejecuta por sí mismo y sin esfuerzo, o que se puede programar para un tiempo específico: es el propio proyecto de vida concomitante con la ejecución del proyecto educativo en función de los estudiantes que se les ha confiado.

Cuestiones y conclusiones abiertas

Es ineludible asumir la ética como base fundamental del ejercicio educativo, pues no está sujeta al vaivén de los tiempos ni a las dinámicas cambiantes de las tradiciones locales: su espíritu yace en la humanidad, razón por la cual no se trata de un código que se pueda aprender o enseñar, sino de un modo de vida. Este modo se forja en la vida misma, en la comunidad, en la construcción colectiva de espacios y escenarios materiales y simbólicos para habitar y transformar mediante la creatividad, la imaginación, la fantasía y la voluntad, formas todas ellas que pueden expresarse en los diferentes forrajes del lenguaje. Todo esto se refleja en un interés que desborda la formación profesional, entendida como capacitación en competencias, y se traslada a un enfoque de formación por competencias y capacidades humanas que plantea un panorama de justicia social para mejorar las condiciones de vida y la dignidad, no solo a escala individual y social, sino en relación con la vida misma en su integralidad.

Hoy en día, cuando la escuela asume diversas funciones e intereses según el lugar y los propósitos, las edades de los estudiantes, su distribución por niveles, estratos socioeconómicos y condiciones sociales, el género o la filiación religiosa, se hace necesario ahondar en la reflexión en torno a su misión social, a su compromiso ético con la sociedad. Más allá de los aparentes aprietos en los que podría caer la educación actual por los desarrollos de la inteligencia artificial o por los embates del neoliberalismo, la escuela es una institución que subsiste como escenario donde se da respuesta permanente a las preguntas fundamentales de las sociedades: ¿cuál es el perfil o ideal de ser humano?, ¿cuáles son los límites del conocimiento y cómo se lo podría destinar para transformar el mundo?, ¿hasta dónde debe llegar el ser humano en su relación

con la naturaleza?, ¿cómo debe ser la organización social para el pleno ejercicio de la libertad y el alcance de la felicidad?, ¿cómo sobreponerse, en tanto comunidad, a los retos que plantean las tendencias políticas y perspectivas económicas sin perder de vista los propósitos formativos fundamentales y trascendentales?

Esto implica, eso sí, un reto especial para los docentes y para las escuelas de formación docente, pues es allí, en las escuelas normales superiores, en las facultades de educación y en la universidad y los sistemas educativos en general, donde se teje la configuración de los perfiles soñados y situados de la sociedad y la humanidad; nunca al margen de la política, la religión, la economía o la tecnología, sino estableciendo diálogos respetuosos y comprometidos entre sujetos y disciplinas, con pensamiento crítico, creatividad e imaginación.

La ética del maestro, en relación con los constantes y naturales embates del presente y las dudas y los interrogantes del futuro, debe suponer una capacidad sui generis no solo para adaptarse al mundo que le corresponde formar, sino para enfrentar desde el diálogo, la criticidad y la creatividad los criterios que la realidad impone como formas únicas y posibles de sobrevivir: la educación básica y superior tendría que trabajar mancomunadamente con la sociedad, pero, al mismo tiempo, ser su más terco interlocutor y contradictor. Por consiguiente, la ética del maestro supondría asumir su papel no como una instancia que valide los deseos de la sociedad y los convierta en objetos de formación escolar, sino como un antagonista de la realidad del mundo que defienda la vida y el bienestar humanos por encima de cualquier interés que no corresponda a la cimentación de una existencia plena de significación y justicia como uno de los efectos esenciales de cualquier acción educativa.

En el desarrollo de las dos investigaciones descritas en este texto se evidencia que, en el énfasis por las finanzas y el mercado de las universidades en la actualidad, se "pixela" el empeño por mejorar la prosperidad, la calidad de vida y la felicidad humanas, asuntos que corresponden al ideal mayor de cualquier empeño educativo y, por tanto, a la responsabilidad ética del maestro y la educación. De esta manera, una de las claves para el mejoramiento de la educación es la adopción de una actitud ética del maestro que le permita enfrentar las realidades actuales y aquellas que se atisban en el porvenir, a partir de tres potencias que lo constituyen: el diálogo, la criticidad y la creatividad. El diálogo, como metodología para estar con el mundo y cultivarse con él; la criticidad, como una herramienta para pensar y actuar en relación con un contexto y recrear experiencias de transformación; y la creatividad, como una posibilidad para crear de lo impredecible y cosechar en la penumbra y la sospecha.

Con el propósito de formar para la democracia, la vida social y la humanización, la universidad y la escuela en general se deben repensar no solo para la sostenibilidad de las labores educativas, sino para la sostenibilidad de la humanidad y la naturaleza, la cual, en relación con la tendencia de factorización de la educación, correspondería a un avance ético de la sociedad. La incredulidad de la educación como eje de la formación moral de la sociedad es parte evidente de una de sus mayores crisis: en un ambiente de performatividad y sumidos en la tendencia a

hiperespecializar el conocimiento, la formación ética de la sociedad se convierte en la tarea más urgente y más próspera cuando la vida, la dignidad y la felicidad humanas aparecen como los objetivos a partir de los cuales debe funcionar todo sistema educativo.

La competitividad, el deseo obsesivo por incrementar el capital y la necesidad imperante por investigar para producir bienes se deben contrarrestar con actuaciones éticas del maestro y la educación que se enfrenten al *statu quo* para crear el bien y permitir el desarrollo humano de toda la sociedad.

En definitiva, la ética del maestro y la educación son, más allá de premisas para decorar discursivamente la labor educativa, proyectos sociopolíticos que no solo permitirán que la educación siga siendo una institución fundamental de la evolución cultural de la humanidad, sino un campo de exploración, transformación y emancipación siempre activo para enfrentar el empobrecimiento de lo humano, el olvido por la preocupación de los otros y la invisibilización de la meta de cualquier empeño por existir: la felicidad entendida como una experiencia en la cual se piensa, se actúa y se transforma el mundo como un espacio de comunión y socialización.

Referencias

- Agamben, G. (2015). *¿Qué es un dispositivo?, seguido de El amigo y de La Iglesia y el Reino*. Anagrama. <https://tinyurl.com/y2cpv979>
- Bauman, Z. (2009). *El arte de la vida: De la vida como obra de arte*. Paidós. <https://tinyurl.com/23783v2c>
- Bauman, Z. (2014). *Vida líquida*. Paidós. <https://tinyurl.com/y67c3h4f>
- Berardi, F. (2003). *La fábrica de la infelicidad: Nuevas formas de trabajo y movimiento global*. Traficantes de Sueños. <https://tinyurl.com/29yyuwdc>
- Brunner, J., Labraña, J., & Puyol, M. (2023). Racionalización y mercadización: Una mirada en la discusión sobre neoliberalismo en la educación superior. *Revista Calidad en la Educación*, 59, 28-47. <https://doi.org/10.31619/caledu.n59.1378>
- Buber, M. (2017). *Yo y tú*. Herder. <https://tinyurl.com/36fz7u3s>
- Campillo, A. (2001). *La invención del sujeto*. Biblioteca Nueva. <https://tinyurl.com/36r8m28a>
- Castrillón, L., & Alzate, L. (2012). Humanismo, universidad y empresa: La RSE desde la perspectiva ética. *Revista Ciencias Estratégicas*, 20(27), 171-184. <https://tinyurl.com/7v92kdwe>
- Castro-Gómez, S. (2007). Decolonizar la universidad: La hybris del punto cero y el diálogo de saberes. En S. Castro-Gómez y R. Grosfoguel (eds.), *El giro decolonial: Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global* (pp. 79-91). Siglo del Hombre. <https://tinyurl.com/kknb7sas>
- Castro-Gómez, S. (2010). *La hybris del punto cero: Ciencia, raza e ilustración en la Nueva Granada (1750-1816)*. Editorial Pontificia Universidad Javeriana. <https://tinyurl.com/3nva7zmb>
- Castro-Gómez, S., & Grosfoguel, R. (2007). *El giro decolonial: Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global*. Siglo del Hombre. <https://tinyurl.com/htfm3uwe>

- Castro-Gómez, S., & Guardiola, Ó. (2002). Globalización, universidad y conocimientos subalternos: Desafíos para la supervivencia cultural. *Nómadas*, 16, 183-191. <https://tinyurl.com/m36fjb69>
- Coggo, E., & Pavan, M. (2017). A relação universidade-empresa sob diferentes abordagens: Da universidade empreendedora ao capitalismo acadêmico. *Educação*, 40(1), 73-82. <http://dx.doi.org/10.15448/1981-2582.2017.1.22838>
- Collado, J. (2017). Educación y desarrollo sostenible: La creatividad de la naturaleza para innovar en la formación humana. *Educación y Educadores*, 20(2), 229-248. <http://dx.doi.org/10.5294/edu.2017.20.2.4>
- Cortina, A. (2010). Ética y responsabilidad social en un mundo globalizado. *Cátedra Globalización y Democracia de la Universidad Diego Portales*. 4 de junio. <https://tinyurl.com/2r2mw4ju>
- Cortina, A. (2013). ¿Para qué sirve realmente la ética? *Paidós*. <https://tinyurl.com/5az2n3s3>
- De Sousa Santos, B. (2021). *Descolonizar la universidad: El desafío de la justicia cognitiva global*. CLACSO. <https://tinyurl.com/4vr7dzes>
- Dussel, E. (2001). *Hacia una filosofía política crítica*. Desclée de Brouwer. <https://tinyurl.com/mr2sbhu2>
- Echeverría, R. (2006). *Ontología del lenguaje*. Granica. <https://tinyurl.com/2ry2zbbk>
- Ennis, R. (1998). Is Critical Thinking Culturally Biased? *Teaching Philosophy*, 21(1), 15-33. <http://dx.doi.org/10.5840/teachphil19982113>
- Foster, J. (2002). Sustainability, Higher Education and the Learning Society. *Environmental Education Research*, 8(1), 35-41. <http://dx.doi.org/10.1080/13504620120109637>
- Foucault, M. (1978). *Vigilar y castigar: Nacimiento de la prisión*. Siglo XXI. <https://tinyurl.com/mu2tbt9j>
- Freire, P. (2004). *La educación como práctica de la libertad*. Siglo XXI. <https://tinyurl.com/yunsfktm>
- Freire, P. (2005). *Pedagogía del oprimido*. Siglo XXI. <https://tinyurl.com/22fndbkr>
- Garcés, L., & Giraldo, C. (2014). Virtudes éticas en Aristóteles: Razón de los deseos y sus acciones para lograrlas. *Revista Virtual Universidad Católica del Norte*, 41, 70-78. <https://tinyurl.com/mw7p7w6k>
- Giroux, H., & Searls Giroux, S. (2004). *Take Back Higher Education: Race, Youth, and the Crisis of Democracy in the Post-Civil Rights Era*. Palgrave Macmillan. <https://tinyurl.com/yjwww46b>
- Grinberg, S. (2008). *Educación y poder en el siglo XXI: Gubernamentalidad y pedagogía en las sociedades de gerenciamiento*. Miño y Dávila. <https://tinyurl.com/nca-dxwwd>
- Grueso, M., & Rey, C. (2013). Hacia la construcción de un modelo integral de organizaciones saludables. *Revista de Ciencias Sociales*, 19(4), 625-638. <https://tinyurl.com/4ussx82v>
- Guillén, M. (2006). *Ética en las organizaciones: Construyendo confianza*. Pearson Prentice Hall. <https://tinyurl.com/yz2ubum6>
- Han, B. (2012). *Sociedad del cansancio*. Herder. <https://tinyurl.com/m56rz47p>
- Harari, Y. (2014). *Sapiens. De animales a dioses: Una breve historia de la humanidad*. Debate. <https://tinyurl.com/y9m9tv7s2>
- Lara, M. (1990). La identidad social en Habermas: Entre el consenso y la alteridad. *Doxa*, 7, 257-272. <https://tinyurl.com/mvefk2t9>
- Lemke, T. (2017). *Introducción a la biopolítica*. Fondo de Cultura Económica. <https://tinyurl.com/mppwxm5z>
- Liotard, J. (1987). *La condición posmoderna: Informe sobre el saber*. Cátedra. <https://tinyurl.com/3rvv6y4d>
- Maturana, H. (1997). *Emociones y lenguaje en educación y política*. Dolmen. <https://tinyurl.com/5fy8c6vt>
- Max-Neef, M. (2006). *Desarrollo a escala humana: Conceptos, aplicaciones y algunas reflexiones*. Icaria. <https://tinyurl.com/37mjyk2n>
- Medina, R., Franco, M., Gallo, M., & Torres de Cádiz, A. (2019). El desarrollo de la creatividad en la formación universitaria. *Revista Cubana de Medicina Militar*, 48(2), 374-388. <https://tinyurl.com/5t5h6eks>
- Melé, D. (2016). Understanding Humanistic Management. *Humanistic Management Journal*, 1, 33-55. <https://doi.org/10.1007/s41463-016-0011-5>
- Membriela, M. (2015). *Capital social, bienes relacionales y bienestar subjetivo revelado: Una contrastación del modelo de Lin* [tesis de grado]. Universidad da Coruña, España. <https://tinyurl.com/ms2vs7dd>
- Méndez, P., Córdova, J., & Obando, E. (2023). Multiculturalismo, interculturalidad y educación: Hacia una praxis pedagógica otra. *Revista de Filosofía*, 40(104), 168-178. <https://doi.org/10.5281/zenodo.7644664>
- Menéndez, D., & Reyes, C. (2021). La mercantilización de la educación superior a través del modelo universitario inglés: Elementos clave, críticas y posibilidades. *Revista Española de Educación Comparada*, 37, 234-255. <http://dx.doi.org/10.5944/reec.37.2021.27592>
- Muñoz, A., & González, E. (2017). Aportaciones de R. Sennett al desarrollo de la ética empresarial en el contexto del Nuevo Capitalismo. *Veritas*, 38, 51-75. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-92732017000300051>
- Nhat Hanh, T., & Weare, K. (2019). *Los educadores felices cambian el mundo*. Kairós. <https://tinyurl.com/2fehvsz>
- Nussbaum, M. (2012). *Crear capacidades: Propuesta para el desarrollo humano*. Paidós. <https://tinyurl.com/37df87cu>
- Nussbaum, M. (2017). *Not for Profit: Why Democracy Needs the Humanities*. Princeton University Press. <https://tinyurl.com/4ep8x2ub>
- Ocampo, A., & Ponce, G. (2023). Investigar la educación inclusiva en el mundo actual: Tensiones, opacidades y contingencias. *Magis. Revista Internacional de Investigación en Educación*, 16. <http://dx.doi.org/10.11144/Javeriana.m16.ieim>
- Paul, R., & Elder, L. (2020). *Critical Thinking: Tools for Taking Charge of Your Learning and Your Life*. Rowman & Littlefield. <https://tinyurl.com/bvcj3s2p>
- Pérez de Celis, I. (1793). *Filosofía de las costumbres: Poema*. Imprenta de Don Benito Cano. <https://tinyurl.com/2unxbfb>
- PNUD (2020). *Informe sobre Desarrollo Humano 2020. La próxima frontera: Desarrollo humano y el Antropoceno*. PNUD. <https://tinyurl.com/4xba4dx7>
- Pontificio Consejo "Justicia y Paz" (2005). *La persona humana y sus dimensiones: Compendio de doctrina social de la Iglesia*. Pontificio Consejo "Justicia y Paz". <https://tinyurl.com/438bh69>

- Saura, G., & Caballero, K. (2021). Capitalismo académico digital. *Revista Española de Educación Comparada*, 37, 192-210. <https://doi.org/10.5944/reec.37.2021.27797>
- Sennett, R. (2006). *La corrosión del carácter: Las consecuencias personales del trabajo en el nuevo capitalismo*. Anagrama. <https://tinyurl.com/mw5h7ypj>
- Tardif, M. (2014). *Los saberes del docente y su desarrollo profesional*. Narcea. <https://tinyurl.com/yyyspz4>
- Uribe, H. (2011). Cultura, modo de relación. *Cuestiones Teológicas*, 38(90). <https://tinyurl.com/2cd29cj2>
- Villamor, A. (2024). O papel da actual educación escolar na conformación do suxeito posmoderno. *Agora*, 37(2), 99-121. <http://dx.doi.org/10.15304/ag.37.2.4269>
- Wittgenstein, L. (1958). *Philosophical Investigations*. Blackwell. <https://tinyurl.com/htvku37t>
- Zamora, J. (2019). The Market for Scientific Lemons, and the Marketization of Science. *Theoria*, 34(1), 133-145. <https://tinyurl.com/mtda8xnw>

Declaración de conflicto de intereses

Los autores declaran no tener conflictos de intereses.

Declaración de autoría

Richard Alonso Uribe Hincapié se encargó de la conceptualización, la curación de datos, el análisis formal, la investigación, la metodología, la supervisión, la validación, la visualización, la administración del proyecto, la escritura y preparación del borrador original, la escritura, la revisión y la edición del artículo. Juan Fernando García Castro se encargó de la conceptualización, la revisión y el análisis de información, la investigación, la metodología, la visualización, la escritura y preparación del borrador original, la escritura, la revisión y la edición del artículo. Juan Eliseo Montoya Marín se encargó de la conceptualización, la revisión y el análisis de información, la investigación, la metodología, la visualización, la escritura y preparación del borrador original, la escritura, la revisión y la edición del artículo.

Agradecimientos

El nacimiento de este texto se produjo en el curso Ética de las Organizaciones, del Doctorado en Educación de la Universidad Pontificia Bolivariana.

Revisiones sistemáticas de literatura
Systematic literature reviews



Comprensión lectora en la era digital: Una revisión sistemática

Reading Comprehension in the Digital Age: A Systematic Review

Zulma Díaz Calle^a  , Víctor Manuel Noria Aliaga^b  , Marilyn Aurora Buendía Molina^c  

^a Universidad César Vallejo. Av. Alfredo Mendiola 6232, Los Olivos 15314, Lima, Perú.

^b Universidad Nacional Intercultural de la Amazonía. San José Km. 0,5, Pucallpa 25004, Ucayali, Perú.

^c Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle. Enrique Guzmán y Valle n.º 951, Lurigancho-Chosica 15472, Lima, Perú.

INFORMACIÓN DEL ARTÍCULO

Historial del artículo:

Recibido el 07 de diciembre de 2023

Aceptado el 04 de marzo de 2024

Publicado el 02 de mayo de 2024

Palabras clave:

aprendizaje

tecnología

TIC

alfabetización digital

educación

comprensión lectora

era digital

ARTICLE INFO

Article history:

Received December 7, 2023

Accepted March 4, 2024

Published May 2, 2024

Keywords:

learning

technology

ICT

digital literacy

education

reading comprehension

digital age

RESUMEN

La competencia lectora es fundamental en la educación, especialmente en la era digital, en que la información se presenta de forma diversa y dinámica. La integración de estrategias innovadoras y tecnologías educativas es esencial para mejorar la competencia lectora en este entorno digital en constante evolución. En este contexto, el objetivo del estudio fue realizar un análisis crítico de las estrategias innovadoras y tecnologías educativas utilizadas para mejorar la competencia lectora en el escenario educativo actual, a través de una revisión sistemática de la literatura bajo el método PRISMA. Se seleccionaron 130 artículos relevantes sobre esta temática. Los resultados de la revisión identifican tendencias y prácticas innovadoras útiles para educadores y diseñadores de programas educativos. Sin embargo, aún existen desafíos que deben superarse, lo que requiere un esfuerzo continuo por parte de docentes e instituciones educativas.

ABSTRACT

Reading competence is fundamental in education, especially in the digital age, where information is presented in a diverse and dynamic ways. The integration of innovative strategies and educational technologies is crucial to enhancing reading proficiency in this ever-evolving digital environment. In this context, the aim of the study was to conduct a critical analysis of innovative strategies and educational technologies used to improve reading proficiency in the current educational scenario, through a systematic literature review using PRISMA method. A total of 130 relevant articles on this topic was selected. The review results identify trends and innovative practices beneficial to educators and educational program designers. However, there are still challenges to overcome, requiring continuous effort from teachers and educational institutions.

© 2024 Díaz Calle, Noria Aliaga, & Buendía Molina. CC BY-NC 4.0

Introducción

En la actualidad, la enseñanza de la comprensión lectora está influenciada por la evolución tecnológica en la era digital (Gutiérrez, 2009). Las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) han cambiado la forma de leer y escribir (Rodríguez Chavira & Cortés, 2020), mientras que los dispositivos electrónicos y los recursos educativos en línea han transformado la interacción con la información escrita (Rebolledo et al., 2020). Esta transformación implica cambios en el sistema educativo para adaptarse a nuevas circunstancias y tecnologías (Calde-

rón, 2019; Feito, 2020; Rodríguez Jiménez, 2021). Las herramientas digitales desempeñan un papel fundamental en la redefinición de los procesos educativos (Bernate & Vargas, 2020).

A pesar de los desafíos inherentes al cambio, existen oportunidades para rediseñar las estrategias pedagógicas y aprovechar las tecnologías educativas como herramientas catalizadoras para mejorar la comprensión lectora (Zanotti & Grasso, 2020; Mateus, 2023). Estas oportunidades incluyen la personalización del aprendizaje, el acceso a diversos recursos educativos, la promoción de la lectura

activa, la retroalimentación inmediata, el uso de multimedia y el hecho de facilitar la colaboración entre estudiantes.

La comprensión lectora se define como la habilidad integral de entender, interpretar y procesar la información contenida en un texto escrito. Implica extraer significado, identificar ideas principales, inferir conceptos implícitos, relacionar la información y reflexionar críticamente sobre el contenido textual. Esta habilidad no se limita a la decodificación pasiva de palabras, sino que involucra una construcción activa de significado por parte del lector.

Desde una perspectiva interdisciplinaria, en la educación actual, la integración de herramientas digitales con la pedagogía tradicional es esencial para mejorar la comprensión lectora en entornos digitales. La prevalencia de dispositivos electrónicos y recursos en línea ha transformado la forma de acceder a, procesar y comparar información. Es necesario armonizar las prácticas tradicionales con las tecnologías educativas, buscando un equilibrio entre métodos pedagógicos y tecnológicos.

La participación en actividades educativas dentro y fuera del entorno educativo es crucial para la comprensión lectora (Jiménez Taracido et al., 2016; Rebolledo et al., 2020). En Latinoamérica, los resultados de las pruebas de lectura son bajos, lo que afecta la capacidad de los estudiantes para aprovechar oportunidades de aprendizaje (Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico [OCDE], 2014). Además, la práctica de lectura es insuficiente en todos los niveles educativos, lo que se refleja en dificultades para interpretar, analizar y reflexionar sobre textos, especialmente en la lectura autónoma (Ripalda et al., 2020).

La importancia de la comprensión lectora radica en su influencia sobre el éxito o fracaso al abordar tareas que impliquen actividades relacionadas con la lectura (Mazzitelli et al., 2013). Por ello, surge la necesidad crítica de entender cómo las estrategias pedagógicas y las tecnologías educativas se entrelazan para influir en el desarrollo de la comprensión lectora en la era digital.

A medida que los educadores buscan adaptarse a este nuevo paradigma, surge la interrogante fundamental de cómo optimizar las estrategias didácticas (Vidal & Manríquez, 2016; Narváez & Fárez, 2022) y las herramientas tecnológicas para fomentar una comprensión lectora profunda y efectiva en un contexto caracterizado por la diversidad y la fluidez informativa (Córdoba & Ospina, 2019).

Resulta vital comprender cómo las estrategias pedagógicas han integrado efectivamente las tecnologías educativas (Narváez & Fárez, 2022), armonizando prácticas tradicionales con las oportunidades y los desafíos digitales en la enseñanza de la comprensión lectora. Este análisis documenta la evolución de estas estrategias y cómo las tecnologías han transformado la enseñanza y el aprendizaje.

La investigación se basa en estudios como el de Gómez et al. (2023), que exploran la integración de tecnologías digitales en la pedagogía contemporánea. Asimismo, Czerwonogora (2023) ofrece una perspectiva sobre las teorías del aprendizaje en el entorno digital, que enriquece la comprensión de la interacción entre la pedagogía tradicional y las innovaciones tecnológicas, especialmente en la comprensión lectora.

La importancia de esta investigación radica en informar sobre las prácticas actuales en la enseñanza de la comprensión lectora en un entorno digitalizado, así como

en analizar estrategias innovadoras y tecnologías educativas. Este estudio contribuirá a la comprensión crítica de cómo estas intervenciones impactan en el desarrollo de habilidades de lectura, y ofrecerá perspectivas valiosas para educadores, diseñadores de programas educativos y formuladores de políticas.

Finalmente, nuestro objetivo fue realizar un análisis crítico de las estrategias innovadoras y las tecnologías educativas para mejorar la comprensión lectora en el entorno educativo actual, mediante una revisión sistemática. En este proceso, se buscan destacar las mejores prácticas y los desafíos en la integración de la enseñanza de la comprensión lectora con tecnologías emergentes, para contribuir al campo de la educación en el siglo XXI (Hernández Rangel & Martínez, 2019).

Metodología y materiales

En este estudio se realizó una revisión sistemática de la investigación publicada en los últimos diez años sobre la enseñanza de la comprensión lectora en la era digital. El objetivo principal fue analizar críticamente las estrategias pedagógicas y las tecnologías educativas para una mejora de la comprensión lectora.

Se siguieron las pautas de la declaración PRISMA (*Preferred Reporting Items for Systematic reviews and Meta-Analyses*) para llevar a cabo una revisión sistemática de la evolución en las prácticas pedagógicas y el impacto de las tecnologías emergentes en el desarrollo de habilidades de lectura (Sánchez Serrano et al., 2022). Esta metodología asegura la selección objetiva de artículos, la extracción sistemática de datos relevantes y la presentación estructurada de los resultados.

La revisión se basó en preguntas de investigación específicas, diseñadas para abordar la integración de tecnologías educativas y estrategias pedagógicas en la enseñanza de la comprensión lectora en la era digital. Estas preguntas se formularon para obtener una visión completa y detallada del estado actual de la investigación en este campo.

Las preguntas de investigación surgen de la necesidad de comprender el impacto de la era digital en la comprensión lectora y en las prácticas de lectura, y están respaldadas por el crecimiento exponencial de la tecnología en la educación y la sociedad en general (Pérez et al., 2018). Las interrogantes son las siguientes: ¿cómo ha evolucionado la comprensión lectora con la transición a la era digital y qué cambios específicos se han observado en las prácticas de lectura?, ¿cuáles son los principales desafíos que enfrenta la comprensión lectora en el entorno digital, y de qué manera la tecnología ha afectado positiva o negativamente la capacidad de los lectores para interpretar información en línea?

Las preguntas se apoyan en estudios previos sobre la evolución de la comprensión lectora en la era digital (Cordón & Jarvio, 2015; Arteaga et al., 2023), así como en la literatura sobre el impacto de la tecnología en la lectura y el procesamiento de la información (Ascencio et al., 2023). Esta base teórica se fundamenta en teorías pedagógicas como el constructivismo, el aprendizaje colaborativo, el aprendizaje basado en problemas, la teoría del aprendizaje y la teoría del aprendizaje móvil.

Además, se consideran investigaciones sobre desafíos específicos de la lectura en el entorno digital, como la sobreabundancia de información, las distracciones y

las dificultades técnicas. Estos desafíos pueden afectar la experiencia de lectura en línea y requieren estrategias para mejorar la comprensión lectora en la era digital. Esta combinación ofrece un respaldo teórico sólido para abordar las preguntas de investigación.

Las preguntas guiaron el análisis sistemático de la literatura científica para extraer conclusiones sobre las prácticas actuales en la enseñanza de la comprensión lectora en la era digital. Se limitó la búsqueda a diez años (2014-2023) y se incluyeron artículos de cualquier ubicación geográfica para ampliar la perspectiva.

Se realizó una exploración exhaustiva para analizar cómo la evolución de las estrategias pedagógicas ha integrado las tecnologías educativas en la enseñanza de la comprensión lectora. Se emplearon bases de datos clave, como Scientific Electronic Library Online (SciELO), Scopus y Dialnet, para garantizar la exhaustividad y diversidad de la revisión. Por ejemplo, los 1 197 259 encontrados en Scopus se redujeron a 64 con los filtros aplicados; en Scielo, de 28 648 artículos quedaron 31; en Dialnet, 5040 artículos se redujeron a 35 tras la selección.

Para optimizar la búsqueda, se utilizaron términos estratégicos, como “comprensión lectora”, “era digital”, “tecnología de la información” y “educación”, entre otros. El uso de operadores booleanos como AND y OR permitió refinar la búsqueda inicial y garantizar la inclusión de estudios relevantes. Ejemplos de comandos utilizados incluyeron expresiones como “[reading comprehension AND information technology AND education]”, lo que proporcionó un marco específico para seleccionar artículos relacionados con la temática de interés.

Luego de recopilar el conjunto inicial de publicaciones, se evaluaron los criterios de inclusión y exclusión detallados a continuación para seleccionar los artículos finales de esta revisión sistemática.

Tabla 1. Criterios de inclusión y exclusión de artículos.

Criterio	Descripción	Inclusión/ exclusión	
Alineación con el tema de estudio	Centrados en la integración de tecnologías educativas en la enseñanza de la comprensión lectora en la era digital.	Inclusión	
Período de publicación	Publicaciones de los últimos diez años (2014-2023).		
Rigor científico	Estudios revisados por pares en revistas científicas reconocidas, para asegurar la calidad y fiabilidad de los datos.		
Enfoque empírico o teórico	Estudios empíricos o teóricos, que contribuyan al entendimiento de la integración de tecnologías en la comprensión lectora.		
Disponibilidad de texto completo	Acceso al texto completo, para garantizar una revisión exhaustiva de la metodología y los resultados.		
Claridad en los objetivos de investigación	Objetivos de investigación claramente definidos y alineados con la temática de estudio.		
Contexto geográfico y cultural	Estudios de cualquier contexto geográfico y cultural que fomenten la diversidad en las prácticas educativas y tecnológicas.		
Relevancia temática	No centrados en la integración de tecnologías educativas en la comprensión lectora.		
Datos insuficientes	Información insuficiente sobre metodología, resultados o rigor científico.		Exclusión
Idioma	Idiomas no accesibles para el equipo investigador. Los seleccionados fueron inglés, español y portugués.		

Elaboración: Autores (2024).

Resultados

Los resultados de la revisión muestran diversos enfoques para adaptar estrategias pedagógicas tradicionales con tecnologías educativas en la enseñanza de la comprensión lectora. A continuación se detalla cómo los autores abordan las preguntas del estudio.

Tabla 2. Características principales de los artículos analizados para responder las preguntas.

Autor(es)	Año	País	Nivel educativo	Aporte
Vega et al.	2014	México	Primaria	Enfrentamiento de dificultades en comprensión de textos expositivos, a pesar de su importancia en el aprendizaje.
Al Musawi et al.	2016	Omán	Primaria	Destaca la eficacia del aprendizaje electrónico en la evolución de la comprensión lectora en la era digital.
Bernal y Zaldívar	2017	México	Diversos niveles	Experimentación exitosa del uso de las TIC mediante un <i>software</i> para mejorar la comprensión autónoma y habilidades creativas.
Mangen et al.	2013	Noruega	Primaria	Diferencias en la puntuación de la comprensión lectora entre soporte impreso y soporte digital.
Barrera et al.	2020	Ecuador	Inicial	Estrategias tecnológicas para fomentar la lectura, el interés, la motivación y la concentración en los estudiantes.
Cadme et al.	2020	Ecuador	Bachillerato	Comprensión de cómo las estrategias pedagógicas tradicionales se adaptaron a las tecnologías educativas para mejorar la comprensión lectora.
Poveda y Cifuentes	2020	Colombia	Educación superior	Incidencia de las TIC respaldada por un sustento teórico.
Ortega et al.	2021	Chile	Educación superior	Adaptación de estrategias pedagógicas tradicionales con aprendizaje basado en problemas (ABP) para mejorar la comprensión lectora y el rendimiento académico.
Hernández et al.	2018	Mundial	Diversos niveles	Las TIC son recursos determinantes en el campo educativo e indispensables en la práctica académica.
Molinero y Chávez	2019	México	Educación superior	Herramientas esenciales para mejorar el rendimiento académico con información relevante para estrategias pedagógicas.
Sánchez Castro y Pascual	2022	España	Primaria	Integración de tecnologías educativas para mejorar la comprensión lectora.
Gudiño et al.	2022	México	Diversos niveles	Adaptación de estrategias pedagógicas tradicionales con tecnologías educativas para fomentar la lectura y comprensión antes de las clases.
Pérez et al.	2018	Mundial	Diversos niveles	Las TIC impulsan la innovación y la alfabetización digital en la educación.

Elaboración: Autores (2024).

Empecemos por la primera pregunta: ¿cómo ha evolucionado la comprensión lectora con la transición a la era digital y qué cambios específicos se han observado en las prácticas de lectura?

La evolución de la comprensión lectora hacia la era digital ha cambiado radicalmente la interacción con el texto y la comprensión de la información (Parodi et al., 2020). Los libros impresos, esenciales en la enseñanza desde el siglo XIX (Kovac & Kepic Mohar, 2022), han evolucionado con el avance tecnológico, desde los primeros sistemas de texto electrónico hasta la llegada de los dispositivos móviles (Cantú et al., 2017) y las plataformas en línea (Pérez et al. 2018), lo que ha transformado las prácticas de lectura (Godoy, 2023).

En los albores de la digitalización, en los años 70 y 80, los sistemas de texto electrónico iniciaron la transformación de la lectura (Kovac & Kepic Mohar, 2022), sentando las bases para los formatos digitales y la digitalización (Magadán & Rivas, 2019). En los años 90, internet cambió el acceso a la información. Algunos libros incluían CD con material adicional (Kovac & Kepic Mohar, 2022). La llegada de la World Wide Web, los navegadores web y los motores de búsqueda (Jiménez Carreira & Álvarez, 2018) ampliaron la disponibilidad de recursos digitales (Rodríguez Medina, 2020), desde noticias hasta blogs y foros de discusión (Martínez Abreu & Curbeira, 2014).

En el año 2000, internet se popularizó; además, surgieron redes sociales y libros electrónicos (Molina et al., 2015; Paz & Hernández, 2019). La lectura digital emergió como alternativa a la impresa, con bibliotecas digitales clave (Montoya et al., 2019; López, 2022). En la década del 2010, los teléfonos inteligentes y las *tablets* facilitaron el acceso al contenido digital (Riverón et al., 2023), al hacer común la lectura móvil (Figuroa, 2016).

La lectura digital, impulsada por la pandemia del COVID-19 desde 2020, promueve tecnologías de inteligencia artificial que transforman la interacción con el texto (Silarayan et al., 2022). Plataformas como Perusall facilitan el intercambio y debate de contenido en diversos formatos, y son esenciales para el aprendizaje activo (Gudiño et al., 2022). La práctica pedagógica ha evolucionado con las nuevas tecnologías —como ejemplo, está la enseñanza del idioma a través de textos digitales (Contreras et al., 2022)—, facilitando el acceso a la información y el procesamiento de los datos (Montoya et al., 2019).

La educación a distancia y el *e-learning* han sido transformados por las tecnologías digitales, que eliminaron la necesidad de compartir un espacio físico (Arbeláez, 2014). La integración de la tecnología ha facilitado la interacción y comunicación en entornos digitales, al ofrecer alternativas valiosas para estudiantes con diversos estilos de aprendizaje (Gros, 2018; Karakoç, 2021).

En la educación a distancia, los libros electrónicos mejoran el aprendizaje con retroalimentación instantánea y promueven el autocontrol (Asrowi et al., 2019); son preferidos por su accesibilidad y utilidad educativa (Alhammad & Ku, 2019; Oyaid & Alshay, 2019), como los diccionarios interactivos que favorecen el vocabulario (Korat et al., 2019). Con elementos visuales, de audio y multimedia, anticipan la sustitución de los libros impresos (Bal & Tezer 2017; Oyaid & Alshay, 2019; Strouse et al., 2022), al tiempo que enriquecen la comprensión y los esquemas mentales con presentaciones estimulantes de audio y video (Güneş & Susar, 2014). Las aplicaciones de libros ilustrados exploran recursos semióticos, y amplían el conocimiento previo y los diálogos (Schwebs, 2014).

La lectura en la era digital ha evolucionado con un mayor consumo en línea y exposición a diversos formatos —por ejemplo, noticias y redes sociales como Facebook (Delgado et al., 2018; Salazar & Nández, 2021)—, lo que fomenta la participación activa y la colaboración en proyectos de lectura colectiva en comunidades en línea (Burín, 2016; Zermeño et al., 2020). Otras plataformas ofrecen personalización y recomendaciones que influyen en las elecciones de lectura, mientras que las aplicaciones interactivas en libros electrónicos enriquecen la experiencia y desarrollan habilidades de comprensión (Shamir & Korat, 2015; Pabrua et al., 2018; Korat et al., 2019; Peña et al., 2021).

Los entornos virtuales de aprendizaje y los libros electrónicos son recursos digitales que promueven competencias digitales y cognitivas esenciales (Lee, 2017; Novoa et al., 2021). Sin embargo, aunque facilitan la adquisición de conocimientos, el mejoramiento de la comprensión lectora en el entorno digital requiere habilidades digitales sólidas (Wu, 2014; Burin et al., 2016; Fajardo et al., 2016; Salmerón & Delgado, 2019).

En entornos académicos, el aumento del uso de recursos digitales ha transformado la forma en que se accede a, se leen y se citan fuentes (Ololube et al., 2016; Blackburn, 2017; Cohen, 2017; Lee & Lee, 2018). La introducción de sistemas digitales de gestión del aprendizaje como Edmodo, Google Classroom y Moodle han ampliado la implementación tanto de plataformas educativas —el British Council, Quizizz, etc.— como de medios no educativos, inicialmente destinados al entretenimiento —YouTube, Instagram, Twitter...— (Raja et al., 2021).

La capacidad de navegación en entornos digitales se asocia positivamente con el desempeño en pruebas de lectura, lo que destaca la importancia de desarrollar habilidades digitales sólidas (Wu, 2014; Fajardo et al., 2016). Además, las estrategias metacognitivas en entornos digitales han demostrado mejorar significativamente la comprensión lectora (Novoa et al., 2021), sobre todo al combinarse con el uso de aplicaciones digitales como WhatsApp, Google Classroom y Google Meet (Castro & Cáceres, 2022).

Finalmente, el uso de *software* especializado, como los organizadores gráficos interactivos, ha mostrado resultados prometedores en la mejora del nivel de comprensión lectora entre estudiantes de ingeniería, al proporcionar estrategias gráficas y tecnológicas para organizar textos de manera efectiva (Valeska, 2014). También existen otros *softwares* educativos de escritorio que ayudan en el proceso de enseñanza y aprendizaje de la lectoescritura en el idioma español (Meléndez et al., 2019).

Demos ahora respuesta a la segunda pregunta: ¿cuáles son los principales desafíos que enfrenta la comprensión lectora en el entorno digital, y de qué manera la tecnología ha afectado positiva o negativamente la capacidad de los lectores para interpretar información en línea?

La comprensión lectora en la era digital enfrenta desafíos como la atención dividida y la sobrecarga de información, que pueden afectar negativamente la capacidad de los lectores para entender y retener lo que leen.

El avance tecnológico del siglo XXI plantea retos tanto tecnológicos como educativos; por ejemplo, la adaptación a los nuevos formatos electrónicos de lectura (Borgonovi, 2016; Parodi et al., 2020). Además, la literatura digital

juega un papel crucial en la vida cotidiana, especialmente para los niños, aunque persisten ambigüedades en la investigación sobre las habilidades narrativas tempranas (Müller-Brauers et al., 2020).

Por otro lado, en los adultos, la alfabetización puede mejorar mediante tecnologías computacionales como AutoTutor, que enseña estrategias de comprensión a partir de diálogos conversacionales (Graesser et al., 2021). Similarmente, los círculos literarios en línea contribuyen al desarrollo autónomo de la comprensión lectora del inglés (Flores, 2023). Estas iniciativas combinan tecnología e interacción humana para el aprendizaje efectivo.

Sin embargo, persisten desafíos en la lectura en línea, como más distracciones y mayor fragmentación y superficialidad, si se la compara con la lectura en papel (Cordón & Jarvio, 2015; Huang, 2018; Chartier, 2018; Vargas, 2019; Fontaine et al., 2020; Stynze & Velásquez, 2021). En la última década, se ha observado un aumento significativo en el número de textos digitales y de herramientas de aprendizaje en línea (Ben & Eshet, 2020). Por ello, se destaca la importancia de la alfabetización digital y el desarrollo de habilidades de lectura profundas y reflexivas, con especial atención a la sobrecarga de información, que puede dificultar la identificación de fuentes confiables y la evaluación de la veracidad (Castro & Cáceres, 2022).

A pesar de ampliar el acceso y ofrecer herramientas para la interpretación en línea, la tecnología plantea desafíos que requieren abordarse para mejorar la comprensión lectora en el entorno digital. Esto incluye desarrollar habilidades digitales, promover prácticas de lectura más profundas y reflexivas, y fomentar un uso más consciente y crítico de la tecnología en el proceso de comprensión en línea.

En la educación superior, los textos escritos son cruciales para acceder al conocimiento disciplinar. Hoy en día, la lectura digital es común, pero puede ser distractora y exigir habilidades cognitivas para una comprensión efectiva. Establecer metas según instrucciones relevantes mejora la comprensión en contextos digitales (Ramírez et al., 2022).

Las actividades de aprendizaje constructivas y personalizadas pueden respaldar la construcción de conocimientos (McCarthy & Yan, 2023). Los investigadores han estado utilizando inteligencia artificial (IA) para hacer que este tipo de actividades sean más efectivas y accesibles. Las direcciones y consideraciones emergentes también resultan de la introducción de la IA generativa. La colaboración entre investigadores, desarrolladores, educadores y formuladores de políticas es crucial para seguir el ritmo del rápido avance tecnológico (McCarthy & Yan, 2023).

La transición de la lectura en papel a la digital afecta el aprendizaje cognitivo, especialmente la comprensión lectora, y ha sido tema de numerosos estudios en las dos últimas décadas. Los resultados eran inicialmente inconsistentes, con algunos estudios que favorecían la lectura en pantalla, otros que no encontraban diferencias, y otros que respaldaban la lectura en papel (Aydemir et al., 2013; Porion et al., 2016; Hermena et al., 2017; Halamish & Elbaz, 2020).

Los desafíos y beneficios del uso de entornos digitales en la educación y evaluación han generado preocupaciones sobre la persistente preferencia por la lectura en papel (Duncan et al., 2015; Mizrachi, 2015; Annette &

Lafreniere, 2017; Baron et al., 2017; Ben & Eshet, 2020). Lauterman y Ackerman (2014), por ejemplo, observaron que los métodos para superar la inferioridad de la pantalla son efectivos únicamente para aquellos que prefieren la lectura digital.

Algunos investigadores destacan la utilidad de los libros electrónicos, pero advierten sobre la distracción de la trama principal con sus características interactivas (Martino & Fragoso, 2015). Además, la comprensión narrativa y de palabras se maximiza al activar el conocimiento previo y centrarse en la lectura (Hoel et al., 2020). Análisis recientes identifican tres factores clave: el tiempo, dimensión en la que sobresale la lectura en papel en ciertos contextos; el género del texto, con ventajas del papel en textos informativos, pero no en narrativos; y el año de publicación, con un aumento en la ventaja de la lectura en papel a lo largo del tiempo (Delgado et al., 2018). Todo esto tiene implicancias en la teoría y en la educación.

Discusión

La comprensión lectora, entendida como la capacidad de interpretar, analizar y comprender textos, emerge como un componente fundamental en el proceso de aprendizaje (García García et al., 2018), que es un proceso complejo (Kintsch, 2013). En el contexto educativo peruano, esta habilidad adquiere una importancia crítica, por los desafíos que se dan a conocer en diversas evaluaciones a nivel nacional e internacional (Francia et al., 2022).

Las evaluaciones educativas, tanto locales como globales, revelan una brecha significativa en los niveles de comprensión lectora de los estudiantes. En la educación superior, preocupa la falta de progreso en esta habilidad a lo largo de los semestres académicos (Arista & Paca, 2015). Esto resalta la necesidad de mejorar la calidad educativa y abordar obstáculos como la falta de recursos educativos y la diversidad lingüística, o incluso la necesidad de adaptar las estrategias pedagógicas para abordar las distintas formas de aprendizaje de los estudiantes (Martín & González, 2022).

La comprensión lectora no solo se configura como un objetivo en sí mismo, sino también como un indicador clave de la calidad del sistema educativo, vital para el desarrollo académico y las capacidades críticas en una sociedad cada vez más globalizada y digitalizada. Por lo tanto, su atención es esencial para garantizar un desarrollo educativo integral y equitativo, considerando el avance tecnológico.

La integración de tecnologías educativas genera cambios en las estrategias pedagógicas, al enfocarse en la personalización de la enseñanza (Molinero & Chávez, 2019) y adaptarse mediante sistemas digitales según las habilidades y los estilos de aprendizaje de cada estudiante (García Sánchez et al., 2017). La personalización, resaltada por Sánchez Castro y Pascual (2022), se fortalece con plataformas digitales que ofrecen recomendaciones en tiempo real y mejoran la comprensión lectora de forma individualizada. La propuesta de Thorne et al. (2013) sobre herramientas virtuales de aprendizaje personalizado redefine la experiencia de lectura en entornos digitales interactivos.

Las TIC emergen como recursos determinantes en el ámbito educativo (Hernández et al., 2018). Burin et al. (2016) señalan que, aunque los “nativos digitales” tienen

acceso a tecnologías, la idea simplista de que aprenden más solo por su implementación no se sostiene. La innovación en la educación durante la pandemia por COVID-19 generó nuevas prácticas pedagógicas, entre las que resaltan estrategias en entornos virtuales mediante las TIC (Moreno et al., 2021).

Gudiño et al. (2022) promueven la adaptación pedagógica a través de plataformas virtuales basadas en el constructivismo social y el aprendizaje colaborativo, que impulsan la participación activa de los estudiantes. Cadme et al. (2020) subrayan el papel esencial de las aulas virtuales y el *software* educativo para el desarrollo de habilidades de comprensión lectora.

Metodologías activas como el aprendizaje basado en problemas y el aula invertida son resaltadas por Ortega et al. (2021), mientras que Polo et al. (2022) enfatizan la importancia de considerar estilos de aprendizaje para mejorar las habilidades.

Los entornos virtuales se consolidan como motores relevantes del aprendizaje, aunque Hinojosa et al. (2021) señalan la necesidad de una planificación coherente para su efectividad. González de la Torre y Jiménez (2021), por su parte, destacan la importancia de retomar saberes básicos en niveles educativos para facilitar la adquisición de conocimiento.

Novoa et al. (2021) evidencian que las estrategias metacognitivas en entornos digitales mejoran significativamente la comprensión lectora y promueven la autonomía estudiantil. Su investigación subraya la importancia de la adaptación de estrategias pedagógicas convencionales para integrar tecnologías educativas, buscando una sinergia efectiva entre prácticas tradicionales e innovaciones digitales.

Martínez et al. (2019) emplean entornos digitales para mejorar la comprensión lectora, y acentúan la relevancia de la memoria de trabajo. Estrategias metacognitivas impulsadas por herramientas digitales son exploradas por Cabero et al. (2018) para mejorar la comprensión lectora de alumnos con dificultades.

La comparación entre textos digitales e impresos revela resultados positivos, especialmente en estudiantes de primaria, en los que se resaltan la motivación y la actitud hacia la lectura (Long & Szabo, 2016; Gilleece & Eivers, 2018; Danaei et al., 2020).

El formato hipertextual y los escritos multimodales fomentan la exploración de recursos semióticos y la activación de conocimientos previos, lo que mejora la comprensión lectora (Calle & Gómez, 2020). Similar beneficio presenta el aprendizaje colaborativo impulsado por las TIC (Peña et al., 2021). Varios estudios apuntan en la misma dirección: Hong et al. (2020) encuentran que un foro del conocimiento en línea promueve habilidades avanzadas de comprensión lectora; González Estrada et al. (2019) evidencian mejoras en la comprensión lectora inferencial con una herramienta web 2.0.; Arancibia y Bustamante (2019) demuestran que la integración didáctica de la pizarra digital en actividades interactivas mejora las habilidades lectoras; y Sanabria (2017) resalta que los ambientes virtuales de aprendizaje colaborativos son útiles para abordar problemas de metacompreensión lectora.

Wainwright et al. (2020) no encontraron diferencias significativas en la comparación narrativa entre el uso de

libros electrónicos y de papel en estudiantes con espectro autista, lo que sugiere habilidades similares a las de los estudiantes neurotípicos. Zikl et al. (2015) no hallaron mejoras notables en las velocidades de lectura o tasas de error al usar la fuente Open Dyslexic, diseñada para alumnos con dislexia. Blom et al. (2019), por su parte, revelaron que los hipertextos no mejoran sustancialmente la comprensión de los estudiantes con problemas de audición y trastorno de desarrollo del lenguaje, aunque una descripción gráfica puede compensar la baja comprensión del hipertexto.

Finalmente, la adaptación de estrategias pedagógicas a partir de tecnologías educativas emerge como un proceso dinámico y multifacético. La sinergia entre métodos tradicionales y digitales se perfila como clave para una enseñanza más efectiva y personalizada, que ofrezca perspectivas valiosas para educadores y diseñadores de programas educativos.

Conclusiones

De los resultados obtenidos se pueden extraer las siguientes conclusiones. La transición a la era digital ha transformado la forma de interactuar con el texto y comprender la información. Desde los primeros sistemas de texto electrónico hasta las plataformas en línea y los dispositivos móviles, la lectura digital se ha convertido en una parte esencial de la vida moderna, especialmente impulsada por la pandemia del COVID-19. La introducción de tecnologías digitales ha cambiado la enseñanza y el aprendizaje, a partir de la adopción generalizada de internet y dispositivos móviles, y la popularización de plataformas de contenido en línea, redes sociales y libros electrónicos, que brindan acceso instantáneo a una gran información y recursos educativos.

A pesar de los beneficios de la tecnología, la comprensión lectora en entornos digitales enfrenta desafíos significativos, como la atención dividida, la sobrecarga de información y la comparación con la lectura en papel. La falta de habilidades digitales sólidas y la necesidad de desarrollar prácticas de lectura más profundas y reflexivas son áreas que requieren atención. Sin embargo, la integración efectiva de tecnologías educativas puede mejorar la comprensión lectora y promover un aprendizaje más personalizado y activo. Las plataformas digitales que ofrecen recomendaciones en tiempo real, las metodologías activas y los entornos virtuales de aprendizaje colaborativo son herramientas clave para abordar los desafíos actuales en la educación.

Finalmente, es fundamental adoptar un enfoque holístico que combine métodos tradicionales y digitales para mejorar la comprensión lectora. Esto implica una planificación coherente, la adaptación de estrategias pedagógicas y la promoción de la participación activa de los estudiantes en entornos virtuales.

Referencias

Al Musawi, A., Kazem, A., Al Hashmi, A., & Al Busaidi, F. (2016). The Effectiveness of Instructional Software in Reading Comprehension Skills and Reading Aloud of Omani Fourth Basic Schools' Students. *Technology, Innovation and Education*, 2. <https://doi.org/10.1186/s40660-016-0018-0>

- Alhammad, R., & Ku, H. (2019). Graduate Students' Perspectives on Using E-Books for Academic Learning. *Educational Media International*, 56(1), 75-91. <https://tinyurl.com/6f935d3t>
- Annisette, L., & Lafreniere, K. (2017). Social Media, Texting, and Personality: A Test of the Shallowing Hypothesis. *Personality and Individual Differences*, 115, 154-158. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2016.02.043>
- Arancibia, B., & Bustamante, M. (2019). Aprendizaje lector con apoyo de la pizarra digital interactiva: Estudio empírico. *Magis. Revista Internacional de Investigación en Educación*, 12(24). <https://doi.org/10.11144/Javeriana.m12-24.alpd>
- Arbeláez, M. (2014). Las tecnologías de la información y la comunicación (TIC): Un instrumento para la investigación. *Investigaciones Andina*, 16(29). <https://tinyurl.com/55nsvhx3>
- Arista, S., & Paca, N.. (2015). Los hábitos de lectura y la comprensión lectora en estudiantes universitarios de la especialidad de lengua, literatura, psicología y filosofía en el año 2014. *Revista de Investigaciones Altoandinas*, 17(3), 379-386. <https://tinyurl.com/3zs2vf6h>
- Arteaga, W., Tovalino, O., & Solís, B. (2023). Comprensión lectora en estudiantes de educación básica en tiempos de virtualidad. *Horizontes. Revista de Investigación en Ciencias de la Educación*, 7(30), 1888-1902. <https://doi.org/10.33996/revistahorizontes.v7i30.637>
- Ascencio, J. P., Gonzales, V., Ibáñez, A., & Ascencio, J. A. (2023). Uso de textos digitales para la comprensión lectora en la educación secundaria. *Revista de Climatología*, 23, 643-650. <http://doi.org/10.59427/rcli/2023/v23cs.643-650>
- Asrowi, Hadaya, A., & Hanif, M. (2019). The Impact of Using the Interactive E-Book on Students' Learning Outcome. *International Journal of Instruction*, 12(2), 709-722. <https://tinyurl.com/3cpmpdkm>
- Aydemir, Z., Öztürk, E., & Horzum, M. (2013). The Effect of Reading from Screen on the 5th Grade Elementary Students' Level of Reading Comprehension on Informative and Narrative Type of Texts. *Educational Sciences: Theory and Practice*, 13(4), 2272-2276. <https://tinyurl.com/5azcj65d>
- Bal, E., & Tezer, M. (2017). Prospective Teachers' Opinions about Developed E-book for History Course and Its Use. *International Journal of Educational Sciences*, 19(2-3), 159-165. <https://doi.org/10.1080/09751122.2017.1393961>
- Baron, N., Calixte, R., & Havewala, M. (2017). The Persistence of Print among University Students: An Exploratory Study. *Telematics and Informatics*, 34(5), 590-604. <https://doi.org/10.1016/j.tele.2016.11.008>
- Barrera, E., García, D., Mena, S., & Erazo, J. (2020). Estrategias tecnológicas para fomentar la lectura en niños de 5 a 7 años. *CienciaMatria*, 6(1), 464-484. <https://doi.org/10.35381/cm.v6i1.342>
- Ben, G., & Eshet, Y. (2020). Print versus Digital Reading Comprehension Tests: Does the Congruency of Study and Test Medium Matter? *British Journal of Educational Technology*, 52(1), 426-440. <http://dx.doi.org/10.1111/bjet.13014>
- Bernal, M., & Zaldívar, A. (2017). Uso del software educativo como estrategia para promover la lectura. *RITI Journal*, 5(9), 43-47. <https://tinyurl.com/y343ptwx>
- Bernate, J., & Vargas, J. (2020). Desafíos y tendencias del siglo XXI en la educación superior. *Revista de Ciencias Sociales*, 26. <https://tinyurl.com/yxpvau3v>
- Blackburn, G. (2017). A University's Strategic Adoption Process of an PBL-Aligned eLearning Environment: An Exploratory Case Study. *Educational Technology Research and Development*, 65, 147-176. <https://tinyurl.com/h5d8xyfp>
- Blom, H., Segers, E., Knoors, H., Hermans, D., & Verhoeven, L. (2019). Comprehension of Networked Hypertexts in Students with Hearing or Language Problems. *Learning and Individual Differences*, 73, 124-137. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2019.05.006>
- Borgonovi, F. (2016). Video Gaming and Gender Differences in Digital and Printed Reading Performance among 15-Year-Olds Students in 26 Countries. *Journal of Adolescence*, 48(1), 45-61. <https://doi.org/10.1016/j.adolescence.2016.01.004>
- Burin, D., Coccimiglio, Y., González, F., & Bulla, J. (2016). Desarrollos recientes sobre habilidades digitales y comprensión lectora en entornos digitales. *Psicología, Conocimiento y Sociedad*, 6(1), 191-206. <https://tinyurl.com/288493e6>
- Cabero, J., Piñero, R., & Reyes, M. (2018). Material educativo multimedia para el aumento de estrategias metacognitivas de comprensión lectora. *Perfiles Educativos*, 40(159), 144-159. <https://tinyurl.com/56357rkj>
- Cadme, T., García, D., Cárdenas, N., & Erazo, J. (2020). Comprensión lectora e innovación educativa: Estrategias para mejorar la lectoescritura en los jóvenes del bachillerato. *CienciaMatria*, 6(1), 337-363. <https://doi.org/10.35381/cm.v6i1.337>
- Calderón, F. (2019). Impacto de las nuevas tecnologías en la masificación de la educación. *Revista Científica*, 4(ed. esp.), 173-187. <https://doi.org/10.29394/Scientific.issn.2542-2987.2019.4.E.10.173-187>
- Calle, G., & Gómez, M. (2020). El comportamiento lector en textos multimodales digitales en la básica primaria. *Panorama*, 14(2), 14-34. <https://doi.org/10.15765/pnrm.v14i27.1518>
- Cantú, D., Lera, J., & Lara, J. (2017). Uso de dispositivos móviles para favorecer la motivación durante la lectura en educación primaria. *Revista Internacional de Ciencias Sociales y Humanidades SOCIOTAM*, 27(1), 49-69. <https://tinyurl.com/bdtar9ft>
- Castro, V., & Cáceres, M. (2022). El papel de la conciencia fonológica en la comprensión lectora a través de los entornos virtuales. *Conrado*, 18(85), 378-388. <https://tinyurl.com/3ehvtek7>
- Chartier, R. (2018). Libros y lecturas: Los desafíos del mundo digital. *Revista de Estudios Sociales*, 64, 119-124. <https://doi.org/10.7440/res64.2018.09>
- Cohen, A. (2017). Analysis of Student Activity in Web-Supported Courses as a Tool for Predicting Dropout. *Educational Technology Research and Development*, 65, 1285-1304. <https://tinyurl.com/4cxdt9ex>
- Contreras, A., Gómez, S., & Francisco, J. (2022). Los textos digitales como alternativa de enseñanza de la lengua materna. *Cuadernos de Lingüística Hispánica*, 39. <https://doi.org/10.19053/0121053x.n39.2022.13474>
- Córdoba, M., & Ospina, J. (2019). Los videojuegos en el proceso de aprendizaje de los niños de preescolar. *Re-*

- vista Interamericana de Investigación, Educación y Pedagogía*, 12(2), 113-138. <https://tinyurl.com/42ejdm7x>
- Cordón, J., & Jarvio A. (2015). ¿Se está transformando la lectura y la escritura en la era digital? *Revista Interamericana de Bibliotecología*, 38(2), 137-145. <https://doi.org/10.17533/udea.rib.v38n2a05>
- Czerwonogora, A. (2023). Sobre teorías de tecnología y de pedagogía digital: Un diálogo crítico. *Tecnología y Sociedad*, 11. <https://doi.org/10.46553/TYS.11.2022.p33-56>
- Danaei, D., Jamali, H., Mansourian, Y., & Rastegarpour, H. (2020). Comparing Reading Comprehension between Children Reading Augmented Reality and Print Storybooks. *Computers & Education*, 153. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2020.103900>
- Delgado, P., Vargas, C., Ackerman, R., & Salmerón, L. (2018). Don't Throw Away Your Printed Books: A Meta-Analysis on the Effects of Reading Media on Reading Comprehension. *Educational Research Review*, 25, 23-38. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2018.09.003>
- Duncan, L., McGeown, S., Griffiths, Y., Stothard, S., Dobai, A. (2015). Adolescent Reading Skill and Engagement with Digital and Traditional Literacies as Predictors of Reading Comprehension. *British Journal of Psychology*, 107(2), 209-238. <https://doi.org/10.1111/bjop.12134>
- Fajardo, I., Villalta, E., & Salmerón, L. (2016). ¿Son realmente tan buenos los nativos digitales? Relación entre las habilidades digitales y la lectura digital. *Anales de Psicología*, 32(1), 89-97. <https://dx.doi.org/10.6018/analesps.32.1.185571>
- Feito, R. (2020). Este es el fin de la escuela tal y como la conocemos: Unas reflexiones en tiempo de confinamiento. *RASE. Revista de Sociología de la Educación*, 13(2), 156-163. <https://doi.org/10.7203/RASE.13.2.17130>
- Figueroa, C. (2016). El uso del smartphone como herramienta para la búsqueda de información en los estudiantes de pregrado de educación de una universidad de Lima Metropolitana. *Educación*, 25(49), 29-44. <https://dx.doi.org/10.18800/educacion.201602.002>
- Flores, N. (2023). Influencia de los círculos literarios para desarrollar la lectura en extenso en inglés en ambientes virtuales. *CienciaUAT*, 17(2), 112-129. <https://doi.org/10.29059/cienciauat.v17i2.1745>
- Fontaine, G., Zagury-Orly, I., De Denus, S., Lordkipanidzé, M., Beauchesne, M., Maheu-Cadotte, M., White, M., Thibodeau-Jarry, N., & Lavoie, P. (2020). Effects of Reading Media on Reading Comprehension in Health Professional Education: A Systematic Review Protocol. *JBI Evidence Synthesis*, 18(12), 2633-2639. <https://doi.org/10.11124/JBISIR-D-19-00348>
- Francia, M., Mendoza, A., & Andrade, E. (2022). Influencia de las TIC en la comprensión lectora y la escritura creativa: Una revisión sistemática. *Revista Tierra Nuestra*, 16(1), 68-78. <https://doi.org/10.21704/rtn.v16i1.1899>
- García García, M., Arévalo, M., & Hernández, C. (2018). La comprensión lectora y el rendimiento escolar. *Cuadernos de Lingüística Hispánica*, 13(32), 155-174. <https://doi.org/10.19053/0121053X.n32.2018.8126>
- García Sánchez, M., Reyes, J., & Godínez, J. (2017). Las TIC en la educación superior, innovaciones y retos. *Revista Iberoamericana de las Ciencias Sociales y Humanísticas*, 6(12). <https://tinyurl.com/2sth2yja>
- Gilleece, L., & Eivers, E. (2018). Characteristics Associated with Paper-Based and Online Reading in Ireland: Findings from PIRLS and ePIRLS 2016. *International Journal of Educational Research*, 91, 16-27. <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2018.07.004>
- Godoy, L. (2023). Lectura de textos digitales: ¿Nuevas prácticas letradas? *Lengua y Sociedad*, 22(1), 309-329. <https://dx.doi.org/10.15381/lengsoc.v22i1.23291>
- Gómez, M., Lagúnez, A., Ortiz, M., & Umaña, A. (2023). Tecnologías educativas y escenarios digitales: Tendencias en los posgrados universitarios. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 26(1), 55-69. <https://doi.org/10.6018/reifop.545421>
- González de la Torre, Y., & Jiménez, J. (2021). Lectura, escritura, matemáticas y habilidades digitales en la escuela: Hacia la necesidad de alfabetizaciones académicas continuas. *Revista Actualidades Investigativas en Educación*, 21(1). <https://doi.org/10.15517/aie.v21i1.42541>
- González Estrada, L., Santiago, A., & Zaccaro, Z. (2019). Mangus Classroom como herramienta para el fortalecimiento de la comprensión lectora en estudiantes de básica primaria. *Hexágono Pedagógico*, 10(1), 121-135. <https://tinyurl.com/yycvz3zt>
- Graesser, A., Greenberg, D., Frijters, J., & Talwar, A. (2021). Using AutoTutor to Track Performance and Engagement in a Reading Comprehension Intervention for Adult Literacy Students. *Revista Signos*, 54(107), 1089-1114. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-09342021000301089>
- Gros, B. (2018). La evolución del e-learning: Del aula virtual a la red. *RIED. Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 21(2), 69-82. <http://dx.doi.org/10.5944/ried.21.2.20577>
- Gudiño, E., Espinosa, F., & Hernández, A. (2022). Perusall: Herramienta de lectura colaborativa y anotación en línea para facilitar la comprensión lectora. *Investigación en Educación Médica*, 11(42), 106-113. <https://doi.org/10.22201/fm.20075057e.2022.42.22432>
- Güneş, F., & Susar, F. (2014). E-Kitap Okumaya Yönelik Tutum Ölçeğinin (EKOT) Geliştirilmesi: Geçerlilik ve Güvenirlilik Çalışması. *Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi Cilt*, 3(2), 196-212. <https://tinyurl.com/y2tffzxr>
- Gutiérrez, E. (2009). Leer digital: La lectura en el entorno de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación. *Signo y Pensamiento*, 28(54), 144-163. <https://tinyurl.com/5c9nm4ff>
- Halamish, V., & Elbaz, E. (2020). Children's Reading Comprehension and Metacomprehension on Screen versus on Paper. *Computers & Education*, 145. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2019.103737>
- Hermena, E., Sheen, M., Al Jassmi, M., Al Falasi, K., Al Matroushi, M., & Jordan, T. (2017). Reading Rate and Comprehension for Text Presented on Tablet and Paper: Evidence from Arabic. *Frontiers in Psychology*, 8. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2017.00257>
- Hernández, R., Orrego, R., & Quiñones, S. (2018). Nuevas formas de aprender: La formación docente frente al uso de las TIC. *Propósitos y Representaciones*, 6(2), 671-701. <https://dx.doi.org/10.20511/pyr2018.v6n2.248>

- Hernández Rangel, M., & Martínez, M. (2019). Desafíos de la información sistematizada y comunicación en el fortalecimiento de organizaciones públicas. *Revista de Ciencias Sociales (Ve)*, 25(4), 51-64. <https://tinyurl.com/3h4nbnxa>
- Hinojosa, C., Epiqueñ, M., & Morante, D. (2021). Entornos virtuales como herramienta de apoyo al sistema de aprendizaje contable: Un desarrollo necesario. *Revista de Ciencias Sociales*, 27, 64-75. <https://doi.org/10.31876/rcs.v27i.36489>
- Hoel, T., Brekke, E., Schulz, K. (2020). What Happens Before Book Reading Starts? An Analysis of Teacher-Child Behaviours With Print and Digital Books. *Frontiers*, 11. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.570652>
- Hong, H., Ma, L., Lin, P., & Yuan-Hsuan Lee, K. (2020). Advancing Third Graders' Reading Comprehension through Collaborative Knowledge Building: A Comparative Study in Taiwan. *Computers & Education*, 157. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2020.103962>
- Huang, C. (2018). Social Network Site Use and Academic Achievement: A Meta-Analysis. *Computers & Education*, 119, 76-83. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2017.12.010>
- Jiménez Carreira, M., & Álvarez, J. (2018). Metodología de análisis y evaluación de sitios web 2.0: El caso de las diócesis andaluzas. *Revista de Comunicación*, 17(2), 142-163. <https://dx.doi.org/10.26441/RC17.2-2018-A6>
- Jiménez Taracido, L., Baridon, D., & Manzanal, A. (2016). Análisis del control de la comprensión lectora en textos científicos en alumnos de secundaria obligatoria y bachillerato. *Revista Complutense de Educación*, 27(1), 285-307. http://dx.doi.org/10.5209/rev_RCED.2016.v27.n1.45749
- Karakoç, B. (2021). Digital Reading and the Concept of Ebook: Metaphorical Analysis of Preservice Teachers' Perceptions Regarding the Concept of Ebook. *SAGE Open*, 11(2). <https://doi.org/10.1177/21582440211016841>
- Kintsch, W. (2013). Revisiting the Construction-Integration Model of Text Comprehension and Its Implications for Instruction. En D. Alvermann, N. Unrau, M. Sailors y R. Ruddell (eds.), *Theoretical Models and Processes of Reading* (pp. 807-841). Routledge. <https://tinyurl.com/4f9p32pr>
- Korat, O., Levin, I., Atishkin, S., & Turgeman, M. (2019). E-Book as Facilitator of Vocabulary Acquisition: Support of Adults, Dynamic Dictionary and Static Dictionary. *Reading and Writing*, 27, 613-629. <https://tinyurl.com/f42wysu3>
- Kovac, M., & Kopic Mohar, A. (2022). The Changing Role of Textbooks in Primary Education in the Digital Era: What Can We Learn from Reading Research? *CEPS Journal* 12 (2), 11-27. <https://doi.org/10.25656/01:25210>
- Lauterman, T., & Ackerman, R. (2014). Overcoming Screen Inferiority in Learning and Calibration. *Computers in Human Behavior*, 35, 455-463. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2014.02.046>
- Lee, H. Y., & Lee, H. W. (2018). The Effects of Cross-Modality and Level of Self-Regulated Learning on Knowledge Acquisition with Smartpads. *Educational Technology Research and Development*, 66(2), 247-265. <https://tinyurl.com/3yvd7ez4>
- Lee, S. H. (2017). Learning Vocabulary through E-Book Reading of Young Children with Various Reading Abilities. *Reading and Writing*, 30, 1595-1616. <https://tinyurl.com/5eva3dt3>
- Long, D., & Szabo, S. (2016). E-Readers and the Effects on Students' Reading Motivation, Attitude and Comprehension during Guided Reading. *Cogent Education*, 3(1). <https://doi.org/10.1080/2331186X.2016.1197818>
- López, C. (2022). Lectura digital crítica: Aportes analítico-metodológicos. *Hachetepepe. Revista Científica de Educación y Comunicación*, 25. <http://doi.org/10.25267/Hachetepepe.2022.i25.2202>
- Magadán, M., & Rivas, J. (2019). Digitalización y modelos de negocio en la industria editorial española. *Journal of Technology Management & Innovation*, 14(1), 63-72. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-27242019000100063>
- Mangen, A., Walgermo, B., & Brønnick, K. (2013). Reading Linear Texts on Paper versus Computer Screen: Effects on Reading Comprehension. *International Journal of Educational Research*, 58, 61-68. <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2012.12.002>
- Martín, I., & González, M. (2022). Análisis de la comprensión lectora y sus dificultades en adolescentes. *Anales de Psicología*, 38(2), 251-258. <https://dx.doi.org/10.6018/analesps.419111>
- Martínez, M., Marrujo, J., Perillo, M., González, F., & Burin, D. (2019). Comprensión de texto en e-learning: Estrategias de soporte y memoria de trabajo. *Ocnos. Revista de Estudios sobre Lectura*, 18(2), 31-43. https://doi.org/10.18239/ocnos_2019.18.2.1988
- Martínez Abreu, J., & Curbeira E. (2014). El blog, una herramienta de la web para potenciar el proceso docente educativo en las carreras de las ciencias médicas. *Revista Médica Electrónica*, 36(3), 381-387. <https://tinyurl.com/2vb9bjy7>
- Martino, T., & Fragoso, S. (2015). The Synergy between eBooks and Printed Books in Brazil. *Online Information Review*, 39(3), 401-415. <https://tinyurl.com/4pe4pke7>
- Mateus, N. (2023). De la página impresa a la pantalla: Utilización de las TIC para fomentar la comprensión lectora entre estudiantes de primaria. *Ciencia Latina. Revista Científica Multidisciplinar*, 7(2), 3051-3068. https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v7i2.5552
- Mazzitelli, C., Maturano, C., & Macias, A. (2013). Dificultades estratégicas en la comprensión lectora de estudiantes de Ciencias Naturales. *Revista Electrónica de Investigación en Educación en Ciencias*, 8(2), 33-49. <https://tinyurl.com/bdbtaey4>
- McCarthy, K., & Yan, E. (2023). Reading Comprehension and Constructive Learning: Policy Considerations in the Age of Artificial Intelligence. *Policy Insights from the Behavioral and Brain Sciences*. <https://doi.org/10.1177/23727322231218891>
- Meléndez, N., Vásquez, P., & Solano, R. (2019). Software de enseñanza-aprendizaje de la lectoescritura del idioma español. *RITI Journal*, 7(14), 163-179. <https://doi.org/10.36825/RITI.07.14.014>
- Mizrachi, D. (2015). Undergraduate' Academic Reading Format Preferences and Behaviors. *The Journal of Academic Librarianship*, 41(3), 301-311. <https://doi.org/10.1016/j.acalib.2015.03.009>

- Molina, A., Roque, L., Garcés, B., Rojas, Y., Dulzaides, M., & Selín, M. (2015). El proceso de comunicación mediado por las tecnologías de la información: Ventajas y desventajas en diferentes esferas de la vida social. *MediSur*, 13(4), 481-493. <https://tinyurl.com/yen5vchw>
- Molinero, M., & Chávez, U. (2019). Herramientas tecnológicas en el proceso de enseñanza-aprendizaje en estudiantes de educación superior. *RIDE. Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo*, 10(19). <https://doi.org/10.23913/ride.v10i19.494>
- Montoya, L., Parra, M., Lescay, M., Cabello, O., & Coloma, G. (2019). Teorías pedagógicas que sustentan el aprendizaje con el uso de las tecnologías de la información y las comunicaciones. *Revista Información Científica*, 98(2), 241-255. <https://tinyurl.com/2h2esy3r>
- Moreno, F., Ochoa, F., Mutter, K., & Vargas, E. (2021). Estrategias pedagógicas en entornos virtuales de aprendizaje en tiempos de pandemia por COVID-19. *Revista de Ciencias Sociales*, 27(4), 202-213. <https://doi.org/10.31876/rcs.v27i4.37250>
- Müller-Brauers, C., Miosga, C., Fischer, S., Maus, A., & Potthast, I. (2020). Narrative Potential of Picture-Book Apps: A Media- and Interaction-Oriented Study. *Frontiers*, 11. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.593482>
- Narváez, I., & Fárez, D. (2022). Estrategias didácticas para favorecer el proceso de aprendizaje en niños de 3 a 4 años. *Episteme Koinonia. Revista Electrónica de Ciencias de la Educación, Humanidades, Artes y Bellas Artes*, 5(10), 78-100. <https://doi.org/10.35381/e.k.v5i10.1877>
- Novoa, P., Uribe, Y., Garro, L., & Cancino, R. (2021). Estrategias metacognitivas en entornos digitales para estudiantes con baja comprensión lectora. *REDIE. Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 23. <https://doi.org/10.24320/redie.2021.23.e28.3953>
- OCDE (2014). *Pisa 2012 Results: What Students Know and Can Do. Student Performance in Mathematics, Reading and Science. Volume I.* OCDE. <https://tinyurl.com/3r5dvwsh>
- Ololube, N., Agbor, C., Major, N., Agabi, C., & Wali, W. (2016). 2015 Global Information Technology Report: Consequences on Knowledge Management in Higher Education Institutions in Nigeria. *International Journal of Education and Development using Information and Communication Technology*, 12(2), 4-25. <https://tinyurl.com/4edu6k93>
- Ortega, A., Espinoza, O., Ortega, A., & Brito, L. (2021). Rendimiento académico de estudiantes universitarios en asignaturas de las ciencias morfológicas: Uso de aprendizajes activos basados en problemas (ABP). *International Journal of Morphology*, 39(2), 401-406. <https://dx.doi.org/10.4067/S0717-95022021000200401>
- Oyaid, A., & Alshay, H. (2019). Saudi University Students Views, Perceptions, and Future Intentions towards E-Books. *The Malaysian Online Journal of Educational Technology*, 7(1), 69-75. <http://dx.doi.org/10.17220/mojet.2019.01.005>
- Pabrua, M., Glasserman, L., & Yanez, J. (2018). Instructional Design to Measure the Efficacy of Interactive E-Books in a High School Setting. *Turkish Online Journal of Distance Education*, 19(2), 47-60. <https://tinyurl.com/hjr2av63>
- Parodi, G., Moreno, T., & Julio, C. (2020). Comprehension of Written Texts: Reconceptualizing 21st Century Challenges. *Íkala. Revista de Lenguaje y Cultura*, 25(3), 775-795. <https://doi.org/10.17533/udea.ikala.v25n03a10>
- Paz, L., & Hernández, A. (2019). Principios para la creación de libros científicos para la docencia. *Mendive. Revista de Educación*, 17(4), 565-573. <https://tinyurl.com/2cmm8462>
- Peña, K., Ponce, A., Montecinos, D., Torres, D., Catalán, P., & Villagra, C. (2021). Comprensión de textos escritos a través del trabajo colaborativo en la educación básica. *Revista de Estudios y Experiencias en Educación*, 20(43), 455-447. <https://doi.org/10.21703/rexe.20212043pena24>
- Pérez, R., Mercado, P., Martínez, M., Mena, E., & Partida, J. (2018). La sociedad del conocimiento y la sociedad de la información como la piedra angular en la innovación tecnológica educativa. *RIDE. Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo*, 8(16), 847-870. <https://doi.org/10.23913/ride.v8i16.371>
- Polo, B., Hinojosa, C., Weepiu, M., & Rodríguez, J. (2022). Estilos de aprendizaje y rendimiento académico en el área de comunicación con enfoque de sistemas. *Revista de Ciencias Sociales*, 28, 48-62. <https://doi.org/10.31876/rcs.v28i.38144>
- Porion, A., Aparicio, X., Megalakaki, O., Robert, A., & Baccino, T. (2016). The Impact of Paper-Based versus Computerized Presentation on Text Comprehension and Memorization. *Computers in Human Behavior*, 54, 569-576. <https://tinyurl.com/2un3rpuw>
- Poveda, F., & Cifuentes, J. (2020). Incorporación de las tecnologías de información y comunicación (TIC) durante el proceso de aprendizaje en la educación superior. *Formación Universitaria*, 13(6), 95-104. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-50062020000600095>
- Raja, P., Bambang Setiyadi, A., & Riyantika, F. (2021). The Correlation Between Perceptions on the Use of Online Digital Interactive Media and Reading Comprehension Ability. *International Journal of English Language and Literature Studies*, 10(4), 292-319. <https://doi.org/10.18488/journal.23.2021.104.292.319>
- Ramírez, P., Pérez, C., Riffo, B., & Cerdán, R. (2022). Reading in Distracting Settings: The Role of Inhibition and Setting Goals in the Comprehension of Digital Academic Texts. *Íkala. Revista de Lenguaje y Cultura*, 27(1), 66-83. <https://doi.org/10.17533/udea.ikala.v27n1a04>
- Rebolledo, V., Gutiérrez, F., Soto, C., Rodríguez, M., & Palma, D. (2020). Tecnologías para la comprensión lectora: Estado actual y nuevos desarrollos. *Revista Digital Universitaria*, 21(6). <http://doi.org/10.22201/cuaieed.16076079e.2020.21.6.7>
- Ripalda, V., Macías, J., & Sánchez, M. (2020). Rincón de lectura, estrategia en el desarrollo del lenguaje. *Horizontes. Revista de Investigación en Ciencias de la Educación*, 4(14), 127-138. <https://tinyurl.com/2wh3rx67>
- Riverón, D., Suz, M., Valdés, J., Valle, R., Díaz, D., & Hernández, M. (2023). Dependencia a los dispositivos móviles: Revisión sistemática en Latinoamérica y Cuba durante la última década. *EduMeCentro*, 15. <https://tinyurl.com/rkkwrkym>
- Rodríguez Chavira, G., & Cortés, J. (2020). Mediación tecnológica en el fomento de la lectura y la escritura en adolescentes. *Sinética*, 56. [https://doi.org/10.31391/S2007-7033\(2021\)0056-005](https://doi.org/10.31391/S2007-7033(2021)0056-005)

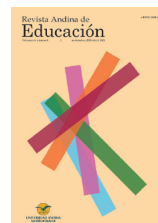
- Rodríguez Jiménez, A. (2021). La COVID-19, motor de cambio de la transformación educativa más grande de los últimos siglos. *Hachetepe. Revista Científica de Educación y Comunicación*, 23. <https://doi.org/10.25267/Hachetepe.2021.i23.2203>
- Rodríguez Medina, L. (2020). Una geopolítica del acceso abierto: Información, software y lectura. *Estudios Sociológicos*, 37(111), 727-755. <https://doi.org/10.24201/es.2019v37n111.1708>
- Salazar, J., & Nández, J. (2021). Estrategia de comprensión lectora con textos multimodales, a través de la red social Facebook. *Perspectivas Educativas*, 11(1), 157-172. <https://tinyurl.com/38wkssu2>
- Salmerón, L., & Delgado, P. (2019). Análisis crítico sobre los efectos de las tecnologías digitales en la lectura y el aprendizaje. *Cultura y Educación*, 31(3), 472-480. <https://tinyurl.com/7v8ke3kw>
- Sanabria, S. (2017). Fortalecimiento de las habilidades metalectoras en los primeros años escolares a través de las TIC. *Revista Electrónica TicALS*, 1(3), 83-98. <https://tinyurl.com/2e9c5rk4>
- Sánchez Castro, S., & Pascual, M. (2022). Eficacia de un juego serio digital para la mejora de la comprensión lectora y el rendimiento académico. *Investigaciones sobre Lectura*, 17(1), 40-66. <https://doi.org/10.24310/isl.vi17.14325>
- Sánchez Serrano, S., Pedraza, I., & Donoso, M. (2022). ¿Cómo hacer una revisión sistemática siguiendo el protocolo PRISMA? Usos y estrategias fundamentales para su aplicación en el ámbito educativo a través de un caso práctico. *Bordón. Revista de Pedagogía*, 74(3), 51-66. <https://doi.org/10.13042/Bordon.2022.95090>
- Schwebs, T. (2014). Affordances of an App: A Reading of The Fantastic Flying Books of Mr. Morris Lessmore. *Nordic Journal of ChildLit Aesthetics*, 5(1). <https://doi.org/10.3402/blft.v5.24169>
- Shamir, A., & Korat, O. (2015). Educational Electronic Books for Supporting Emergent Literacy of Kindergarten At-Risk for Reading Difficulties: What Do We Know So Far? *Computers in the School*, 32, 105-121. <http://dx.doi.org/10.1080/07380569.2015.1027868>
- Silarayan, L., De la Cruz, R., Bravo, D., & Caballero, B. (2022). El uso de Facebook como herramienta pedagógica para mejorar la comprensión lectora en educación superior. *Mendive. Revista de Educación*, 20(3), 892-905. <https://tinyurl.com/2d5r2ksu>
- Strouse, G., Chesnut, S., Newland, L., Mourlam, D., Hertel, D., & Nutting, B. (2022). Preschoolers' electrodermal activity and story comprehension during print and digital shared reading. *Computers & Education*, 183. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2022.104506>
- Stynze, H., & Velásquez, E. (2021). Lectura fragmentada: Una estrategia de aprendizaje en la era digital. *Revista Torreón Universitario*, 10(27), 26-36. <https://doi.org/10.5377/torreon.v10i27.10837>
- Thorne, C., Morla, K., Uccelli, P., Nakano, T., Mauchi, B., Landeo, L., Vásquez, A., & Huerta, R. (2013). Efecto de una plataforma virtual en comprensión de lectura y vocabulario: Una alternativa para mejorar las capacidades lectoras en primaria. *Revista de Psicología (PCUP)*, 31(1), 3-35. <https://tinyurl.com/4vvj4rcs>
- Valeska, J. (2014). Using Interactive Graphical and Technological Strategies for EFL Reading Comprehension: A Case Study Involving Engineering Students. *Columbian Applied Linguistics Journal*, 16(1), 29-39. <http://dx.doi.org/10.14483/udistrital.jour.calj.2014.1.a03>
- Vargas, G. (2019). Competencias digitales y su integración con herramientas tecnológicas en educación superior. *Cuadernos Hospital de Clínicas*, 60(1), 88-94. <https://tinyurl.com/52khxxbc>
- Vega, N., Bañales, G., Reyna A., & Pérez, E. (2014). Enseñanza de estrategias para la comprensión de textos expositivos con alumnos de sexto grado de primaria. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 19(63), 1047-1068. <https://tinyurl.com/mpcemfnn>
- Vidal, D., & Manríquez, L. (2016). El docente como mediador de la comprensión lectora en universitarios. *Revista de la Educación Superior*, 45(177), 95-118. <https://doi.org/10.1016/j.resu.2016.01.009>
- Wainwright, B., Allen, M., & Cain, K. (2020). Narrative Comprehension and Engagement with E-Books vs. Paper-Books in Autism Spectrum Condition. *Autism & Developmental Language Impairments*, 5. <https://doi.org/10.1177/2396941520917943>
- Wu, J. (2014). Gender Differences in Online Reading Engagement, Metacognitive Strategies, Navigation Skills and Reading Literacy. *Journal of Computer Assisted Learning*, 30(3), 252-271. <https://doi.org/10.1111/jcal.12054>
- Zanotti, A., & Grasso, M. (2020). Experiencias innovadoras TIC en educación no formal: Apropiación de tecnologías. *Question/Cuestión*, 1(65). <https://doi.org/10.24215/16696581e261>
- Zermeño, A., Navarrete, M., & Contreras, I. (2020). En busca de los usos productivos de las TIC para el desarrollo humano de los jóvenes universitarios. *PAAKAT. Revista de Tecnología y Sociedad*, 10(18). <http://dx.doi.org/10.32870/Pk.a10n18.425>
- Zikl, P., Bartošová, I., Víšková, K., Havlíčková, K., Kučířková, A., Navrátilová, J., & Zetková, B. (2015). The Possibilities of ICT Use for Compensation of Difficulties with Reading in Pupils with Dyslexia. *Procedia. Social and Behavioral Sciences*, 176, 915-922. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2015.01.558>

Declaración de conflicto de intereses

Los autores declaran no tener conflictos de intereses.

Declaración de contribución de la autoría

Zulma Díaz Calle participó en la conceptualización, análisis formal, investigación, supervisión, escritura-revisión y edición. Víctor Manuel Noria Aliaga participó en la conceptualización, investigación, validación, metodología, escritura-revisión y edición. Marilyn Aurora Buendía Molina contribuyó en la conceptualización, análisis formal, investigación, escritura-revisión y edición.



Estudios de formación ciudadana en la formación inicial docente: Una revisión sistemática de la literatura

Studies of Citizenship Education in Initial Teacher Education: A Systematic Review of the Literature

Sebastián Torres-Valderrama^a  , Maite Otondo-Briceño^a  , Andrés Seguel-Arriagada^a  

^a Universidad Católica de la Santísima Concepción. Av. Alonso de Ribera 2850, Concepción, Bío Bío, Chile.

INFORMACIÓN DEL ARTÍCULO

Historial del artículo:

Recibido el 15 de febrero de 2024

Aceptado el 16 de abril de 2024

Publicado el 08 de julio de 2024

Palabras clave:

ciudadanía
educación ciudadana
formación inicial docente
revisión sistemática

ARTICLE INFO

Article history:

Received February 15, 2024

Accepted April 16, 2024

Published July 8, 2024

Keywords:

citizen
citizenship education
initial teachers training
systematic review

RESUMEN

Durante las últimas décadas, la formación ciudadana ha tomado relevancia en el campo educativo, ya que favorece que el estudiantado se prepare para la vida en democracia. Sin embargo, para lograr este objetivo es necesario que el profesorado cuente con la preparación adecuada para poder comunicarla en el contexto educativo. Por lo tanto, en este artículo se analizan las investigaciones más recientes sobre el tema en la formación inicial docente a nivel global. Se utilizó el método PRISMA para realizar una revisión sistemática de la literatura en las bases de datos SciELO, Scopus y WoS: se obtuvo una muestra total de 191 artículos, y luego de aplicar los criterios de inclusión se seleccionaron 24. Los resultados describen las características de las investigaciones analizadas, las estrategias metodológicas empleadas por los diversos grupos de investigación y los principales hallazgos de los estudios examinados. Se concluye que las estrategias de enseñanza y aprendizaje contenidas en las diversas actividades curriculares de la formación inicial docente son cruciales para el futuro ejercicio profesional, puesto que posibilitan que el profesorado construya conocimientos sobre la formación ciudadana desde la propia experiencia formativa.

ABSTRACT

During the last decades, Citizenship Education has gained relevance in the educational field since it favors the preparation of students for life in democracy. However, to achieve this objective, it is necessary that teachers have the appropriate training to be able to communicate it in the educational context. Therefore, in this article, we analyze the most recent research on the subject in initial teacher training at a global level. The PRISMA method was used to carry out a systematic review of the literature, the databases were SciELO, Scopus and WoS, a total sample of 191 articles was obtained, after applying the inclusion/exclusion criteria, 24 were selected. The results describe the characteristics of the research analyzed, the methodological strategies employed by the various research groups and the main findings of the studies examined. It is concluded that the teaching and learning strategies contained in the various curricular activities of initial teacher training are crucial for future professional practice, since they enable teachers to build knowledge on Citizenship Education from their own training experience.

© 2024 Torres-Valderrama, Otondo-Briceño & Seguel-Arriagada. CC BY-NC 4.0

Introducción

La ciudadanía es un concepto dinámico e inacabado que debe definirse dependiendo del contexto histórico, considerando los elementos sociales, culturales, económicos y políticos que la conforman (Cortina, 1998; Giroux, 2003). En este sentido, el contexto escolar debe brindar diversas experiencias que permitan la participación de los niños, niñas y jóvenes dentro de la democracia (Lara & Suárez, 2021).

La formación ciudadana (FC) tiene como objetivo permitir que el estudiantado se desenvuelva de manera activa, responsable e informada dentro de su comunidad,

a nivel nacional, regional e internacional (MINEDUC, 2016b; Comisión Europea, 2017; Zhu et al., 2018). Por tanto, el profesorado cumple un rol fundamental para promover procesos de aprendizaje relacionados con la formación de ciudadanos (Nieuwelink & Oostdam, 2021; Moreno, 2023), ya que dentro de la experiencia formativa se construyen diversos saberes, experienciales y teóricos, que permiten abordar los nuevos desafíos del sistema escolar (Tardif, 2022). Por el contrario, no atender a estas situaciones significa no dotar al futuro cuerpo docente de capacidades críticas para afrontar la ciudadanía en el contexto escolar (Magendzo & Arias, 2015).

En esta línea, diversas investigaciones han demostrado que trabajar de manera superficial la FC en la formación inicial docente (FID) tiene implicancias negativas en el contexto escolar, porque implica reproducir de manera parcial o incompleta contenidos, habilidades y actitudes relacionados con la ciudadanía (González, 2013; Gómez & Pizarro, 2017; Marovah, 2019; Muñoz & Molina, 2022).

Lo anterior se debe a diferentes fenómenos que han sido reportados en el informe realizado por Eurydice, que evidencia las brechas existentes en la puesta en marcha de las orientaciones para abordar la FC dentro de la formación docente (Comisión Europea, 2017). Resultados similares son expuestos por la Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe (OREALC) y la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO), que descubrieron debilidades relacionadas con la marginalidad que ocupa la FC dentro del itinerario formativo del futuro profesorado, así como la predominancia de asignaturas teóricas en comparación con aquellas relacionadas con la práctica y la investigación, la distancia con el currículum escolar y su centralidad en la participación más que en la participación cívica formal (UNESCO, 2017).

De acuerdo con lo anterior, es importante realizar este tipo de investigaciones sobre la FC dentro de la FID, puesto que permiten comprender cómo se están desarrollando las cátedras dentro de la formación docente, cuáles son las estrategias de enseñanza-aprendizaje utilizadas y sus implicancias en el desarrollo de la labor docente. Sin embargo, las revisiones sistemáticas previas no tienen un foco de interés específico debido a la amplitud temática que aborda la ciudadanía y su formación.

En primer lugar, es posible mencionar la investigación realizada por Fitzgerald et al. (2021), en la que se revisó un total de 648 estudios del período 2009-2019, indexados en la base de datos ERIC. Los resultados, dentro del contexto norteamericano, evidenciaron una amplia literatura sobre los procesos participativos de estudiantes universitarios, no necesariamente futuros docentes, y que las investigaciones en el contexto escolar aumentaron a raíz de las normativas implementadas en el país. Sin embargo, los autores recomiendan a futuros investigadores realizar estudios dentro del contexto escolar, con la finalidad de analizar y evaluar las prácticas pedagógicas para promover experiencias que impacten positivamente en la participación de la juventud y disminuir la polarización política sufrida en el país.

En segundo lugar, Donbavand y Hoskins (2021) revisaron 25 artículos de ensayos controlados en diversas bases de datos. El estudio reveló que estas experiencias permiten comprender cómo los programas de educación ciudadana contribuyen al compromiso político de los participantes. De igual manera, identificaron tres aspectos relevantes a considerar dentro de las investigaciones analizadas: la importancia de metodologías participativas para el cambio de actitudes frente a la FC, los enfoques escolares integrales y la formación del profesorado en temáticas relacionadas.

En tercer lugar, Torres y Zanatta (2023) analizaron veinte artículos en tres bases de datos, Redalyc, Dialnet y SciELO, entre 2011 y 2020. El objetivo de este trabajo fue identificar los criterios que fundamentan las investigacio-

nes sobre FC en la educación superior latinoamericana. Los resultados indican que existen cuatro: responsabilidad social universitaria, ciudadanía activa, educación ética y competencias para la ciudadanía. Esto significa que las instituciones de educación superior tienen la labor de formar profesionales y ciudadanos comprometidos con la construcción del bien común.

En cuarto lugar, Díaz et al. (2023) analizaron 140 artículos publicados entre 2016 y 2022 en las bases de datos Scopus, WoS, ERIC y Redalyc, con la finalidad de conocer la producción científica en la formación docente sobre competencias para la ciudadanía global (CCG). En este sentido, los autores mencionaron que la literatura para esta especialidad es baja, con solo cuarenta países que realizan investigaciones relacionadas con las CCG. Además, existen dificultades en la definición conceptual y diferencias en los niveles de desarrollo de la competencia en los docentes de diversos países y en la importancia que se da el docente como actor principal en la formación de ciudadanos del mundo. Dentro de su formación el futuro profesorado se expone a diversas actividades – como el aprendizaje y servicio, la alfabetización digital y la ciudadanía global – que contribuyen al abordaje de la CCG de una forma más compleja y contextualizada.

Por último, Pérez (2023) da cuenta de las investigaciones sobre las experiencias de enseñanza y aprendizaje sobre ciudadanía local y global en el contexto iberoamericano. La búsqueda se realizó entre los años 2012 y 2021, se analizaron siete bases de datos y se identificaron treinta estudios. Los resultados evidenciaron que existe una amplia gama de experiencias para reflexionar sobre ciudadanía local y global, las cuales impactan de diversa manera en la labor educativa. Lo anterior otorga espacios para seguir nuevas investigaciones en torno a la teoría, la práctica y la reflexión sobre la temática. Además, habla de la necesidad de incluir la FC local y global dentro de la formación docente, ya que posibilita que el futuro profesorado pueda llevar a cabo experiencias de aprendizaje más eficaces en sus aulas de clase.

Considerando los antecedentes propuestos, esta revisión sistemática de la literatura pretende profundizar: 1. en cómo se han realizado las investigaciones; 2. en los resultados de las estrategias de enseñanza y aprendizaje promovidas en las aulas universitarias; 3. en cómo estas influyen en la comprensión de la ciudadanía a niveles teóricos y prácticos; y 4. en cómo la construcción de estos saberes aporta para repensar la ciudadanía desde otras aristas y promover la formación de docentes comprometidos con la democracia, la participación y la justicia social. Además, se busca identificar la ubicación espacial de la producción científica, la metodología empleada y las carreras participantes.

Así, este artículo pretende responder la siguiente pregunta: ¿cuáles son las características de los estudios sobre FC en la FID? Para ello se establece el siguiente objetivo general: analizar los estudios sobre FC en la FID.

Metodología

Para responder la pregunta planteada, se realizó una revisión sistemática de la literatura bajo los criterios de la declaración PRISMA (*Preferred Reporting Items for Systematic reviews and Meta-Analyses*), un proceso riguroso de búsqueda de producción científica en bases de datos que

contempla las fases de identificación, cribado e inclusión (Pages et al., 2021), que serán descritas a continuación.

Fase 1: Identificación

La última búsqueda se realizó el 5 de mayo de 2023, en las bases de datos SciELO, WoS y Scopus. En este proceso exhaustivo se utilizaron las siguientes palabras clave: en español, "formación ciudadana", "educación cívica", "educación ciudadana", "formación docente", "formación inicial docente" y "formación del profesorado"; y en inglés, "citizen education", "civic education", "citizenship education", "citizen training", "teacher education", "teacher training", "teacher preparation" e "initial teacher training". La siguiente tabla expone el algoritmo de búsqueda utilizado en las bases de datos mencionadas, considerando ambos idiomas.

Tabla 1. Algoritmos de búsqueda en español e inglés.

Español	Inglés
"formación ciudadana" OR "educación ciudadana" OR "educación cívica" AND "formación docente" OR "formación inicial docente" OR "formación del profesorado"	"citizen education" OR "civic education" OR "citizenship education" OR "citizen training" AND "teacher education" OR "teacher training" OR "teacher preparation" OR "initial teacher training"

Elaboración: Autores (2024).

Para llevar a cabo la búsqueda se emplearon los siguientes filtros: año (2018-2023), tipo de literatura (artículo), tipo de acceso (acceso abierto) e idioma (español e inglés). Luego de la aplicación de los filtros, se identificaron 29 investigaciones en SciELO, 76 en Scopus y 79 en WoS, para un total de 184 artículos identificados. Además, se agregaron siete publicaciones por la metodología de bola de nieve; esto quiere decir que estos documentos se encontraron por medio de una revisión bibliográfica no sistemática. Por lo tanto, se obtuvo un total de 191 investigaciones, de las cuales 82 se eliminaron por estar duplicadas, por lo que quedaron 109.

Fase 2: Cribado

En esta fase se examinaron rigurosamente los títulos, los resúmenes y las palabras clave de los 109 artículos seleccionados en la etapa anterior. Luego, se aplicaron los criterios de inclusión y exclusión expuestos a continuación:

Tabla 2. Criterios de inclusión y exclusión.

Criterios	Inclusión	Exclusión
Formación inicial	Carreras/programas de pedagogía	Otras carreras o programas
Grado de formación	Niveles de pregrado	Niveles de posgrado
Nivel educativo	Educación superior	Otros niveles educativos
Tipo de artículo	Empírico	Reflexiones, ensayos, teóricos, revisiones
Participantes	Estudiantes universitarios	Otros participantes (profesores universitarios, estudiantes escolares, profesores en servicio)

Elaboración: Autores (2024).

Para discriminar aquellos estudios que no cumplían con los criterios antes mencionados, dos jueces expertos evaluaron cada uno de los títulos, resúmenes y palabras clave. De igual manera se aplicó una prueba estadística, el índice Kappa, que determina el acuerdo entre los evaluadores. El índice tuvo como resultado un valor de 0,85, equivalente a una muy buena concordancia (Abraira, 2001). Los artículos que quedaron en disparidad fueron revisados por un tercer investigador. En este proceso se eliminaron 60 estudios, de modo que pasó a la siguiente fase un total de 49.

Fase 3: Inclusión

En esta etapa se realizó la lectura completa de los 49 artículos seleccionados, y se aplicaron los criterios de inclusión y exclusión con la finalidad de identificar aquellos estudios que se alejaban de los objetivos propuestos. Luego de este análisis se eliminaron 25 estudios. Así, 24 artículos fueron incluidos para la revisión final.

Tabla 3. Criterios para la exclusión a texto completo.

N.º	Razón de exclusión	Cantidad
1	Educación escolar	5
2	Reflexiones, ensayos, no empíricos y revisiones	9
3	Programas de posgrado	2
4	Profesorado universitario	6
5	Otras disciplinas	3
Total		25

Elaboración: Autores (2024).

La gestión de los metadatos y la eliminación de los duplicados se realizó por medio del software EndNote 21. En la Figura 1 se muestra el diagrama de flujo de los procesos mencionados anteriormente.

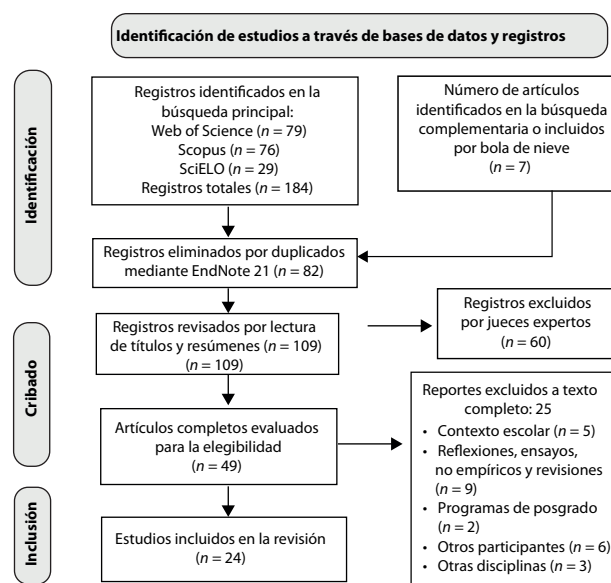


Fig. 1. Diagrama de flujo del proceso de búsqueda y selección de artículos.

Elaboración: Autores (2024).

Para la extracción de la información, se estableció un proceso analítico que contempló los siguientes elementos: ID (identificador), datos de identificación del estudio (autores, título y país), tipo de estudio, objetivo del estudio, estrategia de enseñanza y aprendizaje, carrera, área formativa y principales hallazgos. Esta labor fue realizada por el investigador principal. Para asegurar la rigurosidad científica de la investigación, el proceso fue revisado y verificado por los demás miembros del equipo.

El procedimiento descrito anteriormente permitió analizar estructuradamente los 24 estudios que finalmente fueron incluidos. En la **Tabla 4** se muestran los artículos seleccionados, su identificador y cita.

Tabla 4. Muestra de artículos seleccionados.

ID	Cita	ID	Cita	ID	Cita
1	Sáez et al., 2020	9	Maravé et al., 2022a	17	O'Toole & O'Flaherty, 2022
2	Navarro et al., 2022	10	Maravé et al., 2022b	18	Witarsa & Muhammad, 2023
3	García et al., 2020	11	Contreras & Sánchez, 2020	19	Hidayah et al., 2020
4	Bruce et al., 2019	12	Contreras, 2020	20	Pérez Guilarte et al., 2022
5	Triviño & Vaquero, 2020	13	Bamber et al., 2018	21	Almeyda & Jiménez, 2020
6	Bhargava & Jerome, 2020	14	Lobatón et al., 2020	22	Garrido & Jiménez, 2020
7	Estellés et al., 2021	15	Akin, 2021	23	Muñoz et al., 2018
8	Lourenço, 2021	16	Edling & Liljestrand, 2018	24	Carrillo et al., 2021

Elaboración: Autores (2024).

Resultados y discusión

A continuación se presentan y discuten los resultados obtenidos en el proceso de análisis.

Características generales de los estudios

De acuerdo con sus características generales, los estudios seleccionados se dividen de la siguiente manera. Respecto al país, en la **Tabla 5** se evidencia que la mayoría se llevó a cabo en Chile (33 %), seguido por España (29 %), Inglaterra (8 %) e Indonesia (8 %). Algunas de las investigaciones chilenas fueron incluidas manualmente, lo cual quedó reflejado en el flujograma mencionado anteriormente.

El aumento de la producción científica en Chile puede estar relacionada a la promulgación de la Ley 20911 (MINEDUC, 2016a), que obliga a los establecimientos escolares a incorporar planes de FC en todos sus niveles escolares, caracterizados por promover diversos contenidos, habilidades y actitudes para que el estudiantado asuma una vida responsable en la sociedad democrática. En consecuencia, la formación del profesorado debe ir acorde a las exigencias de los nuevos contextos educativos, con la finalidad de disminuir las brechas existentes entre el ejercicio docente y el currículum prescrito (Muñoz et al., 2021).

En el caso de España, es posible que el aumento se relacione con las recomendaciones realizadas en el informe *La educación para la ciudadanía en el contexto escolar europeo*,

en el cual se establece que existe una escasez de normativas y orientaciones relacionadas a esta temática dentro de la formación del profesorado (Comisión Europea, 2017). Por lo tanto, es oportuno integrar este tipo de actividades curriculares e investigaciones para conocer de qué manera se están llevando a cabo estos procesos formativos a nivel universitario.

Tabla 5. País de producción científica sobre formación ciudadana.

País	ID	N	%
Chile	1, 11, 12, 14, 21, 22, 23, 24	8	33
España	2, 3, 5, 7, 9, 10, 20	7	29
Nueva Zelanda	4	1	4
Inglaterra	6, 13	2	8
Portugal	8	1	4
Turquía	15	1	4
Suecia	16	1	4
Irlanda	17	1	4
Indonesia	18, 19	2	8
	Total	24	100

Elaboración: Autores (2024).

De acuerdo con la metodología empleada, el 58 % de los estudios analizados corresponde a investigaciones cualitativas, un 25 % emplea técnicas mixtas, y un 17 % utiliza métodos cuantitativos.

A raíz de lo anterior, es posible mencionar que el uso de metodologías cualitativas se relaciona directamente con la naturaleza del objeto de estudio: se busca comprender desde la vivencia, la experiencia y lo subjetivo aquellos elementos que construyen la ciudadanía y cómo es percibida por el futuro profesorado (Flick, 2015).

En cuanto a las técnicas mixtas, su elección puede derivar de una *fase cuantitativa*, con el objetivo de conocer, distinguir o dimensionar aspectos relativos hacia actitudes frente a la formación ciudadana, la ciudadanía y la participación, y una *fase cualitativa*, con la finalidad de dar contexto y profundidad a aquellos significados que no son apreciables por medio de instrumentos cuantitativos (Muñoz, 2010).

En la **Tabla 6** se observan las carreras de pedagogía en las cuales se desarrollan las investigaciones. Se puede evidenciar que educación primaria (29 %) concentra la mayoría de las investigaciones, seguida por educación infantil (13 %) e historia, geografía y ciencias sociales (10 %). Además, el 13 % de los artículos revisados no reportan los programas de formación docente en los cuales se enmarcan los estudios.

Tabla 6. Carreras de pedagogía identificadas.

Nombre	ID	N	%
Historia, geografía y educación cívica	1	1	3
Educación primaria	2, 5, 7, 8, 10, 13, 15, 18, 19, 20	9	29
Educación infantil	3, 7, 10, 15	4	13
Licenciatura en educación	4	1	3

Educación secundaria	6, 16	2	6
Historia, geografía y ciencias sociales	11, 21, 22	3	10
Pedagogía general básica	14	1	3
Pedagogía general básica con mención en historia	14	1	3
Pedagogía en religión y filosofía	14	1	3
Enseñanza de la lengua inglesa	15	1	3
Orientación y asesoramiento psicológico	15	1	3
Educación de párvulos	24	1	3
No reportan	9, 12, 17, 23	4	13
Total		31	100

Elaboración: Autores (2024).

Las investigaciones analizadas se centran en tres áreas de formación: el área pedagógica (28 %), el área disciplinar (28 %) y el área transversal (16 %). Aquellas investigaciones que no reportan área de formación alcanzan el 28 %.

En relación con lo anterior, las principales críticas hacia los procesos de enseñanza y aprendizaje en el contexto escolar corresponden al bajo conocimiento que poseen los docentes respecto a la FC, lo cual tiene implicancias negativas en la escuela (Marovah, 2019; Muñoz & Molina, 2022). La FID juega un rol importante dentro de esta materia, ya que aquellos docentes que se han visto expuestos a actividades curriculares de carácter pedagógico y disciplinar tienen un impacto positivo en las aulas (Donbavand & Hoskins, 2021).

En este sentido, las investigaciones analizadas demuestran algunos desafíos revelados por el estudio comparativo de la UNESCO (2017), en el cual se menciona que los itinerarios formativos de las universidades latinoamericanas se centran principalmente en actividades curriculares de carácter teórico más que didáctico y práctico, que no permitirían que el profesorado adquiera competencias pedagógicas ni investigativas en torno a la formación en ciudadanía. Se reafirma entonces la idea de que es necesario reorientar las cátedras y los planes de estudios del futuro profesorado (Bruce et al., 2019; Lobatón, 2020; Estellés et al., 2021; Nieuwelink & Oostdam, 2021).

En cuanto a la temática, un 79 % de los estudios investigó sobre educación ciudadana, mientras que un 21 % se centró en la educación para la ciudadanía global.

Por un lado, el interés por la FC en las carreras de pedagogía puede deberse a los objetivos que esta busca a nivel escolar y a la importancia de que el profesorado comprenda los conocimientos, las habilidades y las actitudes necesarias para que el estudiantado se desarrolle plenamente dentro de la sociedad, con la capacidad de reconocerse como un actor importante dentro de la democracia (Alscher et al., 2022). De igual manera, se resalta la existencia de experiencias educativas que permitan acabar con la discriminación y las intolerancias y posicionen a niños, niñas y jóvenes desde una ciudadanía protagonista, reflexiva y transformadora (Cerda et al., 2004; Muñoz et al., 2019; Deimel & Abs, 2022).

Por otro lado, la educación para la ciudadanía global ha tomado importancia dentro de las políticas educativas internacionales, puesto que es una forma de comprender al mundo globalizado, ampliando las fronteras físicas y relacionando los fenómenos sociales, económicos y políticos en una escala mundial. De este modo, la educación se convierte en un elemento clave para enfrentar los problemas desde una perspectiva internacional (UNESCO, 2015).

De igual manera, los Estados han debido incorporar procesos de formación docente para dar respuestas a los requerimientos del nuevo contexto mundial, con la finalidad de que se desarrollen experiencias en el aula escolar que permitan que el estudiantado se desenvuelva dentro del contexto globalizado (Díaz et al., 2023). De acuerdo con lo evidenciado en esta revisión, el profesorado se ve enfrentado a diversas experiencias educativas que lo dotan de competencias para llevar a cabo estrategias de enseñanza-aprendizaje relacionadas con la ciudadanía global.

Estrategias de enseñanza y aprendizaje de la formación ciudadana

En la [Tabla 7](#) se evidencian las estrategias de enseñanza-aprendizaje con mayor presencia en las investigaciones analizadas. Las más mencionadas son aprendizaje y servicio (33 %), seguida por la elaboración y aplicación de proyectos de intervención (20 %) y los proyectos de asignatura (20 %). Por otro lado, 9 de los 24 estudios no reportan estrategias, por abarcar más de un factor del itinerario formativo.

Tabla 7. Estrategias de enseñanza y aprendizaje de la formación ciudadana.

Estrategia	ID	N	%
Aprendizaje y servicio	6, 9, 10, 13, 15	5	33
Clases asincrónicas	19	1	7
Innovación pedagógica	18	1	7
Proyecto de intervención	8, 17, 22	3	20
Proyecto de asignatura	3, 5, 16	3	20
Reflexión docente	11	1	7
Utilización de TIC	2	1	7
No reporta	1, 4, 7, 12, 14, 20, 21, 23, 24	9	38
Total		24	100

Elaboración: Autores (2024).

Síntesis de los principales hallazgos en relación con las estrategias de enseñanza y aprendizaje

A continuación se presentan los principales hallazgos de las investigaciones analizadas. Estos se agruparán en relación con las estrategias de enseñanza y aprendizaje utilizadas, con la finalidad de conocer cuál es el impacto que tienen dentro de la formación del profesorado.

Los hallazgos de las investigaciones de aprendizaje y servicio demuestran que esta estrategia permite que el estudiantado conozca de manera experiencial las normativas y la participación social (Bhargava & Jerome, 2020), así como lo complejo que es desarrollar labores relacio-

nadas con la ciudadanía dentro del campo de acción, es decir, desde la propia labor docente (Bamber et al., 2018). También, este tipo de actividades posibilita el desarrollo de habilidades interpersonales y colectivas, la resolución de problemas y la disposición a colaborar en la comunidad. Y, por último, permite construir identidad docente y nuevos significados sobre ciudadanía, empoderarse como sujetos de cambio y comprometerse con la justicia social (Bhargava & Jerome, 2020; Akin, 2021; Maravé et al., 2022a; Maravé et al., 2022b).

En cuanto a las clases asincrónicas, se concluye que esta forma de realizar las cátedras motiva al estudiantado a trabajar de manera autónoma y a lograr los aprendizajes esperados sobre educación ciudadana. Esto se debe a su interacción con cápsulas, videos y conferencias en línea relacionados con la temática (Hidayah et al., 2020).

De igual forma, la innovación pedagógica resulta efectiva al momento de abordar la FC dentro de la formación del profesorado. Lo anterior queda en evidencia en la investigación realizada por Witarsa y Muhammad (2023), en la cual un grupo de profesores en formación utilizó metodologías de aprendizaje basadas en proyectos, y otro empleó metodologías tradicionales. En esta línea, el grupo experimental demostró mejoras significativas en habilidades de pensamiento crítico con respecto al grupo de control, que fue sometido a actividades más usuales.

Por un lado, las investigaciones relacionadas con la elaboración y participación en proyectos de intervención demostraron que, durante la actividad, el futuro profesorado complejizó la conceptualización sobre educación ciudadana global, lo que le permitió transformarse personal y profesionalmente: adquirió conocimientos teóricos y prácticos para llevar a cabo experiencias pedagógicas participativas y colaborativas que le facilitaran comprender desde una postura crítica la ciudadanía global (Lourenço, 2021). Además, este tipo de intervenciones permiten establecer vínculos interinstitucionales — universidad-escuela —, con el objetivo de que el profesorado en formación pueda comprender las dinámicas y la cultura democrática en un contexto educativo concreto, atendiendo a las diversas situaciones que existen en la realidad escolar al momento de abordar la FC (Garrido & Jiménez, 2020). Por otro lado, la investigación realizada por O'Toole y O'Flaherty (2022) evidenció que el estudiantado comprende epistemológicamente los problemas sociales a nivel mundial sin darles un sentido pedagógico, lo cual puede ser un obstaculizador al momento de abordar estas temáticas dentro de las aulas escolares, puesto que no se podrían llevar a cabo procesos pedagógicos centrados en la controversia.

En relación con los proyectos de asignatura, los hallazgos son variados y dependen del propósito de cada actividad curricular. Por un lado, la investigación desarrollada por García et al. (2020) evidenció la construcción de nuevos significados sobre ciudadanía; el método colaborativo en la creación de diseños didácticos posibilitó que el profesorado en formación se sintiera escuchado y valorado en el proceso. Por otro lado, el proyecto Malamente (Triviño & Vaquero, 2020) permitió la alfabetización audiovisual, la reflexión en torno a género, cultura y tradición por medio de la creación de contenido digital, y el desarrollo de competencias sociales como la empa-

tía, el empoderamiento y el sentido estético. A pesar de lo anterior, el estudio realizado por Edling y Liljestrand (2018) demostró que el futuro profesorado comprende superficialmente la ciudadanía y la vincula con los derechos civiles y políticos, sin considerar la cotidianidad del sujeto. Asimismo, su labor profesional debe desarrollarse de acuerdo con las reglas y normas impuestas por las instituciones escolares.

Con respecto a la reflexión docente, es posible mencionar que las actividades curriculares relacionadas con la FC se transforman en un espacio para promover el aprendizaje de los contextos de crisis social, puesto que permiten realizar actividades centradas en aspectos cívicos y políticos, el diálogo, la experiencia participativa, entre otros, lo que posibilita pensar en didácticas apropiadas para cada caso (Contreras & Sánchez, 2020). Es importante, además, formar al profesorado en el uso pedagógico de nuevas tecnologías, pues existen deficiencias en la selección y filtración crítica de información (Navarro et al., 2022).

Dentro de las investigaciones que no reportan actividades curriculares, los hallazgos son diversos. Existe una relación positiva entre la autocognición ciudadana y el rendimiento académico en el transcurso de la formación (Sáez et al., 2020); además, el estudiantado que ingresa a pedagogía tiene un bajo interés en y comprensión sobre temas políticos, y una alta desconfianza en las instituciones (Muñoz et al., 2018). Asimismo, los enfoques historiográficos que poseen los futuros profesores de historia están relacionados con concepciones minimalistas y positivistas de la ciudadanía (Almeyda & Jiménez, 2020).

También se aprecian estudios que evidencian una escasa incorporación de la FC dentro de la formación del profesorado, problemas en la conceptualización de la temática, una escasa comprensión de lo que conlleva formar ciudadanos y la necesidad de reorientar las actividades curriculares para avanzar a nuevos discursos sobre la ciudadanía y un conocimiento profundo sobre las normativas dispuestas en cada país (Bruce et al., 2019; Lobatón et al., 2020; Estellés et al., 2021; Carrillo et al., 2021).

Por último, las temáticas más abordadas por los futuros profesores son en mayor medida problemas climáticos y las dificultades de posicionarse frente al pensamiento crítico (Pérez Guilarte et al., 2022). También se reporta la construcción y validación de un cuestionario para medir el conocimiento sobre FC en diversas carreras de pedagogía. En este proceso destacan los contenidos vinculados con la educación cívica, los derechos humanos, la interculturalidad, entre otros (Contreras, 2020).

Conclusiones

La revisión de la literatura permitió conocer la producción científica actual referente a la FC en la FID. En este sentido, los estudios analizados permiten comprender de una manera más clara cómo se han llevado a cabo los procesos de enseñanza y aprendizaje relativos a esta temática.

En relación con lo anterior, la incorporación de la FC en la preparación del profesorado refleja la importancia que tiene esta área en las políticas educativas actuales implementadas por diversos países, con la finalidad de dar respuestas a las necesidades de una sociedad dinámica. En esta línea, el cuerpo docente cumple un rol fundamental, puesto que es responsable de ejecutar los planes de es-

tudios en las diferentes asignaturas en el contexto escolar. Por lo tanto, es imprescindible que quienes desempeñen esta labor posean competencias disciplinares, didácticas y evaluativas para planificar experiencias pedagógicas con el objetivo de promover el pensamiento crítico, la valoración de la diversidad, la responsabilidad, la toma de decisiones de manera informada y la participación activa dentro y fuera del aula de clases.

De esta manera, la revisión permitió analizar las investigaciones actuales relacionadas con la FC en la FID, las cuales se concentran principalmente en países como Chile y España. Además, se notó la utilización de metodologías cualitativas y mixtas, aparentemente las más apropiadas de acuerdo con la naturaleza del objeto de estudio. También se pudo observar que las carreras de educación primaria, educación infantil y pedagogía en historia, geografía y ciencias sociales presentan un mayor interés por los grupos de investigación y por el área de formación pedagógica y disciplinar, lo que relega a la formación transversal.

En relación con las estrategias de enseñanza y aprendizaje, dentro de las investigaciones revisadas, la más utilizada es la de aprendizaje y servicio, que permite que el profesorado en formación se inserte dentro de un contexto social comunitario y así aprenda de manera experiencial lo que conlleva educar para la ciudadanía. Esta estrategia permite que el estudiantado comprenda las dimensiones de la política educativa, su ejecución en la escuela o en espacios educativos, y cómo se configura la ciudadanía desde la participación social, el ejercicio democrático y el compromiso con la justicia social.

De igual manera, las investigaciones entregaron información relevante en relación con los diversos efectos e implicancias que tiene el abordaje de la FC dentro de la preparación del profesorado, como los significados, las creencias y las conceptualizaciones que construyen los futuros docentes frente a la ciudadanía. Igualmente se abordaron los diversos desafíos que presenta trabajar esta temática a nivel de formación inicial, ya que los hallazgos reportados manifiestan que el futuro cuerpo docente no posee conocimientos apropiados en torno a la normativa vigente para cada país, lo que significaría que no podrían llevar a cabo procesos más complejos en las aulas escolares.

En definitiva, los análisis realizados permiten explorar las diversas experiencias formativas que vive el profesorado en formación, es decir, cómo las estrategias de enseñanza y aprendizaje utilizadas en diversas actividades curriculares se convierten en espacios de reflexión y construcción de saberes necesarios para el ejercicio docente y la promoción de ciudadanías más responsables, respetuosas, participativas e informadas. De igual manera, se estudia cómo la experiencia ciudadana que lleva consigo el estudiantado de pedagogía dialoga con los contenidos, las habilidades y las actitudes que se desarrollan en el itinerario formativo, para constituirse como docentes con la posibilidad de redefinir la ciudadanía desde su labor.

En cuanto a las principales limitaciones del presente estudio, se puede mencionar lo específico de los constructos y los contextos, lo que podría invisibilizar investigaciones emergentes relacionadas con la temática. De igual manera, el período de búsqueda solo considera los últimos

cinco años de producción científica, incluyendo 2023. Por último, hay que señalar la dificultad de homologación de las palabras clave, tanto en inglés como en español.

Como proyección, se deberían incentivar investigaciones que sean capaces de abordar la experiencia formativa desde el itinerario formativo completo, para analizar cómo el profesorado transforma su comprensión del mundo en el transcurso de su vida como estudiante de pedagogía. Además, es preciso explorar si dentro de la preparación profesional se establecen relaciones entre los fenómenos sociales, las subjetividades del estudiante y el currículum prescriptivo de cada carrera de pedagogía.

Referencias

- Abraira, V. (2001). El índice kappa. *Semerger-Medicina de Familia*, 27(5), 247-249. [https://doi.org/10.1016/S1138-3593\(01\)73955-X](https://doi.org/10.1016/S1138-3593(01)73955-X)
- Akin, S. (2021). Community Service: Connecting Active Citizenship and Preservice Teacher Education. *Pamukkale University Journal of Education*, 53, 21-59. <https://doi.org/10.9779/pauefd.764545>
- Almeyda, L., & Jiménez, M. (2020). Enseñanza de la historia y concepciones de ciudadanía en las prácticas de profesores en formación. *Sophia Austral*, 26, 179-197. <https://doi.org/10.4067/s0719-56052020000200179>
- Alscher, P., Ludewig, U., & McElvany, N. (2022). Civic Education, Teaching Quality and Students' Willingness to Participate in Political and Civic Life: Political Interest and Knowledge as Mediators. *Journal of Youth and Adolescence*, 51, 1886-1900. <https://doi.org/10.1007/s10964-022-01639-9>
- Bamber, P., Bullivant, A., Clark, A., & Lundie, D. (2018). Educating Global Britain: Perils and Possibilities Promoting "National" Values through Critical Global Citizenship Education. *British Journal of Educational Studies*, 66(4), 433-453. <https://doi.org/10.1080/00071005.2018.1533097>
- Bhargava, M., & Jerome, L. (2020). Training Teachers for and through Citizenship: Learning from Citizenship Experiences. *Societies*, 10(2). <https://doi.org/10.3390/soc10020036>
- Bruce, J., North, C., & FitzPatrick, J. (2019). Preservice Teachers' Views of Global Citizenship and Implications for Global Citizenship Education. *Globalisation, Societies and Education*, 17(2), 161-176. <https://doi.org/10.1080/14767724.2018.1558049>
- Carrillo, O., Pinochet, S., Muñoz, C., & Leal, D. (2021). Percepciones de futuras educadoras de párvulos hacia la educación ciudadana. *Magis. Revista Internacional de Investigación en Educación*, 14. <https://doi.org/10.11144/Javeriana.m14.pfep>
- Cerda, M., Loreto, M., Magendzo, A., Santa Cruz, E., & Varas, R. (2004). *El complejo camino de la formación ciudadana: Una mirada a las prácticas docentes*. LOM. <https://tinyurl.com/h6ddk539>
- Comisión Europea (2017). *La educación para la ciudadanía en el contexto escolar europeo 2017: Informe de Eurydice*. Comisión Europea. <https://tinyurl.com/2s3ewady>
- Contreras, N. (2020). Pensamiento sobre la formación ciudadana en estudiantes universitarios, dimensiones para la construcción de un cuestionario. *Estu-*

- dios pedagógicos (Valdivia)*, 46(3), 73-91. <https://doi.org/10.4067/S0718-07052020000300073>
- Contreras, N., & Sánchez, R. (2020). Formación ciudadana: Significados emergentes en contexto de crisis social. *Transformación*, 16(3), 435-452. <https://tinyurl.com/bjkne6nn>
- Cortina, A. (1998). *Ciudadanos del mundo: Hacia una teoría de la ciudadanía*. Alianza Editorial. <https://tinyurl.com/2s3v92v3>
- Deimel, D., & Abs, H. J. (2022). Local Characteristics Shape the Intended Political Behaviours of Adolescents. *Social Indicators Research*, 162, 619-641. <https://doi.org/10.1007/s11205-021-02852-y>
- Díaz, R., Gallardo, K., & Velarde, D. (2023). Formación docente en competencias ciudadanas globales: Una revisión sistemática de literatura. *Sinéctica*, 60. <https://tinyurl.com/bdfy5mun>
- Donbavand, S., & Hoskins, B. (2021). Citizenship Education for Political Engagement: A Systematic Review of Controlled Trials. *Social Sciences*, 10(5). <https://doi.org/10.3390/socsci10050151>
- Edling, S., & Liljestrand, J. (2018). Student Teachers' Task Perceptions of Democracy in Their Future Profession: A Critical Discourse Analysis of Students' Course Texts. *The Australian Journal of Teacher Education*, 43(7), 82-97. <https://doi.org/10.14221/ajte.2018v43n7.5>
- Estellés, M., Amo, F., & Romero, J. (2021). The Consensus on Citizenship Education Purposes in Teacher Education. *Social Sciences*, 10(5). <https://doi.org/10.3390/socsci10050164>
- Fitzgerald, J., Cohen, A., Make, E., & Pope, A. (2021). A Systematic Review of the Last Decade of Civic Education Research in the United States. *Peabody Journal of Education*, 96(3), 235-246. <https://doi.org/10.1080/0161956X.2021.1942703>
- Flick, U. (2015). *El diseño de investigación cualitativa*. Morata. <https://tinyurl.com/2dm2c6n3>
- García, F., Burgos, M., & Guerrero, A. (2020). La construcción de la ciudadanía en la formación inicial del profesorado de educación infantil. *Didáctica de las Ciencias Experimentales y Sociales*, 39, 47-64. <https://doi.org/10.7203/DCES.39.17121>
- Garrido, M., & Jiménez, M. (2020). La formación ciudadana en la formación inicial docente: Un modelo de aprendizaje de la enseñanza de la formación ciudadana en integración con la escuela y sus requerimientos. *Sophia Austral*, 26, 349-370. <https://doi.org/10.4067/S0719-56052020000200349>
- Giroux, H. (2003). *La escuela y la lucha por la ciudadanía: Pedagogía crítica de la época moderna*. Siglo XXI. <https://tinyurl.com/2hxyqcmu>
- Gómez, H., & Pizarro, F. (2017). Representaciones sociales y formación inicial docente: El desafío de educar en ciudadanía. *Autoctonía. Revista de Ciencias Sociales e Historia*, 1(2), 284-299. <https://doi.org/10.23854/autoc.v0i2.34>
- González, G. (2013). La formación del profesorado y la educación para la ciudadanía: Representaciones sociales, diseño de clases y prácticas de enseñanza. *Enseñanza de las Ciencias Sociales*, 12, 37-45. <https://tinyurl.com/82jmukxn>
- Hidayah, Y., Halimah, L., Trihastuti, M., Dewie, D., Feriandi, Y., & Dianasari, D. (2020). How Did Prospective Elementary School Teacher Learn Citizenship Education during the Pandemic Covid-19 in Indonesia? *IJERI. International Journal of Educational Research and Innovation*, 15, 373-387. <https://doi.org/10.46661/ijeri.5329>
- Lara, L., & Suárez, N. (2021). Formación ciudadana en la infancia: Reflexiones desde la revisión teórica. *Magis. Revista Internacional de Investigación en Educación*, 14. <https://doi.org/10.11144/Javeriana.m14.fcir>
- Lobatón, R. (2020). Modelos de competencias sobre formación política: Aporte a la formación inicial docente en educación ciudadana. *Revista Brasileira de Educação*, 25. <https://doi.org/10.1590/s1413-24782020250050>
- Lobatón, R., Precht, A., Muñoz, Í., & Villalobos, A. (2020). Racionalidades sobre formación ciudadana en la formación inicial docente: Estudio de caso en una universidad de la región del Maule, Chile. *Perfiles Educativos*, 42(168), 76-93. <https://doi.org/10.22201/iissue.24486167e.2020.168.58892>
- Lourenço, M. (2021). From Caterpillars to Butterflies: Exploring Pre-Service Teachers' Transformations while Navigating Global Citizenship Education. *Frontiers in Education*, 6. <https://doi.org/10.3389/educ.2021.651250>
- Magendzo, A., & Arias, R. (2015). *Informe Regional 2015: Educación ciudadana y formación docente en países de América Latina*. Sistema Regional de Evaluación y Desarrollo de Competencias Ciudadanas / Plan de Acción para el Desarrollo de Competencias Ciudadanas desde la Escuela en América Latina. <https://tinyurl.com/3f64hwxh>
- Maravé, M., Gil, J., Moliner, O., & Capella, C. (2022a). Service-Learning and Physical Education in Preservice Teacher Training: Toward the Development of Civic Skills and Attitudes. *Journal of Teaching in Physical Education*, 42(4), 631-639. <https://doi.org/10.1123/jtpe.2022-0094>
- Maravé, M., Salvador, C., Santágueda, M., & Gil, J. (2022b). Desarrollo de las habilidades y actitudes cívicas en el futuro profesorado a través del aprendizaje-servicio: Una aproximación metodológica mixta. *Aula Abierta*, 51(2), 161-170. <https://doi.org/10.17811/rifie.51.2.2022.161-170>
- Marovah, T. (2019). Citizenship Formation through Curriculum and Pedagogical Practices: Evidence from Two Zimbabwean Teachers' Colleges. *South African Journal of Education*, 39(S2). <https://doi.org/10.15700/saje.v39ns2a1411>
- MINEDUC (2016a). *Ley n.º 20911*. Diario Oficial de la República de Chile. 2 de abril. <http://bcn.cl/2ekda>
- MINEDUC (2016b). *Orientaciones para la elaboración del plan de formación ciudadana*. MINEDUC. <https://tinyurl.com/fuu8kk54>
- Moreno, O. (2023). ¿Qué es una genuina educación política? La formación cívica desde la perspectiva del pensamiento político de Hanna Arendt. *Pedagogía y Saberes*, 58. <https://tinyurl.com/txn5ep4h>
- Muñoz, C. (2010). El estudiantado y la formación ciudadana en la escuela: Una aproximación a partir de mé-

- todos cuantitativos y cualitativos de investigación. En R. Ávila, M. Rivero y P. Domínguez (coords.), *Metodología de investigación en didáctica de las ciencias sociales* (pp. 129-138). Institución "Fernando el Católico". <https://tinyurl.com/mrymk55f>
- Muñoz, C., Casanova, M., Bustos, C., Henríquez, A., Gaudiché, X., & Álvez, A. (2018). Percepción de los estudiantes que ingresan a estudiar pedagogía de lo que es un buen ciudadano, las instituciones públicas y la efectividad de la acción política. *Educación*, 27(52), 63-80. <https://doi.org/10.18800/educacion.201801.004>
- Muñoz, C., Torres, B., & Aravena, M. (2019). Formación ciudadana, educación parvularia y educación de adultos: Algunos aspectos a considerar. En C. Muñoz y B. Torres (eds.), *Escuela y formación ciudadana: Temas, escenarios y propuestas para su desarrollo* (pp. 197-217). Universidad de Concepción. <https://tinyurl.com/bdfz6sts>
- Muñoz, C., Vásquez, B., Iglesias, R., Vásquez, G., Salazar, R., & Rodríguez, P. (2021). Educación y ciudadanía: Desafíos para el profesorado en Latinoamérica. En C. Gómez, P. Miralles y X. Souto (eds.), *Enseñanza de las ciencias sociales para una ciudadanía democrática* (pp. 241-258). Octaedro. <https://tinyurl.com/y6bh39d4>
- Muñoz, V., & Molina, R. (2022). Formación ciudadana y educación inicial. *Human Review. International Humanities Review*, 13(1). <https://doi.org/10.37467/revhuman.v11.4007>
- Navarro, E., Pérez, N., & De Alba, N. (2022). Desarrollo de competencias sociales y tecnológicas de maestros en formación: Visibilizando problemas sociales con Twitter. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 24. <https://doi.org/10.24320/redie.2022.24.e29.4228>
- Nieuwelink, H., & Oostdam, R. (2021). Time for Citizenship in Teacher Training. *Journal of Social Science Education*, 20(3), 130-146. <https://doi.org/10.11576/jsse-4030>
- O'Toole, V., & O'Flaherty, J. (2022). The Role of Emotion in Higher Education: Exploring Global Citizenship Education. *Irish Educational Studies*. <https://doi.org/10.1080/03323315.2022.2135565>
- Pages, M., McKenzie, J., Bossuyt, P., Boutron, I., Hoffmann, T., Mulrow, C., Shamseer, L., Tetzlaff, J., Akl, E., Brennan, S., Chou, R., Glanville, J., Grimshaw, J., Hróbjartsson, A., Lalu, M., Li, T., Loder, E., Mayo-Wilson, E., McDonald, S., McGuinness, L., Stewart, L., Thomas, J., Tricco, A., Welch, V., Whiting, P., & Moher, D. (2021). The PRISMA 2020 Statement: An Updated Guideline for Reporting Systematic Reviews. *PLoS Medicine*, 18(3). <https://tinyurl.com/2dau77n2>
- Pérez, M. (2023). Experiencias de enseñanza y aprendizaje en ciudadanía local y global en Iberoamérica. *Revista Realidad Educativa*, 3(1), 46-78. <https://doi.org/10.38123/rre.v3i1.256>
- Pérez Guilarte, Y., Armas, F., & Macía, X. (2022). Social Sciences Teaching: Building a Holistic Approach from Student Teachers' Social Representations. *Social Sciences*, 11(7). <https://doi.org/10.3390/socsci11070307>
- Sáez, A., Parra, J., & Herrera, F. (2020). Autocognición sobre civismo y ciudadanía, de estudiantes de pedagogía en historia, geografía y educación cívica en una universidad chilena. *Actualidades Investigativas en Educación*, 20(1). <https://doi.org/10.15517/aie.v20i1.40144>
- Tardif, M. (2022). *Los saberes del docente y su desarrollo profesional*. Narcea. <https://tinyurl.com/2zxd8ry2>
- Torres, A., & Zanatta, M. (2023). Formación ciudadana en educación de nivel superior en el contexto latinoamericano, 2011-2020. *Revista Andina de Educación*, 6(1). <https://doi.org/10.32719/26312816.2022.6.1.6>
- Triviño, L., & Vaquero, C. (2020). Educación artística y ciudadana en la formación inicial de maestras/os: Un estudio de caso sobre el desarrollo del pensamiento crítico-creativo-social a través de "Malamente". *Revista Complutense de Educación*, 31(3), 375-385. <https://doi.org/10.5209/rced.63488>
- UNESCO (2015). *Educación para la ciudadanía mundial temas y objetivos para el aprendizaje*. UNESCO. <https://tinyurl.com/4w3wn9dv>
- UNESCO (2017). *La formación inicial docente en educación para la ciudadanía en América Latina: Análisis comparado de seis casos nacionales*. UNESCO. <https://tinyurl.com/2v36knpn>
- Witarsa, & Muhammad, S. (2023). Critical Thinking as a Necessity for Social Science Students Capacity Development: How it Can Be Strengthened through Project Based Learning at University. *Frontiers in Education*, 7. <https://doi.org/10.3389/feduc.2022.983292>
- Zhu, J., Kuang, X., Kennedy, K., & Mok, M. (2018). Previous Civic Experience and Asian Adolescents' Expected Participation in Legal Protest: Mediating Role of Self-Efficacy and Interest. *Asia Pacific Journal of Education*, 38(3), 414-431. <https://doi.org/10.1080/02188791.2018.1493980>

Financiamiento

Este trabajo se desarrolló gracias al financiamiento otorgado por la Agencia Nacional de Investigación y Desarrollo de Chile (ANID): Programa Beca Doctorado Nacional Folio 21230176.

Declaración de conflicto de intereses

Los autores declaran no tener conflictos de intereses.

Declaración de contribución de la autoría

Todos los autores contribuyeron en el proceso de escritura, redacción, revisión y edición del borrador original.

Experiencias
Experiences



Diseño e implementación de cápsulas educativas para facilitar el modelo “flipped classroom” en estudiantes vespertinos trabajadores de Chile

Design and Implementation of Educational Capsules to Facilitate the “Flipped Classroom” Model in Chilean Working Evening Students

Gonzalo Andrés Donoso Gormaz^a  

^a Universidad Católica Silva Henríquez. Escuela de Ciencias y Tecnología Educativa. Facultad de Educación. General Jofré 462, Santiago, Chile.

INFORMACIÓN DEL ARTÍCULO

Historial del artículo:

Recibido el 26 de enero de 2024

Aceptado el 09 de abril de 2024

Publicado el 04 de junio de 2024

Palabras clave:

aprendizaje de adultos
recursos educativos
estudiante adulto
método de enseñanza
rendimiento académico

ARTICLE INFO

Article history:

Received January 26, 2024

Accepted April 9, 2024

Published June 4, 2024

Keywords:

adult learning
educational resources
adult student
teaching method
academic performance

RESUMEN

En esta experiencia, se abordan el diseño y la implementación de cápsulas educativas destinadas a respaldar la metodología del *flipped classroom* en el contexto de estudiantes vespertinos trabajadores de una universidad privada en Chile. El interés surge de las altas tasas de reprobación y carencia de contexto en la asignatura de Matemática en estudiantes con años sin una educación formal continua y con deberes laborales en paralelo. El diseño experimental incluyó la creación de cápsulas educativas adaptadas a las necesidades de los estudiantes, considerando sus horarios, turnos y ritmos de estudio. La recopilación de datos se llevó a cabo mediante la implementación de las cápsulas educativas en un entorno educativo real, seguido de un análisis estadístico para evaluar la mejora en el rendimiento académico y la participación activa de los estudiantes. Los resultados revelaron beneficios significativos en términos de comprensión del contenido y participación en comparación con métodos tradicionales. A pesar de reconocer algunas limitaciones, este estudio proporciona una base sólida para la integración efectiva de cápsulas educativas en entornos educativos vespertinos, lo que respalda la implementación exitosa del modelo en este contexto específico.

ABSTRACT

This experience addresses the design and implementation of educational capsules aimed at supporting the Flipped Classroom methodology in the context of working evening students at a private university in Chile. The work focuses on the development of multimedia educational resources that allow students to review and understand content before face-to-face classes. The experimental design included the creation of educational capsules adapted to the specific needs of the students, considering their schedules, shifts and study rhythms. The detailed procedure encompassed the production of content, the integration of educational technologies, and the evaluation of the acceptance and effectiveness of the flipped classroom. Data collection was carried out by implementing the educational capsules in a real educational setting, followed by statistical analysis to assess the improvement in academic performance and active participation of students. The results revealed significant benefits in terms of content comprehension and engagement compared to traditional methods. Despite acknowledging some limitations, this study provides a solid foundation for the effective integration of educational capsules in evening educational settings, thus supporting the successful implementation of the model in this specific context.

© 2024 Donoso. CC BY-NC 4.0

Introducción

En el contexto actual en educación, sea este primario, secundario o universitario, las herramientas digitales apoyadas con metodologías activas son una necesidad para los docentes como complemento para el proceso de enseñanza-aprendizaje (Rivadeneira, 2019). Además, se hace necesario utilizarlas con aquellos inmigrantes digitales y disminuir las brechas tecnológicas, buscando estrategias

que involucren a los alumnos al proceso. La importancia radica, según Talbert (2017), en que los estudiantes vespertinos que trabajan enfrentan desafíos únicos debido a sus horarios laborales. A su vez, Kayaduman (2020) sostiene que el modelo de *flipped classroom* (aula invertida) puede adaptarse para ofrecer flexibilidad y accesibilidad, y permitir a estos estudiantes acceder al contenido educativo en momentos convenientes para ellos.

Por otra parte, Barraza (2020) afirma que la optimización de estrategias de enseñanza es esencial para adaptarse a las diversas necesidades y dinámicas de los alumnos. En este contexto, surge un desafío significativo: cómo mejorar la eficacia de la enseñanza para los estudiantes vespertinos trabajadores, cuyos horarios y turnos atípicos a menudo presentan barreras para la participación activa y la asimilación de los contenidos.

Como antecedente histórico, aunque el aula invertida con apoyo de píldoras de aprendizaje puede haber ganado popularidad recientemente, la noción de enseñar ciertos conceptos o temas fuera del aula para luego reforzarlos con actividades en clase ha sido discutida por educadores durante décadas (Salas et al., 2022).

El problema específico que aborda la experiencia radica en la búsqueda de un enfoque pedagógico que atienda las necesidades particulares de los estudiantes mencionados. Se enfrenta a la realidad de que las metodologías tradicionales pueden no ser totalmente efectivas en este contexto, donde los alumnos a menudo experimentan fatiga y desafíos de atención al final del día.

Una gran cantidad de estudiantes ingresantes a carreras técnicas de nivel superior en la universidad en estudio, según un diagnóstico realizado en el período semestral 2023, presentan complicaciones para abordar y comprender los contenidos que son tratados en el segundo semestre. Se identifica en ellos, por ejemplo, la falta de metodologías para asumir los contenidos. Los logros académicos muestran un rendimiento insatisfactorio en las evaluaciones parciales y finales, lo cual representa un aspecto desfavorable que, en ocasiones, resulta en la deserción o en la adopción de una postura de esfuerzo mínimo y resistencia hacia la materia de Matemática.

Para abordar este problema, la estrategia de trabajo propuesta se centra en diseñar e implementar cápsulas educativas efectivas basadas en el modelo de *flipped classroom*, para mejorar el acceso al aprendizaje y el rendimiento académico de los estudiantes vespertinos trabajadores chilenos. Estas cápsulas, desarrolladas con enfoque multimedia, buscan generar preparación antes de una clase presencial, aprovechando la flexibilidad de los horarios para promover un aprendizaje más autónomo y activo.

Antecedentes

En primer lugar, los estudiantes trabajadores de la modalidad vespertina buscan acceder a una formación que les permita mejorar su calidad de vida a través del desarrollo profesional (Arancibia & Trigueros, 2018), combinando sus responsabilidades laborales, familiares y académicas. Estos aspectos han fomentado la comparación entre las experiencias universitarias de estudiantes de una educación no tradicional y las de aquellos con circunstancias de vida que tienden a tensionar su experiencia universitaria (Sjoberg et al., 2018).

Desde el perfil de los estudiantes vespertinos trabajadores, las investigaciones profundizan en los siguientes temas relacionados con la problemática: deserción en jornada vespertina (Arancibia & Trigueros, 2018), determinantes para la reprobación en Matemática en carreras vespertinas (Sjoberg et al., 2018), programas de estudio y estilos de aprendizaje en el área de Matemática en estudiantes vespertinos

(Díaz & Ortega, 2017) y factores que influyen en el éxito académico vespertino (Espinoza et al., 2014).

Por otro lado, desde la perspectiva de las herramientas de apoyo, Vidal (2019) define las cápsulas educativas como una secuencia de contenidos acotados en los que se explica de forma descriptiva un concepto clave en educación. Alvites (2019), por su parte, explica que son herramientas o medios utilizados para dar a conocer información de un tema, a través de imágenes, textos y narración, con un tiempo de duración de entre tres y cinco minutos — con la finalidad de que no sea tedioso para los estudiantes —, abarcando aspectos generales. En el aspecto de la información, se define como una herramienta con una variedad de contenidos comunes, cuya función es difundir información actualizada. Además, las cápsulas educativas, como herramientas de apoyo al aprendizaje para desarrollar competencias matemáticas, “se entienden como actuaciones integrales para identificar, interpretar, argumentar y resolver problemas del contexto con idoneidad y ética, integrando el saber ser, el saber hacer y el saber conocer” (Tobón, 2013, p. 113). Al revisar y estudiar recursos como videos, tutoriales y documentos web presentes en la red, los estudiantes comprenden conceptos y asimilan algoritmos y procedimientos de cálculo, lo que implica la capacidad de construir su conocimiento de manera autónoma. En ese sentido, Alfaro et al. (2016) afirman que este tipo de herramientas apoya el acceso a datos e información relacionada con temáticas contextualizadas para construir su propio aprendizaje, con lo que adquieren habilidades de autonomía y de microaprendizaje.

Para Ogange y Mishra (2021), el microaprendizaje es el proceso en el que los estudiantes aprenden a través de módulos cortos, planificados y con actividades de aprendizaje a corto plazo. Este enfoque se orienta a la actividad específica y es capaz de proporcionar conocimiento en partes pequeñas (Skalka et al., 2021), lo que permite una estrategia de desarrollo de competencias y una respuesta a la creciente necesidad de formación permanente o aprendizaje autónomo.

En el modelo de aula invertida, los estudiantes revisan el contenido antes de la clase. Aquí es donde el microaprendizaje puede ser útil. Los profesores pueden proporcionar a los estudiantes materiales de aprendizaje en microformato, como videos cortos, infografías o microcursos que resumen los conceptos clave que deben comprender antes de asistir a la clase. Esto permite a los alumnos obtener una comprensión básica del tema en un corto período de tiempo.

Una investigación sobre estudiantes de secundaria explora el impacto de cápsulas educativas como microaprendizaje tanto en la motivación hacia la matemática, como para potenciar el rendimiento. Este análisis reveló un aumento significativo del interés por la materia, lo que culminó en una mejora de los rendimientos académicos (Jorge et al., 2017). De tal manera, se llegó a la conclusión de que el incremento positivo en la percepción se manifestaba en la actitud de los estudiantes al iniciar la materia. Anteriormente, se requería insistir constantemente en la preparación del material, pero en estas sesiones todos mostraban estar listos y dispuestos para recibir sus computadoras y comenzar con la programación. Este descubrimiento, respaldado por Mascaró y Moretta

(2021), resalta el impacto beneficioso de las cápsulas no solo en la motivación, sino también en el desarrollo de competencias matemáticas que respaldan el proceso de aprendizaje de un contenido específico.

Por otro lado, el aula invertida se presenta, según Chacón (2020), como una estrategia innovadora para el autoaprendizaje, con la participación activa de los estudiantes. La finalidad de trabajar con tal apoyo en las clases es “la baja progresiva de los índices de fracaso en el rendimiento escolar y que conlleve a un apoyo a generar una autonomía por parte de los estudiantes” (Pérez et al., 2020, p. 45). En la misma línea, Hernández Silva y Tecpan (2017) establecen las ventajas del aula invertida en el área de las ciencias, al involucrar al estudiante en su proceso conectando el contenido con el contexto o, en este caso, con la especialidad o carrera de estudio.

Según la investigación de Richard et al. (2012), el empleo de nuevas tecnologías como herramientas de apoyo para el aprendizaje ha demostrado ser efectivo en el desarrollo de habilidades y hábitos relacionados con la representación gráfica de funciones lineales y cuadráticas. La conclusión es que, mediante la incorporación de estas tecnologías, los estudiantes tienen la capacidad de abordar de manera autodidacta los desafíos asociados con los contenidos, de modo que entrenan, se fomenta la autoevaluación y se promueve la autodisciplina.

En ciertas experiencias, al implementar cápsulas educativas de aprendizaje en Matemática, se logran mejoras académicas y un enriquecimiento de los procesos de aprendizaje. Al respecto, Müller et al. (2012) consideran que las actividades llevadas a cabo a través de ellas aportaron un valor significativo a las sesiones presenciales, pues crearon nuevos contextos para la intervención didáctica en el aula. Este enfoque logró desarrollar un conjunto integral de acciones y estrategias que se ajustaban tanto al entorno de clases presenciales como a un espacio adicional que posibilitó la expansión de las actividades más allá de los límites físicos del aula. Además, existe una motivación diferente a la de una clase tradicional, tal como plantean Llanga et al. (2019).

En otro enfoque, Faghihi et al. (2014) examinaron la eficacia de herramientas que integran sistemas tutoriales inteligentes y elementos de ludificación para la instrucción de conceptos fundamentales en matemática, tales como la factorización y las ecuaciones cuadráticas, dirigidas a estudiantes de educación tanto básica como superior en Estados Unidos.

En el ámbito del diseño instruccional y la implementación de cápsulas educativas, expertos como Hevia y Fueyo (2018) y Pozas y Navarrete (2021) sugieren que, después de la creación de las fases del diseño, es recomendable llevar a cabo un seguimiento del proceso. Esto se hace con el propósito de evaluar la eficacia de las cápsulas y examinar factores que podrían obstaculizar la labor del docente como facilitador del proceso, para evitar posibles efectos contraproducentes en el aprendizaje significativo de cada estudiante.

Según las indicaciones de la Universidad de Carabobo (2013), se aconseja llevar a cabo una prueba una vez que el material ha sido implementado. Para determinar su efectividad, proponen el desarrollo de instrumentos evaluativos, como tests, cuestionarios o escalas de observación. Poste-

riormente, se sugiere la aplicación de medidas estadísticas adecuadas para analizar los resultados. Por otro lado, García y Jáuregui (2019) plantean que las dificultades técnicas y el nivel de conocimiento necesario por parte del evaluador podrían ser motivos para que la evaluación no se realice o se lleve a cabo de manera incorrecta en muchas ocasiones.

Finalmente, Hidalgo (2020) establece la importancia del seguimiento formativo de la evaluación en las cápsulas educativas. La presencia del docente es fundamental para el acompañamiento, para cumplir los objetivos planteados en cada actividad.

Dado el conjunto de antecedentes delineados, la relevancia de esta investigación reside en la capacidad para superar las restricciones temporales y cognitivas que experimentan los estudiantes. Al presentar una solución pedagógica innovadora, se busca no solo el aprendizaje de conceptos, sino también fomentar una participación más sustancial, el trabajo autónomo y un compromiso sostenido con el proceso educativo.

En concreto, la experiencia se realizó con el objetivo de valorar la eficacia del diseño y la implementación de cápsulas educativas dirigidas a estudiantes vespertinos trabajadores para apoyar la metodología del *flipped classroom*. Esto se realiza con la intención de ofrecer evidencia empírica acerca de la viabilidad de adoptar este enfoque pedagógico en entornos educativos que operan con horarios vespertinos atípicos. Lo anterior genera la pregunta: ¿cómo influyen el diseño y la implementación de cápsulas educativas en estudiantes vespertinos para respaldar el modelo *flipped classroom* en comparación con métodos educativos tradicionales, considerando la participación, la comprensión de los contenidos y la retención del conocimiento? Asimismo, se genera la hipótesis: dada la adaptación de cápsulas educativas diseñadas específicamente para estudiantes vespertinos, se espera que la implementación del modelo *flipped classroom* conduzca a una mejora significativa en la participación, la comprensión de los contenidos y la retención del conocimiento en comparación con los métodos educativos tradicionales.

En última instancia, el propósito es reconocer potenciales mejoras y ajustes para perfeccionar la ejecución de esta experiencia. Además, se busca aportar en la implementación de estrategias educativas eficientes y adaptables en contextos similares.

Metodología y materiales

El diseño de la experiencia consistió en un ensayo controlado aleatorio (Bernal, 2010) con un método experimental (Hernández Sampieri & Mendoza, 2018), que asignó aleatoriamente a los participantes en dos grupos: experimental y de control.

Los participantes pertenecían a carreras técnicas de nivel superior, y cursaron durante el segundo semestre del año 2023 la asignatura de Matemática Básica. Cada grupo estuvo compuesto por 30 estudiantes, sin discriminar sexo, edad ni ciudad de procedencia. El diseño propuesto se muestra a continuación:

Diseño experimental: ensayo controlado aleatorio

- Grupo experimental (aula invertida con cápsulas educativas): Los estudiantes en este grupo tuvieron

ron acceso a cápsulas educativas diseñadas para apoyar la metodología de aula invertida. Antes de las clases, se enviaron estas cápsulas educativas para revisar y preparar los contenidos.

- Grupo de control (métodos educativos tradicionales): Los estudiantes en este grupo siguieron los métodos tradicionales de enseñanza, y no tuvieron acceso a cápsulas educativas previas.

En relación con las variables de estudio, se designó como variable independiente la metodología de enseñanza-aprendizaje implementada para el uso de cápsulas educativas que respaldan el enfoque de aula invertida. Por otro lado, la variable dependiente se definió como el rendimiento académico de los estudiantes en la asignatura de Matemática Básica. Este rendimiento se evaluó mediante indicadores que incluyeron: 1. un cuestionario sobre habilidades digitales y de diagnóstico; 2. el certamen final de la asignatura; y 3. la percepción expresada por los estudiantes respecto a la implementación.

Técnicas, instrumentos y materiales

Para la recolección de los datos se recurrió a un cuestionario con preguntas abiertas y cerradas, cada una con su respectiva validación. Los instrumentos utilizados fueron los siguientes:

- Cuestionario de habilidad digital de los estudiantes universitarios (Avitia & Uriarte, 2017): Para la validación, realizada en junio de 2023, se recurrió al juicio de expertos, específicamente al método de análisis factorial de Tucker, en el que participaron siete doctores de diferentes áreas. Se obtuvo como promedio 5,4 de un máximo de 6 en las dimensiones propuestas. Se sugirieron cambios en la redacción y solamente se eliminó un ítem, con lo que quedó un total de 20. La fiabilidad se calculó mediante el coeficiente alfa de Cronbach para todas las preguntas, y se obtuvo un valor alto (confiable) de 0,9 (García de Yébenes et al., 2009).
- Pre- y postest de matemática básica: La elaboración del instrumento estuvo a cargo del docente investigador, con fecha abril de 2023. Para su validación, realizada en el mismo mes, se recurrió al juicio de expertos, específicamente al método de análisis factorial de Tucker, en el que participaron cuatro doctores de las áreas de Educación Matemática y Matemática. Se obtuvo como promedio 5,7 de un máximo de 6 en los ítems propuestos; se sugirieron cambios en la redacción y se eliminaron cinco ítems, con lo que quedó un total de 25. La fiabilidad se calculó mediante el coeficiente alfa de Cronbach para todos los ítems, y se obtuvo un valor alto (confiable) de 0,9 (García de Yébenes et al., 2009).
- Para poder recoger el grado de satisfacción por parte del alumnado en relación con la implementación del uso de cápsulas educativas, apoyado en la metodología de aula invertida en Matemática Básica, se utilizó una adaptación del cuestionario Student Evaluation of Educational Quality (SEEQ), un instrumento que permite analizar la eficiencia de la enseñanza. Fue diseñado por Marsh y Roche (1993) y actualizado por Andrade et al. (2017).

Consta de 31 ítems agrupados en nueve factores. Su fiabilidad, calculada con un alfa de Cronbach, es de 0,941, valor que indica una excelente consistencia interna.

Por otro lado, los materiales utilizados fueron las herramientas digitales Canva y Genially para la creación de las cápsulas educativas, Math Type para creación de los contenidos y la plataforma Moodle para subir el material didáctico de apoyo.

Procedimiento

En la tabla se muestra el procedimiento realizado en la experiencia, con sus respectivas fases y descriptores:

Tabla 1. Fases de la experiencia.

Fase	Descripción	Acciones
1	Selección de participantes	Se seleccionó a estudiantes vespertinos trabajadores que se encontraran matriculados en la universidad, para dos carreras diferentes. Se hizo firmar un consentimiento informado a los participantes.
2	Asignación aleatoria	Se utilizó un proceso de asignación aleatoria con apoyo de la herramienta Excel para dividir a los participantes en dos grupos, experimental y de control. Cada uno quedó conformado por 30 participantes.
3	Diseño de cápsulas educativas	Se elaboraron cápsulas educativas adaptadas a los contenidos del curso. Se aseguraron la accesibilidad y la facilidad de uso de las cápsulas, mediante la plataforma Moodle que posee la universidad.
4	Implementación del tratamiento	Se enviaron las cápsulas educativas al grupo experimental antes de las clases. El grupo de control continuó trabajando con métodos tradicionales de enseñanza, sin acceso a cápsulas previas.
5	Recopilación de datos	Se registró la participación en clases mediante la asistencia. Se administraron cuestionarios antes y después de la experiencia para evaluar la comprensión y retención del contenido. Se realizaron evaluaciones periódicas para medir el avance en el rendimiento académico.
6	Análisis estadístico	Se utilizaron pruebas estadísticas (<i>t</i> de Student y prueba de Levene) para comparar las diferencias entre los grupos en términos de participación, comprensión y retención del contenido.

Fuente: Autor (2024).

Resultados

Cuestionario de diagnóstico (pretest)

Como primer paso, se comprobó la homogeneidad de varianzas utilizando la prueba de Levene, estableciendo como hipótesis nula la no existencia de diferencia significativa entre las varianzas, es decir, $H_0: S_1^2 = S_2^2$, y como hipótesis alternativa, $H_1: S_1^2 \neq S_2^2$, en donde las varianzas son diferentes.

Como resultado de este contraste, se obtuvo que la probabilidad asociada con el estadístico de Levene es de 0,352, superior al valor de 0,05, por lo tanto, se supuso que ambas varianzas eran iguales. Luego, se procedió a comparar las medias de las notas en la prueba de diag-

nóstico (pretest), para determinar si existían diferencias significativas entre ellas.

Para lo anterior, se utilizó la prueba *t* de Student para grupos independientes, con varianzas iguales y con nivel de confianza $\alpha = 0,05$. Se obtuvieron los resultados que se muestran a continuación.

Tabla 2. Resultado del cuestionario de diagnóstico.

	G. experimental	G. de control
Media	3,36	3,50
Varianza	0,62516092	0,8
Observaciones	30	30
Varianza agrupada	0,71258046	
Diferencia hipotética de las medias	0	
Grados de libertad	58	
Estadístico <i>t</i>	-0,627034269	
P(T ≤ <i>t</i>) (una cola)	0,266548689	
Valor crítico de <i>t</i> (una cola)	1,671552762	
P(T ≤ <i>t</i>) (dos colas)	0,533097379	
Valor crítico de <i>t</i> (dos colas)	2,001717484	

Fuente: Autor (2024).

Según estos datos, se obtuvo un resultado estadístico *t* de -0,627 y de aproximadamente 2 para el nivel crítico bilateral asociado. Como este valor es mayor que 0,05, no se rechaza la hipótesis nula de igualdad de medias, y por ende no existen diferencias significativas entre las medias de las notas obtenidas por ambos grupos de estudiantes en la prueba de diagnóstico.

Análisis pre/postest del grupo experimental

Se aplicó una prueba *t* de Student para muestras emparejadas, con la finalidad de probar la hipótesis de que los estudiantes mejorarían significativamente las notas en el postest con respecto a las notas obtenidas en el pretest. Se estableció como hipótesis nula la igualdad de las medias de las notas obtenidas por los estudiantes antes y después de la implementación, es decir, $H_1 : \mu_1 = \mu_2$. Como hipótesis alternativa se estableció $H_2 : \mu_1 \neq \mu_2$, donde μ_1 es la media de las notas del grupo experimental en el pretest y μ_2 , la media de las notas del mismo grupo en el postest. Por ende, se aplicó una prueba *t* de Student de dos muestras emparejadas, con la finalidad de probar la hipótesis de que los estudiantes mejorarían significativamente su nota en el postest con respecto al pretest. Los resultados obtenidos se muestran a continuación.

Tabla 3. Resultado pre/postest.

Prueba <i>t</i> para medias de dos muestras emparejadas		
	Pretest	Postest
Media	3,36	5,05
Varianza	0,62516092	1,168781609

Observaciones	30	30
Coefficiente de correlación de Pearson	-0,106848078	
Diferencia hipotética de las medias	0	
Grados de libertad	29	
Estadístico <i>t</i>	-6,557983884	
P(T ≤ <i>t</i>) (una cola)	0,00000174461	
Valor crítico de <i>t</i> (una cola)	1,699127027	
P(T ≤ <i>t</i>) (dos colas)	0,000000348923	
Valor crítico de <i>t</i> (dos colas)	2,045229642	

Fuente: Autor (2024).

Se obtuvo entonces un valor estadístico *t* de -6,557 y de aproximadamente 0 para el nivel crítico bilateral asociado. Por ser estos valores diferentes, permite confirmar la hipótesis de que la nota obtenida en el postest es significativamente mayor que aquella obtenida en el pretest.

Análisis del grupo de control y del grupo experimental

Para ambos grupos se implementó el mismo contenido de ecuaciones cuadráticas, con el mismo docente encargado de la asignatura. La única diferencia fue que en el grupo de control se trabajó con un enfoque de enseñanza tradicional y en el grupo experimental, con cápsulas educativas para apoyar la metodología de aula invertida. También se evaluó con los mismos instrumentos.

Se aplicó una prueba *t* de Student para muestras independientes, asumiendo la igualdad de varianzas en los grupos, que se estableció en la prueba de Levene. Se asumió para este caso como hipótesis nula la igualdad de las medias de las notas en el certamen (postest) para ambos grupos, es decir, $H_1 : \mu_1 = \mu_2$, mientras que como hipótesis alternativa se asumió $H_2 : \mu_1 \neq \mu_2$, donde μ_1 es la media de las notas del grupo experimental en el postest y μ_2 , la media de las notas del grupo de control en el postest. Los resultados obtenidos se muestran a continuación.

Tabla 4. Resultado del postest.

Prueba <i>t</i> para dos muestras suponiendo varianzas iguales		
	Grupo experimental	Grupo de control
Media	5,1	4,1
Varianza	1,168781609	1,0867137931
Observaciones	30	30
Varianza agrupada	1,51795977	
Diferencia hipotética de las medias	0	
Grados de libertad	58	
Estadístico <i>t</i>	2,315722512	
P(T ≤ <i>t</i>) (una cola)	0,012065024	
Valor crítico de <i>t</i> (una cola)	1,671552762	
P(T ≤ <i>t</i>) (dos colas)	0,024130048	
Valor crítico de <i>t</i> (dos colas)	2,001717484	

Fuente: Autor (2024).

De acuerdo con los datos, se obtuvo un valor estadístico t de 2,315 y un nivel crítico bilateral asociado de 2. Por ser este valor diferente que 0,05, permitió rechazar la hipótesis nula de igualdad de medias en favor de la hipótesis de que el promedio de notas en el certamen final resultó significativamente mayor para el grupo que participó de la implementación.

Cuestionario de habilidad digital de estudiantes universitarios

A continuación se muestra a los participantes que contestaron el cuestionario, considerando sus intervalos de edad.

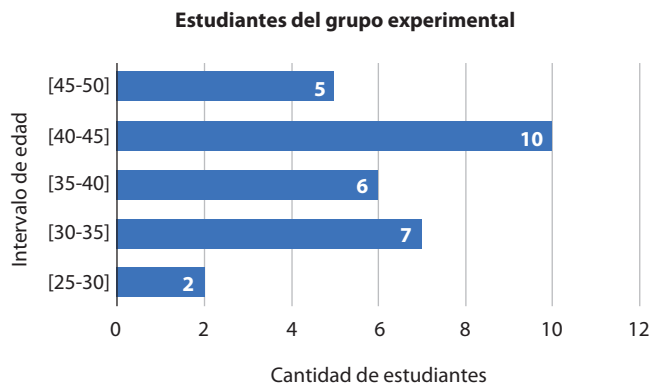


Fig. 1. Intervalo de edad de los participantes del grupo experimental.

Fuente: Autor (2024).

De acuerdo con la figura, un 33,3 % de estudiantes vespertinos trabajadores posee entre 40 y 45 años, lo que permite establecer metodologías que apoyen y estimulen el aprendizaje en personas que llevan tiempo sin realizar estudios tradicionales.

Por otra parte, el instrumento empleado se basó y adaptó a las habilidades digitales, y se centró en aquellas que requieren como estudiantes: apoyo de herramientas digitales, capacidad de hacer uso de los recursos educativos, calidad y empleo de la información. Se consideraron siete categorías y se obtuvieron veintidós reactivos. A continuación, se analiza un ejemplo del cuestionario aplicado.

Apreciación de la metodología utilizando cápsulas educativas

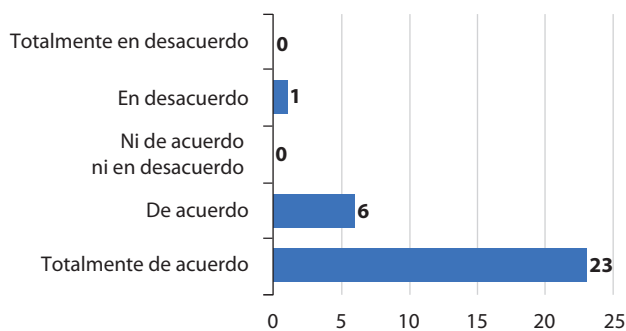


Fig. 2. Resultados de apreciación.

Fuente: Autor (2024).

De acuerdo con la figura, el 97 % de los estudiantes encuestados aprecia de manera positiva la metodología utilizada.

Discusión y conclusiones

Discusión

Los valores resultantes entregaron una señal hacia el mejoramiento en el rendimiento académico de los estudiantes vespertinos trabajadores y el desarrollo de competencias matemáticas durante el tiempo que desarrollaron las actividades. Esto se reafirmó por el aumento en el desempeño, luego de aplicado el certamen de ecuaciones cuadráticas a ambos grupos y comparados los datos en el posttest.

El aumento significativo en la comprensión y retención del contenido también respalda la efectividad de las cápsulas educativas como recursos de aprendizaje, tal cual mencionan en su investigación Mascaró y Moretta (2021). La competencia de autonomía de revisar y consolidar conceptos antes de las clases presenciales puede contribuir significativamente al proceso de aprendizaje, en coherencia con lo que establecen Llanga et al. (2019), especialmente en un contexto con estudiantes vespertinos, donde la falta de tiempo puede ser un desafío importante.

Se debe destacar que los resultados en el rendimiento son significativos, con la disminución de un 13 % de estudiantes con nota insuficiente o regular, además del aumento de un 19 % y de un 7 % de notas buenas y muy buenas, respectivamente, en el grupo que usó las cápsulas educativas de la metodología aula invertida. Estas evidencias coinciden con lo presentado en otras investigaciones como Faghihi et al. (2014): al implementar herramientas digitales de aprendizaje en matemática con metodologías activas se lograron mejoras académicas y enriquecimiento de los procesos de aprendizaje.

Durante la implementación se debe destacar la participación activa y la motivación de los estudiantes en las actividades propuestas en las fases inicial, de desarrollo y de aplicación. Prueba de ello es que los estudiantes consideraron más amigables los contenidos con el uso de las cápsulas educativas, ya que pudieron interactuar, trabajar de manera autónoma según sus tiempos y adoptar el rol principal de su aprendizaje de manera invertida, como argumentan Jorge et al. (2017) y Alvites (2019). El incremento de la motivación mejora la concentración de los estudiantes al comenzar los contenidos: en las sesiones en que se incluyen herramientas digitales se empieza antes a adquirir el propio conocimiento.

En cuanto al nivel de apreciación de los estudiantes sobre la metodología de las cápsulas educativas, los resultados reflejaron que las expectativas de enseñanza para las ecuaciones cuadráticas son de un 20 % para "de acuerdo" y de un 77 % para "totalmente de acuerdo". Esto muestra que aumentó el interés por la matemática, lo que evidencia la conformidad de utilizar la metodología como medio de enseñanza-aprendizaje. Tal como expone González (2019), la aplicación de videos de apoyo diseñados mejora la percepción y aumenta el grado de satisfacción frente al estudio de la matemática.

Sin embargo, es importante estar conscientes de las limitaciones de la experiencia. La generalización de los resultados puede verse limitada por las características específicas de la muestra y el contexto educativo particular. Además, la duración del estudio puede no abordar completamente el impacto a largo plazo del modelo *flipped classroom*.

Conclusiones

La experiencia del trabajo buscó dar respuesta a esta pregunta: ¿cómo influyen el diseño y la implementación de cápsulas educativas en estudiantes vespertinos para respaldar el modelo *flipped classroom* en comparación con métodos educativos tradicionales, considerando la participación, la comprensión de los contenidos y la retención del conocimiento? A partir de la implementación de cápsulas educativas como apoyo a la metodología de aula invertida, se evidenciaron señales hacia el mejoramiento en el rendimiento académico de los estudiantes. Además, hubo una disminución en el porcentaje de alumnos con desempeño insuficiente y regular, y aumentaron los porcentajes de desempeño bueno y muy bueno, respecto de los resultados obtenidos por el grupo que recibió clases tradicionales. Estas diferencias se reflejaron en la aplicación del certamen de ecuaciones cuadráticas a ambos grupos (postest).

Lo anterior, a través del análisis estadístico, indica diferencias estadísticamente significativas en la participación y el rendimiento académico entre el grupo experimental y el grupo de control.

Por otro lado, la experiencia sirvió como estrategia de apoyo para el desarrollo de competencias matemáticas, y permitió contribuir al mejoramiento del rendimiento académico y a reducir la deserción de los estudiantes de la universidad en el segundo semestre del año 2023.

Según lo expuesto anteriormente, se puede afirmar que, para la muestra que se utilizó, la hipótesis de la investigación planteada se cumple: la implementación del modelo *flipped classroom* con apoyo de cápsulas educativas diseñadas para los estudiantes vespertinos trabajadores condujo a una mejora significativa en la participación activa, la comprensión de los contenidos y la retención del conocimiento, en comparación con los métodos educativos tradicionales.

Continuando con la exposición nace el siguiente cuestionamiento: ¿cuál es el aporte de la presente experiencia? La respuesta es que la universidad en estudio no ha institucionalizado en sus programas las metodologías que se deben emplear con este tipo de estudiantes, herramientas mediante las cuales puedan, de manera autónoma y según sus tiempos, acceder a un espacio que promueva el aprendizaje y que los mantenga conectados con sus clases. Por lo tanto, la experiencia de implementar la experiencia es un aporte, por el mejoramiento educativo y de retención de los estudiantes.

En conclusión, la participación activa se refleja por el acceso previo a las cápsulas educativas, lo que permitió a los alumnos prepararse de manera autónoma antes de las clases presenciales.

Las implicaciones prácticas de la experiencia sugieren que la integración de cápsulas educativas en estudiantes vespertinos trabajadores puede ser una herramienta valiosa para mejorar la calidad del aprendizaje y la participación de los alumnos. No obstante, se reconoce la obligación por parte de los docentes en este tipo de experiencias y, refinando el enfoque, deben considerarse las características específicas de los estudiantes y las dinámicas educativas. Estos hallazgos contribuyen al creciente cuerpo de conocimiento sobre estrategias pedagógicas innovadoras, y pueden guiar futuras investigaciones y prácticas educativas.

Para futuras investigaciones, se sugiere explorar adaptaciones adicionales en el diseño de cápsulas educativas, considerando diferentes estilos de aprendizaje y necesidades individuales de los estudiantes. Además, sería valioso investigar la sostenibilidad a largo plazo de los beneficios observados y su transferencia a otras disciplinas o niveles educativos.

Referencias

- Alfaro, C., Rodríguez, B., & Atrio, S. (2016). Entornos virtuales de aprendizajes: Una estrategia pedagógica para el desarrollo de competencias fisicomatemáticas. *Hekademos. Revista Educativa Digital*, 22(2017), 36-45. <https://tinyurl.com/2u3rhs6j>
- Alvites, C. (2019). Entornos virtuales simulados y realidad virtual: Tecnologías que aportan a la educación. *Hamut'ay*, 6(3), 5-9. <http://dx.doi.org/10.21503/hamu.v6i3.1840>
- Andrade, P., Ramón, L., & Loaiza, M. (2017). Aplicación del SEEQ como instrumento para evaluar la actividad docente universitaria. *Revista de Investigación Educativa*, 36(1), 259-275. <https://doi.org/10.6018/rie.36.1.260741>
- Arancibia, R., & Trigueros, C. (2018). Aproximaciones a la deserción universitaria en Chile. *Educação e Pesquisa*, 44. <https://doi.org/10.1590/S1678-4634201708165743>
- Avitia, P., & Uriarte, I. (2017). Evaluación de la habilidad digital de los estudiantes universitarios: Estado de ingreso y potencial educativo. *EduTec. Revista Electrónica de Tecnología Educativa*, 61. <https://doi.org/10.21556/edutec.2017.61.861>
- Barraza, A. (coord.). (2020). *Modelos de secuencias didácticas*. Universidad Pedagógica de Durango. <https://tinyurl.com/4nz92zcs>
- Bernal, C. (2010). *Metodología de la investigación*. Pearson. <https://tinyurl.com/ym9drbm6>
- Chacón, R. (2020). *Análisis de la motivación, estrategias de aprendizaje, estrés académico y necesidades psicológicas básicas en el contexto universitario según factores académicos* [tesis doctoral]. Universidad de Jaén, España. <https://tinyurl.com/2txbmznp>
- Díaz, M., & Ortega, I. (2017). Caracterización de estilos de aprendizaje en estudiantes de ingeniería de jornadas diurnas y vespertinas. *Enseñanza & Teaching*, 35(2), 97-108. <https://doi.org/10.14201/et201735297108>
- Espinoza, O., Loyola, J., Castillo, D., & González, L. (2014). La educación de adultos en Chile: Experiencias y expectativas de los estudiantes de la modalidad regular. *Última Década*, 22(40), 159-181. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-22362014000100008>
- Faghihi, U., Brautigam, A., Jorgenson, K., Martin, D., Brown, A., Measures, E., & Maldonado-Bouchard, S. (2014). How Gamification Applies for Educational Purpose Specially with College Algebra. *Procedia Computer Science*, 41, 182-187. <https://doi.org/10.1016/j.procs.2014.11.102>
- García, J., & Jáuregui, P. (2019). Educación a distancia y mundos virtuales. *Miradas. Revista de Investigación*, 1(2), 163-177. <https://doi.org/10.22517/25393812.22051>
- García de Yébenes, M., Rodríguez, F., & Carmona, L. (2009). Validación de cuestionarios. *Reumatología Clí-*

- nica, 5(4), 171-177. <https://doi.org/10.1016/j.reuma.2008.09.007>
- González, C. (2019). Estrategias para la enseñanza del pensamiento computacional y uso efectivo de tecnologías en educación infantil: Una propuesta inclusiva. *Revista Interuniversitaria de Investigación en Tecnología Educativa*, 7. <https://doi.org/10.6018/riite.405171>
- Hernández Sampieri, R., & Mendoza, C. (2018). *Metodología de la investigación: Las rutas cuantitativa, cualitativa y mixta*. McGraw-Hill. <https://tinyurl.com/2pvaysfv>
- Hernández Silva, C., & Tecpan, S. (2017). Aula invertida mediada por el uso de plataformas virtuales: Un estudio de caso de formación inicial de profesores de física. *Estudios Pedagógicos (Valdivia)*, 43(3), 193-204. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052017000300011>
- Hevia, I., & Fueyo, A. (2018). Aprendizaje situado en el diseño de entornos virtuales de aprendizaje: Una experiencia de aprendizaje entre pares en una comunidad de práctica. *Aula Abierta*, 47(3), 347-354. <https://tinyurl.com/3jce7vp5>
- Hidalgo, M. (2020). Reflexiones acerca de la evaluación formativa en el contexto universitario. *Revista Internacional de Pedagogía e Innovación Educativa*, 1(1), 189-210. <https://doi.org/10.51660/ripie.v1i1.32>
- Jorge, D., Jiménez, C., & Murillo, J. (2017). Influencia de un entorno virtual de enseñanza aprendizaje en la afectividad hacia las matemáticas de estudiantes de secundaria: Estudio de casos. En J. Muñoz, A. Arnal, P. Beltrán y M. Callejo (eds.), *Investigación en Educación Matemática XXI* (pp. 325-334). Sociedad Española de Investigación en Educación Matemática. <https://tinyurl.com/ybkz9apc>
- Kayaduman, H. (2020). Student Interactions in a Flipped Classroom-Based Undergraduate Engineering Statistics Course. *Computer Applications in Engineering Education*, 29(4), 969-978. <https://doi.org/10.1002/cae.22239>
- Llanga, E., Silva, M., & Vistin, J. (2019). Motivación extrínseca e intrínseca en el estudiante. *Revista Atlante: Cuadernos de Educación y Desarrollo*, septiembre. <https://tinyurl.com/56btbrxm>
- Marsh, H., & Roche, L. (1993). The Use of Students' Evaluations and an Individually Structured Intervention to Enhance University Teaching Effectiveness. *American Educational Research Journal*, 30(1), 217-251. <https://doi.org/10.3102/00028312030001217>
- Mascaró, M., & Moretta, J. (2021). Las TIC y el e-learning en el proceso de enseñanza aprendizaje de los estudiantes universitarios. *Revista Científica Especialidades Odontológicas UG*, 4(1). <https://tinyurl.com/35k3dua8>
- Müller, D., Engler, A., & Vrancken, S. (2012). Propuesta de actividades sobre funciones en un entorno virtual de aprendizaje: Análisis de su implementación. *Comité Latinoamericano de Matemática Educativa*. <https://tinyurl.com/35hxhw37>
- Ogange, B., & Mishra, S. (eds.) (2021). *Introduction to Microlearning*. Commonwealth of Learning. <https://tinyurl.com/yck4msta>
- Pérez, J., Rodríguez, C., Rodríguez, M., & Villacreses, C. (2020). Espacios maker: Herramienta motivacional para estudiantes de ingeniería eléctrica de la Universidad Técnica de Manabí, Ecuador. *Espacios*, 41(2). <https://tinyurl.com/2cdy6df9>
- Pozas, J. & Navarrete, E. (2021). Actitud ante el e-learning en alumnos de educación superior. *CTES. Revista Electrónica sobre Ciencia, Tecnología y Sociedad*, 8(15). <https://tinyurl.com/59r73paa>
- Richard, C., Mora, J., & Rodríguez, A. (2012). La utilización de las nuevas tecnologías en el desarrollo de habilidades y hábitos en la representación gráfica de funciones lineales y cuadráticas con el apoyo de un entorno virtual de aprendizaje. *Comité Latinoamericano de Matemática Educativa*. <https://tinyurl.com/yv2stshc>
- Rivadeneira, E. (2019). La metodología aula invertida en la construcción del aprendizaje autónomo y colaborativo del estudiante actual. *Revista San Gregorio*, 31(2019), 72-79. <https://tinyurl.com/arpbxstz>
- Salas, R., Eslava, A., Rocha, I., & Martínez, S. (2022). Uso del aula invertida y las herramientas tecnológicas en la asignatura Gestión de Proyectos durante la pandemia COVID-19. *Revista Gestión de las Personas y Tecnología*, 15(43), 24. <https://doi.org/10.35588/gpt.v15i43.5477>
- Sjoberg, O., Oyarzún, F., & Ormeño, F. (2018). Determinantes en la decisión de estudiar en un plan especial universitario para trabajadores. *Revista Chilena de Economía y Sociedad*, 12(1), 87-10. <https://tinyurl.com/4uzjpd38>
- Skalka, J., Drlik, M., Benko, L., Kapusta, J., Rodríguez, J., Smyrnova-Trybulska, E., Stolinska, A., Svec, P., & Turcinek, P. (2021). Conceptual Framework for Programming Skills Development Based on Microlearning and Automated Source Code Evaluation in Virtual Learning Environment. *Sustainability*, 13(6). <https://doi.org/10.3390/su13063293>
- Talbert, R. (2017). *Flipped Learning*. Stylus. <https://tinyurl.com/4abctb42>
- Tobón, S. (2013). *Formación integral y competencias: Pensamiento complejo, currículo, didáctica y evaluación*. Editorial ECOE. <https://tinyurl.com/5n72s73j>
- Universidad de Carabobo (2013). *Ponencias y trabajos de investigación de IV Jornada de Educación a Distancia "Retos y Tendencias": Memorias en extenso*. Universidad de Carabobo. <https://tinyurl.com/4emp955r>
- Vidal, M. (2019). *La era de la humanidad: Hacia la quinta revolución industrial*. Deusto. <https://tinyurl.com/3ha7shj2>

Declaración de conflicto de intereses

Los autores declaran no tener conflictos de intereses.

Declaración de ética

El presente artículo científico denominado Diseño e Implementación de cápsulas educativas para facilitar el modelo "flipped Classroom" en estudiantes vespertinos trabajadores reporta los resultados de una investigación que involucró a personas. Por este motivo, el autor del artículo, Gonzalo Donoso Gormaz declara que respetó la autonomía de los participantes en la investigación, quienes fueron informados de los objetivos, riesgos y beneficios del estudio, y dieron su consentimiento voluntario e informado para participar. Dichos sujetos participantes fueron seleccionados de manera equitativa, sin discriminación de ninguna índole. Asimismo, este estudio proporciona una base sólida para la integración efectiva de cápsulas educativas en entornos educativos vespertinos,

respaldando así la implementación exitosa del modelo en este contexto específico y que apoya al mejoramiento en el rendimiento de los estudiantes trabajadores.

Apéndice: Cuestionario SEEQ

1) Aprendizaje

Valoración cuantitativa

- 1: Totalmente en desacuerdo
2: En desacuerdo
3: Neutro
4: De acuerdo
5: Totalmente de acuerdo

1 2 3 4 5

Las cápsulas educativas me han parecido intelectualmente atractivas y estimulantes.

He aprendido cosas que considero valiosas.

Mi interés por la matemática ha aumentado gracias a las cápsulas educativas.

He aprendido y comprendido el contenido de ecuaciones cuadráticas gracias a las cápsulas educativas.

2) Entusiasmo

El docente, a través de las cápsulas educativas, ha expresado motivación hacia los estudiantes.

El docente ha sido dinámico y activo durante la implementación de las cápsulas educativas.

Desarrollar e interactuar en las actividades propuestas ha mantenido y mejorado mi interés por las matemáticas.

3) Organización

Las explicaciones dispuestas en las cápsulas educativas han resultado claras.

Las cápsulas educativas del curso estaban bien preparadas y organizadas de forma secuenciada, es decir, desde el conocimiento inicial al más avanzado.

Los objetivos de la unidad didáctica "Ecuaciones cuadráticas" han quedado claros desde el inicio.

El planteamiento de las prácticas de las cápsulas educativas me ha parecido adecuado para alcanzar los objetivos de aprendizaje de las ecuaciones cuadráticas.

4) Participación

En este curso se animaba a los estudiantes a participar de manera activa y autónoma, según los tiempos.

El curso permitió a los estudiantes preguntar y recibir respuestas satisfactorias.

Las cápsulas educativas permitieron a los estudiantes compartir las ideas y los conocimientos adquiridos.

5) Trabajos

Las tareas me han ayudado a la valoración y comprensión de las ecuaciones cuadráticas.

Los contenidos indicados en las cápsulas educativas para el aprendizaje han sido útiles.

6) Evaluación

Los métodos de evaluación utilizados en la metodología para la ecuaciones cuadráticas fueron equitativos y adecuados.

Las evaluaciones y los trabajos calificables se han centrado en los contenidos de las ecuaciones cuadráticas, de acuerdo con los recursos de enseñanza entregados.

Las evaluaciones y los trabajos calificables estuvieron propuestos de forma secuenciada.

7) Valoración de la cápsula educativa

Las cápsulas educativas me han parecido intelectualmente atractivas y estimulantes.

Las cápsulas educativas cumplieron con las expectativas de enseñanza para las ecuaciones cuadráticas.

Las cápsulas educativas estuvieron bien preparadas, diseñadas y secuenciadas, lo que permitió un aprendizaje significativo y profundo.

¿Qué nota pondría a las cápsulas educativas, en una escala de 1 a 7?

1 2 3 4 5 6 7



Los poderes mágicos de la basura: Una experiencia de arte y reciclaje en educación infantil

Magical Powers of Garbage: An Art and Recycling Experience in Early Childhood Education

Paulina Jara Aguirre^a  , David López-Ruiz^b  

^a Universidad de Chile. Postítulo de Especialización en Terapias de Arte, mención Arteterapia. Las Encinas 3370, CP 7800020, Santiago, Chile.

^b Universidad de Murcia. Departamento de Expresión Plástica, Musical y Dinámica. Calle Campus Universitario 11, 30100, Murcia, España.

INFORMACIÓN DEL ARTÍCULO

Historial del artículo:

Recibido el 11 de abril de 2024

Aceptado el 29 de julio de 2024

Publicado el 04 de octubre de 2024

Palabras clave:

arteterapia
educación
arte
infancias
material reciclado

ARTICLE INFO

Article history:

Received April 11, 2024

Accepted July 29, 2024

Published October 4, 2024

Keywords:

art therapy
education
art
childhood
recycled materials

RESUMEN

Esta propuesta busca visibilizar las posibilidades expresivas del material de desecho en el contexto de un taller de arte con enfoque terapéutico. Estos materiales ofrecen posibilidades comunicativas que ponen en valor las diferentes formas de expresión, al tiempo que facilitan el juego simbólico en determinados contextos. La experiencia se desarrolló durante un año, con un grupo de niños y niñas de 4 a 6 años, en una escuela infantil en Viña del Mar, Chile, y se enfocó en dos objetivos: favorecer la exploración creativa y las posibilidades expresivas del trabajo con material de desecho, y permitir la exploración emocional con el material y entre los participantes, para favorecer la apertura al mundo emocional y la interacción entre pares. Se optó por una metodología basada en la exploración y el juego, con sesiones estructuradas de trabajo individual y grupal, consignas y temáticas establecidas en relación con el currículo prescrito para el nivel. Los resultados obtenidos permiten visibilizar los beneficios que este tipo de intervenciones terapéuticas generan en niños y niñas, al fortalecer el desarrollo emocional y creativo en el contexto educativo. Igualmente, es destacable la involucración de toda la comunidad educativa por medio de la cultura del reciclaje y la reutilización.

ABSTRACT

This proposal seeks to highlight the expressive possibilities of waste materials in the context of an art workshop with a therapeutic focus. These materials offer communicative possibilities that value different forms of expression while facilitating symbolic play in specific contexts. The experience occurred over a year with children aged 4 to 6 in a nursery school in Viña del Mar, Chile. It focused on two objectives: encouraging creative exploration and the expressive possibilities of working with waste materials, allowing emotional exploration with the material and among participants, and fostering openness to the emotional world and peer interaction. A methodology based on exploration and play was chosen, with structured individual and group work sessions, established guidelines and themes related to the prescribed curriculum for the level. The results make it possible to highlight the benefits of this type of therapeutic intervention in children by strengthening emotional and creative development in the educational context. Likewise, it is noteworthy that the entire educational community is involved in the culture of recycling and reuse.

© 2024 Jara Aguirre & López-Ruiz. CC BY-NC 4.0

Introducción

El presente estudio surge de la comprensión del arte como una herramienta significativa en la educación infantil, especialmente cuando se observa desde el paradigma del proceso gestual y comunicativo de los niños y niñas y su interacción con el entorno. Este hecho parte de la utilización del arte como necesidad en la infancia, a través del uso de materiales reciclados. La arteterapia, que combina la práctica artística con enfoques terapéuticos y psicológicos, ofrece una vía de comunicación alternativa y

complementaria a la verbal, particularmente valiosa en las primeras etapas de la educación. Además, resulta vital el trasvase de valores —tanto pedagógicos como sociales y culturales— que se hace a través de ella (Gutiérrez, 2020).

En este contexto, nos propusimos implementar un taller de arte y reciclaje con enfoque terapéutico para niños y niñas de 4 a 6 años. En dicho taller se buscó comprender cómo esta experiencia influye en la expresión emocional, el juego y la interacción social a través del arte. Por esta razón, la investigación se centró en explorar cómo impacta este tipo de talleres en los diferentes momentos de

conexión de los objetos de reciclaje con los niños, en un contexto educativo.

El estudio se llevó a cabo en una escuela privada de Viña del Mar, Chile, donde los participantes asistieron a un taller semanal de una hora durante un año lectivo. El taller se enfocó en el trabajo con materiales de desecho, y promovió el juego, la interacción y la expresión emocional. Siguiendo los principios de la arteterapia en contextos educativos, se consideró más importante el proceso creativo que el resultado final. La metodología implementada consistió en sesiones semanales en que los niños trabajaron con diversos materiales reciclados, realizando ejercicios diseñados para estimular su creatividad, fomentar la interacción social y facilitar la expresión emocional. Este enfoque se basa en la premisa de que el arte puede ser un vehículo poderoso para acceder al mundo interior de los niños, al permitirles expresar pensamientos, sentimientos y anhelos de manera simbólica.

La importancia de esta experiencia radica en varios aspectos. En primer lugar, explora el potencial del arte como herramienta terapéutica en la educación infantil, al ofrecer un espacio seguro para la expresión emocional y la comunicación no verbal. Además, fomenta el desarrollo de habilidades sociales y emocionales a través del juego y la interacción, con lo que contribuye a una comprensión más profunda del modo en que el arte puede utilizarse como medio de comunicación alternativo en las primeras etapas de la educación (Gómez Juárez & Especial, 2016).

Esta investigación también proporciona valiosos *insights* sobre la implementación de enfoques arteterapéuticos en contextos educativos regulares, abordando desafíos como la formación de los docentes. Al centrarse en el proceso creativo y el acto de crear (Dalley, 1984; McDonald & Stj Drey, 2017; McDonald et al., 2019), más allá de la obra final, el estudio resalta la importancia de interpretar las producciones artísticas de los niños como una forma de comunicación, reconociendo su vulnerabilidad y potencial expresivo. En última instancia, este trabajo busca contribuir al campo de la educación infantil y la arteterapia, al destacar cómo el arte, en combinación con el uso de materiales reciclados, puede ser una herramienta poderosa para el desarrollo emocional y social de los niños, especialmente cuando se implementa en un ambiente educativo seguro y solidario.

Materiales de desecho

La diversidad y la riqueza de los materiales artísticos en el desarrollo de trabajos con enfoque terapéutico, especialmente en el contexto escolar, permiten profundizar en distintas áreas de expresión de los participantes, para que obtengan experiencias sensoriales y evoquen recuerdos, como afirma Moon (2010). Pero son los materiales no convencionales los que ofrecen nuevas posibilidades creativas y estéticas de experimentar con formas, texturas y colores únicos. A menudo, estos materiales alternativos provienen de fuentes inusuales, como desechos industriales o domésticos. Al utilizarlos, los participantes pueden dar nueva vida a objetos de poco valor y transformarlos en producciones creativas únicas. Además, este tipo de materiales también pueden ser más sostenibles y respetuosos con el medio ambiente, lo que los convierte en una

opción cada vez más popular con la que experimentar; por lo tanto, merecen la oportunidad de ser explorados.

El material de desecho constituye una fuente de riqueza para la realización de proyectos en el aula (Prieto & Ruiz, 2022), al tiempo que ofrece la posibilidad de conectar con la obra de artistas emergentes que en un contexto histórico determinado fueron pioneros en este movimiento, tales como Tony Cragg (1949-), Bruce Conner (1933-2008), Robert Rauschenberg (1925-2008), Yves Klein (1928-1962) y Jean Tinguely (1925-1991), entre muchos más.

A grandes rasgos, se podría afirmar que los materiales que consideramos de desecho se corresponden con los que han tenido una primera vida con una función concreta y un uso determinado, y que posteriormente lo han perdido y han pasado a ser basura. Los materiales de este tipo no son susceptibles de ser reacondicionados para otorgarles una nueva vida; sin embargo, pueden convertirse en la materia prima para nuevas creaciones. Dentro del contexto en que nos encontramos, esa nueva vida se otorga por medio de la expresión artística. Los objetos a los que se hace referencia pueden ser bolsas de papel o plástico, botellas y tapones de plástico, tubos y aros de cartón, tapaderas, cajas, envases de todo tipo (bandejas de poliuretano, sorbetes, envases de agrupación de medicamentos, galletas, gominolas, etc.), cartones, tarros, papeles...; todo cuanto se pueda considerar estará dentro de esta categoría de materiales que no tienen coste y son idóneos para el trabajo dentro del aula.

Es importante plantear una distinción, porque el material de desecho y el objeto de desecho tienen una carga simbólica diferente. El objeto de desecho se entiende como un elemento usado de una manera que es inconsistente con su función, forma, significado o previsiones de uso. Las expresiones artísticas influidas por las corrientes generadas en las Segundas Vanguardias (1945-1970) nutrieron mucho a los artistas y les permitieron, a su vez, tomar conciencia del uso de todo el material que los rodeaba, en relación directa con la forma, el color, la textura, etc., para producir arte (Echarri, 2022). También distinguiremos entre material de desecho y material reciclado. Mientras que el material de desecho es el elemento que se eliminará y que puede convertirse potencialmente en materia prima, el material reciclado es aquel que ya ha sido transformado y recuperado después de ser eliminado. Esta es la situación del papel, el cartón o el plástico reciclado que podemos comprar en una tienda o con el que se fabrican nuevos elementos.

En este sentido, es fundamental comprender la diferencia entre reciclar y reutilizar. Si bien ambos conceptos permiten dar nueva vida a los objetos, las cargas simbólicas de uno y otro son diferentes. Por esta razón, las obras que surgen a partir de los materiales de desecho son realmente importantes dentro del encuadre arteterapéutico por las posibilidades de transformación y los simbolismos que de ellas puedan surgir.

Aunque son varios los materiales con los que se puede trabajar en el mundo de la arteterapia y la educación artística, hacerlo a través del reciclaje supone una ventana de posibilidades a la resignificación y el cambio. El acto creativo a través de este nuevo medio genera nuevos procesos de transformación y restauración en aquellas personas que participan de la acción que se plantea, lo que da pie a

“una transformación de un antes (uso-desecho), un ahora constructivo (la acción de reciclar y reelaborar) y un después (transformado)” (López Ruiz, 2015, p. 121). Al igual que en otras experiencias, en esta se abren diferentes posibilidades comunicativas a partir de las cuales expresarse.

Los materiales que solemos desechar, por su ausencia de coste y la cercanía con ellos, brindan la oportunidad perfecta para realizar cualquier actividad artística de forma libre y sin miedo a la equivocación o el fracaso. Disponer de este tipo de material en muchas ocasiones permite reducir la ansiedad de la actividad artística cuando nos enfrentamos a ella, puesto que, al no estar sujeto al conocimiento de una técnica específica, las personas que lo trabajan suelen tolerar de mejor manera posibles frustraciones. Por todo ello, la utilización de soportes y medios de desecho permiten que los procesos creativos dejen de ser estrictamente académicos y se conviertan en acciones en que tanto la exploración como el juego desarrollan un papel fundamental.

Teniendo en cuenta que los materiales a los que nos referimos se obtienen a partir de la recolección y no de la compra, buscarlos también ofrece la oportunidad de generar colectividad involucrando al grupo con el que se va a trabajar. Esto es particularmente efectivo cuando se trabaja con personas o colectivos que pueden ser vulnerables socialmente, entre los que se identifican centros comunitarios y sociales, centros educativos, hospitales u otros lugares cercanos a la periferia de las ciudades. Por otra parte, con frecuencia, durante la recolección y búsqueda del material se forman lazos de carácter simbólico tanto con el entorno como con el barrio en que se desarrolla la intervención (McNiff, 2011). Otra cualidad de este tipo de material es la escasa atracción visual que se le atribuye, por el simple hecho de ser considerado basura. Pero para las personas que lo utilizan para su trabajo son precisamente la asimilación y el acercamiento a él lo que las puede vincular y las invita a la exploración y a la transformación sin límites: son conscientes en todo momento de que incluso los pequeños cambios o transformaciones llevadas a cabo van a ser significativas en el material. Este acto, en la mayoría de los casos, hace reflexionar y avanzar en el proceso de construcción de la obra.

Como se ha indicado anteriormente, no está estipulado que los trabajos que se llevan a cabo con el material reciclado precisen de una técnica o intervención específica. Se intenta unir, rasgar, pegar, ensamblar, pintar, etc., diferentes elementos que en su conjunto contribuyan a la realización de un elemento particular y dotado de un simbolismo personal y específico. Es cierto que, por las actuaciones llevadas a cabo, se ha observado que utilizar este procedimiento contribuye a la mejora y el fortalecimiento de la autoestima de los participantes y permite el desarrollo de muchos trabajos de intervención artística, a partir de diferentes soluciones, posibilidades y variaciones.

En resumen, lo que admite el trabajo con materiales de desecho es incentivar los procesos creativos, así como la capacidad de concentración de las personas. Las formas ya dadas por el propio material permiten imaginar y estimular soluciones creativas, así como eliminar barreras que podrían tener otros medios. Además, en este proceso de creación, la capacidad de análisis interno da a las personas total libertad para expresarse, y con ello son capa-

ces de componer una o varias creaciones que evolucionan según las sesiones.

En definitiva, y atendiendo a lo expresado por López Ruiz (2015, p. 122),

la utilización del material de desecho permite resignificar la basura a través del reciclaje y la transformación en una materia prima para una obra muchas veces distinta y estéticamente más bella que el objeto original. Al trabajar con material de desecho en la terapia nos estamos permitiendo una nueva manera de mirar y sentir, desarrollando la capacidad de descubrir las potencialidades originales de ese objeto. Es finalmente esta reflexión sobre las potencialidades la que permite a través del acto creativo contribuir a la restauración y el reciclaje.

El taller de arte y reciclaje con enfoque terapéutico en el contexto educativo preescolar

La experiencia desarrollada (figura 1) parte de la base de que la actividad plástica y el juego en niñas y niños en edad preescolar son herramientas que permiten la exploración del mundo y el desarrollo adecuado de sus potencialidades. Son las primeras experiencias y aproximaciones al mundo en estas edades las que seguramente van a influir y modelar no solo el desarrollo de su cerebro, sino también su mundo afectivo. Es en ese momento del desarrollo cuando la estimulación de los sentidos, el desarrollo de experiencias que potencien la confianza y la exploración del mundo con el propio cuerpo cobran mayor relevancia dentro del aprendizaje. Como mencionan Gómez Arango y Parra (2011), con cada nueva experiencia que tiene un niño se producen nuevas y cada vez más complejas conexiones neuronales, que fortalecen las ya existentes. De esta manera, el taller de arte con enfoque terapéutico se plantea como un espacio eminentemente exploratorio donde adquirir experiencias diversas en relación tanto con la expresión plástica como con el mundo emocional. Es interesante pensar entonces en este espacio de creatividad que convive con el currículum pedagógico de la escuela.



Fig. 1. Presentación de la experiencia.

Fuente: Autores (2024).

Las artes son ese tipo de actividades que logran estimular y desarrollar diferentes capacidades en las personas, principalmente porque se exploran y se vivencian a través de todo el cuerpo. De esta manera es posible estimular capacidades sensoriales, relacionadas con la exploración desde los sentidos, y la capacidad psicomotora, aquella

que permite establecer una respuesta corporal-muscular a las sensaciones experimentadas por el cuerpo. También se incentiva la capacidad cognitiva para analizar, reflexionar, planificar y decidir, así como para encontrar diversas vías mediante las cuales resolver problemas y aprender de ello. Finalmente, agudiza la capacidad afectiva de abrirse al mundo emocional y sus competencias: conocer, reconocer, nombrar, modular las emociones propias y acoger emocionalmente a otras personas (Cassasus, 2007).

El taller de arte con enfoque terapéutico se llevó a cabo en una escuela infantil de la ciudad de Viña del Mar, con personas de 4 a 6 años. Se planteó como un encuentro semanal de una hora dentro del programa escolar, en el que cada grupo de participantes pudiese explorar desde el juego y la manipulación con distintos materiales. Los grupos estuvieron compuestos por un número de participantes que varió entre ocho y quince niños. En cada sesión el trabajo fue guiado por una arteterapeuta, acompañada de una educadora o asistente de la educación. El rol de la arteterapeuta fue proponer las actividades y guiar las sesiones, mientras que la función de la educadora y asistente fue principalmente resolver cuestiones prácticas con los participantes, tales como ayudarlos a lavar sus manos, pegar algún objeto con silicona caliente o acompañarlos al baño. Pero también tuvieron un rol fundamental a la hora de modelar conductas y mediar situaciones de relaciones al interior del grupo.

La idea del trabajo grupal era permitir la experimentación y el juego. Tal como menciona Oaklander (2023), desde el punto de vista terapéutico, el grupo se convierte en un laboratorio donde experimentar con total seguridad nuevas conductas gracias al apoyo del o la terapeuta. En el espacio grupal que se genera resulta posible conocerse a través de la interacción con otros y, por lo tanto, ampliar los repertorios de actuación. Los beneficios de un espacio terapéutico también se extienden al desarrollo social de los niños. Las actividades grupales dentro de estos espacios fomentan la interacción social positiva. En ellos se aprenden habilidades esenciales como la cooperación, el respeto mutuo y la resolución de conflictos. Estas habilidades sociales son cruciales no solo para el éxito académico, sino también para el bienestar general y la capacidad para formar relaciones saludables a lo largo de la vida.

Durante esta experiencia, el énfasis estuvo puesto en el trabajo con material de desecho como una vía expresiva cotidiana y cercana a la población con la cual se trabajó, lo que permitió que fueran los mismos participantes quienes pudiesen colaborar en la búsqueda de material desde casa. Aun con otros elementos disponibles, se decidió utilizar material de desecho como una forma de transformar sin miedo, para experimentar volúmenes y formas sin que tuvieran que ser especialmente construidas por los participantes.

En el período comprendido entre los meses de marzo y diciembre, se propusieron sesiones semanales de trabajo grupal donde quienes asistían pudieran jugar y expresarse a través de la creación plástica. Se optó por un taller con consignas dirigidas, lo que permitió bajar los niveles de ansiedad que causaba en algunos niños y niñas enfrentarse a una amplia diversidad de materiales y principalmente a un soporte nuevo, sin ninguna

intervención. De esta manera, cada mes se abordó una temática distinta, relacionada con la unidad didáctica de trabajo en el aula y, por tanto, conectada con el plan de estudios de cada nivel.

Contexto y participantes

La escuela infantil en la que se desarrolló la experiencia está ubicada en Viña del Mar, Chile. Es una escuela privada del centro de la ciudad en la que cada nivel tiene como media veinte estudiantes. Las aulas son espacios más bien diáfanos con bastante luz natural y baño integrado. También hay a disposición muebles para guardar materiales y conservar las obras realizadas. El taller se realizó en el aula de cada grupo, a las cuales se accede desde el interior del edificio, pero que además se conectan a través de puertas de cristal con el patio central, en el que hay vegetación y mobiliario para juego.

La construcción de los grupos se realizó por edades: el primero estuvo conformado por participantes de 4 años, mientras que el segundo grupo fue de niños y niñas de 5 y 6 años. Esta división natural se hizo pensando en que las actividades propuestas estuvieran adecuadas a las destrezas y los intereses de cada grupo. Considerando estas características, las sesiones se desarrollaron con actividades que podían iniciarse y terminar en la misma hora. Otra consideración fue el tiempo de trabajo dedicado a cada grupo: el grupo de 4 años lograba sostener la atención durante 30 minutos, mientras que los estudiantes de 5 y 6 años lo hacían durante aproximadamente 45.

El grupo de 4 años estuvo compuesto por un total de trece participantes, seis niñas y siete niños. Por su parte, el grupo de 5 y 6 años estuvo compuesto por un total de doce participantes, ocho niñas y cuatro niños.

La propuesta de taller de arte y reciclaje con enfoque terapéutico fue levantada por parte de la dirección de la escuela en conjunto con las docentes, con el fin de promover factores protectores para la infancia, tales como la autoestima, la autoimagen, la tolerancia a la frustración, el juego, la creatividad, la interacción con otros, la educación emocional y la expresión tanto verbal como no verbal. Fue precisamente esta mirada lo que otorgó al taller un enfoque terapéutico.

Objetivos y sesiones

Después del primer encuentro con la dirección de la escuela y las profesoras de cada grupo, se realizó una aproximación de observación que permitió detectar las destrezas de los participantes con respecto a la utilización de materiales de arte. Allí se los invitó a crear de manera libre con los materiales que ellos eligieran y que estuvieran disponibles en el aula. Entre los materiales había lápices de color, rotuladores, lápices de cera, plastilina, papeles de diversos tipos, témperas, pinceles, rodillos, tijeras, limpiapiipas y goma eva.

Dado que la mayoría de niños se decantó por usar lápices y rotuladores, se pensó en introducir el material de desecho como un elemento que facilitara la apertura a nuevas formas de creación. De esta manera se establecieron los siguientes objetivos:

- Objetivo principal: Visibilizar las posibilidades terapéuticas del arte como herramienta en los procesos emocionales de los niños en un contexto educativo.

- Objetivo secundario 1: Utilizar el material de desecho como exploración a través de diferentes formas de expresión creativa.
- Objetivo secundario 2: Promover el juego simbólico a través de sus propias creaciones plásticas.
- Objetivo secundario 3: Desarrollar competencias emocionales por medio de la expresión artística.

Para poder llevar a cabo estos objetivos, se propuso que el taller de arte y reciclaje con enfoque terapéutico permitiría a los participantes adquirir conocimientos de reciclaje, a la vez que con sus obras podrían explorar el mundo emocional, el juego y la interacción con sus compañeros. De esta manera se diseñaron actividades que buscaban la conexión entre las unidades didácticas del programa anual de la escuela infantil y los objetivos planteados.

Se propusieron entonces sesiones con metodología semidirectiva, las cuales se estructuraron con una actividad de inicio, que ofrecía un espacio de exploración con el material de desecho; una actividad de desarrollo, que fue el espacio de creación con los materiales; y una última actividad de cierre, que promovía el juego y la expresión verbal y no verbal entre los participantes y la terapeuta/profesora/asistente.

Después del saludo inicial, cada sesión se iniciaba con la exploración de los materiales de desecho sugeridos. Ese momento, que duraba aproximadamente diez minutos, tenía por objetivo que cada participante pudiera explorar el objeto de manera libre. En algunas ocasiones se los alentaba a hacer sonar el material, oír o mirar a través de él, construir una estructura o simplemente observar y aportar verbalmente características.

La actividad de desarrollo, en cambio, fue siempre una actividad estructurada y guiada hacia un objetivo de obra, aunque los resultados y las formas de llegar a ello fueran diversas y siempre respetando las decisiones de cada participante. De este modo, si la actividad planteada era hacer un títere, cada participante podía ir agregando elementos a su obra o modificándola según su propio interés expresivo, pero el resultado sería siempre su propia interpretación del títere. Dentro de las actividades propuestas se procuró guiar a los participantes a la creación de objetos que dieran espacio a una utilización posterior tanto dentro como fuera del taller. Es importante recordar que las obras no tenían necesariamente un fin estético, sino más bien un fin expresivo.

Las sesiones se cerraban habitualmente con una actividad libre, aunque hubo ocasiones en que esta fue intencionada. Estas actividades incluían el cuerpo y el juego, ya fuera una función de títeres, un carnaval, un baile, un juego con los sonidos o el viento, o un juego de roles. Esto animaba a que cada participante pudiera disfrutar del proceso de creación, pero también abría espacios de exploración con otras personas en diferentes contextos.

En general, las actividades propuestas fueron interesantes desde el punto de vista de la experiencia y la forma en que los participantes se involucraron con el material, su obra y el juego. Sin embargo, algunas de ellas abrieron puertas a la exploración emocional más profunda y a las imágenes encarnadas.

Algunas actividades propuestas

El taller fue planificado para 30 semanas de trabajo aproximado, durante las cuales se realizaron al menos

27 actividades diferentes. De esas actividades hay cuatro que, dada la repercusión de la experiencia en los participantes, creemos pertinente compartir.

Máscaras (grupo de 5 y 6 años)

La sesión de máscaras estuvo dedicada, primero, a conocer qué es una máscara y su finalidad. Para ello se observaron imágenes de distintas tribus, comunidades y expresiones artísticas que utilizan las máscaras. Se promovió que fueran los propios participantes quienes observaran detalles y características particulares de cada una.

Posterior a la actividad de inicio, se invitó a los niños a observar los materiales dispuestos sobre la mesa. Se ofrecieron bandejas de huevos, papel de revista, papel de seda de colores vibrantes y pegamento. Con ello, cada participante podía explorar la forma de construir su máscara; para ello, se invitó a que cada uno sintiera la caja de huevos sobre su rostro y observara el mundo a través de los agujeros que esta tenía para los ojos. De esta manera, cada niño, de manera intuitiva, fue adoptando un personaje o una forma de estar en el espacio. Una vez que habían explorado el material, se los invitó a cortar trozos de revista y de papel de colores con la mano, para formar trozos que se enroscaban en un extremo, dando la impresión de plumas. El momento de rasgar papel abrió un espacio para que los niños pudieran hablar sobre la sensación que les provocaba en sus manos y en el oído.

A continuación prepararon plumas con papel rasgado y se los invitó a crear su propia máscara. Este proceso se realizó con bastante velocidad, y principalmente la conversación se centró en que las máscaras para ellos hablaban de carnaval, a partir del paralelo entre las plumas y el carnaval de Río de Janeiro. Por esta razón, una vez terminadas las máscaras, se los invitó a usarlas. Para cerrar la sesión, se acogió la idea del carnaval y se los invitó a bailar e interactuar con sus máscaras al ritmo de la samba. El momento del carnaval resultó interesante, porque no solamente interactuaron entre ellos dentro del aula, sino que también lo hicieron en el patio, invitando a otros niños a bailar.



Fig. 2. Algunas máscaras realizadas por niños y niñas de 5 y 6 años.

Fuente: Autores (2024).

Títeres (grupo de 4 años)

La sesión de títeres fue desarrollada por ambos grupos. Sin embargo, para el grupo de 4 años, la actividad marcó la oportunidad de generar historias y juegos de rol durante varias sesiones. Se inició explorando diferentes formas y tamaños de cajas, principalmente cajas de medicamentos, té y otras, las cuales fueron observadas en su uso original de contenedor. Posteriormente se exploraron con ellas el volumen y las posibilidades constructivas que este permite. Luego, cada participante escogió una caja que le permitiera introducir en ella la mano y a la vez manipularla. Ahí se comenzó a trabajar la idea del personaje, que en un comienzo solo fue visualizado por cada participante. Sobre la mesa se dispusieron diversos materiales como trozos de papeles de colores y de revistas, botones, lanas de diferentes colores, trozos de ramas delgadas, tapas y tapones plásticos y pegamento. También se agregaron algunos pompones de colores y lentejuelas.

El tiempo de elaboración del títere fue breve, aproximadamente diez minutos, y requirió de un apoyo mínimo por parte de las personas adultas. Posterior a la elaboración de la obra, se animó a los participantes a interactuar entre ellos desde el personaje del títere. En ese momento sucedieron diálogos interesantes que luego se transformaron en historias compartidas. El títere sirvió entonces como mediador del diálogo verbal y de la interacción entre los participantes. En sesiones posteriores se retomó su uso para generar historias y obras de teatro basadas en la improvisación y en la interacción.



Fig. 3. Títeres realizados con cajas de medicamentos, utilizados posteriormente para una función de teatro.

Fuente: Autores (2024).

Cuentos en cajas de fósforos (grupo de 5 y 6 años)

En esta sesión se trabajó con el relato como hilo conductor. La actividad de inicio estuvo centrada en observar imágenes o fotos recortadas de revistas, en las que se veían escenas, personas y acciones diversas. Se invitó a los participantes a leer las imágenes, relatando lo que veían en ellas. La conversación fue guiada para que cada persona pudiera decir qué pensaba que ocurría y en qué parte de la imagen podía observarse, como una forma de prestar atención a los detalles.

Posterior a ello se les mostró un ejemplo de relato visual hecho en una caja de fósforos, a modo de pequeño libro, y se hizo el mismo ejercicio inicial de lectura de las imágenes; entre todos se buscó un título para ese relato. Sobre la

mesa se dispusieron lápices y rotuladores, hojas de papel blanco cortadas y plegadas a la medida de la caja, cajas de fósforos forradas con papel adhesivo blanco y pegamento en barra. Se estimuló entonces a que cada participante pudiera crear su propio relato visual. La actividad creativa se centró en dibujar y colorear las escenas del relato para que la caja de fósforos se convirtiera en la portada. Para cerrar la actividad, el grupo se sentó en círculo y cada uno, en su turno, fue mostrando su relato para que el resto pudiera leerlo. Lo interesante de este momento fue que los niños se dieron cuenta de que no existía solo una forma de leer sus relatos, y que a veces la historia que otro leía no era la misma que él o ella había dibujado.



Fig. 4. Algunos cuentos realizados en cajas de fósforos.

Fuente: Autores (2024).

Varitas mágicas (grupo de 4 años)

Las actividades que se fueron proponiendo a lo largo del curso transitaron entre lo concreto y lo abstracto. Sin embargo, también fue relevante incorporar el pensamiento mágico como una forma de construir su propia realidad desde los símbolos. De esta manera se propuso trabajar con la idea de varitas mágicas como un objeto que simbólicamente tiene un poder. La actividad se centró en explorar aquellos deseos que cada participante tenía y que no se encontraban en el ámbito material, sino en el emocional.

Sobre la mesa de trabajo se dispusieron los siguientes materiales: trozos de cartón de caja recortados en formas circulares y ovaladas, tapas y tapones plásticos, trozos de papel de seda de diferentes colores, círculos de goma eva de distintos tamaños y colores, trozos de papel de revista, pegamento blanco y cinta adhesiva.

El ejercicio comenzó centrando al propio cuerpo a través de la respiración, y se propuso a todos que fuesen capaces de imaginar un objeto que tuviera el poder de cumplir un sueño. Se les propuso que imaginaran una varita con poderes mágicos. Posterior a este acto, se dispusieron los materiales sobre las mesas y se animó a los niños a crear sus propias varitas mágicas de manera totalmente libre. Para esta actividad se dividió al grupo en dos mesas, de modo que tuvieran más espacio para trabajar y fomentar la observación entre ellos al momento de crear. Las varitas mágicas elaboradas por los participantes de una misma mesa fueron parecidas entre sí, aunque después se pudo observar que la intención de cada una era diferente. Una vez que todas estuvieron listas, se pidió al grupo entero que se colocase en un círculo para compartir el poder o la magia de su varita. Aquí se modeló la

situación para que los poderes estuvieran relacionados a cosas o situaciones inmateriales y/o emocionales. De esta manera, aparecieron poderes tales como “estar más tiempo con mis padres”, “disfrutar de la naturaleza” o “reír”, entre otros. Una vez que todos dieron a conocer el poder de sus varitas, la terapeuta hizo el propósito de juntarlas en el centro del círculo a modo de entregarles realmente el poder que cada uno le dio.

Al finalizar este ejercicio, los participantes tuvieron tiempo de jugar con el objeto realizado de manera libre en el patio de la escuela. Fue interesante que, en ese momento, algunos de ellos se hicieran preguntas sobre el poder que habían otorgado a su creación. Esto fue algo que surgió de manera espontánea y que abrió espacio a que encontraran experiencias en común.



Fig. 5. Momento en que niños y niñas compartieron los poderes de sus varitas mágicas.

Fuente: Autores (2024).

El registro de la experiencia

Durante el transcurso del año lectivo, y considerando la importancia de desarrollar un taller de estas características con infancias, se decidió documentar el proceso. Para ello se utilizaron dos instrumentos. Por una parte, se realizaron diarios de campo para cada nivel, y junto con ello se recogieron imágenes y videos del proceso de elaboración plástica, de los juegos y de la interacción entre los participantes.

Los diarios de campo se estructuraron de manera que se pudiera observar la planificación propuesta para la actividad diaria. Esta planificación incluía una actividad de inicio, otra de desarrollo y una de cierre, en las cuales se detallaban los materiales a utilizar. A continuación se registraban las interacciones, los hallazgos y los comentarios relevantes de los participantes surgidos durante la sesión, así como un relato de lo sucedido y de lo que resultaba interesante a la facilitadora del taller. Junto con ello, posterior a cada sesión se sostenían reuniones breves con las profesoras, espacio en el cual surgían comentarios, sugerencias y apreciaciones que también eran registradas en los diarios de campo.

Tanto durante las sesiones como posteriormente a ellas se hacía un registro fotográfico y en video del proceso

creativo, en el que se mostraban tanto la exploración con materiales de desecho como el resultado de la obra final. También se registraron fragmentos de la sesión en los cuales sucedían interacciones interesantes referentes al juego propio y colectivo, obras de teatro, intervenciones tipo instalaciones en el patio y manipulación de los objetos.

Es pertinente aclarar que el registro de la experiencia no tenía en sí mismo un fin investigativo, sino que era una forma de sistematizar el trabajo realizado de cara a replicar la experiencia en otras escuelas infantiles de la región. Es por esta razón que en este artículo no se profundiza en una metodología de investigación.

Discusión

El taller de arte y reciclaje con enfoque terapéutico tuvo una duración aproximada de 30 semanas en el contexto de educación infantil. Fue un espacio que abrió diferentes posibilidades para las infancias, principalmente en lo que respecta a aprender a expresarse mediante un lenguaje universal como el arte. El grupo se convirtió en un espacio seguro donde los niños pudieron experimentar no solo con materiales, sino también con nuevas o diferentes conductas (Oaklander, 2023). Esto proporcionó una valiosa experiencia en la utilización del arte como herramienta para el desarrollo emocional y creativo de los niños. El uso de material de desecho en un contexto educativo fue explorado con diversos elementos, que se destacaron por las posibilidades que ofrecieron y por la facilidad de acceso a ellos. La recolección de materiales por parte de las familias jugó un papel crucial, ya que involucró a toda la comunidad en el proceso creativo y sensibilizó sobre la importancia del reciclaje y la reutilización de recursos. Esto permitió que tanto adultos como niños estuvieran atentos a las posibilidades creativas que un objeto de desecho podía permitir, con lo que se dio una nueva mirada a lo que antes se consideraba basura.

La facilidad de acceso a materiales de desecho y la posibilidad de obtenerlos de manera continua permitieron que los niños exploraran sin miedo a equivocarse, y que se fomentara una actitud de experimentación y descubrimiento. La utilización de materiales con volúmenes preestablecidos, como cajas, cilindros de cartón, botellas y tapas, ofreció una base sólida para la creación de obras tridimensionales y propició el desarrollo de proyectos más complejos y estimulantes. En cuanto a la manipulación de estos materiales, se destacó la importancia de preparar algunos previamente para facilitar su uso. La cola blanca fue el principal adhesivo utilizado, aunque en algunas ocasiones se recurrió a la pistola de silicona caliente, manipulada únicamente por los adultos para agilizar determinados procesos. El desarrollo de las sesiones, que combinaban la exploración de materiales, la actividad plástica, el juego y la expresión corporal, permitió que los trabajos creados adquirieran un sentido más allá de la experiencia con el material de desecho o la creación de una obra plástica. Estas actividades promovieron la expresión lúdica, la interacción social y el desarrollo de habilidades emocionales.

Conclusiones

La implementación del taller permitió visibilizar de manera efectiva las posibilidades terapéuticas del arte en

los procesos emocionales de los niños. Mediante la exploración y creación artística, los participantes pudieron canalizar sus emociones, expresarse libremente y desarrollar una mayor conciencia de sí mismos y de su entorno. Actividades como las máscaras, los títeres y los cuentos en cajas de fósforos promovieron la interacción simbólica y verbal entre los niños, al tiempo que abrieron espacios de confianza y credibilidad (Oaklander, 2023). La resignificación de los materiales de desecho en objetos de juego abrió la puerta a que los niños exploraran nuevas formas de interacción y comunicación, y enriquecieran su experiencia educativa y emocional. La estructura de las sesiones, que combinaba la exploración de materiales, la actividad plástica, el juego y la expresión corporal, permitió a los niños conectarse consigo mismos y expresarse de manera segura y creativa (Cassasus, 2007).

La participación activa de las familias en la recolección de materiales y la colaboración en el proceso creativo reforzaron la conexión entre el hogar y la escuela, así como una cultura de apoyo y cooperación. Este enfoque enriqueció la experiencia educativa, al permitir a los niños desarrollar competencias emocionales y habilidades sociales a través de la expresión artística. En conclusión, el taller de arte y reciclaje, inicialmente concebido para concientizar sobre el reciclaje, se transformó en un laboratorio pleno de aprendizajes para toda la comunidad escolar. Como plantea Mediavilla (2021), la contribución del arte en la educación infantil es permitir el conocimiento del mundo y de uno mismo. Este taller demostró ser una herramienta poderosa para el desarrollo emocional y creativo de los niños en un contexto educativo, al promover una cultura de reciclaje y reutilización y enriquecer la experiencia educativa en su totalidad.

Referencias

- Cassasus, J. (2007). *La educación del ser emocional*. Cuarto Propio / Espacio Indigo. <https://tinyurl.com/yc2p8hnm>
- Dalley, T. (ed.) (1984). *Art as Therapy: An Introduction to the Use of Art as a Therapeutic Technique*. Routledge. <https://tinyurl.com/4fnz592b>
- Echarri, F. (2022). El programa QuidArte del Museo Universidad de Navarra: El arte al servicio del bienestar y el cuidado en el contexto de la pandemia COVID-19. *Arteterapia*, 17, 71-84. <https://tinyurl.com/45c9nv5d>
- Gómez Arango, A., & Parra, D. (2011). *Creatividad para padres*. Norma. <https://tinyurl.com/je8d43nv>
- Gómez Juárez, M., & Especial, E. (2016). Arteterapia y autismo: El desarrollo del arte en la escuela. *Publicaciones Didácticas*, 69(1), 31-48. <https://tinyurl.com/ff35zdad>
- Gutiérrez, E. (2020). El proceso de creación plástica en la formación del profesorado de educación infantil y primaria: Metodologías prácticas para la reflexión en educación artística. *Observar*, 14, 63-88. <https://tinyurl.com/yckh4yfb>
- López Ruiz, D. (2015). *Estudio general del uso y aplicación de materiales artísticos en el contexto arteterapéutico español* [Tesis doctoral]. Universidad de Murcia, España. <https://tinyurl.com/4a55s7au>
- McDonald, A., Holttum, S., & StJ Drey, N. (2019). Primary-School-Based Art Therapy: Exploratory Study of Changes in Children's Social, Emotional and Mental Health. *International Journal of Art Therapy*, 24(3), 125-138. <https://doi.org/10.1080/17454832.2019.1634115>
- McDonald, A., & StJ Drey, N. (2017). Primary-School-Based Art Therapy: A Review of Controlled Studies. *International Journal of Art Therapy*, 23(1), 33-44. <https://doi.org/10.1080/17454832.2017.1338741>
- McNiff, S. (2011). From the Studio to the World: How Expressive Arts Therapy Can Help Further Social Change. En E. Levine y S. Levine (eds.), *Art in Action: Expressive Arts Therapy and Social Change* (pp. 78-92). Jessica Kingsley Publishers. <https://tinyurl.com/43typp5m>
- Mediavilla, E. (2021). Construcciones del cuerpo y las artes para una educación infantil transformadora. *Arteterapia*, 15, 23-32. <https://tinyurl.com/4dx8ab67>
- Moon, C. (2010). Theorizing Materiality in Art Therapy: Negotiated Meanings. En C. Moon (ed.), *Materials & Media in Art Therapy: Critical Understandings of Diverse Artistic Vocabularies* (pp. 49-88). Routledge. <https://tinyurl.com/2zrw47au>
- Oaklander, V. (2023). *El tesoro escondido: La vida interior de niños y adolescentes*. Pax. <https://tinyurl.com/ybp5vwez>
- Prieto, J., & Ruiz, V. (2022). Transformando los desperdicios en arte participativo: Trash art + Patrimonio. *ANIAV. Revista de Investigación en Artes Visuales*, 10, 59-72. <https://doi.org/10.4995/aniav.2022.17238>

Declaración de conflicto de intereses

Los autores declaran no tener conflictos de intereses.

Declaración de contribución de la autoría

Paulina Jara Aguirre y David López-Ruiz realizaron la redacción, el análisis de datos y la revisión crítica del contenido intelectual, así como también el marco teórico y el diseño del contenido. La experiencia práctica, en cambio, fue realizada íntegramente por Paulina Jara Aguirre en una escuela infantil de la ciudad de Viña del Mar.

Declaración de ética

El trabajo de investigación "Los poderes mágicos de la basura: Una experiencia de arte y reciclaje en educación infantil" involucró a personas. Por este motivo, los autores declaran que respetaron aspectos éticos del trabajo con infancias, cuya escuela y tutores conocían las labores realizadas en los talleres de arte y dieron su consentimiento voluntario e informado a participar de la experiencia. Al ser una experiencia sistematizada en un contexto educativo sin implicar una investigación externa, no se realizó una selección de participantes, sino que se incluyó a todos los estudiantes de cada nivel. Este trabajo se presenta como una experiencia de arte, arteterapia y reciclaje en un contexto de educación infantil, y busca sentar un precedente para la exploración posterior de la arteterapia en el contexto de la educación infantil.



The Magical Powers of Trash: An Art and Recycling Experience in Early Childhood Education

Los poderes mágicos de la basura: Una experiencia de arte y reciclaje en educación infantil

Paulina Jara Aguirre^a  , David López-Ruiz^b  

^a Universidad de Chile. Postgraduate Degree in Art Therapy Specialization, Art Therapy Mention. Las Encinas 3370, CP 7800020, Santiago, Chile.

^b Universidad de Murcia. Department of Plastic, Musical, and Dynamic Expression. Calle Campus Universitario 11, 30100, Murcia, Spain.

ARTICLE INFO

Article history:

Received April 11, 2024

Accepted July 29, 2024

Published October 4, 2024

Keywords:

art therapy

education

art

childhood

recycled materials

INFORMACIÓN DEL ARTÍCULO

Historial del artículo:

Recibido el 11 de abril de 2024

Aceptado el 29 de julio de 2024

Publicado el 4 de octubre de 2024

Palabras clave:

arteterapia

educación

arte

infancias

materiales reciclados

SUMMARY

This proposal seeks to highlight the expressive possibilities of waste materials within the context of an art workshop with a therapeutic focus. These materials offer communicative possibilities that enhance various forms of expression while facilitating symbolic play in specific contexts. The experience occurred over a year with a group of children aged 4 to 6 in a preschool in Viña del Mar, Chile, and focused on two objectives: fostering creative exploration and the expressive possibilities of working with waste materials, and facilitating emotional exploration both with the materials as well as among participants to encourage openness to the emotional world and peer interaction. The chosen methodology was based on exploration and play, with structured individual and group work sessions, using prompts and themes aligned with the prescribed curriculum for this age group. The results highlight the benefits of this type of therapeutic intervention in children, as it strengthens emotional and creative development in the educational context. Equally significant was the involvement of the entire educational community in promoting a culture of recycling and reuse.

RESUMEN

Esta propuesta busca visibilizar las posibilidades expresivas del material de desecho en el contexto de un taller de arte con enfoque terapéutico. Estos materiales ofrecen posibilidades comunicativas que ponen en valor las diferentes formas de expresión, al tiempo que facilitan el juego simbólico en determinados contextos. La experiencia se desarrolló durante un año, con un grupo de niños y niñas de 4 a 6 años, en una escuela infantil en Viña del Mar, Chile, y se enfocó en dos objetivos: favorecer la exploración creativa y las posibilidades expresivas del trabajo con material de desecho, y permitir la exploración emocional con el material y entre los participantes, para favorecer la apertura al mundo emocional y la interacción entre pares. Se optó por una metodología basada en la exploración y el juego, con sesiones estructuradas de trabajo individual y grupal, consignas y temáticas establecidas en relación con el currículo prescrito para el nivel. Los resultados obtenidos permiten visibilizar los beneficios que este tipo de intervenciones terapéuticas generan en niños y niñas, al fortalecer el desarrollo emocional y creativo en el contexto educativo. Igualmente, es destacable la involucración de toda la comunidad educativa por medio de la cultura del reciclaje y la reutilización.

© 2024 Jara Aguirre & López-Ruiz. CC BY-NC 4.0

Introduction

This study stems from an understanding of art as a meaningful tool in early childhood education, particularly when considered through the lens of children's gestural and communicative processes and their interaction with the environment. It is based on the use of art as a necessity during childhood, utilizing recycled materials. Art therapy, which combines artistic practice with therapeutic and psychological approaches, provides an alternative and complementary means of communication to the ver-

bal one, particularly valuable in early stages of education. Additionally, the transfer of values — pedagogical, social, and cultural — through art is vital (Gutiérrez, 2020).

In this context, we sought to implement an art and recycling workshop with a therapeutic focus for children aged 4 to 6. This workshop aimed to explore how this experience influences emotional expression, play, and social interaction through art. For this reason, the research focused on exploring how such workshops impact the various moments of connection between recycled objects and children in an educational setting.

The study was conducted in a private school in Viña del Mar, Chile, where participants attended a weekly one-hour workshop for a school year. The workshop focused on working with waste materials and promoted play, interaction, and emotional expression. Following the principles of art therapy in educational contexts, the creative process was considered more important than the final result. This methodology consisted of weekly sessions where the children worked with various recycled materials, engaging in exercises designed to stimulate their creativity, foster social interaction, and facilitate emotional expression. This approach is based on the premise that art can serve as a powerful vehicle for accessing children's inner world, allowing them to express thoughts, feelings, and desires symbolically.

The significance of this experience lies in several aspects. First, it explores the potential of art as a therapeutic tool in early childhood education by providing a safe space for emotional expression and non-verbal communication. It also promotes the development of social and emotional skills through play and interaction, contributing to a deeper understanding of how art can be used as an alternative means of communication in early education stages (Gómez Juárez & Especial, 2016).

This research also provides valuable insights into the implementation of art therapy approaches in regular educational contexts, addressing challenges such as teacher training. By focusing on the creative process and the act of making (Dalley, 1984; McDonald & Stj Drey, 2017; McDonald et al., 2019), rather than the final product, the study emphasizes the importance of interpreting children's artistic productions as a form of communication, recognizing their vulnerability and expressive potential. Ultimately, this work aims to contribute to the fields of early childhood education and art therapy by highlighting how art, combined with the use of recycled materials, can be a powerful tool for children's emotional and social development, particularly when implemented in a safe and supportive educational environment.

Waste Materials

The diversity and richness of artistic materials used in therapeutic work, especially in the school context, allow for a deepening of various areas of expression for participants, enabling them to gain sensory experiences and evoke memories, as Moon (2010) states. However, it is unconventional materials that offer new creative and aesthetic possibilities for experimenting with unique shapes, textures, and colors. Often, these alternative materials come from unusual sources, such as industrial or domestic waste. By using them, participants can give new life to low-value objects, transforming them into unique creative productions. Additionally, these types of materials can also be more sustainable and environmentally friendly, making them an increasingly popular option for experimentation; thus, they deserve the opportunity to be explored.

Waste materials are a rich resource for classroom projects (Prieto & Ruiz, 2022), while also providing the opportunity to connect with the work of emerging artists who, in a specific historical context, were pioneers in this movement, such as Tony Cragg (1949-), Bruce Conner (1933-2008), Robert Rauschenberg (1925-2008), Yves

Klein (1928-1962), and Jean Tinguely (1925-1991), among many others.

Broadly speaking, it could be said that the materials considered as waste are those that have had a first life with a specific function and use, but have since lost that function and become trash. These materials are not suitable for refurbishment in order to give them a new life; however, they can become raw materials for new creations. In this context, artistic expression gives these materials a new life. The objects referenced may include paper or plastic bags, plastic bottles and caps, cardboard tubes and rings, lids, boxes, containers of all kinds (polystyrene trays, straws, medicine packaging, cookie and candy boxes, etc.), cardboard, jars, papers... anything that can be considered waste falls within this category of free materials, ideal for classroom use.

It is important to make a distinction between waste materials and waste objects, as they carry different symbolic meanings. A waste object is understood as an element used in a manner inconsistent with its function, form, meaning, or intended use. Artistic expressions influenced by movements generated during the Second Avant-Garde (1945-1970) greatly nurtured artists, allowing them to become aware of the use of materials around them in relation to form, color, texture, etc., to produce art (Echarri, 2022). We will also distinguish between waste materials and recycled materials. While waste materials are elements discarded and potentially turned into raw materials, recycled materials have already been transformed and recovered after being discarded. This is the case with recycled paper, cardboard, or plastic, which we can buy in a store or which are used to manufacture new items.

In this sense, it is essential to understand the difference between recycling and reusing. While both concepts allow objects to be given new life, the symbolic meanings of each are different. For this reason, works that emerge from waste materials are truly important within the art therapy framework, as they offer possibilities for transformation and the symbolism that may arise from them.

Although there are many materials that can be used in art therapy and artistic education, working through recycling opens a window of possibilities for re-signification and change. The creative process with this medium initiates profound transformations and restoration in those who engage in the proposed activity, leading to 'a shift from a prior state (use-discard), to a constructive present (recycling and reworking), and ultimately to a transformed outcome' (López Ruiz, 2015, p. 121). As in other experiences, different communicative possibilities open up for expression.

The materials we tend to discard, due to their lack of cost and proximity, provide the perfect opportunity to engage in any artistic activity freely, without fear of mistakes or failure. Having these types of materials often helps reduce the anxiety associated with artistic activity since, not being tied to the knowledge of a specific technique, those who work with them are more likely to tolerate potential frustrations. For all these reasons, the use of waste materials as a medium enables creative processes to go beyond strictly academic settings and become activities where both exploration and play take on a central role.

Given that the materials in question are obtained through collection rather than purchase, searching for them

also offers the opportunity to generate a sense of collectivity by involving the group with whom one is working. This is particularly effective when working with socially vulnerable people or groups, such as community and social centers, educational institutions, hospitals, or other locations on the outskirts of cities. Additionally, during the collection and search for materials, symbolic bonds are often formed with the environment and the neighborhood where the intervention takes place (McNiff, 2011). Another characteristic of this type of material is the lack of visual appeal typically associated with it, simply because it is considered trash. However, for those who use it for their work, it is precisely the assimilation and approach to it that can connect them and invite exploration and limitless transformation. These individuals are always aware that even small changes or transformations they make will be significant to the material. In most cases, this act leads to reflection and advancement in the process of constructing the work.

As mentioned earlier, working with recycled materials does not require technique or a specific intervention. The process involves joining, tearing, gluing, assembling, painting, etc., different elements that, together, contribute to the creation of a particular object with personal and specific symbolism. It is true that, through the activities carried out, it has been observed that using this method contributes to the improvement and strengthening of participants' self-esteem and enables the development of numerous artistic interventions, through different solutions, possibilities, and variations.

In summary, working with waste materials encourages creative processes and improves individuals' concentration abilities. The forms already inherent in the material allow for creative imagining and stimulation of solutions, eliminating barriers that other media might pose. Additionally, in this creative process, the capacity for internal analysis gives individuals total freedom to express themselves, enabling them to create one or more works that evolve over the sessions.

Ultimately, as López Ruiz (2015, p. 122) states: "The use of waste materials allows for reinterpreting trash through recycling and transforming it into a raw material for a work that is often different and aesthetically more beautiful than the original object. By working with waste materials in therapy, we allow ourselves a new way of seeing and feeling, developing the ability to discover the original potential of that object. Ultimately, it is this reflection on potential that enables the creative act to contribute to restoration and recycling."

The Art and Recycling Workshop with a Therapeutic Focus in the Preschool Educational Context

The experience developed (figure 1) is based on the idea that artistic activities and play for preschool-aged children are tools that allow for the exploration of the world and the adequate development of their potential. These early experiences and approaches to the world will likely influence and shape not only the development of their brains but also their emotional world. It is at this stage of development that sensory stimulation, the development of experiences that build confidence, and exploration of the world with their own bodies take on greater importance

in learning. As Gómez Arango and Parra (2011) mention, with each new experience a child has, new and increasingly complex neural connections are formed, strengthening the ones that already exist. Thus, the art workshop with a therapeutic focus is conceived as an exploratory space where participants can gain diverse experiences related both to plastic expression and the emotional world. It is interesting to think of this creative space as one that coexists with the school's pedagogical curriculum.

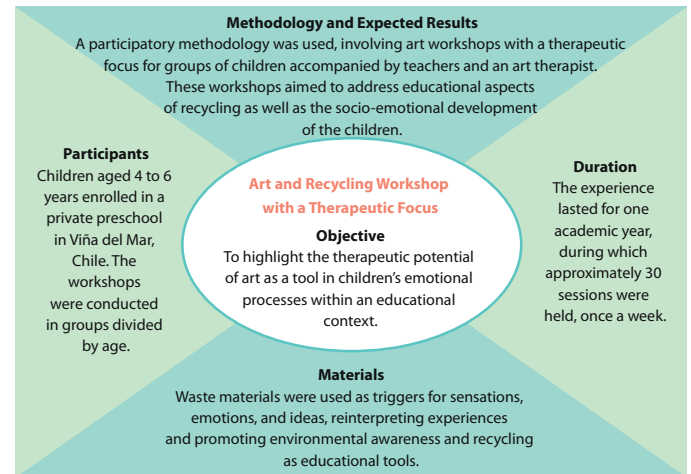


Fig. 1. Presentation of the experience.

Source: Authors (2024).

The arts are the type of activities that stimulate and develop various capacities in people, mainly because they are explored and experienced through the entire body. This allows for the stimulation of sensory capacities related to sensory exploration and psychomotor abilities, which enable a bodily-muscular response to the sensations experienced. Additionally, it encourages cognitive skills for analysis, reflection, planning, and decision-making, as well as for finding various ways to solve problems and learn from them. Finally, it sharpens the affective capacity to open up to the emotional world and its competencies: knowing, recognizing, naming, modulating one's own emotions, and providing emotional support to others (Cassasus, 2007).

The art workshop with a therapeutic focus was conducted in a preschool in the city of Viña del Mar, with children aged 4 to 6 years old. It was organized as a weekly one-hour session within the school program, in which each group of participants could explore through play and manipulation with various materials. The groups consisted of eight to fifteen children. Each session was guided by an art therapist, accompanied by a teacher or teaching assistant. The art therapist's role was to propose activities and guide the sessions, while the teacher's and assistant's role was mainly to address practical matters, such as helping the children wash their hands, glue objects with hot glue, or escort them to the bathroom. However, they also played a fundamental role in modeling behaviors and mediating group dynamics.

The idea of group work was to allow for experimentation and play. As Oaklander (2023) mentions, from a therapeutic standpoint, the group becomes a laboratory where new behaviors can be safely tested thanks to the therapist's support. In the group setting, it becomes pos-

sible to get to know oneself through interaction with others and thus expand behavioral repertoires. The benefits of a therapeutic space also extend to children's social development. Group activities within these spaces foster positive social interaction, where essential skills such as cooperation, mutual respect, and conflict resolution are learned. These social skills are crucial not only for academic success but also for general well-being and the ability to form healthy relationships throughout life.

During this experience, the emphasis was placed on working with discarded materials as an expressive means accessible to the participants, allowing them to collaborate in sourcing materials from home. Despite having other materials available, the decision to use discarded items aimed to foster a fear-free approach to transforming and experimenting with volumes and shapes without the participants needing to craft them specially.

Between March and December, weekly group sessions were held, allowing participants to play and express themselves through plastic creation. A workshop with directed instructions was chosen to reduce the anxiety some children felt when facing a wide variety of materials and a blank canvas. Each month, a different theme related to the classroom's teaching unit was explored, connecting to each grade's curriculum.

Context and Participants

The preschool where the experience took place is located in Viña del Mar, Chile. It is a private school in the city center, with an average of twenty students per level. The classrooms are open spaces with plenty of natural light and attached bathrooms. There are also furniture units available for storing materials and preserving completed works. The workshop was held in each group's classroom, accessible from inside the building but also connected by glass doors to the central courtyard, which features vegetation and play equipment.

Groups were divided by age: the first group comprised 4-year-old children, while the second group included 5- and 6-year-olds. This natural division was made to ensure that the proposed activities aligned with each group's skills and interests. Given these characteristics, sessions were designed so activities could start and finish within the same hour. Another consideration was the time each group could focus: the 4-year-olds could maintain attention for 30 minutes, while the 5- and 6-year-olds managed for about 45 minutes.

The 4-year-old group consisted of thirteen participants, six girls and seven boys. The 5- and 6-year-old group had twelve participants, eight girls and four boys.

The art and recycling workshop with a therapeutic focus was created by the school administration in collaboration with the teachers to promote protective factors for childhood, such as self-esteem, self-image, frustration tolerance, play, creativity, interaction with others, emotional education, and both verbal and non-verbal expression. It was precisely this perspective that gave the workshop its therapeutic focus.

Goals and Sessions

After the first meeting with the school administration and teachers of each group, an observational approach

was taken to assess the participants' skills with art materials. Children were invited to freely create with available materials in the classroom, including colored pencils, markers, wax crayons, clay, various types of paper, tempera, brushes, rollers, scissors, pipe cleaners, and foam rubber.

Since most children opted to use pencils and markers, discarded materials were introduced as a way to encourage new forms of creation. The following goals were established:

- Main Objective: To highlight the therapeutic potential of art as a tool in children's emotional processes within an educational context.
- Secondary Objective 1: To use discarded materials as a means of exploration through different forms of creative expression.
- Secondary Objective 2: To promote symbolic play through their own plastic creations.
- Secondary Objective 3: To develop emotional competencies through artistic expression.

To achieve these goals, it was proposed that the art and recycling workshop with a therapeutic focus would allow participants to acquire knowledge about recycling, while their creations would help them explore the emotional world, play, and interact with peers. Activities were designed to connect the school's annual teaching units with the stated objectives.

Semi-directive sessions were structured with an opening activity for exploring discarded materials, a development activity focused on creating with those materials, and a closing activity that promoted both verbal and non-verbal expression among participants, the therapist, and the teacher/assistant.

Each session began with a greeting and exploration of suggested discarded materials for about ten minutes. This time allowed each participant to explore the objects freely, sometimes being encouraged to make sounds with the material, listen or look through it, build a structure, or simply observe and describe it verbally.

The development activity was always structured and guided toward a work objective, although the outcomes and ways to achieve them were diverse, always respecting each participant's choices. For example, if the activity was to make a puppet, each participant could add elements or modify their creation according to their own expressive interests, but the result would always be their personal interpretation of the puppet. The proposed activities aimed to guide participants in creating objects that could be used later inside or outside the workshop. It is important to note that the creations did not necessarily have an aesthetic purpose but rather an expressive one.

Sessions typically ended with a free activity, although sometimes this was intentional. These activities included body and play, such as puppet shows, carnivals, dances, games using the sound and the wind, or role-playing. This encouraged participants to enjoy the creative process and opened opportunities for exploration with others in various contexts.

Overall, the proposed activities were interesting in terms of experience and how participants engaged with the material, their work, and play. However, some activities opened doors to deeper emotional exploration and embodied images.

Some Proposed Activities

The workshop was planned for approximately 30 weeks of work, during which at least 27 different activities were carried out. Out of these, four activities are particularly noteworthy due to their impact on the participants.

Masks (Group of 5- and 6-Year-Olds)

The mask session began with an introduction to the concept and purpose of masks. The children observed images of different tribes, communities, and artistic expressions that use masks. They were encouraged to notice specific details and characteristics of each one.

After the introductory activity, the children were invited to observe the materials available on the table, including egg cartons, magazine paper, vibrant-colored tissue paper, and glue. Each participant could explore how to construct their mask, starting by feeling the egg carton on their face and looking through the eye holes. This allowed each child to intuitively adopt a character or way of being in the space. After exploring the material, they were invited to tear pieces of magazine and colored paper with their hands, forming pieces that could be curled at one end to resemble feathers. Tearing the paper opened a space for the children to talk about how the sensation felt in their hands and ears.

Next, they prepared feathers with the torn paper and were invited to create their own masks. This process was completed relatively quickly, and much of the conversation centered around how the masks reminded them of a carnival, drawing a parallel between the feathers and the Rio de Janeiro Carnival. Therefore, after finishing the masks, they were invited to wear them. To close the session, they embraced the carnival idea and were invited to dance and interact with their masks to the rhythm of samba. The carnival moment was interesting because they interacted not only with each other in the classroom but also outside in the courtyard, inviting other children to dance.



Fig. 2. Masks created by children aged 5 and 6.

Source: Authors (2024).

Puppets (4-year-old group)

The puppet session was carried out with both groups. However, for the 4-year-old group, the activity marked an opportunity to create stories and engage in role-playing over several sessions. It started by exploring different shapes and sizes of boxes, mainly medicine and tea boxes, which were initially observed in their original use as containers. Then, they explored their volume and the constructive possibilities it allowed. Each participant then chose a box that would allow them to insert their hand and manipulate it. At this point, the concept of a character was introduced, though it was initially only visualized by each participant. A variety of materials were available on a table, including pieces of colored and magazine paper, buttons, yarn in different colors, twigs, plastic bottle caps and lids, and glue. Additionally, colored pom-poms and sequins were provided.

The time spent making the puppet was brief, approximately ten minutes, and required minimal adult assistance. After creating the puppet, participants were encouraged to interact with each other through their puppet characters. This led to interesting dialogues that later turned into shared stories. The puppet served as a mediator for verbal dialogue and interaction between participants. In subsequent sessions, the puppets were used again to create stories and improvisational plays based on interaction.



Fig. 3. Puppets made from medicine boxes, later used for a puppet show.

Source: Authors (2024).

Stories in Matchboxes (5- and 6-year-old group)

In this session, the narrative served as the central theme. The initial activity focused on observing images or photographs cut out from magazines, depicting various scenes, people, and actions. Participants were invited to interpret the images, describing what they saw. The discussion was guided to encourage each person to share what they thought was happening and identify the specific parts of the image where these details could be seen, as a way to foster attention to detail.

Afterward, they were shown an example of a visual story created in a matchbox, resembling a small book, and the same image-reading exercise was repeated. Together, they came up with a title for that story. On the table, there were pencils and markers, sheets of white paper cut and folded to fit the size of the box, matchboxes covered with

white adhesive paper, and glue sticks. Participants were then encouraged to create their own visual story. The creative activity focused on drawing and coloring the scenes of the story so that the matchbox would serve as the cover. To conclude the activity, the group sat in a circle, and each child took turns sharing their story for the others to read. An interesting aspect of this moment was that the children realized there wasn't just one way to interpret their stories, and sometimes the story someone else read was different from the one they had drawn.



Fig. 4. Some stories created in matchboxes.

Source: Authors (2024).

Magic Wands (4-year-old group)

The activities proposed throughout the course ranged from the concrete to the abstract. However, it was also important to incorporate magical thinking as a way for the children to construct their own reality through symbols. Thus, the idea of magic wands was introduced as objects that symbolically hold power. The activity focused on exploring the desires each participant had, not in the material realm, but in the emotional one.

On the worktable, the following materials were laid out: pieces of cardboard cut into circular and oval shapes, plastic lids and caps, pieces of colored tissue paper, foam circles in various sizes and colors, magazine clippings, white glue, and adhesive tape.

The exercise began with a focus on centering the body through breathing, and the children were encouraged to imagine an object that had the power to fulfill a dream. They were invited to envision a wand with magical powers. After this visualization, the materials were placed on the tables, and the children were encouraged to create their own magic wands freely. For this activity, the group was divided into two tables to provide more space for working and to promote observation among them during the creative process. The magic wands created by the participants at the same table looked similar to each other, although it later became evident that the intention behind each one was different. Once all the wands were ready, the group gathered in a circle to share the power or magic of their wands. The situation was modeled so that the powers would be related to immaterial and/or emotional things or situations. As a result, powers such as 'spending more time with my parents,' 'enjoying nature,' or 'laughing,' among others, emerged. Once everyone shared the power of their wands, the therapist gathered them in the center of the circle, as if to truly infuse them with the power each child had given.

After this exercise, the participants had time to play freely with their creations in the schoolyard. It was inter-

esting to see that, at that moment, some of them began to ask questions about the power they had attributed to their wands. This spontaneous reflection led to shared experiences and connections among them.



Fig. 5. Moment when children shared the powers of their magic wands.

Source: Authors (2024).

Documenting the Experience

During the school year, and considering the importance of developing a workshop of this nature with children, it was decided to document the process. Two tools were used for this purpose. On the one hand, field journals were kept for each level, and in addition, images and videos were collected documenting the artistic creation process, the games, and the interactions among the participants.

The field journals were structured to reflect the proposed plan for each daily activity. This plan included an introductory activity, a development activity, and a closing activity, detailing the materials to be used. The journals then recorded interactions, findings, and relevant comments from the participants that emerged during the session, as well as a narrative of what happened and what the workshop facilitator found interesting. After each session, brief meetings were held with the teachers to discuss comments, suggestions, and insights, which were also recorded in the field journals.

Both during and after the sessions, photographs and videos were taken to document the creative process, showing both the exploration of waste materials and the final artwork. Fragments of the session were also recorded, capturing interesting interactions related to individual and collective play, theater performances, installation-type interventions in the playground, and manipulation of objects.

It is important to clarify that the documentation of the experience was not intended as research, but rather as a way to systematize the work done to replicate the experience in other preschools in the region. For this reason, this article does not delve into a research methodology.

Discussion

The art and recycling workshop with a therapeutic focus lasted approximately 30 weeks in the preschool edu-

cation context. It provided various opportunities for children, mainly in learning to express themselves through a universal language like art. The group became a safe space where children could experiment not only with materials but also with new or different behaviors (Oaklander, 2023). This provided a valuable experience in using art as a tool for emotional and creative development. The use of discarded materials in an educational context was explored with various elements, noted for their accessibility and the creative possibilities they offered. Family involvement in collecting materials played a crucial role, engaging the entire community in the creative process and raising awareness about the importance of recycling and reusing resources. This enabled both adults and children to recognize the creative potential in materials previously regarded as trash.

The accessibility of discarded materials and the ability to continuously obtain them enabled children to explore without fear of making mistakes, fostering an attitude of experimentation and discovery. Using materials with pre-established volumes, such as boxes, cardboard tubes, bottles, and lids, provided a solid foundation for creating three-dimensional works and led to the development of more complex and stimulating projects. In terms of manipulating these materials, the importance of preparing some of them beforehand was noted to facilitate their use. White glue was the primary adhesive used, although hot glue guns, handled only by adults, were occasionally used to speed up certain processes. The sessions, which combined material exploration, plastic activity, play, and body expression, allowed the creations to take on meaning beyond the experience with discarded materials or the creation of plastic works. These activities promoted playful expression, social interaction, and the development of emotional skills.

Conclusions

The workshop effectively demonstrated the therapeutic potential of art in supporting children's emotional processes. Through artistic exploration and creation, the participants were able to channel their emotions, express themselves freely, and develop greater self-awareness and awareness of their surroundings. Activities such as mask-making, puppets, and stories in matchboxes promoted symbolic and verbal interaction among the children, while also creating spaces of trust and credibility (Oaklander, 2023). The reimagining of discarded materials into play objects allowed the children to explore new forms of interaction and communication, enriching their educational and emotional experiences. The structure of the sessions, which combined material exploration, artistic activity, play, and body expression, allowed the children to connect with themselves and express themselves in a safe and creative way (Cassasus, 2007).

The active participation of families in gathering materials and collaborating in the creative process strengthened the connection between home and school, fostering a culture of support and cooperation. This approach enriched the educational experience by allowing children to develop emotional competencies and social skills through artistic expression. In conclusion, the art and recycling

workshop, initially designed to raise awareness about recycling, became a space full of learning for the entire school community. As Mediavilla (2021) suggests, the contribution of art in early childhood education lies in enabling the knowledge of the world and oneself. This workshop proved to be a powerful tool for children's emotional and creative development in an educational context, promoting a culture of recycling and reuse and enhancing the overall educational experience.

References

- Cassasus, J. (2007). *La educación del ser emocional*. Cuarto Propio/Espacio Indigo. <https://tinyurl.com/yc2p8hnm>
- Dalley, T. (ed.) (1984). *Art as Therapy: An Introduction to the Use of Art as a Therapeutic Technique*. Routledge. <https://tinyurl.com/4fnz592b>
- Echarri, F. (2022). El programa QuidArte del Museo Universidad de Navarra: El arte al servicio del bienestar y el cuidado en el contexto de la pandemia COVID-19. *Arteterapia*, 17, 71-84. <https://tinyurl.com/45c9nv5d>
- Gómez Arango, A., & Parra, D. (2011). *Creatividad para padres*. Norma. <https://tinyurl.com/je8d43nv>
- Gómez Juárez, M., & Especial, E. (2016). Arteterapia y autismo: El desarrollo del arte en la escuela. *Publicaciones Didácticas*, 69(1), 31-48. <https://tinyurl.com/ff35zdad>
- Gutiérrez, E. (2020). El proceso de creación plástica en la formación del profesorado de educación infantil y primaria: Metodologías prácticas para la reflexión en educación artística. *Observar*, 14, 63-88. <https://tinyurl.com/yckh4yfb>
- López Ruiz, D. (2015). *Estudio general del uso y aplicación de materiales artísticos en el contexto arteterapéutico español* [Doctoral thesis]. Universidad de Murcia, España. <https://tinyurl.com/4a55s7au>
- McDonald, A., Holttum, S., & StJ Drey, N. (2019). Primary-School-Based Art Therapy: Exploratory Study of Changes in Children's Social, Emotional and Mental Health. *International Journal of Art Therapy*, 24(3), 125-138. <https://doi.org/10.1080/17454832.2019.1634115>
- McDonald, A., & StJ Drey, N. (2017). Primary-School-Based Art Therapy: A Review of Controlled Studies. *International Journal of Art Therapy*, 23(1), 33-44. <https://doi.org/10.1080/17454832.2017.1338741>
- McNiff, S. (2011). From the Studio to the World: How Expressive Arts Therapy Can Help Further Social Change. En E. Levine y S. Levine (eds.), *Art in Action: Expressive Arts Therapy and Social Change* (pp. 78-92). Jessica Kingsley Publishers. <https://tinyurl.com/43typp5m>
- Mediavilla, E. (2021). Construcciones del cuerpo y las artes para una educación infantil transformadora. *Arteterapia*, 15, 23-32. <https://tinyurl.com/4dx8ab67>
- Moon, C. (2010). Theorizing Materiality in Art Therapy: Negotiated Meanings. En C. Moon (ed.), *Materials & Media in Art Therapy: Critical Understandings of Diverse Artistic Vocabularies* (pp. 49-88). Routledge. <https://tinyurl.com/2zrw47au>
- Prieto, J., & Ruiz, V. (2022). Transformando los desperdicios en arte participativo: Trash art + Patrimonio. *ANIAY. Revista de Investigación en Artes Visuales*, 10, 59-72. <https://doi.org/10.4995/aniav.2022.17238>
- Oaklander, V. (2023). *El tesoro escondido: La vida interior de niños y adolescentes*. Pax. <https://tinyurl.com/ybp5vwez>

Prieto, J., & Ruiz, V. (2022). Transformando los desperdicios en arte participativo: Trash art + Patrimonio. *ANIAV. Revista de Investigación en Artes Visuales*, 10, 59-72. <https://doi.org/10.4995/aniav.2022.17238>

Conflict of Interest Statement

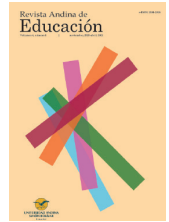
The authors declare no conflict of interest.

Author Contribution Statement

Paulina Jara Aguirre and David López-Ruiz carried out the writing, data analysis, and critical review of the intellectual content, as well as the theoretical framework and content design. The practical experience, however, was conducted entirely by Paulina Jara Aguirre at a preschool in the city of Viña del Mar.

Ethics Statement

The research work “The Magical Powers of Trash: An Art and Recycling Experience in Early Childhood Education” involved people. For this reason, the authors declare that they respected ethical aspects of working with young children, whose school and guardians were fully informed about the activities carried out in the art workshops and gave their voluntary and informed consent to participate in the experience. Since this was a systematized experience in an educational context and did not involve external research, no participant selection was made, and all students at each level were included. This work is presented as an experience in art, art therapy, and recycling within early childhood education, and seeks to set a precedent for future exploration of art therapy in early childhood education.



Derechos humanos, educación y género: Reflexiones universitarias desde la metodología del aprendizaje basado en investigación

Human Rights, Education and Gender: University Reflections from the Research-Based Learning Methodology

Onix Alejandra Salgado Guifarro^a  

^a Universidad Tecnológica Centroamericana (UNITEC). Facultad de Ciencias Administrativas y Sociales. Boulevard Kennedy, V-782, CP 11101, Tegucigalpa, Honduras.

INFORMACIÓN DEL ARTÍCULO

Historial del artículo:

Recibido el 04 de junio de 2024

Aceptado el 09 de septiembre de 2024

Publicado el 04 de octubre de 2024

Palabras clave:

derechos humanos

método educativo

aprendizaje basado en investigación

ARTICLE INFO

Article history:

Received June 4, 2024

Accepted September 9, 2024

Published October 4, 2024

Keywords:

human rights

educational method

research-based learning

RESUMEN

La educación superior en Honduras enfrenta múltiples desafíos debido al contexto social que afecta a su entorno y, por ende, a sus estudiantes. Esto exige que dichas instituciones asuman un papel protagónico en la identificación y el abordaje de las realidades territoriales, a través de prácticas de enseñanza-aprendizaje que promuevan la investigación y participación del universitario en la construcción de conocimiento, para su sensibilización y la acción de mejora en su medio. El objetivo de la presente investigación es reflejar el análisis de los estudiantes de Relaciones Internacionales de la Universidad Tecnológica Centroamericana sobre la perspectiva de derechos humanos, educación y género contemplada en el *Plan de Gobierno para Refundar Honduras 2022-2026*, usando herramientas de metodología del aprendizaje basado en investigación. El estudio se desarrolló en la asignatura Gestión de la Cooperación y Ayuda Humanitaria, en la que dieciséis estudiantes participaron en revisiones documentales, diagramas de árbol, grupos focales, análisis FODA y la elaboración de un artículo de opinión como proyecto final. Esta experiencia educativa subrayó la importancia de cooperar y crear espacios de investigación vinculados a la realidad hondureña para promover la libertad académica dentro del aula con dinámicas activas, incluyendo la evaluación de contenidos temáticos y la comprensión de la normativa vigente y su impacto real en la sociedad. Además, la propuesta fomenta la práctica autodidacta, al permitir a los estudiantes asumir la responsabilidad y autonomía en su aprendizaje. El docente, por su parte, tiene un rol crucial en la guía y el apoyo para el desarrollo de estas habilidades.

ABSTRACT

Higher education in Honduras faces multiple challenges due to the social context that affects its environment and therefore its students, which requires that these institutions assume a leading role in identifying and addressing territorial realities through teaching-learning practices that promote research and participation of university students in the construction of knowledge for their awareness and action to improve their environment. The objective of this research is to reflect the analysis of the International Relations students of the Central American Technological University on the perspective of human rights, education and gender contemplated in the government plan of Honduras 2022-2026 using Research Based Learning (RBL) methodology tools, a study developed in the subject "Management of Cooperation and Humanitarian Aid" where 16 students participated in documentary reviews, tree diagrams, focus groups, SWOT analysis and the elaboration of an opinion article as a final project. This educational experience underscored the importance of cooperating and creating spaces for research linked to the Honduran reality in order to promote academic freedom within the classroom with active dynamics, including the evaluation of thematic content and the understanding of current regulations and their real impact on society. In addition, the proposal encourages self-taught practice, allowing students to assume responsibility and autonomy in their learning, with the teacher's role being crucial in guiding and supporting the development of these skills.

© 2024 Salgado Guifarro. CC BY-NC 4.0

Introducción

Un rasgo característico de las universidades latinoamericanas es su foco de atención y formación en las diversas disciplinas de las ciencias sociales y humanísticas, pero con una escasa o nula interlocución con las realidades

nacionales y locales (Torres, 2019). Para Trimiño y Amézquita (2018), la universidad debe implicarse en el debate académico con el fin de dilucidar las características de los distintos contextos que subyacen en todas las sociedades, y con ello puntualizar el compromiso de la academia en la formación de ciudadanos que comprendan sus causas

y efectos, colaborando en el discernimiento hacia una democracia participativa que se acerque a la realidad.

Una de las metodologías cualitativas que ha tenido un impacto significativo en el ámbito educativo es la basada en investigación, caracterizada por establecer una relación dialéctica entre el sujeto (quien investiga o enseña) y el objeto de estudio (el fenómeno o tema que se investiga), así como entre los procesos de enseñanza y aprendizaje. Al integrar variables que reflejan la subjetividad de los involucrados, la metodología permite una exploración más rica de los procesos educativos. Este enfoque integral no solo mejora la calidad de la enseñanza y el aprendizaje, sino que también fomenta un ambiente educativo más inclusivo y reflexivo (Visotsky, 2022).

Para Poblete et al. (2019), el método de aprendizaje basado en la investigación (ABI) proporciona a los estudiantes en proceso de formación responsabilidad y protagonismo en la generación de nuevo conocimiento, percibido desde sus propias experiencias, factor implícito en la investigación. En palabras de Espinel et al. (2016), el ABI debe abordarse desde el vínculo docencia-pedagogía y docente-alumno para llevar a cabo análisis y propuestas de mejora de problemas en la sociedad, lo que hace necesario mantener la perspectiva de la relación entre la educación, el sector productivo y la investigación científica.

Ruiz y Estrada (2021) coinciden en la importancia de dicha metodología para fortalecer a los estudiantes a nivel profesional, con habilidades de búsqueda de información y pensamiento crítico. Aplicada al contexto universitario hondureño, es esencial para reconocer la visión androcéntrica y las desigualdades que históricamente han dominado la sociedad. Así, la intersección de los derechos humanos, la educación y la perspectiva de género resulta un espacio de estudio fundamental para investigar e integrar prácticas que promuevan iniciativas de extensión a la realidad. La educación es un proceso en constante perfeccionamiento, que fundamenta la humanización de las personas a lo largo de su vida. La universidad tiene como objetivo la formación integral del individuo y, por lo tanto, debe promover su humanización y la de la sociedad en su conjunto.

Según Martínez Gómez (2019), la educación superior en Honduras está influenciada por los factores económico, social y político. Estos afectan la organización institucional, la formación docente y la definición de objetivos, al orientarlas hacia una formación más técnica, tecnológica y científica.

De acuerdo con la misma autora, las universidades hondureñas concentran sus esfuerzos en tres áreas clave: la formación de profesionales, la investigación y el desarrollo integral de la persona (Martínez Gómez, 2019). Sin embargo, la violencia que afecta al país tiene un impacto significativo en el sistema educativo y en la sociedad en general. Las instituciones educativas, incluyendo las universidades, se ven aquejadas por los acontecimientos que afectan a la población. En particular, la enseñanza superior enfrenta el desafío de lidiar con las consecuencias de una violencia que también incide en sus estudiantes (Paz & Díaz, 2019).

Ante esta dura realidad, es imperativo que las universidades asuman un papel protagónico para identificar y abordar las causas estructurales de la violencia. En el ámbito de la práctica pedagógica, el profesorado debe des-

empeñar su rol de mediador para prevenir el maltrato, la exclusión, la segregación y la marginación. Además, es fundamental crear espacios donde los estudiantes se sientan escuchados y apoyados (Prieto et al., 2015).

Aunado a la importancia de que las universidades actúen como agentes sociales promotores de conocimiento e influyan en la conducta del individuo, recae en los docentes la responsabilidad de impartir una enseñanza que fomente valores y derechos esenciales, como la igualdad, el respeto por el prójimo y la justicia. Para lograrlo, es necesario emplear metodologías adecuadas que se ajusten al contexto que rodea a los estudiantes (Valencia & Aravena, 2022). En este sentido, la docencia universitaria exige una formación específica del personal académico, así como el acceso a recursos bibliográficos, didácticos y metodológicos que faciliten la transferencia efectiva del conocimiento a los alumnos (Rodríguez et al., 2016).

El objetivo de la presente investigación es reflejar el análisis de los estudiantes de Relaciones Internacionales de la Universidad Tecnológica Centroamericana (UNITEC) sobre la perspectiva de derechos humanos, educación y género contemplada en el llamado *Plan de Gobierno para Refundar Honduras 2022-2026*, usando herramientas de la metodología del ABI.

Cifuentes y Fernández (2022) concuerdan que es de carácter urgente contrastar y evaluar el cumplimiento de los planes de gobierno en relación con las políticas públicas destinadas a la protección de los derechos de los individuos. Como espacio de generación de conocimiento y pensamiento crítico, la universidad tiene un rol fundamental en este análisis, a través de la investigación, la docencia y la extensión, para contribuir a la promoción de políticas públicas más efectivas y equitativas.

En Honduras, la confianza en las instituciones políticas es casi nula. En palabras de Amador (2017, p. 35), "ante una debilitada institucionalidad, el autoritarismo y abusos se convierten en parte de la cotidianidad, lo cual es una barrera para la consolidación de regímenes democráticos".

En este marco, las universidades tienen el compromiso de reflexionar sobre estas problemáticas e incorporarlas con la ayuda de pedagogías alternativas en sus programas académicos e investigaciones, para participar activamente en la construcción de un conocimiento que fomente sociedades justas y equitativas (Trimiño & Amézquita, 2018).

Metodología

La aplicación del análisis se enmarcó en la asignatura Gestión de la Cooperación y Ayuda Humanitaria, que se imparte el cuarto año de la Especialidad de Diplomacia de la carrera de Relaciones Internacionales de la UNITEC. La materia busca fomentar los conocimientos sobre los derechos humanos a partir de la justa distribución de beneficios a individuos y pueblos a través de la sociedad, así como aportar criterios de análisis sobre la realidad política, social, económica y cultural en que se encuadran los enfoques de cooperación al desarrollo. La asignatura, además, se orienta a potenciar la comunicación verbal-escrita, el pensamiento crítico-analítico y la lectura consciente, con el fin de implementar la metodología ABI.

Entre las finalidades de la metodología ABI propuestas por Ruiz y Estrada (2021, p. 1085), para efectos de la presente investigación se resaltan las siguientes:

1. Promover un conocimiento innovador a través de la interdisciplinariedad.
2. Desarrollar el pensamiento crítico.
3. Desarrollar la capacidad de investigar y aprender en forma autodirigida.
4. Acrecentar la sensibilidad y la capacidad perceptiva de los fenómenos humanísticos y socioculturales.

Todo ello fortalece a la contribución de nuevos conocimientos, considerando que la función del docente universitario es formar profesionales a través del incremento de competencias dirigidas a comprender el contexto sobre el cual convergen (Artavia & Campos, 2020).

La asignatura se imparte cuatro días a la semana durante tres meses, y cada clase tiene una duración de una hora y quince minutos. En el trimestre académico de 2022 se matricularon dieciséis estudiantes (quince mujeres y un hombre) de entre 20 y 25 años, los cuales constituyeron la muestra. La modalidad fue híbrida; el componente presencial se llevó un día de cada semana.

Para el desarrollo de la metodología ABI se realizaron las siguientes acciones.

Semana 1: Se expuso a los dieciséis estudiantes la metodología ABI, así como su utilidad y finalidad dentro y fuera del espacio de aprendizaje. Se presentaron infografías y recursos digitales sobre buenas prácticas de investigación mediante clases participativas en que los alumnos esclarecieron los contenidos a través de ejemplos personales. Además, se abordó la lectura del sílabo de la asignatura y de las rúbricas de las actividades a realizar, disponibles en la plataforma de la universidad. Se sugirió desde dicho momento la lectura consciente y analítica del plan de gobierno de Honduras con enfoque en derechos humanos, educación y género.

Semanas 2-5: Se abordaron los conceptos de desarrollo y cooperación desde su evolución, ahondando en los derechos humanos y los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS), especialmente en los ODS 4, 5 y 10. Los estudiantes desarrollaron pósters científicos tutorados por el docente. Entre los temas que se presentaron estuvieron el origen, la finalidad y el accionar de los organismos multilaterales, y la ayuda humanitaria para el desarrollo a través de la cooperación. Todo ello se ligó a la realidad nacional, los tratados internacionales y los planes de acción de gobierno. Asimismo, se dio seguimiento a la lectura sugerida en la semana 1, para conocer el estado de avance.

Semanas 6-10: La entrega final fue individual, en formato de un artículo de opinión en el cual los estudiantes reflejaron su análisis, conclusiones y recomendaciones acerca del abordaje de derechos humanos, educación y género en el plan de gobierno. La extensión solicitada fue de 1500 palabras, y el ensayo debía estar respaldado con entre tres y cinco referencias bibliográficas. Posterior a la revisión, se discutió la reflexión en modalidad sincrónica, mediante un grupo focal en el cual se realizó un análisis FODA (fortalezas, oportunidades, debilidades y amenazas). Esta herramienta se utilizó para que los estudiantes tuvieran una disposición más favorable en su aprendizaje personal a través del ejercicio analítico-reflexivo (Martínez Larraín & Rebolledo, 2023).

Los productos entregados fueron analizados, triangulados y filtrados por el docente, lo que dio lugar a dos diagramas de árbol. El primero identifica las problemáticas

relacionadas con los derechos humanos, la educación y el género en el contexto hondureño, mientras que el segundo presenta las propuestas del plan de gobierno en torno a estos temas. Además, se incluye un análisis FODA, todo ello desde la perspectiva de los universitarios.

El enfoque centrado en la investigación y el análisis crítico dentro del aula universitaria proporciona una plataforma para explorar y comprender las dinámicas sociales en el entorno académico. Dicha experiencia permite a los estudiantes profundizar en la comprensión de los derechos humanos y la distribución equitativa de beneficios, así como en el desarrollo de habilidades de pensamiento crítico, investigación autodirigida y sensibilidad hacia los fenómenos socioculturales. Este enfoque educativo no solo busca formar profesionales competentes, sino también ciudadanos conscientes y comprometidos con la construcción de sociedades más inclusivas y equitativas.

Resultados y discusión

A partir de los artículos de opinión y la revisión de documentos, se creó un diagrama de árbol para mostrar las problemáticas que los estudiantes identificaron en torno a los derechos humanos, la educación y el género en Honduras. Se refleja así el análisis y la comprensión adquiridos por los alumnos, en línea con el objetivo de formar profesionales conocedores y conscientes de las realidades de su entorno.

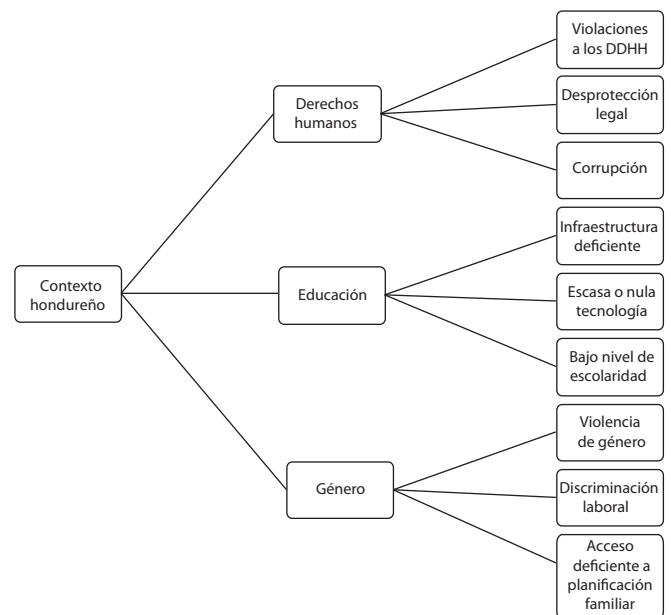


Fig. 1. Problemáticas identificadas por los estudiantes sobre derechos humanos, educación y género.

Fuente: Autora (2024).

A través de la contextualización de los elementos en estudio, los universitarios coinciden en que es esencial comprender y transformar las desigualdades que enfrentan diversas poblaciones vulnerables en Honduras, tanto en el ámbito educativo como en el ejercicio de sus derechos humanos. La integración de estos elementos es imperativa para desafiar y modificar el pensamiento tradicional que ha dominado el paradigma de desarrollo, y que ha colocado a ciertos grupos en situaciones de desventaja.

Este enfoque pedagógico, que se basa en estructuras patriarcales, ha demostrado ser insuficiente para atender las necesidades formativas de los estudiantes universitarios, quienes requieren desarrollar un pensamiento crítico frente a la realidad nacional. Por lo tanto, es fundamental avanzar de un método educativo tradicional hacia uno que potencie las competencias de los alumnos, promoviendo no solo la equidad de género, sino también el respeto y la defensa de los derechos humanos en todas sus dimensiones (Álvarez, 2020).

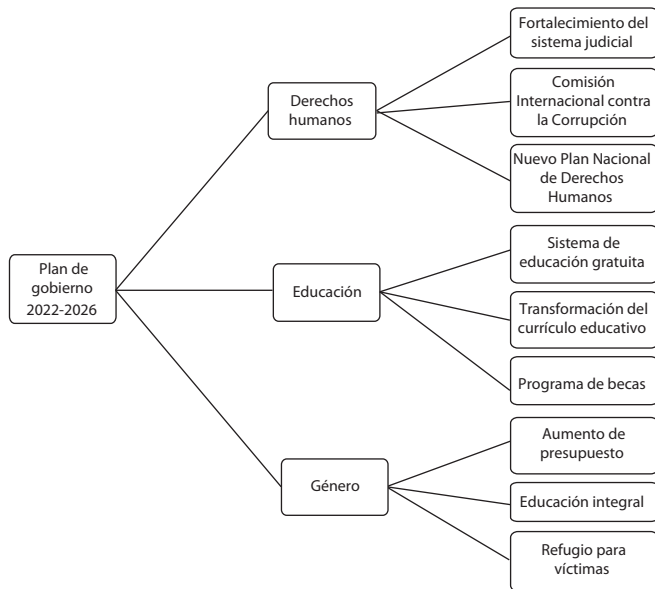


Fig. 2. Propuestas de mejora identificadas por los estudiantes sobre derechos humanos, educación y género en el plan de gobierno 2022-2026.

Fuente: Autora (2024).

La figura 2 evidencia las propuestas de mejora identificadas por los estudiantes sobre derechos humanos, educación y género en el plan de gobierno 2022-2026. Los alumnos son conscientes de que el desarrollo implica un equilibrio y una transversalidad de los elementos expuestos con una búsqueda inherente a: 1. el acceso a los recursos en igualdad de condiciones; 2. la planificación de políticas públicas teniendo en cuenta las desigualdades reales; y 3. la identificación y evaluación de resultados e impactos producidos en el avance de la igualdad real. Este conjunto de determinantes propicia la integralidad y sostenibilidad del desarrollo (Delgado, 2020).

Según los estudiantes, las propuestas antes mencionadas reflejan escenarios muy provechosos para el alcance de una mejora en derechos humanos, educación y género. Sin embargo, las acciones se ven limitadas por los diferentes obstáculos y desafíos que, según asevera Green (2019), han prevalecido en Honduras: 1. escasos profesionales formados en procesos de aseguramiento de calidad, específicamente monitoreo, evaluación y rendición de cuentas; 2. actitudes de desconfianza, indiferencia y conformismo de las autoridades gubernamentales; y 3. aumento del discurso sin priorizar la toma de decisiones que generen acciones para incidir en el fortalecimiento de la gestión de calidad en las instituciones gubernamentales.

Para profundizar en este análisis, la figura 3 presenta los resultados del FODA elaborado por los estudiantes

durante el grupo focal, que examina los aspectos del plan de gobierno de Honduras para el período 2022-2026:

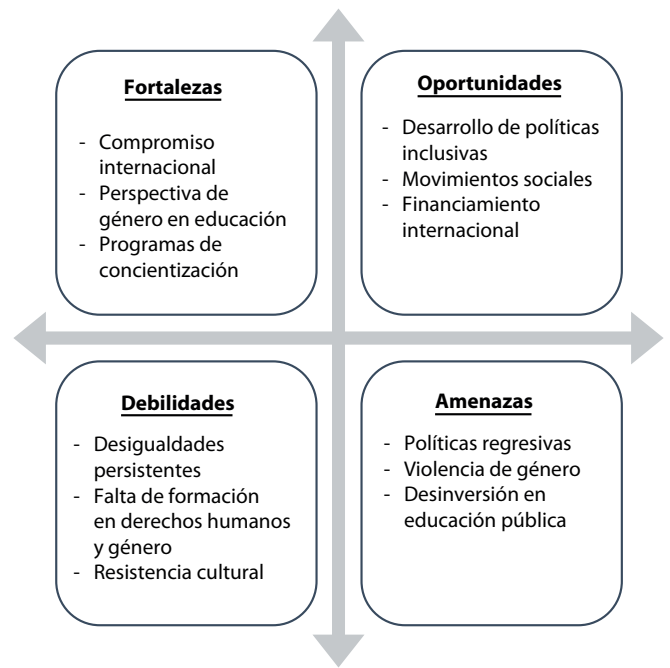


Fig. 3. Análisis FODA sobre el plan de gobierno 2022-2026.

Fuente: Autora (2024).

La interconexión entre derechos humanos, educación y género, desde la perspectiva universitaria, acentúa la importancia de abordar las debilidades y amenazas mientras se aprovechan las fortalezas y oportunidades para avanzar hacia un desarrollo más equitativo e inclusivo.

El aspecto más relevante que emergió del análisis universitario fue la falta de profundidad en las propuestas del plan. Aunque se presentan metas, a menudo no se especifican los métodos para alcanzarlas, los actores involucrados, los plazos ni los mecanismos de evaluación y monitoreo necesarios para asegurar su cumplimiento. Esta omisión debilita la base del plan y, según el análisis realizado en conjunto con los estudiantes, fomenta la desconfianza en la población respecto a la verdadera intención del Gobierno de cumplir con las metas establecidas.

Para Valencia y Aravena (2022), el aula de clases representa el entorno perfecto para sensibilizar a los estudiantes sobre los derechos humanos. En este espacio, los alumnos no solo adquieren conocimientos, sino que también tienen la oportunidad de aplicarlos. A través de la enseñanza, es posible influir en el comportamiento humano, promoviendo su cambio, transformación o desarrollo.

Los estudiantes están de acuerdo en que los temas en cuestión son transversales a todos los sectores territoriales, por lo que resulta esencial formar y sensibilizar a los actores involucrados en el proceso de desarrollo, incluyendo instituciones públicas y privadas, organizaciones no gubernamentales, sociedad civil y ciudadanía. Si no se visibilizan las desigualdades y sus causas, así como las condiciones que propician desequilibrios, exclusión y discriminación, estos problemas seguirán proliferando. Esto subraya la responsabilidad del Estado en la planificación de políticas y actividades en las áreas social, eco-

nómica, medioambiental y de seguridad, asegurando que se promueva un desarrollo equitativo.

La presente metodología busca acercarse al posicionamiento, la vulnerabilidad, las necesidades y los intereses estratégicos de la sociedad hondureña, al permitir a los estudiantes analizar si las políticas, los proyectos y, en general, las decisiones del Gobierno nacional — así como de los actores vinculados al desarrollo — contribuyen a profundizar, paliar o revertir las desigualdades presentes en el territorio. En este proceso, es esencial que los docentes brinden apoyo mediante el fomento de competencias y la retroalimentación constante. El seguimiento de las metodologías aplicadas aumenta la efectividad del proceso formativo, al integrar principios éticos e investigaciones integrales. La propuesta didáctica en cuestión destaca por su enfoque autodidacta, que otorga a los estudiantes la responsabilidad y autonomía necesarias para gestionar su propio aprendizaje (Salgado, 2023).

Parafraseando a Hernández (2009), la evolución del proceso de enseñanza-aprendizaje en la universidad plantea tanto un desafío como una oportunidad. Es fundamental que estas instituciones adopten metodologías que estimulen una mayor participación de los estudiantes, integren contenidos disciplinares en áreas de interés social, y utilicen rúbricas de evaluación junto con retroalimentación continua. Dichas estrategias están orientadas a motivar y fomentar el aprendizaje.

Tibbitts (2017) hace mención al concepto de educación basada en la investigación desde varios aspectos clave:

1. Temático de contenidos: por medio o a través (en este caso) de los derechos humanos.
2. Enseñanza con el ejemplo: coherencia entre lo que se enuncia y cómo se actúa.
3. Propósito transformador de incidencia e influencia.

En este contexto, y en sintonía con el objetivo de estudio, la metodología permitió a los estudiantes aplicar un enfoque investigativo y analítico para evaluar la efectividad y coherencia del plan en relación con los derechos humanos, la educación y el género.

Conclusiones

A través de la metodología ABI, los estudiantes analizaron las propuestas contempladas en el plan de gobierno de Honduras para 2022-2026. Utilizando diagramas de árbol y la herramienta FODA se reflejó su perspectiva en torno a los derechos humanos, la educación y el género, así como su pertinencia en el contexto hondureño.

El acercamiento a la realidad social mediante la investigación permitió a los alumnos de Relaciones Internacionales generar pensamiento crítico en torno a la inclusión de los temas de derechos humanos, educación y género en la planificación gubernamental, algo de gran relevancia debido a los compromisos nacionales e internacionales en la materia. Por esto, se recomienda impulsar desde la universidad investigaciones que revisen y evalúen los impactos y las transformaciones sociales que llevan a cabo las políticas gubernamentales en los distintos contextos.

La educación superior en Honduras debería desempeñar un papel fundamental no solo en la formación profesional y el desarrollo integral de sus estudiantes, sino también en la confrontación y mitigación de los efectos

de la desigualdad y la violencia que afectan a la sociedad. Dado que las instituciones educativas están directamente influenciadas por el contexto en el que operan, es esencial que adopten una postura proactiva para identificar y abordar las causas estructurales de los problemas. Los docentes, en particular, deben asumir el rol de mediadores para promover un entorno inclusivo y, en los estudiantes, el cambio y la proactividad por sus sociedades. Solo así podrán contribuir de manera efectiva al bienestar y al desarrollo equitativo de la comunidad académica y, por ende, de la sociedad en general.

A modo de recomendación para futuras investigaciones, sería beneficioso expandir la muestra en cantidad y disciplinas. Ello ofrecería un análisis más exhaustivo de cómo diferentes contextos y problemáticas afectan a cada campo del conocimiento, además de ahondar en cómo cada área contribuye utilizando la metodología ABI para abordar los desafíos presentes en el país.

Referencias

- Álvarez, H. (2020). Enseñar historia a través de la perspectiva de género: Evaluación de una propuesta de innovación. *MENDIVE. Revista de Educación*, 18(3), 599-617. <https://tinyurl.com/mu5zk3n6>
- Amador, S. (2017). Cultura política de los jóvenes universitarios de Honduras: El caso de CEUTEC San Pedro Sula en 2015. *Innovare*, 6(1), 26-36. <https://tinyurl.com/k2ukhjxf>
- Artavia, C., & Campos, L. (2020). La investigación en la disciplina de la orientación: Procesos de formación desde la percepción estudiantil. *Revista Electrónica Educare*, 24(2). <https://doi.org/10.15359/ree.24-2.13>
- Cifuentes, K., & Fernández, C. (2022). Programas de gobierno colombiano y derechos de las mujeres: ¿Aplica la agenda pública municipal el enfoque de género? *Revista Colombiana de Ciencias Sociales*, 13(1), 102-132. <https://doi.org/10.21501/22161201.3632>
- Delgado, J. (2020). Actores e instrumentos de la cooperación internacional para el desarrollo. En L. Arenal (dir.), *Estudios contemporáneos sobre geopolítica, conflictos armados y cooperación internacional* (pp. 489-512). Universidad Internacional de Andalucía. <https://tinyurl.com/3zjc7x6j>
- Espinel, J., Robles, J., Ramírez, C., & Ramírez, R. (2016). Aprendizaje basado en la investigación: Caso UNEMI. *Revista Ciencia UNEMI*, 9(21), 49-57. <https://tinyurl.com/3y4m8jw7>
- Green, I. (2019). La institucionalización del sistema de aseguramiento de calidad en la educación superior en Honduras. *Perspectivas del Desarrollo*, 5(1), 59-75. <https://doi.org/10.5377/rpdd.v5i1.11967>
- Hernández, I. (2009). El docente investigador en la formación de profesionales. *Revista Virtual Universidad Católica del Norte*, 27. <https://tinyurl.com/3672926s>
- Martínez Gómez, (2019). *Los fines de la educación universitaria en El Salvador y Honduras*. [Tesis de doctorado]. Universidad de Navarra, España. <https://tinyurl.com/3hxm93y5>
- Martínez Larraín, & Rebolledo, G. (2023). Obstáculos y necesidades en el aprendizaje del pensamiento estratégico de estudiantes de contabilidad. *CAPIC Review*, 20. <https://doi.org/10.35928/cr.vol20.2022.170>

- Paz Maldonado, E. J., & Díaz Pérez, W. N. (2019). Educación para la paz, una mirada desde la Universidad Nacional Autónoma de Honduras. *Innovación Educativa*, 19(79), 2019, 171-195. <https://tinyurl.com/2u2wdwwr>
- Poblete, F., Linzmayer, L., Matus, C., Garrido, A., Flores, C., García, M., & Molina, V. (2019). Enseñanza-aprendizaje basado en investigación: Experiencia piloto en un diplomado de motricidad infantil. *Retos*, 35, 378-380. <https://doi.org/10.47197/retos.v0i35.59640>
- Prieto, M., Carrillo, J., & Lucio, L. (2015). Violencia virtual y acoso escolar entre estudiantes universitarios: El lado oscuro de las redes sociales. *Innovación Educativa*, 15(68), 33-47. <https://tinyurl.com/4ehn7caj>
- Rodríguez, M., Moreda, P., Provencio, H., García, E., Spairani, S., Sempere, J., Trujillo, J., Berna, J., Villegas, E., Santos, A., Albadalejo, N., Fernández, M., Lloret, E., Mico, M., Moreno, I., Vicente, E., Mora, R., López, C., De Juan, M., Saiz, M., García, J., Torres, M., Rosser, A., Moreno, J., Peral, A., Ortiz, M., Vera, M., Díez, R., Vives, M., & Arroyo, C. (2016). Universidad, género, docencia e igualdad. En J. Álvarez, S. Grau y M. Tortosa (coords.), *Innovaciones metodológicas en docencia universitaria: Resultados de investigación* (pp. 1559-1572). Universidad de Alicante. <https://tinyurl.com/3vh8kums>
- Ruiz, F., & Estrada, R. (2021). Revisión bibliográfica: La metodología del aprendizaje basado en la investigación. *Ciencia Latina. Revista Multidisciplinar*, 5(1), 1079-1093. https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v5i1.312
- Salgado, O. (2023). *Aprendizaje colaborativo: Una propuesta didáctica para el fomento de las competencias investigativas*. Ponencia presentada en la 3rd LACCEI International Multiconference on Entrepreneurship, Innovation and Regional Development-LAIRD 2023, 4-6 de diciembre. <https://dx.doi.org/10.18687/LEIRD2023.1.1.273>
- Tibbitts, F. (2017). Evolution of Human Rights Education Models. En M. Bajaj (ed.), *Human Rights Education: Theory, Research, Praxis* (pp. 69-95). University of Pennsylvania Press. <https://doi.org/10.9783/9780812293890-005>
- Torres, A. (2019). Investigar los movimientos sociales desde los bordes de la universidad. *Revista Kavilando*, 11(2), 337-355. <https://tinyurl.com/5fbmddy>
- Trimiño, C., & Amézquita, L. (2018). Reflexiones desde la universidad sobre educación en derechos humanos y para la paz. *Revista Historia de la Educación Latinoamericana*, 20(31). <https://doi.org/10.19053/01227238.8564>
- Valencia, M., & Aravena, M. (2022). Educación en derechos humanos: ¿Cómo el sistema colombiano aborda la enseñanza en derechos humanos? *I+D Revista de Investigaciones*, 17(2), 123-132. <https://doi.org/10.33304/revinv.v17n2-2022010>
- Visotsky, J. (2022). Los derechos humanos y su enseñanza en las universidades: Perspectivas en diálogo. *Utopía y Praxis Latinoamericana*, 27(96). <https://doi.org/10.5281/zenodo.5790297>

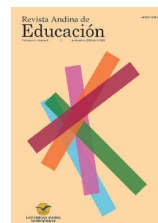
Declaración de conflicto de intereses

La autora declara no tener conflictos de intereses.

Declaración de ética

La presente experiencia, titulada "Derechos humanos, educación y género: Reflexiones universitarias desde la metodología de aprendizaje basada en investigación", reporta los resultados de un estudio que involucró a estudiantes. La autora declara que se respetó la autonomía de estos, quienes fueron informados de los objetivos y alcance del estudio, además de dar su consentimiento voluntario e informado para participar. Dichos estudiantes fueron seleccionados de manera equitativa, sin discriminación de ninguna índole. Asimismo, el estudio se llevó a cabo con el propósito de generar conocimiento que beneficie a la sociedad hondureña, a través de la transformación de la educación en el ámbito de la formación en competencias transversales.

Reseñas
Reviews



Reseña

Pérez Morales, P., Gutiérrez, M., & Hernández, M. (coords.) (2023). *Didáctica de géneros discursivos orales*. Universidad Nacional de Educación.

Freddy Gustavo Ochoa Ordóñez^a  , Inés Mariela Huiracocha-Ordóñez^b  , María Soledad Mena Andrade^c  

^a Universidad de León. Departamento de Psicología, Sociología y Filosofía. Campus de Vegazana s/n, 24007, León, España.

^b Ministerio de Educación. De la OEA y Brasilia, 010101, Cuenca, Ecuador.

^c Universidad Andina Simón Bolívar. Área de Educación. Av. Toledo N22-80 y Ladrón de Guevara, Quito, Ecuador.

Esta obra pertenece a la colección Cartillas Pedagógicas de la Universidad Nacional de Educación (UNAE). Recopila estrategias para el desarrollo de habilidades relacionadas con los géneros discursivos orales, como la entrevista, el cuento y la conversación. Estos géneros son abordados desde una perspectiva sociocultural, incorporando prácticas situadas que buscan fomentar un aprendizaje contextualizado. De este modo, se reconoce la naturaleza dialógica y multimodal inherente a dichos géneros discursivos.

La cartilla pedagógica está organizada en cuatro capítulos que tratan sobre la oralidad y las configuraciones didácticas: la fundamentación teórica, la oralidad en la educación preescolar, el cuento en la educación básica y la conversación en la educación superior. En cuanto a la didáctica de los géneros discursivos, las coordinadoras plantean el siguiente itinerario: 1. seleccionar o crear el género discursivo oral y reconstruirlo; 2. definir el género discursivo oral; 3. explorar y deconstruir el género; 4. planificar y elaborar el género; 5. autoevaluar, coevaluar y reelaborar el género; y 6. proponer e intervenir en el currículo.

En el primer capítulo, titulado “De la emergencia del género discursivo oral en contextos educativos diversos”, se lleva a cabo una aproximación teórica al género discursivo oral. Aquí se establecen los fundamentos que van desde las conceptualizaciones del género hasta los enfoques socioculturales. Se resalta la importancia de la oralidad como una construcción social que se desarrolla a lo largo de la vida de las personas. Asimismo, se enfatiza que la oralidad no es una habilidad innata, lo que subraya la relevancia del enfoque sociocultural, las prácticas situadas y la ética de la escucha en el contexto de los géneros discursivos orales.

Se destaca que los géneros discursivos orales no deben ser vistos simplemente como textos, sino como actividades sociales que contribuyen a la construcción de la ciudadanía, los derechos, la política y la inclusión social. Además, se introduce como eje central la configuración

didáctica, integrando los aportes de León (2021), que combinan prácticas situadas con un enfoque multimodal y sociocultural.

En el segundo capítulo, titulado “El taller formativo de oralidad en la educación preescolar”, se presenta un detallado recorrido de seis etapas diseñadas para configurar didácticamente la práctica de la entrevista dirigida a niños en edad preescolar. Estas etapas incluyen tanto la autoformación del docente como el diseño, el desarrollo y la evaluación de talleres formativos orales. El taller se estructura en torno a la reflexión crítica, fomentada a través de comunidades mixtas de docentes, con el propósito de analizar el desarrollo de la interacción oral como una práctica social activa y simultánea. Se destaca la importancia de los juegos de roles como herramienta para familiarizar a los niños con el papel del entrevistador y el entrevistado.

Para enseñar este género en educación preescolar, se implementan estrategias que integran actividades lúdicas, dialógicas, participativas y experienciales, así como el desarrollo de competencias comunicativas, lingüísticas y discursivas. Estos procesos se llevan a cabo con la colaboración de pares, ya sean maestros o compañeros, con el objetivo de fomentar la metacognición y fortalecer las habilidades orales.

En el tercer capítulo, titulado “El cuento como género discursivo oral en la educación básica”, se resalta el cuento como un recurso didáctico que promueve los procesos intrínsecos de la interculturalidad, debido a la diversidad de voces, relatos, personajes, lugares y situaciones que enriquecen las competencias sociales. Se subraya que el género narrativo oral, mediado por el docente, facilita la identificación de diversas acciones y, por ende, el desarrollo del pensamiento crítico. Además, se enfatiza que este género fomenta el diálogo y potencia la imaginación, la recreación, la creatividad y el pensamiento crítico.

Para considerar al cuento como género discursivo oral, se proponen tres dimensiones: la teórico-práctica,

la estratégica y la técnica. La dimensión teórico-práctica ofrece orientación en cuanto a los conocimientos relacionados con la educación y, al mismo tiempo, sitúa el aprendizaje en un contexto de acción, utilizando herramientas como el cuentacuentos y el juego de roles. La dimensión estratégica implica la planificación y organización de los procesos de enseñanza-aprendizaje, donde se incorpora la metodología de la *lesson study* (LS), que combina la investigación-acción y el proceso colaborativo autocrítico, promoviendo la transformación educativa a través de ciclos de experiencia, análisis y evaluación. Por último, la dimensión técnica aborda las posibilidades que ofrecen el cuentacuentos y el juego de roles en el desarrollo del género discursivo oral.

Para optimizar el diseño de la LS, es esencial tener en cuenta el tipo de mediación que se empleará para fomentar la imaginación y la creatividad a través del cuento. Además, resulta fundamental reflexionar acerca de qué interacciones, en el contexto del género discursivo oral, pueden impulsar el desarrollo del pensamiento crítico. Una vez considerados estos aspectos, se procederá a definir los roles de los participantes, elaborar una planificación detallada y, finalmente, diseñar una guía de observación acorde a los objetivos propuestos.

El arte del cuentacuentos y el juego de rol no solo estimulan el pensamiento crítico, sino que también mejoran la comunicación. Según Bryant (1995), contar historias es una forma de arte que abarca tanto la distracción como la instrucción. Es crucial diferenciar entre el cuentacuentos y la simple lectura en voz alta: mientras que esta última se limita a la entonación, el cuentacuentos busca impactar a través de la escenificación, al permitir al narrador reinventar la historia desde su propio contexto. Por otro lado, el juego de rol involucra la expresión corporal, lo que lo vincula estrechamente con el arte del cuentacuentos.

En el cuarto capítulo, titulado "La conversación en la educación superior", se analiza la conversación como un género discursivo y se subraya la importancia de la voluntad, la disposición y la actitud para su realización efectiva. La conversación no solo fomenta la escucha mu-

tua, sino que también habilita al estudiante para mediar según sus intereses. Además, se destaca que a través de la conversación se promueven valores como el respeto y se desarrolla una mayor madurez comunicativa.

Otro enfoque significativo es considerar la conversación como un género "corpo-oral", ya que implica tanto el uso del habla como la expresión corporal; esta combinación asegura la eficacia de la comunicación. Por último, se sugiere explorar los intereses de los estudiantes para encontrar temas de conversación que generen un impacto positivo.

Esta cartilla pedagógica representa una valiosa contribución para educadores, profesionales y estudiantes interesados en el desarrollo de habilidades en el género oral. Mediante talleres ejecutados dentro de este enfoque sociocultural y prácticas situadas, se fomenta la construcción de aprendizajes en contextos sociales.

Referencias

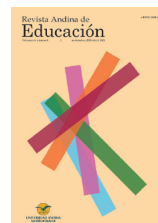
- Bryant, S. C. (1995). *El arte de contar cuentos*. Bibliària. <https://tinyurl.com/36225vmp>
- León, J. (2021). *La salvación de la escucha: Didáctica de lo bello. Configuraciones didácticas para la formación de sujetos discursivos escuchantes* [tesis doctoral]. Universidad Distrital Francisco José de Caldas, Colombia. <https://tinyurl.com/2s35pkjr>
- Pérez Morales, P., Gutiérrez, M., & Hernández, M. (coords.) (2023). *Didáctica de géneros discursivos orales*. Universidad Nacional de Educación. <https://tinyurl.com/34f3hjy7>

Declaración de conflicto de intereses

Los autores declaran no tener conflictos de intereses.

Declaración de autoría

Freddy Ochoa, Inés Huiracocha-Ordóñez y Soledad Mena estuvieron a cargo de la escritura, la revisión y la edición del artículo.



Reseña

Santos Rego, M. et al. (2022). *Fondos de conocimiento familiar e intervención educativa: Comprender las circunstancias sociohistóricas de los estudiantes*. Narcea.

Juan José Varela Tembra^a  

^a Centro de Estudios Superiores Universitarios de Galicia (CESUGA). Universidad San Jorge. Rúa Obradoiro 47, 15190, A Coruña, España.

Fondos de conocimiento familiar e intervención educativa: Comprender las circunstancias sociohistóricas de los estudiantes es el resultado de investigaciones y análisis realizados en comunidades desatendidas y en hogares con condiciones socioeducativas deficitarias. Desde su inicio en los albores de la década de los 90, los fondos de conocimiento conforman un referente para el desarrollo de prácticas educativas escolares sensibles y contextualizadas a las diferentes experiencias familiares de alumnos y alumnas culturalmente diversos. A partir de un marco sociocultural, este planteamiento se ha transformado en un modelo de prácticas de justicia social a nivel educativo, haciendo propio un análisis concreto crítico y ubicando en el eje de su acción modificadora la lucha contra las desigualdades estructurales, las relaciones de poder y la óptica de la carencia de una perspectiva cultural en educación como alegato predominante. Por su parte, suscita un marco teórico-metodológico para restablecer la integridad y participación de las familias en los centros educativos, mediante sus saberes, recursos e intereses. El instrumento cualitativo para la recogida de datos se basa en visitar a las familias y recoger los fondos de conocimiento a través de entrevistas y técnicas de corte etnográfico, para posteriormente llevar a cabo determinadas unidades didácticas en el marco escolar.

El libro comienza con una introducción de Norma González, profesora emérita de la Universidad de Arizona, quien, como impulsora del tema que nos ocupa, presenta el contenido de la obra y de los fondos de conocimiento como un medio básico, como una metodología fundamental e imprescindible para el conocimiento de las minorías desfavorecidas. En cuatro subsiguientes capítulos, los autores de la obra parten de unos preceptos teóricos sobre el asunto en cuestión para llegar a la descripción y al resultado de su aplicación práctica y exitosa.

El primer capítulo, titulado "Teoría e historia de los fondos de conocimiento en el ámbito social y educativo", lleva a cabo una definición del término *fondos de conocimiento*, entendido como un conjunto de recursos, saberes y habilidades que las familias acumulan, resultado de su participación en distintas actividades sociales, educativas

y comunitarias, y del cual disponen para optimizar su bienestar, desarrollo y calidad de vida.

El origen de los fondos de conocimiento se puede enmarcar en la década de 1960, cuando el prestigioso antropólogo Eric Robert Wolf empleó el término para referirse al conjunto de conocimientos adquiridos en entornos rurales y aplicados a la gestión de la economía familiar. Este erudito había formulado, a partir de 1966, cinco tipos de fondos de conocimiento: calóricos, de alquiler, de reemplazo, ceremoniales y sociales. Los fondos podrían llegar a constituir algo así como una guía de referencia y procedimiento que los distintos hogares emplearían para sostener ese bienestar, sobre todo en el marco de familias vulnerables. Vendrían a ser no solo conocimientos y habilidades que determinadas personas emplean para subsistencia, sino también una especie de cúmulo de pautas y expectativas que guían el comportamiento. Empleando terminología del campo de la antropología social, son los recursos culturales e intelectuales constituidos histórica y socialmente de los que se valen las personas en sus prácticas cotidianas para su mantenimiento y reproducción. Las comunidades fronterizas entre Estados Unidos y México aportan el campo de estudio de estas primeras investigaciones al respecto. La cultura y la identidad en contextos migratorios en un ámbito espacio-temporal cercano se vuelven elementos articuladores de los fondos de conocimiento.

El segundo capítulo, "Fondos de conocimiento y familia: Una alianza educativa", se centra en la familia concebida como unidad significativa de constructo social por su labor socializadora, que "la erige en vehículo mediador de la relación del infante con su entorno, incidiendo en su desarrollo personal y social" (Santos Rego et al., 2022, p. 40). Partiendo de la concepción sociológica de la familia a lo largo de diferentes sociedades y épocas, se fundamenta cómo constituye un sistema en el que se reúnen subsistemas abiertos y dinámicos con interrelaciones de aprendizaje y apoyo personal, económico y social de la persona. Se asigna al Estado una función precursora más que proveedora.

El Informe Coleman sobre igualdad de oportunidades en educación hace referencia al rendimiento académico y

su estrecha relación con el ambiente sociofamiliar de los alumnos (Coleman et al., 1966), aspecto confirmado por Leonard Bernstein a nivel cultural. Ante esa dicotomía surge como síntesis la inclusión educativa y el fomento de los valores comunes. A esta línea de pensamiento vemos cómo se contraponen aquella liderada por Pierre Bourdieu, quien concibe al sistema educativo como una especie de embudo social que estrecha o elimina las posibilidades de los grupos más desfavorecidos o de las minorías.

El tercer capítulo, "Fondos de conocimiento: El valor de la experiencia social", hace hincapié, tal y como indica el título, en la experiencia social en los procesos de enseñanza-aprendizaje, en especial aquellos que transcurren en comunidades desfavorecidas. Para fundamentar su tesis nos expone el proyecto pionero The Funds of Knowledge for Teaching Project, y muestra un número considerable de experiencias, entre las que sobresalen los aportes de la profesora Carmen Olmedo en escuelas de Chicago, los de Marshall y Toohey en Canadá, el proyecto BRIDGE llevado a cabo por las profesoras Civil y Andrade en Tucson, el Social Justice Education Project realizado por el profesor Cammarota también en Tucson, y la investigación desarrollada por Thomson y Hall en Londres. Los mencionados estudios reflejan el carácter flexible de los fondos de conocimiento y su valor indudable como herramienta de estudio y conocimiento de las mentalidades y sobre todo del ambiente intercultural escolar y familiar de los alumnos seleccionados.

Estas ideas contribuyen con un modelo de enriquecimiento social comunitario y de alfabetización familiar en las distintas comunidades. En todas ellas se presenta lo que podría llamarse una nueva ecología de saberes, que, sin descrédito del conocimiento científico tradicional, configura perspectivas que trabajan por la validación y se abren a la visibilización de conocimientos alternativos a los tradicionales. Esta forma de pensar promueve la interculturalidad emancipadora al reconocer la pluralidad de concepciones del mundo y la dignidad humana.

El último capítulo, "Los fondos de conocimiento y la acción educativa", se centra en su puesta en práctica en el ámbito educativo, y más concretamente en el marco de cooperación establecido por el Grupo de Investigación de Ámbito Educativo (ESCULCA) de la Universidad de Santiago de Compostela y la Fundación Secretariado Gitano (FSG). Gracias a un convenio de colaboración, fue posible concretar la acción con la participación de tres centros escolares públicos de educación infantil y primaria de la ciudad de Pontevedra, con un total de siete familias, ocho alumnos y alumnas, cinco docentes y una orientadora escolar, así como una orientadora educativa de la FSG. La implementación del programa arrojó un resultado exitoso entre las madres, el profesorado y los propios alumnos y alumnas; las consideraciones realizadas tanto por unos como por otros fueron básicamente beneficiosas para la convivencia y la inclusión educativa.

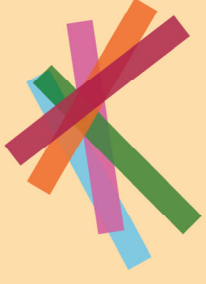
En conclusión, *Fondos de conocimiento familiar e intervención educativa*, la obra que nos ocupa y preocupa, implica un paso adelante en la educación de niños y niñas en riesgo de exclusión, por lo que se constituye en un manual y una referencia tanto para docentes como para familias, un hito en el estudio de las mentalidades de grupos minoritarios o silenciados en el ámbito educativo.

Referencias

- Coleman, J., Campbell, E., Hobson, C., McPartland J., Mood, A., Weinfeld, F., & York, R. (1966). *Equality of Educational Opportunity*. US Department of Health, Education, and Welfare. <https://tinyurl.com/eydtx36t>
- Santos Rego, M., Lorenzo, M., & Míguez, G. (2022). *Fondos de conocimiento familiar e intervención educativa: Comprender las circunstancias sociohistóricas de los estudiantes*. Narcea. <https://tinyurl.com/2c2mk6te>

Declaración de conflicto de intereses

El autor declara no tener conflicto de intereses.



Revista Andina de Educación