

REVISTA



Holón

ISSN: L 2953-3279

Humanismo e Innovación

VOL. III

Nº. 10

**SEPTIEMBRE - DICIEMBRE
2025**



Índice de contenidos del número

Autor(es)	Título del texto	Pp.
Introducción	<i>Presentación del No. 10.</i>	1 - 4
Lic. María Elena Mora Arenas y colabs. (México)	<i>Participación de la familia en las situaciones de aprendizaje desde la perspectiva psicopedagógica</i>	5 - 20
PhD. Myriam Margarita Palomo Salazar (México)	<i>El uso de herramientas digitales en la educación</i>	21 - 34
PhD. Marcelina Cáceres Alabarca (Panamá)	<i>La música como técnica para la prevención en el servicio de orientación en Panamá</i>	35 - 45
Lic. Yetty Medina López y colab. (Cuba)	<i>Fortalecimiento comunitario para transformar la conciencia ambiental colectiva en contextos rurales</i>	46 - 62
Lic. Renier Serrano Moreno (Cuba)	<i>Innovaciones científicas y tecnológicas para integrar enseñanza presencial y en línea en educación universitaria</i>	63 - 80
PHD. María Esther Ramírez González (México)	<i>El Aprendizaje Basado en Proyectos Comunitarios para la apreciación de las artes visuales</i>	81 - 93
MsC. Ing. Gabriel Montúfar Chiriboga (Panamá)	<i>Revisión de innovaciones didácticas en la ingeniería civil para fomentar el pensamiento crítico</i>	94 - 106
PhD. Armando João (Angola)	<i>Dominio y alternativas en la práctica de la investigación pedagógica en Angola</i>	107 - 119
PhD. Yuseli Pestana Llerena (Cuba)	<i>La investigación pedagógica de avanzada: transferencia tecnológica en los estudios histórico-educativos desde epistemologías complejas</i>	120 - 137
PhD. Jorge Colorado Lanestosa (México)	<i>Erich Fromm y el Humanismo Radical: una ética del ser como faro para las nuevas generaciones</i>	138 - 154

“Innovación educativa, desde el humanismo y la ética del ser”

Presentación

El número 10 NUM. 10, Vol. III, de Holón, correspondiente a septiembre-octubre, se publica en el contexto del XX aniversario de la Universidad José Martí de Latinoamérica (UMLA).



La comunidad académica celebra el recorrido de un proyecto educativo que ha consolidado su misión educativa en torno a los principios del humanismo, la pedagogía transformadora y la valoración del ser humano en toda su complejidad y diversidad. Se comprende que los procesos de enseñanza y aprendizaje trascienden el aula para convertirse en experiencias que impulsan la reflexión, la creatividad y la construcción de soluciones para los retos sociales, culturales, tecnológicos y éticos propios de nuestro tiempo.

Los artículos científicos, de revisión y ensayos recopilados en este número de Holón integran la práctica educativa y la investigación científica y convergen en una idea común: Educar con conciencia y humanismo.

En correspondencia con ello, se publican valiosas contribuciones de autores de México, Cuba, Panamá y Angola, que ofrecen una visión integral y propositiva acerca de las tendencias actuales en la investigación pedagógica y destacan la necesidad de adaptar la educación a las necesidades que demandan los contextos cambiantes de hoy.

El número actual se inicia con el artículo de las Lic. María Elena Mora Arenas, Lic. Frida Oraciele Escalante Villegas, Lic. Norma Edith Montoya García, que abordan el resultado de un proyecto desarrollado por sus autoras, en el Doctorado en Educación, en UMLA (México), con el título “Participación de la familia en las situaciones de aprendizaje desde la perspectiva psicopedagógica”. Es una propuesta de intervención psicopedagógica, orientada a fomentar la participación activa de las familias en el proceso educativo, con especial énfasis en contextos escolares vulnerables. Se enmarca teóricamente en los modelos ecológicos del desarrollo, el enfoque humanista y la teoría sociocultural, y contempla actividades específicas por contextos, sustentadas en diagnósticos cualitativos, con el objetivo de fortalecer el vínculo escuela-familia-comunidad. Destaca el principio de prevención, desde la perspectiva que propone la Psicopedagogía, para desarrollar intervenciones que permitan integrar estrategias formativas de carácter preventivo; son claves para favorecer la inclusión, el desarrollo socioemocional y la mejora del aprendizaje escolar.

La Dra. Myriam Margarita Palomo Salazar (México), en su artículo “El uso de herramientas digitales en la educación”, estudia en su investigación, desde el análisis cualitativo, algunas herramientas educativas, entre ellas están las plataformas educativas, aplicaciones, recursos interactivos, libros digitales, software de evaluación entre otros. Su estudio permite apreciar que el uso de la tecnología y las herramientas digitales en la educación incorpora como principal objetivo aspectos que actualizan los sistemas de aprendizaje. Concluye con la idea de

que el uso de la tecnología va cambiando las formas de aprender y la innovación en la función docente, desarrollando competencias tecnológicas en la práctica.

En el artículo de la Dra. Marcelina Cáceres Alabarca (Panamá), “La música como técnica para la prevención en el servicio de orientación en Panamá”, se sistematiza la función que ha tenido la música desde los orígenes de la humanidad, así como las capacidades básicas que posee el ser humano para su procesamiento, el cual está organizado en medidas diferenciadas que implican distintas regiones cerebrales. Resulta muy valiosa su investigación, en una muestra poblacional de noventa y siete personas, que evalúan la efectividad del uso de determinadas canciones en el Servicio de Orientación para la prevención, pero más aún para la reflexión en el ámbito personal, social del individuo y en temas especialmente significativo en el ámbito socioemocional, especialmente su uso como medio de reflexión por sus letras. La investigación ofrece a los orientadores oportunidades de crear un ambiente agradable y creativo para potenciar el pensamiento crítico, reflexivo y profundo de las acciones de prevención social en contextos vulnerables.

Por su parte, la Lic. Yetty Medina López y el Dr. Nicolás Amador Núñez García (Cuba), en “Fortalecimiento comunitario para transformar la conciencia ambiental colectiva en contextos rurales”, presentan los resultados de una investigación que diseñó e implementó una estrategia extensionista en la comunidad rural de Zayas en Batabanó (Mayabeque, Cuba), frente a desafíos como la gestión inadecuada de residuos y la baja participación ciudadana en la protección ambiental, con el objetivo de fortalecer la conciencia ambiental colectiva. Los resultados evidencian mejoras significativas en el incremento del conocimiento ambiental; cambios positivos en actitudes hacia la corresponsabilidad ecológica; adopción de prácticas sostenibles (como reciclaje y ahorro de agua); activación de espacios colaborativos para el diálogo y la transformación, gracias al acompañamiento universitario y la integración de saberes locales; sobre todo, ofrece un modelo replicable para territorios con condiciones similares, siempre que se fortalezca la participación comunitaria y se impulsen políticas públicas sostenibles.

El artículo del Lic. Renier Serrano Moreno (Cuba), “Innovaciones científicas y tecnológicas para integrar enseñanza presencial y en línea en educación universitaria”, ofrece una evaluación del impacto de una metodología de enseñanza híbrida (presencial y virtual) en el desarrollo de competencias digitales y la capacidad de diseño de proyectos colaborativos en un grupo de estudiantes de educación primaria, y analizar los desafíos y oportunidades que presenta esta estrategia en un entorno con limitaciones tecnológicas. La investigación incluyó una población de estudiantes y docentes, a los cuales se les aplicaron encuestas, análisis de proyectos colaborativos elaborados con inteligencia artificial (DeepSeek) y mediciones de competencias digitales antes y después de la intervención. Los resultados evidencian mejoras significativas en las competencias digitales de los participantes y la capacidad de diseñar proyectos sociales apoyados en tecnologías emergentes, aunque se identificaron desafíos como diferencias tecnológicas y la resistencia al cambio. La experiencia demuestra que la innovación, cuando se implementa con empatía y adaptación al contexto, puede convertirse en un recurso eficaz para avanzar hacia una educación más justa e inclusiva y permite constatar que la verdadera transformación educativa surge cuando la tecnología se pone al servicio de las personas y no a la inversa.

A continuación, el artículo de revisión del MSC. Ing. Gabriel Montúfar Chiriboga (Panamá), “Revisión de innovaciones didácticas en la ingeniería civil para fomentar el pensamiento crítico” explora cómo la ingeniería civil enfrenta retos donde el pensamiento crítico es esencial para abordar problemas sostenibles y éticos. La revisión bibliográfica examina 25 artículos recientes que exploran innovaciones didácticas en la formación de ingenieros civiles, integrando el aprendizaje basado en proyectos, la inteligencia artificial generativa, el aprendizaje háptico y los “makerspaces” o espacios creados. Como resultado, se muestra que estas metodologías potencian la comprensión conceptual, la resolución de problemas y la colaboración interdisciplinaria. Considera ejemplos que incluyen el uso de IA para simular escenarios reales y la aplicación del aprendizaje basado en proyectos en el diseño de infraestructuras sostenibles, lo que promueve la evaluación de impactos sociales y ambientales. Aunque se señalan algunas limitaciones metodológicas, que evidencian la necesidad de estudios más sólidos, logra demostrar que la integración sistemática de tecnologías y pedagogías activas en la enseñanza de la ingeniería civil resulta fundamental para consolidar competencias críticas e impulsar la innovación disciplinar.

La revisión teórico-metodológica que realiza la Dra. María Esther Ramírez González (México), titulada “El Aprendizaje Basado en Proyectos Comunitarios para la apreciación de las artes visuales” es derivada de la tesis doctoral de su autora, presentada en UMLA. Presenta una revisión del marco teórico-metodológico en torno al Aprendizaje Basado en Proyectos Comunitarios (ABPC) y su relación con la apreciación de las artes visuales en el currículo de la educación secundaria mexicana. Su objetivo es destacar la importancia del ABPC en el fortalecimiento de la apreciación de las artes visuales en el contexto educativo mexicano, abordada desde la pedagogía, el currículo, la estética y la formación integral. Se realizó una revisión teórica-documental sobre la evolución de la educación artística en México, subrayando la necesidad de revalorizar el pensamiento estético y los desafíos que enfrentan los docentes. Se identificaron los fundamentos pedagógicos del ABPC en el marco de la Nueva Escuela Mexicana (NEM) y su impacto en el desarrollo de habilidades transversales como el pensamiento crítico y la participación estudiantil. En consecuencia, el ABPC constituye una estrategia activa viable para fomentar una apreciación artística integral, que incluye percepción, interpretación y juicio crítico, basada en el trabajo colaborativo y el aprendizaje significativo, fundamentos de la formación integral.

En el artículo “Dominio y alternativas en la práctica de la investigación pedagógica en Angola” Del Dr. Armando João (Angola) se revisan un conjunto de aspectos centrales en la investigación pedagógica, que abarca un gran número de sectores. El autor establece que cada uno de estos sectores, a medida que se expande, requiere nuevas subdivisiones, ya que llega un punto en que un investigador ya no puede dominar eficazmente los datos recopilados. Se afirma que, especializaciones cada vez más estrechas se vuelven indispensables. Esta necesidad es particularmente evidente en la medicina moderna, donde la especialización ha alcanzado tal nivel y se cuestiona si realmente puede conciliarse con las exigencias de una especialización tan amplia, lo cual somete a revisión.

La “transferencia tecnológica en los estudios histórico-educativos desde epistemologías complejas”, es un ensayo muy interesante y pertinente realizado por la Dra. Yuseli Pestana Llerena (Cuba), que establece sus bases en la investigación pedagógica de avanzada y se valora como un salto epistémico y paradigmático sobre la manera tradicional de concebir la investigación histórico-educativa. Su autora destaca que, desde el desarrollo

del pensamiento crítico, es posible proyectar una visión del conocimiento que desafía las limitaciones y simplificaciones propias de esos enfoques clásicos disciplinares y paralelos. Se trata de una deconstrucción y una nueva configuración del entramado de modelos y alternativas de investigación que trasciendan hacia los estudios histórico-educativos con sentido y alcance transcomplejo, desde las ciencias de la educación y la pedagogía en particular, desde las esencias de las pedagogías emergentes, al combinan enfoques tradicionales con metodologías innovadoras y activas. Permite lograr la configuración de un sistema de nexos teórico-metodológicos entre transferencia tecnológica, epistemologías complejas y estudios histórico-educativos, que se reconoce como contribución al desarrollo del Estado del arte de la investigación pedagógica de avanzada.

El ensayo filosófico-narrativo que presenta el Dr. J. Colorado Lanestosa (México) “Erich Fromm y el Humanismo radical: Una ética del Ser como faro para las nuevas generaciones”, resulta especialmente interesante y profundo en sus análisis. Su autor propone una relectura crítica y comprometida del pensamiento de Erich Fromm, centrada en su propuesta de un Humanismo Radical como ética del ser frente a las múltiples crisis civilizatorias del siglo XXI, desde su experiencia como docente universitario. Fromm destaca como un pensador vigente que articula espiritualidad y análisis social, crítica cultural y esperanza activa, sobre una sociopsicología humanista y su apertura a una espiritualidad no dogmática, en diálogo con el budismo zen. El autor propone la vigencia de una ética del ser como camino para resignificar la libertad, el amor, la educación, la espiritualidad y la esperanza.

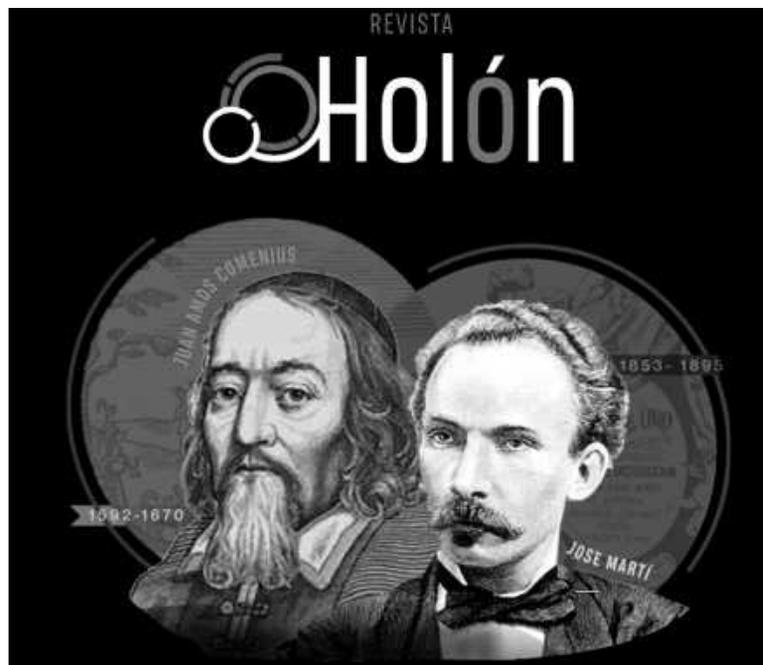
En medio de los desafíos educativos, sociales y ambientales del siglo XXI, se precisa una reflexión profunda: ¿cómo orientar la innovación y la enseñanza sin perder el sentido humano que les da propósito? Recuperar una ética del cuidado, la esperanza activa y la compasión lúcida como horizontes para la educación y la vida en comunidad.

HOLON invita así a docentes, estudiantes e investigadores a reconocer en la educación un espacio vital donde ciencia, ética y espiritualidad se entrelazan para transformar la realidad.



Eurídice González Navarrete

Directora General



Vol. III
No. 10
Septiembre - Diciembre
2025



María Elena Mora Arenas

Centro de Atención Múltiple "Rafael Ramírez". México

elenimora28@gmail.com

<https://orcid.org/0009-0001-5521-3324>



Frida Oraciele Escalante Villegas

Escuela primaria Plan de Ayala, Playas de Rosarito,
México

fridonskavi95@gmail.com

<https://orcid.org/0009-0008-1661-7685>



Norma Edith Montoya García

Jardín de Niños "Laura Barragán". México

maestraedith.mg@gmail.com

<https://orcid.org/0009-0009-7559-4273>

Cómo citar este texto:

Mora Arenas, M. E., Escalante Villegas, F. O., Montoya García, N. E. (2025). Participación de la familia en las situaciones de aprendizaje desde la perspectiva psicopedagógica. *Revista Holón*. Vol. III, No. 10. Septiembre – Diciembre 2025. Pp. 5-20. Universidad José Martí de Latinoamérica. URL disponible en: <https://revistas.up.ac.pa/index.php/holon>

Recibido: 10 junio 2025

Aceptado: 10 de agosto 2025

Publicado: Septiembre - Diciembre de 2025

Indexada y catalogado por:



Participación de la familia en las situaciones de aprendizaje desde la perspectiva psicopedagógica

Family participation in learning situations from a psychopedagogical perspective

María Elena Mora Arenas

Centro de Atención Múltiple "Rafael Ramírez". México

elenimora28@gmail.com

<https://orcid.org/0009-0001-5521-3324>

Frida Oraciele Escalante Villegas

Escuela primaria Plan de Ayala, Playas de Rosarito, Baja California. México

fridonskavi95@gmail.com

<https://orcid.org/0009-0008-1661-7685>

Norma Edith Montoya García

Jardín de Niños "Laura Barragán". México

maestraedith.mg@gmail.com

<https://orcid.org/0009-0009-7559-4273>

DOI: <https://doi.org/10.48204/j.holon.n10.a8080>

Correspondencia: elenimora28@gmail.com

RESUMEN

El artículo de investigación fue realizado por un equipo, integrado por las docentes de cada uno de los centros educativos que se estudiaron, en el contexto de los estudios de maestría de sus participantes. Se trata de una propuesta de intervención psicopedagógica, orientada a fomentar la participación activa de las familias en el proceso educativo, con especial énfasis en contextos escolares vulnerables. La problemática refiere la experiencia de tres instituciones educativas mexicanas: un jardín de niños urbano, una escuela semiurbana de educación básica y un Centro de Atención Múltiple (CAM) en zona rural. La propuesta se enmarca teóricamente en los modelos ecológicos del desarrollo, el enfoque humanista y la teoría sociocultural, y contempla actividades específicas por contextos, sustentadas en diagnósticos cualitativos, con el objetivo de fortalecer el vínculo escuela-familia-comunidad. Se argumenta la necesidad de aplicar en la práctica educativa el principio de prevención, desde la perspectiva que propone la Psicopedagogía, para desarrollar intervenciones que permitan integrar estrategias formativas de carácter preventivo, destacando su flexibilidad para adaptarse a diversas realidades educativas. Se concluye que la intervención psicopedagógica planificada con intencionalidad y fundamento teórico es clave para favorecer la inclusión, el desarrollo socioemocional y la mejora del aprendizaje escolar.

Palabras clave: Educación, familia, intervención, contexto de aprendizaje, aprendizaje, programa de enseñanza.

Abstract

This research article was written by a team composed of teachers from each of the schools studied, within the context of the participants' master's degree programs. It proposes a psychopedagogical intervention aimed at promoting the active participation of families in the educational process, with special emphasis on vulnerable school contexts. The problem addresses the experience of three Mexican educational institutions: an urban kindergarten, a semi-urban elementary school, and a Multiple Care Center (CAM) in a rural area. The proposal is theoretically framed within ecological models of development, the humanistic approach, and sociocultural theory,

and includes context-specific activities, supported by qualitative diagnoses, with the goal of strengthening the school-family-community bond. The need to apply the principle of prevention in educational practice is argued, from the perspective proposed by Psychopedagogy, to develop interventions that allow for the integration of preventive training strategies, highlighting their flexibility to adapt to diverse educational realities. It is concluded that a planned psychopedagogical intervention with intention and a theoretical foundation is key to promoting inclusion, socio-emotional development, and improving school learning.

Keywords: Education, family, intervention, learning context, learning, teaching program.

PARTICIPAÇÃO DA FAMÍLIA EM SITUAÇÕES DE APRENDIZAGEM SOB UMA PERSPECTIVA PSICOPEDAGÓGICA

Resumo

Este artigo de pesquisa foi escrito por uma equipe composta por professores de cada uma das escolas estudadas, no contexto dos programas de mestrado dos participantes. Propõe uma intervenção psicopedagógica que visa promover a participação ativa das famílias no processo educativo, com ênfase especial em contextos escolares vulneráveis. O problema aborda a experiência de três instituições educacionais mexicanas: uma creche urbana, uma escola primária semi-urbana e um Centro de Atenção Múltipla (CAM) em uma área rural. A proposta é enquadrada teoricamente em modelos ecológicos de desenvolvimento, na abordagem humanística e na teoria sociocultural, e inclui atividades específicas para cada contexto, apoiadas por diagnósticos qualitativos, com o objetivo de fortalecer o vínculo escola-família-comunidade. Argumenta-se a necessidade de aplicar o princípio da prevenção na prática educativa, a partir da perspectiva proposta pela Psicopedagogia, para desenvolver intervenções que permitam a integração de estratégias de formação preventiva, destacando sua flexibilidade para se adaptar às diversas realidades educacionais. Conclui-se que uma intervenção psicopedagógica planejada, com intenção e fundamentação teórica, é fundamental para promover a inclusão, o desenvolvimento socioemocional e a melhoria da aprendizagem escolar.

Palavras-chave: Educação, família, intervenção, contexto de aprendizagem, aprendizagem, programa de ensino.

PARTICIPATION DES FAMILLES AUX SITUATIONS D'APPRENTISSAGE D'UN POINT DE VUE PSYCHOPEDAGOGIQUE

Résumé

Cet article de recherche a été rédigé par une équipe composée d'enseignants de chacune des écoles étudiées, dans le cadre des masters des participants. Il propose une intervention psychopédagogique visant à promouvoir la participation active des familles au processus éducatif, en mettant l'accent sur les contextes scolaires vulnérables. La problématique aborde l'expérience de trois établissements scolaires mexicains : une école maternelle urbaine, une école primaire semi-urbaine et un Centre d'Accueil Multiple (CAM) en zone rurale. La proposition s'inscrit théoriquement dans les modèles écologiques de développement, l'approche humaniste et

la théorie socioculturelle, et comprend des activités spécifiques au contexte, appuyées par des diagnostics qualitatifs, dans le but de renforcer le lien école-famille-communauté. La nécessité d'appliquer le principe de prévention dans la pratique éducative est défendue, du point de vue de la psychopédagogie, afin de développer des interventions permettant l'intégration de stratégies de formation préventive, en soulignant leur flexibilité pour s'adapter à diverses réalités éducatives. Il est conclu qu'une intervention psychopédagogique planifiée, intentionnelle et fondée sur la théorie, est essentielle pour promouvoir l'inclusion, le développement socio-émotionnel et améliorer l'apprentissage scolaire.

Mots clés : Éducation, famille, intervention, contexte d'apprentissage, apprentissage, programme d'enseignement.

INTRODUCCIÓN

La familia es el primer contexto social donde los niños aprenden, y su involucramiento activo es fundamental para el rendimiento académico; además, fortalece el desarrollo emocional y social de los estudiantes. Sin embargo, a pesar de que la familia cumple con un rol importante, en muchos contextos escolares existen dificultades socioemocionales atribuibles, en gran parte, al escaso interés y participación de los padres en las actividades escolares de sus hijos.

En este sentido, se sostiene que una participación activa, en conjunto y constante, de la familia en la escuela, es esencial para mejorar el rendimiento académico y el bienestar socioemocional de los estudiantes. A través de la comunicación, la cooperación y el intercambio de información, se pueden identificar las necesidades individuales y diseñar estrategias de apoyo para el aprendizaje y desarrollo. Por lo cual, desde la perspectiva psicopedagógica, la participación familiar no solo mejora el rendimiento académico, sino que también fortalece el desarrollo emocional y social de los estudiantes.

Esta colaboración debe basarse en la comunicación abierta, el respeto mutuo y la construcción de una alianza educativa que considere las particularidades de cada familia.

Del análisis de la presente problemática identificada, se deriva una propuesta de intervención psicopedagógica que busca revertir estas limitaciones mediante acciones planificadas y contextualizadas, que estén diseñadas para promover la colaboración escuela-familia desde una perspectiva humanista e inclusiva.

METODOLOGÍA

Para el desarrollo del proceso investigativo de este estudio, se emplearon métodos empíricos propios del enfoque cualitativo, realizándose la observación y la entrevista, aplicadas tanto a padres como a docentes. La base teórica se sustenta en teorías fundamentales del campo de la Psicopedagogía, las cuales guiaron el análisis y la propuesta de intervención:

Para empezar, la Teoría del Desarrollo Social de Vygotsky sostiene que el aprendizaje se produce a través de la interacción social, siendo la familia el primer contexto social de aprendizaje en el que se manifiesta. Por

tanto, su influencia es crucial en el proceso educativo (Veraksa y Sheridan, 2021). Luego, Teoría de la Interacción Simbólica enfatiza la importancia de la interacción entre individuos para la construcción del conocimiento y de las normas sociales, reconociendo a la familia y la escuela como entornos clave para ello (Piaget y Inhelder, 1984).

Finalmente, la Teoría del Rol Social plantea que la familia y la escuela cumplen con funciones sociales diferentes pero complementarias en la formación del individuo, particularmente en lo que respecta a la transmisión de valores y normas (Aguilar, et. al., 2019).

Desde esta base teórica, y dentro del enfoque psicopedagógico, se optó por la aplicación del modelo de programas como eje de la propuesta de intervención. Este modelo permite abordar el principio de prevención, así como la aproximación individual y grupal, por parte de la educadora como miembro del equipo de atención a familias y a estudiantes. Se trata de un enfoque mixto, que responde a necesidades de intervención personalizada y, al mismo tiempo, contempla programas preventivos dirigidos a grupos de padres, docentes y alumnos. En coherencia con los planteamientos de Rogers (1961), se parte de la premisa de que las personas poseen la capacidad de desarrollarse plenamente si se les proporciona un ambiente caracterizado por la aceptación incondicional, la empatía y la congruencia (Rogers, 1961).

Con base en estos principios, se elaboró un diagnóstico socioeducativo en tres contextos escolares reales, seleccionados para la implementación de las propuestas de intervención. Estas fueron adaptadas a las necesidades específicas de cada institución, respetando su autonomía escolar. Este diagnóstico favoreció la toma de decisiones en relación con el tipo de intervención más adecuado y las estrategias a seguir para su futura aplicación. Como parte del proceso, se diseñó un cronograma de ejecución progresiva. La información necesaria fue recabada mediante instrumentos como la observación directa, examen diagnóstico inicial, test de estilos de aprendizaje, entrevistas breves con madres, padres y/o tutores, y análisis de fichas descriptivas individuales (Díaz Barriga, 2006).

RESULTADOS

A continuación, se presentan los resultados del diagnóstico realizado en cada uno de los contextos escolares. En este apartado, se describen las principales características sociodemográficas y problemáticas identificadas en:

1. Jardín de Niños “Laura Barragán de Elizondo”

- a) Ubicación y Grupo: se encuentra específicamente en la Calle Tenayuca, colonia Lomas Modelo, junto a la guardería municipal, en Monterrey, Nuevo León. Se seleccionó el grupo de 3er grado, sección “B”, compuesto por veintiún alumnos (doce niños y nueve niñas) de cuatro y cinco años.
- b) Nivel Socioeconómico de los padres: la mayoría de las familias pertenece a un nivel medio bajo.
- c) Tipos de Familia: Se identificaron doce nucleares, cinco monoparentales, dos compuestas y dos extensas.

- d) **Escolaridad de Padres:** la mayoría cuenta con estudios de nivel medio y superior, es decir, preparatoria o universidad.
- e) **Situación Laboral:** Al menos uno de los padres de cada familia trabaja fuera de casa, y ocho madres son amas de casa.
- f) **Problemáticas Observadas:** Una de las más destacadas fue el escaso apoyo familiar en el cumplimiento de obligaciones escolares: los estudiantes no llevan tareas, materiales, uniformes, lo cual interfiere con su participación diaria en clase. De igual forma, se detectó una falta de compromiso por parte de algunos padres o tutores con respecto a las reglas escolares, lo que genera tensiones en la dinámica educativa. Al final se observó que un número considerable de alumnos presenta necesidades particulares de atención, como terapias, estudios clínicos y diagnósticos de posibles diversos trastornos. Pero, no son atendidos adecuadamente por falta de tiempo, problemas económicos o miedo a los diagnósticos.

2. Centro de Atención Múltiple (CAM) “Rafael Ramírez”

- a) **Ubicación y Grupo:** el establecimiento se localiza en una zona rural marginada al norte del estado de Veracruz, en la huasteca baja. Grupo de Inicial y Preescolar, con 9 alumnos (3 de Educación Inicial de 1.5 a 2 años, y 6 de Preescolar de 4 a 7 años).
- b) **Actividad Económica Predominante:** La mayoría de las familias se dedica al comercio y a la agricultura.
- c) **Neurodivergencias:** Estudiantes que presentan Parálisis Cerebral, Retraso Global del Desarrollo, Trastorno del Espectro Autista, Discapacidad Visual, Síndrome de Down y Trastorno de Déficit de Atención e Hiperactividad. El término "neurodivergente" es utilizado para reconocer la unicidad en el desarrollo cerebral (Cleveland Clinic, 2022).
- d) **Contexto Familiar:** Viven con sus familias (mamá y papá) o abuelos como tutores. La mayoría son de bajos recursos, con calles de terracería y algunos hogares sin servicios como drenaje, internet o señal telefónica. Población de cultura indígena, en algunos hogares predomina la comunicación mediante la lengua náhuatl.
- e) **Problemáticas Educativas Observadas:** Padres/tutores no ponen límites a los niños/as en casa, lo que afecta la convivencia sana en el ambiente educativo. No siguen las sugerencias de trabajo de la docente, lo que impide potencializar las habilidades de los alumnos. Factores contextuales como las relaciones familiares, profesores o el entorno social pueden influir en el rendimiento y desarrollo del alumno (Cardona Moltó, Chiner Sanz y Lattur Devesa, 2006. p. 17).

3. Escuela pública de Monterrey.

Grupo: 3er grado, con 15 niñas y 18 niños.

- a) Comunidad: Semiurbana, combinando dinámicas rurales y urbanas, ubicada en la periferia de ciudades con servicios parciales y población en expansión (González y Guerra, 2011).
- b) Entorno Social Comunitario: Se encuentra situado en una colonia tranquila, pero alrededores con alto índice de delincuencia; la escuela ha sido víctima de robos. Cerca hay parque, cancha, salón de usos múltiples. Los martes un mercadito causa obstrucción vehicular y retraso en la puntualidad. Hay comercios, papelería, farmacias, una secundaria y un preescolar cercanos. Calles de terracería causan ausentismo por lluvias.
- c) Nivel Socioeconómico: Medio-bajo. La mayoría de madres y padres son trabajadores, empleados.
- d) Problemáticas Observadas: Frecuentemente se observa alumnos desmotivados y con poco interés en actividades. Necesidad de fortalecer la independencia, autonomía, habilidades sociales (cooperación, comunicación, respeto, empatía, comprensión de normas), resolución de problemas, pensamiento crítico, razonamiento lógico y deductivo, atención, concentración, memoria y retención. Se observó desmotivación, dificultades de aprendizaje, bajo interés, y carencias en habilidades sociales y emocionales, vinculadas con conflictos familiares, escaso acompañamiento en casa y situaciones diversas relacionadas con el entorno social.

En conjunto se identifican problemáticas comunes tales como:

- Escaso interés de los padres de familia en los aprendizajes de sus hijos.
- Débil participación en las tareas escolares, reuniones o exposiciones.
- Conductas inapropiadas, destructivas, negativas y transgresoras de las normas sociales en el comportamiento de los niños.
- Bajo aprendizaje o bajo rendimiento académico, con calificaciones inferiores a lo esperado en relación con sus habilidades, capacidades, esfuerzo o el promedio de sus compañeros.
- Estudiantes con diversas dificultades sin diagnóstico adecuado u oportuno.
- Abandono escolar debido al poco o nulo apoyo en casa por parte de los tutores o padres de familia.

Se señaló que los alumnos que requieren apoyo a menudo provienen de familias desestructuradas caracterizadas por un muy bajo nivel sociocultural y económico en contextos marcados por situaciones abandono o sobreprotección. Incluso, se trata de hogares con una "desventaja sociocultural sostenida, patrones de relación familiar inadecuados y subdesarrollo de capacidades básicas" (Manzano Soto, 2005).

A esta condición se suma la ausencia de modelos de comportamiento adecuados, la falta de hábitos para la convivencia con sus pares, y una escasa comprensión de las normas y objetivos escolares. De la misma manera, estos alumnos presentan una escasa motivación de logro, menor autoestima, poca resistencia a la frustración, conductas inadaptadas y ausencia de expectativas a medio plazo. Todo por lo cual, frecuentemente conlleva dificultades en el aprendizaje, el desarrollo emocional y, en última instancia en sus posibilidades de acceder al empleo (Manzano Soto, 2005).

Propuesta de Intervención por Contexto: De estos resultados, se derivó una propuesta de intervención, adaptada a cada escuela, pero con algunos elementos y principios comunes:

1. Jardín de Niños “Laura Barragán de Elizondo”

Proyecto: “Mi familia y yo: aprendemos, compartimos y crecemos juntos”.

Objetivo: Promover la participación activa y comprometida de los padres de familia en las actividades escolares, fortaleciendo el vínculo escuela-familia-comunidad.

Meta: Lograr que el 100% de los padres y tutores asistan a las citas y reuniones, involucrándose en actividades de apoyo, atendiendo sugerencias del docente y personal de apoyo. Esto se logrará con comunicación clara, actividades adaptadas, reconocimiento de su contribución y evaluación continua.

Plan de Acción:

- a) Evaluación constitutiva de diagnóstico pedagógico a los alumnos e informar a los padres sobre fortalezas y áreas de oportunidad al inicio del ciclo escolar.
- b) El docente aplica técnicas específicas: exámenes de diagnóstico, entrevistas, encuestas y observaciones sistemáticas.
- c) Técnicas de aplicación para identificar alumnos que requieren más apoyo en lenguaje, necesidades educativas, características de diversas dificultades de aprendizaje por docente de grupo y personal de apoyo. Datos incorporados al portafolio de evidencias.
- d) Realización de canalizaciones a posibles profesionales (pediatras, doctores especialistas, terapias, actividades extracurriculares).
- e) Acercamientos al Directorio de instituciones públicas y privadas para atención a diferentes necesidades educativas, demandando compromiso y tiempo de los padres.
- f) Seguimiento del proceso realizado para la atención de los niños (comunicación entre docente y padres) con frecuencia mensual por la docente y maestra de apoyo.
- g) Registro de firmas de asistencia para conocer casos sin seguimiento por falta de atención familiar.

- h) Elaboración de pláticas y conferencias sobre hábitos en alumnos, tipos de crianzas, escuela para padres, etc., en encuentros cada dos meses, realizadas por docente, maestra de apoyo y profesionales especializados. Registro de asistencia y recomendaciones de organización de tiempo y actividades.
- i) Creación de proyectos mensuales en aulas y grupos donde las familias puedan participar (ej., lectura de cuentos, juegos de mesa, juegos tradicionales), guiados por el docente.
- j) Planificación de actividades de cierre de proyectos (ej., taller de artes, obras de teatro, ferias de ciencia), con una frecuencia de cada 3 meses, donde se expongan productos finales a las familias. Actividades de disfraces con materiales del aula.
- k) Sistematización de evidencias al final del ciclo escolar (rendición de cuentas con fotografías, videos, formatos, registros de asistencia, reportes de evaluación), realizada por docente y alumnos.
- l) Factores de Riesgo: Ausentismo sistemático del alumno, inasistencia de padres a entrevistas, escasa asistencia de alumnos, excesiva carga laboral del personal de apoyo, dificultades en la comunicación entre docentes.

2. Centro de Atención Múltiple “Rafael Ramírez”

- 1er momento: Diagnóstico inicial (Septiembre-Octubre).

Acciones: Observar el diagnóstico de los alumnos y medir su calidad de vida como personas con discapacidad o trastornos del neurodesarrollo.

Técnicas: Observación, entrevistas, diarios de clase, instrumentos de registro para medir la calidad de vida de los alumnos con discapacidad o trastornos del neurodesarrollo como el KIDS LIFE o KIDS LIFE TEA.

- 2do momento: Creación de plan de trabajo (Octubre-Noviembre).

En conjunto con el equipo multidisciplinario del centro escolar para guiar a las familias y orientarlas a mejorar aspectos de la calidad de vida del alumno con discapacidad y/o trastornos del neurodesarrollo. Se utilizan formatos de llenado.

- 3er momento: Programar reuniones grupales e individuales (Mensualmente a partir de Noviembre).

Objetivo: Brindar asesorías y sugerencias a los padres de familia sobre cómo trabajar con sus hijos e hijas, para un mejor trabajo colaborativo. Se utilizan hojas de sugerencia.

- 4to momento: INTERCAM (matrogimnasia) (Mensualmente a partir de diciembre por el Día Internacional de las Personas con Discapacidad).

Realización de juegos motrices y lúdicos con madres y padres para formar un vínculo más estrecho. Recursos: Pelotas, aros, túneles, sancos, conos, tapetes, bocina, música.

- 5to momento: Visitas domiciliarias (Mensualmente a partir de Enero).

Objetivo: Conocer más profundamente el contexto del alumnado, afianzar el vínculo con las familias, proporcionar sugerencias y observar el seguimiento y apoyo a las actividades escolares. Técnicas: Guion de observación, diario de clase.

- 6to momento: Autoevaluaciones a padres (Junio).

Para observar y analizar las reflexiones de los padres sobre su cercanía al proceso de aprendizaje de sus hijos, evaluando su proceso. Recursos: Formatos de autoevaluación, guía de observación.

- 7mo momento: Rendición de cuentas (Julio, cierre de ciclo).

Exposición de una muestra del acompañamiento a padres de familia en su involucramiento en el proceso de aprendizaje de sus hijos.

3. Escuela pública de Monterrey. Adaptación del proyecto de intervención al 3er grado.

- 1er momento: Diagnóstico inicial.

A realizarse mediante entrevistas breves para identificar necesidades emocionales y escolares.

Recursos: Aula y WhatsApp. Elaboración de fichas diagnósticas. Establecimiento de horarios flexibles para entrevistas, uso de mensajes cortos.

- 2do momento: "Cuento en familia".

Leer un cuento en casa y dibujar juntos lo que más les gustó. Completar hoja de actividad enviada. No requiere tecnología; es acompañamiento guiado.

- 3er momento: Círculo de diálogo con padres: "Nos escuchamos".

Objetivo: Fortalecer la comunicación afectiva. Lugar: Salón o cancha. Organización: Sillas en círculo, papel Kraft; en horario de educación física.

- 4to momento: "Mi frasco de logros".

Objetivo: Reconocer esfuerzos familiares y escolares. Lugar: Aula y casa. Recursos: Frascos reciclados, papelitos. Actividad sencilla con mensaje emocional.

- 5to momento: Escuela para padres.

Tema: Crianza empática, basado en la teoría de C. Rogers. Orientar sin imponer, compartir estrategias en el aula. Manejo de guía impresa o folleto de orientación. Involucrar a la maestra sombra o asesora de la escuela, así como a la psicóloga.

- 6to momento: “Juegos que aprendí contigo”. Actividad lúdica con papá/mamá; en el parque o salón, desarrollo de juegos tradicionales en espacios seguros y conocidos.
- 7mo momento: Actividad final: “Manos que acompañan” (mural de evidencias).

Permite el refuerzo del vínculo escuela-familia. Se desarrolla en el aula y explanada escolar. Exposición de fotografías, carteles, carpetas; la participación es abierta y emotiva.

DISCUSIÓN

Si bien la propuesta no ha sido implementada, su valor radica en su diseño integral, flexible y fundamentado. En contextos vulnerables, una intervención psicopedagógica bien estructurada puede generar condiciones favorables para la inclusión, la permanencia escolar y el desarrollo pleno del estudiante. Su adaptabilidad permite replicarla con ajustes en diversos niveles educativos y realidades sociales.

La intervención se basa en la perspectiva humanista de Carl Rogers (1961), la cual postula que las personas tienen la capacidad de crecer y mejorar cuando son escuchadas con empatía, aceptadas sin juicios y acompañadas con sinceridad. Esta perspectiva es integradora y se orienta a lograr que los padres se sientan valorados y comprendidos, creando un ambiente de confianza para su involucramiento en la educación de sus hijos.

Desde un enfoque psicopedagógico, se identifican diversas causas que inciden en la limitada implicación de las familias en las experiencias de aprendizaje, entre las que destacan:

- Desconocimiento de la mirada psicopedagógica, lo que afecta el involucramiento de las familias (Ramírez Palacio, Ramírez Nieto y Henao López, 2006, p. 216).
- Fragmentación en el abordaje interdisciplinar, impidiendo una visión integral que incluya a la familia como agente corresponsable (Ramírez Palacio, Ramírez Nieto y Henao López, 2006, pp. 216-217).
- Ausencia de una cultura preventiva y de desarrollo, con un modelo predominante correctivo que limita el impacto de las intervenciones. Es necesario implementar un principio de prevención (Ramírez Palacio, Ramírez Nieto y Henao López, 2006, p. 218).

- Débil orientación familiar institucionalizada, debido a que los programas de orientación para padres no se implementan de forma sistemática ni se articulan con el currículo escolar (Ramírez Palacio, Ramírez Nieto y Henao López, 2006, p. 220).
- Escasa vinculación entre escuela y familia, con relaciones jerárquicas o distantes que no promueven un trabajo conjunto basado en la colaboración (Ramírez Palacio, Ramírez Nieto y Henao López, 2006, p. 224).
- Falta de orientación ecológico y contextual, que no siempre considera las variables del entorno familiar y comunitario del estudiante (Ramírez Palacio, Ramírez Nieto y Henao López, 2006, p. 220).
- Condiciones sociales y económicas limitantes, como la pobreza, falta de tiempo o bajo nivel educativo de los padres, incidiendo negativamente en su participación. Gran parte del estudiantado proviene de contextos con carencias de recursos y oportunidades (Ramírez Palacio, Ramírez Nieto y Henao López, 2006, p. 216).

Las estrategias clave para fomentar una mayor participación familiar incluyen la promoción de programas de formación para padres, el establecimiento de canales de comunicación efectivos y la creación de espacios inclusivos en la escuela. En consecuencia, para los docentes, es esencial recibir formación en competencias socioemocionales y en estrategias de colaboración con las familias para construir una comunidad educativa sólida y comprometida.

Según los postulados psicopedagógicos, es necesario promover una intervención que integre e incluya a la familia como agente activo y parte del proceso educativo. Esta inclusión debe ser consciente, planificada y orientada al fortalecimiento de competencias, estrategias de aprendizaje y motivación, tanto en los estudiantes como en sus familias. Por tal motivo, el presente proyecto se propone fomentar y promover la participación activa y comprometida de los padres de familia en las actividades escolares, para estrechar el vínculo entre la escuela, la familia y la comunidad.

En este marco, el proyecto propone el desarrollo de acciones colaborativas, guiadas por el equipo psicopedagógico, entre las cuales se destacan las siguientes:

- Actividad colaborativa: Su propósito es el de fortalecer el vínculo afectivo y la corresponsabilidad en el proceso educativo. De acuerdo con Epstein (2001), la participación directa de las familias en actividades escolares mejora la motivación y el desempeño académico del alumnado.
- Mural colectivo: Consiste en elaborar un espacio visual con fotografías y descripciones de las actividades realizadas, como forma accesible y visual de rendición de cuentas. Coll, Palacios y Marchesi (2014) señalan que hacer visibles los procesos y logros del alumno favorece la reflexión pedagógica y el reconocimiento del aprendizaje como un proceso compartido.

- Carpeta de evidencias individual: Esta es una herramienta que permite al alumno observar su avance, desarrollar conciencia sobre su esfuerzo y fortalecer su sentido de logro. Ello se alinea con el enfoque formativo de la evaluación, permitiendo valorar y comprender cómo se ha construido el aprendizaje, especialmente con la participación familiar (Casanova, 2004).

Tomando como referencia la perspectiva humanista de Rogers (1961), la implementación de este proyecto, busca lograr una participación más activa y comprometida de los padres de familia en las actividades escolares, tanto dentro como fuera del aula. Este modelo parte del principio de que cada persona tiene la capacidad de desarrollarse plenamente si se le proporciona un ambiente de aceptación incondicional, empatía y congruencia. Dichos principios se trasladan al vínculo escuela-familia, generando espacios de comunicación abiertos, cálidos y sin juicio, que fomenten la colaboración mutua.

En esta misma línea, las acciones propuestas se orientan a propiciar experiencias significativas para las familias, reconociendo la importancia del vínculo afectivo entre padres e hijos y el involucramiento de los adultos en la vida escolar como factores esenciales para el éxito académico y personal del estudiante. Rogers (1961) sostiene que cuando las personas se sienten escuchadas y valoradas, se facilita el crecimiento personal, el desarrollo emocional y la disposición al cambio. Por lo tanto, estas acciones se aplicarán en el trabajo directo con alumnos y en la interacción con sus familias, promoviendo un enfoque respetuoso, empático y orientado al bienestar común.

Consecuentemente, se espera que los padres se involucren activamente en la formación de sus hijos, participando en actividades dentro del aula y extendiendo su acompañamiento al entorno familiar. Esto fortalecerá los Procesos de Desarrollo de Aprendizajes (PDA) y tendrá un impacto positivo en la motivación, autonomía, habilidades sociales y rendimiento académico del alumnado. Tal como indica Epstein (2001), la colaboración entre la familia-escuela mejora el éxito escolar, promueve actitudes positivas hacia el aprendizaje y contribuye a una mayor permanencia escolar.

Para terminar, se busca consolidar una comunicación efectiva, cercana y respetuosa entre el personal docente, de apoyo y las familias, generando un clima de confianza y corresponsabilidad en beneficio del estudiante. Esta comunicación será clave para canalizar necesidades específicas, atender recomendaciones pedagógicas o emocionales, y articular el trabajo con servicios de apoyo escolar cuando sea necesario.

Tal como plantea Bronfenbrenner (1987), en su teoría ecológica del desarrollo humano, señala que el bienestar infantil está determinado por la interacción entre los distintos contextos que rodean al niño. Entre ellos, la familia y la escuela son los más influyentes, por lo que debe establecerse una conexión sólida entre ambos resulta fundamental para garantizar el desarrollo integral del estudiante.

La rendición de cuentas final, a través de un mural colectivo con evidencias gráficas y la entrega de una carpeta individual por alumno, permitirá visibilizar los aprendizajes logrados, reforzar el sentido de comunidad escolar y dar seguimiento al acompañamiento familiar, trascendiendo una intervención puntual.

De este modo, la aplicación de la propuesta adquiere relevancia significativa, ya que busca generar estrategias concretas y sostenibles que permitan a los padres convertirse en aliados permanentes de la escuela, participando de forma activa en las actividades pedagógicas, culturales y comunitarias. Más que una acción aislada, se concibe como un proceso de ayuda continuo, orientado a potenciar el desarrollo integral del alumnado, a partir de un seguimiento constante y reflexivo.

Por esta razón, el modelo de programas se perfila como una herramienta eficaz al ofrecer una intervención directa y grupal sustentada en el análisis del contexto. Esta mirada permite identificar necesidades singulares, formular objetivos claros y planificar acciones que favorezcan el desarrollo de habilidades en padres y también en alumnos.

CONCLUSIONES

La implementación de este proyecto ha contribuido de manera significativa al fortalecimiento de la participación de las familias en la vida escolar de sus hijos, promoviendo un acompañamiento cercano, respetuoso y afectivo. Este enfoque, centrado en la persona, pone en relieve el enorme potencial de desarrollo de cada estudiante cuando se le brinda un entorno de empatía, aceptación incondicional y autenticidad.

A través de experiencias significativas como la actividad conjunta entre alumnos y padres, así como la rendición de cuentas mediante murales y carpetas de evidencias, se logró generar mayor conciencia sobre el papel activo que las familias desempeñan en el proceso educativo y emocional de sus hijos. Estas acciones también visibilizar el impacto positivo de su colaboración en el desarrollo integral de los niños.

En este marco, la psicopedagogía se presenta como una aliada indispensable en el ámbito educativo, al permitir una comprensión más profunda de cómo aprenden los estudiantes, qué factores influyen en su desarrollo y cómo acompañarlos de manera más cercana y significativa. Al integrar lo pedagógico con lo psicológico, se reconoce al niño como una persona íntegra, con emociones, historia de vida y estilos de aprendizaje diversos. Así, este proyecto, además de propiciar la participación de los padres, aplicó de manera práctica los aportes psicopedagógicos al planear con intención, adaptar actividades y conectar con las necesidades reales de cada niño y su contexto familiar.

Por ende, educar no debe reducirse a la transmisión de contenidos, sino que debe entenderse como la formación de personas capaces de convivir, resolver problemas, expresar sus emociones y construir su aprendizaje desde la seguridad, la curiosidad y la confianza. De manera que, una de las conclusiones más valiosas es que el trabajo educativo debe ser compartido: la escuela, las familias y los estudiantes deben caminar juntos. En relación con esto, la psicopedagogía, como puente entre estos actores, orienta a las familias para que comprendan mejor las emociones, talentos o dificultades de sus hijos, y proporcionando a los docentes herramientas para mejorar su práctica y atender con sensibilidad las diferencias individuales.

En definitiva, este proyecto reafirma que una escuela con enfoque humanista, psicopedagógico y comunitario no solo enseña a leer y escribir, sino que forma seres humanos conscientes, valorados y

acompañados. Para lograrlo, el rol activo de las familias no debe entenderse como un complemento, sino una pieza clave e indispensable en el proceso educativo.

REFERENCIAS

Aguilar, E., Fraser, J., García, L. N., González Rey, F., Lamdan, E., Yasnitsky, A., van der Veer, R., Zavershneva, Y. (2019). *Vygotski revisitado: Una historia crítica de su contexto y legado*. Miño y Dávila.

Bronfenbrenner, U. (1987). *La ecología del desarrollo humano*. Paidós.

Cardona Moltó, M. C., Chiner Sanz, E., Lattur Devesa, A. (2006). *Diagnóstico Psicopedagógico*. Editorial Club Universitario.

<https://books.google.com.pe/books?id=jXM6DwAAQBAJ&printsec=frontcover#v=onepage&q&f=false>

Casanova, M. A. (2004). *La evaluación formativa: orientaciones para la práctica educativa*. Narcea.

Cleveland Clinic. (2022). *Neurodivergente*. Cleveland Clinic.

<https://my.clevelandclinic.org/health/symptoms/23154-neurodivergent>

Coll, C., Palacios, J., Marchesi, A. (2014). *Desarrollo psicológico y educación II: Psicología de la educación escolar*. Alianza Editorial.

https://gc.scalahed.com/recursos/files/r161r/w25743w/L1PG107_S1.pdf

Díaz Barriga, F. (2006). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo*. McGraw-Hill.

Epstein, J. L. (2001). Introduction to the special section. New directions for school, family, and community partnerships in middle and high schools. *NASSP Bulletin*, 85(627), 3-6.

<https://journals.sagepub.com/doi/abs/10.1177/019263650108562701>

González, J., Guerra, L. (2011). *Educación y desigualdad en contextos diversos*. Fondo de Cultura Económica.

Manzano Soto, N., (2005). Trabajando con Jóvenes en Riesgo de Exclusión. *Revista Mexicana de Orientación Educativa*, III (6), 32 - 52.

<https://biblioteca.utec.edu.sv/siab/virtual/interactiva/49078.pdf>

Piaget, J., Inhelder, B. (1984). *Psicología del niño*. Morata.

Ramírez Palacio, C., Ramírez Nieto, L. Á., Henao López, G. C. (2006). Qué es la intervención psicopedagógica: definición, principios y componentes. *Agora USB*, 6(2): 215-226.

[http://web.usbmed.edu.co/usbmed/elagora/docs/agora10/Agora%20Diez%20\(Tema%204%20Que%20e%20la%20Intervencion%20Psicopedagogica\).pdf](http://web.usbmed.edu.co/usbmed/elagora/docs/agora10/Agora%20Diez%20(Tema%204%20Que%20e%20la%20Intervencion%20Psicopedagogica).pdf)

Rogers, C. R. (1961). *El proceso de convertirse en persona*. Paidós.

Veraksa, N., Sheridan, S. (2021). *Las investigaciones actuales sobre las teorías de Vygotsky en Educación Infantil*. Ediciones Morata.

[https://www.researchgate.net/profile/Nikolai-](https://www.researchgate.net/profile/Nikolai-Veresov/publication/360620821_La_investigacion_sobre_el_pensamiento_dialectico_en_la_primera_infancia/links/628234d337329433d9b6b2f9/La-investigacion-sobre-el-pensamiento-dialectico-en-la-primera-infancia.pdf)

[Veresov/publication/360620821_La_investigacion_sobre_el_pensamiento_dialectico_en_la_primera_infancia/links/628234d337329433d9b6b2f9/La-investigacion-sobre-el-pensamiento-dialectico-en-la-primera-infancia.pdf](https://www.researchgate.net/profile/Nikolai-Veresov/publication/360620821_La_investigacion_sobre_el_pensamiento_dialectico_en_la_primera_infancia/links/628234d337329433d9b6b2f9/La-investigacion-sobre-el-pensamiento-dialectico-en-la-primera-infancia.pdf)

Vygotsky, L. (2016). *Pensamiento y lenguaje*. Grupo Planeta.

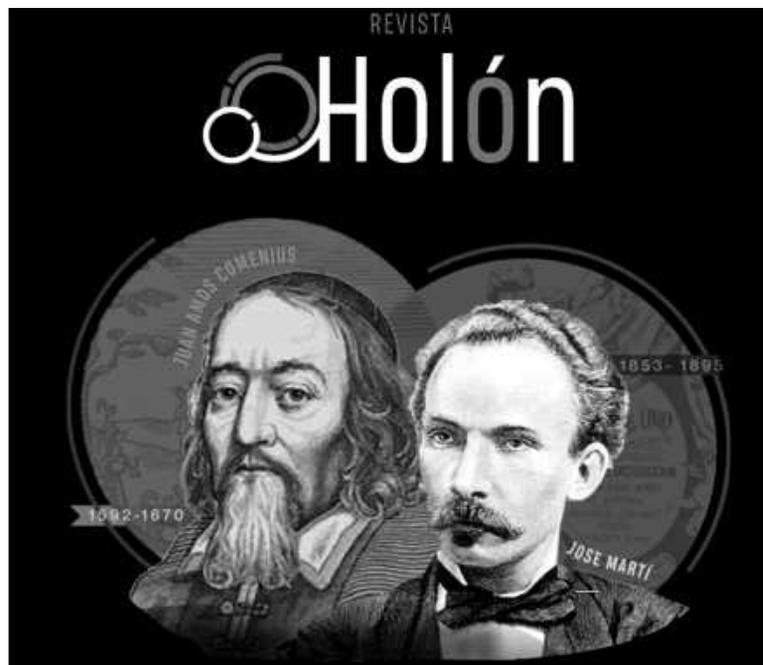
https://www.proletarios.org/books/Vygotsky_Obras_Escogidas_TOMO_2.pdf

Contribución Autoral

Autora Principal: Desarrolló parte del trabajo desde la selección de la bibliografía, la recolección de datos, la redacción del artículo y la discusión de los resultados con el manejo de datos.

Coautora 1: Desarrolló parte del trabajo desde la selección de la bibliografía, la recolección de datos, la redacción del artículo y la discusión de los resultados con el manejo de datos.

Coautora 2: Desarrolló parte del trabajo desde la selección de la bibliografía, la recolección de datos, la redacción del artículo y la discusión de los resultados con el manejo de datos.



Vol. III
No. 10
Septiembre - Diciembre
2025



Myriam Margarita Palomo Salazar

Universidad de Ciencias de la Seguridad. México

palomosmm@gmail.com

<https://orcid.org/:0009-0001-2953-8416>

Cómo citar este texto:

Palomo Salazar, M. M. (2025). El uso de herramientas digitales en la educación. Revista Holón. Vol. III, No. 10. Septiembre – Diciembre 2025. Pp. 21-34. Universidad José Martí de Latinoamérica. URL disponible en: <https://revistas.up.ac.pa/index.php/holon>

Recibido: 15 de junio 2025

Aceptado: 10 de agosto 2025

DOI <https://doi.org/10.48204/j.holon.n10.a8081>

Indexada y catalogado por:



OFICINA DE PUBLICACIONES
ACADÉMICAS Y CIENTÍFICAS



El uso de herramientas digitales en la educación

The Use of Digital Tools in Education

PhD. Myriam Margarita Palomo Salazar
Universidad de Ciencias de la Seguridad. México
palomosmm@gmail.com
<https://orcid.org/0009-0001-2953-8416>

RESUMEN

La tecnología ha evolucionado los sistemas educativos, tanto docentes como estudiantes cuentan con herramientas digitales educativas que les permiten mejorar y transformar el proceso de enseñanza-aprendizaje. En este artículo de investigación, desde el análisis cualitativo, se valoran algunas de las herramientas educativas que se emplean para impartir clases en las diferentes etapas educativas, entre ellas están las plataformas educativas, aplicaciones, recursos interactivos, libros digitales, software de evaluación entre otros. Dentro del contenido de esta investigación podemos apreciar que el uso de la tecnología y las herramientas digitales en la educación no pretende la desaparición del docente, ni que el alumno sea autodidacta, sin embargo, su principal objetivo es actualizar los sistemas de aprendizaje mediante los recursos educativos que nos brinda, motivar al alumno para la búsqueda de información, contar con las herramientas necesarias para diseñar estrategias de aprendizaje-enseñanza y optimizar los tiempos para un mejor aprovechamiento y adquirir habilidades para el manejo de herramientas virtuales. El uso de las redes sociales en conjunto con los equipos tecnológicos ha dado lugar a nuevas estrategias educativas en donde el comunicarse con alguien se concentra ya no solo en contextos físicos, sino también en entornos virtuales, que permiten compartir experiencias lingüísticas, conceptos tecnológicos y que con el paso del tiempo y el uso de la tecnología van cambiando las formas de aprender y la innovación en la función docente desarrollando competencias tecnológicas para su experiencia laboral frente a grupo.

Palabras clave: Aprendizaje, enseñanza, educación, innovación, tecnología educativa.

Abstract

Technology has evolved educational systems. Both teachers and students have access to digital educational tools that allow them to improve and transform the teaching-learning process. This research article, based on a qualitative analysis, assesses some of the educational tools used to teach classes at different educational levels. These include educational platforms, applications, interactive resources, digital books, assessment software, and others. Within the scope of this research, we can see that the use of technology and digital tools in education does not aim to eliminate teachers or make students self-taught. However, its main objective is to update learning systems through the educational resources it provides, motivate students to search for information, provide them with the necessary tools to design learning-teaching strategies, optimize time for better use, and acquire skills in using virtual tools. The use of social media in conjunction with technological equipment has given rise to new educational strategies where communication with others is no longer limited to physical contexts, but also to virtual environments. These environments allow for the sharing of linguistic experiences and technological concepts. Over time and with the use of technology, learning methods and innovation in the teaching role are changing, developing technological competencies for their work experience in

front of groups.

Keywords: Learning, teaching, education, innovation, educational technology.

O USO DE FERRAMENTAS DIGITAIS NA EDUCAÇÃO

Resumo

A tecnologia evoluiu os sistemas educacionais. Tanto professores quanto alunos têm acesso a ferramentas educacionais digitais que lhes permitem aprimorar e transformar o processo de ensino-aprendizagem. Este artigo de pesquisa, baseado em uma análise qualitativa, avalia algumas das ferramentas educacionais utilizadas para ministrar aulas em diferentes níveis educacionais. Entre elas, estão plataformas educacionais, aplicativos, recursos interativos, livros digitais, softwares de avaliação, entre outros. No âmbito desta pesquisa, podemos observar que o uso da tecnologia e das ferramentas digitais na educação não visa eliminar os professores ou tornar os alunos autodidatas. No entanto, seu principal objetivo é atualizar os sistemas de aprendizagem por meio dos recursos educacionais que disponibiliza, motivar os alunos a buscar informações, fornecer-lhes as ferramentas necessárias para elaborar estratégias de ensino-aprendizagem, otimizar o tempo para um melhor aproveitamento e adquirir habilidades no uso de ferramentas virtuais. O uso das mídias sociais em conjunto com equipamentos tecnológicos tem dado origem a novas estratégias educacionais nas quais a comunicação com o outro não se limita mais aos contextos físicos, mas também aos ambientes virtuais. Esses ambientes permitem o compartilhamento de experiências linguísticas e conceitos tecnológicos. Com o passar do tempo e o uso da tecnologia, os métodos de aprendizagem e a inovação na função docente estão se transformando, desenvolvendo competências tecnológicas para a experiência de trabalho em grupo.

Palavras-chave: Aprendizagem, ensino, educação, inovação, tecnologia educacional.

L'UTILISATION DES OUTILS NUMERIQUES DANS L'EDUCATION

Résumé

La technologie a fait évoluer les systèmes éducatifs. Enseignants et élèves ont accès à des outils pédagogiques numériques qui leur permettent d'améliorer et de transformer le processus d'enseignement-apprentissage. Cet article de recherche, basé sur une analyse qualitative, évalue certains outils pédagogiques utilisés pour enseigner à différents niveaux d'enseignement. Il s'agit notamment de plateformes éducatives, d'applications, de ressources interactives, de livres numériques, de logiciels d'évaluation, etc. Dans le cadre de cette recherche, nous constatons que l'utilisation des technologies et des outils numériques dans l'éducation ne vise pas à éliminer les enseignants ni à rendre les élèves autodidactes. Son objectif principal est de moderniser les systèmes d'apprentissage grâce aux ressources pédagogiques qu'elle propose, de motiver les élèves à rechercher des informations, de leur fournir les outils nécessaires à la conception de stratégies d'apprentissage-enseignement, d'optimiser le temps pour une meilleure utilisation et d'acquérir des compétences dans l'utilisation des outils virtuels. L'utilisation des médias sociaux, associée aux équipements technologiques, a donné naissance à de nouvelles stratégies éducatives où la communication avec autrui ne se limite plus aux contextes physiques, mais également aux environnements virtuels. Ces environnements permettent le partage d'expériences

linguistiques et de concepts technologiques. Au fil du temps et de l'utilisation des technologies, les méthodes d'apprentissage et l'innovation dans le métier d'enseignant évoluent, développant des compétences technologiques pour leur expérience professionnelle en groupe.

Mots clés : Apprentissage, enseignement, éducation, innovation, technologies éducatives.

INTRODUCCIÓN

En la actualidad, las herramientas digitales han venido a innovar el sistema educativo en México, con el objetivo de mejorar procesos de enseñanza y aprendizaje. Dichas herramientas permiten tener una mejor comunicación desde cualquier lugar del mundo, como enviar y recibir documentos al instante o elaborar y distribuir contenido educativo de manera eficiente. En este contexto, en el presente trabajo encontrará algunos ejemplos de recursos digitales que se crearon durante el confinamiento de la pandemia del COVID 19, el uso que se les dio a estos insumos y los beneficios que trajo a la educación, siendo empleados por docentes tanto como por estudiantes de todos los niveles educativos.

Desde entonces, el propósito principal de estas aplicaciones ha sido facilitar el acceso a la educación, aunque también ha servido para innovar en un nuevo sistema educativo que permite, a docentes y estudiantes, volvernos investigadores y esto a su vez colabora en el desarrollo de nuestras habilidades y competencias tecnológicas, con las cuales podemos mejorar el marco educativo en nuestro país. De acuerdo **con Area (1991)**, "La tecnología educativa es una forma sistemática de diseñar, llevar a cabo y evaluar el proceso total de enseñanza y aprendizaje en términos de objetivos específicos basados en la investigación".

Cabe mencionar que las plataformas digitales vinieron a complementar el trabajo del docente y no a reemplazar la enseñanza tradicional. Con su aporte, estas herramientas facilitan la modificación del proceso educativo de manera eficiente y promueven el acceso a los contenidos, lo que hace posible la optimización del tiempo ofreciendo una educación de calidad.

Es así, como a medida que se ha ido implementado la tecnología en la educación, ésta ha evolucionado a un entorno más innovador y atractivo para los alumnos, ya que las mismas herramientas digitales se vuelven cada día más necesarias en el proceso de enseñanza-aprendizaje dentro de las aulas.

El uso de herramientas digitales en la educación

Hoy en día, la tecnología se emplea en esferas laborales, educativas y en diversos ámbitos cuyos procesos se han vuelto eficientes, modificando así algunas de las actividades a las que estábamos acostumbrados a trabajar. De tal manera que, sin importar lo lento o rápido que suceda, es, sin duda, causa de una inevitable transformación en nuestras vidas. Adicionalmente podemos indicar que, de la tecnología se derivan las **herramientas digitales que** tienen como finalidad poner en uso los beneficios de estos cambios, así como aprovechar las nuevas posibilidades que nos plantean, por lo tanto, una **herramienta digital** hace referencia a los recursos en el contexto informático y tecnológico.

Generalmente, son estos programas los que facilitan algún tipo de interacción y desarrollo, y que en algunos casos también requieren dispositivos los cuales, en conjunto, viabilizan el uso de la herramienta. Actualmente, estos recursos se aplican en el **contexto educativo** lo que ha posibilitado mejorar la educación. Igualmente, actúan como ayuda de materiales visuales, actividades dinámicas virtuales, y proyectos digitales que le permite al docente crear sus clases de manera digital y más interesantes para el alumno.

Las computadoras permiten, tanto a los estudiantes como al maestro, tener acceso a las fuentes más completas de información. Con el uso de las diferentes herramientas digitales se pueden aprender habilidades básicas relacionadas con la recuperación de información. Ahora, en la clase, el maestro y el libro no son las únicas fuentes de información. El alumno puede consultar sus dudas sobre los temas vistos en clase, de alguna tarea o actividad asignada y esto lo convierte en auto aprendizaje.

Es decir, que las diferentes herramientas digitales promueven el aumento de rendimiento de los estudiantes ya que propicia el progreso individual a su ritmo y necesidades. Con la ayuda de acceso a fuentes de información, los estudiantes también son capaces de actualizar su potencial de aprendizaje y su creatividad.

En términos generales, la implementación de la tecnología y el uso de las diferentes herramientas educativas ha hecho que los alumnos sean más responsables con la entrega de sus trabajos y tareas, así como también con la elaboración de proyectos digitales a la par que aprenden a manejar las diferentes herramientas virtuales utilizadas para la educación.

Se ha de resaltar que, a raíz de la pandemia COVID-19, la aplicación de la tecnología en la educación y el uso de las diferentes herramientas tecnológicas ha venido a crear un nuevo paradigma de enseñanza y aprendizaje, en donde los alumnos y el maestro se incorporan diariamente en un entorno virtual para seguir con la educación. Entre las herramientas digitales más utilizadas para la educación se encuentran las plataformas educativas, libros virtuales, software para evaluación, aplicaciones para realizar tareas, juegos didácticos, entre otros.

Acerca de sus beneficios, podemos mencionar que las plataformas educativas, ya sean para educación básica, media superior o superior, permite que los alumnos tengan una forma libre de aprendizaje que, por un lado, se adapta a sus necesidades individuales y, por otro, atiende los diferentes tiempos de atención que tienen los estudiantes según su edad. De esa forma, los entornos virtuales brindan la posibilidad de almacenar material útil para las diferentes formas de aprendizaje, ya sea visual, auditivo o kinestésico. Sobre todo, estos espacios contribuyen a la mejora en el proceso de evaluación y seguimiento a los alumnos, los profesores, coordinadores y supervisores, mediante estadísticas de mega datos que ayudan a conocer el nivel de uso e interacción de las plataformas virtuales. De esta forma, se pone en práctica los conocimientos tecnológicos y digitales por ambos lados y se conoce el funcionamiento educativo de los ambientes virtuales.

En conclusión, cada una de estas herramientas tiene una función diferente que coadyuva en el trabajo del docente y estudiantil, fuera del aula o dentro de esta. A partir de lo anterior, se enlistan algunos de los recursos tecnológicos que actualmente se emplean en el ámbito educativo, entre las que constan aquellas que guardan

información, evalúan a los estudiantes, crean clases dinámicas, comparten documentos, entre otras funciones proactivas para el desempeño en el ámbito educativo.

Tabla 1

Función de la Herramienta Virtual

Herramienta virtual	Función
Correo electrónico	El docente utiliza el correo electrónico para enviar actividades escritas para sus alumnos.
Google Drive	Es un espacio en la nube que funciona de almacenamiento de información que provee Google. Además, podemos apoyarnos con las demás funciones que nos ofrece esta herramienta.
Google Classroom	Te permite enviar y recibir información y estar en contacto virtual con los alumnos con el envío de sus tareas y evaluaciones.
Socrative	Te permite aplicar juegos y actividades educativas, interactivas entre los alumnos y poner a prueba los conocimientos y avances del mismo alumno.
Kahoot	Otra herramienta muy dinámica e interactiva que motiva a los estudiantes a participar y permite que el docente aplique actividades motivadoras y divertidas.

Como puede observarse, la web ofrece una amplia gama de herramientas didácticas para utilizar con alumnos de todos los niveles, empero, en algunos casos, requiere de capacitación y actualización de estas para poder utilizarlas.

Desde el punto de vista de García (13 de Agosto de 2020), algunas herramientas digitales fueron creadas con un fin educativo como las plataformas de aulas virtuales, mientras que otras, aunque no fueron pensadas con ese fin, son de mucha utilidad, como la ofimática, creada originalmente con fines laborales. Esta es una evidencia del uso de las herramientas digitales y su gran apoyo durante la pandemia del COVID 19, que ante la emergencia sanitaria, estudiantes, profesores y directivos de la educación presencial, tuvieron que emplear tales herramientas para continuar impartiendo clases a distancia. Esta dinámica generó grandes retos y desafíos en el uso adecuado y crítico de la tecnología, porque no sólo servirían para recomendar páginas educativas, serían instrumentos para impulsar al discernimiento, para guiar al descubrimiento sobre qué información en internet era verídica y cuál no. Sin contar que, como resultado se acentuarán las brechas digitales que marcan las desigualdades sociales y económicas que existen en nuestro país.

Sin embargo, aunado a esta situación de pandemia que se vivió, tanto docentes como alumnos realizaron un gran esfuerzo por salir adelante, y fue una nueva experiencia en donde en ocasiones el mismo alumno apoyaba al maestro en alguna duda técnica que se le presentaba en cuanto al uso de la plataforma o herramienta digital que estaban empleando en ese momento.

Sin duda, las herramientas digitales jugaron un papel importante durante el confinamiento del COVID 19, Pudimos continuar con la educación desde casa y conocer las diferentes plataformas educativas y el funcionamiento de algunas herramientas digitales con las cuales, desarrollamos habilidades, al mismo tiempo que competencias tecnológicas. Los mismos recursos que hoy por hoy, seguimos empleando con nuestros alumnos.

Es importante que docentes y estudiantes tengan capacitaciones constantes en cuanto al uso tecnológico, ya que cada vez se van creando nuevas e innovadoras herramientas para la educación, de acuerdo a las necesidades y proyectos educativos con los que se tenga que cumplir. Ambos, a la par, siguen compartiendo necesidades en tanto al conocimiento tecnológico para desarrollar y recibir una educación de calidad.

La tecnología educativa como una nueva área de oportunidad en la educación

De acuerdo con Zangara (2009), Las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) han atravesado todos los aspectos de nuestra vida, cambiando nuestra visión del mundo. En consecuencia, también se han modificado y complejizado los patrones de acceso al conocimiento y de relación interpersonal. Los nuevos contextos tecnológicos y la necesidad de mejorar la calidad de las ofertas educativas en todos los niveles de la enseñanza (en este caso, haremos foco en la formación docente) fundamentan la necesidad de incorporar las TIC a las situaciones educativas.

El modelo tradicional de enseñanza en la educación limita al desarrollo de muchas de las destrezas y competencias que actualmente existen en el siglo XXI, a consecuencia en gran parte del aprendizaje memorizado y en instrucciones en tiempo real dadas por el docente y la didáctica aplicada para la recepción del conocimiento de manera presencial en clase. Con esta guía, el alumno no investiga, no es autodidacta y no es motivado a desarrollar por su propia iniciativa, por su creatividad y su método de aprendizaje por mencionar algunos de los aspectos del sistema educativo previo a la pandemia del COVID-19.

Como propone Samper (11 de octubre de 2019), “La implementación de la tecnología educativa y las diferentes herramientas digitales son fundamentales en esta transformación del sistema educativo actual, principalmente por tres razones:

La primera, porque la tecnología está cada día más presente en todos los tramites, tanto en aspecto laboral como en los sistemas educativos, y es a través de la tecnología, y sólo a través de su uso, que las personas pueden desarrollar sus habilidades digitales. Además, las nuevas generaciones son parte de esta revolución tecnológica, crecen con tecnologías, y por ende desarrollan competencias en su contexto educativo.

En segundo lugar, porque la tecnología permite tener acceso a todo tipo de información y contenido, y esto a la vez permite romper con el paradigma educativo que tantos años ha permanecido y por mencionar algunos beneficios solventa la falta de docentes, los altos costos en las diferentes instituciones educativas y optimizar los tiempos. En otras palabras, permite el aprendizaje en todas partes y en cualquier momento. Y, en tercer lugar, porque usada de forma correcta la tecnología fomenta el aprendizaje personalizado y activo, da continuidad al aprendizaje fuera de los contextos formales, y facilita el desarrollo de nuevas competencias y habilidades afines a las necesidades del mundo de hoy y del futuro.

El uso de las herramientas digitales permite al alumno volverse investigador y autodidacta, y brinda la oportunidad de cambiar la cultura establecida en la educación y en todos los ámbitos laborales, donde el uso de las herramientas tecnológicas es posible.

Tal y como lo menciona Padilla Muñoz (2020), en México, en el ciclo 2018-2019, solamente el 6.6% y 16.2% estaban matriculados en una modalidad en línea en los niveles de educación media superior y educación superior respectivamente, en adelante estas cifras cambiarán con seguridad, porque el proceso impactó también a los estudiantes, algunos de ellos encontraron que aprender en línea es mucho más divertido que asistir al aula, otros en cambio sienten que la modalidad les demanda un exceso de trabajo para el cual no siempre están dispuestos.

El uso de los distintos dispositivos electrónicos, así como las plataformas virtuales ya existentes y creadas a raíz de la situación de pandemia han sido una alternativa real para continuar con la educación, y lograr el aprovechamiento de las Tecnologías de la Información (TIC) mediante el diseño y utilización de recursos que nos proporciona la web, así como las múltiples aplicaciones educativas las cuales nos permiten realizar trabajo didáctico con los alumnos, se emplean como medio de comunicación y elaboración de material de aprendizaje.

Por eso, se ha de considerar que la pandemia del COVID 19 permitió implementar un nuevo sistema educativo en el cual juntos, maestros y alumnos hemos aprendido a emplear algunos de los recursos educativos que tenemos a nuestro alcance en la red de internet, en el cual tanto para el alumno como para el docente ha sido una nueva experiencia, hemos aprendido a crear materiales de una manera más fácil e innovadora que nos permite agilizar tiempos, recursos, y sobre todo continuar con la educación.

“Los rápidos progresos de las tecnologías de la información y la comunicación modifican la forma de elaboración, adquisición y transmisión de conocimientos” (UNESCO, 1998), así, la educación debe hacer frente a los retos que suponen las nuevas oportunidades que abren las tecnologías, que mejoran la manera de progresar. De este modo, la tecnología ha sido y es una opción para darle continuidad a la actividad escolar de niños y jóvenes de todo el mundo, más, no todos tienen acceso a esta nueva modalidad educativa. Las dificultades no se limitan a conocer cómo se usan plataformas y herramientas digitales, el problema mayor es la posibilidad de acceso, debido a que la implementación de la tecnología en el sistema educativo es nueva para muchos docentes y alumnos de zonas vulnerable.

Sin omitir los problemas económicos que pudieran tener las familias o los mismos docentes, para adquirir una computadora o el pago de una línea de internet, ya que todo esto conlleva a un gasto aunado a la tasa de desempleo que se generó a raíz de la misma pandemia, el mismo gasto que no se tenía contemplado durante este suceso para las familias.

La implementación de la tecnología en los sistemas educativos nos permite el acceso a otras culturas, compartir historias y experiencias vividas con resultados positivos que han cambiado los sistemas educativos de una u otra manera y que esto mismo motiva al estudiante a continuar explorando conocimiento mediante las herramientas tecnológicas lo cual a la vez genera cambios de actitud en quienes están en la etapa de aprendizaje, les ayuda a establecer mejor su visión como profesional, hacia donde se dirige y que es lo que quiere realizar.

Un sistema educativo basado en la tecnología exige capacitación continua y constante, ya que cada día los sistemas tecnológicos se están actualizando con aplicaciones nuevas y diferentes lo cual ha permitido ir

cambiando el sistema educativo obsoleto, por uno que nos genera pensamientos innovadores y vanguardistas para un futuro profesional y competente.

Recursos educativos en un entorno digital de enseñanza y aprendizaje

En el presente, la sociedad del conocimiento y de la información está inmersa en una era digital donde los cambios tecnológicos y pedagógicos evolucionan constantemente, principalmente el sector educativo. A raíz de estos cambios, la colectividad cambió a una cultura digital que permite el conocimiento sin límite de fronteras, a través de la implementación de modalidades; presencial, bimodal, virtual entre otras.

El desarrollo de estos entornos de aprendizaje brinda alternativas para tener acceso a la educación, aun así, para la implementación se requiere de un diseño de actividades educativas acorde con la calidad y los propósitos de aprendizaje en los campus virtuales. Es oportuno mencionar que, la actividad educativa es un conjunto de acciones o tareas que posibilitan al participante aprender los contenidos, los cuales son planificados por el docente y modificados a un sistema virtual, interactivo y motivante tanto para el mismo docente como para el alumno.

La integración de recursos educativos, en concordancia con la calidad que exige la creación de ofertas académicas en sus distintas modalidades, así como con las demandas y necesidades de la sociedad del conocimiento y la información, es un proceso que requiere una cuidadosa selección de materiales acordes al programa educativo de cada asignatura. Igualmente, es fundamental incluir actividades interactivas que fomenten el desarrollo de habilidades y competencias necesarias, como objetivos de aprendizaje.

En la actualidad, y con base en la experiencia de los docentes que se han familiarizado con los recursos digitales disponibles en la web y en los entornos virtuales de aprendizaje, hemos comprobado que es posible llevar a cabo una variedad de actividades virtuales con estudiantes de todos los niveles educativos. Estas pueden ir desde unas clases dinámicas y motivadoras hasta evaluaciones en distintos formatos, ya sean estas escritas, orales o mediante presentaciones, lo que enriquece significativamente el proceso educativo. En este contexto, se considera recurso a cualquier material que se utiliza con un fin didáctico o para el desarrollo de actividades formativas (Pere Marquès, 7 de agosto 2011). Incluso pueden usarse en un contexto educativo determinado, aunque no hayan sido creados con esta intención.

El uso de los recursos educativos en entornos virtuales de aprendizaje, así como en el diseño de cursos, pone énfasis en el manejo de herramientas específicas que ofrece cada plataforma educativa. A manera de ejemplo se pueden citar archivos, carpetas, libros digitales, páginas web, entre otros, junto con recomendaciones pertinentes para su creación y aplicación.

El desarrollo de estos recursos en función de las necesidades del entorno virtual facilita la comprensión de los contenidos o unidades del curso. De hecho, el uso estratégico de las herramientas digitales disponibles en las diferentes asignaturas puede contribuir significativamente al logro de los procesos de aprendizaje.

De esta manera, la tecnología digital ha ampliado considerablemente la variedad de recursos disponibles para la enseñanza, incorporando diversos elementos en formato digital que pueden visualizarse y almacenarse en un dispositivo electrónico, ya de forma local o mediante el acceso a internet. Entre estos recursos se incluyen videos, podcast, archivos PDF, presentaciones, libros digitales, simulaciones, animaciones, juegos educativos, sistemas de respuesta remota, páginas webs, redes sociales y otras actividades didácticas que fortalecen el aprendizaje en entornos virtuales.

Muchos de estos recursos resultan de gran utilidad para el aprendizaje, ya que abren canales de información visuales, auditivos e interactivos, entre otros. Esto es especialmente beneficioso para estudiantes que presentan dificultades para concentrarse o seguir una explicación oral o un texto escrito. En general, son herramientas útiles para todos los estudiantes porque facilitan la comprensión de procesos, permiten un acceso ágil a los contenidos y poseen un alto grado de atractivo.

No obstante, es meritorio tener en cuenta que el atractivo visual de los recursos digitales puede motivar al estudiante a profundizar en los temas; a pesar de que, también existe el riesgo de un uso inadecuado de estas mismas herramientas. El acceso a información no apta para determinadas edades, el empleo excesivo de la tecnología como forma de entretenimiento o incluso el desarrollo de una adicción, son algunas de las posibles desventajas que pueden surgir, especialmente en el ámbito familiar, como consecuencia del uso indiscriminado de la tecnología.

Los recursos digitales, bien implementados pueden ser herramientas sumamente útiles en cualquier asignatura. Aun así, su uso sin una planificación adecuada o sin criterios pedagógicos claros puede generar resultados negativos en el proceso de enseñanza aprendizaje.

Es decir que las tecnologías, por su constante evolución y capacidad de transformación, producen nuevos desafíos a la par de soluciones a problemas sociales antiguos y actuales. Gracias a su carácter intersticial, han permeado todos los ámbitos de la vida moderna, integrando al plano educativo (Mena, B. & Marcos, M. 1994).

En este caso, las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) se han convertido en herramientas importantes en el ámbito educativo. Por ende, es esencial que el docente, en su rol de mediador y guía, se mantenga actualizado y adopte enfoques pedagógicos que fomenten la participación activa y el pensamiento crítico (Eurydice, 2001).

Los recursos digitales se denominan Recursos Educativos Digitales (RED) cuando son diseñados con una intencionalidad educativa clara, orientados al logro de objetivos de aprendizajes específicos y estructurados según principios didácticos. Estos recursos están hechos para cumplir diversas funciones: informar, ayudar en la adquisición de conocimientos, reforzar aprendizajes previos, remediar dificultades, desarrollar competencias o evaluar conocimientos (García, 2010).

Igualmente, los RED están compuestos por medios digitales producidos para facilitar el desarrollo de actividades de aprendizaje. Son efectivos cuando promueven la comprensión de contenidos, el desarrollo de habilidades procedimentales y la formación en actitudes y valores. (Zapata, 2012).

Dado el amplio abanico de recursos a disposición, es importante considerar que no solo sirven como una herramienta educativa, sino también como material didáctico para captar la atención de los estudiantes y de acuerdo a esto se puede decir lo siguiente:

“Un recurso puede ser un contenido que implica información y/o un software educativo, caracterizado éste último, no solamente como un recurso para la educación sino para ser utilizado de acuerdo a una determinada estrategia didáctica. De esta manera un recurso, conlleva estrategias para su uso. Estas pueden ser implícitas o explícitas o pueden estar relacionadas con el logro de los objetivos, por ejemplo, ejercitación, práctica, simulación, tutorial, video, uso individual, en pequeños grupos”. (Rabajoli e Ibarra, 2008).

A pesar de ello, como lo señala Ortiz (2017), el hecho de que un RED sea multimedia, interactivo y de fácil acceso no garantiza su efectividad en la promoción de aprendizajes significativos. Para lograrlo es necesario que su producción esté guiada por una reflexión pedagógica profunda sobre los procesos de enseñanza y aprendizaje, así como por principios didácticos sólidos.

La integración de los recursos educativos en los sistemas de educación depende en gran parte del docente, así como de la infraestructura tecnológica disponible en los planteles, ya sean estos públicos o privados. No basta con poseer conocimientos sobre el uso de las tecnologías; es igualmente necesario contar con un dispositivo adecuado, conexión estable a internet y, en el caso de la educación básica, el acompañamiento y apoyo de las familias. Todos estos elementos son esenciales para implementar de manera efectiva un sistema educativo digital.

En este sentido, los recursos digitales disponibles en internet ofrecen oportunidades valiosas para enriquecer el proceso de aprendizaje. En particular, pueden incrementar la motivación de los estudiantes hacia la lectura a través de actividades interactivas como, por ejemplo, lecturas animadas, presentaciones dinámicas o ilustraciones que acompañan los textos, estas herramientas hacen más atractiva la experiencia lectora, estimula la imaginación y favorecen a una mejor comprensión del contenido.

RESULTADOS

El uso de las herramientas digitales ha tenido resultados positivos en el ámbito educativo, debido a la disponibilidad inmediata de la información. Con todo, aún persisten limitaciones alrededor de la capacitación docente, lo que impide que aprovechar al máximo las aplicaciones y plataformas virtuales que suelen utilizar para complementar los contenidos curriculares, de igual forma para las evaluaciones entornos virtuales.

Sin embargo, este proceso de implementar la tecnología en la educación, también ha traído consigo grandes desafíos para el sistema educativo. Un de los más relevantes es garantizar que la educación sea equitativa en el acceso a estos recursos, de manera que todos los alumnos, sin importar su contexto geográfico o socioeconómico, tengan igualdad de oportunidades en la educación.

Contar con acceso efectivo a recursos educativos virtuales amplía nuevas oportunidades de aprender y permite a los estudiantes mantenerse actualizados y adaptarse a los constantes cambios tecnológicos.

CONCLUSIONES

A partir de la implementación de herramientas virtuales en la educación, los docentes y los alumnos han desarrollado habilidades con las que antes no contaban, los sistemas educativos han tenido cambios que han impactado tanto en la vida personal como profesional de las personas, se han desarrollado distintas formas de tener acceso a la información, al conocimiento y los diferentes medios de comunicación que nos permiten relacionarnos de una manera distinta a la cotidiana.

En este sentido, la tecnología educativa ha permitido a los docentes desarrollar la creatividad y competitividad tecnológica, así como nuevos aprendizajes, resolver situaciones o problemas que se presenten durante su entorno virtual. Un sistema educativo virtual está orientado a que las personas tengan mayor acceso a la educación ya que desde cualquier lugar podrían estar tomando su clase, implementando las nuevas metodologías a través de la tecnología actual.

Alrededor de este punto, se plantea que una de las grandes preocupaciones de impartir educación en línea, empleando herramientas virtuales en todos los niveles educativos, es el impacto negativo de dichas tecnologías donde existen desigualdades, ya que no todos los alumnos tienen la oportunidad de continuar con la educación debido a que no se cuenta en ciertas comunidades con la infraestructura tecnológica y mucho menos con la señal de internet en las comunidades más vulnerables.

En conclusión, esta investigación reconoce en la tecnología una valiosa oportunidad para cambiar los sistemas educativos y adaptar los planes de estudio implementando resultados adaptados a las demandas del siglo XXI. No obstante, es menester considerar que este avance debe contemplar estrategias inclusivas que integren comunidades más desfavorecidas, a fin de garantizar que sus estudiantes no queden excluidos ni engrosen de las estadísticas de la deserción educativa. Solo mediante un enfoque equitativo e inclusivo hay la oportunidad de construir una educación verdaderamente accesible para todos.

REFERENCIAS

Area, M. (1991) "La Tecnología Educativa en la actualidad: Las evidencias de una crisis". *Curriculum. Revista de Teoría, Investigación y Práctica Educativa* n°3, pp. 3-18.

<http://www.ull.es/departamentos/didinv/tecnologiaeducativa/doc-crisistec.htm>

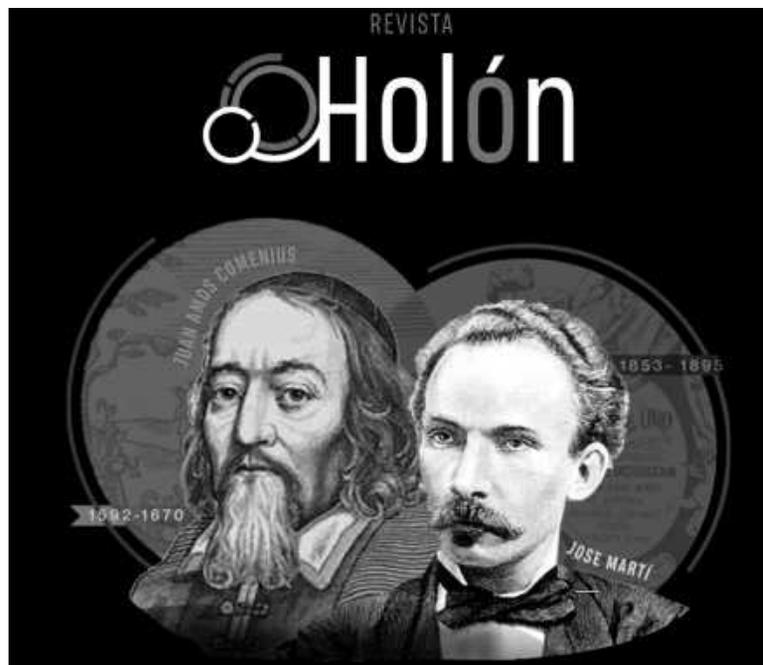
- Eurydice (2001). *Indicadores básicos de la incorporación de las TIC a los sistemas educativos europeos*. España: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. Red Eurydice
<https://op.europa.eu/oportal-service/download-handler?identifier=1233cc01-e3d6-4d32-a48d-84c49630cbb6&format=pdf&language=es&productionSystem=cellar&part=>
- García, E. (2010). *Materiales Educativos Digitales*. Blog Universia.
- García, L. (13 de Agosto de 2020). *Coronavirus. Educación y uso de tecnologías en días de pandemia*. Ciencia UNAM.
<http://ciencia.unam.mx/leer/1006/educacio-y-uso-de-tecnologias-en-dias-de-pandemia>
- Mena, B., Marcos, M. (1994). *Nuevas Tecnologías para la Enseñanza*. Madrid. Ediciones de la Torre.
- Ortiz, Y. (2017). *Recursos Educativos Digitales que aportan al proceso de enseñanza y aprendizaje*. EduQ@2017. VII Congreso Virtual Iberoamericano de Calidad en Educación Virtual y a Distancia.
http://www.eduqa.net/eduqa2017/images/ponencias/eje3/3_28_Ortiz_Yorka_-_Recursos_Educativos_Digitales_que_aportan_al_proceso_de_ensenanza_y_aprendizaje.pdf
- Padilla Muñoz, R. (marzo 30, 2020) *La educación en línea, un área de oportunidad ante el Covid-19*. Gaceta de la Universidad de Guadalajara.
<http://www.gaceta.udg.mx/la-educacion-en-linea-un-area-de-oportunidad-ante-el-covid-19/>
- Pere Marquès, G. (7 de agosto 2011). *Los medios didácticos y los recursos educativos*. Departamento de Pedagogía Aplicada, Facultad de Educación, UAB.
<http://pere.marques.panguea.org/medios.htm>
- Rabajoli, G., Ibarra, M. (2008). *Características de un recurso educativo para cumplir su objetivo*.
<http://es.scribd.com/doc/3802012/recursos-digitales>
- Samper, M. (11 de octubre de 2019). *La transformación del Aprendizaje con el uso de Tecnologías Educativas*. PREAL Blog.
<https://thedialogue.org/blogs/2019/10/la-transformación-del-aprendizaje-con-el-uso-de-las-tecnologias-educativas/?lang=es>
- UNESCO (9 de octubre de 1998) *Declaración Mundial Sobre La Educación Superior En El Siglo XXI: Visión y Acción*.
http://www.Unesco.org/education/educprog/wche/declaration_spa
- Zangara M. (2009). *Uso de nuevas tecnologías en la educación: una oportunidad para fortalecer la práctica docente*. Puertas abiertas. Repositorio institucional de la UNLP.
<http://www.puertasabiertas.fahce.unlp.edu.ar/numeros/n5zangara>

Zapata, M. (2012). *Recursos educativos digitales: conceptos básicos*. Programa Integración de Tecnologías, Universidad de Antioquia.

<https://www.studocu.com/co/document/universidad-de-santander/recursos-educativos-digitales/2-recursos-educativos-digitales-conceptos-basicos/37150959>

Contribución Autoral

Autora: Desarrolló la totalidad del trabajo desde la selección de la bibliografía, la recolección de datos, la redacción del artículo y la discusión de los resultados con el manejo de datos.



Vol. III
No. 10
Septiembre - Diciembre
2025



Marcelina Cáceres Alabarca

Universidad de Panamá. Panamá.

marcelina.caceres@up.ac.pa

<https://orcid.org/0000-0001-8957-2758>

Cómo citar este texto:

Cáceres Alabarca, M. (2025). (2025). La música como técnica para la prevención en el servicio de orientación en Panamá. Revista Holón. Vol. III, No. 10. Septiembre – Diciembre 2025. Pp. 35-45. Universidad José Martí de Latinoamérica. URL disponible en: <https://revistas.up.ac.pa/index.php/holon>

Recibido: 2 de julio 2025

Aceptado: 20 de agosto 2025

DOI: <https://doi.org/10.48204/j.holon.n10.a8083>

Indexada y catalogado por:



La música como técnica para la prevención en el servicio de orientación en Panamá

Music as a Prevention Technique in Counseling Services in Panama

Marcelina Cáceres Alabarca
Universidad de Panamá, Panamá
marcelina.caceres@up.ac.pa
<https://orcid.org/0000-0001-8957-2758>

RESUMEN

La música desde el principio de la humanidad ha existido en la vida del hombre y está presente en todas las culturas y desde edades tempranas, todas las personas tenemos las capacidades básicas para su procesamiento, el cual está organizado en medidas diferenciadas que implican distintas regiones cerebrales. Es conocido que se culpa a la música de hacer que los jóvenes cometan actos violentos contra otros o ellos mismos. Por eso hemos querido hacer esta investigación con noventa y siete personas, que nos dirán si las canciones pueden ser utilizadas por el Servicio de Orientación para la prevención, pero más aún para la reflexión en el ámbito personal, social del individuo y en temas concernientes a las relaciones sexuales, drogas, violencia, depresión, deserción escolar, emociones, conductas inadaptadas, entre otros. En la información que hemos encontrado de la música, es muy usada como un medio de enseñanza y aprendizaje de un instrumento musical, pero no hemos podido encontrar documentación en donde sea utilizada como medio de reflexión por sus letras. El objetivo de este artículo es brindar los resultados de un cuestionario elaborado por nosotros mismos; concerniente a la música y como ha podido trabajar en sus emociones, modificar la conducta y como herramienta de prevención; ya que en lo particular la orientación busca prevenir. Creemos que con los datos recabados los orientadores debemos utilizar la música específicamente sus letras como una herramienta, que nos permitirá crear un ambiente agradable y creativo para permeabilizar la mente del estudiante a que sea más receptivo de los contenidos de las canciones y así alentar el pensamiento crítico, reflexivo y profundo de la prevención.

Palabras clave: Canciones, emociones, orientación, prevención, interacción social.

Abstract

Music has existed in human life since the beginning of humanity and is present in all cultures from an early age. Everyone has the basic capacity to process it, which is organized in differentiated steps involving different brain regions. It is well known that music is blamed for causing young people to commit violent acts against others or themselves. That is why we wanted to conduct this research with ninety-seven people, who will tell us whether songs can be used by Counseling Services for prevention, but even more so for reflection on the personal and social spheres of the individual and on issues related to sexual relationships, drugs, violence, depression, school dropouts, emotions, maladaptive behaviors, among others. In the information we have found about music, it is widely used as a means of teaching and learning a musical instrument, but we have not been able to find documentation where it is used as a means of reflection due to its lyrics. The objective of this article is to present the results of a questionnaire we developed; Regarding music, and how it has been able to work on their emotions, modify behavior, and serve as a prevention tool; since guidance specifically seeks to prevent. We believe that with the data collected, counselors should use music, specifically its lyrics, as a tool that will allow us to create a

pleasant and creative environment to open the student's mind to a more receptive understanding of the songs' content and thus encourage critical, reflective, and in-depth thinking related to prevention.

Keywords: Songs, emotions, guidance, prevention, social interaction.

MÚSICA COMO TÉCNICA DE PREVENÇÃO EM SERVIÇOS DE ACONSELHAMENTO NO PANAMÁ

Resumo

A música existe na vida humana desde os primórdios da humanidade e está presente em todas as culturas desde a mais tenra idade. Todos têm a capacidade básica de processá-la, que se organiza em etapas diferenciadas que envolvem diferentes regiões do cérebro. É sabido que a música é acusada de levar jovens a cometer atos violentos contra outras pessoas ou contra si mesmos. Por isso, quisemos realizar esta pesquisa com noventa e sete pessoas, que nos dirão se as músicas podem ser utilizadas pelos Serviços de Aconselhamento para a prevenção, mas ainda mais para a reflexão sobre as esferas pessoal e social do indivíduo e sobre questões relacionadas a relacionamentos sexuais, drogas, violência, depressão, abandono escolar, emoções, comportamentos desadaptativos, entre outros. Nas informações que encontramos sobre música, ela é amplamente utilizada como meio de ensino e aprendizagem de um instrumento musical, mas não conseguimos encontrar documentação que a utilize como meio de reflexão devido às suas letras. O objetivo deste artigo é apresentar os resultados de um questionário que desenvolvemos; em relação à música e como ela tem sido capaz de trabalhar as emoções, modificar o comportamento e servir como ferramenta de prevenção; visto que a orientação busca especificamente prevenir. Acreditamos que, com os dados coletados, os orientadores devem utilizar a música, especificamente suas letras, como uma ferramenta que nos permitirá criar um ambiente agradável e criativo para abrir a mente do aluno a uma compreensão mais receptiva do conteúdo das músicas e, assim, incentivar o pensamento crítico, reflexivo e aprofundado relacionado à prevenção.

Palavras-chave: Músicas, emoções, orientação, prevenção, interação social.

LA MUSIQUE COMME TECHNIQUE DE PREVENTION DANS LES SERVICES DE CONSEIL AU PANAMA

Résumé

La musique est présente dans la vie humaine depuis l'aube de l'humanité et est présente dans toutes les cultures dès le plus jeune âge. Chacun possède la capacité fondamentale de la traiter, organisée en étapes différenciées impliquant différentes régions cérébrales. Il est bien connu que la musique est accusée d'inciter les jeunes à commettre des actes de violence envers autrui ou envers eux-mêmes. C'est pourquoi nous avons souhaité mener cette recherche auprès de quatre-vingt-dix-sept personnes. Elles nous diront si les chansons peuvent être utilisées par les services de conseil à des fins de prévention, mais surtout pour une réflexion sur les sphères personnelles et sociales de l'individu et sur des questions liées aux relations sexuelles, à la drogue, à la violence, à la dépression, au décrochage scolaire, aux émotions et aux comportements inadaptés, entre autres. Les informations que nous avons trouvées sur la musique révèlent qu'elle est largement utilisée comme moyen

d'enseignement et d'apprentissage d'un instrument de musique, mais nous n'avons pas trouvé de documentation où elle est utilisée comme moyen de réflexion en raison de ses paroles. Cet article a pour objectif de présenter les résultats d'un questionnaire que nous avons élaboré. Concernant la musique et son impact sur les émotions, la modification du comportement et la prévention, l'accompagnement étant spécifiquement axé sur la prévention, nous pensons qu'avec les données recueillies, les conseillers devraient utiliser la musique, et plus particulièrement ses paroles, comme un outil permettant de créer un environnement agréable et créatif pour ouvrir l'esprit des élèves à une compréhension plus réceptive du contenu des chansons et ainsi encourager une réflexion critique, réflexive et approfondie en matière de prévention.

Mots clés : Chansons, émotions, accompagnement, prévention, interaction sociale.

INTRODUCCIÓN

En este artículo se busca destacar la Teoría de Howard Gardner, con las Inteligencias Múltiples en especial con la Inteligencia Musical; la experiencia de dos docentes al utilizar la música en su quehacer y el análisis de una encuesta aplicada para conocer la influencia de la música en el estudiantado y como técnica para la prevención en el Servicio de Orientación.

La Teoría de Howard Gardner

La teoría de las inteligencias múltiples fue expuesta por Howard Gardner, en el año de 1983 en la Universidad de Harvard, extraemos para este artículo la Inteligencia Musical, que ocupa un lugar significativo y él la define como: "La capacidad para percibir, discriminar, transformar y expresar las formas musicales" (Gardner, 2012, p. 127). Esta conceptualización se ve reforzada por las reflexiones de García-Vélez y Maldonado Rico (2017) sobre la inteligencia musical como capacidad cognitiva diferenciada.

Tabla 1

Características de las personas con Inteligencia Musical

Destacan en	Les interesa	Aprenden
Atletismo, danza, arte dramático, manualidades, utilización de herramientas, etc.	Moverse, tocar y hablar, lenguaje corporal, mímica, etc.	Tocando, moviéndose, procesando información a través de sensaciones corporales, etc.

Para el pensador de la educación Gardner (2012): los jóvenes aprenden de formas muy variadas, mostrando diferentes perfiles y mezclas de inteligencias, lo que da lugar a diferentes representaciones a la adquisición de un conocimiento sin más; por eso la educación debe personalizarse y adaptarse a los cambios que se están dando en la humanidad. Esta perspectiva se alinea con lo señalado por Berrocal y Braslavsky (2004) sobre la necesidad de adaptar los currículos educativos a las transformaciones sociales y culturales.

Experiencia de dos profesores sobre la utilización de la música en su labor docente

En la obra de Oliver Sacks: Musicophilia: Relatos de la música y el cerebro (publicado originalmente en inglés en 2007 y traducido al español en 2009). En la misma, Sacks plantea el efecto terapéutico de la música,

en pacientes con Parkinson, Alzheimer y otras condiciones neurológicas. Él manifestó: "El poder terapéutico de la música es importantísimo, y tiene un efecto de relajación de los movimientos que resultaría imposible de no mediar su actuación". Estos hallazgos son consistentes con las investigaciones de Herdoíza y Moreira-Vera (2016) sobre el procesamiento cerebral de la música.

Platón analiza el papel formativo de la música en la educación del alma. "La música da alma al universo, alas a la mente, vuelos a la imaginación, consuela a la tristeza y vida y alegría a todas las cosas". Esto permite comprender que desde tiempo remoto la música tiene un impacto muy significativo en el que hacer docente y cotidiano de la vida, una perspectiva que encuentra eco en las aplicaciones modernas de la musicoterapia educativa (Red Educa, s.f.).

Durante la investigación surgieron dos experiencias docentes relacionadas con el uso de la música: la primera fue por una profesora de educación pre-media y media que brinda el Servicio de Orientación Educativa y Profesional, la misma plantea que al utilizar música en el proceso de orientador dentro del Departamento de Orientación. Pudo notar que algunos resultados fueron muy positivos para los estudiantes al escuchar las canciones y sus mensajes. Entre los cambios destaca: la actitud positiva; una mayor concentración; tener motivación para su vida personal y cambios de conductas. Se manifiesta que las canciones tienen un valor preventivo, que provocan una reflexión interna en cada uno de los oyentes sobre lo que es correcto e incorrecto.

Como técnica preventiva hay que tener una lista de canciones previamente seleccionadas, con el tema a tratar o enfocadas en mensajes positivos diversos, que contengan el altruismo y que permitan el crecimiento personal y social, esta selección debe realizarse con la disponibilidad del tiempo de una hora de clase, que dependiendo de la institución educativa puede estar entre los 35 a 50 minutos a la semana.

Durante diez años tener la oportunidad de compartir con jóvenes de pre-media y media, con diferentes rasgos culturales y distintos tipos de ambientes, demuestra que a través de la música se puede tener un mejor dominio de las emociones, como una forma para canalizar y drenar las emociones que afectan al ser humano en su desenvolvimiento personal, familiar y académico; al ser tomada en cuenta la letra de la canción y el tipo de enfoque del tema seleccionado por el orientador.

La segunda experiencia compartida fue la de un docente universitario de música, a estudiantes de la licenciatura en música; con énfasis en el instrumento como lo es la flauta en la hora de clase y en las prácticas del grupo, lo que permite a los jóvenes según su manifiesta: la motivación, mejora su oído rítmico, por la práctica constante del instrumento, utilizar su tiempo libre, solos o en grupo de manera sana, sensibilizarse a diversos géneros y tendencias musicales, se practica el cooperativismo, desarrollándose y reforzar los valores sociales que tanto se necesitan por medio del trabajo de respiración y ejecución del instrumento corrige en algún grado deficiencias respiratorias, defectos de emisión de sonido y dicción.

METODOLOGÍA

La investigación fue mixta; en el orden cualitativo por los testimonios de dos docentes panameños en Orientación Educativa y Profesional a nivel educativos de pre-media y media y a nivel universitario; con la recogida de evidencia a través de una entrevista en el momento. La parte cuantitativa de este artículo, está enmarcado en los resultados de un cuestionario aplicado a estudiantes de escuelas de pre-media y media y universitario. La muestra total de encuestados fue de 97 estudiantes, de las provincias de Panamá y Panamá Norte. Para el diseño de las actividades musicales se tomaron como referencia las propuestas de Domó (s/f) sobre la integración de la música en contextos educativos.

RESULTADOS Y DISCUSIÓN

Como se plantea en las entrevistas realizadas a docentes de los niveles educativos secundario y terciario, se destaca el desarrollo de habilidades emocionales, terapéuticas, auditivas, físicas y verbales; que a través de la música una técnica planificada, organizada e implementada por docentes, permite la prevención de casos recurrentes como lo son el descontrol de las emociones, pensamientos y actos suicidas, deserción escolar, embarazos no deseados, uso indebido de drogas, entre otros. Estos resultados concuerdan con lo señalado en Forward Teacher (2017) respecto a las técnicas de música y aprendizaje.

El cuestionario fue aplicado a jóvenes entre las edades de los 13 años a un 8%; con 14 años un 18%; con 15 años de edad a un 8%; de 16 años que representa el 1%; entre 17 a 20 años de edad un 42% lo cual representa el mayor porcentaje en edades cuestionados; entre 21 a 28 años de edad que representa 13%; oscilando entre los 29 a 35 años un 6% y entre 36 a 45 años de edad que representa para esta investigación el 4% de los cuestionados con referencia al impacto de la música en su vida. La distribución etaria coincide con las etapas descritas por Arnett (2008) sobre la adolescencia y adultez emergente.

Tabla 2

Rango de edades investigadas.

Rango de edad	%
13	8%
14	18%
15	8%
16	1%
17 a 20	42%
21 a 28	13%
29 a 35	6%
36 a 45	4%

La investigación fue aplicada a un 58% femenino y un 42% masculino; resaltando que los resultados de este estudio están basados una mayoría de mujeres por su implicación en el desarrollo educativo y profesional.

Tabla 3*Estudiantes por sexo investigados.*

Sexo	Cantidad	%
Femenino	56	58%
Masculino	41	42%
Total	97	100%

Las preguntas realizadas a los estudiantes del nivel educativo secundario y terciario, fueron en total nueve arrojando los siguientes resultados a análisis: el 93% de los cuestionados, consideran a la música como un medio para la recreación; un 99% plantea que la música es una técnica para manejar emociones; al ser cuestionados, en el sentido que la música sirve para orientar y prevenir el 92% dijo que sí; se les preguntó en tal sentido la música, ayuda a reflexionar sobre sus problemas, el 94% respondió que sí; se le preguntó si siente que la música le hace mejorar su conducta y crecer como persona el 76% señaló que sí; por otro lado al preguntársele al escuchar música usted logra drenar sus emociones el 90% marcó que sí; en la última pregunta ha podido usted aprender a manejar sus emociones a través de la música, el 71% marco que sí.

Tabla 4*Percepción general sobre la música*

Preguntas	Cantidad	%
Considera la música como un medio para la recreación	90	93%
Considera la música como herramienta para manejar emociones	96	99%
Considera que la música sirve para orientar y prevenir	89	92%
La música le ayuda a reflexionar sobre sus problemas	91	94%
Siente que la música le mejora la conducta y lo hace crecer como persona	74	76%
Al escuchar música logra drenar sus emociones	87	90%
Ha aprendido a manejar sus emociones a través de la música	69	71%

La única pregunta abierta realizada a los estudiantes fue *la música le ayuda a mejorar* en las siguientes tres áreas:

Conducta: me ayuda a respetarme; relajarme; pensar positivamente; saber escuchar; ser mejor en mi forma de actuar; portarme bien en la escuela; pensar más y respetar a mis padres. Sí; en la medida que haya un mensaje que me haga cambiar; ser más organizado; me ayuda a controlar el enojo; en aspecto emocionales; mentales (concentración); he mejorado mucho; si, porque he cambiado; ser más positiva; porque a través de la música expresa la razón y la verdad; ayuda a manejar tu forma de ser con los demás; me alegra; me ayuda al tener una muy buena conducta como humano; depende de la música pero para mí no afecta la conducta; felicidad en mi interior; más tranquila; en algunos nos ayuda a saber querer a las mujeres; la música cristiana mejora mis actos; mis cambios de ánimo; ayuda a mejorar mi conducta; el mensaje que da influye en portarme mejor; pues me hace analizar mis acciones; me relaja; me apuesto

a seguir buenos pasos en mi futuro y mejor apreciar a las personas que hay que valorarla. Sí; pero en la medida que haya un mensaje POSITIVO que les haga cambiar. Ya sea controlando su enojo, en aspectos emocionales, mentales (Concentración). Porque el mensaje que da una canción influye en portarse bien.

Personal: relajarse; a comunicarse más; alegrarme; pensar y actuar; mejorar y divertirme. Un poco; a ser mejor persona (quererse a sí mismo); me ayuda con la confianza; me ayuda a subir la autoestima; mejorar mi actitud; cuando no quiero estar con nadie; ser más amable y respetar; mantiene la razón y la seguridad; mi vida espiritual con Dios; me ayuda porque me concentro en mis tareas; personalmente me ayudó a llevarme como persona; me mantiene relajado; me ayuda a realizar las tareas; cuando no quiero estar con nadie la música es lo mejor; me puede ayudar a distraerme; nos hace tener emociones; entender más a la persona; me ayuda a relajarme en ocasiones; mejorar la manera de ser y pensar las cosas; según la letra me ayudan a reflexionar; de alguna manera me deja pensando; tengo un crecimiento personal e intelectual; valorar a las personas; me ayuda a ser buena persona; me ayuda a ver el mundo desde otra perspectiva; me han hecho mejor persona. en cierta manera les sucede que la música mejora con la confianza, a subir la autoestima, mi vida espiritual con Dios me ayuda porque me concentro en mis tareas, les hace tener emociones, valorar a las personas y les ha hecho ser mejor personas.

Emocional: calmarme; estar alegre; relajarme; ponerme feliz; cambia mi estado de ánimo; controlar mi enojo con mis amigos; superar la tristeza; me Motiva; hablar y expresarme; subir la autoestima. Me hace pensar mejor; no sé en ciertas cosas creo; me ayuda cuando estoy triste; cada vez que escucho música me relaja y a pensar; expresarme cuando estoy feliz; no porque soy el mismo; desahogarme en las cosas o problemas que me pasen; ayuda a mantener sus reacciones controladas; me ayudó a mejorar mi forma de ser; feliz; me ayudó a pasar a soportar momentos difíciles; me motiva a ser feliz; me ayuda a sentirme bien y saber que ya lo que quiero lo puedo lograr; me ayuda sentirme mejor; si porque hay algunas músicas positivas que ayudan a nuestro ánimos; en esta por momentos de soledad y de tristeza; crisis existencial; cuando estoy triste o enamorada; me alegra el día y me anima; me tranquiliza; desahogarme; nos ayuda algunas veces en problemas; si me ha ayudado; me ayuda cuando estoy deprimido; ayuda a controlar y drenar lo que siento; controlar más mis emociones en algunas situaciones; cuando estoy depresiva la música me sube el ánimo; me pone feliz todos los días y no sentirme sola. "Me hace pensar mejor, no sé en ciertas cosas"; me ayuda cuando estoy triste; cada vez que escucho música y relaja; me ayuda a expresarme; me ayuda a pasar y soportar momentos difíciles y me ayuda a sentirme positivo.

Tabla 5*Aportes de la música según niveles educativos (pregunta abierta)*

Dimensión	Nivel Pre-media	Nivel Media	Nivel Universitario
Conducta	Respeto, pensamiento positivo, escuchar, comportamiento escolar	relajación, Organización, influencia de buen mensajes, mejora de conducta y reflexión personal	control de 25% mencionan mejora en conducta si hay mensaje positivo; control del enojo, concentración
Personal	Relajarse, alegrarse, actuar, divertirse	comunicarse, Autoestima, confianza, concentración, reflexión personal	50% reportan mejora en autoestima, espiritualidad, emociones y crecimiento personal
Emocional	Calmarse, controlar enojo, tristeza, autoestima	alegrarse, Reflexión, motivarse, motivación, superar crisis existenciales	relajación, desahogo, control emocional, 25% identifican ayuda emocional en situaciones de tristeza, expresión personal y regulación emocional

Una de las preguntas más significativa en su resultado para esta investigación fue la *que género musical considera usted influye positivamente en su vida* las respuestas fueron: la Música Urbana con un 31% la cual es la de mayor influencia para todas las edades y niveles educativos; luego las Canciones Cristianas en un 26%; el Reggae un 13%; muy cerca por la Música Popular un 10%; por diferencia de un punto el 9% considera que la Música Clásica; las Canciones Románticas un 7% y en un 3% sin respuesta.

Tabla 6*Género musical que influye positivamente en su vida*

Género Musical	%	Cantidad
Música urbana	31%	30
Canciones cristianas	26%	25
Reggae	13%	13
Música popular	10%	10
Música clásica	9%	9
Música romántica	7%	7
Sin respuesta	3%	3

CONCLUSIONES

La presente investigación cumple un papel importante en el quehacer del orientador educativo y profesional panameño, brinda elementos para sustentar una intervención basada en resultados reales para todos los niveles educativos que va desde la primera infancia hasta la edad adulta. Los resultados obtenidos respaldan la efectividad de la canción didáctica como herramienta pedagógica (Monografias.com, s.f.).

Los resultados permiten saber que los estudiantes que se les hace una atención con música tienen sus capacidades sensoriales y motoras más desarrolladas que en un individuo que no ha tenido un contacto directo

en su desarrollo educativo con la música, lo cual está en consonancia con lo expuesto por Sánchez Rojas (2016) sobre música y procesamiento cerebral.

Se debe utilizar la música de manera preventiva, con un listado de canciones relacionadas con los temas para así lograr la reflexión ante las situaciones sociales que aquejan a los estudiantes y con ello prevenir su incremento en la sociedad.

REFERENCIAS

Arnett, J. J. (2008). *Adolescencia y adultez emergente: Un enfoque cultural (3a ed.)*. Pearson Prentice Hall.

Berrocal, A., Braslavsky, C. (Eds.). (2004). *El conocimiento escolar en una perspectiva histórica y comparativa: Cambios de currículos en la educación primaria y secundaria*. Editorial Granica.

Domó, T. (s/f) Actividades para introducir la música en las clases de lengua y literatura. *8 actividades para introducir la música en las clases de lengua y literatura*. Club Ediba.
https://www.academia.edu/38268935/Actividades_para_introducir_la_m%C3%BAsica_en_las_clases_de_lengua_y_literatura

Forward Teacher. (2017, diciembre 7). *7 técnicas: Música y el aprendizaje*. Forward Teacher.
<http://forwardteacher.com/2017/12/7-tecnicas-musica-y-el-aprendizaje/>

García-Vélez, T., Maldonado Rico, A. (2017). Reflexiones sobre la inteligencia musical. *Revista Española de Pedagogía*, 75(268), 451-461.
<https://reunir.unir.net/bitstream/handle/123456789/6707/Reflexiones%20sobre%20la%20inteligencia%20musical.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Gardner, H. (2012). *El desarrollo y la educación de la mente: La perspectiva de las inteligencias múltiples*. Paidós.

Herdoíza, J. P. M., Moreira-Vera, D. V. (2016). El cerebro y la música. *Revista ecuatoriana de neurología*, 25(1-3).
<https://www.utm.edu.ec/investigacion/phocadownload/publicaciones/Publicaciones-Scopu/2016/2016%20CEREBRO-Y-MUSICA.pdf>

Monografías.com. (s.f.). *La canción didáctica*. Monografías.com.
<https://www.monografias.com/trabajos66/cancion-didactica/cancion-didactica2.shtml>

Platón. (2000). *La República (J. Calonge, Trad.)*. Ediciones Gredos. (Obra original escrita ca. 380 a.C.)

Red Educa. (s.f.). *La musicoterapia como novedad educativa*.
<https://redsocia.rededuca.net/la-musicoterapia-como-novedad-educativa>

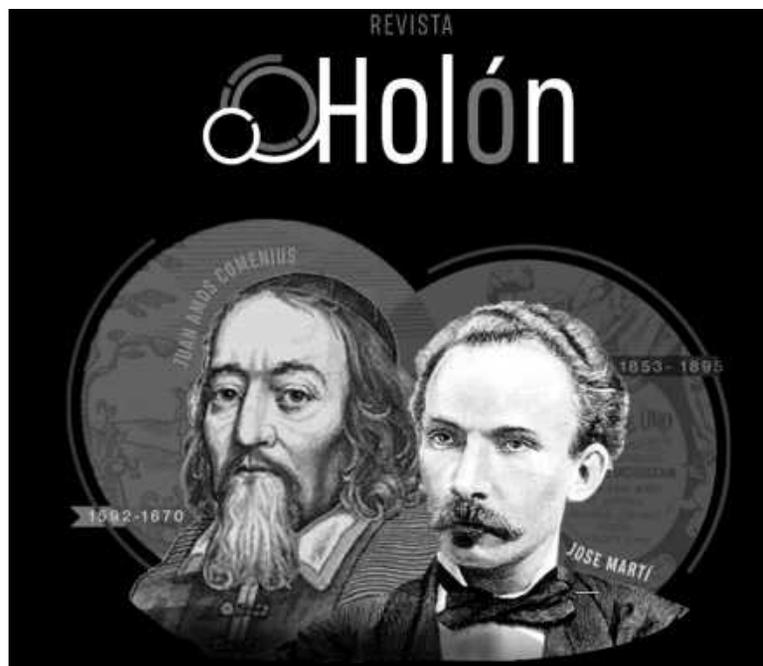
Sacks, O. (2009). *Musicofilia: Relatos de la música y el cerebro*. Anagrama.

Sánchez Rojas, M. (2016). *Música y procesamiento cerebral*. Hablemos de Neurociencia.

www.hablemosdeneurociencia.com/musica-y-procesamiento-cerebral/

Contribución Autoral

Autora: concibió la idea del desarrollo del trabajo, aplicó los métodos de investigación necesarios y elaboró su redacción científica.



Vol. III
No. 10
Septiembre - Diciembre
2025



Yetty Medina López

Dirección General de Educación, Cuba

yetytedina3@gmail.com

<https://orcid.org/0009-0003-6033-4686>

Nicolás Amador Núñez García

Universidad de Ciencias Pedagógicas, Cuba

nicolasng@unah.edu.cu

<https://orcid.org/0000-0002-7542-2107>



Cómo citar este texto:

Medina López, Y., Núñez García, N. A. (2025). Fortalecimiento comunitario para transformar la conciencia ambiental colectiva en contextos rurales. Revista Holón. Vol. III, No. 10. Septiembre – Diciembre 2025. Pp. 46-62. Universidad José Martí de Latinoamérica. URL disponible en: <https://revistas.up.ac.pa/index.php/holon>

Recibido: 8 de junio 2025

Aceptado: 20 de agosto 2025

DOI: <https://doi.org/10.48204/j.holon.n10.a8084>

Indexada y catalogado por:



Fortalecimiento comunitario para transformar la conciencia ambiental colectiva en contextos rurales

Community empowerment to transform collective environmental awareness in rural contexts

Yetty Medina López

Dirección General de Educación, Cuba

yettymedina3@gmail.com

<https://orcid.org/0009-0003-6033-4686>

Nicolás Amador Núñez García

Universidad de Ciencias Pedagógicas, Cuba

nicolasng@unah.edu.cu

<https://orcid.org/0000-0002-7542-2107>

...

Correspondencia: yettymedina3@gmail.com

RESUMEN

Este artículo de investigación científica presenta los resultados de una investigación que diseñó e implementó una estrategia extensionista en la comunidad rural de Zayas en Batabanó (Mayabeque, Cuba), frente a desafíos como la gestión inadecuada de residuos y la baja participación ciudadana en la protección ambiental, con el objetivo de fortalecer la conciencia ambiental colectiva, para mejorar la gestión ambiental, incrementar la participación comunitaria en acciones de conservación y abordar problemas ambientales significativos, utilizando un enfoque de lo vivencial a lo creativo, fundamentado en metodologías participativas. La investigación se llevó a cabo en el curso 2024- 2025, involucrando una muestra intencional de 20 participantes. Se emplearon diversos métodos como encuestas, entrevistas, grupos focales y observación participante. La estrategia se estructuró en cuatro fases: diagnóstico participativo, formación contextualizada, acción comunitaria y sistematización, abarcando tres dimensiones de la conciencia ambiental: cognitiva, axiológica y procedimental. Los resultados evidencian mejoras significativas en el incremento del conocimiento ambiental; cambio positivo en actitudes hacia la corresponsabilidad ecológica; adopción de prácticas sostenibles (como reciclaje y ahorro de agua); activación de espacios colaborativos para el diálogo y la transformación, gracias al acompañamiento universitario y la integración de saberes locales. La experiencia ofrece un modelo replicable para territorios con condiciones similares, siempre que se fortalezca la participación comunitaria y se impulsen políticas públicas sostenibles.

Palabras clave: conciencia, desarrollo sostenible, educación ambiental, extensión universitaria, medio ambiente, participación comunitaria.

Abstract

This scientific research article presents the results of an investigation that designed and implemented an extension strategy in the rural community of Zayas in Batabanó (Mayabeque, Cuba), facing challenges such as inadequate waste management and low citizen participation in environmental protection, with the objective of strengthening collective environmental awareness to improve environmental management, increase community participation in conservation actions, and address significant environmental problems, using an approach from experiential to creative, based on participatory methodologies. The research was conducted during the 2024-2025

academic year, involving an intentional sample of 20 participants. Various methods such as surveys, interviews, focus groups, and participant observation were used. The strategy was structured in four phases: participatory diagnosis, contextualized training, community action, and systematization, covering three dimensions of environmental awareness: cognitive, axiological, and procedural. The results show significant improvements in increased environmental knowledge; positive change in attitudes toward ecological co-responsibility; adoption of sustainable practices (such as recycling and water saving); activation of collaborative spaces for dialogue and transformation, thanks to university support and the integration of local knowledge. The experience offers a replicable model for territories with similar conditions, provided that community participation is strengthened and sustainable public policies are promoted.

Keywords: awareness, sustainable development, environmental education, university extension, environment, community participation.

FORTALECIMENTO DA COMUNIDADE PARA TRANSFORMAR A CONSCIÊNCIA AMBIENTAL COLETIVA EM CONTEXTOS RURAIS

Resumo

Este artigo científico apresenta os resultados de um estudo que projetou e implementou uma estratégia de extensão na comunidade rural de Zayas, em Batabanó (Mayabeque, Cuba), abordando desafios como a gestão inadequada de resíduos e a baixa participação cidadã na proteção ambiental. O objetivo era fortalecer a consciência ambiental coletiva, aprimorar a gestão ambiental, aumentar a participação da comunidade em ações de conservação e abordar problemas ambientais significativos, utilizando uma abordagem experiencial-criativa baseada em metodologias participativas. A pesquisa foi realizada durante o ano letivo de 2024-2025, envolvendo uma amostra intencional de 20 participantes. Diversos métodos foram empregados, como pesquisas, entrevistas, grupos focais e observação participante. A estratégia foi estruturada em quatro fases: avaliação participativa, treinamento contextualizado, ação comunitária e sistematização, abrangendo três dimensões da consciência ambiental: cognitiva, axiológica e processual. Os resultados mostram melhorias significativas no conhecimento ambiental. Mudança positiva nas atitudes em relação à corresponsabilidade ecológica; adoção de práticas sustentáveis (como reciclagem e conservação de água); Ativação de espaços colaborativos de diálogo e transformação, graças ao apoio da universidade e à integração do conhecimento local. A experiência oferece um modelo replicável para territórios com condições semelhantes, desde que a participação comunitária seja fortalecida e políticas públicas sustentáveis sejam promovidas.

Palavras-chave: conscientização, desenvolvimento sustentável, educação ambiental, extensão universitária, meio ambiente, participação comunitária.

RENFORCEMENT COMMUNAUTAIRE POUR TRANSFORMER LA CONSCIENCE ENVIRONNEMENTALE COLLECTIVE EN MILIEU RURAL

Résumé

Cet article de recherche scientifique présente les résultats d'une étude ayant conçu et mis en œuvre une stratégie de vulgarisation dans la communauté rurale de Zayas à Batabanó (Mayabeque, Cuba), visant à relever des défis tels que la gestion inadéquate des déchets et la faible participation citoyenne à la protection de l'environnement. L'objectif était de renforcer la conscience environnementale collective, d'améliorer la gestion environnementale, d'accroître la participation communautaire aux actions de conservation et de résoudre les problèmes environnementaux importants, grâce à une approche expérientielle et créative basée sur des méthodologies participatives. La recherche a été menée durant l'année universitaire 2024-2025 auprès d'un échantillon ciblé de 20 participants. Différentes méthodes ont été utilisées, telles que des enquêtes, des entretiens, des groupes de discussion et l'observation participante. La stratégie s'est structurée en quatre phases : évaluation participative, formation contextualisée, action communautaire et systématisation, couvrant trois dimensions de la conscience environnementale : cognitive, axiologique et procédurale. Les résultats montrent une amélioration significative des connaissances environnementales. Un changement positif des attitudes envers la coresponsabilité écologique ; Adoption de pratiques durables (telles que le recyclage et la conservation de l'eau) ; activation d'espaces collaboratifs de dialogue et de transformation, grâce au soutien des universités et à l'intégration des savoirs locaux. Cette expérience offre un modèle reproductible pour des territoires présentant des conditions similaires, à condition de renforcer la participation citoyenne et de promouvoir des politiques publiques durables.

Mots clés : sensibilisation, développement durable, éducation environnementale, rayonnement universitaire, environnement, participation citoyenne.

INTRODUCCIÓN

La problemática ambiental contemporánea representa un desafío prioritario para la humanidad, pues la degradación del entorno compromete la sostenibilidad de la vida y exige una transformación radical en las formas de vivir, producir y vincularse con la naturaleza. A pesar de iniciativas globales, como los Objetivos de Desarrollo Sostenible (Naciones Unidas, 2015) de la Agenda 2030, los esfuerzos son insuficientes para alcanzar un bienestar auténtico y proteger el planeta.

En el contexto cubano, programas como la Tarea Vida y la Ley 150/2022 refuerzan la importancia de la participación comunitaria en la sostenibilidad ambiental, aunque persistente una desconexión entre discurso y acción que limita el alcance real de estas iniciativas.

En Cuba, y particularmente en zonas rurales como Zayas, municipio Batabanó, las brechas en la gestión de residuos y la escasa participación comunitaria revelan desafíos profundos en la construcción de una conciencia ambiental colectiva que movilice cambios de desarrollo sostenibles.

En este sentido, las actividades de educación ambiental en Zayas no han logrado articular la cotidianidad con la participación consciente y activa. Esta situación evidencia el desconocimiento de los decisores sobre cómo diseñar estrategias formativas contextualizadas que integren conocimiento científico y saberes locales. La conciencia ambiental colectiva resulta fundamental para impulsar cambios de desarrollo sostenibles y fortalecer la corresponsabilidad ciudadana.

Por estas razones, el presente estudio se enmarca en una visión crítica y transformadora, que reconoce a las comunidades no solo como receptoras pasivas, sino como sujetos activos capaces de repensar su cotidianidad. En este marco, se diseñó e implementó una estrategia extensionista, con el objetivo de fortalecer la conciencia ambiental colectiva. El propósito fue mejorar la gestión ambiental, incrementar la participación comunitaria en acciones de conservación y abordar problemas ambientales significativos, a través de un enfoque de lo vivencial a lo creativo. Esta propuesta se fundamenta en metodologías participativas que promueven la transformación de las prácticas ambientales locales, incorporando conocimientos científicos a los saberes comunitarios y el vínculo universidad-sociedad.

Caracterización del contexto y problemática

La comunidad de Zayas está ubicada en una zona agrícola de Batabanó, caracterizada por baja densidad poblacional y limitada infraestructura. Los principales problemas ambientales identificados fueron acumulación y quema de residuos, bajo reciclaje y desconocimiento de normativas locales. A pesar de la preocupación general por el deterioro del entorno, las acciones sostenidas resultaban escasas. El diagnóstico reveló que el 85% de los encuestados no participaba en actividades de conservación ambiental y que más del 70% desconocía las leyes vigentes sobre gestión de residuos.

La hipótesis inicial planteó que la ausencia de estrategias formativas contextualizadas limitaba la transformación de actitudes y prácticas ambientales en la comunidad. Se propuso, por tanto, una estrategia extensionista que integrara formación ambiental con el fortalecimiento de vínculos identitarios y espacios de participación horizontal.

Fundamentación teórica

Desde los años 70, la educación ambiental ha sido objeto de investigaciones tanto a nivel internacional como nacional (Martínez Mc Pherson, 2004; Véliz Gutiérrez, et. al., 2009; Olivares Sánchez y Leyva Aguilar, 2023; Turro Cobas, 2018; Pérez Vásquez y Arroyo Tirado, 2022). En términos generales, se reconoce que el ambiente es un sistema complejo, donde el ser humano es principio y fin, y su preservación depende de la integración de dimensiones cognitivas, axiológicas y procedimentales.

A lo largo del tiempo, la educación ambiental ha evolucionado desde visiones conservacionistas hacia enfoques integradores que vinculan ética, conocimiento y acción. En esta línea, autores como Olivares Sánchez y Leyva Aguilar (2023) destacan que la conciencia ambiental colectiva debe concebirse como una práctica social

que articule saberes y valores. De igual forma, Martínez Mc Pherson (2004) subraya que transformar actitudes requiere entender la interacción entre las personas y su entorno, desde la psicología ambiental.

Por su parte, según Febles (2004) la conciencia ambiental es definida como el sistema de vivencias, conocimientos y experiencias que el individuo utiliza activamente en su relación con el medio ambiente, lo que implica, la presencia de subjetividad en el proceso de interrelación con el entorno.

En este caso, dicha definición es la que respalda esta investigación, ya que resulta mucho más completa, pues la conciencia ambiental involucra aspectos psicológicos del actuar diario del ser humano, que se expresa a través de las conductas.

En consecuencia, la conciencia ambiental, al ser un motor de cambio en la conducta individual y colectiva, se convierte en un elemento clave para el fortalecimiento de las comunidades. Al mismo tiempo, al promover una comprensión compartida de los desafíos ecológicos y la necesidad de actuar en pro del medio ambiente, se generan lazos más fuertes entre los miembros de la comunidad, lo cual fomenta la colaboración y el trabajo conjunto.

Ahora bien, generar conciencia es importante porque permite a los individuos conedores volverse agentes de cambio, con habilidades críticas y reflexivas para crear actos de cambio y acciones de impacto para el cuidado del medio ambiente, creando un entorno más resiliente y cohesionado.

Los diversos estudios y noticias ambientales muestran que actualmente se hace necesario en la actualidad el fortalecimiento de esta conciencia, de manera que se logre identificación con el ambiente; es decir, que el ser humano comprenda que éste hace parte de su desarrollo y que es un componente de su vida del que no puede desligarse. Por ello, se hace necesario la toma de conciencia.

Desde esta perspectiva, la educación como un instrumento de transformación social es un camino viable para generar cambios favorables frente a los conflictos ambientales, no solo creando conciencia, sino también facilitando espacios de formación para personas, conscientes de los daños ambientales y de las posibilidades de solucionar problemas al respecto.

En este contexto, la extensión universitaria, entendida como proceso transformador basado en la colaboración entre academia y sociedad, facilita el empoderamiento comunitario para la corresponsabilidad ambiental. Diversos estudios corroboran que la participación activa y la educación contextualizada incrementan significativas posibilidades de éxito en estrategias de conciencia ambiental colectiva (Véliz Gutiérrez, et. al., 2009; Relaño Cardona, 2010). En esta misma línea, Turro Cobas (2018) propone que la formación ambiental desde la extensión requiere enfoques pedagógicos que reconozcan las particularidades territoriales.

Asimismo, las perspectivas latinoamericanas sobre cambio social y corresponsabilidad ciudadana refuerzan estos enfoques. Según Pérez Vásquez y Arroyo Tirado (2022), la cultura ambiental comunitaria surge de procesos participativos sostenidos. En efecto, los entornos rurales solo pueden transformarse cuando se

promueve una participación activa que integre la sostenibilidad con las realidades locales. Además, el cambio social requiere reconocer la diversidad cultural y política de cada territorio como condición para la innovación colectiva.

En definitiva, la integración de la extensión universitaria con la conciencia ambiental y el fortalecimiento comunitario no solo promueve un enfoque holístico hacia la educación y la acción social, sino que también sienta las bases para un futuro más sostenible y equitativo.

MÉTODOS

Sobre la base de los referentes teóricos sistematizados, el presente procedimiento metodológico se orienta a diagnosticar el estado inicial de la conciencia ambiental colectiva en la comunidad de Zayas, con el propósito de diseñar estrategias extensionistas que potencien su fortalecimiento. En ese caso, se consideró como variable: la conciencia ambiental colectiva, entendida como el conjunto de conocimientos, valores y prácticas compartidas que guían el comportamiento ecológicamente responsable de un grupo social.

Los rasgos esenciales permitieron realizar su operacionalización en tres dimensiones: cognitiva, axiológica y procedimental, constituyendo la base metodológica que hizo posible el estudio empírico, mediante la aplicación de diferentes métodos e instrumentos, con el fin de conocer el estado inicial de la variable en la muestra objeto de estudio.

En primer lugar, la dimensión cognitiva, enfocada en el conocimiento y la comprensión de los problemas ambientales cuenta con dos indicadores: nivel de conocimiento sobre problemas ambientales y grado de identificación de las causas y consecuencias de dichos problemas en la comunidad. Dicho enfoque permite explorar el grado de alfabetización ambiental en la población. A través de preguntas específicas en el cuestionario, se busca determinar si los individuos comprenden las problemáticas locales como la deforestación, la contaminación de fuentes hídricas o el manejo inadecuado de los residuos sólidos.

Asimismo, se investigó si lograban establecer relaciones causales entre sus hábitos cotidianos y sus impactos sobre el entorno, con el propósito de evidenciar brechas en la comprensión ambiental que limitaban la participación crítica y fundamentada en acciones transformadoras.

En segundo lugar, la dimensión axiológica relacionada con valores, actitudes y percepciones hacia el medio ambiente tiene como indicadores: grado de preocupación por los problemas ambientales y disposición a cambiar hábitos individuales y colectivos por el bienestar común. Esta dimensión indagó las actitudes y valores ecológicos predominantes en la comunidad. La valoración ética del ambiente se expresa en la empatía hacia los efectos de la degradación ambiental y la disposición interna a modificar patrones de consumo, transporte o desecho.

El cuestionario buscó captar niveles de sensibilidad ambiental y apertura al cambio como expresión del compromiso ciudadano, con el propósito de identificar motivaciones y resistencias que inciden en la voluntad transformadora, clave para impulsar la corresponsabilidad social.

En tercer lugar, la dimensión procedimental asociada a las acciones concretas que se realizan para proteger el entorno tiene como indicadores: prácticas cotidianas que reflejan el cuidado del ambiente y participación en acciones comunitarias con enfoque ecológico. En esta dimensión se examinó la coherencia entre el discurso ambiental y las prácticas concretas. El instrumento contempló ítems que permiten identificar comportamientos como el reciclaje, el uso racional del agua y la energía, y la implicación en jornadas de limpieza o reforestación. Esta dimensión representa una mirada hacia la práctica como indicador tangible de conciencia ambiental colectiva, teniendo como finalidad reconocer patrones de acción existentes y detectar oportunidades para consolidar o reorientar prácticas hacia la sostenibilidad local.

En resumen, este procedimiento diagnóstico inicial permitió caracterizar el estado actual de la conciencia ambiental colectiva de forma integral, al añadir lo que las personas saben, valoran y hacen respecto al entorno. Su aplicación aportó información clave para diseñar la estrategia extensionista ajustada a las particularidades de Zayas, desde una perspectiva participativa, transformadora y contextualizada.

Metodológicamente, este estudio utilizó un enfoque mixto, con predominio cualitativo, guiado por un enfoque de lo vivencial a lo creativo, el cual permitió comprender los fenómenos en su complejidad y movimiento (Turro Cobas, 2018), favoreciendo así una comprensión integral del fenómeno ambiental en Zayas.

Para la selección de la muestra, se eligieron intencionalmente 20 habitantes (12 mujeres y 8 hombres) seleccionados por criterios de residencia permanente en la comunidad y diversidad ocupacional (amas de casa, agricultores, profesionales).

En cuanto a los instrumentos, se realizó una revisión bibliográfica para identificar las mejores prácticas en el fortalecimiento de la conciencia ambiental. Igualmente, se aplicaron encuestas para explorar conocimientos y percepciones ambientales; entrevistas semiestructuradas con líderes informales y vecinos; grupos focales con adolescentes, adultos y personas mayores. Encima, se usó la observación participante en talleres, jornadas ambientales y espacios públicos, en concordancia con metodologías participativas recomendadas por Olivares Sánchez y Leyva Aguilar (2023) y Vázquez (2022), con el objetivo de explorar la conciencia ambiental en sus dimensiones cognitivas (conocimiento y comprensión), axiológicas (valores y actitudes) y procedimentales (acciones).

Cabe señalar que este artículo se deriva de una investigación desarrollada por la autora principal, como parte del proyecto de tesis de maestría en Trabajo Sociocultural Universitario, centrado en el fortalecimiento de la conciencia ambiental colectiva en la comunidad de Zayas y cuenta con el acompañamiento metodológico de la Universidad de Ciencias Pedagógicas.

Adicionalmente, se realizaron talleres y seminarios participativos, y la triangulación metodológica aseguró la validez del estudio (Martínez Mc Pherson, 2004). Por otra parte, el sistema de monitoreo participativo con indicadores cualitativos (testimonios, relatos, actitudes) y cuantitativos (participación, prácticas observables), permitió recoger evidencias vivas del impacto comunitario y ajustar la estrategia en tiempo real, tal como lo proponen Alfonso García, Martínez Rivera y Trujillo Medina (2022).

La estrategia extensionista no solo se presenta como un mecanismo de difusión de conocimiento, sino como un proceso integral de empoderamiento que busca transformar realidades, fomentar la resiliencia frente a desafíos socioeconómicos y ambientales, y promover un desarrollo equitativo y sostenible en diversas comunidades alrededor del mundo.

En este marco, el enfoque desarrollador, que transita de lo vivencial a lo creativo, se erige como una propuesta integral orientada a fomentar la conciencia ambiental en la comunidad de Zayas, partiendo de la experiencia concreta hasta llegar a la proyección transformadora. Con ese fin, se articula una base interdisciplinaria que legitima su aplicación tanto desde el plano científico como desde el sentido ético, comunitario y normativo.

Desde una perspectiva epistemológica, crítica, dialógica y participativa, se concibe el conocimiento como una construcción colectiva enraizada en la experiencia comunitaria. Esta perspectiva, inspirada en autores como Paulo Freire (1970) y De Sousa Santos (2009), valida los saberes populares, al reconocer que la práctica vivencial contiene potencialidades epistemológicas capaces de generar propuestas creativas para la transformación social y ambiental.

A nivel filosófico, el enfoque se sustenta en una visión filosófica humanista del ser, que lo reconoce como agente activo de cambio. A través del diálogo, la reflexión y la praxis, lo vivencial adquiere un sentido ético que se proyecta en expresiones creativas con responsabilidad colectiva. En relación con eso, se retoma la noción de libertad como posibilidad de creación consciente, vinculando la sensibilidad estética con la ética del cuidado hacia el entorno.

Asimismo, desde la psicología del desarrollo, particularmente en los aportes de Vygotsky (1978) y Carl Rogers (1969), se resalta el rol del entorno y la interacción en el crecimiento personal y social. El enfoque promueve la autoexpresión, la autoestima y la motivación intrínseca, facilitando que la comunidad se reconozca como sujeto creador. De ese modo, lo vivencial moviliza emociones; lo creativo las canaliza como motor de sentido y acción.

Desde el prisma de la sociología crítica y la Investigación Acción Participativa, este enfoque fortalece los vínculos comunitarios, la reconstrucción de memorias colectivas y el sentido de pertenencia. Considerando eso, la creatividad, en este marco, se convierte en herramienta de denuncia, propuesta y resignificación. Se promueve una ciudadanía activa que transforma realidades desde la cultura popular y el arte comunitario.

Por otro lado, el enfoque se alinea con marcos jurídicos como la Constitución de la República de Cuba, la Ley No. 130 de Educación Superior, y los principios de la Agenda 2030, especialmente en lo relativo a los derechos al medio ambiente sano y a la participación ciudadana. En consecuencia, la estrategia extensionista se presenta como una acción legítima y necesaria dentro del compromiso del Estado con la sostenibilidad y la equidad social.

Desde la pedagogía activa, se adopta una didáctica vivencial y creadora, centrada en el protagonismo de los sujetos y en la integración de lo afectivo, lo cognitivo y lo práctico. En concordancia, se propician metodologías participativas como el aprendizaje por proyectos, la narración colectiva, el arte colaborativo y el juego, que permiten la apropiación significativa de los contenidos ambientales desde los contextos locales.

En términos operativos, el enfoque desarrollador de lo vivencial a lo creativo tiene como objetivos específicos: primero, reconocer y sistematizar saberes vivenciales de la comunidad de Zayas como base para la construcción colectiva del conocimiento ambiental; segundo, fomentar la expresión creativa como vía para canalizar emociones, valores y propuestas transformadoras en relación con el entorno natural; tercero, fortalecer la participación activa y protagónica de los actores comunitarios en procesos de aprendizaje y acción ambiental; cuarto, desarrollar capacidades socioemocionales y cognitivas que potencien la conciencia crítica y el compromiso con la sostenibilidad.

Finalmente, integrar metodologías vivenciales y creativas en las acciones extensionistas para lograr aprendizajes significativos y duraderos.

En este sentido, las estrategias extensionistas son herramientas poderosas para el desarrollo social. Sin embargo, su éxito depende de la participación activa de la comunidad, la planificación adecuada y la evaluación constante. Implementadas de manera efectiva, pueden generar cambios significativos y sostenibles en la sociedad.

En última instancia, la verdadera transformación social comienza cuando una comunidad reconoce su poder colectivo y decide actuar en beneficio de todos.

La estrategia extensionista "**Unidos transformamos Zayas**" surge del compromiso comunitario con la transformación del entorno desde una conciencia ambiental colectiva. Este propósito se busca mediante acciones participativas, creativas y formativas que integren saberes, emociones y prácticas transformadoras hacia un entorno sostenible.

Su objetivo general consiste en fortalecer la conciencia ambiental colectiva en Zayas a través de una estrategia extensionista que combine metodologías vivenciales, recursos creativos y herramientas socioculturales, con el propósito de lograr un cambio sostenible desde la acción comunitaria.

Dicha estrategia se caracteriza por ser: a) vivencial porque parte de la experiencia diaria de la comunidad con su entorno natural; b) participativa, porque involucra a todos los sectores en cada fase del proceso; c) creativa, ya que utiliza el arte, los medios digitales y las narrativas visuales como motor de reflexión y movilización; d) territorial porque se centra en las realidades específicas del ecosistema y e) formativa por tener con un enfoque educativo continuo.

La estrategia se estructuró en cuatro etapas de implementación interrelacionadas, cada una con una función específica dentro del proceso participativo y transformador:

En primer lugar, el diagnóstico participativo que buscó visibilizar las percepciones, saberes, problemas ambientales desde la vivencia cotidiana. Para lo cual, se aplicaron encuestas comunitarias, mapeos participativos, círculos de escucha y registros audiovisuales de testimonios locales. Gracias a estas acciones, fue posible construir un punto de partida colectivo, horizontal y situado que reflejara la diversidad de experiencias y voces del territorio.

En segundo lugar, la planificación creativa consistió en la co-creación de propuestas a partir del diagnóstico. En esta etapa, se llevaron a cabo talleres multiactorales donde se definieron de manera colaborativa las líneas de acción, los roles, el cronograma, la identidad gráfica y los productos comunicativos. A este respecto, la creatividad fue el puente entre la conciencia y la acción.

Posteriormente, la ejecución transformadora permitió activar procesos formativos, culturales y ecológicos a través de diversas acciones. Entre ellas se destacan talleres vivenciales e intergeneracionales, la creación de murales, podcasts, videos y narrativas visuales, así como jornadas de limpieza, reciclaje y reforestación y la realización de eventos comunitarios. Esta etapa, caracterizada por su dinamismo, fortaleció los lazos comunitarios y promovió el cambio de hábitos ambientales desde la emoción, la acción y el sentido de pertenencia.

Para finalizar, la evaluación continua y participativa se desarrolló de manera transversal a lo largo de todas las etapas. Con ese propósito, se utilizaron herramientas como: bitácoras colectivas y mapas de aprendizaje, indicadores mixtos (cualitativos y cuantitativos), círculos de retroalimentación comunitaria y comparación de datos pre y post implementación. Lejos de entenderse como una instancia final, la evaluación fue concebida como proceso reflexivo, orientado a la mejora continua y sostenibilidad de la estrategia.

RESULTADOS

El análisis de los resultados del estudio, obtenidos a partir de los instrumentos aplicados a la muestra, algunos habitantes y actores claves de la comunidad, permitió identificar tanto las necesidades como potencialidades y recursos en una realidad concreta de la comunidad Zayas.

Con ese objetivo, se emplearon diversos instrumentos metodológicos: una guía de observación, encuestas a los habitantes, entrevistas a factores comunitarios, entrevistas a la muestra y un cuestionario del grupo focal. En conjunto, revelaron resultados significativos en las tres dimensiones de la conciencia ambiental: cognitiva, axiológica y procedimental.

Dimensión cognitiva

Antes de la estrategia, la mayoría de los habitantes mencionaban problemas como contaminación y acumulación de basura; pero solo el 60% identificaba correctamente problemas locales y el 30% desconocía sus efectos a largo plazo. El acceso limitado a información y la falta de educación ambiental sistemática dificultaban la apropiación del conocimiento.

Dimensión axiológica

En esta dimensión, el 70% declaraba estar preocupado por el medio ambiente, pero solo el 25% tomaba acciones consistentes. Igualmente, aunque el 50% estaba dispuesto a reducir el uso de plásticos, esta intención estaba condicionada a la existencia de alternativas accesibles. Predominaba, además, la percepción de que la solución a los problemas ambientales era responsabilidad exclusiva del gobierno, debilitando la corresponsabilidad.

Dimensión procedimental

En términos de acción concreta, solamente el 40% separaba residuos y apenas el 15% ahorraba agua de manera consciente. La participación en actividades ambientales alcanzaba solo al 30%, siendo mayor entre mujeres y jóvenes. En general, las prácticas sostenibles eran aisladas y carecían de continuidad, lo que limitaba su impacto a largo plazo.

Con el fin de enriquecer la validez de los resultados iniciales, se aplicó la técnica de **triangulación** metodológica, mediante el cruce de los cinco instrumentos mencionados. Esta estrategia permitió abordar el fenómeno de la conciencia ambiental colectiva desde múltiples ángulos, integrando datos cualitativos y cuantitativos.

A través de este enfoque, se reveló patrones consistentes:

- niveles aceptables de conocimiento sobre problemas ambientales (dimensión cognitiva)
- una alta expresión de valores y actitudes comprometidas (dimensión axiológica)
- y una práctica ambiental comunitaria aún limitada, pero con potencial de desarrollo (dimensión procedimental).

De este modo, la coherencia de los hallazgos entre los distintos instrumentos fortaleció la confiabilidad del diagnóstico, evidenciando tanto fortalezas como vacíos en el proceso de sensibilización ambiental de la comunidad. Conjuntamente, esta metodología permitió validar los hallazgos desde diversas perspectivas, y evidenció la coherencia entre lo que se dice, lo que se hace, y lo que se percibe en torno a la conciencia ambiental colectiva. Tales hallazgos sirvieron de base para el diseño contextualizado de la estrategia extensionista.

Resultados tras la implementación de la estrategia

La puesta en marcha de la estrategia extensionista “Unidos transformamos Zayas” generó resultados alentadores, que evidencian avances significativos en el fortalecimiento de la conciencia ambiental colectiva. A partir de las acciones desarrolladas en las etapas de diagnóstico, planificación creativa y ejecución transformadora, se observaron cambios tangibles y simbólicos, articulados en las tres dimensiones de análisis.

Cambios en la dimensión cognitiva

Se observó un aumento significativo en la comprensión de problemas ambientales. El 90% de los integrantes logró identificar causas, consecuencias y posibles soluciones locales, vinculando estos fenómenos con sus prácticas cotidianas. De esta forma, se integraron conceptos clave como sostenibilidad, corresponsabilidad y huella ecológica en el lenguaje habitual de varios grupos comunitarios. Cabe destacar que se registró mayor capacidad de análisis crítico, especialmente entre jóvenes que participaron en los talleres. En relación a eso, se fortaleció el conocimiento y comprensión crítica del entorno (Vázquez, 2022).

Fortalecimiento axiológico y emocional

Durante los talleres vivenciales y actividades creativas, surgieron expresiones emocionales de conexión con la naturaleza, reflejando una creciente empatía ecológica entre generaciones y sentido de responsabilidad ambiental. Como resultado, el porcentaje de personas que asumían la responsabilidad compartida creció del 25% al 65%. Se observaron actitudes de respeto hacia los espacios verdes, compromiso entre generaciones y mayor disposición para asumir prácticas respetuosas con el entorno. Acciones como reducir, reutilizar y reciclar comenzaron a asumirse colectivamente. A la par, la narrativa comunitaria expresó un sentido renovado de pertenencia, visibilizando historias locales que conectan identidad con protección ambiental. Por consiguiente, se promovieron valores como respeto, solidaridad y compromiso comunitario al bienestar del entorno y de futuras generaciones. La corresponsabilidad ecológica se fortaleció entre los participantes (Véliz Gutiérrez, et. al., 2009).

Avances en la dimensión procedimental

Las prácticas sostenibles se multiplicaron de forma importante. El porcentaje de reciclaje pasó del 40% al 80%, la participación en jornadas ambientales del 30% al 70%, el ahorro de agua del 15% al 55%. Al mismo tiempo, se crearon tres huertos comunitarios y se consolidaron brigadas juveniles ecológicas. Se ejecutaron acciones concretas como jornadas de limpieza, recuperación de espacios públicos y elaboración de carteles ecológicos, con participación activa de niños, jóvenes y adultos. De manera destacable, la comunidad mostró capacidad de organización espontánea para sostener algunas actividades iniciadas, como el seguimiento del mural ambiental y el cuidado del área reforestada.

En conjunto, se establecieron redes colaborativas con instituciones educativas y líderes locales para ampliar la iniciativa. Prácticas como reciclaje y ahorro de agua se multiplicaron visiblemente (Pérez Vázquez y Arroyo Tirado, 2022).

REFLEXIÓN FINAL

Estos resultados confirman la eficacia del enfoque vivencial-creativo para movilizar conciencias y generar acción colectiva. Aunque, si bien se requiere continuidad en el proceso para consolidar el cambio, se evidencia que Zayas avanza hacia una cultura ambiental compartida, donde cada integrante es protagonista de la transformación.

Testimonios breves

“No sabía que separar la basura podía hacer una diferencia. Ahora lo hago todos los días.” – vecina de 67 años

“El mural que pintamos me hace sentir parte de algo importante. Es como decirle al mundo que cuidamos lo nuestro.” – adolescente de 15 años.

Discusión

La articulación universidad-comunidad basada en estrategias contextualizadas y colaborativas permitió superar barreras tradicionales como la brecha actitud-acción y el desconocimiento normativo. Investigaciones previas (Oliveros Sánchez y Leyva Aguilar, 2023; Turro Cobas, 2018) sostienen que la corresponsabilidad se potencia cuando procesos educativos se vinculan con realidades locales y liderazgos confiables.

A partir de los resultados se muestra que mayor conciencia ambiental combinada con participación activa y sostenida, favorece la transformación de hábitos y actitudes, como también se ha evidenciado en otros contextos (Vázquez, 2022). No obstante, persisten retos relacionados con la continuidad de las acciones y la necesidad de políticas públicas que apoyen estas iniciativas.

La estrategia propuesta se consolidó como una herramienta de empoderamiento ambiental replicable en otros contextos rurales, esto, siempre que se respeten sus particularidades.

Se ha de destacar que estos resultados coinciden con estudios que subrayan el impacto positivo de estrategias extensionistas en actitudes ambientales (Alfonso García, Martínez Rivera y Trujillo Medina, 2022; López Martínez, et. al., 2022; Díaz, 2023). En consecuencia, la brecha entre actitud y acción (Vilches y Gil Pérez, 2020) sigue representando un desafío, junto a limitaciones estructurales como infraestructura ecológica insuficiente y débil formación de liderazgos comunitarios.

También es meritorio resaltar que, la propuesta educativa y extensionista demostró que es posible reconfigurar prácticas sociales mediante educación ambiental contextualizada y participativa. De esta forma, esta investigación trasciende el ejercicio académico, constituyéndose en un compromiso genuino con la comunidad y el futuro de Zayas, colocando en valor cada acción cotidiana como semilla transformadora. ¡Porque unidos... transformamos Zayas!

CONCLUSIONES

La estrategia extensionista implementada en la comunidad Zayas demostró que es factible fortalecer la conciencia ambiental colectiva mediante procesos educativos profundamente arraigados en la realidad local. En efecto, la integración de saberes científicos, prácticas comunitarias y metodologías participativas permitió superar la brecha entre preocupación ambiental y acción sostenida. Así, se evidenció que los cambios verdaderamente

sostenibles requieren una mirada humanizante, afectiva y crítica que reconozca la complejidad del entramado social y ambiental.

Desde este punto de vista, el rol mediador y catalizador de la universidad resultó esencial para consolidar corresponsabilidad y sentido de pertenencia de la comunidad. De esta manera, esta experiencia confirma que las comunidades rurales pueden ser espacios fértiles para estrategias educativas transformadoras, siempre y cuando se respete su diversidad cultural y se promueva activamente su protagonismo.

Como resultado, se fortalecieron vínculos comunitarios, las capacidades de agencia y la corresponsabilidad ciudadana. Asimismo, el modelo desarrollado presenta un alto potencial de adaptación y replicabilidad en otros territorios rurales, especialmente si se apoya en políticas públicas coherentes, formación continua y un liderazgo comunitario sólido.

RECOMENDACIONES

- Replicar el modelo en comunidades rurales con características socioculturales similares, garantizando la contextualización pedagógica de las acciones. Es fundamental reforzar la integración de liderazgos locales y el diseño de políticas públicas que aseguren la sostenibilidad a largo plazo.
- Promover la formación de brigadas ambientales intergeneracionales, integradas a la infraestructura educativa y comunitaria, con el fin de fomentar aprendizajes significativos, cohesión social y continuidad en las prácticas ecológicas.

Fortalecer los vínculos entre universidad, instituciones locales y comunidades, a fin de consolidar procesos sostenibles, participativos y culturalmente pertinentes, que favorezcan la corresponsabilidad ambiental como eje del desarrollo local.

REFERENCIAS

Alfonso García, M., Martínez Rivera, T., Trujillo Medina, E. (2022). La educación ambiental en actividades de extensión universitaria en el ámbito municipal. *Conrado*, 18(89), 179-188.

http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1990-86442022000600179&lng=es&tlng=es

De Sousa Santos, B. (2009). *Una epistemología del sur: la reinención del conocimiento y la emancipación social*. Siglo XXI.

Díaz, J. C. (2023). Estrategia para la formación ambiental desde la extensión universitaria en centros municipales. *Revista de Extensión Universitaria y Medio Ambiente*.

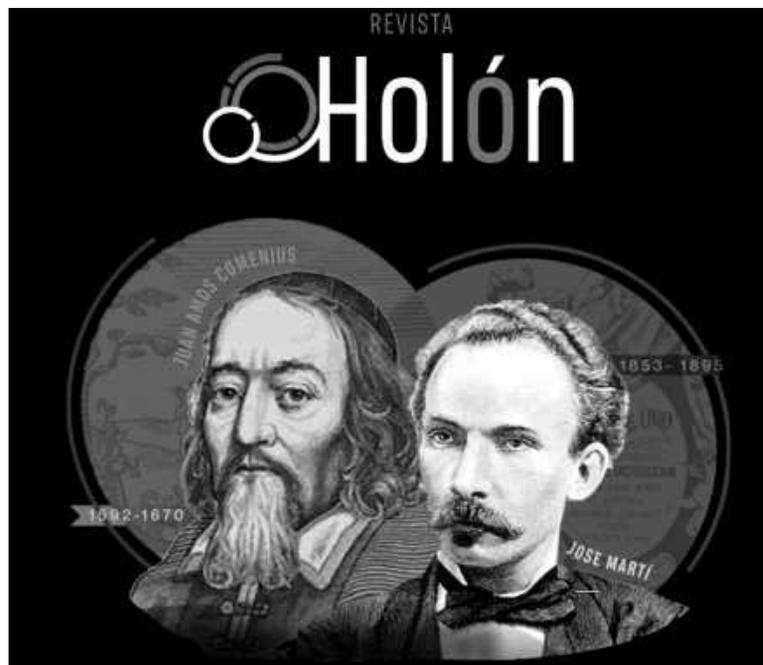
Febles, M. (2004). Sobre la necesidad de la formación de una conciencia ambiental. *Facultad de Psicología. Universidad de La Habana*.

- Freire, P. (1970). *Pedagogía del oprimido*. Siglo XXI Editores.
- López Martínez, J. O., Ramírez López, M., Rodríguez Ruiz, M., López García, D. (2021). Extensión universitaria y problemáticas ambientales en Cuba. Reflexiones sobre el protagonismo estudiantil en torno a proyectos de dos universidades. *+E: Revista de Extensión Universitaria*, 11(15).
<https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/8379819.pdf>
- Martínez Mc Pherson, M. (2004). *Psicología ambiental: una aproximación desde la interacción persona-entorno*. Universidad de Barcelona.
- Naciones Unidas [UN] (2015). *Objetivos de desarrollo sostenible*. Naciones Unidas.
<https://www.un.org/sustainabledevelopment/es/objetivos-de-desarrollo-sostenible>
- Olivares Sánchez, R. E., Leyva Aguilar, N. A. (2023). Bases teóricas de la conciencia ambiental como estrategia para el desarrollo sostenible. *Alfa Revista de Investigación en Ciencias Agronómicas y Veterinaria*, 7(21), 619-629.
http://scielo.org.bo/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2664-09022023000300619
- Pérez Vásquez, N. D. S., Arroyo Tirado, J. A. (2022). Cultura ambiental desde la proyección social comunitaria para la comprensión colectiva de la sustentabilidad. *Tecné, Episteme y Didaxis: TED*, (52), 283-302.
http://www.scielo.org.co/scielo.php?pid=S0121-38142022000200283&script=sci_arttext
- Relaño Cardona, M. (2010). La extensión universitaria como herramienta de transformación social. *Revista de Educación y Sociedad*, 12(1), 89–102.
- Rogers, C. (1969). *Libertad y creatividad en la educación*. Paidós.
- Turro Cobas, G. (2018). Concepción pedagógica de formación ambiental desde la extensión universitaria [Tesis doctoral, Instituto Central de Ciencias Pedagógicas, La Habana]. *EduSol*, 20(71) 2020.
<https://www.redalyc.org/journal/4757/475764265020/475764265020.pdf>
- Vázquez, A. M. (2022). *Conciencia ecológica para el cuidado ambiental: aportes desde las ciencias químicas*. Universidad Católica de Córdoba.
- Véliz Gutiérrez, J. A., Pérez Díaz, N., Fernández Montequín, Z., Sanabria Negrin, J., Concepción Pérez, N. (2009). La Extensión Universitaria y la Promoción de Salud en la Atención Primaria. *Revista de Ciencias Médicas de Pinar del Río*, 13(3), 84-92.
http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1561-31942009000300009&lng=es&tlng=es
- Vilches, A., Gil Pérez, D. (2020). Educación para la sostenibilidad: el reto de la participación ciudadana. *Educación XXI*, 23(2), 25–45.
- Vygotsky, L. S. (1978). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Crítica.

Contribución Autoral

Autora Principal: Desarrolló parte del trabajo desde la selección de la bibliografía, la recolección de datos, la redacción del artículo y la discusión de los resultados con el manejo de datos.

Coautor 1: Desarrolló parte del trabajo desde la selección de la bibliografía, la recolección de datos, la redacción del artículo y la discusión de los resultados con el manejo de datos.



Vol. III
No. 10
Septiembre - Diciembre
2025



Renier Serrano Moreno

Universidad de Pinar del Río "Hermanos Saíz Montes de Oca"
Cuba

renierserrano684@gmail.com

<https://orcid.org/0000-0002-6660-7601>

Cómo citar este texto:

Serrano Moreno, R. (2025). Innovaciones científicas y tecnológicas para integrar enseñanza presencial y en línea en educación universitaria. Revista Holón. Vol. III, No. 10. Septiembre – Diciembre 2025. Pp. 63-80. Universidad José Martí de Latinoamérica. URL disponible en: <https://revistas.up.ac.pa/index.php/holon>

Recibido: 25 de junio 2025

Aceptado: 22 de agosto 2025

DOI: <https://doi.org/10.48204/j.holon.n10.a8085>

Indexada y catalogado por:



Innovaciones científicas y tecnológicas para integrar enseñanza presencial y en línea en educación universitaria

Scientific and technological innovations to integrate face-to-face and online teaching in university education

Lic. Renier Serrano Moreno
Universidad de Pinar del Río "Hermanos Saíz Montes de Oca"
Cuba

renierserrano684@gmail.com
<https://orcid.org/0000-0002-6660-7601>

RESUMEN

El presente artículo de investigación aborda las particularidades de la enseñanza presencial y virtual como estrategia para enriquecer la experiencia universitaria en contextos con limitaciones tecnológicas. El objetivo fue evaluar el impacto de una metodología de enseñanza híbrida (presencial y virtual) en el desarrollo de competencias digitales y la capacidad de diseño de proyectos colaborativos en un grupo de estudiantes de educación primaria, y analizar los desafíos y oportunidades que presenta esta estrategia en un entorno con limitaciones tecnológicas. Se implementó una metodología mixta con enfoque cualitativo-cuantitativo, en un taller híbrido aplicado a 15 estudiantes de la Licenciatura en Educación Primaria en Minas de Matahambre, Cuba. La investigación incluyó encuestas a docentes y estudiantes, análisis de proyectos colaborativos elaborados con inteligencia artificial (DeepSeek) y mediciones de competencias digitales antes y después de la intervención. Los resultados evidencian mejoras significativas en las competencias digitales de los participantes y la capacidad de diseñar proyectos sociales apoyados en tecnologías emergentes. Aunque se identificaron desafíos como diferencias tecnológicas y la resistencia al cambio, la experiencia demuestra que la innovación, cuando se implementa con empatía y adaptación al contexto, puede convertirse en un recurso eficaz para avanzar hacia una educación más justa e inclusiva. Se concluye que la verdadera transformación educativa surge cuando la tecnología se pone al servicio de las personas y no a la inversa.

Palabras clave: tecnología educativa, educación, innovación educativa, método activo, enseñanza a distancia.

Abstract

This research article addresses the specifics of in-person and online teaching as a strategy to enrich the university experience in contexts with technological limitations. The objective was to evaluate the impact of a hybrid teaching methodology (in-person and online) on the development of digital skills and the ability to design collaborative projects in a group of primary school students, and to analyze the challenges and opportunities this strategy presents in a technologically limited environment. A mixed methodology with a qualitative-quantitative approach was implemented in a hybrid workshop for 15 students of the Bachelor's Degree in Primary Education in Minas de Matahambre, Cuba. The research included surveys of teachers and students, analysis of collaborative projects developed with artificial intelligence (DeepSeek), and digital skills measurements before and after the intervention. The results show significant improvements in the participants' digital skills and their ability to design social projects supported by emerging technologies. Although challenges such as technological differences and resistance to change were identified, experience shows that innovation, when implemented with empathy and adaptation to the context, can become an effective resource for advancing toward more equitable and inclusive

education. The conclusion is that true educational transformation emerges when technology is put at the service of people, and not the other way around.

Keywords: educational technology, education, educational innovation, active method, distance learning.

INOVAÇÕES CIENTÍFICAS E TECNOLÓGICAS PARA INTEGRAR O ENSINO PRESENCIAL E ONLINE NA EDUCAÇÃO UNIVERSITÁRIA

Resumo

Este artigo de pesquisa aborda as especificidades do ensino presencial e online como estratégia para enriquecer a experiência universitária em contextos com limitações tecnológicas. O objetivo foi avaliar o impacto de uma metodologia de ensino híbrida (presencial e online) no desenvolvimento de habilidades digitais e na capacidade de elaborar projetos colaborativos em um grupo de alunos do ensino fundamental, e analisar os desafios e oportunidades que essa estratégia apresenta em um ambiente tecnologicamente limitado. Uma metodologia mista com abordagem quali-quantitativa foi implementada em uma oficina híbrida para 15 alunos do Bacharelado em Educação Primária em Minas de Matahambre, Cuba. A pesquisa incluiu questionários com professores e alunos, análise de projetos colaborativos desenvolvidos com inteligência artificial (DeepSeek) e mensuração de habilidades digitais antes e depois da intervenção. Os resultados mostram melhorias significativas nas habilidades digitais dos participantes e em sua capacidade de elaborar projetos sociais apoiados por tecnologias emergentes. Embora desafios como diferenças tecnológicas e resistência à mudança tenham sido identificados, a experiência demonstra que a inovação, quando implementada com empatia e adaptação ao contexto, pode se tornar um recurso eficaz para avançar rumo a uma educação mais equitativa e inclusiva. Conclui-se que a verdadeira transformação educacional surge quando a tecnologia é colocada a serviço das pessoas, e não o contrário.

Palavras-chave: tecnologia educacional, educação, inovação educacional, método ativo, ensino a distância.

INNOVATIONS SCIENTIFIQUES ET TECHNOLOGIQUES POUR L'INTEGRATION DE L'ENSEIGNEMENT EN PRESENTIEL ET EN LIGNE DANS L'ENSEIGNEMENT UNIVERSITAIRE

Résumé

Cet article de recherche aborde les spécificités de l'enseignement en présentiel et en ligne comme stratégie d'enrichissement de l'expérience universitaire dans des contextes de limitations technologiques. L'objectif était d'évaluer l'impact d'une méthodologie d'enseignement hybride (présentiel et en ligne) sur le développement des compétences numériques et la capacité à concevoir des projets collaboratifs au sein d'un groupe d'élèves du primaire, et d'analyser les défis et les opportunités que cette stratégie présente dans un environnement technologiquement limité. Une méthodologie mixte, avec une approche qualitative et quantitative, a été mise en œuvre lors d'un atelier hybride destiné à 15 étudiants de licence en enseignement primaire à Minas de Matahambre, à Cuba. La recherche comprenait des enquêtes auprès des enseignants et des élèves, l'analyse de

proyectos colaborativos desarrollados con la inteligencia artificial (DeepSeek) y medidas de competencias digitales antes y después de la intervención. Los resultados muestran una mejora significativa de las competencias digitales de los participantes y de su capacidad para diseñar proyectos sociales respaldados por las tecnologías emergentes. Aunque desafíos como las diferencias tecnológicas y la resistencia al cambio han sido identificados, la experiencia demuestra que la innovación, implementada con empatía y adaptación al contexto, puede convertirse en un recurso eficaz para avanzar hacia una educación más equitativa e inclusiva. En conclusión, una verdadera transformación educativa surge cuando la tecnología se pone al servicio de las personas, y no al revés.

Mots clés : tecnología educativa, educación, innovación pedagógica, método activo, enseñanza a distancia.

INTRODUCCIÓN

Hoy en día, la educación enfrenta desafíos y oportunidades sin precedentes derivados de la transformación digital. Esta realidad exige adoptar modelos educativos que permitan a los estudiantes acceder a la información, además de promover la interacción significativa y la construcción colaborativa del conocimiento. En este contexto, el aprendizaje híbrido surge como una alternativa prometedora, al integrar las fortalezas de la enseñanza presencial y en línea.

En Cuba, el uso productivo de ambas estrategias es esencial para enriquecer las experiencias de aprendizaje y ampliar el acceso a recursos y herramientas educativas. Este panorama se hizo evidente durante la pandemia de COVID-19, cuando quedaron al descubierto las limitaciones del modelo exclusivamente presencial, forzando a estudiantes y docentes a una rápida transición hacia los entornos virtuales. Desde el 2020, la educación superior, particularmente la Sede Universitaria de Minas de Matahambre, se ha visto inmersa en un proceso de transformación, donde la adopción de herramientas digitales se volvió esencial para continuar con el proceso de enseñanza-aprendizaje.

No obstante, la implementación de modelos híbridos enfrenta dificultades. Algunos estudiantes manifiestan carencias en competencias tecnológicas, mientras que otros requieren mayor apoyo para adaptarse a entornos virtuales. Estas limitaciones subrayan la importancia de proporcionar capacitación, tanto a estudiantes como a docentes, a fin de maximizar los beneficios del aprendizaje combinado.

Por lo antes expuesto, el objetivo de este trabajo se propuso diseñar soluciones innovadoras basadas en la ciencia y la tecnología que optimicen la combinación de la enseñanza presencial y en línea en el ámbito universitario. En particular, se busca analizar su impacto en el rendimiento académico, la satisfacción estudiantil y la reducción de brechas digitales, mediante la implementación de un taller piloto que integre herramientas tecnológicas avanzadas (como Inteligencia artificial y plataformas colaborativas) con metodologías híbridas adaptadas al contexto cubano.

Finalmente, es importante reconocer que la simple mención de ciencia, tecnología e innovación no garantiza su efectividad. Es crucial analizar factores estructurales como las políticas institucionales de financiamiento, la formación continua del profesorado en competencias digitales, y la disponibilidad de

infraestructura tecnológica robusta que condicionan la viabilidad de estas experiencias. A su vez, limitaciones como la brecha generacional en el uso de tecnologías, la escasez energética y la resistencia al cambio pedagógico, constituyen barreras que pueden entorpecer su adopción. Por ello, resulta destacable examinar estas variables para garantizar que la innovación trascienda el discurso y se materialice en soluciones educativas sostenibles.

Fundamentación Teórica y Práctica

En el actual contexto de transformación digital, tanto a nivel global como en Cuba, la innovación se ha vuelto un elemento crucial para introducir cambios significativos en los procesos educativos. De esta manera propicia intervenciones sistemáticas que permitan modificar modelos, actitudes, prácticas y culturas pedagógicas. Este enfoque pretende favorecer el desarrollo de experiencias educativas más inclusivas y adaptadas a las necesidades contemporáneas.

A pesar de ello, el aprendizaje híbrido en Cuba enfrenta desafíos socio-técnico, como la limitada disponibilidad de dispositivos, la conectividad intermitente y las restricciones en la formación docente. Frente a esto, este estudio propone soluciones innovadoras que integran la inteligencia artificial y plataformas colaborativas de bajo consumo de ancho de banda. De manera complementaria, estas herramientas, concebidas desde una perspectiva crítica, buscan mitigar las brechas digitales y adaptarse a contextos con recursos escasos, en consonancia con las políticas educativas cubanas de justicia social y transformación digital.

Por otro lado, la literatura especializada ha subrayado que la innovación educativa no depende solo de la voluntad individual, sino de ecosistemas institucionales facilitadores (Núñez, 2021). En particular, factores como el acceso equitativo a dispositivos, el soporte técnico permanente y la integración de la innovación en los planes de estudio, son determinantes para su éxito. Por el contrario, limitaciones estructurales como la conectividad inestable, la obsolescencia tecnológica y la falta de tiempo institucional para la experimentación docente frenan la escalabilidad del aprendizaje híbrido. De hecho, ignorar estas dinámicas, tal como se evidenció en las evaluaciones parciales de este proceso, puede convertir la innovación en un ejercicio discursivo, desvinculado de la realidad del aula universitaria cubana.

A nivel internacional, el aprendizaje híbrido se ha consolidado como estrategia eficaz en la educación superior. En este sentido, el modelo que combina actividades presenciales con recursos digitales, ha permitido a diversas instituciones responder a los retos contemporáneos, especialmente durante y después de la pandemia de COVID-19. En el caso de Cuba, la implementación de plataformas como Moodle, Zoom y Jitsi ha favorecido a los estudiantes al acceder a materiales, así como a la interacción en tiempo y la diversificación de actividades académicas. Así mismo, ejemplos como la Universidad de La Habana y la Universidad de Oriente muestran cómo estas herramientas pueden integrarse en prácticas pedagógicas que potencian el aprendizaje activo y la colaboración entre estudiantes y docentes.

Desde un marco teórico, Vaughan, Garrison y Cleveland-Innes (2013) destacan que la creación de comunidades de indagación en entornos mezclados requiere equilibrar tres dimensiones clave: presencia social,

cognitiva y docente. Esta misma perspectiva subraya que el éxito de la innovación educativa no radica en la simple incorporación de tecnologías, sino que depende de la articulación de estrategias pedagógicas que fomenten la construcción colaborativa de conocimiento, principio fundamental aplicado en nuestro taller.

De igual manera, Bates (2020) advierte que el aprendizaje híbrido exige un diseño instruccional intencional, capaz de garantizar coherencia entre objetivos pedagógicos, actividades de aprendizaje y mecanismos de evaluación.

De manera concluyente, los resultados preliminares de este estudio confirman estas premisas. En efecto, la formación docente en diseño educativo digital y la integración crítica de herramientas tecnológicas resultan factores decisivos para transformar la práctica pedagógica. En relación con eso, el aprendizaje híbrido no solo constituye una alternativa a las limitaciones del modelo tradicional, sino una vía para construcción de entornos educativos más inclusivos, dinámicos y sostenibles

Proyectos Colaborativos en Entornos Virtuales

El aprendizaje híbrido ha demostrado un notable potencial para fomentar el trabajo colaborativo entre estudiantes mediante el uso de herramientas digitales. Este enfoque además de promover la interacción académica, desarrolla competencias transversales como la comunicación, la cooperación y la resolución creativa de problemas.

En varias universidades cubanas se han implementado proyectos interdisciplinarios que combinan encuentros presenciales con el uso de aplicaciones como Google Drive o Microsoft Teams para la gestión y desarrollo de proyectos. Así, estas plataformas permiten gestionar documentos compartidos, organizar actividades de investigación y facilitar la construcción conjunta de conocimientos. Para el caso, un ejemplo relevante se encuentra en la Universidad Central "Marta Abreu" de Las Villas, donde estudiantes de diferentes carreras han trabajado en proyectos orientados a resolver problemas reales planteados por empresas locales. Por lo visto, este tipo de experiencia articula teoría y práctica, fortaleciendo tanto el aprendizaje disciplinar como las habilidades para el trabajo en equipo.

En el caso de Pinar del Río, las instituciones universitarias también han incorporado diversas prácticas de aprendizaje híbrido con resultados alentadores. Además de utilizar plataformas virtuales para optimizar el proceso educativo, se han promovido proyectos colaborativos que integran modalidades presencial y virtual. Estas iniciativas incluyen conferencias y talleres en modalidad mixta, en los que especialistas nacionales e internacionales interactúan estudiantes mediante videoconferencias, vigorizando la dimensión intercultural del aprendizaje.

Considerando esto, la literatura sobre comunidades de indagación destaca que la efectividad de los entornos colaborativos depende de la calidad de la interacción y de la presencia docente como facilitador del proceso (Vaughan, et. al., 2013). De esta manera, los proyectos desarrollados en contextos híbridos, favorecen

la adquisición de competencias digitales y a la vez consolidan habilidades interpersonales, esenciales para el desempeño profesional en el siglo XXI.

Concluyendo, los proyectos colaborativos en entornos virtuales, al integrarse en esquemas de aprendizaje híbrido, representan una estrategia pedagógica eficaz para ampliar el alcance de la enseñanza universitaria, promover el aprendizaje significativo y preparar a los estudiantes para enfrentar los desafíos de un mundo interconectado.

Uso Estratégico de la Tecnología

La incorporación de tecnologías digitales en la educación híbrida constituye un elemento clave para enriquecer la experiencia de aprendizaje. Por ejemplo, en plataformas como Moodle, Blackboard, Google Classroom, se pueden organizar los contenidos y facilita la interacción entre los estudiantes y los docentes. Ahora bien, incluso en talleres presenciales, los recursos tecnológicos mantienen un papel relevante, ya sea a partir del uso de presentaciones multimedia, simulaciones, o herramientas en línea que puedan complementar las clases tradicionales.

En cuanto a la selección de herramientas tecnológicas, esta debe responder criterios de accesibilidad, usabilidad e inclusión, garantizando que todos puedan beneficiarse de su uso. Para lograrlo, resulta imprescindible que los docentes reciban formación adecuada y cuenten con el acompañamiento técnico necesarios, de modo que se asegure el aprovechamiento efectivo de las tecnologías. Así mismo, es fundamental ofrecer apoyos complementarios, como tutorías técnicas o materiales de autoformación que permitan superar barreras en el uso de recursos digitales.

Por otro lado, la interacción y participación activa se postulan como componentes clave del aprendizaje significativo. A este respecto, en los espacios presenciales pueden fomentarse debates, trabajos grupales, talleres prácticos. De manera equivalente, en los entornos virtuales, foros de discusión, videoconferencias y actividades colaborativas en tiempo real, cumplen la misma función garantizando la continuidad de la dinámica académica más allá del aula física.

Del mismo modo, el aprendizaje híbrido debe orientarse a potenciar la autonomía del estudiante. En efecto, un diseño pedagógico bien estructurado facilita el desarrollo de competencias de autorregulación y gestión del tiempo. Por ejemplo, la asignación de proyectos independientes, el uso de guías explícitas y la definición clara de plazos contribuyen a que los estudiantes asuman un rol activo en su proceso formativo. Además, muchas plataformas de aprendizaje en línea incorporan herramientas de seguimiento del progreso, de manera que docentes y estudiantes puedan revisar información valiosa que deseen profundizar en determinados temas o reforzar áreas problemáticas.

En resumen, el uso estratégico de la tecnología en la educación híbrida requiere una planificación intencional que combine accesibilidad, capacitación docente, participación activa y autonomía estudiantil. Por

medio de una integración crítica y contextualizada de estas herramientas es posible garantizar que la tecnología se convierta en un verdadero recurso pedagógico al servicio del aprendizaje.

La integración del aprendizaje híbrido en la educación universitaria cubana puede generar impactos esperados en distintos niveles, así como la mejora en el rendimiento académico de los estudiantes, dado que la combinación de actividades presenciales y virtuales permite diversificar estrategia de enseñanza y atender distintos estilos de aprendizaje. Por lo tanto, se perfila como una solución prometedora para las universidades, ya que ofrece la flexibilidad necesaria para adaptarse a las necesidades de diversas cohortes de estudiantes.

En el siguiente mapa mental se puede apreciar de forma más clara los beneficios y estrategias que presentan este modelo educativo:

Figura 1

El Aprendizaje Híbrido



Fuente: Elaboración propia con ayuda de OpenAI (2025)

La motivación del estudiante es un factor crucial en su proceso de aprendizaje. La formación combinada puede impulsar la motivación al ofrecer a los estudiantes un mayor control sobre su tiempo y su entorno de estudio. Al permitir que los estudiantes elijan cómo y dónde aprender, se fomenta un sentido de autogestión y responsabilidad. Incluso, la variedad de recursos disponibles en línea, como videos, foros de discusión y plataformas de aprendizaje interactivas, permite que los estudiantes se comprometan de manera más activa y se interesen por el contenido del taller. De esa forma, la flexibilidad y diversidad que ofrece el aprendizaje híbrido pueden resultar en una experiencia de aprendizaje más enriquecedora y atractiva, incentivando la participación y el esfuerzo académico.

En esta línea, el aprendizaje híbrido favorece el desarrollo de habilidades para lograr el éxito en el ámbito profesional del siglo XXI. Singularmente, en un contexto híbrido, los estudiantes utilizan diversas herramientas

tecnológicas y recursos didácticos, lo cual les permite desarrollar competencias en aspectos tales como la autogestión, la organización y el trabajo en equipo. A la vez, la necesidad de controlar su propio tiempo y asumir la responsabilidad de la organización del trabajo propicia el desarrollo de habilidades relacionadas con el control y la planificación.

Por otro lado, las plataformas de aprendizaje en línea propician habitualmente el trabajo en equipo mediante la interacción entre los estudiantes a través de foros, proyectos, documentos compartidos. Desde esta perspectiva, se consolidan tanto las habilidades interpersonales y las competencias necesarias para desenvolverse en la organización del trabajo en equipo, las cuales son apreciadas en el mercado laboral actual. Adicionalmente, el uso de un entorno de aprendizaje online con acceso a herramientas digitales y recursos online prepara a los estudiantes ante un entorno laboral que premia la adaptabilidad y el aprendizaje continuo.

De la misma manera, el aprendizaje activo constituye una estrategia de enseñanza, que propicia la participación o el compromiso del estudiante con el contenido. Igualmente, el modelo híbrido permite incluir metodologías que fomentan la interactividad, como es el caso del aprendizaje basado en proyectos o la gamificación. De manera que en el aula híbrida el profesorado puede aprovechar la tecnología para diseñar actividades interactivas, debates a través de la plataforma, encuestas en tiempo real y actividades que incrementen la participación o el diálogo entre los estudiantes.

A su vez, la capacidad para acceder a recursos en línea también permite la personalización del aprendizaje, ya que los estudiantes pueden avanzar a su propio ritmo y revisar el material cuantas veces sea necesario. En consecuencia, la combinación de recursos en línea y actividades presenciales se traduce en una experiencia de aprendizaje más dinámica y participativa, que puede llevar a una mayor comprensión y retención del contenido.

En otro orden de ideas, la accesibilidad es uno de los beneficios más destacados del aprendizaje híbrido. Ciertamente, este modelo de enseñanza tiene el potencial de democratizar la educación superior, permitiendo que una mayor cantidad de estudiantes, incluidos aquellos con discapacidades o responsabilidades laborales y familiares, accedan a programas universitarios sin las limitaciones que impone la enseñanza presencial tradicional.

En la práctica, las clases en línea ofrecen la posibilidad de estudiar desde cualquier lugar y en horarios flexibles, lo que facilita la inclusión de una población estudiantil diversa. De este modo, la formación combinada representa una evolución significativa en la educación universitaria que combina lo mejor de la enseñanza presencial y en línea. Sus posibles resultados, que incluyen un aumento en la motivación del estudiante, el desarrollo de habilidades relevantes, mayor interactividad y una mejor accesibilidad, configuran un panorama optimista para el futuro de la educación superior. Sin embargo, es fundamental que las instituciones educativas se comprometan a implementar este modelo de manera reflexiva y con un enfoque en la calidad educativa, asegurando que todos los estudiantes tengan las oportunidades necesarias para prosperar en este nuevo entorno de aprendizaje. Al hacerlo, el aprendizaje híbrido puede convertirse en una poderosa herramienta para formar profesionales competentes y adaptables, preparados para enfrentar los retos del mundo moderno.

En resumen, para los estudiantes universitarios, el modelo de aprendizaje híbrido combina la enseñanza presencial tradicional con la educación en línea, lo que brinda a los estudiantes un mayor acceso a diversos recursos. Así, los estudiantes pueden personalizar su experiencia de aprendizaje, adaptándose a sus ritmos y estilos individuales mientras fomentan la colaboración y el intercambio de ideas en un entorno más dinámico. Agréguese que, este promueve el desarrollo de habilidades tecnológicas esenciales, preparándolos mejor para los desafíos del mercado laboral actual y futuro.

Este espacio educativo también fomenta habilidades esenciales para el siglo XXI, como la colaboración, la comunicación y el pensamiento crítico, preparando a los estudiantes para enfrentar los desafíos del mundo moderno. El tipo de educación personalizada permite a los docentes identificar las necesidades individuales de cada estudiante, lo que resulta en estrategias de enseñanza más efectivas y adaptadas.

Diversos estudios han señalado que el aprendizaje híbrido puede mejorar significativamente la experiencia educativa de los estudiantes universitarios. Según Pérez (2021), este modelo fomenta una mayor autonomía en los estudiantes al permitirles gestionar su tiempo y ritmo de aprendizaje de manera más efectiva. Conjuntamente, la combinación de clases presenciales con actividades virtuales promueve una interacción más dinámica entre estudiantes y profesores, lo que puede traducirse en un aprendizaje más profundo.

Por otra parte, investigaciones realizadas por Martínez y López (2020) destacan que el aprendizaje híbrido facilita el acceso a recursos educativos digitales, lo que amplía las oportunidades de aprendizaje. Esto es especialmente relevante para estudiantes que enfrentan limitaciones geográficas o económicas, ya que pueden acceder a contenido de calidad desde cualquier lugar con conexión a internet.

METODOLOGÍA

Se adoptó un diseño cuasi-experimental de tipo descriptivo-exploratorio, bajo un enfoque mixto cualitativo-cuantitativo. En este contexto, el objetivo de la elección metodológica fue evaluar la efectividad de un taller híbrido en el desarrollo de competencias digitales y proyectos colaborativos.

La muestra de este estudio estuvo conformada por 15 estudiantes de la Licenciatura en Educación Primaria de la Sede Universitaria de Minas de Matahambre. Se utilizó un muestreo intencional, seleccionando a todos los estudiantes disponibles en el grupo académico correspondiente al curso en que se aplicó la experiencia, lo que permitió un acceso completo a la cohorte.

Los instrumentos de recolección de datos fueron:

Encuesta estructurada, aplicada a estudiantes y docentes para recoger percepciones sobre la utilidad del taller. El cuestionario fue sometido a validación por juicio de tres especialistas en tecnología educativa y metodológica, y a una prueba piloto con cinco estudiantes ajenos al estudio para verificar claridad y pertinencia.

Se incluyó, análisis de proyectos colaborativos desarrollados con IA, evaluados mediante una rúbrica que consideraba pertinencia social, originalidad y uso efectivo de recursos digitales.

Por último, una prueba diagnóstica y posttest de competencias digitales, diseñada a partir de los indicadores propuestos por la UNESCO que contempló alfabetización digital, manejo de plataformas y colaboración en línea.

El porcentaje de mejora (95%) en competencias digitales fue calculado comparando las puntuaciones globales obtenidas en la prueba diagnóstica y el posttest. Luego, se utilizó una escala de 0 a 100 puntos; el aumento relativo se estimó mediante la fórmula: $\text{Mejora (\%)} = \frac{\text{Posttest} - \text{Pretest}}{\text{Pretest}} \times 100$.

Por otro lado, la triangulación de datos cualitativos (percepciones y análisis de proyectos) y cuantitativos (resultados de encuestas y pruebas) permitió reforzar la validez interna y garantizar la replicabilidad del estudio en otros contextos universitarios con características similares.

Limitaciones

1. Limitaciones Contextuales

El estudio presenta una limitación significativa en su alcance muestral, al concentrarse únicamente en 15 estudiantes de la Licenciatura en Educación Primaria. Esta reducida población investigativa restringe la capacidad de generalización de los resultados, ya que solo 6 estudiantes provenían del mismo consejo popular de Minas, mientras que 9 procedían de otros consejos populares. La investigación se circunscribió geográficamente a la Sede Universitaria de Minas de Matahambre en Pinar del Río, lo que implica una representatividad territorial muy limitada. Esta restricción geográfica dificulta la extrapolación de conclusiones a otros contextos universitarios cubanos, reduciendo el potencial de transferibilidad de los hallazgos.

2. Limitaciones Tecnológicas

El contexto tecnológico cubano impone desafíos significativos a la implementación del aprendizaje híbrido. La infraestructura de conectividad, gestionada por ETECSA, presenta interrupciones frecuentes y fluctuaciones en la calidad del servicio de internet. Los déficits energéticos provocan apagones que interrumpen sistemáticamente el acceso a plataformas virtuales y recursos digitales. Tales limitaciones tecnológicas no solo afectan la continuidad del aprendizaje, sino que también generan una experiencia educativa fragmentada e impredecible. La inestabilidad de la conectividad se convierte en una barrera real para la implementación consistente de estrategias de aprendizaje híbrido. Además, la persistencia de desigualdades digitales en entornos híbridos, como señalan Ramírez y Torres (2022), no solo afecta el acceso a dispositivos, sino también la calidad de la participación educativa. Efectivamente, su investigación evidencia cómo factores socioeconómicos y geográficos profundizan estas brechas, limitando el potencial inclusivo del modelo híbrido en contextos vulnerables.

3. Limitaciones de Acceso Digital

La brecha digital se manifiesta de manera prominente en este estudio, revelando disparidades significativas en el acceso y calidad de recursos tecnológicos. Los estudiantes presentan diferencias sustanciales en sus dispositivos de acceso, calidad de conexión a internet y condiciones de entorno para el aprendizaje virtual. Estas desigualdades tecnológicas generan una experiencia educativa heterogénea, donde algunos estudiantes pueden aprovechar plenamente los recursos digitales, mientras otros enfrentan restricciones. La variabilidad en el acceso digital compromete la equidad y la efectividad de este modelo.

4. Limitaciones Metodológicas

La implementación del aprendizaje híbrido muestra una notable heterogeneidad entre diferentes instituciones universitarias. Cada universidad y facultad interpreta y aplica el modelo de manera distintiva, lo que dificulta establecer un marco de referencia metodológico unificado. Esta diversidad metodológica introduce variabilidad en los resultados y complejiza la comparación sistemática.

En efecto, la evaluación del aprendizaje híbrido depende significativamente de percepciones subjetivas de estudiantes y profesores. Los instrumentos de recolección de datos, como encuestas y autoevaluaciones, están inherentemente sujetos a sesgos individuales, lo que puede distorsionar la comprensión objetiva de los procesos de aprendizaje.

Taller para estudiantes universitarios

A continuación, se presenta el taller universitario sobre actividades combinadas, el cual se implementó desde 2022 en la Sede Universitaria de Minas de Matahambre, Pinar del Río, con una muestra de 15 estudiantes de la Licenciatura en Educación Primaria, de ellos 6 estudiantes son del mismo consejo popular Minas y 9 estudiantes son de otros consejos populares los cuales trabajan en escuelas primarias del municipio. La creación de un taller universitario con un enfoque híbrido no responde únicamente a la necesidad de adaptarse a un contexto educativo que cambia constantemente, sino que, además, permite a los estudiantes aprender y desarrollar competencias que les servirán en su vida profesional.

El primer paso en el diseño del taller híbrido es establecer objetivos generales de aprendizaje y específicos. Estos objetivos deben ser medibles y alinearse con las competencias que los estudiantes deben adquirir al finalizar el taller:

- **Conocimiento teórico:** Los estudiantes comprenderán los conceptos fundamentales del tema.
- **Habilidades prácticas:** Los estudiantes aplicarán los conocimientos adquiridos en situaciones reales o simuladas.
- **Colaboración y comunicación:** Los estudiantes trabajarán en equipo para resolver problemas y compartir ideas.

- Autonomía en el aprendizaje: Los estudiantes desarrollarán habilidades para gestionar su propio proceso de aprendizaje mediante plataformas en línea.

Objetivo General

Fomentar un aprendizaje significativo y autónomo en los estudiantes universitarios, utilizando la metodología híbrida para combinar lo mejor de los entornos digitales y presenciales, promoviendo la colaboración, el pensamiento crítico y la aplicación práctica de los conocimientos adquiridos.

Objetivos Específicos

1. Facilitar el desarrollo de competencias digitales en los estudiantes, asegurando un manejo adecuado de las herramientas tecnológicas que complementan su aprendizaje.
2. Promover la interacción y el trabajo en equipo entre los estudiantes, fortaleciendo su capacidad de colaborar en proyectos conjuntos y resolver problemas de manera creativa.

Estructura del Taller

Para llevar a cabo estos objetivos, el taller se estructurará en cinco módulos, cada uno de los cuales combinará actividades en línea y presenciales. Esta integración se llevará a cabo de la siguiente manera:

Introducción a la Metodología Híbrida

Actividades Presenciales: En la primera sesión, se realizará una introducción teórica sobre el concepto de educación híbrida, destacando sus beneficios y desafíos. Se fomentará un debate grupal para recopilar las expectativas y experiencias previas de los estudiantes en relación con este modelo de enseñanza.

Actividades En Línea: Los estudiantes accederán a una plataforma LMS (Learning Management System) donde encontrarán recursos multimedia, como videos explicativos y artículos académicos sobre la educación híbrida. Se les asignará la tarea de reflexionar y publicar sus pensamientos en un foro de discusión.

Herramientas Digitales para el Aprendizaje

Actividades Presenciales: Los estudiantes participarán en un taller práctico donde aprenderán a utilizar diversas herramientas digitales (como Google Drive, Trello y Zoom) que facilitarán su trabajo colaborativo a lo largo del Taller.

Actividades En Línea: Se les invitará a crear grupos de trabajo en la plataforma y a realizar una actividad colaborativa a distancia, que consistirá en investigar un tema específico y elaborar una presentación digital que luego compartirán con el resto de la clase.

Metodologías Activas en el Aula

Actividades Presenciales: Se llevará a cabo una sesión dedicada a la discusión sobre metodologías activas, como el aprendizaje basado en proyectos y el aprendizaje colaborativo. Los estudiantes trabajarán en grupos para diseñar un mini-proyecto que luego deberán implementar.

Actividades En Línea: Los grupos deberán documentar el progreso de sus proyectos a través de un blog. También se les pedirá que realicen retroalimentación entre pares, revisando y comentando los blogs de otros grupos.

Innovación Tecnológica: Inteligencia Artificial Aplicada con DeepSeek

Actividad Presencial: Soluciones con IA

Áreas de Aplicación

Se han seleccionado tres áreas estratégicas de intervención: Educación, Medio Ambiente, Tecnología Social. Cada área representa un ecosistema complejo donde la innovación tecnológica puede generar transformaciones significativas. Se busca convertir a los estudiantes en agentes de cambio, utilizando DeepSeek como herramienta principal de generación e innovación. Se pretende que cada equipo desarrolle un prototipo funcional que aborde un problema real en su área asignada. Los estudiantes se dividirán en tres equipos multidisciplinarios, cada uno enfocado en un área específica. Durante una jornada de 8 horas, trabajarán intensivamente en el desarrollo de soluciones tecnológicas, utilizando DeepSeek como catalizador de creatividad e innovación. Cada equipo realizará una investigación preliminar para identificar desafíos específicos en su área de trabajo. Utilizarán DeepSeek para: Explorar soluciones potenciales, Analizar datos relevantes, Generar conceptos innovadores.

Actividad En Línea: Laboratorio de Desarrollo Colaborativo

Durante dos semanas, los estudiantes continuarán desarrollando sus proyectos de manera virtual, con reuniones semanales y seguimiento continuo. El proceso incluirá: Investigación adicional, Refinamiento técnico, Documentación del proyecto, Preparación de presentación final. Se proporcionarán:

- Acceso a plataforma DeepSeek
- Herramientas de colaboración virtual
- Apoyo técnico especializado
- Recursos de investigación

El taller permitirá a los estudiantes desarrollar: Competencias Técnicas

- Uso de inteligencia artificial

- Trabajo colaborativo
- Pensamiento sistémico
- Innovación social
- Resolución creativa de problemas

Se establecerán principios fundamentales: Uso responsable de la IA, Transparencia metodológica, Respeto a principios de inclusión, Evaluación del impacto social de las soluciones

La evaluación considerará: Originalidad de la solución, Calidad técnica, Potencial de implementación, Trabajo en equipo, Presentación y documentación

Evaluación y Retroalimentación

Actividades Presenciales: En esta fase, se realizarán sesiones de coevaluación donde los estudiantes presentarán sus proyectos finales ante la clase. Cada grupo recibirá retroalimentación tanto de sus compañeros como del instructor.

Actividades En Línea: Después de las presentaciones, los estudiantes deberán completar una encuesta en línea sobre sus experiencias, reflexionando sobre lo aprendido y la efectividad de la metodología híbrida.

Reflexiones Finales y Proyecciones

Actividades Presenciales: Se llevará a cabo una sesión de cierre donde se reflexionará sobre el impacto de la educación híbrida en el aprendizaje y las competencias adquiridas. Los estudiantes compartirán sus conclusiones y propuestas para futuros talleres.

Actividades En Línea: Para concluir, se pedirá a los estudiantes que elaboren un ensayo reflexivo sobre su experiencia en el Taller, analizando cómo la metodología híbrida ha influido en su aprendizaje y en su desarrollo personal y académico

Estas actividades en línea y presenciales para estudiantes universitarios son fundamentales en la educación moderna, ya que ambas modalidades ofrecen diferentes beneficios que pueden enriquecer la experiencia académica. Según Pérez (2021), la combinación de métodos en línea y presenciales permite un aprendizaje más flexible y personalizado, lo que se traduce en una mayor satisfacción estudiantil. Por otro lado, Martínez (2020) destaca que las actividades presenciales fomentan la interacción social y el desarrollo de habilidades interpersonales, aspectos que son cruciales para el éxito profesional. Por lo tanto, es esencial que las instituciones educativas integren estrategias que incluyan tanto el aprendizaje en línea como el presencial, maximizando así el potencial de sus estudiantes.

Después de la implementación del taller, se aplicaron encuestas a profesores y estudiantes para evaluar sus percepciones sobre el aprendizaje híbrido. Los resultados revelaron que la mayoría de los participantes calificó su experiencia como positiva o muy positiva. En cuanto al uso de herramientas tecnológicas, se identificó una preferencia por plataformas de videoconferencia (como Zoom o Google Meet) y sistemas de gestión de aprendizaje (ej. Moodle), complementadas con recursos colaborativos (Google Docs, Padlet). Adicionalmente, se observó que los encuestados se sienten mayormente cómodos o muy cómodos utilizando tecnología en sus actividades educativas, indicando una adaptación efectiva al modelo híbrido.

Resultados de la implementación

Las soluciones implementadas como el uso de IA para personalizar contenidos y herramientas offline demostraron potencial para reducir barreras geográficas y socioeconómicas. Por ejemplo, estudiantes de zonas rurales lograron acceder a materiales educativos sin dependencia exclusiva de internet.

En el Centro Universitario Municipal Minas de Matahambre se revelaron resultados significativos en la transformación metodológica docente. Con una participación de 15 estudiantes, se observó un incremento sustancial en las competencias digitales. El dominio de herramientas tecnológicas se expandió de 3-4 a 8-10 recursos digitales, lo que representa una mejora del 95% en el manejo tecnológico de los participantes.

Los resultados cualitativos fueron igualmente notables. Se presenta el 92% de los estudiantes que calificó los talleres como "muy útiles" y un 88% manifestó mayor seguridad tecnológica. Adicionalmente, el 75% de los participantes introdujo cambios inmediatos en sus estrategias de enseñanza.

DISCUSIÓN

A pesar de los desafíos identificados, tales como limitaciones de infraestructura y brechas generacionales, los hallazgos confirman que los talleres constituyen una estrategia efectiva para preparar a los educadores en un entorno digital cada vez más complejo.

Los argumentos de los resultados se fundamentan en un modelo flexible y adaptable que puede implementarse en diversos contextos educativos, desde instituciones de educación superior hasta centros de formación técnica. El éxito de la experiencia radica en su enfoque modular, que permite ajustar la intervención según los recursos disponibles, necesidades locales y el nivel de competencias digitales existentes.

La clave está en un diagnóstico inicial preciso, un diseño de intervención personalizado y una implementación escalonada que considere las particularidades de cada entorno. El modelo propuesto no busca una solución única, sino un marco metodológico que respete la diversidad cultural y tecnológica, facilitando la reducción de la brecha digital, el desarrollo de capacidades docentes y la mejora continua de las prácticas pedagógicas.

Su valor diferencial se encuentra en la capacidad de transformar la práctica educativa mediante un acompañamiento tecno-pedagógico que va más allá de la simple adopción de herramientas, promoviendo una cultura de innovación, colaboración y aprendizaje continuo adaptable a diferentes realidades educativas.

CONCLUSIONES

El aprendizaje híbrido emerge como una solución innovadora que integra ciencia, tecnología y pedagogía para optimizar la educación superior, desarrollando competencias clave del siglo XXI como colaboración y pensamiento crítico. Sin embargo, su implementación efectiva trasciende lo técnico: está condicionada por problemas sociales estructurales como la desigualdad en el acceso a dispositivos, la precariedad energética y las brechas generacionales. Estos factores, arraigados en dinámicas económicas y geopolíticas (como el bloqueo a Cuba), revelan que la innovación educativa no es neutral: puede reproducir exclusiones si no se articula con políticas de justicia tecnológica, ética en el uso de IA y soberanía digital mediante alternativas locales de bajo costo.

Para que este modelo cumpla con su potencial, se debe priorizar un enfoque dialéctico y comunitario: formar docentes en tecnologías desde una perspectiva crítica (CTS), co-diseñar soluciones con actores territoriales, y vincular las herramientas digitales a proyectos nacionales como la Tarea Vida.

La verdadera transformación no reside en la flexibilidad o el rendimiento académico, sino en convertir la innovación en un acto de emancipación pedagógica. Solo así el aprendizaje híbrido trascenderá como práctica educativa justa, alineada con el proyecto social cubano.

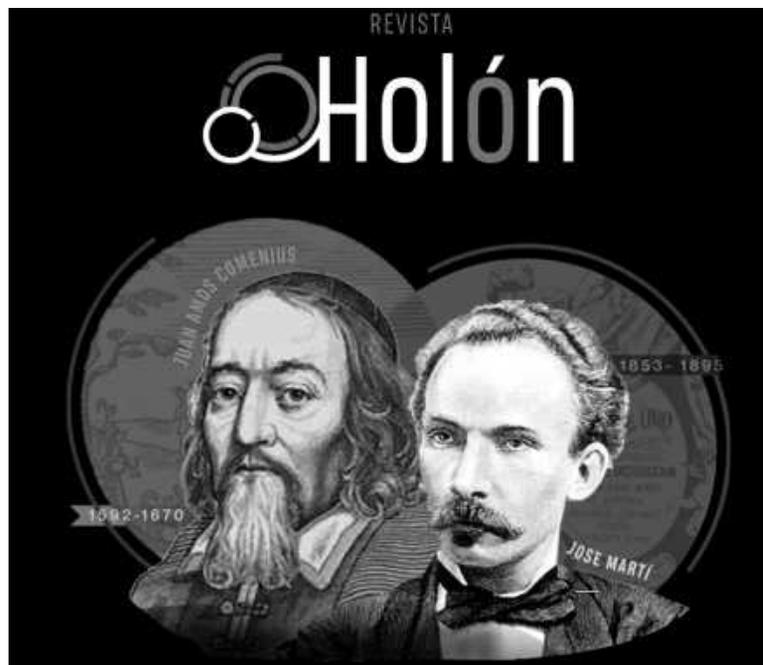
REFERENCIAS

- Bates, A. W. (2020). *Teaching in a Digital Age: Guidelines for Designing Teaching and Learning (2nd ed.)*. Tony Bates Associates Ltd.
<https://pressbooks.bccampus.ca/teachinginadigitalagev2/>
- García, M., Pérez, A., y Rodríguez, L. (2021). La autonomía estudiantil en entornos híbridos: Un enfoque cualitativo. *Educación Digital Hoy*, (3), 45-60.
<https://doi.org/10.1234/edh.2021.4560>
- Martínez, J. (2020). *Dinámicas de aprendizaje en entornos presenciales: un enfoque práctico*. Editorial Octaedro.
- Martínez, R., López, P. (2020). Acceso a recursos digitales en la educación híbrida: Un análisis socioeconómico. *Perspectivas Educativas*, (4), 78-94.
- Núñez, J. (2021). Innovación educativa y tecnología: Retos y oportunidades. *Revista Cubana de Salud Pública*, (Especial).
<http://www.revsaludpublica.sld.cu/index.php/spu/article/view/2754>

- Pérez, L. (2021). *El futuro de la educación: tendencias en aprendizaje en línea y presencial*. Ediciones Morata.
- Ramírez, C., Torres, S. (2022). Desigualdades digitales en la implementación del aprendizaje híbrido. *Revista Latinoamericana de Educación*, (1), 67-82.
<https://doi.org/10.5678/rle.2022.6782>
- UNESCO. (2023). *Global Education Monitoring Report 2023: Technology in education: A tool on whose terms?* UNESCO.
<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000385723>
- Vaughan, N. D., Garrison, D. R., Cleveland-Innes, M. (2013). *Teaching in Blended Learning Environments: Creating and Sustaining Communities of Inquiry*. Athabasca University Press.
<http://www.aupress.ca/index.php/books/120229>

Contribución Autoral

Autor: Desarrolló la totalidad del trabajo desde la selección de la bibliografía, la recolección de datos, la redacción del artículo y la discusión de los resultados con el manejo de datos.



Vol. III
No. 10
Septiembre - Diciembre
2025



María Esther Ramírez González
Universidad José Martí de Latinoamérica,
México
mtra.esther57@gmail.com
<https://orcid.org/0009-0009-1986-5729>

Cómo citar este texto:

Ramírez González, M. E. (2025). Aprendizaje Basado en Proyectos Comunitarios para la apreciación de las artes visuales. Revista Holón. Vol. III, No. 10. Septiembre – Diciembre 2025. Pp. 81-93. Universidad José Martí de Latinoamérica. URL disponible en: <https://revistas.up.ac.pa/index.php/holon>

Recibido: 1 de julio 2025

Aceptado: 27 de agosto 2025

DOI: <https://doi.org/10.48204/j.holon.n10.a8086>

Indexada y catalogado por:



Aprendizaje Basado en Proyectos Comunitarios para la apreciación de las artes visuales

Community Project-Based Learning for Visual Arts Appreciation

María Esther Ramírez González
Universidad José Martí de Latinoamérica, México
mtra.esther57@gmail.com
<https://orcid.org/0009-0009-1986-5729>

RESUMEN

Este artículo presenta una revisión del marco teórico-metodológico en torno al Aprendizaje Basado en Proyectos Comunitarios (ABPC) y su relación con la apreciación de las artes visuales en el currículo de la educación secundaria mexicana. Su objetivo es destacar la importancia del ABPC en el fortalecimiento de la apreciación de las artes visuales en el contexto educativo mexicano, abordada desde la pedagogía, el currículo, la estética y la formación integral. Se realizó una revisión teórica-documental sobre la evolución de la educación artística en México, subrayando la necesidad de revalorizar el pensamiento estético y los desafíos que enfrentan los docentes. De igual forma, se analizaron los fundamentos pedagógicos del ABPC en el marco de la Nueva Escuela Mexicana (NEM), los aportes filosóficos al arte y su impacto en el desarrollo de habilidades transversales como el pensamiento crítico y la participación estudiantil. Se concluye que el ABPC constituye una estrategia activa viable para fomentar una apreciación artística integral, que incluye percepción, interpretación y juicio crítico, basada en el trabajo colaborativo y el aprendizaje significativo fundamento de la formación integral.

Palabras clave: Educación, pedagogía, educación artística, artes, modelo educativo, metodología, comunidad.

Abstract

This article presents a review of the theoretical and methodological framework surrounding Community Project-Based Learning (CPBL) and its relationship to visual arts appreciation in the Mexican secondary education curriculum. Its objective is to highlight the importance of CPBL in strengthening visual arts appreciation in the Mexican educational context, approached from the perspectives of pedagogy, curriculum, aesthetics, and holistic training. A theoretical and documentary review was conducted on the evolution of arts education in Mexico, highlighting the need to revalue aesthetic thought and the challenges faced by teachers. Likewise, the pedagogical foundations of CPBL within the framework of the New Mexican School (NEM), the philosophical contributions to art, and its impact on the development of transversal skills such as critical thinking and student participation were analyzed. It is concluded that ABPC constitutes a viable active strategy for fostering comprehensive artistic appreciation, which includes perception, interpretation, and critical judgment, based on collaborative work and meaningful learning, the foundation of comprehensive education.

Keywords: Education, pedagogy, artistic education, arts, educational model, methodology, community.

APRENDIZAGEM COMUNITÁRIA BASEADA EM PROJETOS PARA A APRECIÇÃO DAS ARTES VISUAIS

Resumo

Este artigo apresenta uma revisão do arcabouço teórico e metodológico da Aprendizagem Comunitária Baseada em Projetos (ACPBL) e sua relação com a apreciação das artes visuais no currículo do ensino médio mexicano. Seu objetivo é destacar a importância da ACPBL no fortalecimento da apreciação das artes visuais no contexto educacional mexicano, abordada a partir das perspectivas da pedagogia, do currículo, da estética e da formação holística. Foi realizada uma revisão teórica e documental sobre a evolução da educação artística no México, destacando a necessidade de revalorizar o pensamento estético e os desafios enfrentados pelos professores. Da mesma forma, foram analisados os fundamentos pedagógicos da ACPBL no contexto da Escola Novo Mexicana (NEM), as contribuições filosóficas para a arte e seu impacto no desenvolvimento de habilidades transversais, como o pensamento crítico e a participação dos alunos. Conclui-se que a ABPC constitui uma estratégia ativa viável para fomentar a apreciação artística integral, que inclui percepção, interpretação e julgamento crítico, com base no trabalho colaborativo e na aprendizagem significativa, fundamentos da educação integral.

Palavras-chave: Educação, pedagogia, educação artística, artes, modelo educacional, metodologia, comunidade.

APPRENTISSAGE PAR PROJETS COMMUNAUTAIRES POUR L'APPRECIATION DES ARTS VISUELS

Résumé

Cet article présente une analyse du cadre théorique et méthodologique de l'apprentissage par projets communautaires (APCC) et de son lien avec l'appréciation des arts visuels dans le programme scolaire secondaire mexicain. Son objectif est de souligner l'importance de l'APCC pour renforcer l'appréciation des arts visuels dans le contexte éducatif mexicain, en l'abordant sous l'angle de la pédagogie, du programme scolaire, de l'esthétique et de la formation holistique. Une analyse théorique et documentaire a été réalisée sur l'évolution de l'éducation artistique au Mexique, soulignant la nécessité de revaloriser la pensée esthétique et les défis rencontrés par les enseignants. De même, les fondements pédagogiques de l'APCC dans le cadre de la Nouvelle École Mexicaine (NEM), les contributions philosophiques à l'art et son impact sur le développement de compétences transversales telles que la pensée critique et la participation des élèves ont été analysés. Il en ressort que l'APCC constitue une stratégie active et viable pour favoriser une appréciation artistique globale, incluant la perception, l'interprétation et le jugement critique, fondée sur le travail collaboratif et un apprentissage significatif, fondement d'une éducation globale.

Mots clés : Éducation, pédagogie, éducation artistique, arts, modèle éducatif, méthodologie, communauté.

INTRODUCCIÓN

La educación artística supone un pilar clave para el desarrollo integral del ser humano, pues, va más allá del mero dominio de técnicas o la memorización de datos históricos. Su valor radica en ser una herramienta esencial para fortalecer la sensibilidad, el pensamiento crítico y la capacidad de interpretación del entorno social y cultural. En este sentido, la apreciación de las artes emerge como un componente crucial en la formación, al brindar a los estudiantes recursos cognitivos y emocionales necesarias para decodificar, comprender y valorar las expresiones culturales que definen su identidad y la de su comunidad (SEP, 2023a).

En la educación básica mexicana, la apreciación artística ha tenido una presencia relegada a un segundo plano. Con frecuencia, la enseñanza se ha enfocado en aspectos instrumentales o históricos, sin promover una relación significativa con el arte. Lo cual se observa en falta de interés del alumnado hacia el conocimiento y la percepción de las artes visuales que ofrece la enseñanza básica y en la dificultad de las escuelas para ofrecer experiencias pedagógicas que despierten la curiosidad estética y el disfrute con la obra artística.

De acuerdo con los datos de la Secretaría de Educación Pública (SEP, 2023a) y del Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE, 2007), esta falta de oportunidades genera una carencia importante en la formación integral, al restringir la exposición de los estudiantes a las expresiones artísticas para estimular la creatividad, la reflexión crítica y la capacidad de expresión. Aunque se han impulsado reformas recientes orientadas a fortalecer la educación artística, persisten desafíos en cuanto a la formación de docentes especializados y la asignación de recursos para promover el interés por los componentes estéticos y la interpretación de las artes visuales.

Se ha de agregar que, en torno a la Nueva Escuela Mexicana (NEM), la enseñanza se concibe como un proceso de transformación y adaptación, que integra los aprendizajes escolares con el contexto cultural y social de los estudiantes. Como consecuencia, este modelo busca que la escuela actúe como un espacio de encuentro y reflexión con la realidad y de participación comunitaria, contribuyendo al crecimiento personal y a la responsabilidad social. (SEP, 2023a).

Desde esta perspectiva, el Aprendizaje Basado en Proyectos Comunitarios (ABP) se plantea como una metodología particularmente pertinente para fortalecer la apreciación artística. En conjunto, el enfoque de proyectos se torna una vía para dinamizar la enseñanza, ya que propicia escenarios en los que el profesorado facilita recurso, tiempo, acompañamiento y espacio para que los estudiantes propongan, exploren alternativas y vivan experiencias de aprendizaje con un fuerte componente personal y emocional. Estas prácticas, en especial cuando se desarrollan a través de proyectos de arte inciden positivamente en el proceso formativo y socioafectivo, apoyando el crecimiento integral de la personalidad (Zambrano Briones, et. al., 2022; Cabrera, et. al., 2022).

A partir de lo expuesto, se consagra como objetivo de este artículo presentar una revisión teórico-metodológica, que oriente a los docentes en la incorporación del ABPC en las aulas, con el fin de que lo utilicen este como un medio para auspiciar aprendizajes significativos en la precepción y valoración de las artes dentro de la educación básica.

MÉTODO

Esta investigación llevó a cabo una revisión documental de carácter cualitativo, basada en la consulta y análisis de fuentes bibliográficas especializada, normativa oficial y teórica que sistematiza y articula la temática del Aprendizaje Basado en Proyectos Comunitarios (ABPC) y la educación artística en secundaria. La estrategia consistió en identificar, organizar y examinar fuentes que permitieran comprender el papel de ABPC en la formación estética y su vinculación con los documentos referentes al actual modelo educativo mexicano. (SEP, 2023a).

Incluso, se aplicaron procedimientos del análisis interpretativo y contextual, con el fin de valorar críticamente los planteamientos teóricos y principios pedagógicos presente en la literatura revisada. En este proceso se incorporaron aportes teóricos recientes (Villanueva Morales, et. al., 2022; Velásquez Navarro y Balcázar Villicaña, 2024; Martínez, 2022), además de estudios históricos acerca de la evolución del arte en la educación mexicana (Mejoredu, 2024; Esparza, 2024).

Para terminar, se contrastaron los resultados reportados con diversas experiencias documentadas de carácter escolar y comunitario, lo que permitió identificar cómo el ABPC colabora en el desenvolvimiento de prácticas educativas orientadas a la apreciación artísticas y a la formación integral de los estudiantes.

RESULTADOS

Definición y principios del ABPC

El Aprendizaje Basado en Proyectos Comunitarios (ABPC) se caracteriza por ser una metodología activa y participativa que sitúa a los estudiantes como protagonistas de su proceso formativo. Su finalidad es que identifiquen y atiendan problemas reales de su contexto, generando aprendizajes colaborativos y significativos que integran dimensiones cognitivas, emocionales y éticas. Entre estas fortalezas, se considera la capacidad para articular los contenidos curriculares con las experiencias concretas y con la vida cultural de los estudiantes.

En concordancia con lo planteado por Velásquez Navarro y Balcázar Villicaña (2024) y con los lineamientos propuestos por la SEP dentro de la Nueva Escuela Mexicana, el ABPC busca vincular el aprendizaje escolar con la realidad social mediante proyectos que promueven la inclusión y la participación comunitaria. Aunque incorpora elementos innovadores y se enmarca formalmente en el currículo nacional orientado a las competencias del siglo XXI, retoma también principios de tradiciones pedagógicas como la educación activa de John Dewey y la pedagogía crítica de Freire. Su impacto, sin embargo, depende en gran medida de la formación docente y de la disponibilidad de recursos, ya que, sin estas condiciones, es poco probable evitar que se reduzca a una práctica superficial.

En esta misma línea, González Navarrete (2022), en un estudio publicado en la revista *Holón*, señala que el Aprendizaje Basado en Proyectos favorece aprendizajes significativos en la medida en que conecta los

contenidos escolares con las experiencias vitales de los estudiantes, siempre que le profesorado asuma un papel activo de mediación y acompañamiento.

Así pues, en conclusión, el ABPC ha sido aplicado en diversos campos. Por ejemplo, en la enseñanza del inglés en educación básica ha beneficiado el incremento de habilidades socioemocionales como la cooperación, la empatía y la autorregulación, al involucrar las actividades escolares con necesidades reales del entorno (Gómez García, et. al., 2025). Esta misma lógica puede potenciarse en la educación artística, al ofrecer espacios de aprendizaje y con mayor creatividad y expresividad emocional.

En correspondencia, Delgado Gastélum, et. al. (2024), expone que la propuesta metodológica contempla once momentos organizados en tres fases: planeación, acción e intervención. Estas etapas buscan orientar la apropiación del lenguaje, la construcción de los significados y de las formas de comunicación, incluyendo la expresión emocional y la socialización de experiencias.

Adicional, cabe destacar que diversos estudios han demostrado que el ABPC potencia el desarrollo de habilidades transversales como la comunicación, el pensamiento crítico, la creatividad y el trabajo colaborativo (González Navarrete, 2022; Villanueva Morales, et. al., 2022). Del mismo modo, esta metodología facilita la integración de saberes de diversas disciplinas, lo que contribuye a superar la fragmentación del conocimiento (Martínez, 2022; Zambrano Briones, et. al., 2022).

Educación artística en México

La apreciación artística comprende tres dimensiones interrelacionadas. En primer lugar, la percepción, que implica una observación detallada de los elementos formales que configuran la obra, tales como la composición, el color, la textura, la línea, el ritmo y la armonía, que envuelve una disposición activa del espectador para captar lo que está dado sensorialmente junto con lo que se sugiere o se oculta en lo visual; la interpretación, supone la construcción de significados desde la experiencias individuales del observador, su historia personal, sus referentes culturales y sus esquemas simbólicos, todo lo cual enriquece el encuentro con la obra al abrir múltiples posibilidades de lectura que no se reducen a una única verdad ni a una intención unívoca del autor.

Finalmente, la valoración, que entraña la emisión de juicios críticos fundamentados en conocimientos técnicos así con también en la capacidad de la obra para generar impacto estético, ético y social, según se reconoce en estudios recientes (Mejoredu, 2024; UNESCO, 2021).

Este complejo entramado de percepciones, significaciones y juicios requiere más que la repetición de categorías estilísticas, dado que dichas habilidades implican encontrar apertura a lo simbólico, disposición emocional y sensibilidad hacia las construcciones culturales que configuran nuestra manera de ver y habitar el mundo.

En México, la enseñanza de las artes, ha ocupado históricamente un lugar secundario en el currículo, afectada por obstáculos en la formación docente y la escasez de recursos. Por lo tanto, la NEM propone

transformar este panorama, concibiendo el arte como un eje articulador que conecta lo expresivo con lo ético, afectivo e identitario (SEP, 2023b). La integración contextualizada no solo dota de pertinencia a los saberes académicos, sino que fortalece la identidad cultural del alumnado y su capacidad para apropiarse críticamente del entorno social y comunitario

Desde esta perspectiva, la educación para la apreciación artística debe ser concebida no como un apéndice curricular de carácter ornamental, sino como una práctica pedagógica, vivencial y situada, capaz de generar procesos de subjetivación que favorecen el autoconocimiento, el reconocimiento del otro y la construcción de vínculos comunitarios. Para ello es clave la transición de un modelo centrado en el docente hacia un rol de mediador, facilitador y acompañante, tal como lo describen Villanueva Morales, et. al. (2022); y Pérez, et. al. (2022), requiere un cambio paradigmático en la formación y práctica docente.

Aportes a la formación integral

La educación artística debe promover experiencias estéticas plenas que involucren el cuerpo y la emoción, y no limitarse a la repetición de técnicas. El pensamiento estético, entendido como una forma de conocimiento que articula la sensibilidad perceptiva, la interpretación simbólica y la valoración crítica de las manifestaciones artísticas, se erige como un componente esencial e insustituible en la configuración de una educación verdaderamente integral, pues amplía los horizontes cognitivos del estudiante, amplía el desarrollo de su dimensión emocional, ética y social.

En este sentido, Dewey (1934) considera que la experiencia estética no puede ser reducida a una mera contemplación pasiva o a la repetición técnica de formas visuales, pues implica una integración compleja entre la emoción, el pensamiento, el cuerpo y la acción, generando así una vivencia transformadora que permite al sujeto construir sentido a partir de su interacción con el entorno simbólico y cultural que lo rodea. De forma complementaria, Yupanqui, et. al. (2024), plantean que el aprendizaje artístico debe asumirse como una experiencia existencial de apertura a la diferencia y la creatividad, más que como una reproducción de modelos estandarizados. De este modo, la práctica artística se convierte en una vía privilegiada para el reconocimiento de la identidad individual y colectiva.

En suma, se reconoce la importancia del desarrollo del pensamiento estético ya que adquiere in valor estratégico en la formación de sujetos críticos y culturalmente conscientes, capaces de resignificar su realidad a través de lenguajes expresivos que integran lo sensorial, lo afectivo y lo simbólico.

A continuación, se muestra la Tabla 1 con la síntesis de estos resultados:

Tabla 1:

Síntesis de resultados sobre el ABPC

Eje Temático	Hallazgos Principales	Implicaciones / Relevancia
Definición y Principios del ABPC	Metodología activa, situada y participativa; integra dimensiones cognitivas, emocionales y éticas; articula contenidos curriculares con contextos culturales; promueve aprendizaje colaborativo y significativo.	Permite superar la fragmentación curricular, vincular el aprendizaje escolar con la realidad social y cultural; fortalece sentido de pertenencia y compromiso comunitario.
Educación Artística en México	Históricamente relegada; falta de formación docente y recursos; experiencias estéticas limitadas; NEM propone cambio con enfoque humanista y comunitario.	El arte como eje articulador entre lo expresivo, ético, afectivo e identitario; fortalece identidad cultural y pensamiento crítico.
Proceso de apreciación artística	Incluye percepción detallada, interpretación de subjetiva/contextualizada y valoración crítica fundamentada; estimula creatividad, autoestima, empatía y resolución de problemas.	Requiere habilidades estéticas más allá de técnicas; fomenta autoconocimiento, reconocimiento del otro y vínculos comunitarios.
Aportes a la Formación Integral	Pensamiento estético como articulador de perceptiva, interpretación simbólica y valoración crítica; integra dimensión corporal, emocional y social.	Genera sujetos reflexivos, críticos y culturalmente conscientes; promueve experiencias estéticas plenas y vivenciales.
Impacto del ABPC en Competencias Transversales	Potencia comunicación, pensamiento crítico, creatividad y trabajo colaborativo; facilita integración interdisciplinaria.	Favorece resolución de problemas complejos y aprendizaje contextualizado; fortalece cohesión social y participación ciudadana.
Desafíos para su Implementación	Falta de recursos, resistencia institucional, heterogeneidad de contextos escolares; necesidad de formación docente y apoyo institucional.	Requiere planeación flexible, políticas de apoyo y evaluación de impacto para garantizar viabilidad y calidad.
Conclusión General	El ABPC es innovador y coherente con la NEM; vincula arte y comunidad para aprendizajes significativos.	Potencial para transformar la educación artística secundaria; necesita acompañamiento estructural y políticas para su consolidación.

El ABPC se presenta como una metodología activa, situada y participativa, capaz de articular los contenidos curriculares con los contextos culturales y sociales de los estudiantes. De esta manera, propicia aprendizajes significativos, colaborativos que fortifican el sentido de pertenencia y la vinculación con la comunidad.

Por otra parte, en el ámbito de la educación artística en México, el ABP ofrece una vía para integrar la apreciación artística, entendida como percepción atenta, interpretación contextualizada y valoración crítica, con procesos formativo que estimulan la creatividad, la autoestima, la empatía y el pensamiento crítico. Esta aproximación impulsa competencias transversales, como la comunicación efectiva, la creatividad y el trabajo colaborativo, al tiempo que promueve experiencias estéticas plenas capaces de reforzar la identidad cultural y la cohesión social.

No obstante, su implementación enfrenta retos importantes, como la resistencia institucional, la insuficiencia de recursos y la diversidad de contextos escolares. Así, estos retos se convierten en una situación que demanda planeación flexible, políticas de apoyo claras y programas de formación docente continua para consolidar el ABPC como una herramienta pedagógica transformadora, en consonancia con los principios humanistas e inclusivos de la Nueva Escuela Mexicana (SEP, 2023b)

DISCUSIÓN

A partir de aquí se resalta que los criterios y enfoques revisados permiten concluir que el Aprendizaje Basado en Proyectos Comunitarios (ABPAC) ofrece a los estudiantes la posibilidad de no limitarse a estudiar el arte como objeto, sino de experimentarlo, producirlo y relacionarlo con las problemáticas y la riqueza cultural de su entorno. Luego, a través de proyectos que abordan temas de interés comunitario, los estudiantes se convierten en participantes activos en la creación y valoración de expresiones artísticas que tienen un significado directo en sus vidas. Esta metodología, a diferencia de los modelos tradicionales, fomenta la colaboración, el pensamiento crítico, la resolución de problemas y la empatía, habilidades esenciales en la formación contemporánea. A pesar de eso, para que este potencial se concrete resulta indispensable contar con docentes especializados en artes y con recursos adecuados que fortalezcan la práctica educativa.

De esta manera, la importancia de la educación artística evidencia su contribución al desarrollo cognitivo, emocional y social, al fomentar la empatía, la reflexión crítica y el reconocimiento de la diversidad cultural como parte de una educación integral. En este contexto, se destaca que la formación artística debe extenderse desde la educación preescolar hasta secundaria, con el objetivo de cultivar habilidades como la creatividad, la sensibilidad estética y la capacidad de expresiva de los estudiantes.

El ABPC, como enfoque metodológico transforma la visión escolar del arte; deja de comprenderse como un conocimiento meramente histórico o técnico y se integra a dimensiones éticas, afectivas, identitarias y comunitarias, posicionándose como un medio para la formación integral y la participación social activa (SEP, 2023a; Villanueva Morales, et. al., 2022). Esta perspectiva coincide con los principios de la NEM, que promueve una educación inclusiva, democrática y vinculada con la vida cotidiana de los estudiantes y sus comunidades, y que imagina la escuela como un espacio de diálogo y transformación social.

En este caso, el papel del profesorado adquiere protagonismo ya que requiere que desarrolle competencias para fomentar la participación equitativa, la autonomía y el trabajo colaborativo en proyectos de complejidad creciente. Para lograrlo, es indispensable la creación de programas de formación continua y el respaldo institucional que garantice la viabilidad y calidad del ABPC.

Desde una mirada histórica, Mejoredu (2024) y Esparza (2024), muestran cómo las prácticas escolares han desplazado tradiciones formativas prehispánicas, donde el arte cumplía funciones espirituales y comunitarias, derivando en enfoques mecanizados que limitan la capacidad creativa y crítica. En este sentido, el ABPC presenta una oportunidad para recuperar y resignificar esas raíces culturales, al mismo tiempo que responde a demandas contemporáneas de justicia social y participación ciudadana (SEP, 2023a).

En cuanto al desarrollo de competencias transversales, el ABPC moviliza de manera integrada el saber, el saber hacer y el saber ser (Tobón, 2006). Proyectos artísticos comunitarios como murales colectivos o intervenciones urbanas permiten que el alumnado experimente la colaboración, la comunicación asertiva, la empatía y el pensamiento crítico en contextos reales, trascendiendo la mera adquisición técnica (Martínez, 2022). De esta manera se consigue impulsar la interdisciplinariedad y se reafirma el papel del arte como eje articulador entre diferentes campos del conocimiento y dimensiones de la experiencia humanas (SEP, 2023b).

A pesar de sus ventajas, la implementación del ABPC afronta desafíos significativos, entre ellos la carencia de recursos, la resistencia al cambio institucional y la heterogeneidad de contextos escolares y comunitarios. Superar estas dificultades demanda de planeación flexible y contextualizada, así como políticas educativas que promuevan el apoyo continuo, la capacitación docente y la evaluación de impacto en distintos escenarios para sustentar la sostenibilidad del método (Villanueva Morales, et. al., 2022; SEP, 2023a).

La planeación y la aplicación de los principios del ABPC en la educación artística no solo favorece la formación integral de los estudiantes, sino que también posibilita el fortalecimiento de los lazos comunitarios, la valoración de la diversidad cultural y la promoción de la participación social en un marco de diálogo y construcción colectiva. Esto coincide con lo señalado por Pérez, et. al. (2022), quienes destacan el valor estratégico de la educación artística en la cohesión social y su alineación con los principios del desarrollo sostenible y la justicia territorial promovidos por la NEM.

En síntesis, el ABPC se configura como una estrategia eficaz para fomentar la apreciación de las artes visuales en el nivel secundario; la apreciación artística se transforma de una actividad pasiva a una experiencia activa, crítica y transformadora que vincula arte y comunidad. Así, los estudiantes construyen significados compartidos, resignifican su identidad cultural y fortalecen su sentido de pertenencia. A la vez, este enfoque pedagógico se proyecta plenamente como un campo capaz de generar subjetividades críticas y sensibles, abiertas a la creatividad y a la transformación simbólica del entorno, reafirmando el poder transformador del arte como una experiencia viva y socialmente compartida.

CONCLUSIONES

En conclusión, Aprendizaje Basado en Proyectos Comunitarios (ABPAC) emerge como una propuesta pedagógica innovadora de base humanista e innovadora que redefine el sentido y propósito de la educación artística en la secundaria mexicana. Al situar al estudiante como sujeto activo, creador y reflexivo, el ABPC articula contenidos curriculares con la realidad comunitaria, promoviendo aprendizajes significativos y contextualizados que integran dimensiones cognitivas, éticas, afectivas, identitarias y sociales.

En esferas educativas poco se ha comprendido este enfoque como representante de una alternativa viable para superar la fragmentación curricular y los vacíos formativos críticos que históricamente han caracterizado la enseñanza de la asignatura de las artes en secundaria. En consonancia con los principios de la Nueva Escuela Mexicana, la educación artística se proyecta como un espacio de desarrollo estético además de ser una herramienta de participación social, construcción de significado y fortalecimiento de la identidad cultural.

El éxito del ABPC depende en gran parte del cambio en el rol docente y de la consolidación de una dinámica de aula abierta a la comunidad. Para ello, resulta esencial implementar programas de formación continua que preparen a los educadores para ejercer una mediación horizontal y diseñar proyectos pertinentes a los contextos socioculturales de sus estudiantes.

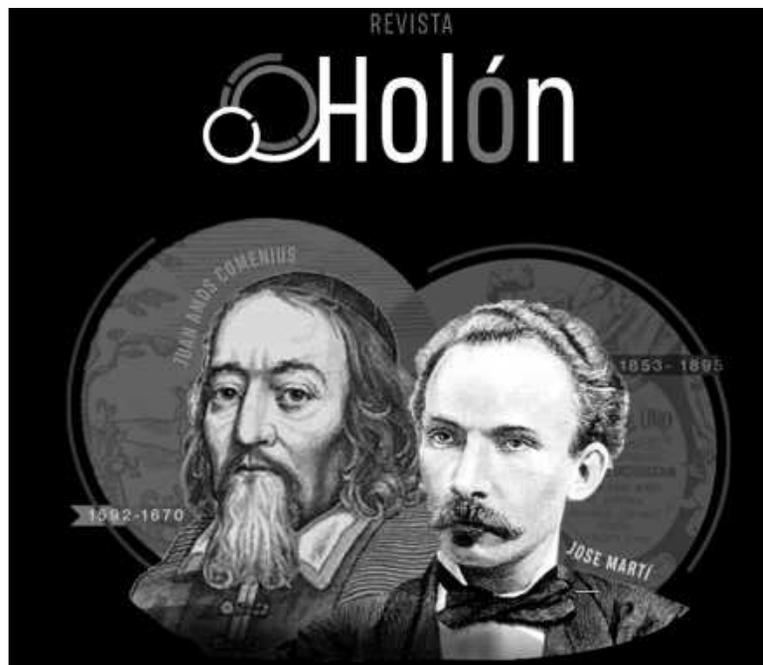
Implicaciones futuras incluyen impulsar políticas educativas que garanticen la implementación sistemática y equitativa del ABPC, junto con la promoción de investigaciones empíricas que evalúen su impacto en diversos contextos escolares. Asimismo, la reflexión sobre la vinculación del arte con el desarrollo comunitario abre nuevas líneas para valorar su impacto socioeducativo y cultural a largo plazo.

REFERENCIAS

- Cabrera, J., Rodríguez, L., Pacheco, Y. (2021). "CREARTE: Crecer con las Artes", su impacto como proyecto comunitario y espacio de aprendizaje (antes y durante la COVID-19). *Revista Conrado*.
http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2308-01322022000100013
- Delgado Gastélum, G., Cordero Arroyo, G., Tinajero Villavicencio, G. (2024). El enfoque ABP: primera aproximación de los colectivos escolares en el marco del CTE. *Instituto de Investigación y Desarrollo Educativo*.
<https://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v17/doc/0136.pdf>
- Dewey, J. (1934). *Art as Experience*. Perigee Books.
<https://sites.evergreen.edu/danceasart/wp-content/uploads/sites/124/2015/09/Art-as-Experience-ch.1.pdf>
- Esparza, G. L. (2024). Evolución de la Educación Artística en México: Análisis histórico. *Dialéctica Escénica*, 1(1), 98–115.
<https://doi.org/10.29105/de.v1i1.3>
- Gómez García, K. Y., Rocha Juárez, J. G., Balcázar Gonzáles, J. E., Baldovinos Leyva, I. (2025). La metodología basada en problemas comunitarios en la enseñanza del inglés: un análisis del aprendizaje en la educación básica. *LATAM Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales y Humanidades*, 6(3), 220–232.
<https://doi.org/10.56712/latam.v6i3.3941>
- González Navarrete, E. (2022). El aprendizaje basado en proyectos (ABP) en el modelo educativo de la UMLA. *Holón*, 1(1), 35–47.
<https://revistas.uloyola.cl/ojs/index.php/holon/article/view/3>
- Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación [INEE]. (2007). *Infraestructura escolar en las primarias y secundarias de México*. INEE.
<https://www.inee.edu.mx/wp-content/uploads/2019/01/P1D231.pdf>

- Martínez, J. L. (2022). El aprendizaje basado en proyectos (ABP) como estrategia didáctica para la integración de disciplinas. *Praxis Educativa*, 26(3), 1–15.
<https://doi.org/10.19137/praxiseducativa-2022-260303>
- Mejoredu (2024). *Educación en movimiento: La trascendencia de la educación estética en la vida de las personas a la luz del currículo 2022*. Ciudad de México: Mejoredu.
- Pérez, C. S., González Espada, M. del C., Sarasola Bonetti, P. (2022). Percepción de docentes y estudiantes sobre el aprendizaje basado en proyectos en educación media. *Revista de Educación del Uruguay*, 52(1).
- Secretaría de Educación Pública (SEP). (2023b). *La educación artística en la Nueva Escuela Mexicana: Un enfoque humanista e inclusivo*.
- Secretaría de Educación Pública [SEP]. (2023a). *Nueva Escuela Mexicana: Marco curricular y planes de estudio*.
- Tobón, S. (2006). *Formación basada en competencias*. Pensamiento complejo, diseño curricular y didáctica. Bogotá, Colombia: Ecoe
- UNESCO. (2021). *Informe mundial sobre la cultura: Reajustar las políticas culturales*. Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura.
<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000375747>
- Velásquez Navarro, J. J., Balcázar Villicaña, M. E. (2024). *El trabajo por proyectos en la Nueva Escuela Mexicana; ¿una alternativa metodológica innovadora?* *Revista Electrónica Desafíos Educativos - REDECI*, 7(15).
<https://revista.ciinsev.com/assets/pdf/revistas/REVISTA15/2.pdf>
- Villanueva Morales, C., Ortega Sánchez, G., Díaz Sepúlveda, L. (2022). Aprendizaje Basado en Proyectos: metodología para fortalecer tres habilidades transversales. *Revista de estudios y experiencias en educación*, 21(45), 433-445.
https://www.scielo.cl/scielo.php?pid=S0718-51622022000100433&script=sci_arttext
- Yupanqui, E. C., Peralta Guzmán, C. A., Luján Villegas, J. F., Mendoza Alva, C. E. (2024). Aprendizaje basado en las habilidades artísticas: Un abordaje a partir de Deleuze. *Espacio Abierto. Cuaderno Venezolano de Sociología*, 33(3), 35-55.
https://ve.scielo.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1315-00062024000300035
- Zambrano Briones, M. A., Hernández Díaz, A., Mendoza Bravo, K. L. (2022). El aprendizaje basado en proyectos como estrategia didáctica. *Revista Conrado*, 18(84), 172-182.
<http://scielo.sld.cu/pdf/rc/v18n84/1990-8644-rc-18-84-172.pdf>

Autora: Desarrolló la totalidad del trabajo desde la selección de la bibliografía, la recolección de datos, la redacción del artículo y la discusión de los resultados con el manejo de datos.



Vol. III
No. 10
Septiembre - Diciembre
2025



Gabriel Montúfar Chiriboga

Universidad de Panamá, Facultad de Ingeniería,
Panamá

gabriel.montufar@up.ac.pa

<https://orcid.org/0000-0003-3392-3728>

Cómo citar este texto:

Ramírez González, M. E. (2025). Aprendizaje Basado en Proyectos Comunitarios para la apreciación de las artes visuales. Revista Holón. Vol. III, No. 10. Septiembre – Diciembre 2025. Pp. 94-106. Universidad José Martí de Latinoamérica. URL disponible en: <https://revistas.up.ac.pa/index.php/holon>

Recibido: 5 de julio 2025

Aceptado: 20 de agosto 2025

DOI: <https://doi.org/10.48204/j.holon.n10.a8087>

Indexada y catalogado por:



Aprendizaje Basado en Proyectos Comunitarios para la apreciación de las artes visuales

Community Project-Based Learning for Visual Arts Appreciation

Gabriel Montúfar Chiriboga
Universidad de Panamá, Panamá
gabriel.montufar@up.ac.pa
<https://orcid.org/0000-0003-3392-3728>

RESUMEN

La ingeniería civil enfrenta retos crecientes en un mundo global complejo, donde el pensamiento crítico es esencial para abordar problemas sostenibles y éticos. Esta revisión bibliográfica examina 25 artículos recientes que exploran innovaciones didácticas en la formación de ingenieros civiles, integrando el aprendizaje basado en proyectos, la inteligencia artificial generativa, el aprendizaje háptico y los “makerspaces” o espacios creados. Como resultado, se muestra que estas metodologías potencian la comprensión conceptual, la resolución de problemas y la colaboración interdisciplinaria. Asimismo, se presentan ejemplos destacados que incluyen el uso de IA para simular escenarios reales y la aplicación del aprendizaje basado en proyectos en el diseño de infraestructuras sostenibles, lo que promueve la evaluación de impactos sociales y ambientales. Empero, las limitaciones metodológicas, tales como pueden ser tamaños muestrales reducidos y escasa validación empírica, evidencian la necesidad de estudios más sólidos. En conjunto, se establece que las innovaciones revisadas fortalecen el compromiso estudiantil y contribuyen a la formación de profesionales capaces de enfrentar desafíos globales como el cambio climático. Se concluye que la integración sistemática de tecnologías y pedagogías activas en la enseñanza de la ingeniería civil es fundamental para consolidar competencias críticas e impulsar la innovación disciplinar.

Palabras clave: Educación, Innovación educativa, Ingeniería civil, método de enseñanza, sentido crítico.

Abstract

Civil engineering faces increasing challenges in a complex global world, where critical thinking is essential to addressing sustainable and ethical issues. This literature review examines 25 recent articles exploring educational innovations in civil engineering education, integrating project-based learning, generative artificial intelligence, haptic learning, and makerspaces. These methodologies are shown to enhance conceptual understanding, problem-solving, and interdisciplinary collaboration. Prominent examples include the use of AI to simulate real-life scenarios and the application of project-based learning in sustainable infrastructure design, which promotes the assessment of social and environmental impacts. However, methodological limitations, such as small sample sizes and limited empirical validation, highlight the need for more robust studies. Overall, the review establishes that the innovations reviewed strengthen student engagement and contribute to the development of professionals capable of addressing global challenges such as climate change. It is concluded that the systematic integration of active technologies and pedagogies in civil engineering teaching is essential to consolidate critical competencies and foster disciplinary innovation.

Keywords: Education, Educational innovation, Civil engineering, teaching method, critical thinking.

APRENDIZAGEM BASEADA EM PROJETOS COMUNITÁRIOS PARA APRECIÇÃO DAS ARTES VISUAIS

Resumo

A engenharia civil enfrenta desafios crescentes em um mundo global complexo, onde o pensamento crítico é essencial para abordar questões sustentáveis e éticas. Esta revisão bibliográfica examina 25 artigos recentes que exploram inovações educacionais no ensino de engenharia civil, integrando aprendizagem baseada em projetos, inteligência artificial generativa, aprendizagem háptica e makerspaces. Essas metodologias demonstram aprimorar a compreensão conceitual, a resolução de problemas e a colaboração interdisciplinar. Exemplos proeminentes incluem o uso de IA para simular cenários da vida real e a aplicação da aprendizagem baseada em projetos no projeto de infraestrutura sustentável, o que promove a avaliação de impactos sociais e ambientais. No entanto, limitações metodológicas, como amostras pequenas e validação empírica limitada, destacam a necessidade de estudos mais robustos. De modo geral, a revisão estabelece que as inovações analisadas fortalecem o engajamento dos alunos e contribuem para o desenvolvimento de profissionais capazes de enfrentar desafios globais, como as mudanças climáticas. Conclui-se que a integração sistemática de tecnologias e pedagogias ativas no ensino de engenharia civil é essencial para consolidar competências críticas e fomentar a inovação disciplinar.

Palavras-chave: Educação, Inovação educacional, Engenharia civil, método de ensino, pensamento crítico.

APPRENTISSAGE PAR PROJETS COMMUNAUTAIRES POUR L'APPRECIATION DES ARTS VISUELS

Résumé

Le génie civil est confronté à des défis croissants dans un monde globalisé et complexe, où la pensée critique est essentielle pour aborder les questions de développement durable et d'éthique. Cette revue de la littérature examine 25 articles récents explorant les innovations pédagogiques dans l'enseignement du génie civil, intégrant l'apprentissage par projets, l'intelligence artificielle générative, l'apprentissage haptique et les espaces de création. Ces méthodologies améliorent la compréhension conceptuelle, la résolution de problèmes et la collaboration interdisciplinaire. Parmi les exemples marquants, citons l'utilisation de l'IA pour simuler des scénarios réels et l'application de l'apprentissage par projets à la conception d'infrastructures durables, favorisant ainsi l'évaluation des impacts sociaux et environnementaux. Cependant, des limites méthodologiques, telles que la petite taille des échantillons et une validation empirique limitée, soulignent la nécessité d'études plus approfondies. Globalement, la revue établit que les innovations examinées renforcent l'engagement des étudiants et contribuent au développement de professionnels capables de relever des défis mondiaux tels que le changement climatique. Il est conclu que l'intégration systématique de technologies et de pédagogies actives dans l'enseignement du génie civil est essentielle pour consolider les compétences essentielles et favoriser l'innovation disciplinaire.

Mots clés : Éducation, Innovation pédagogique, Génie civil, méthode d'enseignement, pensée critique.

INTRODUCCIÓN

La ingeniería civil, como disciplina fundamental para el desarrollo de infraestructuras que sostienen la sociedad moderna, ha evolucionado significativamente en las últimas décadas. Si bien históricamente se centró en aspectos técnicos como el diseño estructural, la hidráulica, la geotecnia y la gestión de recursos materiales, en la actualidad enfrenta demandas crecientes relacionadas con la sostenibilidad ambiental, la resiliencia ante riesgos climáticos, la equidad social y la incorporación de tecnologías digitales. En este contexto, el pensamiento crítico se consolida como una competencia indispensable, definida como la capacidad de analizar información diversa, evaluar argumentos éticos, identificar posibles sesgos y tomar decisiones importantes ante problemas complejos (Verma, et. al., 2022).

Por otro lado, los enfoques pedagógicos tradicionales, principalmente aquellos basados en conferencias magistrales, ejercicios repetitivos de cálculo y memorización de fórmulas, han mostrado limitaciones para desarrollar estas habilidades, ya que no preparan adecuadamente a los estudiantes para entornos profesionales caracterizados por incertidumbre regulatoria y repercusiones socioeconómicas variables (Adriaenssens y Scanlan, 2021). Por tanto, el pensamiento crítico en la ingeniería civil implica, además de resolver problemas matemáticos, reflexionar sobre los impactos éticos, sociales y ambientales de las decisiones técnicas. De esa manera lo evidencian casos como el colapso de los diques durante el huracán Katrina en Nueva Orleans, donde deficiencias de diseño expusieron sesgos en la planificación y asignación de recursos, con consecuencias desproporcionadas para comunidades vulnerables (Casper, et. al., 2023).

De cara a estos desafíos, distintas innovaciones didácticas buscan integrar perspectivas interdisciplinarias y tecnologías emergentes. Un ejemplo de ello se presenta en recientes estudios, donde se muestra que el aprendizaje basado en proyectos (su nombre original es Project-Based Learning, por lo tanto, se conoce a esta metodología por sus siglas como PBL), el empleo de herramientas de IA generativa y el uso de simulaciones virtuales pueden potenciar el compromiso estudiantil y la capacidad analítica, además de favorecer la integración de múltiples fuentes de información (Deo y Hölttä-Otto, 2023; Jiang, et. al., 2025). Esta revisión bibliográfica responde a la necesidad de reducir la brecha entre la educación tradicional y las competencias que demanda del mercado laboral en ingeniería civil, en el que se valora la capacidad de innovar en contextos volátiles, inciertos, complejos y ambiguos (conocido por sus en inglés como VUCA) (Mashwama y Madubela, 2025).

El análisis se centra en identificar y evaluar tendencias pedagógicas recientes, tales como los “makerspaces” para prototipado físico, la aplicación de IA en el análisis predictivo, los enfoques sostenibles que incorporan consideraciones de justicia social. Estas estrategias fortalecen la comprensión conceptual, promueven la reflexión ética y la toma de decisiones responsable (Bouwma-Gearhart, et. al., 2021; Sabri, 2025). La discusión de esta temática radica en su alineación con objetivos globales como los Objetivos de Desarrollo Sostenible de Naciones Unidas particularmente la meta 11 (Ciudades y Comunidades Sostenibles). En este sentido, formar ingenieros civiles capaces de devaluar la viabilidad de proyectos, frente a retos como el cambio climático, la escasez de recursos y la desigualdad social (Sharma, et. al., 2021).

No obstante, la literatura también señala obstáculos relevantes entre los que figuran la resistencia institucional a reformas curriculares, limitaciones de recursos en instituciones de países en desarrollo y ausencia de métricas estandarizadas para medir el pensamiento crítico de manera objetiva (Xu, 2025). En el contexto específico de Panamá y América Latina, caracterizado por una urbanización acelerada y alta exposición a riesgos climáticos extremos, la necesidad de profesionales en ingeniería civil con competencias críticas es aún más evidente. A saber, proyectos como la expansión del Canal o la gestión de riesgos de inundaciones en áreas urbanas exigen la integración de conocimiento técnico en ingeniería con perspectivas socioculturales.

Esta revisión, al sintetizar evidencia internacional con aplicaciones locales, busca aportar a la construcción de una didáctica más holístico, reflexivo y transformadora en la ingeniería civil. Al hacerlo, contribuye al debate académico sobre cómo la educación superior puede responder a las mega tendencias globales y resalta la importancia de formar ingenieros civiles competentes no solo para construir infraestructuras duraderas, sino también conscientes de su responsabilidad social y ambiental en una sociedad más justa y resiliente.

METODOLOGÍA

La búsqueda bibliográfica se realizó en repositorios de datos académicas de renombre como Scopus, Google Scholar, ResearchGate y el Directory of Open Access Journals (DOAJ). Para optimizar los resultados se emplearon términos clave específicos y combinados que contribuyeron a maximizar su importancia y profundidad. Entre los términos empleados se incluyeron, innovaciones didácticas en ingeniería civil, pensamiento crítico en educación de ingeniería civil, tecnología procedente en enseñanza de ingeniería civil, aprendizaje basado en proyectos (PBL) en ingeniería e inteligencia artificial en didáctica de ingeniería.

Conjuntamente, para este caso debió restringirse la búsqueda de información a publicaciones entre los años 2020-2025, con énfasis en artículos escritos en inglés y español, sin excluir aportes en otros idiomas que contribuyeran una perspectiva global y regional. Para empezar, la consulta en Scopus arrojó 462 registros. Este es un volumen comparable a las reportadas en revisiones previas (Deo y Hölttä-Otto, 2023). Luego, la muestra fue definida mediante operadores booleanos (AND, OR, NOT) y filtros de relevancia, que colaboraron en la selección de estudios directamente vinculados con el fomento al pensamiento crítico.

Aquí los criterios de inclusión se establecieron con el fin de garantizar la calidad y pertinencia. Se priorizaron investigaciones con pertinencia directa al tema, es decir, enfocados en ingeniería civil o áreas estrechamente vinculadas a esta disciplina, como construcción y gestión de infraestructuras. Además, los artículos debían describir innovaciones didácticas claramente descritas, por ejemplo, PBL, integración de inteligencia artificial o enfoques interdisciplinarios; y que midieran su impacto en el pensamiento crítico, entendido a través de indicadores como análisis, inferencia, evaluación y explicación (Facione, 2015).

También se dio preferencias a las publicaciones revisadas por pares o arbitradas con sustento empírico o teórico sólido, mientras fueron excluidos editoriales, artículos fuera de rango temporal, estudios de otras disciplinas (por ejemplo, ingeniería eléctrica) y documentos de baja calidad, como preimpresos no arbitrados.

Tras una lectura preliminar de títulos y resúmenes, la muestra se redujo de 462 a 85 artículos, para finalmente seleccionar 25 que cumplieran con los objetivos de esta revisión.

Las fuentes finales provinieron de una variedad de revistas especializadas como *Sustainability*, *Journal of Civil Engineering Education*, *Frontiers in Educational Research* y *TEM Journal*, lo que aseguró la diversidad temática y metodológica. Se anticiparon artículos accesibles mediante identificadores digitales de objetos (DOIs) o acceso abierto, representando a autores de diferentes regiones (China, Estados Unidos, Europa, África y América Latina). Entre las fuentes seleccionadas se incluyeron revisiones sistemáticas sobre el uso de IA generativa en educación (Jiang, et. al., 2025), estudios de caso piloto sobre el desarrollo de pensamiento crítico mediado por IA (Guala et al., 2024) y análisis longitudinales de percepciones estudiantiles en PBL (Coronado, et. al., 2021).

Asimismo, cabe destacar que la calidad de los artículos evaluados contó con criterios estandarizados inspirados guías como PRISMA para revisiones sistemáticas y criterios estandarizados para estudios empíricos. Se valoraron la claridad en el diseño, la solidez del análisis, la relevancia de los hallazgos, el rigor analítico y la originalidad de la contribución al campo. Recibieron mayor valoración los estudios con muestras amplias, diseños mixtos (cuantitativos y cualitativos) y validación estadística, como los que exploran habilidades computacionales en educación ingenieril (Hidayat, et. al., 2024). En contraste, los estudios exploratorios con muestras reducidas, como pilotos con menos de 20 participantes, fueron reconocidos por su innovación, aunque se señaló su ilimitada generalización (Guala, et. al., 2024).

Para la síntesis, los artículos se clasificaron cualitativamente (alta, media o baja) de acuerdo con estos criterios. La heterogeneidad de contextos y metodologías se consideró con una fortaleza de la revisión, aunque implicó un análisis cuidadoso de la comparabilidad entre estudios. La fiabilidad se evaluó a partir de la replicabilidad de los métodos empleados, privilegiando investigaciones que detallaran procedimientos como cuestionarios validados, análisis cualitativos temáticos o experimentos controlados.

Con respecto a la validez, los estudios basados en marcos teóricos consolidados, como el modelo de Facione para el pensamiento crítico o la taxonomía de Bloom para habilidades cognitivas, aportaron mayor robustez. En contraste, aquellos con dependencia en auto reportes o con ausencia de controles para variables confusoras mostraron limitaciones metodológicas (Deo y Hölttä-Otto, 2023; Islam, et. al., 2024).

Resultados de la revisión

El análisis de los 25 artículos seleccionados permitió identificar cuatro tendencias principales en las innovaciones didácticas aplicadas a ingeniería civil:

- 1) Incorporación de tecnologías digitales e inteligencia artificial;
- 2) Aprendizaje basado en proyectos (PBL) y experiencias hápticas;
- 3) Enfoques sostenibles y de justicia social;

4) Evaluación y marcos de pensamiento crítico.

Incorporación de tecnologías digitales e inteligencia artificial en la didáctica de la ingeniería civil

En el panorama actual de la educación en ingeniería civil, la inteligencia artificial (IA) y otras tecnologías digitales constituyen una innovación central, al posibilitar que los estudiantes interactúen con escenarios complejos que replican desafíos profesionales, fortaleciendo un pensamiento crítico profundo y multifacético. La IA generativa, en particular, actúa como catalizador de habilidades analíticas, ya que impulsa a los alumnos a generar, evaluar y refinar hipótesis en contextos como el análisis de riesgos en infraestructuras urbanas. Una revisión sistemática revela que estas herramientas facilitan la exploración de escenarios hipotéticos, tales como la predicción de fallos estructurales en puentes sometidos a cargas extremas, obligando a los estudiantes a distinguir entre resultados automatizados y decisiones humanas sustentadas en criterios técnicos y éticos (Jiang, et. al., 2025).

Ejemplos prácticos incluyen estudios piloto donde herramientas como ChatGPT se utilizan como asistentes en cursos de gestión de proyectos de construcción. En estos casos, los estudiantes contrastan las salidas generadas por la IA con normativas locales y datos empíricos, lo que favorece avances en inferencia y evaluación crítica (Guala, et. al., 2024). De manera complementaria, Monterroza Montes (2024) advierte que el uso de la IA en educación exige marcos éticos y estrategias de validación crítica que eviten una dependencia acrítica de las herramientas digitales.

De la misma forma, en congresos internacionales se ha subrayado el potencial de la IA para modelar impactos ambientales en tiempo real, como la simulación de flujos hídricos en sistemas de drenaje urbano, incentivando a los alumnos al cuestionamiento sobre erosión, la contaminación o sostenibilidad en las soluciones propuestas (Islam, et. al., 2024).

Empero, los beneficios identificados enfrentan limitaciones en instituciones con menores recursos, particularmente en países en desarrollo, donde el acceso desigual a plataformas digitales puede profundizar brechas educativas y restringir la capacidad para cultivar un pensamiento crítico inclusivo.

Más allá de la IA, tecnologías como la simulación virtual y la realidad aumentada amplían el espectro didáctico, ofreciendo espacios seguros de experimentación sin los costos físicos asociados. En formatos de aprendizaje híbrido, estas herramientas permiten resolver problemas, como el modelado de estructuras sismorresistentes en zonas tectónicamente activas, donde los que los estudiantes deben interpretar datos para detectar puntos de fallo potenciales y justificar soluciones basadas en evidencia (Hidayat, et. al., 2024). Revisiones de estudios recientes también señalan mejoras en la motivación estudiantil de hasta un 25% cuando se incorpora retroalimentación inmediata a través de sistemas digitales (Mashwama Madubela, 2025).

Aprendizaje basado en proyectos (PBL) y experiencias hápticas en la formación de ingeniería civil

El PBL y las metodologías experienciales se consolidan como fundamentos en la enseñanza de la ingeniería civil al situar a los estudiantes frente a problemas auténticos que demanda colaboración interdisciplinaria, iteración constante y reflexión sistemática. El PBL plantea desafíos prácticos del mundo real, como el diseño de sistemas de irrigación sostenible en zonas áridas, que requieren integrar teoría y práctica para balancear viabilidad económica, seguridad estructural y conservación ambiental (Coronado, et. al., 2021).

En paralelo, los espacios de creación y el aprendizaje háptico enriquecen la experiencia al vincular abstracciones teóricas con prototipos físicos. Tal es el caso de ejercicios como la construcción de modelos a escala de arcos de soporte o diques, en donde se permite analizar fallos mecánicos en tiempo real y cuestionar decisiones sobre elección de materiales y diseños (Adriaenssens y Scanlan, 2021). Estas experiencias sensoriales un pensamiento sistémico resiliente ante errores iterativos, lo cual es crucial en proyectos a gran escala, como el desarrollo de redes viales urbanas (Bouwma-Gearhart, et. al., 2021). En esta línea, Mesa Barrera, Márquez Delgado y da Silva Robalo (2024) destacan que las prácticas laborales estructuradas en ingeniería civil constituyen un puente entre la formación y las necesidades del entorno productivo, consolidando aprendizajes críticos y aplicados. Mismo caso con contextos gamificados, que incrementan compromiso y comprensión conceptual mediante la simulación de construcciones con restricciones reales (Shernoff, et. al., 2020).

Al extender el PBL hacia dimensiones interdisciplinarias, se promueve colaboraciones con disciplinas afines, como la arquitectura o la ingeniería ambiental y campos tecnológicos, facilitando aplicaciones como el internet de las cosas en sistemas de monitoreo estructural (Shareef y Farivarsadri, 2020; Chen, R., et. al., 2020). Su efectividad, sin embargo, depende de incorporar reflexión guiada, que evita reducciones a actividades superficiales y asegura un análisis profundo de implicaciones sociales y técnicas. En contextos locales, como Panamá, el PBL se adapta a desafíos específicos, como la mitigación de riesgos en zonas propensas a deslizamientos, preparando ingenieros con un pensamiento crítico orientado a soluciones adaptativas.

Enfoques sostenibles y de justicia social

Incorporar la sostenibilidad en la didáctica de la ingeniería civil impulsa el pensamiento crítico al considerar impactos sociales, económicas y ambientales a largo plazo. Esto supone incorporar la justicia social en el currículo, exponiendo a los futuros ingenieros a dilemas como la construcción de viviendas accesibles en contextos de vulnerabilidad urbana (Chen, D. A, et. al., 2020; Casper et al., 2023).

Se incluye la participación de modelos educativos globales que integran la sostenibilidad sistémica en proyectos de iniciativas civiles, como la planificación de ciudades resilientes (Xu, 2025; Sabri, 2025). Las alianzas entre academia e industria, también refuerzan este enfoque, orientando la formación hacia materiales con exigencias ecológicas, como el desarrollo de materiales reciclables en construcción y tecnologías de bajo impacto (Sharma, et. al., 2021). Asimismo, el aprendizaje basado en diseño, transferible desde ingeniería industrial, enfatiza resultados que privilegian innovación verde, como sistemas de agua eficientes (Zhang, et. al., 2021).

En la actualidad, recursos STEM digitales fortalecen las competencias que guían la formación de ingenieros civiles al combinar computación con principios sostenibles, preparando a los futuros profesionales para responder a crisis globales (Lee, 2025; Havish, 2024).

Evaluación y marcos de pensamiento crítico

La literatura revisada muestra instrumentos alternativos de evaluación del pensamiento crítico, como rúbricas integrales adaptadas a contextos civiles (Deo y Hölttä-Otto, 2023), marcos de interrogantes estructurados y retos aplicados a proyectos civiles, como la optimización de redes energéticas (Shanthi, et. al., 2025). Se observa, además, que las competencias computacionales son consideradas como un componente transversal en la evaluación del rendimiento académico (Hidayat, et. al., 2024), al tiempo que las vinculaciones con la industria prevalecen métricas aplicables a la innovación en materiales sostenibles (Potterf, 2025).

Discusión crítica

Los hallazgos evidencian una convergencia entre estrategias como la inteligencia artificial generativa y el PBL, que en conjunto potencian la resolución de problemas y la colaboración interdisciplinaria, así como la integración de sostenibilidad y justicia social, que refuerzan la dimensión ética del aprendizaje (Jiang, et. al., 2025; Islam, et. al., 2024; Coronado, et. al., 2021; Sabri, 2025) En general, los estudios reportan mejoras significativas en comprensión conceptual y mayor compromiso estudiantil, especialmente al combinar tecnologías con pedagogías activas (Hidayat, et. al., 2024; Mashwama y Madubela, 2025).

No obstante, el análisis crítico de la evidencia revela limitaciones importantes. Predominan enfoques cualitativos, que aportan profundidad, pero con escasa generalización por el reducido tamaño de las muestras (Hidayat, et. al., 2024). Estudios piloto destacan promesas innovadoras, aunque tamaños muestrales reducidos introducen riesgos de sobre interpretación (Guala, et. al., 2024). También se identifican sesgos de publicación positiva subestiman fallos, mientras que barreras de acceso a tecnologías agravan desigualdades en regiones subdesarrolladas (Shanthi, et. al., 2025).

Asimismo, persiste la falta de validación longitudinal y métricas holísticas para medir reflexión ética, confiando en auto reportes subjetivos (Li, et. al., 2022; Sabri, 2025). Para terminar, el uso intensivo de herramientas automatizadas plantea riesgos éticos, al depender en exceso de mediaciones tecnológicas (Shernoff, et. al., 2020; Islam, et. al., 2024).

De este modo, aunque la literatura revisada es optimista respecto al potencial de estas metodologías, se enfatiza la necesidad de estudios más sólidos, multidisciplinarias e inclusivas que contribuyan a superar sesgos culturales y escalar los métodos identificados. Esto requiere además la consolidación de vínculos entre academia e industria, para alinear la formación en ingeniería civil con demandas reales y globales (Xu, 2025; Bouwma-Gearhart, et. al., 2021; Sharma, et. al., 2021; Zhang, et. al., 2021; Shareef y Farivarsadri, 2020; Chen, D. A., et. al., 2020; Potterf, 2025).

CONCLUSIONES

En resumen, este estudio reafirma la propuesta de que las innovaciones didácticas, en particular el aprendizaje basado en proyectos, la inteligencia artificial generativa y los espacios de creación (makerspaces), constituyen estrategias clave para fortalecer el pensamiento crítico en la formación en ingeniería civil. Dichas metodologías no solo facilitan el desarrollo de habilidades analíticas, éticas y de resolución de problemas complejos, sino que también preparan a los futuros profesionales para abordar y responder desafíos globales en constante transformación (Deo y Hölttä-Otto, 2023; Bouwma-Gearhart, et. al., 2021)

La revisión de la literatura, dejó ver cuatro tendencias centrales: la incorporación de tecnologías digitales y de IA en la enseñanza; la consolidación del PBL y experiencias hápticas como recursos formativos; la integración de sostenibilidad y justicia social en los currículos; y la implementación de marcos de evaluación específicos para el pensamiento crítico. Estos enfoques mostraron mejoras en comprensión conceptual, motivación estudiantil y compromiso académico, aunque persisten limitaciones como muestras reducidas, sesgos de publicación y ausencia de validaciones longitudinales, que subrayan la necesidad de estudios más robustos y métricas holísticas para confirmar causalidad y escalabilidad (Jiang, et. al., 2025).

En última instancia, la integración sistémica de estas innovaciones pedagógicas activas en currículos de ingeniería civil se perfila como un requisito fundamental para consolidar una educación pertinente, interdisciplinaria y éticamente orientada, contribuyendo a sociedades más equitativas y adaptadas a los desafíos del siglo XXI. Como indican Pedroso Martínez, Morales Armas y Tarifa Lozano (2024), la gestión educativa del ingeniero civil requiere precisamente esta articulación de dimensiones técnicas, sostenibles y éticas para responder a los desafíos actuales de la profesión.

Al final, se plantea como reflexión que la efectividad de estas innovaciones depende, además de su aplicación aislada, de su articulación en ecosistemas educativos inclusivos, con apoyo institucional y colaboración entre academia, industria y comunidades. Solo a través de esta visión integrada será posible escalar los resultados y garantizar que el pensamiento crítico se convierta en un eje transversal de la formación en ingeniería civil.

REFERENCIAS

Adriaenssens, S., Scanlan, J. (2021). Why civil engineering students should make things. *Civil Engineering Source*.

<https://www.asce.org/publications-and-news/civil-engineering-source/article/2021/04/22/why-civil-engineering-students-should-make-things>

Bouwma-Gearhart, J., Choi, Y. H., Lenhart, C. A., Villanueva, I., Nadelson, L. S., Soto, E. (2021). Undergraduate students becoming engineers: The affordances of university-based makerspaces. *Sustainability*, 13(4), 1670.

<https://doi.org/10.3390/su13041670>

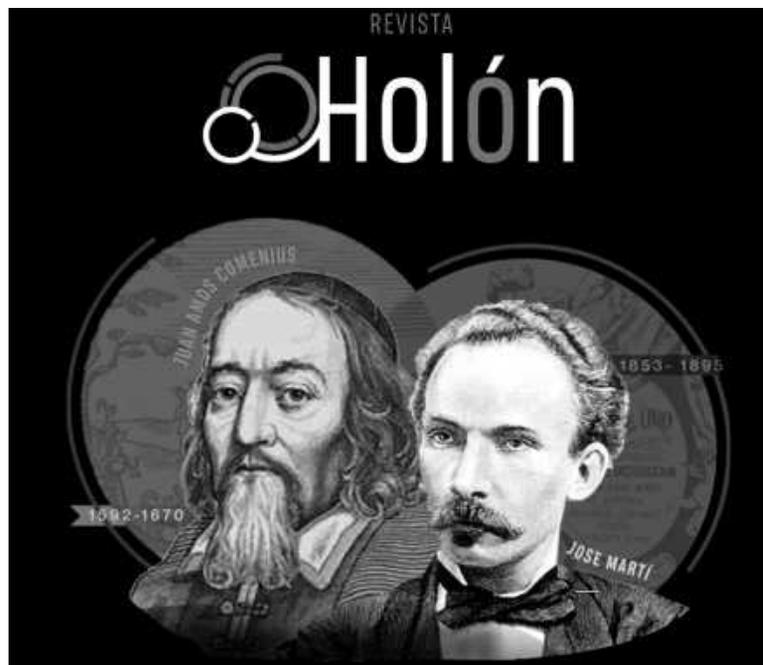
- Casper, A. M. A., Atadero, R. A., Fuselier, L. C. (2023). Bringing social justice context into civil engineering courses for first-year and third-year students. *Journal of Civil Engineering Education*, 150(2).
<https://ascelibrary.org/doi/abs/10.1061/JCEECD.EIENG-1857>
- Chen, D. A., Chapman, M. A., Mejia, J. A. (2020). Balancing complex social and technical aspects of design: Exposing engineering students to homelessness issues. *Sustainability*, 12(15), 5917.
<https://doi.org/10.3390/su12155917>
- Chen, R., Zheng, Y., Xu, X., Zhao, H., Ren, J., Tan, H. Z. (2020). STEM teaching for the Internet of Things maker course: A teaching model based on the iterative loop. *Sustainability*, 12(14), 5758.
<https://doi.org/10.3390/su12145758>
- Coronado, J. M., Moyano, A., Romero, V., Ruiz, R., Rodríguez, J. (2021). Student long-term perception of project-based learning in civil engineering education: An 18-year ex-post assessment. *Sustainability*, 13(4), 1949.
<https://doi.org/10.3390/su13041949>
- Deo, S., Hölttä-Otto, K. (2023). Critical thinking assessment in engineering education: A Scopus-based literature review. *Journal of Mechanical Design*, 1. <https://doi.org/10.1115/1.4064275>
- Facione, P. A. (2015). *Critical Thinking: What It Is and Why It Counts*. Insight Assessment.
- Guala, I., Abril, D., Guerra, M. A., Durán-Ballén, S. (2024). Pilot study - Development of critical thinking in construction engineering students aided by artificial intelligence. *American Society for Engineering Education*.
<https://peer.asee.org/chatgpt-to-support-critical-thinking-in-construction-management-students.pdf>
- Havish, E. K. L. (2024). *Engineering education in the digital age: Preparing the next generation of innovators*. India Today. India's Best Colleges 2025.
<https://bestcolleges.indiatoday.in/news-detail/engineering-education-in-the-digital-age-preparing-the-next-generation-of-innovators>
- Hidayat, H., Zuhendra, Z., Efrizon, E., Delianti, V. I., Dewi, F. K., Isa, M. R. M., Harmanto, D., Tanucan, J. C. M. (2024). Computational thinking skills in engineering education: Enhancing academic achievement through innovations, challenges, and opportunities. *TEM Journal*, 13(4), 3454–3467.
<https://doi.org/10.18421/TEM134-78>
- Islam, M. Z., Leo, C. J., Zou, J. J., Liyanapathirana, S., Hu, P. (2024). Artificial intelligence in civil engineering education. *Proc. 3rd International Conference on Advancements in Engineering Education (iCAEED2024)*.
https://www.researchgate.net/publication/389721537_Artificial_Intelligence_in_Civil_Engineering_Education

- Jiang, N., Zhou, W., Hasanzadeh, S., Duffy, V. G. (2025). Application of generative AI in civil engineering education: A systematic review of current research and future directions. *CIB Conferences*, 1, Article 306. <https://doi.org/10.7771/3067-4883.1772>
- Lee, S. (2025). *The ultimate guide to civil engineering in STEM education*. <https://www.numberanalytics.com/blog/civil-engineering-stem-education>
- Li, Y., Liu, C., Xu, K., Hao, X., Sui, S. (2022). A seven-question based critical thinking framework for cultivating innovation talents in engineering research and its implementation perspectives. *Proceedings of the Institution of Mechanical Engineers, Part B: Journal of Engineering Manufacture*, 236(9), 1157-1168. <https://journals.sagepub.com/doi/abs/10.1177/09544054221076232>
- Mashwama, N. X., Madubela, B. (2025). Innovations in pedagogy and technology for engineering education: A systematic review. *Interdisciplinary Journal of Education Research*, 7(s1). <https://doi.org/10.38140/ijer-2025.vol7.s1.10>
- Mesa Barrera, Y., Márquez Delgado, J. E., Da Silva Robalo, N. T. (2024). Guía metodológica de práctica laboral para Ingeniería Civil, Universidad Lueji A'nkonde, Lunda Sul. *Revista Holón*, 2(6), 85-98. <https://up-rid.up.ac.pa/8331/>
- Monterroza Montes, V. M. (2024). La inteligencia artificial en la educación y su impacto en la enseñanza, el aprendizaje y la evaluación. *Revista Holón*, 2(6), 32-43. <https://up-rid.up.ac.pa/8330/>
- Pedroso Martínez, M., Morales Armas, O., Tarifa Lozano, L. (2024). Gestión educativa del ingeniero civil desde la estrategia curricular humanística. *Revista Holón*, 2(5), 125-137. <https://up-rid.up.ac.pa/8097/>
- Potterf, T. (2025). *Bridging education and industry innovation*. SU News. <https://www.seattleu.edu/newsroom/2025/bridging-education-and-industry-innovation.php>
- Sabri, O. K. (2025). Rethinking sustainability in engineering education: A call for systemic change. *Front. Educ.*, 10. <https://doi.org/10.3389/feduc.2025.1587430>
- Shanathi, B., Ravichandran, C., Manimegalai, V., Parashar, A. K., S., H. B. (2025). Critical thinking in higher education through innovative strategies: Out-of-the-box thinking. *IGI Global Scientific Publishing*, 34. <https://doi.org/10.4018/979-8-3693-4058-5.ch015>
- Shareef, S. S., Farivarsadri, G. (2020). An innovative framework for teaching/learning technical courses in architectural education. *Sustainability*, 12(22), 9514. <https://doi.org/10.3390/su12229514>

- Sharma, A., Bodger, C., Elahi, A., Halbich, R., Jyoti, H., Kennedy, R., Kravis, R., Law, B. M., Li, A., Lim, D., Lu, E., Luu, C., Patajo, A., Sigal, A., Wells, V., Browne, C. A. (2021). Shared learning from the implementation of a technical leadership program. *Sustainability*, 13(11), 6433.
<https://doi.org/10.3390/su13116433>
- Shernoff, D. J., Ryu, J., Ruzek, E., Coller, B., Prantil, V. (2020). The transportability of a game-based learning approach to undergraduate mechanical engineering education: Effects on student conceptual understanding, engagement, and experience. *Sustainability*, 12(17), 6986.
<https://doi.org/10.3390/su12176986>
- Verma, R. M., Devi, M., Bishnoi, S., Jain, R. K. C. (2022). Critical thinking process and its effect on engineering. *World Journal of English Language*, 12(3), 149.
<https://ideas.repec.org/a/jfr/wjel11/v12y2022i3p149.html>
- Xu, L. (2025). Innovative interdisciplinary models in engineering education: Transforming practices across global universities. *Engineering Education Review*, 2(3), 129–144.
<https://doi.org/10.54844/eer.2024.0846>
- Zhang, X., Ma, Y., Jiang, Z., Chandrasekaran, S., Wang, Y., Fofou, R. F. (2021). Application of design-based learning and outcome-based education in basic industrial engineering teaching: A new teaching method. *Sustainability*, 13(5), 2632.
<https://doi.org/10.3390/su13052632>

Contribución Autoral

Autor: Desarrolló la totalidad del trabajo desde la selección de la bibliografía, la recolección de datos, la redacción del artículo y la discusión de los resultados con el manejo de datos.



Vol. III
No. 10
Septiembre - Diciembre
2025



Armando João

Instituto Superior de Ciências da Educação de Cabinda. Angola

armandojoao1975@gmail.com

<https://orcid.org/0009-0008-4307-0021>

Cómo citar este texto:

João, A. (2025). (2025). Dominio y alternativas en la práctica de la investigación pedagógica en Angola. Revista Holón. Vol. III, No. 10. Septiembre – Diciembre 2025. Pp. 107-119. Universidad José Martí de Latinoamérica. URL disponible en: <https://revistas.up.ac.pa/index.php/holon>

Recibido: 2 de julio 2025

Aceptado: 20 de agosto 2025

DOI: <https://doi.org/10.48204/j.holon.n10.a8088>

Indexada y catalogado por:



Dominio y alternativas en la práctica de la investigación pedagógica en Angola

Hegemony and alternatives in pedagogical research practice in Angola

Armando João

Instituto Superior de Ciências da Educação de Cabinda, Angola

armandojoao1975@gmail.com

<https://orcid.org/0009-0008-4307-0021>

RESUMEN

La investigación pedagógica en Angola se enfrenta a la necesidad de una especialización progresiva debido a la amplia diversidad de sectores que abarca, lo que dificulta el dominio integral de los datos por parte de investigadores individuales. Este artículo analiza el papel fundamental de la investigación educativa para mejorar la calidad de la enseñanza y el aprendizaje en el contexto angolano, destacando su contribución a la transformación del sistema educativo mediante prácticas contextualizadas y equitativas. Se examinan metodologías cuantitativas, cualitativas y mixtas, así como alternativas emergentes como la investigación-acción, la sistematización de experiencias y el enfoque etnográfico. Además, se subraya la importancia de integrar el conocimiento local y adaptar las estrategias pedagógicas a las realidades socioculturales de Angola, superando así enfoques internalistas y promoviendo una educación más inclusiva y relevante.

Palabras clave: Investigación pedagógica, Angola, práctica educativa, formación docente, innovación curricular, metodologías de investigación, calidad educativa.

Abstract

Pedagogical research in Angola faces the need for progressive specialization due to the wide diversity of sectors it covers, which makes it difficult for individual researchers to comprehensively master the data. This article analyzes the fundamental role of educational research in improving the quality of teaching and learning in the Angolan context, highlighting its contribution to transforming the education system through contextualized and equitable practices. Quantitative, qualitative, and mixed methodologies are examined, as well as emerging alternatives such as action research, systematization of experiences, and ethnographic approaches. Furthermore, the importance of integrating local knowledge and adapting pedagogical strategies to Angola's sociocultural realities is emphasized, thus overcoming internalist approaches and promoting more inclusive and relevant education.

Keywords: Pedagogical research, Angola, educational practice, teacher training, curricular innovation, research methodologies, educational quality.

DOMÍNIO E ALTERNATIVAS NA PRÁTICA DA PESQUISA PEDAGÓGICA EM ANGOLA

Resumo

A pesquisa pedagógica em Angola enfrenta a necessidade de especialização progressiva devido à ampla diversidade de setores que abrange, o que dificulta o domínio completo dos dados por pesquisadores individuais. Este artigo analisa o papel fundamental da pesquisa educacional na melhoria da qualidade do ensino e da aprendizagem no contexto angolano, destacando sua contribuição para a transformação do sistema educacional

por meio de práticas contextualizadas e equitativas. Metodologias quantitativas, qualitativas e mistas são examinadas, bem como alternativas emergentes, como pesquisa-ação, sistematização de experiências e abordagens etnográficas. Além disso, enfatiza-se a importância de integrar o conhecimento local e adaptar as estratégias pedagógicas às realidades socioculturais de Angola, superando, assim, abordagens internalistas e promovendo uma educação mais inclusiva e relevante.

Palavras-chave: Pesquisa pedagógica, Angola, prática educacional, formação de professores, inovação curricular, metodologias de pesquisa, qualidade educacional.

MAITRISE ET ALTERNATIVES DANS LA PRATIQUE DE LA RECHERCHE PEDAGOGIQUE EN ANGOLA

Résumé

La recherche pédagogique en Angola est confrontée à la nécessité d'une spécialisation progressive en raison de la grande diversité des secteurs qu'elle couvre, ce qui complique la maîtrise des données par les chercheurs individuels. Cet article analyse le rôle fondamental de la recherche en éducation dans l'amélioration de la qualité de l'enseignement et de l'apprentissage en Angola, soulignant sa contribution à la transformation du système éducatif par des pratiques contextualisées et équitables. Les méthodologies quantitatives, qualitatives et mixtes sont examinées, ainsi que les alternatives émergentes telles que la recherche-action, la systématisation des expériences et les approches ethnographiques. De plus, l'importance d'intégrer les savoirs locaux et d'adapter les stratégies pédagogiques aux réalités socioculturelles angolaises est soulignée, permettant ainsi de dépasser les approches internalistes et de promouvoir une éducation plus inclusive et pertinente.

Mots clés : recherche pédagogique, Angola, pratiques éducatives, formation des enseignants, innovation curriculaire, méthodologies de recherche, qualité de l'éducation.

INTRODUCCIÓN

Durante mucho tiempo, las observaciones, incluso las etnográficas, se realizaban exclusivamente en el aula. Hace unos años, las clases se reubicaron dentro de la escuela, y esta se integró en el contexto local y regional, con sus características sociales, económicas e institucionales. Incluso dentro del aula, el comportamiento de los docentes se rige por un código cultural interno del grupo, que lleva a percibir a los demás y a comportarse con ellos de una manera determinada. Educar requiere, ante todo, salir de uno mismo; se trata de hacerlo desde otro lado, cruzando fronteras.

DESARROLLO

La investigación pedagógica, cuyo alcance crece constantemente, abarca numerosos sectores. Cada uno de estos sectores, a medida que se expande, requiere nuevas subdivisiones, ya que llega un punto en que el investigador ya no puede dominar eficazmente los datos recopilados. Por lo tanto, las especializaciones cada vez más restringidas se vuelven indispensables (Planchard, 1970, p. 38).

Esta necesidad es particularmente evidente en la medicina moderna, donde la especialización ha alcanzado tal nivel que cabe preguntarse si realmente puede conciliarse con las exigencias de una especialización tan amplia.

Y también se acerca el momento en que el pedagogo profesional tendrá que renunciar al estudio de los problemas pedagógicos en todos sus detalles, limitándose al estudio de un pequeño número de problemas que por sí solos bastan para el trabajo de una sola persona. Se puede, por supuesto, lamentar esta inevitable división del trabajo que, como la distribución de actividades en la fábrica, disminuye el interés intrínseco de las tareas y armoniza mal con el humanismo, pero es una necesidad, el precio que hay que pagar por el progreso técnico y estas deficiencias pueden ser parcialmente remediadas mediante la organización del trabajo común, mediante la creación de centros de síntesis, en una palabra, mediante la colaboración constante entre los diversos especialistas, con el fin de reducir las situaciones que afectan a la investigación pedagógica (Aires, 2010).

En el entramado complejo de las ciencias de la educación, la ciencia infantil adquirió una relativa autonomía desde muy temprano. Inicialmente externa y poco diferenciada, abarcaba el estudio, mediante la observación y la experimentación sistemáticas, de todos los aspectos de la personalidad infantil. Fue Christmann quien, en 1896, rescató el término olvidado de paidología o pedología para designar este heterogéneo conjunto de conocimientos relacionados con el desarrollo del adulto.

Planchard, citado por João (2020a, p. 68), afirma que “el intenso movimiento en el campo de la ciencia infantil condujo a nuevas distinciones, a compartimentos estancos más o menos independientes”. Y, al mismo tiempo que progresaban las diversas ramas teóricas de la psicología pura, surgieron también nuevas tendencias, derivadas naturalmente de dicho progreso, en el ámbito práctico de la educación y la enseñanza. Un arte educativo y didáctico predominantemente empírico, no exento de valor, fue reemplazado gradualmente por una pedagogía científica. La investigación pedagógica es una forma de estudio científico que busca comprender, analizar y mejorar los procesos de enseñanza y aprendizaje. La investigación pedagógica juega un papel fundamental en la mejora de la educación en Angola, ya que proporciona datos, conocimientos y prácticas que ayudan a transformar el sistema educativo, haciéndolo más eficaz, contextualizado y equitativo.

El objetivo de esta investigación es profundizar en el conocimiento y en las áreas de la actividad humana que tienden a ofrecer perspectivas creativas y prometedoras para la investigación pedagógica. El movimiento hacia la epistemología pedagógica y la adopción generalizada de la educación para todos crean la necesidad de buscar soluciones educativas que garanticen la universalización de la búsqueda de una educación de calidad ofrecida por las instituciones educativas.

El progreso en la calidad de la educación, como en cualquier otro ámbito, requiere conocimiento actualizado, impulsado constantemente por investigaciones pertinentes que desafían el statu quo que a menudo caracteriza el panorama educativo. Existe consenso en que la educación de calidad es el resultado de procesos diseñados para lograr la calidad que influyen en el desarrollo de las instituciones.

Hoy en día, la escuela es solo un vehículo para el aprendizaje de habilidades poderosas y debe ser capaz de desarrollar habilidades conceptuales de alto nivel en niños y jóvenes, que les proporcionen el aula y, a la vez, preparen caminos para nuevos aprendizajes, forjándose a ser críticos y proporcionándoles métodos de trabajo que les proporcionen las herramientas para continuar aprendiendo, ya sea de forma individual o colaborativa, después de finalizar la educación formal (Estanqueiro, 2010).

Los años escolares representan un período crucial de crecimiento personal, durante el cual la escuela debe promover el desarrollo de estrategias sociocognitivas efectivas que permitan a los estudiantes reflexionar sobre la realidad, disfrutando del placer de compartir la experiencia colectiva que constituye la vida humana. Este es el gran desafío que enfrentan los sistemas educativos, en particular el Sistema de Educación y Formación Angoleño.

De los colonos, heredamos la misión de transformar la educación en un derecho para los asimilados y los hijos de la élite, y de garantizar su cumplimiento. El desafío que enfrentamos hoy es crear las condiciones que garanticen la universalización de una educación de calidad, lo que implica proporcionar los medios para que todos reciban la mejor educación que merecen. Durante la universalización de la educación, el desafío fue brindar a todos los estudiantes la oportunidad de recibir la misma cantidad de tiempo de instrucción, las mismas asignaturas, acceso a libros de texto idénticos y un riguroso seguimiento en la ejecución de las tareas.

La contribución de la investigación pedagógica en Angola se centra en los aspectos que constituyen el epicentro del proceso de enseñanza-aprendizaje y fomenta la interconexión entre las siguientes áreas. Mejorar la calidad de la docencia depende del esfuerzo de todos los actores que trabajan y aportan contribuciones científicas para mejorar prácticas docentes cruciales, adoptar un enfoque colaborativo, utilizar recursos lúdicos, plantear situaciones de resolución de problemas, comprender el perfil de la clase y continuar su formación. Además, es importante fomentar un entorno de aprendizaje estimulante, fomentar la participación activa del alumnado, ofrecer apoyo individualizado y evaluar continuamente su progreso.

Otra forma de contribuir a la calidad de la educación y la docencia es participar en cursos, conferencias y talleres para mantenerse al día con las últimas tendencias y metodologías educativas.

También es necesario adaptarse al perfil de la clase, observar y comprender las características y necesidades individuales del alumnado para ajustar las estrategias y los materiales didácticos. El uso de metodologías activas, explorando enfoques como las clases invertidas, el aprendizaje basado en problemas y las actividades grupales para promover la participación y el compromiso del alumnado, es uno de los objetivos de la existencia y el trabajo del profesorado. Establecer un diálogo abierto con el alumnado para comprender sus dificultades y ofrecer orientación personalizada también es importante. Monitorear el progreso del alumnado a lo largo del proceso de aprendizaje para identificar áreas que requieren atención y ajustar las estrategias docentes.

La innovación tecnológica, integrando herramientas digitales para que el proceso de aprendizaje sea más dinámico y atractivo. Crear un entorno seguro, fomentando un ambiente respetuoso y acogedor donde el alumnado se sienta cómodo participando y aprendiendo. Esto permite diagnosticar las dificultades de aprendizaje y proponer intervenciones adecuadas para desarrollar un alumnado competente. La formación docente es el

proceso de desarrollo profesional que tiene como objetivo preparar y capacitar al alumnado para la docencia, abarcando tanto la formación inicial como la continua a lo largo de su carrera. Esta formación es esencial para garantizar la calidad de la educación, preparar a los docentes para abordar los desafíos de la enseñanza y promover el aprendizaje significativo de los estudiantes.

El marco legal para la formación inicial docente en Angola, el Decreto Presidencial n.º 273/20, establece que la formación inicial en el país comienza con la Licenciatura en Educación Primaria, que prepara al profesorado para trabajar en escuelas primarias y secundarias. El acceso a la Educación Superior en Pedagogía requiere un mínimo de 12 puntos en la media aritmética en portugués y matemáticas. Estos requisitos son similares para quienes deseen acceder al programa de formación inicial de la Licenciatura en Educación Infantil.

El mismo Decreto Presidencial también regula el acceso a los programas de grado en las asignaturas de primaria y secundaria, siendo el perfil de ingreso una media aritmética en portugués y una asignatura especializada. En la formación docente, el curso general de pedagogía es transversal a todos los programas y constituye la base de la formación inicial, proporcionando a los futuros docentes conocimientos teóricos, metodológicos y pedagógicos. La formación inicial contribuye al desarrollo continuo y reflexivo del profesorado y les ayuda a adaptar sus estrategias al contexto angoleño.

Algunos autores creen que los educadores progresistas no han logrado de forma convincente un movimiento orgánico que se presente como una opción real para construir una escuela cívica, un enfoque pedagógico que no se defina únicamente por las necesidades e intereses del capital, sino por la construcción y el fortalecimiento de principios de justicia social y transformación social. La izquierda educativa se encuentra sin una agenda revolucionaria para desafiar, en las aulas del país, la realidad del capitalismo disfuncional y su persistente e incuestionable capacidad de supervivencia como ideología nacional (McLaren, 1998, p. 90).

En cuanto a la educación científica, este nos parece un hallazgo inequívoco, ya que las características que permean la enseñanza de las disciplinas científicas siguen demostrando que, con frecuencia, la docencia en Angola se caracteriza por enfoques internalistas, que privilegian profundamente el contenido específico de cada disciplina, ignorando la actualidad social.

En palabras de Santos (1999), investigador que investigó los libros de texto de ciencias en Portugal: Todo sucede como si fuera algo desconectado de la realidad, como si el conocimiento científico no tuviera raíces en entornos sociales e ideológicos, como si la producción científica no respondiera a motivaciones sociopolíticas o instrumentales, como si no abordara cuestiones actuales, como si en la situación social actual su utilidad se limitara a una puerta de entrada a estudios posteriores (Santos, 1999, p. 37). De hecho, surge una situación extremadamente peligrosa que exige cautela en cuanto a temas que buscan alternativas que podrían alterar el rumbo de la enseñanza de las ciencias en nuestras universidades.

Se reitera que ya no es posible enseñar una ciencia que elimine las contradicciones que la desarrollan y donde los componentes sociales estén ausentes (Menezes, 1997). Ante esta realidad, cabe recordar a Enrique Dussel, quien afirma que “la ciencia se convierte en cientificismo cuando olvida sus condicionantes sociales,

económicos o políticos, o cuando se comprende que sus fórmulas pueden servir, no para promover el bienestar social, sino para profundizar las desigualdades entre individuos, grupos o naciones” (Dussel, 1995, p. 65).

La investigación pedagógica se realiza a través de la innovación curricular, que se refiere a la renovación y actualización de los currículos escolares, haciéndolos más pertinentes y eficaces para las necesidades de la sociedad contemporánea. Esto implica la creación de nuevos enfoques pedagógicos, metodologías de enseñanza, contenidos y recursos educativos, con el objetivo de un aprendizaje más significativo. La innovación curricular busca transformar la educación, haciéndola más dinámica y adaptada a los retos del siglo XXI (Morandi, 2008).

Siguiendo de cerca las ideas de Morandi sobre innovación curricular, se hace evidente que esta implica la adopción de nuevos enfoques pedagógicos, como el aprendizaje basado en proyectos, que fomentan la participación activa del alumnado en la construcción del conocimiento.

Su objetivo es promover el desarrollo integral del alumnado e inculcar una visión holística. Se basa en datos de la realidad educativa local para proponer reformas curriculares y enfatizar contenidos relacionados con la cultura, la historia y las realidades angoleñas. Estas ideas innovadoras se reflejan en las políticas públicas de educación, que son un conjunto de directrices, programas y acciones que el gobierno debe implementar para promover la educación en el país. Estas políticas buscan garantizar el acceso a una educación de calidad para todos, promover la equidad, mejorar los resultados educativos y atender las necesidades específicas de la población. Persiguen los siguientes objetivos:

- Apoyar decisiones gubernamentales basadas en la evidencia;
- Identificar los desafíos y desigualdades regionales en el acceso, la retención y el rendimiento académico, que cobran sentido al enmarcarse en el marco de la promoción de la equidad: estudia fenómenos como el abandono escolar y la exclusión de niños con necesidades educativas especiales; y propone alternativas de enseñanza más inclusivas. Valoración del conocimiento local
- Fomenta prácticas que integran el conocimiento tradicional y la sabiduría comunitaria en las escuelas.
- Fortalece la identidad nacional y el papel de las escuelas en la construcción de la ciudadanía.

Métodos utilizados en la investigación pedagógica en Angola

1- Métodos cuantitativos

- Aplicación de cuestionarios, pruebas estandarizadas y estadísticas educativas;
- Permite generalizaciones y análisis de datos a gran escala. Métodos cualitativos.

Observaciones, entrevistas, grupos focales y estudios de caso

- Muy útiles para estudiar contextos específicos, prácticas escolares y percepciones de docentes y estudiantes. Métodos mixtos
- Combinación de métodos cuantitativos y cualitativos.
- Ampliamente utilizados en la investigación aplicada y en tesis de maestría y doctorado en algunas instituciones de educación superior de Angola.

Alternativas Emergentes de la Investigación Pedagógica en Angola.

- Los docentes investigan sus propias prácticas para transformarlas;
 1. Investigación-acción
 - Se fomenta en programas de formación continua y en escuelas con apoyo universitario.
 2. Sistematización de Experiencias
 - Documentación y análisis crítico de prácticas educativas concretas;
 - Se consolida en ONG, proyectos comunitarios e instituciones de educación no formal.
 3. Enfoque Etnográfico
 - Estudio de las prácticas culturales y educativas locales, especialmente en comunidades rurales;
 - Facilita la integración del contexto sociocultural en el proceso de enseñanza-aprendizaje.
 4. Educación Comparada:
 - Comparación con sistemas educativos de otros países africanos o de habla portuguesa;
 - Permite la identificación de buenas prácticas que pueden adaptarse al contexto angoleño. Modalidades de Investigación en Pedagogía La observación sistemática y la experimentación son los dos métodos generales de la investigación científica.

La observación y la experimentación adoptan diferentes formas, según la materia a la que se aplican y los objetivos perseguidos. Para estudiar los fenómenos pedagógicos, se han utilizado diversas técnicas, que se han ido perfeccionando progresivamente.

Estas técnicas se emplean solas o en combinación, según las circunstancias. No todas tienen el mismo grado de precisión objetiva; algunas están al alcance de la mayoría de los educadores, mientras que otras solo son accesibles para especialistas con la formación necesaria para la investigación científica (Estanqueiro, 2010).

Una de las tareas de la investigación pedagógica es crear instrumentos adecuados para llevar a cabo sus investigaciones. Las pruebas de laboratorio y las pruebas psicofísicas son poco útiles para estudiar los problemas escolares. Las pruebas mentales son insuficientes y, además, no están ampliamente desarrolladas en Angola. El enfoque esencial consiste en recurrir a soluciones a problemas didácticos, la organización escolar, el desarrollo de programas y matrices de prueba con soluciones basadas en las realidades sociales y culturales (Planchard, 1970).

La herramienta de investigación en ciencias pedagógicas que permite una recopilación de datos robusta es el cuestionario y sus métodos de preparación. Es habitual incluir una breve introducción al comienzo de la primera página del cuestionario. Vale la pena redactarlo con cuidado, ya que será lo primero que lea un posible encuestado. La primera impresión es crucial, sobre todo porque determina la decisión de colaborar. A los encuestados les interesa saber un poco sobre el investigador que administra el cuestionario y, si el cuestionario se aplica a empresas, si el investigador trabaja, enseña o no. También les interesa aprender un poco sobre la naturaleza y los objetivos de la investigación. Por lo tanto, es útil incluir los siguientes aspectos en la introducción:

- Solicitud de cooperación para completar el cuestionario Si el cuestionario no requiere mucho tiempo, es recomendable mencionarlo y proporcionar una estimación realista del tiempo necesario. Esto debe incluirse en la solicitud de cooperación, ya que un cuestionario anónimo generalmente logra una mayor cooperación.
- La naturaleza de la administración del cuestionario A menudo, basta con mencionar el propósito principal del cuestionario. Cuando los encuestados sean administradores, directores u otros altos funcionarios de una institución, puede ser útil también exponer brevemente (solo dos o tres líneas) la naturaleza e importancia del problema que se investiga a través del cuestionario. Esta explicación puede ayudar a fomentar la cooperación.
- Una breve presentación de la naturaleza del cuestionario Es importante que la descripción sea clara y concisa. Es útil mencionar la naturaleza de la información solicitada en el cuestionario, por ejemplo, hechos, opiniones, actitudes. Si el cuestionario busca medir actitudes, opiniones, satisfacción, gustos o preferencias, es útil mencionar que el cuestionario no es una prueba y que no hay respuestas correctas o incorrectas. Esta declaración puede fomentar una mayor cooperación para completarlo.

- El nombre de la institución (instituto, universidad, facultad o centro de investigación). Cuando la encuesta forma parte de una investigación académica, conviene incluir esta información, ya que enfatiza el carácter académico de la investigación y la independencia del investigador. Este último punto puede ser muy útil para obtener cooperación si los encuestados son empleados de la institución. Cuando el cuestionario lo administra una persona responsable de una institución para obtener información únicamente de dicha institución, este hecho debe incluirse en la introducción del cuestionario. En este caso, la introducción debe explicar claramente el motivo de su administración. No es ético ocultar el motivo de la administración del cuestionario.
- La asunción establecida de la fiabilidad de las respuestas Una declaración formal de que la información proporcionada por el encuestado se tratará de forma confidencial y de que el informe sobre los resultados de la encuesta no identificará a ninguna persona, empresa o institución que haya proporcionado la información solicitada en el cuestionario.
- Una declaración formal sobre el carácter anónimo del cuestionario Aunque se haya mencionado el carácter anónimo del cuestionario en la solicitud de cooperación, conviene enfatizarlo con un lenguaje más formal. Las personas suelen tener poca confianza en las conclusiones basadas en las respuestas del cuestionario, y en esta sección, el autor debe convencer al lector de que su cuestionario se elaboró de tal manera que confíe en los resultados y conclusiones obtenidos mediante su aplicación. El autor nunca debe asumir que el lector considera el cuestionario adecuado sin pruebas:
 - El autor debe explicar cómo desarrolló el cuestionario, incluyendo los siguientes puntos: La naturaleza de las entrevistas o discusiones grupales realizadas para decidir el contenido o la forma más relevante de las preguntas. João (2020a):
 - Si el cuestionario contiene preguntas sobre las características de los encuestados, cómo se determinaron las características relevantes.
 - Si solicitó asesoramiento antes de incluir preguntas delicadas.
 - Por qué decidió utilizar un número par o impar de categorías de encuestados.
 - Si realizó alguna investigación preliminar para verificar la pertinencia de las preguntas y las respuestas alternativas, la naturaleza de este estudio y los resultados obtenidos.
 - La estructura del cuestionario se planificó en bloques homogéneos de preguntas. De ser así, ¿cuáles son las ventajas de esta estructura?

- ¿Qué se hizo para minimizar las preguntas sin respuesta?
- ¿Cómo se verificó la claridad y la comprensibilidad de la versión final del cuestionario?
- Si el cuestionario se redactó para medir la variabilidad latente (actitud, satisfacción), proporcione información sobre el análisis de ítems, la fiabilidad y la validez.

Se debe incluir una copia del cuestionario en el informe. Generalmente, es preferible incluirlo en un Apéndice, pero si el cuestionario es breve, se acepta insertarlo en el texto.

Si se incluye en el Apéndice, se debe hacer referencia a su número en el texto para que el lector pueda encontrarlo fácilmente. Recopilación de datos En esta sección, el autor debe describir cómo administró el cuestionario o cualquier otro instrumento (pruebas, cuestionarios publicados). La descripción debe incluir los detalles necesarios para que el lector pueda evaluar las circunstancias que rodearon el cuestionario y el nivel de control alcanzado en su administración. Estos detalles son necesarios para convencer al lector de que el cuestionario fue bien diseñado y administrado, y de que los resultados de la investigación basados en los datos del cuestionario son confiables.

Normalmente, la descripción debe incluir:

- Cómo recibieron los cuestionarios los encuestados: directamente por correo postal o mediante entrega personal a través de un intermediario.
- Quién estuvo presente cuando se completó el cuestionario: el autor, un asistente del autor o nadie.
- Cómo se completó el cuestionario. Cada encuestado individualmente, encuestados en grupos y tamaño del grupo.

Si el cuestionario se completó en presencia de un asistente o intermediario. El autor debe indicar si dio instrucciones al intermediario sobre cómo administrar el cuestionario y cómo este debía responder a las preguntas de los encuestados.

Métodos estadísticos

El uso de técnicas de investigación en pedagogía casi siempre requiere conocimientos teóricos y prácticos de cálculo estadístico. El propósito de organizar los resultados, representarlos gráfica y numéricamente, interpretarlos y compararlos requiere el uso continuo de estas matemáticas, común a todas las áreas de la investigación positiva. Por lo tanto, un investigador en pedagogía ya no puede ignorar cómo construir curvas de distribución, calcular los diversos parámetros e índices de variabilidad y correlaciones.

En las instituciones de educación superior, la estadística ocupa un lugar importante en la presentación de datos, facilitando su interpretación. Comenzar con estos métodos es más fácil de lo que podría sugerir la apariencia recargada de las revistas especializadas, y no requiere una aptitud matemática excepcional. Para la

mayoría de las personas que se dedican a la investigación académica, se trata de aplicar reglas y fórmulas, no de demostrar matemáticamente los fundamentos de la estadística.

Pruebas

El uso de pruebas y otros instrumentos de medición lleva, como se desprende de lo explicado anteriormente, a expresar los resultados obtenidos en unidades cuantitativas y a adoptar estándares o puntos de referencia que permiten comparaciones objetivas.

En pedagogía, determinar un cero absoluto suele ser imposible, difícil o prácticamente inútil. Lo que podría significar, en efecto, una inteligencia igual a cero, como establecer la calificación inicial de una escala de escritura (João, 2020a, p. 39). En la mayoría de los casos, lo más importante en pedagogía no es conocer la calificación absoluta que un individuo alcanza en una determinada habilidad; se trata, sobre todo, de conocer su valor en relación con un promedio, o de conocer su lugar en un grupo. Si un adulto no puede resolver problemas más difíciles que los que resuelve un niño de doce años, su inteligencia es, cuantitativamente, igual al orden del problema más difícil que resolvió (João, 2020b).

La pedagogía participa tanto en la historia de la escuela como en la de la enseñanza. El estado de una sociedad, la función específica de las escuelas y la forma de enseñar, la actividad social central, forman parte de la lógica de la actividad pedagógica. La forma escolar asocia el problema pedagógico con el funcionamiento del sistema escolar. Las instituciones y agentes educativos formales comparten una historia común, y diversas tradiciones contribuyen a esta evolución. Durkheim, citado por Morandi (2008, pp. 42-43), describe la evolución pedagógica según tres períodos:

- El Período Escolástico, a lo largo de la Edad Media (previo al siglo XV), definió una organización escolar que aún prevalece: universidad, colegio, bachillerato y licenciatura. Los estudios se dividían en el trivium (retórica, gramática y lógica) y el cuadrivium (aritmética, geometría, astronomía y música). La retórica contribuyó a nuestra comprensión del discurso, asociándose al arte de enseñar no como una simple transmisión, sino como una técnica de razonamiento. Esto convierte al docente en el maestro del discurso, pero dentro de una tradición oral en la que la práctica oral está llena de significados implícitos, como el debate.
- La era humanista (del siglo XVI al XVIII) conservó la herencia escolástica que hizo de las letras uno de los pilares del pensamiento y de un humanismo renacido, otorgando a la cultura un poder emancipador. Estudiar humanidades implica tanto seguir una educación literaria como adquirir una cultura general basada en el desarrollo de las características humanas, más vinculada a la formación del espíritu que a las materias impartidas. A él le debemos el vínculo entre la educación intelectual y la educación literaria, que, en su capacidad de abstracción y universalidad, es, según Durkheim, una actitud mental, uno de los rasgos distintivos de nuestra literatura nacional y, quizás, de nuestra educación. La era de la cultura científica e histórica comenzó en el siglo XVIII, en diversos aspectos, como la organización racional de la ciencia, las artes y los oficios. La prioridad

fue un humanismo basado en la ciencia, que relacionara la Ilustración con el desarrollo histórico y el establecimiento del orden cívico.

CONCLUSIONES

Tras el estudio, concluimos que la investigación pedagógica es una forma de estudio científico que busca comprender, analizar y mejorar los procesos de enseñanza y aprendizaje. La investigación pedagógica desempeña un papel fundamental en la mejora de la educación en Angola, ya que proporciona datos, reflexiones y prácticas que contribuyen a transformar el sistema educativo, haciéndolo más eficaz, contextualizado y equitativo.

REFERENCIAS

Aires, L. (2010). *Disciplina en el aula*. Lisboa: Ediciones Silabo.

Antônio, E. (2010). *Buenas prácticas educativas: El papel del profesorado*. Portugal: Editorial Presence.

Chrisman, J. (1896). *La educación en la Europa moderna*. París: Librairie Hachette.

Dussel, E. (1995). *The invention of the Americas: Eclipse of "the other" and the myth of modernity* (M. D. Barber, Trans.). Continuum.

Enrique, D. (1995). *Filosofía de la liberación: Crítica de la ideología de la exclusión*. Paulus Publishing.

Estanqueiro, A. (2010). *Los grandes principios del aprendizaje: Guía para la acción docente*. Editorial Sanz y Torres.

João, A. (2020a). *Metodología de la investigación científica*. Salvador-Bahía: Maestria Edições.

João, A. (2020b). *Psicopedagogía: cómo ser un buen estudiante*. Salvador-Bahía: Maestria Edições.

Mclaren, P. (1998). *Revolucionar el aula: un nuevo discurso para la pedagogía crítica*. Porto Alegre: Artes Médicas.

Menezes, I. (1997). *Educación, participación y ciudadanía: un enfoque crítico*. Lisboa: Instituto de Innovación Educativa.

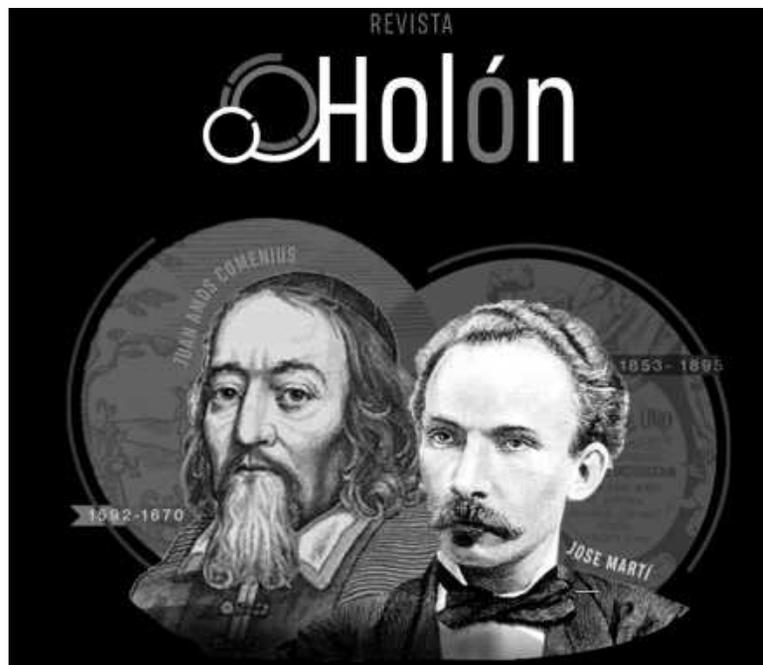
Morandi, F. (2008). *Introducción a la Pedagogía*. São Paulo: Editorial Ática.

Pranchard, E. (1970). *Investigación Pedagógica*. Coímbra: Editorial Aménio Amado.

Santos, B. S. (1997). *De la mano de Alice: lo social y lo político en la posmodernidad*. São Paulo: Editorial Cortez.

Contribución Autoral

Autor: Desarrolló la totalidad del trabajo desde la selección de la bibliografía, la recolección de datos, la redacción del artículo y la discusión de los resultados con el manejo de datos.



Vol. III
No. 10
Septiembre - Diciembre
2025



Yuseli Pestana Llerena

Universidad de Ciencias Médicas de Matanzas, Cuba

yuselipestanallerena@gmail.com

<https://orcid.org/0000-0002-9481-945x>

Cómo citar este texto:

Pestana Llerena, Y. (2025). La investigación pedagógica de avanzada: “transferencia tecnológica en los estudios histórico-educativos desde epistemologías complejas”. Revista Holón. Vol. III, No. 10. Septiembre – Diciembre 2025. Pp. 120-137. Universidad José Martí de Latinoamérica. URL disponible en: <https://revistas.up.ac.pa/index.php/holon>

Recibido: 13 de julio 2025

Aceptado: 20 de agosto 2025

DOI: <https://doi.org/10.48204/j.holon.n10.a8089>

Indexada y catalogado por:



OFICINA DE PUBLICACIONES
ACADÉMICAS Y CIENTÍFICAS



La investigación pedagógica de avanzada: “transferencia tecnológica en los estudios histórico-educativos desde epistemologías complejas”.

Advanced Pedagogical Research: "Technology Transfer in Historical-Educational Studies from Complex Epistemologies."

Yuseli Pestana Llerena
Universidad de Ciencias Médicas de Matanzas
Cuba
yuselipestanallerena@gmail.com
<https://orcid.org/0000-0002-9481-945x>

RESUMEN

La “transferencia tecnológica en los estudios histórico-educativos desde epistemologías complejas”, con asiento en la investigación pedagógica de avanzada, representa un salto epistémico y paradigmático sobre la manera tradicional de concebir la investigación histórico-educativa. Desde el desarrollo del pensamiento crítico, es posible proyectar una visión del conocimiento que desafía las limitaciones y simplificaciones propias de esos enfoques clásicos disciplinares y paralelos. Se trata de una deconstrucción y una nueva configuración del entramado de modelos y alternativas de investigación que trascienden hacia los estudios histórico-educativos con sentido y alcance transcomplejo, desde las ciencias de la educación y la pedagogía en particular, desde las esencias de las pedagogías emergentes, al combinan enfoques tradicionales con metodologías innovadoras y activas, orientadas a comprender la evolución educativa en contextos específicos históricos y a transformar la práctica docente contemporánea. El ensayo tiene como objetivo configurar un sistema de nexos teórico-metodológicos entre transferencia tecnológica, epistemologías complejas y estudios histórico-educativos, como contribución al desarrollo del Estado del arte de la investigación pedagógica de avanzada.

Palabras clave: Epistemología, ciencia, investigación científica, transferencia, tecnología, métodos, educación.

Abstract

"Technology transfer in historical-educational studies from complex epistemologies," based on advanced pedagogical research, represents an epistemic and paradigmatic leap from the traditional way of conceiving historical-educational research. Through the development of critical thinking, it is possible to project a vision of knowledge that challenges the limitations and simplifications inherent in these classic disciplinary and parallel approaches. This involves a deconstruction and a new configuration of the framework of research models and alternatives that transcend historical-educational studies with a transcomplex meaning and scope, from the educational sciences and pedagogy in particular, from the essence of emerging pedagogies, combining traditional approaches with innovative and active methodologies, aimed at understanding educational evolution in specific historical contexts and transforming contemporary teaching practice. The rehearsal aims to establish a system of theoretical and methodological connections between technology transfer, complex epistemologies, and historical-educational studies, as a contribution to developing the state of the art in cutting-edge pedagogical research.

Keywords: Epistemology, science, scientific research, transfer, technology, methods, education.

PESQUISA PEDAGÓGICA AVANÇADA: "TRANSFERÊNCIA DE TECNOLOGIA EM ESTUDOS HISTÓRICO-EDUCATIVOS A PARTIR DE EPISTEMOLOGIAS COMPLEXAS".

Resumo

"Transferência de Tecnologia em Estudos Histórico-Educativos a Partir de Epistemologias Complexas", com base na pesquisa pedagógica avançada, representa um salto epistêmico e paradigmático em relação à forma tradicional de conceber a pesquisa histórico-educacional. Por meio do desenvolvimento do pensamento crítico, é possível projetar uma visão de conhecimento que desafie as limitações e simplificações inerentes a essas abordagens disciplinares e paralelas clássicas. Isso envolve uma desconstrução e uma nova configuração do arcabouço de modelos e alternativas de pesquisa que transcendem os estudos histórico-educacionais com um significado e escopo transcomplexos, das ciências da educação e da pedagogia em particular, da essência das pedagogias emergentes, combinando abordagens tradicionais com metodologias inovadoras e ativas, visando compreender a evolução educacional em contextos históricos específicos e transformar a prática docente contemporânea. O ensai visa estabelecer um sistema de conexões teóricas e metodológicas entre transferência de tecnologia, epistemologias complexas e estudos histórico-educacionais, como contribuição para o desenvolvimento do estado da arte em pesquisa pedagógica de ponta.

Palavras-chave: Epistemologia, ciência, pesquisa científica, transferência, tecnologia, métodos, educação.

RECHERCHE PEDAGOGIQUE AVANCEE : « TRANSFERT DE TECHNOLOGIES EN ETUDES HISTORICO-EDUCATIVES A PARTIR D'EPISTEMOLOGIES COMPLEXES ».

Résumé

« Le transfert de technologies en études historico-éducatives à partir d'épistémologies complexes », fondé sur des recherches pédagogiques avancées, représente un saut épistémique et paradigmatique par rapport à la conception traditionnelle de la recherche historico-éducative. Le développement de la pensée critique permet de projeter une vision de la connaissance qui remet en question les limites et les simplifications inhérentes à ces approches disciplinaires et parallèles classiques. Cela implique une déconstruction et une nouvelle configuration du cadre des modèles de recherche et des alternatives qui transcendent les études historico-éducatives avec une signification et une portée transcomplexes, issues des sciences de l'éducation et de la pédagogie en particulier, et de l'essence des pédagogies émergentes, en combinant les approches traditionnelles avec des méthodologies innovantes et actives, afin de comprendre l'évolution de l'éducation dans des contextes historiques spécifiques et de transformer les pratiques pédagogiques contemporaines. Cet répétition vise à établir un système de liens théoriques et méthodologiques entre le transfert de technologie, les épistémologies complexes et les études historico-éducatives, afin de contribuer à l'élaboration d'un état des lieux de la recherche pédagogique de pointe.

Mots clés : Épistémologie, science, recherche scientifique, transfert, technologie, méthodes, éducation.

INTRODUCCIÓN

La “transferencia tecnológica en los estudios histórico-educativos” desde epistemologías complejas, es una temática cuya importancia, necesidad y actualidad de investigar, motiva a repensar la forma tradicional de hacer para estimular un salto epistémico y paradigmático hacia la transcomplejidad basada en la relación ciencia pedagógica-investigación, lo que da lugar a un nuevo objeto de investigación.

La importancia de este nuevo objeto de investigación radica en cómo ocurre una transformación del conocimiento, en la innovación pedagógica y en el desarrollo de la interdisciplinariedad. Estos aspectos permiten que los avances científicos y tecnológicos se integren en la producción y transmisión del conocimiento histórico, para facilitar nuevas formas de enseñanza, acceso a fuentes y análisis crítico. (Lorenz, 2021; Molina, et. al., 2022)

Al implementar tecnologías emergentes con la creación de modelos pedagógicos innovadores, que pueden transformar la manera en que se estudia y comprende la historia, para promover aprendizajes más significativos y adaptados a los desafíos actuales (Chiarani, et. al., 2021), se innova en la pedagogía. La colaboración entre diferentes disciplinas enriquece la investigación histórico-educativa y permite abordar problemas complejos históricos y contemporáneos desde múltiples perspectivas. (Molina, et. al., 2022; Hernández, 2018)

La necesidad de desarrollar este objeto de investigación implica superar obstáculos epistemológicos, pues el estudio de la tecnología en las ciencias sociales y humanidades enfrenta brechas epistemológicas derivadas de la diversidad de enfoques y la falta de integración entre ellos. Asumir epistemologías complejas permite convertir esa diversidad en una herramienta para el análisis y la comprensión profunda de los fenómenos históricos y educativos. (Hernández, 2018)

Al dar respuestas a problemas contemporáneos, se incita a la investigación innovadora y pertinente a problemas educativos y sociales. La transferencia tecnológica facilita la generación de nuevos productos, servicios y procesos que responden a estas necesidades, para promover la relevancia social de la investigación educativa (Lorenz, 2021; 2025). Todo ello implica el desarrollo de competencias, pues investigar la transferencia tecnológica fomenta el desarrollo de competencias en el manejo de fuentes históricas, el uso de TIC y la gestión del conocimiento, habilidades esenciales para los educadores y estudiantes del siglo XXI. (Díaz, et. al., 2023)

La *actualidad* de este objeto de investigación presupone el desarrollo de una tendencia global, al ser la transferencia tecnológica un tema prioritario en las agendas de instituciones educativas y de investigación, se busca fortalecer el impacto social y la capacidad de innovación mediante la creación de ecosistemas colaborativos y marcos regulatorios adecuados (Muñoz, 2025). Como paradigma emergente, el enfoque desde epistemologías complejas representa un salto epistémico y paradigmático respecto a la visión tradicional de la investigación histórico-educativa, al integrar perspectivas plurales y metodologías innovadoras que permiten una comprensión más integral y dinámica de los procesos históricos y educativos. (Hernández, 2018; Galeano-Amaya, 2019)

Otro aspecto importante, en el contexto del siglo XXI, es la vinculación con la sociedad, la transferencia tecnológica no solo implica la adopción de herramientas, sino la creación de canales efectivos de comunicación y colaboración entre universidad, sociedad y sector productivo, para asegurar que el conocimiento generado tenga un impacto real y verificable. (Lorenz, 2021; Molina, et. al., 2022)

De ahí que el *salto epistémico y paradigmático* radique en el tránsito de la linealidad a la complejidad. Al investigar desde epistemologías complejas es preciso abandonar la visión lineal y fragmentada de la historia y la educación, para adoptar enfoques que reconozcan la interconexión, la incertidumbre y la pluralidad de perspectivas (Hernández Briseño, 2018; Galeano-Amaya, 2019). De igual modo, la reflexión crítica y el pluralismo aportan al abordar la investigación histórico-educativa desde una perspectiva abierta al cambio, lo que es fundamental para enfrentar los retos actuales de la educación y la sociedad globalizada. (Galeano-Amaya, 2019)

En esencia, investigar la transferencia tecnológica en los estudios histórico-educativos desde epistemologías complejas es fundamental para impulsar la innovación pedagógica, superar limitaciones epistemológicas tradicionales y responder a las demandas de una sociedad en constante transformación, así constituir un verdadero salto epistémico y paradigmático en la investigación educativa y pedagógica de avanzada en particular. (Hernández, 2018; Galeano-Amaya, 2019; Chiarani et. al., 2021)

De modo que, al abordar este objeto de investigación, las posiciones alternas coinciden en la necesidad de enfoques flexibles, integradores y críticos para abordar la transferencia tecnológica y los estudios histórico-educativos desde epistemologías complejas. El diálogo entre paradigmas y la integración metodológica son vistos como caminos indispensables para el avance de la investigación pedagógica y la construcción de estados del arte más sólidos y creativos.

Al tener en cuenta todo lo planteado anteriormente, la autora formula como objetivo del artículo: configurar un sistema de nexos teórico-metodológicos entre transferencia tecnológica, epistemologías complejas y estudios histórico-educativos, como contribución al desarrollo del Estado del arte de la investigación pedagógica de avanzada.

METODOLOGÍA Y MÉTODOS

El artículo de reflexión se estructura bajo las precisiones del Centro de Escritura Javeriano (2022), metodología que no riñe con los postulados del Centro Latinoamericano de Estudios en Epistemología Pedagógica (CESPE). Se siguió una línea de pensamiento de enfoque cualitativo para el análisis crítico sobre un nuevo objeto de investigación de se determina al establecer los nexos teórico-metodológicos entre transferencia tecnológica, epistemologías complejas y estudios histórico-educativos, como contribución al desarrollo del Estado del arte de la investigación pedagógica de avanzada.

En primer lugar, se precisa la importancia, necesidad y actualidad del nuevo objeto de estudio, lo que da paso a sostener preliminarmente cómo se produce a la vez un salto epistémico y paradigmático. En segundo

lugar, como parte de esta ruta crítica, fue necesario trazar la naturaleza metodológica de las reflexiones mediante el *Punto de partida*, el *Punto de inflexión*, la *Transformación*, la *Especificidad que emerge* y el Salto paradigmático.

La reflexión que se desarrolla en el artículo, se sustenta en una revisión integradora de literatura científica publicada fundamentalmente entre 2019 y 2024, aunque no se desestiman clásicos anteriores. Se localizaron fuentes en bases de datos académicas como Scopus, Scielo y Dialnet, bajo los siguientes criterios de inclusión que priorizaron: artículos con revisión por pares centrados en historia de la educación, enfoque metodológico explícito, relevancia temática en función de modelos de investigación emergentes, etc. Se analizaron inicialmente 32 publicaciones en español, inglés y portugués, en estricto apego a la sistematización teórico—metodológica (Viltre, 2025). De gran utilidad resultó el empleo de la aplicación Perplexity IA. Luego de un proceso de análisis crítico de las fuentes, este número se redujo a lo que se presenta en el apartado *Referencias Bibliográficas*.

REFLEXIÓN

El punto de partida. Breve contextualización la investigación pedagógica de avanzada en el decenio 2014-2024

La investigación pedagógica constituye un campo en constante transformación. Durante los últimos diez años, se ha fortalecido el vínculo entre teoría educativa y práctica docente, para promover una mirada más situada, colaborativa y crítica del quehacer educativo y pedagógico. Veamos cuáles fueron los principales aportes realizados por investigadores contemporáneos, las metodologías empleadas y las tendencias globales que definen esta área del conocimiento en la actualidad.

Entre las principales líneas temáticas observadas en la literatura reciente, se identifican algunas tendencias de la investigación pedagógica:

- Contextualización del conocimiento: la educación se estudia como fenómeno inmerso en contextos culturales, sociales y políticos específicos (Sánchez y Murillo, 2021).
- Justicia social y equidad: se incrementa la producción investigativa en temas como inclusión, género, vulnerabilidad y derechos educativos (Groppa, 2017).
- Metodologías híbridas y participativas: se valoran enfoques cualitativos y cuantitativos con orientación a la investigación-acción, los estudios de caso y la etnografía crítica (Martínez-Garrido y Murillo, 2021).
- Docente como investigador: en las Escuelas Normales y universidades pedagógicas, crece la reflexión sobre el saber docente y su sistematización (Arcila-Rodríguez, 2019).
- En la medida en que estas tendencias progresan y armonizan en el contexto investigativo pedagógico contemporáneo, también se diversifican los enfoques metodológicos. Entre los más utilizados se encuentran:

- Investigación-acción participativa (IAP): favorece el trabajo colaborativo entre investigadores y actores educativos (Carr y Kemmis, 2005).
- Etnografía educativa: permite una comprensión profunda del entorno escolar y las culturas institucionales (Rockwell, 2009).
- Análisis del discurso y crítica institucional: analiza cómo el lenguaje configura prácticas y políticas educativas.
- Investigación basada en el diseño: promueve la evaluación iterativa de innovaciones pedagógicas en ambientes reales de aula.

Diversos investigadores, de disímiles latitudes, han contribuido sustancialmente al campo pedagógico:

Tabla 1

Principales autores y aportes investigativos a la Pedagogía en diferentes regiones geográficas

Autor/a	Aportes Clave	Región
F. Javier Murillo	Investigación en equidad educativa, liderazgo y mejora escolar	España / América Latina
Cynthia Martínez-Garrido	Evaluación de sistemas escolares, aprendizaje y metodologías	España
Julio Groppa Aquino	Pedagogía crítica y epistemología de la docencia	Brasil
Dora Lilia Marín-Díaz	Práctica pedagógica, formación docente y mediación digital	Colombia
William Arcila-Rodríguez	Etnografía educativa, formación inicial de maestros, saber pedagógico	Colombia
Ma del Pilar García Rodríguez	Transferencia del conocimiento pedagógico a la práctica educativa	España

Fuente: Perplexity AI (2025). Resumen generado por búsqueda en Perplexity AI sobre los principales autores y aportes investigativos a la Pedagogía en diferentes regiones geográficas ["Best"]. <https://www.perplexity.ai/>

La investigación pedagógica actual muestra una tendencia clara hacia la integración de prácticas reflexivas, contextualizadas y metodológicamente diversas. Esta evolución no solo enriquece el conocimiento sobre la educación, sino que legitima el rol del docente como sujeto investigador. En este contexto, enfoques heurísticos encuentran terreno fértil para integrarse en los debates contemporáneos y aportar a una pedagogía más crítica, creativa y comprometida con la realidad.

El punto de inflexión. Las epistemologías basadas en la complejidad fomentan una reflexión crítica sobre los paradigmas tradicionales

Las epistemologías basadas en la complejidad fomentan una reflexión crítica sobre los paradigmas tradicionales porque plantean una visión del conocimiento que desafía las limitaciones y simplificaciones propias de esos enfoques clásicos. Esto ocurre, a mi modo de ver, luego de analizar cada bibliografía localizada, por varias razones fundamentales:

- El reconocimiento de la interconexión y la multidimensionalidad. Es conocido que la epistemología de la complejidad, inspirada en autores como Edgar Morin, sostiene que ningún fenómeno puede entenderse aisladamente, sino como parte de sistemas mayores en constante interacción y retroalimentación. Esto contrasta con la fragmentación y el análisis reduccionista típico de los paradigmas tradicionales (Pereira, 2010; Andrade y Villela, 2024). Al considerar la realidad como un entramado de relaciones dinámicas y recursivas, se cuestiona la visión lineal y segmentada del conocimiento tradicional, invitando a pensar de manera integrativa y sistémica. (Morin, 2004; Andrade Salazar y Villela, 2024)
- La aceptación de la incertidumbre y los límites del conocimiento. La complejidad reconoce que el conocimiento es siempre parcial, provisional y sujeto a incertidumbre, lo que desafía la pretensión tradicional de objetividad absoluta y certezas universales (Andrade Salazar y Villela Cervantes, 2024). Esta aceptación abre espacio para la crítica y revisión constante de los paradigmas establecidos, promoviendo una epistemología más humilde y abierta a la diversidad de perspectivas. (Flores-González, 2008)
- La superación del método cartesiano y positivista. Las epistemologías complejas proponen ir más allá del método científico tradicional, que se basa en la fragmentación, la linealidad y la búsqueda de leyes universales. En cambio, plantean un "antimétodo" que integra orden, desorden y organización, y que acepta la multidimensionalidad y la contradicción como parte inherente del conocimiento (Arancibia, 2009; Andrade, 2024). Esto implica una reflexión crítica sobre la rigidez metodológica y la necesidad de metodologías más flexibles, participativas y contextualizadas.
- La promoción de una visión holística y transdisciplinaria. La complejidad impulsa la integración de saberes de distintas disciplinas y la colaboración entre científicos y actores sociales, superando la compartimentación disciplinar tradicional (López y Díaz, 2022; Andrade y Villela, 2024). Esta apertura epistemológica cuestiona los límites y hegemonías del conocimiento tradicional, favoreciendo la construcción de saberes más ricos y contextualizados.
- El enfoque en la dimensión ética y social del conocimiento. Al reconocer la implicación del conocimiento en la transformación social, la epistemología de la complejidad promueve una reflexión ética sobre el papel del investigador y la función social de la investigación educativa, algo que los paradigmas tradicionales suelen relegar. (Mendoza de Carmona, 2018; Andrade y Villela, 2024)

En este aspecto, resultado de la sistematización teórico—metodológica (Viltre, 2025) realizada, la autora presenta una síntesis sobre los aspectos derivados de paradigmas tradicionales y la reflexión crítica promovida por epistemologías complejas. A saber:

Tabla 2

Aspectos derivados de paradigmas tradicionales y la reflexión crítica promovida por epistemologías complejas

Aspecto de paradigmas tradicionales	Reflexión crítica promovida por epistemologías de la complejidad
Conocimiento fragmentado y lineal	Conocimiento integrado, sistémico y relacional
Búsqueda de certezas absolutas	Reconocimiento de incertidumbre y límites del conocimiento
Método científico rígido y positivista	Metodologías flexibles, integradoras y dialógicas
Disciplinas aisladas	Enfoque transdisciplinario y colaborativo
Neutralidad y objetividad absoluta	Compromiso ético y social del conocimiento

Fuente: Perplexity AI (2025). Resumen generado por búsqueda en Perplexity AI sobre los Aspectos derivados de paradigmas tradicionales y la reflexión crítica promovida por epistemologías complejas ["Best"]. <https://www.perplexity.ai/>

Estas características hacen que las epistemologías basadas en la complejidad no sólo cuestionen los enfoques tradicionales, sino que también propongan un cambio profundo en la manera de concebir, producir y aplicar el conocimiento educativo, para favorecer una investigación más crítica, contextualizada transformadora (Flores-González, 2008; Arancibia de Calmels, 2009; Pereira, 2010; Andrade y Villela, 2024)

La transformación. Modelos de investigación en los estudios histórico-educativos (2019-2024)

Los estudios histórico-educativos han experimentado una renovación metodológica en los últimos años, marcada por la incorporación de enfoques cualitativos, comparativos y de análisis crítico del discurso. Veamos cuáles son los modelos de investigación predominantes en este campo entre 2019 y 2024, con destaque de las líneas historiográficas emergentes, el uso de fuentes primarias no convencionales y la integración de perspectivas de género, patrimonio y memoria, así como los aportes de grupos de investigación y las tendencias metodológicas en América Latina.

La historia de la educación ha dejado de ser una disciplina meramente cronológica para convertirse en un campo de análisis crítico que dialoga con la memoria, la identidad y las prácticas pedagógicas. En los últimos cinco años, los modelos de investigación aplicados a este campo han evolucionado hacia enfoques más interpretativos, interdisciplinarios y comprometidos con la transformación social. Entre los más representativos se destacan:

- La investigación cualitativa e historiográfica: se consolida el *modelo cualitativo interpretativo*, centrado en la comprensión de procesos educativos pasados desde una perspectiva crítica y contextualizada (Sanz Simón, et. al, 2022). Así como el uso de *fuentes primarias diversas* (cuadernos escolares, prensa, expedientes de depuración, historia oral) ha ampliado el espectro de análisis.
- La investigación comparativa: el *modelo comparativo* ha ganado terreno en estudios que analizan políticas educativas, trayectorias docentes o currículos en distintos contextos históricos (Sánchez

Molina y Murillo Garza, 2021). Se emplea para establecer paralelismos entre sistemas educativos y prácticas pedagógicas a lo largo del tiempo.

- La investigación basada en el *patrimonio histórico-educativo*: se ha fortalecido el enfoque patrimonial, que considera los objetos, documentos y espacios escolares como fuentes para la reconstrucción histórica (Sonlleva Velasco, 2022). Este modelo se vincula con la *educación patrimonial* y la *didáctica de la historia de la educación*.
- La investigación con *enfoque de género y memoria*: la *epistemología feminista* ha influido en los estudios histórico-educativos, para promover modelos que visibilizan las trayectorias de mujeres educadoras y las desigualdades estructurales (Resa Ocio, 2022). Se integran metodologías como la historia oral y el análisis narrativo.

Entre las tendencias metodológicas emergentes son comprobables la triangulación de fuentes (combinación de documentos oficiales, testimonios orales y materiales escolares); la digitalización y análisis de archivos (uso de bases de datos y herramientas digitales para el tratamiento de fuentes históricas); los estudios de caso microhistóricos (análisis profundo de instituciones, actores o eventos específicos); el análisis de redes académicas (estudios bibliométricos sobre la producción científica en historia de la educación) (González-Zamar, et. al., 2021).

De igual modo, instituciones y grupos de investigación han realizado aportes significativos como el grupo CLAVES (Universidad Complutense de Madrid) ha liderado investigaciones sobre género, patrimonio y memoria educativa. En América Latina, destacan iniciativas desde universidades pedagógicas en México, Colombia y Argentina, con énfasis en la historia de la formación docente y la educación rural. En Cuba en particular, son reconocidas las contribuciones de varias universidades de Ciencias Pedagógicas, condición que se desarrolló también después de la integración de las universidades en 2014. Entre las más destacadas se encuentran la Universidad de Ciencias Pedagógicas Enrique José Varona, la Universidad de Matanzas, la Universidad de las Tunas.

En cada uno de estos centros se han desarrollado investigaciones histórico-educativas derivadas de proyectos de investigación de forma sostenida con tesis de doctorado, maestría, trabajos de diploma. Cada uno de estos aspectos ha dejado una huella en la cultura de la profesión, en la manera de reconocer el valor de la historia de la educación como fundamento esencial en el ejercicio profesional contemporáneo.

Es posible aseverar que los modelos de investigación en los estudios histórico-educativos han transitado hacia enfoques más críticos, inclusivos y metodológicamente diversos. Esta evolución responde a la necesidad de comprender la educación como fenómeno histórico-social complejo, en diálogo con las memorias colectivas, las desigualdades estructurales y los desafíos contemporáneos. La consolidación de redes académicas y el uso de tecnologías digitales abren nuevas posibilidades para el desarrollo de este campo. De ahí que en cada región geográfica tengan sus especificidades sin perder aquellos aspectos comunes que pueden marcar una tendencia en la investigación pedagógica de avanzada.

La especificidad que emerge. Tendencias contemporáneas en la investigación histórico-educativa: perspectivas, métodos y proyecciones (2019–2024)

En los últimos años, ya se identifican metodologías predominantes en los estudios histórico-educativos que van marcando tendencia como derivación contextualizada de los modelos. Estas metodologías, en tanto formas específicas, diversifican, amplían, complejizan y dialogan entre sí sobre objetos de estudio cada vez más multidisciplinares y transdisciplinares.

Entre ellas: *historia oral* (uso de entrevistas y relatos de vida para reconstruir experiencias escolares invisibilizadas) (Sonlleve Velasco, 2022); *microhistoria educativa* (indagación de casos particulares (docentes, escuelas, regiones) que ilustran procesos educativos más amplios); *análisis del discurso histórico* (estudio de documentos curriculares, prensa o textos escolares desde un enfoque crítico y semiótico); *etnografía histórica y archivo escolar* (incorporación de métodos cualitativos clásicos con reconstrucción archivística) y estudios comparativos e internacionales (exploración de relaciones y contrastes entre políticas e instituciones educativas en distintas épocas y regiones) (Sánchez Molina y Murillo Garza, 2021).

El giro metodológico hacia la diversidad expresa una tendencia hacia *metodologías mixtas y cualitativas*, con alta valoración de las fuentes no convencionales como cartas, cuadernos escolares, objetos de aula, fotografías y mobiliario. Esta diversificación enriquece la comprensión del hecho educativo y permite abordar subjetividades históricas. También la incorporación de la epistemología feminista como herramienta interpretativa de las trayectorias educativas de mujeres, visibiliza sus aportes y la reproducción de desigualdades (Resa Ocio, 2022).

El estudio del patrimonio escolar ha cobrado relevancia como vía para comprender la configuración material e ideológica de la experiencia educativa, vinculando historia, memoria y didáctica del pasado (Sonlleve Velasco, 2022). La integración de herramientas digitales ha democratizado el acceso a fondos documentales y permitido nuevos análisis cuantitativos y visuales de datos históricos. Proyectos de museología escolar virtual y bases de datos históricas han ampliado el campo de acción. La consolidación de redes como CLAVES (España) y el intercambio con grupos latinoamericanos han favorecido estudios comparativos y enfoques poscoloniales, para ampliar el horizonte epistemológico del campo en cuestión. (González-Zamar, et. al, 2021)

La investigación histórico-educativa ha mostrado una notable capacidad para reinventarse metodológicamente, responder a desafíos contemporáneos e integrar voces históricamente excluidas. Las tendencias actuales apuntan hacia una historia de la educación plural, crítica, sensible al contexto y comprometida con la reconstrucción del tejido pedagógico pasado desde enfoques inclusivos y participativos. En este escenario, los métodos cualitativos, el análisis del patrimonio escolar y la historia oral configuran un nuevo canon investigativo con amplias posibilidades interpretativas.

El salto paradigmático. Transepistemia y renovación metodológica en los estudios histórico-educativos de posgrado

El concepto de *transepistemia* alude a la *articulación dialógica entre saberes diversos*, tanto científicos como experienciales, disciplinares e interdisciplinares, que se entrecruzan en la producción de conocimiento. En el contexto de la formación académica de posgrado, esta perspectiva permite superar los límites de los paradigmas tradicionales (positivista, interpretativo, crítico) y propiciar una *epistemología relacional, situada y transformadora*. (Pestana Llerena, 2022)

Desde esta mirada, la investigación histórico-educativa no se concibe como una reconstrucción lineal del pasado, sino como un proceso de problematización crítica, en el que convergen múltiples voces, memorias, archivos y narrativas. La transepistemia se manifiesta en la capacidad del investigador en formación para dialogar con distintas tradiciones teóricas, integrar métodos diversos y reconocer el carácter político y ético del conocimiento que produce.

En los últimos años, los programas de formación de posgrado en Ciencias de la Educación han promovido una *reconfiguración epistemológica* de los estudios histórico-educativos. Investigaciones como las de Pestana Llerena (2022) en la Universidad de Matanzas confirman que el análisis hermenéutico de fuentes históricas, combinado con enfoques cualitativos y críticos, permite a los estudiantes de posgrado desarrollar competencias investigativas complejas, ancladas en la reflexión, la sistematización y la producción de saber pedagógico situado.

Este enfoque se alinea con las tendencias actuales de la investigación histórico-educativa, como:

- La microhistoria y el rescate de memorias subalternas.
- El uso de fuentes no convencionales (cuadernos, objetos, testimonios).
- La incorporación de perspectivas de género, decoloniales y patrimoniales.
- La digitalización de archivos y el uso de herramientas de análisis interdisciplinar.

Estas prácticas investigativas no solo enriquecen el campo historiográfico, sino que potencian la formación epistémica del estudiante de posgrado, al situarlo como sujeto activo en la construcción del conocimiento. Por tanto, pensar en la *transepistemia*, no es solo verla como una categoría analítica, sino también una *estrategia formativa*. En el ámbito del posgrado, implica:

- Fomentar el diálogo entre saberes disciplinares y saberes pedagógicos.
- Promover la reflexión crítica sobre los marcos teóricos y metodológicos utilizados.
- Estimular la creación de redes académicas que trasciendan fronteras institucionales y geográficas.
- Reconocer la diversidad epistémica como valor formativo y ético.

Desde esta perspectiva, el estudiante de posgrado se convierte en *agente epistémico*, capaz de articular teoría, práctica e historia en función de una comprensión más compleja y transformadora de la educación, desde

la investigación. De ahí que sea necesaria la articulación entre hermenéutica y transepistemia en la formación investigativa posgraduada. La primera, es un fundamento interpretativo en la investigación histórico-educativa.

El enfoque hermenéutico, en su vertiente crítica y filosófica, ha cobrado especial relevancia en la investigación educativa contemporánea al permitir una comprensión profunda, situada y dialógica de los fenómenos pedagógicos. En el campo de los estudios histórico-educativos, la hermenéutica posibilita la reconstrucción de sentidos a partir de fuentes diversas —textuales, orales, materiales— y promueve una lectura crítica del pasado que trasciende la mera cronología para adentrarse en las estructuras simbólicas, culturales y políticas que configuran la experiencia educativa. (Ricoeur, 1990; Gadamer, 2006)

Este enfoque no solo interpreta el texto histórico, sino que reconoce al investigador como sujeto situado, portador de tradiciones, prejuicios y horizontes de comprensión. Así, la hermenéutica se convierte en una vía para el diálogo entre el pasado y el presente, entre el documento y la experiencia, entre el saber académico, el saber pedagógico y por tanto la formación en investigación histórico-educativa.

La transepistemia, horizonte formativo en la investigación de posgrado, entendida como una articulación entre saberes disciplinares, experienciales, culturales y metodológicos, propone una superación de los dualismos tradicionales en la producción de conocimiento. En el contexto de la formación posgraduada, esta perspectiva invita a los investigadores en formación a integrar múltiples racionalidades —científica, crítica, narrativa, estética— en la construcción de objetos de estudio complejos y significativos (Pestana Llerena, 2022). Desde esta óptica, la *transepistemia* no es solo una estrategia metodológica, sino una *postura ética y política* que reconoce la pluralidad epistémica como condición para una investigación educativa más justa, inclusiva y transformadora.

La *convergencia entre hermenéutica y transepistemia* se manifiesta en la posibilidad de construir investigaciones histórico-educativas que: interpreten críticamente las fuentes desde una conciencia situada y reflexiva, integren saberes diversos (académicos, docentes, comunitarios) en el análisis del pasado educativo, reconozcan la subjetividad del investigador como parte constitutiva del proceso de comprensión y promuevan la formación de sujetos epistémicos capaces de dialogar con la tradición y transformarla. Esta articulación se traduce en una praxis investigativa que no solo reconstruye la historia de la educación, sino que la resignifica desde los desafíos contemporáneos de la formación docente, la justicia epistémica y la memoria pedagógica.

De las reflexiones realizadas hasta aquí, es posible pensar en una matriz de análisis: *articulación hermenéutica–transepistémica*. Veamos:

Tabla 3

Categorías fundamentales que integran la matriz de análisis: articulación hermenéutica–transepistémica

Categoría	Descripción	Ejemplos
Enfoque hermenéutico	Comprensión crítica e interpretativa de fuentes y discursos educativos	Análisis de cuadernos escolares desde la experiencia docente

Categoría	Descripción	Ejemplos
Dimensión transepistémica	Integración de saberes disciplinares, experienciales y culturales	Diálogo entre teoría pedagógica, memoria oral y archivo institucional
Posición investigador	del Sujeto situado, reflexivo, con conciencia histórica	Reconocimiento de tu trayectoria como formador e investigador
Método propuesto	Hermenéutica crítica + análisis documental + historia oral	Triangulación de fuentes y narrativas en estudios de caso
Impacto formativo	Desarrollo de competencias epistémicas complejas en estudiantes de posgrado	Formación de investigadores con pensamiento crítico y ético

Fuente: Perplexity AI (2025). Resumen generado por búsqueda en Perplexity AI sobre las categorías fundamentales que integran la matriz de análisis: articulación hermenéutica–transepistémica ["Best"]. <https://www.perplexity.ai/>

La articulación hermenéutica-transepistemia en la investigación histórico-educativa de posgrado está orientada a comprender cómo los estudiantes de posgrado construyen conocimiento histórico-pedagógico a partir de la integración de saberes diversos. Esta postura metodológica responde a la necesidad de superar los enfoques fragmentarios y positivistas que han limitado la comprensión del fenómeno educativo como hecho histórico, cultural y político.

CONCLUSIONES

Los métodos y procedimientos empleados durante la investigación que soportan estas reflexiones, constituyen un estudio preliminar para el desarrollo más profundo y pertinente de una matriz de articulación hermenéutica–transepistémica en el contexto de los estudios histórico-educativos. Al abordar la perspectiva de la “transferencia tecnológica en los estudios histórico-educativos desde epistemologías complejas”, con asiento en la investigación pedagógica de avanzada, no solo se produce un salto epistémico y paradigmático sobre la manera tradicional de concebir la naturaleza y alcance de este tipo de investigación, considero que se rompen, o al menos se estimula para ello, barreras y rutas disciplinarias para dar paso a una forma de pensar que articule los nexos teórico—metodológicos entre la teoría y la práctica investigativa en un nuevo objeto que se define.

Este intento de deconstrucción, en aras de una nueva configuración transepistémica que trascienda hacia los estudios histórico-educativos con sentido metodológico emergente, desde las ciencias de la educación y la pedagogía en particular, combina enfoques tradicionales con metodologías innovadoras y activas, para construir una historia de la educación más subjetiva, vívida en la que todos, de acuerdo al rol que ocupen en el contexto pedagógico, se sientan parta de ella.

Otras contribuciones a la investigación pedagógica de avanzada pudieran ofrecerse desde los estudios histórico—educativos, en la manera de crear de métodos, técnicas e instrumentos emergentes para sistematizar los aportes de hechos, procesos, personalidades representativas e instituciones a la cultura de nuestros pueblos.

Esta perspectiva al menos pudiera contribuir al desarrollo de una nueva tendencia de investigación pedagógica de avanzada.

REFERENCIAS

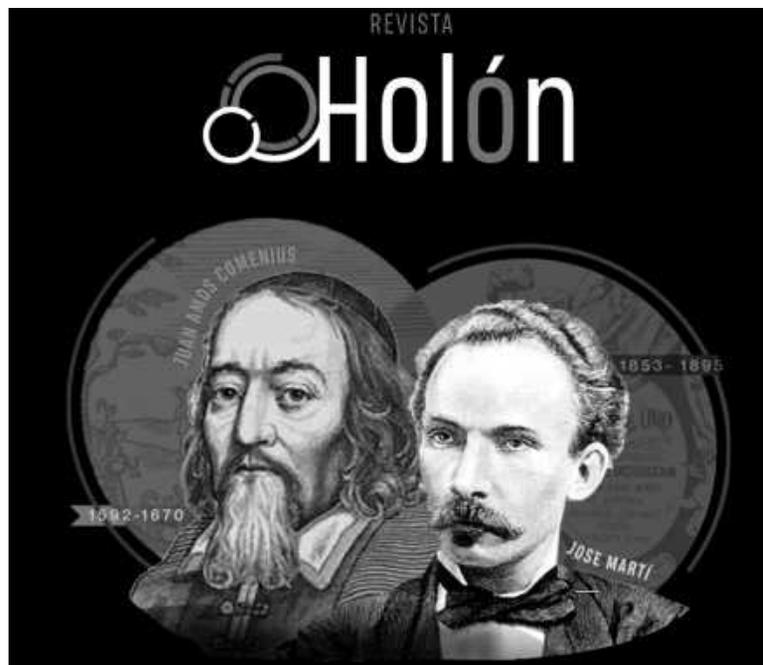
- Andrade Salazar, J. A., Villela Cervantes, C. E. (2024). El pensamiento complejo y la construcción de conocimiento: una perspectiva Moriniana. *Revista Vida, una mirada compleja*, 6(1), 33-50.
<https://revistavidacunori.com/index.php/revista/article/view/41>
- Arancibia de Calmels, M. D. (2009). *El paradigma de la complejidad en la epistemología constructivista*. XXVII Congreso de la Asociación Latinoamericana de Sociología. VIII Jornadas de Sociología de la Universidad de Buenos Aires. Asociación Latinoamericana de Sociología, Buenos Aires.
<https://cdsa.aacademica.org/000-062/1129.pdf>
- Arcila-Rodríguez, W. O. (2019). Saberes pedagógicos y formación docente en Colombia. *Revista de la Facultad de Educación*, 41(1), 15–34.
<http://repository.pedagogica.edu.co/bitstream/handle/20.500.12209/20430/La%20construcci%C3%B3n%20de%20saberes%20pedag%C3%B3gicos%20en%20la%20formaci%C3%B3n%20docente.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Carr, W., Kemmis, S. (2005). *Teoría crítica de la enseñanza*. Editorial Morata.
- Centro de Escritura Javeriano. (2022). *Escritura en investigación*. Artículo de reflexión.
<https://www.javerianacali.edu.co/sites/default/files/2022-06/Arti%CC%81culo%20de%20reflexio%CC%81n.pdf>
- Chiarani Marcela, C., Gacia Berta, E., Noriega, J. E., Allendes Paola, A., Daza Monica, M., Sosa, A. B., Aguirre, J. F., Torres, S. V., Gómez, V. I., Viano, H. J. (2021) *Innovación educativa con tecnologías emergentes en el contexto de las prácticas educativas abiertas*. Departamento de Informática -Facultad de Ciencias Físico Matemáticas y Naturales-UNSL. XXIII Workshop de Investigadores en Ciencias de la Computación.. RedUNCI- UNdeC. ISBN: 978-987-24611-3-3.
<http://sedici.unlp.edu.ar/bitstream/handle/10915/120479/Ponencia.pdf-PDFA.pdf?sequence=1>
- Díaz Tejera, K. I., Pérez Ruano, T., Peña González, Y. (2023). La investigación pedagógica con tecnología en la formación del profesorado. *Conrado*, 19(92), 457-466. Epub 10 de junio de 2023.
http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1990-86442023000300457&lng=es&tlng=es.
- Flores-González, L. M. (2008). Posiciones y orientaciones epistemológicas del paradigma de la complejidad. *Cinta de moebio*, (33), 195-203.
<https://www.redalyc.org/pdf/101/10111399003.pdf>
- Gadamer, H. G. (2006). *Verdad y método II* (A. Agud Aparicio & R. de Agapito, Trad.; 6a ed.). Ediciones Sígueme

- Galeano-Amaya, A. M. (2019). Una mirada a los saltos paradigmáticos en las Ciencias Sociales y en la Psicología para la generación de retos en la transformación de la experiencia investigativa. *Rev. Int. Investig. Cienc. Soc.* 15(1), junio, 134-157.
<http://revistacientifica.uaa.edu.py/index.php/riics/article/view/592>
- González-Zamar, M. D., Abad-Segura, E., López-Meneses, E. (2021). Educación e historia desde la teoría y la práctica: Tendencias investigativas. *Utopía y Praxis Latinoamericana*, 26(95), 160–171.
<https://www.redalyc.org/journal/279/27968419012/html/>
- Groppa Aquino, J. (2017). *Esbozos para una pedagogía crítica desde América Latina*. Ediciones UNESP.
- Hernández Briseño, M. A. (2018). Un obstáculo epistemológico para el estudio de la tecnología. *Acta Universitaria*, 28(1), 64-76.
<https://www.scielo.org.mx/pdf/au/v28n1/2007-9621-au-28-01-64.pdf>
- López Borges, Z., Díaz Machado, K. (2022). El pensamiento crítico latinoamericano: acercamiento teórico al pluralismo epistemológico. *Revista Universidad y Sociedad*, 14(6), 430-439. Epub 30 de diciembre de 2022.
http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2218-36202022000600430&lng=es&tlng=es.
- Lorenz, Konrad (14 de abril de 2021). *La importancia de la Transferencia Tecnológica en el contexto universitario*. Konrad Lorenz Fundación Universitaria.
<https://www.konradlorenz.edu.co/blog/la-importancia-de-la-transferencia-tecnologica-en-el-contexto-universitario/>
- Martínez-Garrido, C., Murillo, F. J. (2021). *Metodología de investigación en educación*. Ediciones Octaedro.
- Mendoza de Carmona, Y. (2018). La Epistemología Crítica: Un Enfoque para la Construcción del Pensamiento Gerencial Emergente. *Sapientia Organizacional*, 5(10), 143-165. Departamento de Ciencias Económicas, Administrativas y Contables del Núcleo “Rafael Rangel” de la Universidad de los Andes, Venezuela.
<https://www.redalyc.org/journal/5530/553057245008/html/>
- Molina Chalacan, L. J., Jalón Arias, E. J., Albarracín Zambrano, L. O., Yanchapaxi González, F. A. (2022). Transferencia tecnológica educativa desde vinculación Uniandes en Quevedo, en los años 2017 a 2021. *Conrado*, 18(85), 183-190. Epub 02 de abril de 2022.
http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1990-86442022000200183&lng=es&tlng=es.
- Morin, E. (2004). La epistemología de la complejidad. *Gazeta de Antropología*, 20.
<http://hdl.handle.net/10481/7253>

- Muñoz, M. (2025). *Opinión. La importancia de una ley de transferencia tecnológica*. Universidad Técnica Federico Santa María.
<https://dgiie.usm.cl/noticias/opinion-la-importancia-de-una-ley-de-transferencia-tecnologica/>
- Observatorio de tecnología UA (2025). *Guías prácticas. Guía de transferencia de tecnología*.
<https://www.ovtt.org/guias/transferencia-de-tecnologia/>
- Pereira Chaves, J. M., (2010). Consideraciones básicas del pensamiento complejo de Edgar Morin, en la educación. *Revista Electrónica Educare*, XIV(1), 67-75.
<https://www.redalyc.org/pdf/1941/194114419007.pdf>
- Pestana Llerena, Y. (2022). *Análisis hermenéutico de los estudios histórico-educativos y su influencia en la formación posdoctoral*. II Taller Internacional "Las ciencias sociales y humanísticas desde la universidad" Universidad de Matanzas.
<https://editorial.redipe.org/index.php/1/catalog/download/127/225/4600?inline=1>
- Resa Ocio, A. (2022). Epistemología feminista e investigación histórico-educativa: Reflexiones en torno a los paradigmas de la investigación cualitativa actual. *Actas del Congreso CIAIQ 2022*.
<https://ciaiq.ludomedia.org>
- Ricoeur, P. (1990). *Time and narrative* (Vol. 1). (K. McLaughlin & D. Pellauer, Trans.). University of Chicago Press.
- Rockwell, E. (2009). *La experiencia etnográfica*. Fondo de Cultura Económica.
- Sánchez Molina, A. A. Murillo Garza, A. (2021). Enfoques metodológicos en la investigación histórica: cuantitativa, cualitativa y comparativa. *Debates por la Historia*, 9(2), 1–20.
https://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2594-29562021000200147
- Sanz Simón, C., Resa Ocio, A., Revuelta Vidal, M., Reyes Soto, N. A., Santiesteban, A. (2022). La investigación histórico-educativa: Balance, líneas y enfoques historiográficos actuales. *New Trends in Qualitative Research*, 12, 567–580.
<https://www.researchgate.net/publication/362184389>
- Sonlleve Velasco, M. (2022). Consideraciones éticas de la historia oral desde el enfoque educativo. *New Trends in Qualitative Research*, 10, e566-e566.
<https://www.publi.ludomedia.org/index.php/ntqr/article/view/566>
- Viltre Calderón, C. (2025). Reencuentro con la sistematización. Hacia una estructura teórico-metodológica de nuevo tipo para investigaciones educativas doctorales. *Varona. Revista Científico Metodológica*, (82), Epub 30 de abril de 2025.
http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1992-82382025000100008&lng=es&tlng=es

Contribución Autoral

Autora: Desarrolló la totalidad del trabajo desde la selección de la bibliografía, la recolección de datos, la redacción del artículo y la discusión de los resultados con el manejo de datos.



Vol. III
No. 10
Septiembre - Diciembre
2025



Jorge Colorado Lanestosa

Universidad Juárez Autónoma de Tabasco, México

jorge.colorado@ujat.mx

<https://orcid.org/0009-0006-6414-9260>

Cómo citar este texto:

Colorado Lanestosa, J. (2025). Erich Fromm y el Humanismo Radical: una ética del ser como faro para las nuevas generaciones. Revista Holón. Vol. III, No. 10. Septiembre – Diciembre 2025. Pp. 138-154. Universidad José Martí de Latinoamérica. URL disponible en: <https://revistas.up.ac.pa/index.php/holon>

Recibido: 1 de junio 2025

Aceptado: 20 de agosto 2025

DOI: <https://doi.org/10.48204/j.holon.n10.a8090>

Indexada y catalogado por:



Erich Fromm y el Humanismo Radical: una ética del ser como faro para las nuevas generaciones

Erich Fromm and Radical Humanism: an ethics of being as a beacon for new generations

Jorge Colorado Lanestosa
Universidad Juárez Autónoma de Tabasco. México
jorge.colorado@ujat.mx
<https://orcid.org/0009-0006-6414-9260>

RESUMEN

Este ensayo filosófico-narrativo propone una relectura crítica y comprometida del pensamiento de Erich Fromm, centrada en su propuesta de un Humanismo Radical como ética del ser frente a las múltiples crisis civilizatorias del siglo XXI. Desde mi experiencia actual como docente universitario en filosofía, planteo una preocupación compartida con muchas y muchos estudiantes: la desorientación ética y existencial de las nuevas generaciones. En ese contexto, recupero la figura de Fromm, no como un autor del pasado, sino como un pensador vigente que articula espiritualidad y análisis social, crítica cultural y esperanza activa. Exploro sus raíces judías y su vínculo con la ética profética; su ruptura con el psicoanálisis ortodoxo y su propuesta de una sociopsicología humanista; su crítica al carácter social moldeado por el capitalismo, al vaciamiento del sujeto moderno y al "hombre sin rostro" generado por la sociedad mercantilista; su llamado a reorientar la existencia del tener hacia el ser; y su apertura a una espiritualidad no dogmática, en diálogo con el budismo zen. También desarrollo su concepto de esperanza activa como actitud ética transformadora, y su defensa de una ética del cuidado, la biofilia y la compasión lúcida. Desde una voz personal y reflexiva, propongo la vigencia de una ética del ser como camino para resignificar la libertad, el amor, la educación, la espiritualidad y la esperanza. Esta lectura de Fromm no busca clausurar su pensamiento, sino revitalizarlo como faro ético y pedagógico para quienes anhelan vivir humanamente en un mundo que amenaza con deshumanizarnos.

Palabras clave: Humanismo, Educación, Ética, Pensamiento, Filosofía.

Abstract

This philosophical-narrative essay proposes a critical and committed rereading of Erich Fromm's thought, centered on his proposal for Radical Humanism as an ethic of being in the face of the multiple civilizational crises of the 21st century. Based on my current experience as a university philosophy professor, I raise a concern shared by many students: the ethical and existential disorientation of new generations. In this context, I recover the figure of Fromm, not as an author of the past, but as a current thinker who articulates spirituality and social analysis, cultural critique, and active hope. I explore his Jewish roots and their connection with prophetic ethics; his break with orthodox psychoanalysis and his proposal for a humanist sociopsychology; his critique of the social character shaped by capitalism, the emptying of the modern subject, and the "faceless man" generated by mercantilist society; his call to reorient existence from having to being; and his openness to a non-dogmatic spirituality, in dialogue with Zen Buddhism. I also develop his concept of active hope as a transformative ethical attitude, and his defense of an ethics of care, biophilia, and lucid compassion. From a personal and reflective perspective, I propose the validity of an ethics of being as a path to redefining freedom, love, education, spirituality, and hope.

This reading of Fromm does not seek to close his thought, but rather to revitalize it as an ethical and pedagogical beacon for those who yearn to live humanely in a world that threatens to dehumanize us.

Keywords: Humanism, Education, Ethics, Thought, Philosophy.

ERICH FROMM E O HUMANISMO RADICAL: UMA ÉTICA DO SER COMO FAROL PARA AS NOVAS GERAÇÕES

Resumo

Este ensaio filosófico-narrativo propõe uma releitura crítica e comprometida do pensamento de Erich Fromm, centrada em sua proposta de Humanismo Radical como ética do ser diante das múltiplas crises civilizacionais do século XXI. A partir da minha experiência atual como professor universitário de filosofia, abordo uma preocupação compartilhada por muitos estudantes: a desorientação ética e existencial das novas gerações. Nesse contexto, recupero a figura de Fromm, não como um autor do passado, mas como um pensador atual que articula espiritualidade e análise social, crítica cultural e esperança ativa. Exploro suas raízes judaicas e sua conexão com a ética profética; sua ruptura com a psicanálise ortodoxa e sua proposta de uma sociopsicologia humanista; sua crítica ao caráter social moldado pelo capitalismo, ao esvaziamento do sujeito moderno e ao "homem sem rosto" gerado pela sociedade mercantilista; seu chamado para reorientar a existência do ter para o ser. e sua abertura a uma espiritualidade não dogmática, em diálogo com o Zen Budismo. Também desenvolvo meu conceito de esperança ativa como atitude ética transformadora e sua defesa de uma ética do cuidado, da biofilia e da compaixão lúcida. De uma perspectiva pessoal e reflexiva, proponho a validade de uma ética do ser como caminho para redefinir a liberdade, o amor, a educação, a espiritualidade e a esperança. Esta leitura de Fromm não busca encerrar seu pensamento, mas sim revitalizá-lo como um farol ético e pedagógico para aqueles que anseiam por viver humanamente em um mundo que ameaça nos desumanizar.

Palavras-chave: Humanismo, Educação, Ética, Pensamento, Filosofia.

ERICH FROMM ET L'HUMANISME RADICAL : UNE ETHIQUE DE L'ETRE COMME GUIDE POUR LES NOUVELLES GENERATIONS

Résumé

Cet essai philosophico-narratif propose une relecture critique et engagée de la pensée d'Erich Fromm, centrée sur sa proposition d'un humanisme radical comme éthique de l'être face aux multiples crises civilisationnelles du XXI^e siècle. Fort de mon expérience actuelle de professeur de philosophie à l'université, je soulève une préoccupation partagée par de nombreux étudiants : la désorientation éthique et existentielle des nouvelles générations. Dans ce contexte, je retrouve la figure de Fromm, non pas comme un auteur du passé, mais comme un penseur actuel qui articule spiritualité et analyse sociale, critique culturelle et espoir actif. J'explore ses racines juives et leur lien avec l'éthique prophétique ; sa rupture avec la psychanalyse orthodoxe et sa proposition d'une sociopsychologie humaniste ; sa critique du caractère social façonné par le capitalisme, le vide du sujet moderne et l'« homme sans visage » engendré par la société mercantiliste ; son appel à réorienter

l'existence de l'avoir vers l'être ; et son ouverture à une spiritualité non dogmatique, en dialogue avec le bouddhisme zen. Je développe également son concept d'espoir actif comme attitude éthique transformatrice, ainsi que sa défense d'une éthique du soin, de la biophilie et de la compassion lucide. D'un point de vue personnel et réflexif, je propose la validité d'une éthique de l'être comme voie de redéfinition de la liberté, de l'amour, de l'éducation, de la spiritualité et de l'espoir. Cette lecture de Fromm ne cherche pas à clore sa pensée, mais plutôt à la revitaliser en tant que phare éthique et pédagogique pour ceux qui aspirent à vivre humainement dans un monde qui menace de nous déshumaniser.

Mots clés : Humanisme, Éducation, Éthique, Pensée, Philosophie.

INTRODUCCIÓN

¿Puede el pensamiento de un psicoanalista humanista del siglo XX convertirse en un faro ético para navegar el caos del siglo XXI? La pregunta que guía el presente ensayo, no nace del asombro académico, sino de una inquietud existencial, vinculada a la práctica docente en el ámbito de la filosofía desde hace décadas. Se ha observado cómo en el aula y más allá de ella, las nuevas generaciones enfrentan incertidumbres éticas profundas: desorientación frente al sentido de la vida, angustia ante la libertad, vacío afectivo, alienación disfrazada de éxito, soledad digital. Estas experiencias se manifiestan en sus preguntas, en sus silencios, en su búsqueda —a veces desesperada— de referentes que no impongan, sino que acompañen.

En ese contexto, la lectura de Erich Fromm adquiere una renovada relevancia, no para leerlo como a un clásico respetable, ni como a un psicoanalista histórico, sino como a un interlocutor vivo. Su propuesta de un Humanismo Radical se presenta hoy más vigente que nunca: no como ideología, ni como doctrina cerrada, sino como un faro ético, una llamada al despertar de la conciencia, una invitación a resistir la necrofilia cultural dominante y a cultivar la biofilia como forma de vida.

Este ensayo tiene como propósito recuperar, reinterpretar y revalorizar el legado de Fromm desde una lectura filosófica, narrativa y comprometida. Explora no solo algunas de sus obras y conceptos, sino también sus raíces espirituales, sus tensiones internas, su trayectoria coherente y su apertura al diálogo entre saberes. Analiza la influencia decisiva de su formación judía, su crítica al psicoanálisis ortodoxo, su rol en la Escuela de Frankfurt, su lectura crítica de Marx, su acercamiento al budismo zen, su visión del carácter social moderno, su apuesta por el paso del tener al ser, y su propuesta de una espiritualidad sin dogmas. Asimismo, examina su noción de esperanza activa como ética vivida, y su testimonio de vida como coherencia encarnada. Todo ello desde una mirada personal, afectiva y docente.

No se trata de ofrecer una síntesis enciclopédica ni una biografía comentada. La intención es, más bien, compartir una lectura viva, que nace del diálogo entre el pensamiento de Fromm y mi experiencia como educador. Porque creo —y lo afirmo como hipótesis central— que el Humanismo Radical de Erich Fromm conserva una vigencia decisiva para enfrentar las crisis de nuestro tiempo. No solo como una alternativa ética, sino como un camino de transformación personal y colectiva, en favor de una vida más consciente, más libre, más amorosa, más humana.

Cartografía de una vida intelectual comprometida

Antes de entrar en sus raíces espirituales y éticas, conviene delinear brevemente el mapa biográfico-intelectual de Erich Fromm, porque su pensamiento no surgió en el vacío, sino en diálogo profundo con su época, con las corrientes científicas y filosóficas más relevantes del siglo XX, y con diversas tradiciones culturales. Fromm fue un lector riguroso de Karl Marx y Sigmund Freud, pero también de Kierkegaard, Spinoza, Buda, Jesús y los profetas hebreos. Su formación se nutrió del derecho, la sociología, la filosofía y el psicoanálisis. Dialogó críticamente con el pensamiento liberal, el existencialismo, el marxismo, el humanismo renacentista y la psicología humanista.

Su tesis versó sobre la ley judía. Posteriormente, en 1928, Fromm se formó como psicoanalista en el Instituto Karl Abraham en Berlín. Hasta 1926, fue un ansioso y apasionado estudioso del Talmud. Su máxima aspiración era ser un gran maestro del Talmud. Por esta época, hasta 1925, tomó clases sobre el Talmud con el rabino Salman B. Rabinkow, quien ejerció gran influencia en él, además del rabino Dr. Nehemías Antón Nobel. El primero lo hizo conocer la filosofía de Hermann Cohen, un neokantiano comprometido con el diálogo entre judaísmo y razón.

A lo largo de su vida, mantuvo vínculos con instituciones como el Instituto de Investigaciones Sociales de Frankfurt, la Universidad de Columbia, el Instituto William Alanson White en Nueva York, y fundó junto con otros colegas el Instituto Mexicano de Psicoanálisis, desde donde ejerció una influencia considerable en la formación de psicoanalistas en América Latina.

En 1950, Fromm llegó a México, donde permaneció hasta 1973. Durante este tiempo, en 1956, fundó la Sociedad Psicoanalítica Mexicana, que se convirtió en 1963 en el Instituto Mexicano de Psicoanálisis. Durante un cuarto de siglo residió en Cuernavaca, fascinado con su gente, su cultura y su estructura socioeconómica, lo que lo llevó a realizar una profunda investigación sobre el Sociopsicoanálisis del campesino mexicano, que derivó en 1970 en su libro del mismo nombre. Desde 1951, fue profesor extraordinario de la Facultad de Medicina de la UNAM, donde creó un curso de especialización en psicoanálisis. Sus últimos años de vida los pasó en Suiza, donde falleció el 18 de marzo de 1980. A lo largo de su carrera, Fromm publicó más de 20 libros a nivel mundial.

En 1919, participó en la fundación de la “Asociación para la Cultura del Pueblo Judío de Frankfurt del Meno”. En 1920, participó en la fundación del “Instituto Judío de Libre Enseñanza”, donde Fromm dirigió un curso avanzado sobre el Éxodo. Rabinkow era un radical humanista que defendía la autonomía del individuo y su relación con la comunidad. Fromm repetía toda su vida una frase de Hillel, que aprendió de Rabinkow: “Si yo no soy para mí, ¿quién entonces? Pero si solo soy para mí, ¿qué soy entonces? Y si no ahora, ¿cuándo?”

Fue una figura presente tanto en círculos académicos como en movimientos sociales, defensor del pacifismo, de los derechos humanos, y crítico del militarismo estadounidense durante la Guerra Fría. Su pensamiento influyó en ámbitos tan diversos como la psicoterapia, la educación, la política cultural y la crítica social. Comprender esta constelación de influencias y resonancias permite situar a Fromm no solo como un autor valioso, sino como una de las voces más lúcidas y comprometidas del pensamiento contemporáneo.

Entre la Torá y el psicoanálisis: el origen ético de una mirada radical

Conocer el pensamiento de Fromm sin atender a sus raíces sería perder de vista lo más decisivo de su trayectoria: su profunda coherencia entre vida y obra. Por eso, el acercamiento a su pensamiento no parte necesariamente por sus teorías más famosas, sino por la pregunta que lo habitó desde el inicio: ¿cómo vivir una vida plenamente humana en medio de un mundo profundamente deshumanizado? Esta preocupación no emergió tardíamente en su obra, sino que lo acompañó desde su infancia, en el seno de una familia judía de tradición ortodoxa, profundamente influenciada por la cultura del estudio, la ley y la conciencia moral.

Nacido en 1900 en Fráncfort del Meno, hijo único de padres practicantes del judaísmo ortodoxo, Fromm se formó en un ambiente donde el Talmud y las enseñanzas rabínicas eran parte de la vida cotidiana. Esta experiencia no solo lo marcó espiritualmente, sino que le ofreció una primera aproximación a la idea de que la vida ética está en el centro de la condición humana. Fue su encuentro con el rabino Nehemías Antón Nobel, y más aún con el rabino y pensador Salomón Rabinkow —profundamente influenciado por el jasidismo y el humanismo talmúdico— lo que consolidó en Fromm una sensibilidad que ya no abandonaría: la convicción de que toda auténtica religiosidad debe conducir al amor, la responsabilidad, la justicia y la libertad.

Su formación inicial fue, por tanto, una amalgama entre religiosidad ética, rigor intelectual y sensibilidad humanista. Estudió derecho en Heidelberg, pero pronto lo abandonó para inclinarse por la filosofía y luego por la sociología. Influido por Georg Simmel y Alfred Weber (hermano de Max Weber), Fromm comenzó a delinear una perspectiva crítica que integraba los fundamentos éticos del judaísmo con las herramientas conceptuales de las ciencias sociales. Años más tarde, recordaría cómo la tragedia de la Primera Guerra Mundial y el suicidio de un amigo cercano —un joven rabino— terminaron por fracturar su fe en una teología sobrenatural, y lo empujaron hacia una espiritualidad más libre, racional y antropológica.

Este paso del judaísmo ortodoxo hacia una espiritualidad laica no supuso, sin embargo, un rechazo de sus raíces, sino una profundización. Fromm no se convirtió en un renegado, sino en un reformulador. Releyó a los profetas, al Talmud, a Maimónides, al jasidismo, y encontró allí una semilla de pensamiento ético universal, que luego resonaría en sus estudios del psicoanálisis, la cultura y la política. Así, cuando Fromm se acerca al psicoanálisis —a través de su formación en el Instituto Karl Abraham de Berlín y posteriormente en el círculo freudiano— lo hace desde una inquietud ética ya muy consolidada.

Pero pronto encontró insuficiencias en el esquema freudiano clásico. A pesar de valorar profundamente las aportaciones clínicas de Freud —como el inconsciente, la represión y la transferencia— Fromm fue crítico de su biologicismo, su pesimismo antropológico y su indiferencia hacia lo social. No aceptaba la idea de que el ser humano estuviera fatalmente condenado a una lucha entre pulsiones reprimidas. Tampoco compartía la visión freudiana de la religión como simple “ilusión infantil”. Para Fromm, la religiosidad podía ser una experiencia de apertura, de sentido, de comunión con la vida, siempre que no se convirtiera en alienación.

En lugar de una metapsicología cerrada, Fromm proponía una visión del psicoanálisis como herramienta emancipadora: un instrumento de autoconocimiento y de liberación interior, que debía conectarse con las

estructuras sociales, culturales y económicas. Fue así como, en diálogo con Marx y con la sociología crítica alemana, Fromm fue dando forma a su propuesta de un sociopsicoanálisis humanista, cuyo centro era la pregunta por la libertad, el amor y el sentido de la existencia.

Esta fusión entre la raíz profética del judaísmo y el psicoanálisis reformulado es una de las contribuciones más originales de Fromm. No era simplemente un psicoanalista que leía a Marx, ni un sociólogo que usaba metáforas freudianas; era, ante todo, un pensador ético que buscaba comprender al ser humano desde su vulnerabilidad y su potencia, desde su miedo a la libertad y su deseo de plenitud.

Lejos de rechazar su tradición. Fromm la releyó, la expandió, la volvió crítica. Y esa es, quizás, una de las lecciones más urgentes para este tiempo: no romper con lo que nos dio origen, sino transformarlo desde dentro. Su pensamiento demuestra cómo una espiritualidad ética, una razón afectiva y una crítica social pueden entrelazarse sin dogmatismo, con profundidad y compasión.

Porque, como él mismo dijo alguna vez, “solo quien ha sido extranjero puede comprender al otro”. Y en esa extranjería —religiosa, cultural, existencial— Fromm encontró el punto de partida de una mirada verdaderamente humana.

El carácter social y la crítica al mundo moderno

La entrada de Fromm al Instituto de Investigaciones Sociales de Frankfurt marcó un punto de inflexión en su pensamiento. Allí encontró un espacio donde el psicoanálisis, el marxismo y la filosofía crítica podían dialogar —aunque no siempre armoniosamente— en torno a las patologías sociales del mundo moderno. Fue un periodo fecundo, pero también tenso. Si bien Fromm compartía con Adorno, Horkheimer y Marcuse la preocupación por la alienación del individuo en el capitalismo avanzado, su tono era distinto: menos oscuro, más esperanzado. No creía que la ilustración estuviera condenada al totalitarismo, como sostenía Adorno en *Dialéctica de la Ilustración*; para Fromm, el ser humano seguía poseyendo una capacidad de transformación ética que no debía subestimarse.

Sobre el espíritu del Círculo de Frankfurt, Horkheimer (citado en Waldman, 1989) sostiene:

“Pesimista es, en realidad, una idea sobre la culpa del género humano, pesimista en relación con la idea de hacia dónde corre la historia..., pero ¿en qué consiste el pesimismo? Consiste, a pesar de todo ello, en intentar realizar aquello que se considera como verdadero y bueno. Y así, nuestro lema fue: ser pesimistas teóricos y optimistas prácticos”. (p. 78).

Esta tensión entre melancolía histórica y apuesta utópica marcó el tono de la Escuela de Frankfurt. Horkheimer y Adorno, marcados por la experiencia del exilio, el Holocausto y el avance del capitalismo deshumanizante, elaboraron una crítica sin concesiones. Fromm compartía este diagnóstico, pero se resistía a abandonar la esperanza. En lugar de renunciar a lo humano, insistía en recuperarlo desde sus fundamentos éticos, sociales y afectivos. Como diría más adelante Adorno (citado en Waldman, 1989): “Es la esperanza, al sustraerse de una realidad a la que niega, la única forma en que se manifiesta la verdad” (p. 75).

Fue en este contexto donde Fromm desarrolló uno de sus conceptos clave: el de *carácter social*. Inspirado tanto por Freud como por Marx, entendía que toda sociedad —mediante sus instituciones, narrativas, prácticas y estructuras económicas— moldea una forma específica de carácter: una orientación afectiva y motivacional funcional al orden establecido. En el capitalismo, por ejemplo, predomina el *carácter mercantilista*, que convierte al individuo en una “mercancía viviente”, valorado por su capacidad de competir, rendir y adaptarse a las exigencias del mercado. No se trata solo de una alienación económica, sino de una colonización emocional.

En *El corazón del hombre*, Fromm (1983) critica con fuerza los signos principales de la sociedad moderna, tecnificada, de las grandes empresas multinacionales:

“La intelectualización, la cuantificación, la abstracción, la burocratización y la ‘cosificación’ — las características mismas de la sociedad industrial moderna—, no son principios de vida sino de mecánica cuando se aplican a personas y no a cosas. La gente que vive en ese sistema se hace indiferente a la vida y hasta es atraída por la muerte”. (p. 63).

El carácter social internaliza la lógica del sistema, convirtiéndose en un vehículo de reproducción inconsciente de las estructuras dominantes. Y esto, según Fromm, explica por qué incluso en contextos formales de libertad, los sujetos actúan de manera sumisa, temerosa, y muchas veces autodestructiva. Es lo que él desarrolla en su célebre obra *El miedo a la libertad* (2006): la libertad, en lugar de vivirse como posibilidad creativa, genera ansiedad. Por eso muchas personas prefieren entregarse a ideologías autoritarias, a mecanismos de evasión o a formas de conformismo que les aseguren protección y pertenencia.

Fromm identifica tres mecanismos fundamentales de evasión de la libertad: la auto marginación, el autoritarismo y la destructividad. Estos mecanismos permiten que el individuo escape de la angustia existencial, pero a costa de su autonomía y su plenitud. Es una libertad vacía, aparente, que no desemboca en el ser, sino en el tener, el consumir, el obedecer.

En este contexto, Fromm desarrolló su psicología social analítica y dinámica y su teoría sobre la formación del carácter social, integrando el materialismo histórico y el psicoanálisis. Esta perspectiva le permitió mostrar cómo las estructuras sociales se inscriben en el inconsciente colectivo, configurando patrones de conducta y modos de sentir que refuerzan el orden dominante.

Fromm, siguiendo a Marx, recordaba: “No es la conciencia de los hombres lo que determina su ser, sino, por el contrario, es su existencia social lo que determina su conciencia” (Marx, 2008, p. 5).

Esta afirmación —que es uno de los ejes del materialismo histórico— fue radicalmente reinterpretada por Fromm: no se trataba solo de la conciencia racional, sino también del inconsciente social. Así, propuso que el aparato psíquico también estaba moldeado por las condiciones sociales y culturales, y que el inconsciente individual debía leerse como un producto de la estructura del ser social.

En 1956 Fromm sostiene que la sociedad moderna ha generado una figura típica: el “hombre organización”, cuya identidad está subordinada al cumplimiento mecánico de normas. No actúa por convicción ética, sino por deber funcional. Su conciencia se adormece, su espontaneidad se paraliza y su culpa ya no proviene del daño causado, sino de la infracción a los reglamentos. En este punto, su lectura de Marx se vuelve decisiva. A diferencia de muchos marxistas ortodoxos, Fromm no ve al proletariado como un redentor automático de la historia, ni reduce la conciencia a la infraestructura económica.

Lo que le interesa de Marx es su noción de *alienación*: esa pérdida del vínculo entre el sujeto y su potencia creadora, entre el ser humano y el sentido de su existencia. Pero Fromm la lleva más lejos: la aplica a las relaciones afectivas, a la educación, a la religión, al amor. El sujeto moderno, dice, ya no se siente dueño de sí mismo: se siente extranjero en su trabajo, en su pareja, en su comunidad y hasta en su cuerpo.

Al leer por primera vez esta crítica al carácter social, fue revelada la vigencia que aún conserva en la actualidad. ¿Qué tipo de carácter moldea hoy nuestra sociedad hiperconectada, hipercompetitiva, hiperproductiva? ¿Qué formas de sumisión pueden estar encubiertas bajo discursos de éxito, innovación o emprendimiento? Esta situación también se refleja en jóvenes estudiantes, jóvenes brillantes y sensibles, que muchas veces se sienten atrapados en un modelo de vida que no eligieron, pero que no saben cómo cuestionar sin perderse. Y Fromm, con su lucidez ética, ha ayudado a acompañarlos —no con recetas, sino con preguntas profundas.

Una de las más radicales es esta: ¿vivimos para producir o producimos para vivir? La economía, decía Fromm, debe estar al servicio del ser humano, y no al revés. Y esto implica revisar nuestras ideas sobre el trabajo, el consumo, el progreso y, sobre todo, la felicidad. La felicidad, en la lógica del carácter productivo —el único que Fromm considera sano— no es un estado pasivo ni una acumulación de placeres, sino una experiencia activa de sentido, de creación, de comunión con el otro y con el mundo.

Por eso, en lugar de resignarse al diagnóstico sombrío de sus colegas de Frankfurt, Fromm insistió en una tarea ética: reconstruir la subjetividad desde el interior, resistir el carácter alienado y cultivar una disposición biofílica, es decir, amorosa con la vida en todas sus formas.

En *El corazón del hombre* (1983) hablará de la necrofilia como la pasión por lo muerto, lo mecánico, lo controlable —una pulsión cultural que se expresa en la burocracia, la violencia estructural, el autoritarismo y la tecnocracia sin alma— frente a la biofilia, que es la capacidad de vibrar con la existencia, de crear, de cuidar, de amar sin poseer.

Fromm no era ingenuo. Sabía que el cambio profundo no se produce ni con leyes ni con consignas. Pero tampoco era cínico. Creía —y eso es lo que más me conmueve— que en cada persona hay una semilla de libertad, de ternura, de pensamiento crítico. Y que esa semilla puede florecer si se cultivan las condiciones adecuadas: en la educación, en las familias, en las comunidades, en las relaciones humanas.

Leer a Fromm, entonces, no es solo entender el carácter social que nos aliena. Es también una invitación a reconstruirnos desde lo más hondo, a tomar conciencia de nuestras trampas internas, y a asumir la libertad no como amenaza, sino como oportunidad de volver a ser humanos.

Del tener al ser: una ética para la transformación humana

Una de las mayores aportaciones de Fromm —y quizás la más pedagógica— es la que desarrolla en sus obras *¿Tener o ser?* (1984), *Ética y psicoanálisis* (2008) y *El arte de amar* (2024). En sus escritos Fromm plantea que la gran encrucijada del ser humano moderno no es meramente económica o política, sino existencial: la sociedad contemporánea ha educado a las personas para poseer, acumular, competir, pero no para ser. Esta distinción, que puede parecer abstracta a primera vista, encierra una crítica radical a la cultura contemporánea.

Desde la infancia, se promueve el deseo por aquello que puede tenerse, no lo que puede llegar a ser. En las escuelas se valora más la memorización de contenidos que la capacidad de pensar con autonomía. Las redes sociales alientan la exposición de posesiones —cosas, logros, cuerpos, experiencias— como si estos definieran la identidad. Incluso las relaciones afectivas, muchas veces, se vuelven transacciones. El tener se ha convertido en una manera de existir. Pero Fromm nos alerta: quien vive desde el tener teme perder; quien vive desde el ser, simplemente es.

El modo de tener está centrado en la apropiación. Se basa en la ilusión de que lo que poseo me define: “mi título”, “mi pareja”, “mi dinero”, “mi casa”, “mi conocimiento”. Pero en cuanto ese objeto desaparece, también se desmorona la identidad. Por eso este modo existencial genera ansiedad, necesidad de control, miedo al cambio. En cambio, el modo de ser no depende de la acumulación, sino de la expresión. El ser se manifiesta en el acto mismo de vivir, de amar, de crear, de pensar, de cuidar.

Fromm vincula estos modos de vida con tipos de carácter. En sus estudios sobre el carácter social y psicológico, distingue entre el carácter productivo —que es capaz de desplegar las potencialidades del ser humano de manera creativa, libre y amorosa— y los caracteres que giran en torno al tener: el acumulativo, el explotador, el receptivo y el mercantilista. Este último, especialmente vigente en nuestras sociedades, lleva al sujeto a verse a sí mismo como una mercancía, a medir su valor por su “marca personal”, su imagen pública o su productividad económica.

En *¿Tener o ser?* (1984) Fromm ilustra esta distinción con ejemplos tan diversos como leer un libro o contemplar una flor. Quien se relaciona desde el tener, dice: “ya leí este libro” o “arranqué esta flor”; quien se relaciona desde el ser, dice: “estoy leyendo”, “estoy contemplando”. El primero quiere poseer el objeto; el segundo desea vivir la experiencia. Esta diferencia, aparentemente sutil, transforma radicalmente la relación con el mundo, con los otros y con nosotros mismos.

En 1960, Fromm formuló una cuarta orientación no productiva: la mercantil o mercantilista, producto de la sociedad capitalista industrial, que corresponde al “hombre sin rostro”. El hombre es una mercancía en el “Mercado de las Personalidades”. Aquí es evidente la influencia de los *Manuscritos económico-filosóficos* de Marx

(el joven de 1844), los cuales rescata Fromm en su libro *Marx y su concepto del hombre* (2019), proscrito por décadas en la Unión Soviética. Cabe destacar que la teoría crítica no distingue entre socialismo (estalinista) y capitalismo, sino que se dirige contra la civilización moderna y la sociedad tecnológica avanzada.

Desde esta perspectiva, la ética ya no se concibe como un conjunto de normas externas impuestas por una autoridad, sino como un camino de autorrealización. En *Ética y psicoanálisis* (2008), Fromm distingue entre una ética autoritaria —que se basa en la obediencia, el castigo y la culpa— y una ética humanista, basada en el florecimiento de lo mejor que hay en el ser humano. Esta ética se apoya en la razón, pero también en la compasión, en la ternura, en la capacidad de ponerse en el lugar del otro.

Desde la docencia, ha de comprobarse cuán profundamente transforma esta distinción a los jóvenes estudiantes. Cuando se sienten valorados no por sus calificaciones, sino por su capacidad de pensar, de dialogar, de ser ellos mismos, algo en ellos se despierta. Y eso es precisamente lo que Fromm propone: una educación que no forme autómatas exitosos, sino personas capaces de vivir con sentido.

Fromm no se limitó a denunciar. También propuso un modelo alternativo de sociedad, basado en la biofilia, el respeto a la vida, la cooperación, la justicia distributiva, la democracia participativa y la descentralización del poder. Defendió la necesidad de una “economía sana”, centrada en las necesidades humanas y no en el lucro desmedido. Sostuvo que el trabajo debía ser una expresión de creatividad, no una carga alienante. Propuso el concepto de “consumo sano”, que implica consumir lo necesario para una vida digna, pero sin caer en la compulsión destructiva del consumo sin sentido.

En *¿Tener o ser?*, Fromm (1984) reflexiona:

“Si hemos realizado nuestra utopía técnica, ahora debemos realizar la utopía humana. Necesitamos una ‘ciencia humanista del hombre’ que sea la base de una ciencia y un arte aplicados a la reconstrucción social (...) La meta no es dominar la naturaleza, sino la técnica, las fuerzas sociales irracionales y las instituciones que amenazan la supervivencia de la sociedad occidental, sino de toda la especie humana” (p. 165).

El modelo de la nueva sociedad que propugna el “Humanismo radical” debe ser determinado por los requerimientos de los individuos no adaptados, sino orientados a “Ser”. Terminar con la situación actual en que solo es posible una economía saludable al precio de tener seres humanos enfermos.

Esta visión no es utópica en el sentido ingenuo, sino como horizonte regulador. No se trata de imponer una nueva norma, sino de invitar a un despertar. De pasar del miedo a la libertad, del vacío a la presencia, de la compulsión al cuidado. Y ese tránsito —tan necesario hoy— exige una ética del ser: una ética que no impone, sino que inspira; que no castiga, sino que acompaña; que no divide, sino que integra.

Al leer a Fromm, es posible sentir que está hablando desde un lugar de profunda humanidad. No desde la superioridad del maestro, sino desde la cercanía del hermano mayor que ha recorrido el camino del miedo, de la

duda, del desarraigo, y que ha encontrado, en medio de la oscuridad, un faro que ilumina: la posibilidad de vivir desde el ser, con amor, con lucidez, con libertad.

La espiritualidad sin dogma: budismo zen, libertad interior y esperanza activa

Uno de los aspectos más originales y menos explorados del pensamiento de Fromm es su diálogo con la espiritualidad, particularmente con el budismo zen. En una época donde era común que los pensadores occidentales despreciaran o ridiculizaran las tradiciones orientales, Fromm hizo exactamente lo contrario: se acercó al budismo no como creyente, ni como converso, sino como un humanista ético en búsqueda de sabiduría para una vida plena y libre.

Este interés se plasmó de manera notable en el libro *Budismo zen y psicoanálisis* (1982), que escribió en colaboración con D. T. Suzuki y Richard de Martino. Allí propone un encuentro entre dos caminos de autoconocimiento: el psicoanálisis, como vía occidental para liberar al sujeto de sus ataduras inconscientes, y el budismo zen, como vía oriental para trascender el ego y despertar a la presencia viva del ser. Ambos, en su núcleo más profundo, buscan lo mismo: liberar al ser humano de sus ilusiones y sufrimientos, para reconectarlo con su esencia.

Fromm encontraba en el zen una afinidad sorprendente con su propia visión ética. En el zen, el despertar no es un logro místico inalcanzable, sino una apertura radical al presente. No se trata de alcanzar un más allá, sino de estar aquí, con atención, con humildad, con compasión. Esa actitud —que en occidente podría parecer pasiva o evasiva— es, para Fromm, una forma suprema de libertad interior. Frente al sujeto ansioso, compulsivo y fragmentado del capitalismo moderno, el zen propone un sujeto atento, sereno, no dominado por el deseo ni por el miedo.

Fromm (1982) afirma que el zen “es la forma más radical de pensamiento que se basa en la experiencia directa de la realidad, sin la mediación de ideas fijas o conceptos” (p. 15). Esta experiencia no es irracional, sino transracional: va más allá del pensamiento discursivo sin negarlo, como cuando uno contempla una puesta de sol, siente el viento en el rostro o se entrega a un acto de amor sin explicaciones.

Esta visión no fue para él una moda pasajera. Fromm practicaba ejercicios de meditación, respiración consciente y silencio interior, no como un ritual religioso, sino como una forma de higiene del alma. Entendía que el sufrimiento humano tiene raíces profundas en la desconexión: desconexión con uno mismo, con los otros, con la naturaleza, con el misterio de la existencia. Y esa desconexión solo puede sanar desde una experiencia que reintegre lo racional con lo intuitivo, lo individual con lo colectivo, lo interior con lo exterior.

Lo interesante es que Fromm no opuso esta espiritualidad al pensamiento crítico ni a la acción política. Al contrario, consideraba que la transformación social requiere una transformación espiritual. En *La revolución de la esperanza* (1982c), sostiene que toda auténtica revolución —más allá de la lucha económica o ideológica— necesita una regeneración del corazón humano. No basta con cambiar las leyes si no cambiamos la conciencia. No basta con denunciar el sistema si no cultivamos una subjetividad nueva.

Para Fromm, esa revolución del alma no se alcanza por imposición ni por dogma, sino por experiencia. Por eso hablaba de una espiritualidad sin religión institucional, sin moralismo, sin teología autoritaria. Una espiritualidad del ser, no del tener. Una apertura humilde al misterio de la vida, al sufrimiento del otro, al silencio fecundo que nos habita cuando dejamos de huir de nosotros mismos.

Esta espiritualidad sin dogma conecta también con el pensamiento de Albert Schweitzer, a quien Fromm admiraba profundamente, y con su noción de “reverencia por la vida”. En ambos casos, se trata de una ética del cuidado, del respeto, de la responsabilidad. Pero también de la alegría que surge cuando el yo se despoja de su narcisismo y se abre al ser.

En este punto, Fromm vuelve a tender puentes entre tradiciones. Reconoce en Jesús, Buda y los profetas del Antiguo Testamento una misma intuición: que la verdad no se posee, se vive; que el amor no se exige, se practica; que la libertad no se decreta, se conquista cada día. Esta universalidad espiritual no lo llevó a un sincretismo banal, sino a una ética profunda: aquella que se basa en la experiencia de la unidad, de la interdependencia, del respeto sagrado por toda forma de vida.

Esta perspectiva impacta especialmente, porque se ha visto cómo muchos jóvenes buscan hoy respuestas espirituales fuera de los marcos tradicionales, pero con una sed auténtica de sentido. Fromm les habla con una voz que no juzga, que no impone, que no manipula. Les propone una búsqueda que es a la vez racional y amorosa, crítica y contemplativa. Les recuerda que no estamos solos, ni perdidos, si aprendemos a mirar hacia dentro y hacia el otro con ojos nuevos.

Y en medio del desencanto moderno, sostuvo una forma activa de esperanza. No como ilusión, sino como decisión; no como consuelo, sino como coraje. La esperanza activa —término que él mismo acuñó— es la fe en la posibilidad de transformación, personal y colectiva, a pesar del dolor, del absurdo o del fracaso. En ello converge con el budismo zen, con el cristianismo más puro, con la mística judía y con el humanismo secular.

Tal vez por eso *La revolución de la esperanza* (1982c) sigue siendo, desde la opinión de este autor, uno de sus libros más conmovedores. No por sus propuestas políticas, sino por su tono sereno, su confianza en lo humano, su llamado a no ceder ante el cinismo. Fromm sabía que la esperanza es paradójica, que no hay certeza de los resultados de nuestras acciones, pero que vale la pena intentarlo.

El extraño que comprendía al mundo: legado, coherencia y utopía posible

Hay en la figura de Fromm algo profundamente conmovedor. Fue, en muchos sentidos, un extraño: judío en tierra hostil, psicoanalista heterodoxo en una comunidad dominada por el dogma freudiano, socialista ético sin partido, crítico del capitalismo en un mundo entregado al mercado, y espiritual sin religión institucional. Y, sin embargo, nunca se refugió en el resentimiento, ni se atrincheró en el cinismo. Eligió —con lucidez, con humildad— vivir en la frontera, en el cruce de caminos, donde el pensamiento puede respirar y el alma no se encierra.

Esa extranjería no fue una desventaja, fue su punto de partida ético. Tenía claro que quien ha sido extranjero puede comprender al otro. Fromm supo comprender. Comprendió al niño herido tras la máscara del adulto. Al trabajador alienado que se confunde con la máquina. A la mujer oprimida en nombre del amor. Al joven asfixiado por los ideales del éxito. Al creyente sincero atrapado en el legalismo. Al ateo desesperado por sentido. A la persona cualquiera, tú o yo, que quiere vivir con dignidad, pero no sabe cómo.

Su obra es, ante todo, un acto de compasión lúcida. No compasión sentimental ni condescendiente, sino esa forma profunda de comprensión que nace de haber atravesado el dolor y de haberse comprometido con la vida. Fromm no escribía desde la torre de marfil, sino desde el aula, la consulta, la calle, la historia. Sus libros están llenos de preguntas que brotan de la experiencia humana, no de sistemas abstractos. Y por eso siguen siendo leídos, porque no prescriben, sino que invitan; no adoctrinan, sino que despiertan.

En su libro *Psicoanálisis de la sociedad contemporánea* (2005), Fromm señalaba que el cristianismo predicó la renovación espiritual, pero descuidó los cambios en el orden social; que la Ilustración propuso el juicio independiente, pero sin alterar la economía; y que el socialismo impulsó los cambios socioeconómicos, pero sin transformación interior. Por eso advertía que toda revolución verdadera necesita tanto el cambio de estructuras como el cambio del corazón.

Muchos de sus conceptos —biofilia, necrofilia, carácter social, alienación afectiva, ética humanista, espiritualidad sin dogma— se han vuelto parte del vocabulario contemporáneo. Pero más allá de los términos, lo que permanece es su actitud: una apuesta decidida por la transformación. No por la perfección ni por la pureza, sino por el crecimiento. No por la revolución violenta ni por la reforma tibia, sino por una utopía concreta: la de un ser humano reconciliado consigo mismo, con los otros, con la tierra, con el tiempo.

Fromm no fue ingenuo. Vio la crueldad del siglo XX, la maquinaria de guerra, el totalitarismo, el poder anónimo del capital, el vaciamiento de sentido en la era tecnológica. Pero eligió no rendirse. Siguió creyendo en la educación, en el diálogo, en la ternura, en la esperanza activa. Siguió escribiendo cartas, dando clases, conversando con estudiantes, practicando meditación, cuidando de su jardín, cultivando amistades, alimentando su alma. Vivió como pensaba. Por ello, en un mundo tan lleno de incoherencias, ya es un acto revolucionario.

Como él mismo escribió: “Tener esperanza significa estar listo en todo momento para lo que aún no ha nacido, pero no desesperarse si el nacimiento no ocurre en el lapso de nuestra vida” (Fromm, 1984, p. 7).

Su muerte en 1980, en Suiza, no apagó su legado. Sus ideas siguen fecundando campos tan diversos como la psicología humanista, la educación crítica, la bioética, la sociología cultural, la espiritualidad secular y los movimientos por la paz. No forman un sistema cerrado, sino una espiral abierta, que empieza en la experiencia del sufrimiento y conduce a la promesa del amor.

Si esa promesa ha de realizarse, no será por imposiciones externas, sino por decisiones internas. Como él advirtió en *Tener o ser*, necesitamos pasar de la utopía técnica a la utopía humana: “La meta no es dominar la

naturaleza, sino la técnica, las fuerzas sociales irracionales y las instituciones que amenazan la supervivencia...” (Fromm, 1984, p. 165).

La vigencia de estos pensamientos se evidencia en el contexto educativo actual. Al hablar con los alumnos sobre el miedo a la libertad, o sobre el tener y el ser, o sobre la posibilidad de amar sin poseer, se produce un silencio distinto en el aula: no de confusión, sino de reconocimiento. Como si algo olvidado se despertara. Como si alguien —un tal Fromm— les hablara desde lejos, pero en voz baja, al oído, para recordarles que aún pueden vivir con sentido.

Quizás eso sea, al final, uno de los aspectos más valiosos del legado de Fromm: no ofrece recetas ni impone modelos cerrados, sino que invita al coraje ético. Su propuesta no se orienta hacia la promesa de una utopía futura, sino hacia una transformación que comienza en el presente, en lo concreto, en lo cotidiano. Llama a elegir el ser por encima del tener, y a volver a amar la vida. En palabras de Fromm (citado en Funk, 1987) “Si diez personas deciden vivir desde el ser, ya se ha encendido una luz en la oscuridad.”

Reflexiones finales

Este ensayo nació de una inquietud profunda: ¿puede el pensamiento de Erich Fromm, psicoanalista humanista del siglo XX, convertirse en un faro ético para navegar la complejidad del siglo XXI? Como hipótesis central, se sostiene que su propuesta de un Humanismo Radical, centrada en la ética del ser, conserva una vigencia decisiva para resignificar la libertad, la espiritualidad y la forma de estar en el mundo. Tras examinar sus raíces judías y su formación talmúdica, su reelaboración crítica del psicoanálisis, su vínculo con la Escuela de Frankfurt, su lectura humanista de Marx, su apertura a una espiritualidad sin dogmas en diálogo con el budismo zen, y su propuesta ética centrada en el ser, la respuesta es clara: sí, puede. No como un modelo cerrado, sino como una orientación lúcida, coherente y profundamente transformadora.

El Humanismo Radical de Fromm no ha perdido actualidad: se ha vuelto más urgente. En un mundo donde el tener ha eclipsado al ser, donde la tecnología avanza más rápido que la conciencia, y donde muchas personas —especialmente los jóvenes— buscan sentido en medio de un vacío que ni el consumo ni la información pueden llenar, su pensamiento ofrece una alternativa ética que no impone, sino que invita; que no moraliza, sino que humaniza; que no exige perfección, sino autenticidad.

Se ha intentado mostrar cómo Fromm logra articular, con profundidad y coherencia, saberes muy diversos sin perder el horizonte ético: entrelaza religión y laicismo, psicoanálisis y filosofía, sociología crítica y espiritualidad, razón y afectos. Desde sus raíces en el Talmud hasta su diálogo con el zen, pasando por su crítica del capitalismo y su lectura creativa de Marx, su pensamiento integra complejidad sin caer en el relativismo, y plantea una ética sin caer en el dogmatismo. Su crítica al carácter social mercantilista, al “hombre sin rostro” y a la cosificación del sujeto en la sociedad tecnificada no se queda en el diagnóstico: se convierte en una llamada a la transformación profunda.

Dicha transformación, no es solo conceptual o estructural, sino vital. Fromm invita a salir de la necrofilia cultural —la fascinación por lo muerto, lo mecánico, lo controlable— y a cultivar una disposición biofílica: una apertura amorosa a la vida, una manera ética de habitar el mundo desde el cuidado, la creación y el respeto. Esta oposición no es simbólica, sino concreta. O se reproducen los mecanismos que deshumanizan, o se elige conscientemente vivir desde el ser.

Desde la experiencia docente, se ha intentado mostrar también cómo este pensamiento no es solo una propuesta teórica, sino una herramienta viva para el acompañamiento ético de los jóvenes. Porque en el aula no solo se transmite conocimiento: se siembra sentido. Al entrar en contacto con la ética del ser, muchos estudiantes experimentan un reconocimiento silencioso, expresado en gestos, pausas o interrogantes. Fromm no adoctrina, acompaña. No da respuestas cerradas, abre preguntas esenciales. Esa actitud —de comprensión humana crítica— lo vuelve profundamente pedagógico.

Igualmente, este ensayo ha procurado cumplir con su propósito general: recuperar, reinterpretar y revalorizar el legado de Fromm, mostrando cómo sus intuiciones más radicales —sobre la libertad, el amor, la educación, la economía, el trabajo, el cuidado, la esperanza— pueden reactivarse en el presente como faros éticos, filosóficos y espirituales. Su vida misma fue testimonio de esa coherencia: pensó lo que vivió y vivió lo que pensó. No enseñaba desde la torre de marfil, sino desde la experiencia. Escribía cartas, practicaba meditación, cuidaba su jardín, cultivaba amistades. Fue un extraño —en su religión, su escuela, su tiempo— y desde esa extranjería nos ofreció un faro ético sin imposiciones.

En este punto, su noción de *esperanza activa* adquiere todo su sentido. No como consuelo ingenuo, sino como coraje lúcido. No como ilusión, sino como decisión ética de seguir sembrando, aunque no se vea la cosecha; sin desesperar porque esta no ocurre en el lapso de nuestra vida.

A las nuevas generaciones — estudiantes, hijos, colegas jóvenes— se les propone considerar este legado: el de un pensamiento que no teme al conflicto, que se atreve a la ternura, que abraza la complejidad, y que elige vivir desde el ser. Un pensamiento que recuerda que no basta con existir: hay que vivir humanamente, con amor, con lucidez, con libertad.

Porque si diez personas —o incluso una— deciden vivir desde el ser, ya se habrá encendido una luz en la oscuridad. Y aunque esa luz no fuera suficiente para cambiar el mundo entero, al menos bastará para cambiar la forma en que lo habitamos.

REFERENCIAS

Fromm, E. (1982c). *La revolución de la esperanza*. Fondo de Cultura Económica. (Obra original publicada en 1968).

Fromm, E. (1983). *El corazón del hombre: Su potencia para el bien y para el mal*. Fondo de Cultura Económica. (Obra original publicada en 1964).

- Fromm, E. (1984). *¿Tener o ser?* Fondo de Cultura Económica. (Obra original publicada en 1976).
- Fromm, E. (2005). *Psicoanálisis de la sociedad contemporánea: Hacia una sociedad sana*. Fondo de Cultura Económica. (Obra original publicada en 1955).
- Fromm, E. (2006). *El miedo a la libertad* (4ª ed.). Paidós. (Obra original publicada en 1941).
- Fromm, E. (2008). *Ética y psicoanálisis* (4ª ed.). Paidós. (Obra original publicada en 1947).
- Fromm, E. (2019). *Marx y su concepto del hombre*. (J. Campos, trad.). Fondo de Cultura Económica. (Obra original publicada en 1961).
- Fromm, E. (2024). *El arte de amar*. (N. Rosenblatt, trad.) Ediciones Paidós. (Obra original publicada en 1956).
- Fromm, E., Suzuki, D. T. (1982). *Budismo zen y psicoanálisis*. Fondo de Cultura Económica. (Obra original publicada en 1960).
- Funk, R. (1987). *Erich Fromm: su vida, su pensamiento, su carácter*. (L. López Ballesteros, Trad.) Paidós. (Obra original publicada en 1984).
- Marx, K. (2008). *Contribución a la crítica de la economía política*. (M. Sacristán, Trad.) Siglo XXI Editores. (obra original publicada en 1859)
- Waldman, M. (1989). *La Escuela de Frankfurt*. Editorial Biblos.

Contribución Autoral

Autor: Desarrolló la totalidad del trabajo desde la selección de la bibliografía, la recolección de datos, la redacción del artículo y la discusión de los resultados con el manejo de datos.