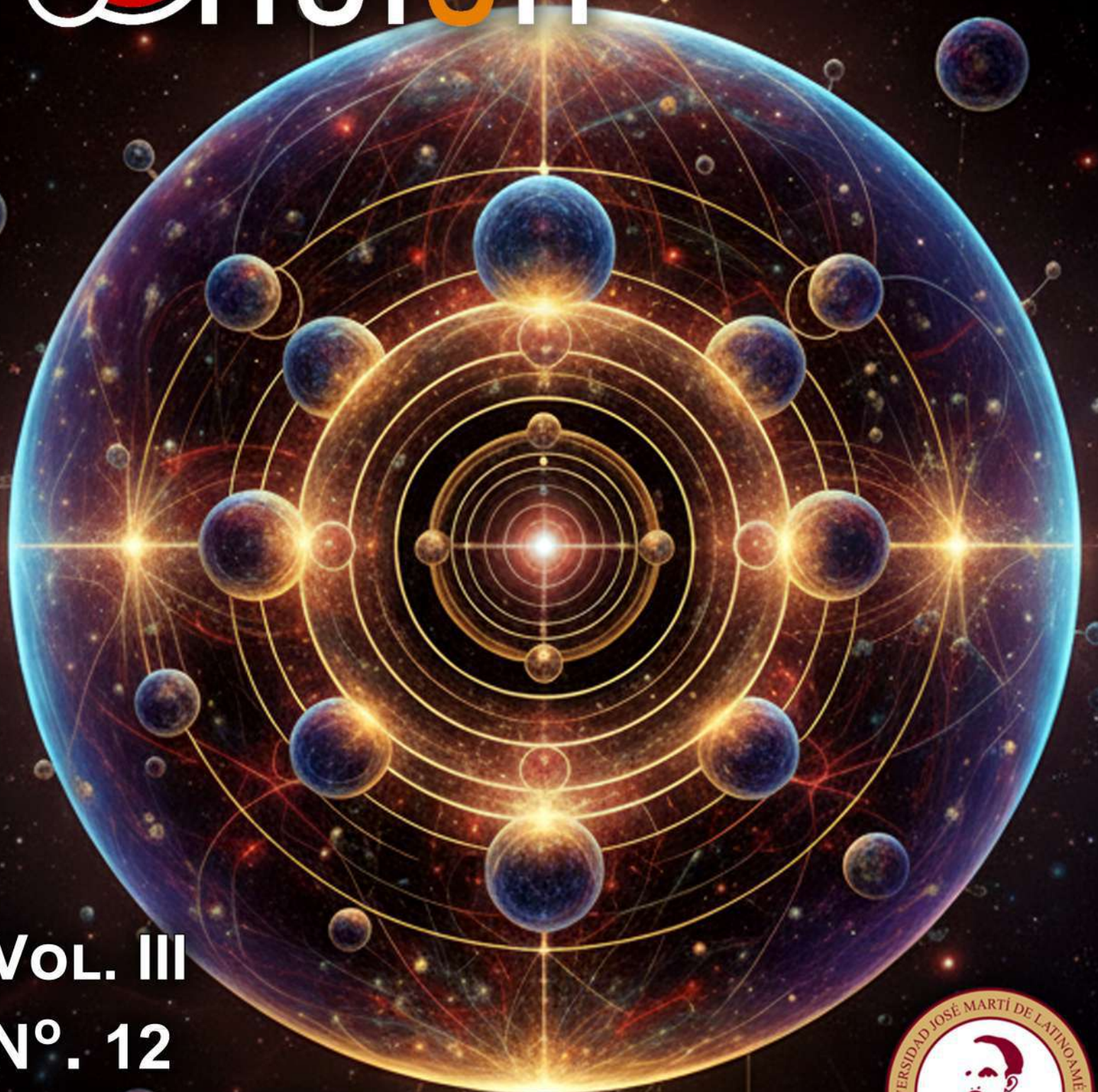


REVISTA



Holón

ISSN: L 2953-3279



VOL. III
Nº. 12
MAYO - AGOSTO
2026



Índice de contenidos del número

Autor(es)	Título del texto	Pp.
Introducción	<i>Presentación del No. 12.</i>	1-2
Diego Cristóbal Rodríguez Rodríguez y colab. (México)	<i>Modelo de Andamiaje Digital para la Educación Continua de personas mayores: diseño, implementación y evaluación en entornos híbridos.</i>	3 - 16
Ivonne Aranda García y colab. (México)	<i>El arte como mediación inclusiva en el TEA desde la neurodiversidad.</i>	17 - 31
Antonio de la C. Torres Pita y colab. (Cuba)	<i>El taller audiovisual en futuros profesionales de la educación artística desde un pragmatismo pedagógico.</i>	32 - 45
Ana Lucia Murillo Villamar y colab. (Ecuador)	<i>¿Quién aprende diseño en la era de la Inteligencia artificial? Reconfiguración del aprendizaje universitario.</i>	46 - 62
Renier Serrano Moreno (Cuba)	<i>Formación docente y desarrollo de pensamiento científico. Estudio en el contexto de la Universidad de Pinar del Río.</i>	63 - 80
Ricardo M. Candanedo Yau (Panamá)	<i>Entornos virtuales híbridos: tendencias educativas con herramientas TIC para una educación sostenible e innovadora.</i>	81 - 96
Dayani Hernández Allende (Cuba)	<i>Comunicación asertiva en el desempeño profesional docente: El maestro como modelo vivo de humanidad.</i>	97 - 107
Ivonnis Navarro Vilorio (Panamá)	<i>La metaevaluación como estrategia para fortalecer la calidad educativa en la sociedad contemporánea.</i>	108 - 119
Sayra Eugenia Campos Ramírez y colab. (Panamá)	<i>Negociar para transformar: conflicto y liderazgo en la cultura escolar.</i>	120 - 134
Rigoberto Pupo Pupo (México)	<i>El universo poético-filosófico de José Lezama Lima.</i>	135 - 150



Volumen 3. Número 12

Mayo-agosto 2026

“Educación en la era de la complejidad: innovación, inclusión y transformación humana”

Presentación

El número 12, Volumen III de Holón, propone entender la educación como un sistema complejo, donde convergen tecnología, inclusión y desarrollo humano. Se integran en este número de la revista resultados de investigaciones y propuestas, a partir de diversas miradas desde distintos contextos y disciplinas, para abordar una misma pregunta desde diversas perspectivas: ¿Cómo aprender, enseñar y transformar sistemas cada vez más complejos?

En un mundo marcado por la aceleración tecnológica, la diversidad humana y la incertidumbre constante, la educación enfrenta uno de sus mayores desafíos: reconfigurarse sin perder su esencia transformadora e innovadora con sentido humano.

Los ejes centrales son los siguientes:

- **Innovación Tecnológica y Aprendizaje en el Siglo XXI.** La transformación digital es una constante en nuestras páginas. Abrimos con una propuesta sobre el andamiaje digital para la educación continua de personas mayores en entornos híbridos y exploramos las tendencias de los entornos virtuales híbridos para una educación sostenible. Asimismo, nos planteamos una pregunta crucial para el presente: ¿Quién aprende diseño en la era de la Inteligencia Artificial?, analizando la reconfiguración del aprendizaje universitario.
- **Inclusión, Arte y Pedagogía.** El arte se manifiesta como una herramienta poderosa de cambio. Contamos con un estudio sobre el arte como mediación inclusiva en el TEA desde la neurodiversidad y, también se ofrece una mirada al taller audiovisual para futuros profesionales del arte, bajo un enfoque pragmático de la actividad didáctica.
- **Pensamiento Científico y Calidad Educativa.** La formación del profesorado es un pilar fundamental de la calidad de los procesos educativos, de ahí que se dedique especial atención al desarrollo del pensamiento científico en la formación docente, la metaevaluación como estrategia clave para fortalecer la calidad educativa contemporánea, la comunicación asertiva y el papel del maestro como modelo de humanidad, así como la gestión del conflicto y el liderazgo en la cultura escolar a través de la negociación.
- **Humanismo y Literatura.** Como un aspecto esencial, se presenta un ensayo que explora el universo poético-filosófico de José Lezama Lima, un cierre de gala para un índice tan diverso.

En los textos seleccionados se evidencia la vitalidad de la investigación actual en América Latina y el Caribe. Se reafirma el compromiso y la responsabilidad profesional con la exploración de las fronteras educativas, sociales y culturales, integrando una visión multidisciplinaria que cruza fronteras geográficas y conceptuales.

La noción de **Holón** cobra especial relevancia: cada estudiante, docente e institución es, al mismo tiempo, un todo en sí mismo y parte de un sistema mayor. Comprender esta interdependencia es clave para construir procesos educativos más humanos, sostenibles y pertinentes. No se plantean respuestas definitivas, pero sí preguntas necesarias y rutas posibles, dado que la educación no es un proceso lineal, sino un sistema vivo, dinámico e interdependiente.

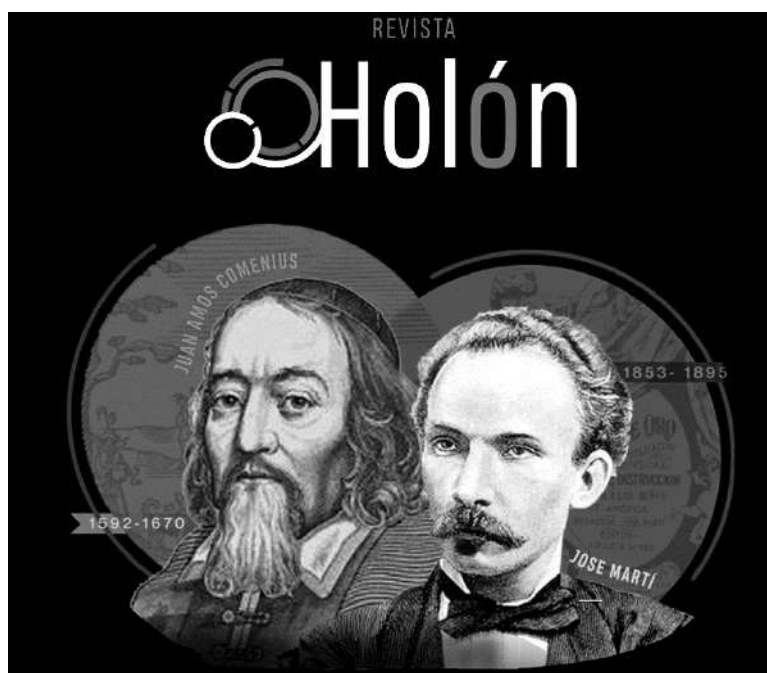
La invitación a la lectura de estas páginas constituye, en esencia, un diálogo abierto donde cada artículo es como una semilla para que germinen nuevas preguntas y reflexiones.

Educar, hoy más que nunca, implica aprender a habitar la complejidad.



Eurídice González Navarrete

Directora General



Vol. III
No. 12
Mayo - Agosto
2026



Diego Cristóbal Rodríguez Rodríguez

Universidad Autónoma de Nuevo León
México

diego.rodriguezrdr@uanl.edu.mx
<http://orcid.org/0000-0002-7341-930X>

David Fernando Lozano Treviño

Universidad Autónoma de Nuevo León
México

david.lozanoi@uanl.edu.mx
<http://orcid.org/0000-0002-5455-4223>



Cómo citar este texto:

Rodríguez Rodríguez, D. C., Lozano Treviño, D. F. (2026). Modelo de Andamiaje Digital para la Educación Continua de personas mayores: diseño, implementación y evaluación en entornos híbridos. Revista Holón. Vol. III, No. 12. Mayo-Agosto 2026. Pp. 3-16. Universidad José Martí de Latinoamérica. URL disponible en: <https://revistas.up.ac.pa/index.php/holon>

Recibido: 02 de febrero 2026

Aceptado: 18 marzo 2026

DOI: <https://doi.org/10.48204/j.holon.n12.a9832>

Indexada y catalogado por:



Modelo de Andamiaje Digital para la Educación Continua de personas mayores: diseño, implementación y evaluación en entornos híbridos.

Digital Scaffolding Model for Continuing Education of Older Adults: design, implementation, and evaluation in hybrid environments.

Diego Cristóbal Rodríguez Rodríguez
Universidad Autónoma de Nuevo León
México
diego.rodriguezrdr@uanl.edu.mx
<http://orcid.org/0000-0002-7341-930X>

David Fernando Lozano Treviño
Universidad Autónoma de Nuevo León
México
david.lozanotr@uanl.edu.mx
<http://orcid.org/0000-0002-5455-4223>

Correspondencia: diego.rodriguezrdr@uanl.edu.mx

RESUMEN

Este artículo científico propone un modelo de andamiaje digital sociocultural (MADS) orientado a personas mayores de 65 años sin experiencia en el uso de herramientas tecnológicas, a implementarse en el Municipio de Monterrey, Nuevo León, bajo modalidad híbrida 70/30. El modelo se fundamenta en una perspectiva constructivista-sociocultural donde el aprendizaje es una práctica social mediada; el docente actúa como mediador y guía, proveyendo apoyos temporales ajustables (andamiaje) que se retiran conforme emerge autonomía. La arquitectura instruccional integra mediación en Zona de Desarrollo Próximo (ZDP), micro-andamios (microaprendizaje) y un eje metacognitivo explícito (planificación–monitoreo–evaluación) como traspaso gradual de control. Metodológicamente, se plantea un ensayo controlado aleatorizado de 12 semanas, con instrumentos ad hoc validados por jueces y piloto, y medición centrada en desempeño observado mediante tareas funcionales (videollamada, mensajería, correo, formularios, trámites, banca digital y salud/telemedicina). El outcome se define como combinación jerárquica: desempeño funcional (primario), persistencia/continuidad (secundario) y autonomía observable (terciario). Se discuten resultados esperables y aportes: un modelo replicable para gobiernos locales, rúbricas y secuencias didácticas transferibles y evidencia para políticas de inclusión digital coherentes con el Decenio de Envejecimiento Saludable.

Palabras clave: alfabetización digital, andamiaje; educación de personas mayores; inclusión digital; modalidad híbrida; zona de desarrollo próximo.

Abstract

This scientific article proposes a sociocultural digital scaffolding model (MADS) for individuals over 65 years of age with no prior experience using technological tools. The model is to be implemented in the Municipality of Monterrey, Nuevo León, under a 70/30 hybrid learning model. It is based on a constructivist-sociocultural perspective where learning is a mediated social practice. The teacher acts as a mediator and guide, providing adjustable temporary support (scaffolding) that is withdrawn as autonomy emerges. The instructional architecture integrates mediation within the Zone of Proximal Development (ZPD), micro-scaffolding (microlearning), and an

explicit metacognitive axis (planning-monitoring-evaluation) as a gradual transfer of control. Methodologically, a 12-week randomized controlled trial was designed, using ad hoc instruments validated by experts and a pilot study. Measurement focused on observed performance through functional tasks (video calls, messaging, email, forms, procedures, digital banking, and health/telemedicine). The outcome was defined as a hierarchical combination: functional performance (primary), persistence/continuity (secondary), and observable autonomy (tertiary). Expected results and contributions are discussed: a replicable model for local governments, transferable rubrics and learning sequences, and evidence for digital inclusion policies consistent with the Decade of Healthy Ageing.

Keywords: digital literacy, scaffolding; education of older adults; digital inclusion; hybrid modality; zone of proximal development.

DE MODELO ANDAIME LA DE PARA DIGITAL EDUCAÇÃO QUANTIDADES CONTÍNUAS DE PERSONAS MAJORES: DESENHO, IMPLEMENTAÇÃO Y EVACUAÇÃO EN ENTORNOS HÍBRIDOS.

Resumo

Este artigo científico propõe um modelo de andaime digital sociocultural (MADS) para indivíduos mais de 65 anos de idade sem experiência anterior que usa ferramentas tecnológicas. O modelo será implementado na Municipalidade de Monterrey, Nuevo León, debaixo de um 70/30 modelo de aprendizagem híbrido. Está baseado em uma perspectiva construtivista-sociocultural onde aprender é uma prática social mediada. O professor age como um mediador e guia, enquanto provendo apoio temporário ajustável (andaime) isso está retirado como autonomia emerge. A arquitetura instrutiva integra mediação dentro da Zona de Desenvolvimento de Proximal (ZPD), micro-andaime (microlearning), e um eixo de metacognitive explícito (planejamento-monitorar-avaliação) como uma transferência gradual de controle. Methodologically, uma 12-semana randomizou tentativa controlada foi projetada, enquanto usando instrumentos validados pelos peritos e um estudo de piloto ad hoc. Medida focalizou em desempenho observado por tarefas funcionais (chamadas vídeos, messaging, e-mail, formas, procedimentos, aterrando digitais, e health/telemedicine). O resultado estava definido como uma combinação hierárquica: desempenho funcional (primário), persistence/continuity (secundário), e autonomia observável (terciário). Esperou são discutidos resultados e contribuições: um modelo de replicável para os governos locais, rubricas transferíveis e sucessões aprendendo, e comprova para políticas de inclusão digitais consistente com a Década de Envelhecimento Saudável.

Palavras-chave: alfabetização digital, andaime; educação de adultos mais velhos; inclusão digital; modalidade híbrida; zona de desenvolvimento de proximal.

DE MODELO ANDAMIAJE LA DU PARA NUMÉRIQUE ÉDUCATION CONTÍNUUMS DE PERSONÉS MAJORES: DISEÑO, IMPLEMENTACIÓN EVALUACIÓN Y EN HEBRIDES DE L'ENTORNOS.

Résumé

Cet article scientifique propose un modèle de l'échafaudage numérique socioculturel (MADS) pour les individus plus de 65 années d'âge sans expérience antérieure qui utilise des outils technologiques. Le modèle sera rendu effectif dans la Municipalité de Monterrey, Nuevo León, sous un 70/30 modèle de l'érudition hybride. Il est basé sur une perspective constructiviste socioculturelle où apprendre est un entraînement social servi de médiateur. Le professeur agit comme un médiateur et guide, en fournissant le support temporaire réglable (échafaudage) cela est retiré comme autonomie émerge. L'architecture instructive intègre la médiation dans la Zone de Développement Proximal (ZPD), micro échafaudage (micro Learning), et un axe du métacognitive explicite (organiser l'écoute évaluation) comme un transfert graduel de contrôle. Méthodologiquement, une 12 semaine a randomisé le procès contrôlé a été conçu, en utilisant des instruments ad hoc validé par experts et une étude pilote. La mesure s'est concentrée sur performance observée à travers tâches utilitaires (appels de la vidéo, messagerie, email, formes, procédures, banque numérique, et health/télémédecine). Le résultat a été défini comme une combinaison hiérarchique : performance utilitaire (fondamental), persistance/continuité (secondaire), et autonomie observable (tertiaire). A attendu les résultats et contributions sont discutées: un modèle du réplique pour les gouvernements locaux, les rubriques transmissibles et les apprenant séquences, et manifeste pour les politiques de l'inclusion numériques logique avec la décennie de Vieillesse Sain.

Mots clés : alphabétisation numérique; échafaudage; éducation de plus vieux adultes; inclusion numérique; modalité hybride; zone de développement du proximal.

INTRODUCCIÓN

La digitalización de servicios públicos, bancarios, educativos y de salud ha convertido la competencia digital en una condición práctica para el ejercicio de derechos, la participación social y la educación continua. En México, la adopción de internet por parte de la población mayor permanece significativamente menor que en otros grupos etarios; en la ENDUTIH 2023, el grupo de 65 años o más reportó el porcentaje más bajo de uso. (INEGI, 2023).

- El problema público-educativo: aprender en un mundo “digital por defecto”

La transformación digital ha modificado el acceso a bienes y servicios esenciales: comunicación interpersonal, trámites, banca, educación, salud y participación cívica. En ese contexto, la exclusión digital no es únicamente un déficit técnico; funciona como una forma contemporánea de desigualdad que restringe oportunidades de aprendizaje permanente.

En México, la brecha etaria es visible en las estadísticas nacionales. En 2023, la ENDUTIH reportó que el grupo con menor uso de internet fue el de 65 años o más. (INEGI, 2023). Una lectura conservadora y útil es que

el problema ya no puede tratarse como “falta de interés” individual: se trata de condiciones de acceso, diseño, acompañamiento, confianza y pertinencia pedagógica.

Una respuesta frecuente ante la brecha digital en personas mayores es el taller de habilidades fragmentadas (picar aquí, luego allá), que puede generar logros puntuales, pero a menudo deja una debilidad estructural: dependencia de terceros ante nuevas interfaces, actualizaciones o contextos. El aprendizaje escolar y, por extensión, la educación continua se comprende mejor como práctica social mediada: el alumno reconstruye saberes culturalmente organizados; el docente no transmite sin más, sino que media, regula ayudas y conecta al aprendiz con el saber colectivo.

Desde la perspectiva sociocultural, la Zona de Desarrollo Próximo (ZDP) y el andamiaje (Wale, et. al., 2025); permiten operacionalizar esa mediación: apoyos ajustables y temporales, retirados progresivamente para favorecer autonomía; el “otro más experto” puede ser docente o par. Además, el éxito de la mediación se expresa en la capacidad del aprendiz para planificar, regular y evaluar su propio aprendizaje (metacognición).

- Estado del conocimiento y necesidad de propuesta robusta

Revisiones recientes señalan que intervenciones para reducir exclusión digital en personas mayores pueden mejorar habilidades, conocimiento, autoeficacia percibida y disminuir tecnofobia, pero también advierten limitaciones metodológicas y la importancia de remover barreras estructurales (acceso, asequibilidad, conectividad) para sostener la inclusión. (Schulz, 2010) En paralelo, una revisión sistemática centrada en alfabetización digital y aprendizaje a lo largo de la vida subraya el valor de estrategias como instrucción paso a paso, ritmos cuidadosos, tutoría personalizada, aprendizaje entre pares e intergeneracional, así como la necesidad de personalización y continuidad. (Zhang, 2025)

En suma: hay evidencia prometedora, pero se requiere un modelo pedagógico explícito y evaluable que:

- (a) traduzca mediación–ZDP–andamiaje–metacognición en diseño instruccional, y
- (b) sea viable para escalamiento municipal (como un inicio)

Metodología

Se propone el Modelo de Andamiaje Digital Sociocultural (MADS) para educación continua de personas mayores (65+ sin experiencia digital) en Monterrey, y describe su implementación y evaluación mediante un ensayo controlado aleatorizado de 12 semanas.

Se coloca de inicio la siguiente pregunta de investigación: ¿En qué medida un modelo de andamiaje digital sociocultural en modalidad híbrida 70/30 mejora el desempeño funcional observado en tareas digitales, la persistencia y la autonomía observable de personas mayores de 65 años sin experiencia digital, en comparación con una condición control?

Métodos y procedimientos

El planteamiento del problema guía la ruta metodológica mediante componentes básicos: objetivos, preguntas, justificación, viabilidad y evaluación de deficiencias en el conocimiento. En correspondencia, el estudio se formula como experimento aleatorizado (paralelo) con evaluación *pretest–postest* y control.

Objetivo general: Diseñar, implementar y evaluar el MADS para incrementar desempeño funcional observado, persistencia y autonomía observable en educación continua de personas mayores 65+ sin experiencia digital, en Monterrey.

Objetivos específicos:

1. Operacionalizar el MADS en secuencias didácticas y materiales (micro-andamios + práctica guiada + práctica autónoma) alineados a competencias digitales funcionales.
2. Evaluar el efecto del MADS mediante comparación aleatorizada entre grupo intervención y control, usando medidas de desempeño observado y continuidad.

Contexto, población y muestreo

Contexto: Municipio de Monterrey, Nuevo León, México, con intervención implementada en espacios municipales (centros comunitarios, bibliotecas, casas del adulto mayor u otros dispositivos institucionales equivalentes).

Población objetivo: Personas ≥ 65 años, residentes del municipio, con ausencia de experiencia digital (criterio operativo: no uso previo autónomo de *smartphone*/computadora para las tareas objetivo).

Criterios de inclusión:

- Personas ≥ 65 años.
- Sin experiencia digital autónoma en tareas objetivo (ver sección de variables).
- Disposición a asistir a sesiones presenciales y realizar actividades guiadas en componente virtual (apoyadas).

Criterios de exclusión:

Personas, cuyas condiciones impidan participar incluso con ajustes razonables (p. ej., deterioro sensorial severo no compensable con apoyos disponibles), definido mediante tamizaje básico y criterio clínico-institucional cuando aplique.

Estrategia de muestreo y tamaño muestral: Se empleará muestreo probabilístico (marco de registro municipal o convocatoria con listado depurado y posterior selección aleatoria). Para obtener muestra probabilística, se requiere:

- (a) calcular tamaño representativo con margen de error y nivel de confianza y

(b) seleccionar unidades asegurando igual probabilidad inicial de ser elegidas.

El tamaño de muestra se determinará con 95% de confianza y 5% de error como parámetros estándar en ciencias sociales. La estimación de p y q se fijará en 0.50 cuando no haya marcos previos, por ser el supuesto conservador habitual (Hernández, et. al., 2018).

Nota metodológica: el valor N (población 65+ en Monterrey) se obtendrá de tabulados oficiales (INEGI/CONAPO) para calcular n con corrección por población finita. El artículo se mantiene deliberadamente paramétrico hasta integrar el N verificado.

Aleatorización y grupos:

Asignación: aleatorización individual 1:1 (intervención vs. control).

Estrategia recomendada: aleatorización estratificada por:

(a) edad (65–74 vs. 75+), y

(b) escolaridad (básica vs. media/superior), para balancear perfiles que influyen en ritmo de aprendizaje.

Transparencia del diseño: se sugiere reportar conforme CONSORT 2010, (Schulz et al., 2010). CONSORT 2010 es un estándar internacional de reporte para ensayos clínicos/experimentos aleatorizados (*randomized controlled trials*, RCT), especialmente los de grupos paralelos. En la práctica, CONSORT funciona como una lista de verificación (*checklist*) y un diagrama de flujo para que el artículo describa con transparencia y sin omisiones: cómo se reclutó a los participantes, cómo se aleatorizó, qué recibió cada grupo, cuántos completaron el seguimiento, qué se analizó y por qué, además de los desenlaces y análisis (Eldridge, et. al., 2016). La idea es reducir ambigüedades y sesgos de reporte: si un ensayo está bien hecho, pero mal descrito, nadie lo puede evaluar; y si está mal hecho, un reporte transparente lo hace visible.

Condición control: lista de espera o “formación habitual” municipal (orientación general y/o materiales informativos). Por equidad, el control recibirá el MADS una vez concluido el periodo de evaluación primaria (posprueba).

Propuesta de intervención: Modelo de Andamiaje Digital Sociocultural (MADS)

Fundamento pedagógico-operativo

El MADS integra cuatro principios:

1. Mediación y ZDP: aprendizaje mediado por herramientas y signos; la interacción social conduce a internalización.
2. Andamiaje ajustable y temporal: apoyos adaptados al nivel y retirados progresivamente conforme se logra autonomía.
3. Otro más experto ampliado: el apoyo puede provenir de docente, par o mentor intergeneracional.

4. Metacognición como eje rector: planificación, monitoreo y evaluación del propio desempeño, con traspaso gradual de control (modelado → práctica guiada → práctica autónoma).

Arquitectura híbrida 70/30

- 70% presencial (núcleo): práctica guiada, trabajo por estaciones, acompañamiento cercano, resolución de bloqueos.
- 30% virtual (apoyo): microaprendizaje como “micro-andamios” breves, multiformato, *just-in-time*; diseñados para detonar interacción y no solo consumo pasivo.

Competencias funcionales (tareas): Se concede prioridad a instrumentos de registro y sistematización de las experiencias. Se priorizan tareas con alta utilidad cotidiana como videollamada, mensajería, correo, formularios, trámites, banca digital y salud/telemedicina.

El cronograma de estructura en 12 semanas (síntesis):

- Semanas 1–2: seguridad psicológica + alfabetización de interfaz + normas de “error seguro”.
- Semanas 3–6: tareas de comunicación (mensajería, videollamada, correo) con andamiaje alto.
- Semanas 7–10: formularios/trámites/banca/salud con andamiaje medio y rutinas metacognitivas explícitas.
- Semanas 11–12: proyectos funcionales integradores (ej.: agendar cita médica + videollamada + envío de documento) con andamiaje bajo (autonomía).

Modelo conceptual del MADS (representación textual)

Los componentes del modelo conceptual que constituye la guía para el desarrollo de la experiencia sería el siguiente:

Contexto municipal + accesibilidad + acompañamiento

- Mediación en ZDP (docente/mentor/par)
- Andamiaje ajustable y temporal (guías, modelado, preguntas, rúbricas, apoyo situado)
- Micro-andamios (microaprendizaje 30%: cápsulas + práctica breve)
- Eje metacognitivo (planificación–monitoreo–evaluación)
- Transferencia a tareas reales (trámites/banca/salud)
- Resultados: desempeño funcional observado (primario) + persistencia (secundario) + autonomía observable (terciario)

Variables, operacionalización e instrumentos

La recolección de datos cuantitativos requiere instrumentos con confiabilidad, validez y objetividad. Para instrumentos nuevos, se propone un proceso por fases: identificar dominio e indicadores, construir, realizar prueba piloto, y aportar evidencia de validez (contenido/constructo/criterio) y confiabilidad. La principal limitación

del proyecto radica en que no se utilizarán trazas/logs de plataforma; el núcleo de medición será desempeño observado (rúbricas y listas de cotejo).

Tabla 1.

Matriz de variables (combinación jerárquica).

Nivel	Variable	Definición operacional	Indicadores observables	Instrumento
Primaria	Desempeño funcional digital	Capacidad de ejecutar tareas digitales objetivo con criterios mínimos de autonomía y precisión	% de pasos correctos; tiempo razonable; número de apoyos requeridos; logro de producto final	Rúbricas por tarea (0–3) + <i>checklist</i> por pasos
Secundaria	Persistencia/continuidad	Permanencia en el programa durante 12 semanas	asistencia; finalización de módulos; continuidad a siguiente nivel	Registro de asistencia y avance
Terciaria	Autonomía observable (proxy de autoeficacia)	Traspaso de control hacia autorregulación en tareas	inicia tarea sin ayuda; verbaliza plan; pide autocorrección; ayuda de forma estratégica	Escala observacional de autonomía metacognitiva

En la presente propuesta, la Tabla 1 organiza las variables del estudio como una combinación jerárquica de resultados (*outcomes*) porque no todos los logros tienen el mismo “peso” metodológico ni la misma cercanía con el propósito práctico del programa propuesto. En términos operativos, el modelo asume que el éxito principal del MADS no se demuestra porque el adulto mayor participante entienda la tecnología (constructo abstracto), sino porque puede ejecutar tareas digitales funcionales en condiciones reales, con criterios explícitos de calidad y con reducción progresiva de apoyos.

Por eso, el *outcome* primario es el desempeño funcional digital medido por observación directa: se descompone cada competencia (videollamada, mensajería, correo, formularios, trámites, banca digital, salud/telemedicina) en pasos críticos y se valora mediante rúbricas por tarea (0–3) y listas de cotejo, registrando indicadores como porcentaje de pasos correctos, logro del producto final, número de apoyos requeridos y tiempo razonable para completar la actividad. Esta variable es primaria porque ofrece la evidencia más objetiva y directamente vinculada a la finalidad del proyecto propuesto.

En segundo nivel, la matriz incorpora la persistencia/continuidad como *outcome* secundario porque la educación continua con personas mayores enfrenta un riesgo real de abandono. Aquí el interés no es psicológico, sino conductual y verificable: asistencia, finalización de módulos, continuidad a un siguiente nivel (cuando aplique)

y consistencia semanal. Se mide con registros administrativos estandarizados (asistencia/avance), lo que permite comparar el efecto del modelo no solo en el desempeño puntual, sino en la sostenibilidad de la participación durante las 12 semanas.

En tercer nivel, se incluye la autonomía observable como *outcome* terciario y deliberadamente como *proxy* conductual, no como autorreporte. La lógica es metodológica: si el proyecto restringe la medición a desempeño observado, entonces la autoeficacia (que normalmente se capta por escalas de percepción) se aproxima a través de conductas metacognitivas visibles durante la tarea: iniciar sin ayuda, verbalizar un plan mínimo, autocorregir errores, monitorear el avance y solicitar apoyo de forma estratégica (no por dependencia). Esto se registra mediante una escala observacional de autonomía metacognitiva aplicada por evaluadores capacitados, reforzando la coherencia del modelo: el andamiaje se retira cuando emergen señales de autorregulación.

Finalmente, cuando en la tabla se hace referencia de combinación con jerarquía, no implica mezclar todo en un solo número por obligación; implica que, en el análisis, el efecto principal se juzga primero por el desempeño funcional; después se examina si ese efecto se acompaña de persistencia y de autonomía (como evidencia de traspaso de control). Si se decide construir un índice jerárquico (opcional), éste debería ponderar más el *outcome* primario y tratar los secundarios/terciarios como complementos explicativos, evitando que una alta asistencia maquille o confunda un bajo desempeño real, o que una buena ejecución con mucha ayuda se interprete como autonomía. Se precisa que la autonomía observable se usa como *proxy* (no autorreporte) para respetar la medición centrada en desempeño observado.

Validez y confiabilidad

- Validez de contenido: panel de jueces (educación de adultos, gerontología educativa, usabilidad/accesibilidad, inclusión financiera/servicios digitales).
- Piloto: aplicación inicial para refinar instrucciones, criterios y niveles de desempeño.
- Confiabilidad: consistencia interna cuando aplique (p. ej., escalas observacionales con ítems múltiples), reportando alfa de *Cronbach* u otro coeficiente apropiado.
- Objetividad: capacitación de evaluadores y protocolos de calificación para minimizar sesgos.

Recolección y análisis de evidencias:

Momentos de medición:

- T0 (semana 0): línea base (tareas diagnósticas simples).
- T1 (semana 12): posprueba (tareas integradoras).

Análisis:

- Comparación de medias/medianas del desempeño funcional entre grupos (según distribución), con tamaño de efecto y análisis por subgrupos (edad/escolaridad).

- Persistencia: comparación de tasas de finalización y asistencia.
- Autonomía observable: comparación de puntajes y análisis de componentes (si procede).

Consideraciones éticas y de factibilidad

El proyecto se alinea con enfoques internacionales que sitúan a las personas mayores al centro del diseño de acciones para mejorar su vida en comunidad (OMS, 2025). Se solicitará aval institucional municipal y consentimiento informado; se incorporarán ajustes razonables (tipografía, contraste, ritmo, apoyo físico) y un componente explícito de seguridad digital básica (p. ej., prevención de fraudes), consistente con recomendaciones de inclusión digital con énfasis en confianza y seguridad. (Xu, et. al., 2025).

ANÁLISIS Y DISCUSIÓN DE RESULTADOS

Con base en síntesis de evidencias en el registro de la información encontrada, se esperan mejoras en habilidades y desempeño tras intervenciones, aunque con variabilidad por contexto y barreras estructurales. (Xin, Y., Weina, H., & Yan, D., 2025). Por ello, el MADS plantea resultados esperables en tres niveles:

1. Mejora del desempeño funcional observado (primario): mayor logro de tareas digitales objetivo, con reducción progresiva de apoyos requeridos (andamiaje retirado).
2. Mayor persistencia (secundario): menor abandono en 12 semanas por incremento de seguridad psicológica, ritmo ajustado y logros visibles.
3. Aumento de autonomía observable (terciario): más conductas de planificación, auto-monitoreo y evaluación durante la tarea, coherente con el eje metacognitivo del modelo.

Asimismo, se anticipa que el modelo sea replicable en infraestructuras municipales y adaptable a distintos dispositivos (*smartphone/ Tablet/ laptop*), dado su énfasis en mediación situada y prácticas auténticas.

Se espera que el aporte principal consista en una traducción didáctica “operable” de ZDP–andamiaje–metacognición. Una fortaleza del MADS es que no se queda en el discurso. Toma definiciones funcionales: el andamiaje debe ser ajustable y temporal y el objetivo es el traspaso de control hacia auto interrogación metacognitiva. En otras palabras: el éxito no es “que asistan al curso”, sino que puedan operar en contextos cambiantes sin depender eternamente de un familiar o funcionario (lo cual, además, suele perpetuar el “usted no puede” con una sonrisa paternalista).

Se plantea que un municipio es un escenario metodológicamente adecuado, pues se ha podido constatar, que las políticas globales sobre envejecimiento saludable enfatizan acciones coordinadas y comunitarias. El decenio (2021–2030) plantea colaboración sostenida y multisectorial con personas mayores al centro (OMS, 2023). Un gobierno local puede:

- habilitar espacios y conectividad,
- institucionalizar mentorías,
- articular continuidad (niveles),

- y escalar materiales y rúbricas.

Además, iniciativas de inclusión digital insisten en acceso, asequibilidad y accesibilidad, pero también en confianza y seguridad. (Zhang, 2025)

Convergencia con evidencia empírica reciente

La literatura sugiere que programas efectivos suelen incluir instrucción paso a paso, ritmos cuidadosos, apoyo personalizado, aprendizaje entre pares e intergeneracional, y eliminación de barreras prácticas. (UNESCO, 2025) El MADS incorpora esos elementos, pero los organiza bajo una lógica de andamiaje y metacognición, evitando el diseño por ocurrencias.

Las limitaciones que tiene el estudio son las siguientes:

- Medición centrada en desempeño observado: fortalece objetividad, pero limita inferencias sobre constructos internos (autoeficacia percibida) al usar *proxies*.
- Heterogeneidad de condiciones físicas/cognitivas: requiere ajustes razonables y puede introducir varianza no controlada.
- Transferencia a escenarios complejos (banca/salud): exige cuidado ético y gradualidad (simuladores y cuentas de práctica), para no exponer a riesgos.
- Implicaciones prácticas y de investigación futura
- Para política pública: empaquetar MADS como programa municipal con estándares mínimos (formación de mediadores, rúbricas, accesibilidad).
- Para investigación: incorporar seguimientos (4–12 semanas post) y, si se autoriza en el futuro, trazas mínimas (sin invadir privacidad) para comprender trayectorias de aprendizaje.

La presente propuesta de investigación plantea que la inclusión digital de personas mayores (≥ 65 años) en Monterrey no debe abordarse como un curso de herramientas, sino como un proceso educativo con mediación intencional, andamiaje ajustable y temporal y un traspaso gradual de control hacia la autonomía. El Modelo de Andamiaje Digital Sociocultural (MADS) se diseña para producir evidencia verificable mediante el desempeño observado en tareas funcionales de que las personas adultas mayores pueden pasar de la dependencia al uso competente y seguro de tecnologías relevantes para su vida cotidiana (comunicación, trámites, banca y salud).

Al concluir, se podrá contar con un modelo operable con materiales, rúbricas e indicadores claros, así como, con evidencia experimental sobre su efecto jerarquizado en desempeño funcional, persistencia y autonomía observable; en otras palabras, una base sólida para que el municipio transite de acciones aisladas a una política pública formativa y sostenida, centrada en la dignidad, la capacidad de aprender y la participación plena de las personas adultas mayores en la vida digital.

Para finalizar, la importancia de considerar el modelo propuesto radica en que ofrece una ruta metodológica y pedagógica replicable para un gobierno local: no promete milagros, pero sí una intervención estructurada, evaluable y escalable que puede reducir una desigualdad contemporánea que opera como barrera de acceso a derechos y oportunidades de aprendizaje permanente.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

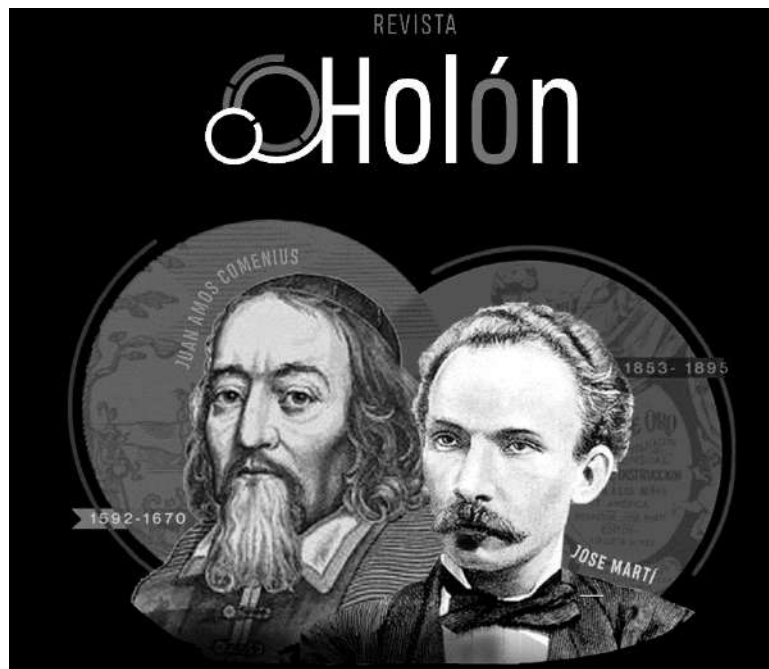
- Eldridge, S. M., Chan, C. L., Campbell, M. J., Bond, C. M., Hopewell, S., Thabane, L., Lancaster, G. A., Altman, D. G., & CONSORT Group. (2016). CONSORT 2010 statement: Extension to randomised pilot and feasibility trials. *BMJ*, 355, i5239.
<https://doi.org/10.1136/bmj.i5239>
- Hernández, R., & Mendoza, C. P. (2018). *Metodología de la investigación: Las rutas cuantitativa, cualitativa y mixta* (1.ª ed.). McGraw-Hill.
<https://www.mheducation.com.mx/metodologia-de-la-investigacion-ebook-9781456262020-latam>
- INEGI. (13 de junio de 2024). *ENDUTIH 2023: Comunicado de prensa núm. 372/24*. Instituto Nacional de Estadística y Geografía.
https://www.inegi.org.mx/contenidos/saladeprensa/boletines/2024/ENDUTIH/ENDUTIH_23.pdf
- INEGI. (2023). *Principales resultados ENDUTIH 2023 (presentación)*. Instituto Nacional de Estadística y Geografía.
https://www.inegi.org.mx/contenidos/programas/endutih/2023/doc/presentacion_endutih2023.pdf
- INEGI. (2025). *Versión estenográfica ENDUTIH 2024 (fragmento)*. Instituto Nacional de Estadística y Geografía.
https://www.inegi.org.mx/contenidos/saladeprensa/boletines/2025/endutih/VerEst-ENDUTIH_24.pdf
- International Telecommunication Union. (2012). *Digital inclusion: Older persons*. ITU.
<https://www.itu.int/itu-d/sites/digital-inclusion-older-persons/>
- International Telecommunication Union. (2025). *Digital inclusion is key to add life to our older years*. ITU Hub.
<https://www.itu.int/hub/2025/10/digital-inclusion-is-key-to-add-life-to-our-older-years/>
- Schulz, K. F., Altman, D. G., & Moher, D. (2010). CONSORT 2010 statement: updated guidelines for reporting parallel group randomised trials. *BMC medicine*, 8(1), 1-18.
<https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/20334632>
- UNESCO. (5 noviembre, 2021). *Digital literacy for older persons*. UNESCO.
<https://www.unesco.org/en/articles/digital-literacy-older-persons>
- UNESCO Institute for Lifelong Learning. (2025). Bridging the grey digital divide: Enhancing ICT learning for older adults. UIL (UNESCO).
<https://www.uil.unesco.org/en/articles/bridging-grey-digital-divide-enhancing-ict-learning-older-adults>
- Wale, A., Everitt, J., Ayres, T., Okolie, C., Morgan, H. E., Shaw, H., Cooper, A., Edwards, A., & Lewis, R. (2025). Effectiveness of interventions for addressing digital exclusion in older adults in the social care domain: Rapid review. *JMIR Aging*, 8, e70377.
<https://doi.org/10.2196/70377>
- World Health Organization. (2020). *Decade of Healthy Ageing: Plan of action (2021–2030)*. WHO.
<https://www.who.int/publications/m/item/decade-of-healthy-ageing-plan-of-action>
- World Health Organization. (2023). *WHO's work on the UN Decade of Healthy Ageing (2021–2030)*. WHO.
<https://www.who.int/initiatives/decade-of-healthy-ageing>
- World Health Organization. (2025). *Measuring the progress and impact of the UN Decade of Healthy Ageing (2021–2030): Framework and indicators recommended by WHO Technical Advisory Group*. WHO.
<https://www.who.int/publications/i/item/9789240104181>
- Xin, Y., Weina, H., & Yan, D. (2025). Digital literacy impacts quality of life among older adults through hierarchical mediating mechanisms. *Scientific Reports*, 15, 19288.
<https://doi.org/10.1038/s41598-025-04472-9>
- Xu, L., Ng, D. T. K., Lee, C. S. Y., Peng, P., & Chu, S. K. W. (2025). A systematic review of digital literacy in lifelong learning for older adults: Challenges, strategies, and learning outcomes. *Educational Technology Research and Development*, 73(6), 3627–3674.
<https://doi.org/10.1007/s11423-025-10530-w>

Zhang, X. (2025). Effective but sustainable? A case of a digital literacy program for older adults. *Education and Information Technologies*, 30, 13309–13330.
<https://doi.org/10.1007/s10639-025-13364-4>

Contribución Autoral

Autor 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. 12
Mayo - Agosto
2026



Ivonne Aranda García

Universidad Autónoma de Baja California
México

aranda.ivonne@uabc.edu.mx

<https://orcid.org/0009-0007-7245-0608>

Jhosell Rosell Castro

Universidad Autónoma de Baja California
México

jhosell.rosell@uabc.edu.mx

<https://orcid.org/0000-0002-1863-9916>



Cómo citar este texto:

Aranda García, I. Rosell Castro, J. (2026). El arte como mediación inclusiva en el TEA desde la neurodiversidad. Revista Holón. Vol. III, No. 12. Mayo-Agosto 2026. Pp. 17-31. Universidad José Martí de Latinoamérica. URL disponible en: <https://revistas.up.ac.pa/index.php/holon>

Recibido: 12 de enero 2026

Aceptado: 12 de marzo 2026

DOI: <https://doi.org/10.48204/j.holon.n12.a9834>

Indexada y catalogado por:



El arte como mediación inclusiva en el TEA desde la neurodiversidad.

Art as inclusive mediation in ASD from a neurodiversity perspective

Ivonne Aranda García

Universidad Autónoma de Baja California

México

aranda.ivonne@uabc.edu.mx

<https://orcid.org/0009-0007-7245-0608>

Jhosell Rosell Castro

Universidad Autónoma de Baja California

México

jhosell.rosell@uabc.edu.mx

<https://orcid.org/0000-0002-1863-9916>

Correspondencia: aranda.ivonne@uabc.edu.mx

RESUMEN

El presente artículo de investigación analiza la pedagogía inclusiva desde una perspectiva ética y cultural, que reconoce la diversidad como un valor fundamental en la educación. Se enfatiza el cambio de paradigma respecto al Trastorno del Espectro Autista (TEA), que se aborda bajo el enfoque de la neurodiversidad, reconociendo el autismo como una variante natural del neurodesarrollo. Destaca el papel del arte como herramienta inclusiva que facilita la expresión y comunicación de personas con TEA, contribuyendo a su desarrollo emocional, social y creativo. Como estudio de caso, se presenta el taller "Creando con el Corazón", realizado en el Centro Estatal de las Artes de Tijuana durante los años 2021-2025, por un equipo interdisciplinario integrado por artistas-docentes y profesionales de la salud mental, dirigidos a personas con Trastorno del Espectro Autista. Se fundamentó en la teoría histórico-cultural de Vygotsky, promueven la inclusión y el desarrollo de capacidades en personas con autismo mediante espacios adaptados y actividades artísticas. Los resultados obtenidos evidencian mejoras en la autoestima, autorregulación emocional e integración social de los participantes, así como una transformación positiva en la percepción social del autismo. Finalmente, se concluye que el acceso al arte es un derecho cultural esencial para la construcción de sociedades más inclusivas y respetuosas de la diversidad.

Palabras clave: arte inclusivo; desarrollo emocional; neurodiversidad; pedagogía inclusiva; Trastorno Espectro Autista

Abstract

This article examines inclusive pedagogy from an ethical and cultural perspective that recognizes diversity as a fundamental value in education. It emphasizes the paradigm shift regarding autism spectrum disorder (ASD), approached through the neurodiversity framework, which acknowledges autism as a natural variation of neurodevelopment. The role of art is highlighted as an inclusive tool that facilitates the expression and communication of individuals with ASD, contributing to their emotional, social, and creative development. As a case study, the workshop "Creating with the Heart" is presented, which, based on Vygotsky's sociocultural theory, promotes inclusion and skill development in individuals with autism through adapted spaces and artistic activities. The results demonstrate improvements in participants' self-esteem, emotional self-regulation, and social

integration, as well as a positive transformation in the social perception of autism. Finally, the article underscores that access to art is a fundamental cultural right essential for building more inclusive and diversity-respecting societies.

Keywords: Autism Spectrum Disorder; emotional development; inclusive art; inclusive pedagogy; neurodiversity.

A ARTE COMO MEDIAÇÃO INCLUSIVA NO TEA A PARTIR DE UMA PERSPECTIVA DE NEURO DIVERSIDADE.

Resumo

Este artigo de pesquisa analisa a pedagogia inclusiva sob uma perspectiva ética e cultural, reconhecendo a diversidade como um valor fundamental na educação. Enfatiza a mudança de paradigma em relação ao Transtorno do Espectro Autista (TEA), abordada sob a ótica da neuro diversidade, reconhecendo o autismo como uma variante natural do neurodesenvolvimento. O artigo destaca o papel da arte como uma ferramenta inclusiva que facilita a expressão e a comunicação de indivíduos com TEA, contribuindo para o seu desenvolvimento emocional, social e criativo. Como estudo de caso, o artigo apresenta a oficina "Criando com o Coração", realizada no Centro de Artes do Estado de Tijuana, de 2021 a 2025, por uma equipe interdisciplinar de artistas-educadores e profissionais de saúde mental. A oficina, baseada na teoria sociocultural de Vygotsky, promove a inclusão e o desenvolvimento de habilidades em indivíduos com autismo por meio de espaços adaptados e atividades artísticas. Os resultados obtidos demonstram melhorias na autoestima, na autorregulação emocional e na integração social dos participantes, bem como uma transformação positiva na percepção social do autismo. Por fim, conclui-se que o acesso à arte é um direito cultural essencial para a construção de sociedades mais inclusivas e que respeitem a diversidade.

Palavras-chave: Arte inclusiva; desenvolvimento emocional; neuro diversidade; pedagogia inclusiva; Transtorno do Espectro Autista.

L'ART COMME MEDIATION INCLUSIVE DANS LE TSA DANS UNE PERSPECTIVE DE NEURODIVERSITE.

Résumé

Cet article de recherche analyse la pédagogie inclusive d'un point de vue éthique et culturel, reconnaissant la diversité comme une valeur fondamentale en éducation. Il met l'accent sur le changement de paradigme concernant les troubles du spectre de l'autisme (TSA), abordés sous l'angle de la neurodiversité, et considère l'autisme comme une variante naturelle du neurodéveloppement. L'article souligne le rôle de l'art comme outil inclusif facilitant l'expression et la communication des personnes atteintes de TSA, contribuant ainsi à leur développement émotionnel, social et créatif. À titre d'étude de cas, l'article présente l'atelier « Créer avec le cœur », mené au Centre des arts de l'État de Tijuana de 2021 à 2025 par une équipe interdisciplinaire d'artistes-éducateurs et de professionnels de la santé mentale. Cet atelier, basé sur la théorie socioculturelle de Vygotsky, favorise l'inclusion et le développement des compétences des personnes autistes grâce à des espaces adaptés et des activités artistiques. Les résultats obtenus démontrent une amélioration de l'estime de soi, de la régulation

émotionnelle et de l'intégration sociale des participants, ainsi qu'une transformation positive de la perception sociale de l'autisme. En conclusion, l'accès à l'art est un droit culturel essentiel pour bâtir des sociétés plus inclusives qui respectent la diversité.

Mots clés : Art inclusif ; développement émotionnel ; neurodiversité ; pédagogie inclusive ; trouble du spectre de l'autisme.

INTRODUCCIÓN

En las últimas décadas, la comprensión del Trastorno del Espectro Autista (TEA) ha transitado desde una visión clínica centrada en el déficit hacia un horizonte más humano: la neurodiversidad como una expresión legítima y vibrante de la condición humana (Silberman, 2015). Este cambio de paradigma no es solo teórico; en nuestro entorno educativo, exige construir refugios de aprendizaje que valoren las diversas formas de percibir, sentir y habitar el mundo.

La educación inclusiva, más que una integración física, supone una transformación ética de las prácticas pedagógicas. Tal como sugiere Ainscow, (2015); la inclusión es una lucha por la equidad; sin embargo, en el taller "Creando con el Corazón", esta premisa deja de ser un concepto académico para convertirse en una realidad tangible: el aula se transforma en un espacio donde la diferencia no se penaliza, sino que se celebra.

Vygotsky, (1995); fue pionero en advertir los efectos negativos de la segregación educativa, al afirmar que la exclusión no solo obstaculiza el aprendizaje, sino que también limita el desarrollo subjetivo y refuerza actitudes sociales de marginación.

Estas ideas anticipan muchas de las premisas actuales de la pedagogía inclusiva, respecto a la necesidad de adaptar las prácticas escolares a las características particulares de estudiantes con autismo, quienes presentan desafíos específicos en el ámbito comunicativo, relacional y conductual (Paricio del Castillo, & Palanca Maresca, 2022).

Paralelamente, el arte ha cobrado relevancia como recurso pedagógico y terapéutico en contextos de inclusión. Numerosos estudios han demostrado su potencial para facilitar la expresión simbólica, fomentar la autorregulación emocional y promover la integración social de personas con TEA (Koch, 2017; Wigram & Gold, 2006).

El proyecto "Creando con el Corazón", implementado desde 2021, representa un ejemplo concreto de cómo el arte puede funcionar como mediador entre pedagogía y neurodiversidad. A través de talleres artísticos inclusivos, el programa ha contribuido a construir vínculos significativos, mejorar el bienestar emocional de sus participantes y resignificar la diferencia como valor social.

Las exposiciones públicas de sus obras han visibilizado a personas con TEA como agentes creativos, que llegan en la práctica a desafiar estereotipos promoviendo una narrativa más justa y humana sobre el autismo.

A pesar del creciente reconocimiento del paradigma de la neurodiversidad, aún existen escasas investigaciones que articulen sistemáticamente arte, educación inclusiva y desarrollo neuropsicológico en

contextos culturales no formales sostenidos en el tiempo. En este marco, el objetivo del presente estudio es analizar el taller “Creando con el Corazón”, desarrollado en el Centro Estatal de las Artes (CEART) de Tijuana entre 2021 y 2025, como dispositivo pedagógico inclusivo que promueve la participación, la autorregulación emocional y la construcción identitaria de niños, adolescentes y jóvenes con Trastorno del Espectro Autista (TEA) desde el enfoque de la neurodiversidad.

Referentes Teóricos: Pedagogía inclusiva y diversidad como valor constitutivo

La pedagogía inclusiva asume la diversidad como un valor constitutivo de la experiencia humana. Lejos de proponer una educación uniforme, plantea la necesidad de transformar los sistemas escolares para que se adapten a las singularidades de cada estudiante, en lugar de forzar a los estudiantes a encajar en estructuras rígidas. Ainscow, (2015); sostiene que la inclusión es una lucha permanente por la equidad, que requiere repensar las prácticas, políticas y culturas escolares desde una perspectiva ética y política.

Barbosa, (1991, 2005); plantea que la educación artística en América Latina debe trascender la reproducción técnica y orientarse hacia la construcción de sentido cultural, subrayando que el arte en la escuela es un espacio de formación ciudadana y no únicamente estética.

Booth, (2000a, 2000b); complementa esta visión al desarrollar el concepto de barreras al aprendizaje y la participación, enfatizando que estas no residen en los estudiantes, sino en la interacción entre estos y los contextos educativos. La inclusión genuina implica, por tanto, identificar y eliminar dichas barreras para garantizar el derecho de todos a una educación de calidad.

Neurodiversidad: un paradigma en la comprensión del autismo

El paradigma de la neurodiversidad (Silberman, 2015) invita a comprender el autismo no como una patología que debe corregirse, sino como una variación natural del neurodesarrollo humano, caracterizada por formas singulares de percibir, procesar e interactuar con el mundo. Armstrong, (2010); y Baron-Cohen, (2017); profundizan en esta perspectiva al reconocer que las dificultades que pueden experimentar las personas autistas no deben definir su valor ni su capacidad, sino entenderse como parte de la riqueza constitutiva de la diversidad humana.

Desde este enfoque, la inclusión no se limita a la adaptación superficial de contenidos, sino que implica la creación de entornos educativos que respeten la subjetividad y promuevan la agencia de todas las personas, independientemente de sus diferencias cognitivas, sensoriales o comunicativas. La Asociación Americana de Psiquiatría (APA, 2013), en el DSM-5, establece criterios diagnósticos necesarios desde una perspectiva clínica; sin embargo, estos deben ser interpretados a la luz de un paradigma emergente que enfatiza capacidades, potencialidades y derechos culturales, y no exclusivamente déficits funcionales.

Dimensiones neuropsicológicas del TEA en contextos educativos

Desde la neuropsicología del desarrollo, el TEA se asocia con particularidades en el procesamiento sensorial, la integración multisensorial, la comunicación pragmática y la flexibilidad cognitiva (Baron-Cohen,

2017). Estas configuraciones pueden manifestarse en hipersensibilidad o hiposensibilidad a estímulos, estilos de pensamiento predominantemente visual, patrones atencionales específicos y dificultades en la interpretación implícita de códigos sociales.

No obstante, tales características no deben comprenderse únicamente como limitaciones, sino como formas divergentes de organización neurocognitiva que demandan entornos pedagógicos estructurados, previsibles y simbólicamente accesibles. La previsibilidad del espacio, la claridad de consignas, la organización visual de materiales y la mediación afectiva constituyen apoyos que favorecen la autorregulación emocional y la participación significativa.

En este sentido, el arte se configura como un canal privilegiado de mediación educativa. Al organizar la experiencia a través de códigos visuales, ritmos, texturas y materialidades concretas, la actividad artística facilita la estructuración del pensamiento, la integración sensorial y la expresión simbólica, ampliando las posibilidades comunicativas más allá del lenguaje verbal convencional. Así, el arte no opera únicamente como recurso terapéutico complementario, sino como dispositivo pedagógico que dialoga directamente con las particularidades neuropsicológicas del TEA y potencia formas legítimas de aprendizaje y construcción identitaria.

El arte como mediador simbólico y herramienta inclusiva.

Bajo el enfoque histórico-cultural de Vygotsky (1987), entendemos que el desarrollo humano es un proceso socialmente mediado. No obstante, no citamos a Vygotsky para teorizar sobre la mente, sino para explicar lo que observamos en la práctica diaria en el Centro Estatal de las Artes Tijuana (CEART) cuando un estudiante con TEA toma un pincel, no está solo; está inmerso en una red de interacciones culturales que, como un andamiaje invisible, sostiene su desarrollo emocional y cognitivo.

El arte se constituye como un mediador simbólico privilegiado que permite a las personas expresarse más allá de la hegemonía de la palabra verbal, facilitando una comunicación multimodal y una participación auténtica y arraigo del sentido de pertenencia a un lugar (Moreno, 2021).

Autores como Dewey, (1934); Eisner, (2002); y Greene, (1995); exponen que la experiencia estética no solo potencia la creatividad, sino que también fortalece la identidad, la autorregulación emocional y la construcción de vínculos significativos. En el contexto del TEA, donde muchas veces el lenguaje verbal es limitado o insuficiente, el arte se convierte en un canal legítimo de expresión simbólica y subjetiva (Wigram & Gold, 2006, Martins, 2018).

Koch, (2017); señala que el arte facilita la expresión encarnada, permitiendo que los estudiantes, a través de la creación artística, puedan reconocerse y autorregularse emocionalmente, lejos de las presiones del lenguaje convencional, cuando las obras producidas por personas con autismo son reconocidas en espacios públicos como exposiciones o presentaciones artísticas, se genera una resignificación social de su identidad.

En cambio, en América Latina, la pedagogía crítica influenciada por tradiciones como la de Freire, (1970); ha enfatizado la dimensión emancipadora de la educación. Aunque Freire no abordó específicamente el TEA, su

planteamiento de que la cultura no es atributo de alguno sino la capacidad humana de transformar la realidad, ofrece un marco para comprender el arte como acto de reconocimiento cultural y desde la experiencia descrita entendemos, no solo tiene valor terapéutico, sino que: miramos de frente a la neurodiversidad y vemos como ellos aprenden a ser productores de cultura también.

El taller “Creando con el Corazón” como dispositivo pedagógico inclusivo

El taller “Creando con el Corazón” no se presenta únicamente como escenario empírico donde se desarrollan actividades artísticas, sino como objeto de análisis en tanto dispositivo pedagógico inclusivo. En este sentido, se comprende como una microestructura cultural intencionalmente diseñada para articular mediación simbólica, adecuaciones sensoriales y prácticas de reconocimiento identitario en personas con Trastorno del Espectro Autista (TEA).

Como objeto de investigación, el taller permite observar procesos de interacción, construcción simbólica y configuración subjetiva en un entorno educativo no formal. Su diseño integra principios de la pedagogía inclusiva, eliminación de barreras, participación significativa y reconocimiento de la diversidad con fundamentos de la teoría histórico-cultural, particularmente la noción de mediación y zona de desarrollo próximo. El espacio, los materiales y las consignas no son elementos neutros, sino mediadores culturales que estructuran la experiencia de aprendizaje y favorecen procesos de autorregulación emocional y organización cognitiva.

Desde la perspectiva de la neurodiversidad, el taller opera como entorno neuroafirmativo: reconoce las particularidades sensoriales, comunicativas y atencionales de los participantes, ajustando los apoyos pedagógicos sin patologizar la diferencia. La previsibilidad de la dinámica, la organización visual de los materiales y la priorización del proceso creativo por encima del resultado estético constituyen estrategias que dialogan con las configuraciones neuropsicológicas del TEA.

Sin embargo, el taller no solo es objeto de estudio; también se configura como sujeto transformador. En tanto dispositivo cultural situado, interviene activamente en la resignificación social del autismo. Las exposiciones públicas de las obras producidas desplazan narrativas centradas en el déficit hacia representaciones que destacan la creatividad, la agencia cultural y la capacidad productiva de los participantes. De este modo, el taller trasciende la dimensión pedagógica para incidir en el imaginario social, convirtiéndose en espacio de justicia simbólica y reconocimiento cultural.

Comprendido así, “Creando con el Corazón” no se reduce a una experiencia artística, sino que se consolida como un dispositivo pedagógico inclusivo que articula arte, educación y neurodiversidad en una práctica concreta, sostenida y culturalmente significativa.

Metodología

La investigación se inscribió en un diseño cualitativo de alcance longitudinal, orientado a comprender en profundidad los procesos formativos, expresivos y socioemocionales desarrollados en el taller “Creando con el Corazón” (2021–2025), implementado en el Centro Estatal de las Artes Tijuana como dispositivo de inclusión educativa y cultural dirigido a personas con Trastorno del Espectro Autista (TEA).

El taller constituyó una intervención pedagógica de largo plazo organizada en ocho ciclos académicos semestrales consecutivos a lo largo de cuatro años, con sesiones sabatinas de cuatro horas bajo una estructura didáctica estable y un entorno predecible. Durante este periodo se desarrollaron diez experiencias formativas que atendieron a 30 participantes, privilegiando la permanencia de la misma población para posibilitar un seguimiento continuo de sus trayectorias individuales y colectivas.

Esta configuración temporal permitió observar procesos evolutivos sostenidos y no únicamente resultados inmediatos, favoreciendo el análisis de transformaciones progresivas en la comunicación, la autorregulación emocional y la producción simbólica.

Metodológicamente, el estudio articuló tres dimensiones complementarias: estudio de caso, investigación-acción participativa e investigación basada en artes. El estudio de caso delimitó el taller como unidad de análisis contextualizada; la investigación-acción participativa promovió la coproducción de conocimiento entre investigadores, facilitadores, participantes y familias; y la investigación basada en artes reconoció las producciones visuales como fuentes primarias de datos, entendidas como narrativas simbólicas portadoras de significado subjetivo.

La recolección de información incluyó observación participante sistemática, registros de campo, entrevistas informales y análisis interpretativo de las obras generadas. La triangulación de estas técnicas fortaleció la validez interpretativa del estudio, desarrollado bajo criterios éticos de consentimiento informado, confidencialidad y respeto a las particularidades de cada participante.

En conjunto, este enfoque permitió comprender el taller como un dispositivo pedagógico inclusivo sostenido en el tiempo, capaz de generar procesos profundos de transformación subjetiva y de consolidación de la agencia creativa.

ANÁLISIS Y DISCUSIÓN DE RESULTADOS

Los hallazgos empíricos de este estudio indican que la participación de niños, adolescentes y jóvenes con Trastorno del Espectro Autista (TEA) en el taller *Creando con el Corazón* se asoció con cambios observables en la autorregulación emocional, las dinámicas sociales, la expresión identitaria y la participación cultural de los participantes.

Autorregulación emocional y dinámicas sociales

La participación continuada en actividades artísticas condujo a una mejora en la regulación emocional, evidenciada en respuestas más calmadas ante consignas prolongadas y reducción de reacciones de frustración. Asimismo, se observó una mayor disposición hacia la interacción social, con comportamientos cooperativos que fortalecieron el sentido de pertenencia de los participantes.

Producciones artísticas y autoafirmación

Las producciones artísticas evidenciaron procesos de autoafirmación y logros personales. La creación de composiciones originales y el cumplimiento de consignas artísticas contribuyeron a la percepción de competencia individual y a la adaptación conductual de los participantes.

Función comunicativa y recursos expresivos

La actividad artística operó como un lenguaje no verbal que amplió las posibilidades de expresión de los participantes, favoreciendo la observación, la memoria visual y las habilidades compositivas. Las producciones permitieron modos singulares de interpretación del entorno fuera de los límites del lenguaje verbal.

Participación cultural y visibilidad social

La inclusión de exposiciones públicas como parte de las actividades del taller facilitó la presencia de las obras y de sus autores en espacios culturales no formales. En la imagen. 1 se observa a estudiantes participando activamente en actividades de pintura y expresión libre, y en la Figura 2 se documenta la exposición pública de las obras en el Centro Estatal de las Artes (CEART) en el año 2022, evidenciando la participación de los estudiantes en contextos más amplios de visibilidad social.

Figura 1.

Participación de estudiantes del taller Creando con el Corazón en actividades de expresión artística.



Fuente: fotografía de los autores

Figura 2.

Exposición pública de las obras de los estudiantes en el Centro Estatal de las Artes (CEART), año 2022.



Fuente: fotografía de los autores

Los resultados de este estudio indican que la participación sostenida en el taller *Creando con el Corazón* se asocia con mejoras observables en la autorregulación afectiva, la interacción social, las formas de expresión personal y la presencia activa en contextos culturales. Estos hallazgos refuerzan la hipótesis de que los entornos artístico-pedagógicos diseñados desde enfoques inclusivos pueden constituirse en mediaciones potentes para la agencia simbólica y la participación sociocultural de personas con TEA. En consonancia con investigaciones recientes, la práctica artística situada no solo favorece la expresión emocional, sino que también amplía repertorios comunicativos en poblaciones neurodivergentes (Fancourt & Finn, 2019; Bolwerk, et. al., 2014).

Desde el marco de la neurodiversidad, diversos autores han cuestionado las estructuras neuronormativas que continúan organizando los sistemas educativos contemporáneos. Chapman, (2021); y advierten que los supuestos deficitarios sobre el funcionamiento cognitivo tienden a invisibilizar formas legítimas de procesamiento y participación. Los hallazgos del presente estudio se inscriben en esta discusión al mostrar que, cuando el entorno pedagógico se flexibiliza estética y metodológicamente, emergen formas de participación que en contextos escolarizados tradicionales suelen permanecer limitadas. En este sentido, la evidencia obtenida respalda la necesidad de transitar de modelos centrados en la normalización hacia enfoques de educación cultural inclusiva basados en la variabilidad neurocognitiva.

Los avances observados en las capacidades expresivas de los participantes dialogan con la tradición pragmatista de Dewey, (1934); y con la concepción de Eisner, (2002); sobre la experiencia estética como núcleo del desarrollo humano integral. Sin embargo, los resultados también se articulan con literatura contemporánea que revaloriza el papel del arte en la salud mental y el bienestar psicosocial. Estudios recientes en el campo evidencian que la participación artística estructurada puede incidir positivamente en procesos de regulación emocional, sentido de pertenencia y construcción identitaria en poblaciones con condiciones del neurodesarrollo (Fancourt, et. al., 2021). En el caso específico del TEA, la producción artística ha sido documentada como un

dispositivo de comunicación multimodal que favorece la autoexpresión más allá del lenguaje verbal (Schweizer, et. al., 2019).

No obstante, la literatura especializada advierte sobre el riesgo de idealizar la neurodivergencia o de asumir que las prácticas culturales pueden reemplazar apoyos especializados. Desde una postura crítica, den Houting, (2021); subraya que el reconocimiento cultural debe coexistir con la provisión de apoyos diferenciados basados en necesidades individuales. Los resultados del presente estudio se alinean con esta posición: la mediación artística aparece como un dispositivo de ampliación de oportunidades de participación, pero no como un reemplazo de intervenciones interdisciplinarias cuando estas son requeridas. Esta distinción resulta clave para evitar lecturas reduccionistas de la inclusión cultural.

En el plano normativo, los hallazgos dialogan con marcos internacionales de derechos humanos que reconocen la participación cultural como un componente central de la inclusión social. La Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (ONU, 2006) establece la obligación de los Estados de garantizar el acceso y la participación plena en la vida cultural y artística. Más recientemente, la UNESCO, (2022, 2026); ha enfatizado la necesidad de ecosistemas educativos y culturales que operen desde el principio de diversidad de capacidades. Bajo este prisma, el taller *Creando con el Corazón* puede interpretarse como una micro-ecología inclusiva que materializa, a escala local, dichos principios internacionales.

Desde la perspectiva histórico-cultural, comprender el desarrollo humano como proceso socialmente mediado (Vygotsky, 1978; Wertsch, 1998); permite conceptualizar el taller como un dispositivo semiótico que articula experiencia estética, construcción de significados y participación social. La evidencia empírica sugiere que los participantes no solo produjeron objetos artísticos, sino que expandieron repertorios de interacción, comunicación y presencia pública. Este hallazgo coincide con estudios recientes que destacan el potencial de la mediación artística para generar formas de ciudadanía cultural en poblaciones tradicionalmente subrepresentadas (Mangset, 2023).

Pese a la relevancia de estos resultados, debe reconocerse la limitación inherente al diseño cualitativo de caso único, lo que restringe la transferibilidad de los hallazgos. En coherencia con recomendaciones metodológicas actuales en investigación basada en artes e inclusión, futuras investigaciones podrían adoptar diseños mixtos o longitudinales que integren indicadores psicométricos, análisis de participación cultural y métricas de bienestar subjetivo (Creswell & Plano Clark, 2018; Leavy, 2020). Asimismo, sería pertinente explorar la sostenibilidad de los efectos observados en el mediano plazo.

En conjunto, los hallazgos subrayan la necesidad de concebir los entornos de arte y cultura como infraestructuras sociales de inclusión y no únicamente como espacios expresivos. En contextos de neurodiversidad, estos entornos pueden operar como plataformas de visibilidad, reconocimiento y ejercicio efectivo de derechos culturales. Fortalecer este tipo de dispositivos implica avanzar hacia políticas educativas y culturales intersectoriales que reconozcan la diversidad cognitiva como un componente estructural de las sociedades contemporáneas.

CONCLUSIONES

Los resultados del presente estudio sobre el taller *Creando con el Corazón* demuestran que la participación continuada en actividades artísticas inclusivas se asocia con mejoras significativas en la autorregulación emocional, en las dinámicas sociales, en la expresión identitaria y en la participación cultural de niños, adolescentes y jóvenes con Trastorno del Espectro Autista (TEA). La evidencia empírica indica que la práctica artística permitió a los participantes responder con mayor calma ante consignas prolongadas, disminuir reacciones de frustración y manifestar una mayor disposición a la interacción cooperativa, aspectos que son consistentes con hallazgos de otras investigaciones que muestran efectos positivos del arte en la regulación emocional y en las competencias sociales en poblaciones con TEA.

Las producciones artísticas generadas en el taller revelan procesos de autoafirmación y logros personales, traducidos en la creación de composiciones originales y cumplimiento de consignas que fortalecieron la percepción de competencia individual de los participantes. Asimismo, el uso del arte como lenguaje no verbal amplió las posibilidades expresivas de los jóvenes, funcionando como un medio de comunicación alternativa que favorece la observación, la memoria visual y la expresión simbólica más allá del lenguaje verbal tradicional. Estos resultados complementan la literatura que reconoce la actividad artística como un recurso eficaz para ampliar repertorios comunicativos y facilitar formas de expresión diversificadas en contextos de neurodiversidad.

La inclusión de exposiciones públicas en el diseño del taller facilitó que los estudiantes participaran en espacios culturales no formales y mostraran sus obras ante públicos más amplios. Este componente reafirma que los entornos artísticos-pedagógicos pueden constituirse no solo como espacios de aprendizaje y desarrollo individual, sino también como plataformas de visibilidad social y reconocimiento cultural, alineadas con marcos internacionales de derechos humanos y de educación inclusiva que enfatizan la participación plena en la vida cultural como un derecho fundamental.

Desde una perspectiva teórica, los hallazgos respaldan enfoques inclusivos de la educación que reconocen la neurodiversidad como valor constitutivo en lugar de déficit funcional. Esto confirma que, cuando los entornos pedagógicos se flexibilizan estética y metodológicamente, emergen formas de participación que a menudo se encuentran restringidas en entornos escolarizados tradicionales. Tales resultados dialogan con marcos conceptuales que destacan que la inclusión genuina implica adaptar las prácticas y los entornos educativos a las singularidades de cada estudiante, permitiendo que estos expresen sus capacidades y se incorporen activamente a la comunidad.

No obstante, la interpretación de estos resultados debe ponderarse con cautela. El diseño cualitativo de caso único del presente estudio limita la generalización estadística de los hallazgos; además, la variabilidad individual entre los participantes y la ausencia de mediciones psicométricas estandarizadas para todas las dimensiones estudiadas sugieren la necesidad de enfoques metodológicos adicionales. Investigaciones futuras podrían beneficiarse de diseños mixtos o longitudinales, integrando instrumentos cuantitativos de medición de la regulación emocional, la participación social y el bienestar subjetivo, para consolidar y ampliar los resultados obtenidos aquí.

En conjunto, los hallazgos subrayan que los entornos artísticos pueden operar como infraestructuras sociales de inclusión y no únicamente como espacios de expresión individual. En contextos de neurodiversidad, estos entornos promueven formas legítimas de participación, visibilidad y ejercicio de derechos culturales. Avanzar en el fortalecimiento de estos dispositivos implica impulsar políticas educativas y culturales que reconozcan la diversidad cognitiva como un componente estructural fundamental de las sociedades contemporáneas.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Ainscow, M. (2015). *Towards self-improving school systems: Lessons from a city challenge*. Routledge.
- American Psychiatric Association. (2013). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders* (5.^a ed.). <https://doi.org/10.1176/appi.books.9780890425596>
- Armstrong, T. (2010). *Neurodiversity: Discovering the extraordinary gifts of autism, ADHD, dyslexia, and other brain differences*. Da Capo Press.
- Barbosa, A. M. (1991). *A imagem no ensino da arte: Anos oitenta e novos tempos*. Editora Perspectiva.
- Barbosa, A. M. (2005). *Arte-educação no Brasil: Realidade hoje e expectativas futuras*. Editora Perspectiva.
- Baron-Cohen, S. (2017). *The pattern seekers: How autism drives human invention*. Basic Books.
- Bolwerk, A., Mack-Andrick, J., Lang, F. R., Dörfler, A., & Maihöfner, C. (2014). *How art changes your brain: Differential effects of visual art production and cognitive art evaluation on functional brain connectivity*. *PLOS ONE*, 9(7), e101035. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0101035>
- Booth, T. (2000a). *Index for inclusion: Developing learning and participation in schools*. Centre for Studies on Inclusive Education.
- Booth, T. (2000b). *Inclusion and exclusion in the city: Concepts and contexts*. Routledge.
- Botha, M., Dibb, B., & Frost, D. M. (2022). "Autism is me": An investigation of how autistic individuals make sense of autism and stigma. *Disability & Society*, 37(3), 427-453. <https://doi.org/10.1080/09687599.2020.1822782>
- Chapman, R. (2021). Neurodiversity and the social ecology of mental functions. *Perspectives on Psychological Science*, 16(6), 1360-1372. <https://doi.org/10.1177/1745691620959833>
- Chapman, R., & Carel, H. (2022). Neurodiversity, epistemic injustice, and the good human life. *Journal of Medical Ethics*, 48(5), 363-368. <https://doi.org/10.1136/medethics-2021-107822>

- den Houting, J. (2021). *Participatory and inclusive autism research practice guides*. Autism CRC.
<https://www.autismcrc.com.au/>
- Dewey, J. (1934). *Art as Experience*. Minton, Balch & Company. Recuperado de
https://archive.org/details/artasexperience0000dewe_m2d5
- Eisner, E. (2002). *The Arts and the Creation of Mind*. Yale University Press.
<https://doi.org/10.12987/9780300241013>
- Fancourt, D., & Finn, S. (2019). *What is the evidence on the role of the arts in improving health and well-being? A scoping review*. World Health Organization, Regional Office for Europe.
<https://doi.org/10.18261/issn.2535-7913-2019-01-08>
- Freire, P. (1970). *Pedagogía del oprimido*. Siglo XXI Editores.
- Greene, M. (1995). *Releasing the imagination: Essays on education, the arts, and social change*. Jossey-Bass.
<https://archive.org/details/releasingimagina0000gree>
- Koch, S. C. (2017). Arts and health: Active factors and a theory framework of embodied aesthetics. *The Arts in Psychotherapy*, 54, 85-91.
<https://doi.org/10.1016/j.aip.2017.02.002>
- Martins, A. (2018). *Arte y autismo: Estrategias de inclusión a través de la expresión plástica* [Tesis de maestría, Universidad de Barcelona]. Repositorio Institucional UB.
- Moreno, L. (2021). Arte, inclusión y diversidad funcional: Una revisión crítica. *Revista de Educación Artística*, 19(2), 44-60.
<https://doi.org/10.4995/rea.2021.15893>
- Organización de las Naciones Unidas. (2006). *Convención sobre los derechos de las personas con discapacidad*.
<https://www.un.org/disabilities/documents/convention/convoptprot-sp.pdf>
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (2023). *Reimaginar juntos nuestros futuros: Un nuevo contrato social para la educación*. UNESCO Publishing.
https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000379381_spa
- Paricio del Castillo, R., Palanca Maresca, I. (2022). Trastorno del espectro autista en menores con superdotación intelectual: descripción de un diagnóstico complejo. *Psiquiatría biológica: Publicación oficial de la Sociedad Española de Psiquiatría Biológica*, 29(3).
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=8699062&orden=0&info=link>
- Silberman, S. (2015). *NeuroTribes: The legacy of autism and the future of neurodiversity*. Avery.

https://www.researchgate.net/publication/283903450_NeuroTribes_The_Legacy_of_Autism_and_the_Future_of_Neurodiversity_by_Steve_Silberman

Vygotsky, L. S. (1987). *The collected works of L. S. Vygotsky: Vol. 1. Problems of general psychology*. Plenum Press.

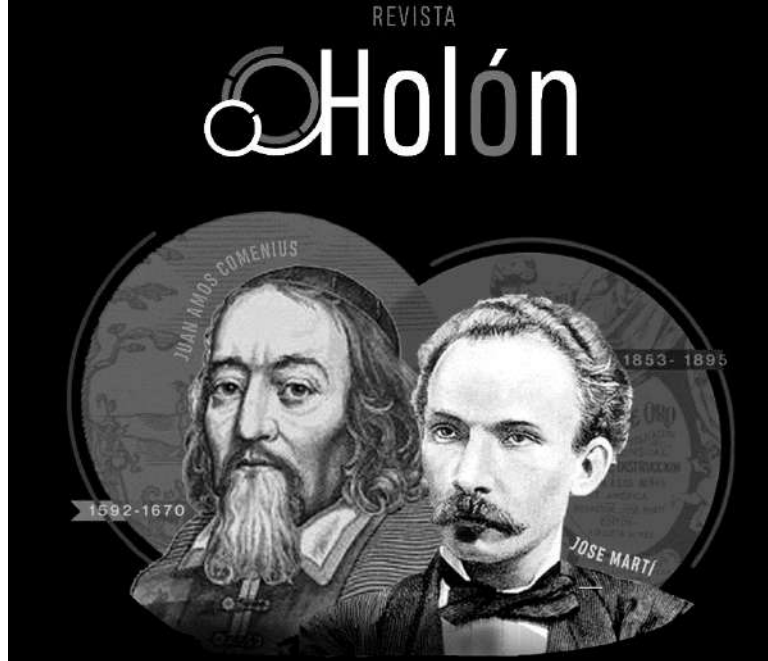
Vygotsky, L. S. (1995). *Obras escogidas: Vol. II. Pensamiento y lenguaje*. Visor.

Wigram, T., & Gold, C. (2006). Music therapy in the assessment and treatment of autistic spectrum disorder: Clinical application and research evidence. *Child: Care, Health and Development*, 32(5), 535-542.
<https://doi.org/10.1111/j.1365-2214.2006.00615.x>

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. 12
Mayo - Agosto
2026



Antonio de la C. Torres Pita
Universidad Agraria de La Habana
Cuba
tonytorrespita@gmail.com
<https://orcid.org/0000-0003-2959-0115>



Seline González Izquierdo
Universidad Agraria de La Habana
Cuba
selinegizquierdo@gmail.com
<https://orcid.org/0009-0004-1284-8364>



Daniela Sánchez Milián
Dirección Provincial de Educación, La Habana
Cuba
danielasm@unah.edu.cu
<https://orcid.org/0000-0002-2371-1548>

Cómo citar este texto:

Torres Pita, A. C., González Izquierdo, S., Sánchez Milián, D. (2026). El taller audiovisual en futuros profesionales de la educación artística desde un pragmatismo pedagógico. *Revista Holón*. Vol. III, No. 12. Mayo-Agosto 2026. Pp. 32-44. Universidad José Martí de Latinoamérica. URL disponible en: <https://revistas.up.ac.pa/index.php/holon>

Recibido: 02 de febrero 2026

Aceptado: 10 de marzo 2026

DOI: <https://doi.org/10.48204/j.holon.n12.a9835>



El taller audiovisual en futuros profesionales de la educación artística desde un pragmatismo pedagógico.

The audiovisual workshop in future professionals of artistic education from a pedagogical pragmatism

Antonio de la C. Torres Pita
Universidad Agraria de La Habana
Cuba

tonytorrespita@gmail.com
<https://orcid.org/0000-0003-2959-0115>

Seline González Izquierdo
Universidad Agraria de La Habana
Cuba

selinegizquierdo@gmail.com
<https://orcid.org/0009-0004-1284-8364>

Daniela Sánchez Milián
Dirección Provincial de Educación de La Habana
Cuba

danielasm@unah.edu.cu
<https://orcid.org/0000-0002-2371-1548>

...
Correspondencia: tonytorrespita@gmail.com

RESUMEN

El uso de medios audiovisuales ha dejado de ser un recurso complementario para convertirse en un medio eficaz en la formación de nuevos profesionales de la educación. Esta investigación sistematiza experiencias pedagógicas desarrolladas con estudiantes de la carrera Educación Artística (cursos 2022-2024) ante la necesidad de actualizar su formación en tecnología educativa. El estudio identificó insuficiencias en la integración didáctica del audiovisual en la Escuela Pedagógica "Pedro Albizu Campos" de Mayabeque, Cuba. El objetivo fue elaborar una estrategia pedagógica de talleres para favorecer la formación y producción audiovisual como medio de enseñanza. Se emplearon métodos empíricos (observación, entrevistas, análisis de productos), teóricos (análisis documental) y estadísticos descriptivos. Los resultados evidencian el desarrollo de competencias técnicas y pedagógicas en los estudiantes, y la proyección social de sus producciones. Se concluye que un enfoque pragmático y extensionista es clave para integrar el audiovisual en la formación docente, transformándolos de consumidores pasivos en productores críticos.

Palabras clave: arte digital; cultura; comunicación; extensión universitaria; medios audiovisuales; taller.

Abstract

The use of audiovisual media has evolved from a complementary resource to an effective means of training new education professionals. This research systematizes pedagogical experiences with students of the Art Education program (2022-2024 academic years) in response to the need to update their training in educational technology. The study identified shortcomings in the didactic integration of audiovisual media at the "Pedro Albizu Campos" Pedagogical School in Mayabeque, Cuba. The objective was to develop a pedagogical workshop strategy to promote audiovisual training and production as a teaching medium. Empirical (observation, interviews, product analysis), theoretical (documentary analysis), and descriptive statistical methods were used. The results show the development of technical and pedagogical competencies in students and the social outreach of their

productions. It is concluded that a pragmatic and outreach-oriented approach is key to integrating audiovisual media into teacher training, transforming students from passive consumers into critical producers.

Keywords: audiovisual medio; communication; culture; digital art; university extension; workshop.

OFICINA AUDIOVISUAL PARA FUTUROS PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO ARTÍSTICA A PARTIR DE UMA PERSPECTIVA PEDAGÓGICA PRAGMÁTICA.

Resumo

O uso de recursos audiovisuais deixou de ser um recurso complementar e tornou-se uma ferramenta eficaz na formação de novos profissionais da educação. Esta pesquisa sistematiza experiências pedagógicas desenvolvidas com alunos do curso de Educação Artística (anos letivos de 2022 a 2024) em resposta à necessidade de atualização de sua formação em tecnologia educacional. O estudo identificou lacunas na integração didática de materiais audiovisuais na Escola Pedagógica "Pedro Albizu Campos", em Mayabeque, Cuba. O objetivo foi desenvolver uma estratégia pedagógica de oficinas para promover a formação e a produção audiovisual como ferramenta de ensino. Foram empregados métodos empíricos (observação, entrevistas, análise de produtos), métodos teóricos (análise documental) e estatística descritiva. Os resultados demonstram o desenvolvimento de habilidades técnicas e pedagógicas nos alunos, bem como o impacto social de suas produções. Conclui-se que uma abordagem pragmática e voltada para a extensão é fundamental para a integração de materiais audiovisuais na formação de professores, transformando-os de consumidores passivos em produtores críticos.

Palavras-chave: Arte digital; cultura; comunicação; extensão universitária; meios audiovisuais; oficina.

L'ATELIER AUDIOVISUEL POUR LES FUTURS PROFESSIONNELS DE L'EDUCATION ARTISTIQUE, DANS UNE PERSPECTIVE DE PRAGMATISME PEDAGOGIQUE.

Résumé

L'utilisation des médias audiovisuels n'est plus une simple ressource complémentaire, mais un outil efficace dans la formation des futurs professionnels de l'éducation. Cette recherche systématise les expériences pédagogiques développées auprès des étudiants du programme d'éducation artistique (années universitaires 2022-2024) afin de répondre au besoin d'actualiser leur formation aux technologies éducatives. L'étude a mis en évidence des lacunes dans l'intégration didactique des ressources audiovisuelles à l'École pédagogique « Pedro Albizu Campos » de Mayabeque, à Cuba. L'objectif était d'élaborer une stratégie pédagogique d'ateliers visant à promouvoir la formation et la production audiovisuelles comme outil pédagogique. Des méthodes empiriques (observation, entretiens, analyse de productions), des méthodes théoriques (analyse documentaire) et des statistiques descriptives ont été employées. Les résultats démontrent le développement des compétences techniques et pédagogiques des étudiants, ainsi que l'impact social de leurs productions. Il en ressort qu'une approche pragmatique et tournée vers l'extérieur est essentielle pour intégrer les ressources audiovisuelles dans la formation des enseignants, les transformant ainsi de consommateurs passifs en producteurs critiques.

Mots clés : Art numérique ; culture ; communication ; vulgarisation universitaire ; médias audiovisuels ; atelier.

INTRODUCCIÓN

En un mundo cada vez más mediado por las visualidades y el audiovisual, la formación de futuros profesores de la especialidad de Educación Artística demanda un enfoque pragmático que les permita comprender y aprovechar las herramientas tecnológicas en su práctica pedagógica.

En este artículo se investiga cómo influye el uso de las herramientas audiovisuales en la formación de los futuros profesionales de la educación, hoy en formación, desde una perspectiva pedagógica, cultural y tecnológica. Se parte de la premisa de que el audiovisual no es solo un recurso didáctico, sino un lenguaje que permite construir significados, dialogar con la realidad y transformar el entorno educativo.

Las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC), actualmente el uso de Recursos Digitales Audiovisuales (RDA) y el consumo masivo de contenidos multimedia han redefinido las dinámicas educativas y las formas de expresión de las nuevas generaciones.

El considerable aumento de las plataformas digitales y el consumo masivo de contenido multimedia a nivel global han transformado la manera en que las nuevas generaciones se expresan y se relacionan con su entorno. En este contexto, un enfoque pragmático en la pedagogía puede ofrecer herramientas efectivas para impulsar un pensamiento crítico, la creatividad y la innovación entre los estudiantes. Desde una perspectiva de pragmatismo pedagógico, se identifica la necesidad de explorar las implicaciones de estos factores en la formación docente, considerando la importancia de preparar a los educadores, en formación y ya en ejercicio, para la adaptación a un entorno donde lo audiovisual no solo complementa, sino que redefine las dinámicas educativas.

El trabajo con medios de enseñanza audiovisuales en la formación inicial del futuro maestro de la Educación Artística puede potenciar el proceso de enseñanza-aprendizaje, y cómo su integración en la educación puede ayudar a formar profesionales preparados para los desafíos del futuro.

En este contexto, surge una pregunta central: ¿Qué insuficiencias existen en la formación audiovisual de los futuros docentes de Educación Artística? Se observa que, frecuentemente, su formación se limita a la apreciación crítica, careciendo de un componente práctico de creación y producción. Esta brecha entre teoría y práctica limita su capacidad para emplear el audiovisual como un lenguaje pedagógico transformador en sus futuras aulas.

Para enfrentar estas insuficiencias, se propone el diseño e implementación de una estrategia pedagógica basada en talleres de apreciación-creación-producción audiovisual. Su finalidad es favorecer la formación de futuros docentes de Educación Artística como productores críticos, capaces de integrar este lenguaje en su práctica educativa con un sentido extensionista y de transformación social.

Referentes teóricos

El lenguaje audiovisual trasciende la transmisión de contenidos para convertirse en una experiencia sensible y transformadora. El pragmatismo pedagógico enfatiza la construcción del conocimiento mediante la experiencia y la resolución de problemas reales. Así, el pragmatismo dialoga con el extensionismo, rompiendo las fronteras entre la academia y la sociedad (Pérez, et. al., 2022). La educación busca formar individuos capaces de comunicarse y adaptarse a un mundo en constante cambio.

Podría parecer divergente la relación entre el pragmatismo y el carácter extensionista de los resultados, pero la combinación de ambos enfoques genera una experiencia educativa enriquecida: los estudiantes aprenden haciendo, en diálogo con realidades comunitarias y con vocación transformadora.

Los estudiantes de hoy provienen de generaciones heterogéneas y tienen diferentes estilos de aprendizaje destacando una alta inteligencia visual, transformando lo que crea su mente en imágenes, bien sea mediante arte gráfico, la fotografía o los audiovisuales.

Por tanto, cada sujeto tiene formas únicas de procesar la información. Algunos pueden aprender mejor a través de imágenes y sonidos, mientras que otros pueden preferir textos escritos. La comunicación audiovisual le ofrece al docente una solución efectiva para atender esta diversidad. Por su parte, la educación ya no se limita a la transmisión de conocimientos, sino que busca formar individuos capaces de comunicarse, colaborar y adaptarse a un mundo en constante cambio, permitiendo a los estudiantes aprender de una manera más dinámica y significativa.

Cuando el estudiante debe enfrentarse a la lectura de un libro del currículo tiende a la morosidad y la pereza a la lectura; sin embargo, si el docente le presenta fragmentos de esta obra o tema de estudio en películas o pueden visualizar la película completa, a partir de un programa complementario, o varias versiones de diferentes épocas, el estudiante se apropia de los contenidos y además está desarrollando visualidades nuevas de la obra.

Bertrán y Domínguez, (2023); señalan que este recurso: “puede trasladar al estudiante a escenarios diversos, con soluciones pedagógicas novedosas” (p.1–14). Sin embargo, más allá de la novedad, conviene preguntarse si estas herramientas realmente logran transformar la práctica docente o si corren el riesgo de convertirse en un accesorio atractivo pero superficial. El desafío está en que el estudiante en formación no solo anticipe estrategias para el aula, sino que sea capaz de cuestionar críticamente las condiciones en que esas estrategias se aplican y los límites que pueden tener en contextos reales.

La incorporación de elementos visuales y auditivos, por ejemplo, puede enriquecer la experiencia, pero también plantea interrogantes: ¿se está fomentando una verdadera inclusión o simplemente se está diversificando el formato de transmisión del contenido? Una clase de historia con documentales y recreaciones audiovisuales puede ser inmersiva, pero si no se acompaña de un análisis crítico, corre el riesgo de reforzar narrativas dominantes sin abrir espacio a voces alternativas. La inclusión no debería reducirse a captar la atención de distintos estilos de aprendizaje, sino a garantizar que todos los estudiantes puedan cuestionar, dialogar y resignificar el conocimiento desde sus propias perspectivas.

La incorporación de lo audiovisual en la educación no debe ser un fin en sí mismo, sino un medio para fomentar la reflexión, la colaboración y la construcción colectiva de conocimiento. En el futuro, la tecnología seguirá desarrollando un papel fundamental en el desarrollo de la educación. En consecuencia, los profesionales de la educación necesitan adaptar sus métodos de enseñanza, no sólo en cuanto a los programas educativos que sustentan la asignatura, sino como proceso sustantivo donde el/los estudiantes estarán dando salida a lo curricular y exponiendo también sus preocupaciones y desde la apreciación-creación-producción de audiovisuales estará marcado por una mayor atención a la educación inclusiva.

Los educadores deberán adaptar sus métodos de enseñanza para atender las necesidades de estudiantes, futuros profesionales de la educación y el uso de la creación audiovisual será el vehículo para expresar necesidades, inquietudes y preocupaciones, no limitándose solo a los años escolares sino a la atención desde la vocación creadora para su futuro como profesional, ya que el aprendizaje a lo largo de su recorrido se convertirá en una necesidad para mantenerse actualizado en un entorno en constante cambio tecnológico.

El audiovisual en el aula puede conducir a soluciones educativas necesarias. La creación temática de audiovisuales entre los alumnos abre posibilidades para fomentar creatividad, alfabetización mediática y un vínculo más estrecho con el arte; con el riesgo de convertirse en una actividad meramente técnica si no se acompaña de una reflexión crítica sobre los discursos que se transmiten y las implicaciones sociales que generan. La formación docente, en consecuencia, debe trascender el manejo instrumental y asumir una mirada ética y cultural. Los educadores jugarán un papel importantísimo para lograr un estudiante capaz, un profesional diferente, creador de arte y una mejor persona.

El audiovisual en Cuba se ha consolidado como un recurso pedagógico viable, lo que representa una oportunidad para renovar las prácticas educativas en la formación inicial de docentes. Esta consolidación revela serias preocupaciones: mientras que su implementación puede preparar a los profesionales para escenarios contemporáneos, la falta de acceso tecnológico y recursos disponibles (acceso a la Internet, una conectividad eficaz) en las aulas puede distorsionar esta propuesta.

De ahí que la verdadera transformación no dependa únicamente de incorporar recursos audiovisuales, sino de un enfoque integrador que vincule lo tecnológico con lo pedagógico. Solo garantizando rigor metodológico y ética en el uso de la imagen se evitará que el audiovisual sea un recurso atractivo pero limitado, y se convertirá en una herramienta que fomente inclusión, pensamiento crítico y participación activa en los procesos educativos.

En el contexto cubano, el uso del audiovisual en el aula ha sido impulsado como parte de las estrategias para modernizar la educación y fomentar la participación de los estudiantes de una manera más activa. Pérez, et. al., (2022); destacan que: "el audiovisual se convierte en un espacio de diálogo y construcción colectiva, donde los estudiantes no solo aprenden técnicas de producción, sino que también reflexionan sobre su realidad social y cultural desde una perspectiva crítica". (p. 20-30).

En este marco, la producción del audiovisual se transforma en una competencia esencial para el docente del siglo XXI, quien debe pasar de ser un consumidor pasivo a un productor activo y crítico. Esta competencia

implica planificar, narrar y comunicar ideas de manera efectiva, utilizando herramientas accesibles como el teléfono celular y aplicaciones derivadas en este. Incorporar el componente extensionista en la práctica audiovisual didáctica implica asumir una ética del cuidado, la participación y la reciprocidad. No se trata únicamente de producir contenidos, sino de generar procesos afectivos y sociales que transformen tanto a quienes enseñan como a quienes aprenden.

El audiovisual puede ser una forma de pedagogía sensible, donde la imagen no solo informa, sino que convoca, interpela y moviliza. Su fuerza radica en la posibilidad de comparar contenidos, pero también donde el conocimiento se produce en comunidad y al servicio de la transformación social.

La integración del audiovisual en la formación docente cubana está respaldada por políticas como el Tercer Perfeccionamiento del Sistema Educativo y la Resolución Ministerial 200/2019 (Navarro, 2021). En estos documentos se supera una visión instrumental, proponiendo el audiovisual como un mediador cognitivo y cultural vinculado a los objetivos del modelo educativo nacional.

Metodología

El estudio se desarrolló de manera longitudinal durante los cursos académicos comprendidos entre 2022 y 2024. El escenario de esta praxis fue la Escuela Pedagógica “Pedro Albizu Campos”, institución pilar en la formación docente de la provincia de Mayabeque, Cuba.

La presente investigación se erigió sobre los cimientos del paradigma cualitativo, asumiendo el diseño de la Investigación-Acción Participativa (IAP), centrado en la sistematización de experiencias pedagógicas. La elección de este andamiaje metodológico no fue fortuita; respondió a la necesidad de no solo observar una realidad educativa deficitaria, sino de intervenir activamente en ella para transformarla. En consonancia con los principios del pragmatismo pedagógico, la IAP permitió que los investigadores y los sujetos de estudio (estudiantes y profesores) interactuaran en un proceso dialéctico continuo de reflexión y acción.

Participantes y muestreo

Se empleó un muestreo no probabilístico de tipo intencional, garantizando que los sujetos seleccionados poseyeran las características idóneas para el estudio del fenómeno. La muestra quedó conformada por 29 estudiantes pertenecientes a las especialidades visual-teatral y musical-danzaria. La selección de estas especialidades obedece a que su currículo base exige una alta sensibilidad estética, la cual sirvió como terreno fértil para la siembra de competencias tecnológicas. Adicionalmente, se integró a 5 profesores de la facultad, con el propósito de triangular la percepción docente frente al cambio de paradigma comunicativo de sus educandos.

El proceso investigativo se estructuró en tres fases:

- Fase I. Diagnóstico inicial. Se evaluó el estado inicial de las competencias audiovisuales. Se constató un predominio del consumo pasivo frente a la carencia de conocimientos previos y habilidades de producción crítica.

- Fase II. Implementación de los Talleres de Apreciación-Creación-Producción: Constituyó el núcleo de la intervención. Se diseñó una estrategia pedagógica estructurada en diez sesiones de trabajo de dos horas de duración cada una, organizadas en tres bloques:
 - ✓ Bloque de alfabetización y apreciación (Sesiones uno a tres): abordando temáticas relacionadas con aspectos teórico-metodológicos de la comunicación visual. Los talleres que se presentan hacen un recorrido por la apreciación, la creación y la producción de productos visuales. El objetivo: Identificar los elementos de la comunicación visual, mediante la apreciación-creación y producción audiovisual.
 - ✓ Bloque de creación y elaboración de guiones (Sesiones cuatro a seis): Espacio de gestación narrativa. Los estudiantes identificaron problemáticas. Durante estas sesiones, elaboraron sus guiones literarios y *storyboards* (guiones gráficos). Aquí se evidenció la aplicación de la Zona de Desarrollo Próximo (Vygotsky), donde el trabajo colaborativo en pequeños grupos permitió superar las barreras individuales de redacción.
 - ✓ Bloque de producción, rodaje y edición móvil (Sesiones siete a diez): La materialización del aprendizaje. Uso exclusivo de dispositivos móviles (teléfonos celulares) como herramientas de grabación y edición (aplicaciones de *software* libre), los estudiantes ejecutaron los rodajes. Las sesiones finales se enfocaron en el montaje, la corrección de color básica y la socialización comunitaria de los productos terminados (15 en total).

- Fase III. Evaluación y proyección extensionista: Se midió el impacto psicosocial y el desarrollo de competencias tras la intervención, acompañando a los estudiantes en la postulación de sus obras en certámenes de cine educativo.

Métodos e instrumentos de recolección de datos

Para garantizar el rigor científico, se empleó la triangulación de métodos empíricos y teóricos:

- Métodos empíricos: Observación participante en talleres, entrevistas informales a 10 estudiantes y 5 docentes, y análisis de contenido de 15 productos audiovisuales generados.
- Métodos teóricos: Análisis documental de planes de estudio y revisión bibliográfica para sustentar la estrategia.
- Métodos estadísticos: Se aplicó estadística descriptiva (cálculo de frecuencias y porcentajes) utilizando el software Microsoft Excel, para procesar los datos del diagnóstico inicial y de la evaluación final.

ANÁLISIS Y DISCUSIÓN DE RESULTADOS

Los hallazgos de la presente investigación emanan de la triangulación de los datos obtenidos a través de la observación participante, el análisis de los productos visuales y las entrevistas fenomenológicas aplicadas al

concluir las diez sesiones de la estrategia pedagógica. Para organizar la exposición de los hallazgos, se estructuró el análisis en función del comportamiento de las dos variables centrales del estudio: el desarrollo de competencias técnicas y narrativas, y la proyección pedagógica.

De la pasividad estética a la agencia técnica: Desarrollo de competencias.

El diagnóstico fáctico inicial reveló un panorama sintomático de la era hiperconectada: el 85 % de los 29 estudiantes evaluados presentaba un perfil estricto de "consumidor pasivo". Aunque poseían un elevado tiempo de pantalla diario, su interacción con el audiovisual se limitaba a la recepción acrítica de contenidos de entretenimiento, careciendo de las herramientas procedimentales para articular un discurso visual propio.

La implementación de los bloques de alfabetización, basados en talleres de creación y producción audiovisual, en los procesos de formación de los estudiantes de la carrera de Educación Artística, permitió a los estudiantes superar el enfoque meramente apreciativo, se evidenció en las observaciones realizadas en los espacios de producción, un progreso sistemático, en el uso y manejo de las aplicaciones para la producción y edición digital móvil.

Los obstáculos técnicos derivados del uso exclusivo de teléfonos celulares (limitaciones en la captura de audio en exteriores, falta de estabilización óptica y escasez de iluminación artificial) no actuaron como frenos, sino como catalizadores del ingenio colaborativo. Aquí se materializó de forma diáfana el concepto de Zona de Desarrollo Próximo: aquellos estudiantes con mayor habilidad empírica en la edición digital actuaron como andamiaje para sus pares en el diseño sonoro y el montaje.

Al finalizar la décima sesión, el 100% de los futuros docentes lograron concretar sus productos. Se generaron 15 audiovisuales que abarcaron diferentes géneros, como el cortometraje educativo, la ficción breve y el videoarte experimental.

El salto cualitativo más significativo no radicó en la destreza técnica aislada, sino en la resignificación del dispositivo móvil. El teléfono celular dejó de ser un simple canal de evasión, para erigirse como un laboratorio de creación didáctica). Nuestros estudiantes rompieron el esquema tradicional de emisores-receptores para convertirse en emisores-receptores simultáneos (*emirecs*).

Esta metamorfosis epistémica, demuestra que no solo consumen contenidos, sino que adquieren la capacidad de diseñar materiales educativos, con un impacto directo en su práctica profesional y capacidad de adaptación al entorno.

Creación dialógica y resolución de problemas: El caso de estudio del documental *Silencio*.

Si bien los 15 audiovisuales producidos evidenciaron un dominio técnico notable, la obra que cristalizó con mayor contundencia el poder transformador del pragmatismo pedagógico fue el documental corto titulado *Silencio*. Dirigido por el estudiante Chayanne Fernández Guerra, bajo el sello emergente "Elegguá producciones audiovisuales" este producto exige un análisis particular por su profunda carga psicosocial.

Durante el bloque de guionaje, las sesiones participativas y reflexión de los contenidos, permitió que las problemáticas psicosociales de los estudiantes se canalizaron mediante la lente de la cámara, este producto emergió de la necesidad de abordar el acoso escolar, desde una perspectiva sistémica, develadora y sensibilizadora, ante una urgencia de visibilizar estas acciones nocivas.

El documental *Silencio* logró una conexión genuina y fomentó la empatía, lo que generó una comprensión profunda y un cambio de perspectivas gracias a su alto impacto en la comunidad estudiantil. La cámara propició la protección necesaria para hablar de lo que nadie quería abordar y llegar al entendimiento de que las palabras también golpean. Así, el audiovisual operó como un espejo incómodo pero necesario, logrando transmutar el silencio de los hechos en un valioso objeto de aprendizaje didáctico; más allá de una acción estética, el documental fomenta la resolución de conflictos: el conocimiento no es abstracto, es una herramienta para intervenir la vida.

El aula sin muros: Proyección social y extensionismo.

Uno de los factores que permite comprobar el éxito de una estrategia pedagógica pragmática se mide por su capacidad de desbordar el perímetro escolar. En este sentido, la proyección social de los talleres superó holgadamente las expectativas curriculares. Los audiovisuales no se marchitaron en los archivos digitales de la escuela, sino que se integran orgánicamente en el circuito cultural y sociopolítico de la región.

El análisis documental y el seguimiento longitudinal demostraron la inserción y premiación de las obras de los estudiantes en plataformas de prestigio nacional e internacional. Destacó la participación en el evento Cine Plaza, el Festival *Por primera vez*, el *Festival de Cine Comunitario Itinerante de la Montaña* y, de manera cumbre, la *Muestra Internacional de Cine Educativo (MICE Cuba 2024)*.

Este acontecimiento representó la primera incursión formal de la provincia de Mayabeque en dichos certámenes y marcó un hito, dado que se registró mediante productos generados íntegramente por estudiantes de nivel medio superior., otorgándole a la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional Agraria de la Habana (UNAH), un reconocimiento único en su tipo, evidenciando el impacto social que tuvo, superando las expectativas del currículo formal.

La validación externa de las obras validó la autoeficacia de los futuros docentes, demostrando que el extensionismo no es una tarea añadida al currículo, sino la consecuencia natural de una educación dialógica que forma trabajadores culturales comprometidos con el espíritu de su tiempo.

Los hallazgos de esta investigación confirman que la inserción de la creación audiovisual en la formación del profesorado trasciende la alfabetización tecnológica; constituye un acto de emancipación pedagógica. Esta transformación, sin embargo, exige ser tamizada a través de los referentes teóricos clásicos y contemporáneos para comprender su verdadera magnitud epistémica (Mateus, 2022).

Durante décadas, la educación formal ha operado bajo un modelo de transmisión unidireccional, y corrobora lo expuesto por Freire, (1970); denominó "educación bancaria". La contrastación de nuestros resultados

con la teoría clásica, observamos la materialización del pragmatismo de Dewey, (1938); quien postulaba que la educación es un proceso de vida y no una preparación para el futuro. Al lograr que los futuros profesores de Educación Artística escribieran, grabaran y editaran sus propios cortometrajes, el taller materializó el desarrollo de competencias narrativas observado dialoga directamente con los postulados de la "educación" propuestos por el clásico latinoamericano Kaplún, (1998).

El propósito de la investigación acerca de empoderar al docente como creador de contenidos reduce significativamente la brecha digital de segundo orden (uso cualitativo de la tecnología) y corrobora los resultados obtenidos en investigaciones recientes por García y Pérez (2020) al plantear la importancia del aprovechamiento de los dispositivos móviles en estos entornos en el desarrollo de competencias tecnológicas con fines comunicativos.

En el ámbito específico de Cuba, el estudio realizado permitió aportar al análisis un aspecto vital: la validación del pragmatismo de "baja tecnología" o tecnología accesible. En consonancia con lo reportado por Bertrán y Domínguez, (2023); sobre la formación pedagógica inicial en la isla, el uso del dispositivo móvil democratizó la producción, dado que la innovación demostró no residir en el *hardware* de última generación, sino en la intencionalidad transformadora del discurso, superando las barreras de conectividad mediante la creatividad colaborativa (Vygotsky, 1978).

La producción y el éxito del documental *Silencio* es una muestra de integralidad exigido por una educación terrenal; finalmente, la dimensión extensionista, alcanzada a través de certámenes como MICE Cuba responde al llamado contemporáneo de la UNESCO, (2022); a repensar los espacios de aprendizaje. La participación comunitaria en el proceso permitió destacar que el conocimiento no es un acto escolástico aislado, sino el resultado de la existencia de un tejido social significativo.

El desarrollo de competencias técnicas y tecnológicas, observado en los talleres, dialoga directamente con los postulados de Hernández, (2020); quien afirma que la creación audiovisual en el aula permite germinar habilidades narrativas y colaborativas simultáneamente. Sin embargo, nuestro estudio aporta un matiz vital para el entorno caribeño: la validación del pragmatismo de "baja tecnología".

En particular, la producción y divulgación del documental *Silencio* logró una comunicación efectiva el estudiante deja de ser un receptor pasivo (objeto) para convertirse en un sujeto creador que, mediante la praxis, modifica su necesidad creativa, para educar a otros y responde finalmente, la dimensión extensionista alcanzada a través de certámenes como MICE Cuba responde al llamado de Tourón, (2019); y de la UNESCO, (2022).

CONCLUSIONES

La investigación contribuyó a confirmar la idea de que la inclusión de la creación audiovisual como contenido curricular en el proceso de formación del profesorado de Educación Artística trasciende la mera alfabetización digital y constituye un acto de emancipación pedagógica, como bien argumentó Freire, (1970).

Ante las persistentes carencias de conectividad en Cuba, el uso del dispositivo móvil democratizó la producción al demostrar, una vez más, que la innovación no reside en el hardware de última generación, sino en la intencionalidad transformadora del discurso y de la praxis educativa transformadora. La educación auténtica no se narra, se problematiza y, en este contexto, el audiovisual se erige como un crisol donde se funden la sensibilidad del artista y la agudeza del pedagogo.

La integración didáctica del audiovisual, estructurada desde un enfoque de producción práctica, demostró ser una vía efectiva para transformar el modelo de educación bancaria. Los futuros profesionales de la Educación Artística lograron superar su estado de consumidores pasivos de tecnología para erigirse como *emirecs* críticos.

El extensionismo se verifica como destino ineludible del saber: La participación exitosa y sostenida de los productos audiovisuales de los estudiantes en certámenes de prestigio, como la Muestra Internacional de Cine Educativo (MICE Cuba 2024).

La educación, mediada por el arte visual, actuó como un bien común. Permitió la presencia comunitaria, demostrando que el conocimiento no es un acto escolástico aislado, sino parte activa del tejido social. Se propone que el futuro docente se logre graduar como un trabajador cultural capaz de tejer puentes de luz entre la escuela y el territorio.

Finalmente, se concluye con el interés de destacar la idea acerca de que la integración curricular de la producción audiovisual es una necesidad en la formación docente contemporánea, pero se requieren políticas institucionales que incluyan la capacitación continua del profesorado y la creación de marcos metodológicos que equilibren la técnica, la pedagogía y la ética.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Bertrán, M., & Domínguez, I. (2023). El recurso educativo audiovisual como estrategia de aprendizaje en la formación pedagógica inicial. *Revista RILCO*, 5(41), 1–14.

<https://doi.org/10.51896/rilcods.v5i41.77>

Dewey, J. (1938). *Experiencia y educación*. Editorial Losada.

Freire, P. (1970). *Pedagogía del oprimido* (J. Mellado, Trad.). Siglo XXI Editores.

García, R., & Pérez, A. (2020). Comunicación y educación en un mundo digital y conectado: Retos para la formación docente en formación. *Revista Latinoamericana de Tecnología Educativa*, 19(2), 45-59.

<https://doi.org/10.17398/1695-288X.19.2.45>

Hernández, F., & Fueyo, J. M. (2020). *Pedagogías del audiovisual: Experiencias de creación en el aula*. Editorial Graó. <https://www.google.com/search?q=https://www.grao.com/es/producto/pedagogias-del-audiovisual-ga322>

Kaplún, M. (1998). *Una pedagogía de la comunicación*. Ediciones de la Torre.

- Mateus, J., Andrada, P., & Quiroz, M. T. (2022). *Educación mediática en América Latina: Desafíos y experiencias en la formación de profesores*. Fondo Editorial Universidad de Lima.
- Navarro, S.M. y otros (2021). La investigación sobre el III perfeccionamiento del sistema nacional de educación en Cuba. Apuntes. Editorial Pueblo y Educación, La Habana, Cuba.
https://www.mined.gob.cu/wp-content/uploads/2021/10/investigacion_3_perfeccionamiento.pdf.
- Pérez, R., González, M., Díaz, L. (2022). El audiovisual como herramienta pedagógica en la formación docente. *Revista Cubana de Educación*, 36(2), 20–30.
- Tourón, J., & Martín, D. (2019). *Aprender y enseñar en la universidad hoy: una guía práctica para profesores*. Editorial SM.
<https://doi.org/10.2307/j.ctv1wxv16r>
- UNESCO. (2022). *Replantear la educación: ¿Hacia un bien común mundial?* UNESCO Publishing.
<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000232697>
- Vidal Ledo, M. J., Gavilondo Mariño, X., Rodríguez Díaz, A., Cuéllar Rojas, A. (2015). El aprendizaje móvil. *Revista Educación Médica Superior*, 29(3), 669-679.
<http://www.scielo.sld.cu/pdf/ems/v29n3/ems24315.pdf>
- Vygotsky, L. S. (1978). *El desarrollo de los procesos psicológicos*. Crítica. / Grijalbo

Contribución Autoral

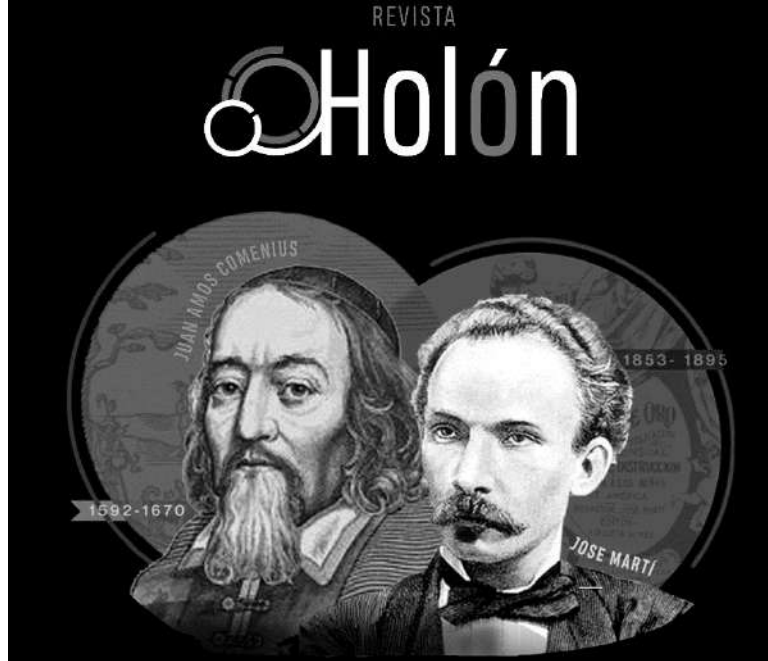
Autor Principal: Desarrolló parte del trabajo desde la selección de la bibliografía, la recolección de datos, la redacción del artículo y la discusión de los resultados con el manejo de datos.

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.

Coautora 2: curación de datos, utilización de software, metodología, idea original.

Coautor 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.

Coautora 2: curación de datos, utilización de software, metodología, idea original.



Vol. III
No. 12
Mayo - Agosto
2026



Ana Lucia Murillo Villamar
Universidad Católica de Santiago de Guayaquil
Ecuador
<https://orcid.org/0000-0001-7316-0943>
ana.murillo@cu.ucsg.edu.ec



Jaret Wilson Mora Carranza
Universidad Católica de Santiago de Guayaquil
Ecuador
<https://orcid.org/0009-0003-2714-1006>
jaret.mora@cu.ucsg.edu.ec

Cómo citar este texto:

Murillo Villamar, A. L., Mora Carranza, J. W. (2026). ¿Quién aprende diseño en la era de la Inteligencia artificial? Reconfiguración del aprendizaje universitario. Revista Holón. Vol. III, No. 12. Mayo-Agosto 2026. Pp. 45-61. Universidad José Martí de Latinoamérica. URL disponible en: <https://revistas.up.ac.pa/index.php/holon>

Recibido: 02 de marzo 2026

Aceptado: 20 de marzo 2026

DOI: <https://doi.org/10.48204/j.holon.n12.a9836>

Indexada y catalogado por:



¿Quién aprende diseño en la era de la Inteligencia artificial? Reconfiguración del aprendizaje universitario.

Who learns design in the age of artificial intelligence? Reconfiguration of university learning.

Ana Lucia Murillo Villamar

Universidad Católica de Santiago de Guayaquil
Ecuador

ana.murillo@cu.ucsg.edu.ec

<https://orcid.org/0000-0001-7316-0943>

Jaret Wilson Mora Carranza

Universidad Católica de Santiago de Guayaquil
Ecuador

jaret.mora@cu.ucsg.edu.ec

<https://orcid.org/0009-0003-2714-1006>

...

Correspondencia: ana.murillo@cu.ucsg.edu.ec

RESUMEN

En el transcurso de esta última década, la inteligencia artificial generativa ha tomado gran relevancia para distintas disciplinas proyectuales como el Diseño Gráfico. A partir de este suceso, se propone socializar un análisis sobre cómo la integración de la inteligencia artificial (IA) reconfigura la noción de aprendizaje en la formación universitaria en diseño. El estudio adopta un enfoque metodológico de corte cualitativo, apoyado en una revisión sistemática de literatura siguiendo criterios PRISMA, examinando publicaciones indexadas en Scopus, Web of Science y ERIC entre 2015 y 2024. Tras aplicar criterios de inclusión y exclusión, se seleccionaron 39 artículos para análisis cualitativo temático. Los resultados señalan cuatro ejes principales de transformación: a) automatización de tareas técnicas, b) expansión del pensamiento divergente, c) redefinición de la autoría y d) necesidad de alfabetización crítica en IA. En conclusión, la IA no sustituye el aprendizaje humano, pero está desplazando el énfasis formativo desde la destreza técnica hacia la conceptualización estratégica, la evaluación crítica y la ética profesional. Para finalizar, se propone un modelo de integración curricular basado en competencias metacognitivas, estratégicas y críticas.

Palabras clave: inteligencia artificial; educación superior; diseño; creatividad; alfabetización digital; innovación pedagógica.

Abstract

Over the course of this last decade, generative artificial intelligence has gained significant relevance for various design disciplines such as Graphic Design. Based on this idea, this study proposes to share an analysis of how the integration of artificial intelligence (AI) reconfigures the notion of learning in university design education. The study adopts a qualitative methodological approach, supported by a systematic literature review following PRISMA guidelines, examining publications indexed in Scopus, Web of Science, and ERIC between 2015 and 2024. After applying inclusion and exclusion criteria, 39 articles were selected for thematic qualitative analysis. The results point to four main areas of transformation: a) automation of technical tasks, b) expansion of divergent thinking, c) redefinition of authorship, and d) the need for critical AI literacy. In conclusion, AI does not replace human learning, but it is shifting the educational emphasis from technical skill to strategic conceptualization, critical

evaluation, and professional ethics. Finally, a curriculum integration model based on metacognitive, strategic, and critical competencies is proposed.

Keywords: artificial intelligence; higher education; design; creativity; digital literacy; pedagogical innovation.

QUEM APRENDE DESIGN NA ERA DA INTELIGÊNCIA ARTIFICIAL? RECONFIGURANDO O ENSINO UNIVERSITÁRIO.

Resumo

Na última década, a inteligência artificial generativa ganhou relevância significativa para diversas disciplinas do design, como o design gráfico. Com base nesse desenvolvimento, este estudo propõe uma análise de como a integração da inteligência artificial (IA) está remodelando a noção de aprendizagem no ensino superior de design. O estudo adota uma abordagem metodológica qualitativa, apoiada por uma revisão sistemática da literatura seguindo os critérios PRISMA, examinando publicações indexadas no Scopus, Web of Science e ERIC entre 2015 e 2024. Após a aplicação de critérios de inclusão e exclusão, 39 artigos foram selecionados para análise temática qualitativa. Os resultados apontam para quatro principais áreas de transformação: a) automação de tarefas técnicas, b) expansão do pensamento divergente, c) redefinição da autoria e d) a necessidade de alfabetização crítica em IA. Em conclusão, a IA não substitui a aprendizagem humana, mas está deslocando a ênfase educacional da habilidade técnica para a conceitualização estratégica, a avaliação crítica e a ética profissional. Finalmente, propõe-se um modelo de integração curricular baseado em competências metacognitivas, estratégicas e críticas.

Palavras-chave: Inteligência artificial; ensino superior; design; criatividade; alfabetização digital; inovação pedagógica.

QUI APPREND LE DESIGN A L'ERE DE L'INTELLIGENCE ARTIFICIELLE ? REPENSER L'ENSEIGNEMENT UNIVERSITAIRE.

Résumé

Au cours de la dernière décennie, l'intelligence artificielle générative a acquis une importance considérable dans diverses disciplines du design, comme le design graphique. Partant de ce constat, cette étude propose d'analyser comment l'intégration de l'intelligence artificielle (IA) redéfinit la notion d'apprentissage dans l'enseignement universitaire du design. L'étude adopte une approche méthodologique qualitative, s'appuyant sur une revue systématique de la littérature selon les critères PRISMA, portant sur les publications indexées dans Scopus, Web of Science et ERIC entre 2015 et 2024. Après application des critères d'inclusion et d'exclusion, 39 articles ont été sélectionnés pour une analyse thématique qualitative. Les résultats mettent en évidence quatre grands axes de transformation : a) l'automatisation des tâches techniques, b) le développement de la pensée divergente, c) la redéfinition de la notion d'auteur et d) la nécessité d'une culture critique en IA. En conclusion, l'IA ne remplace pas l'apprentissage humain, mais elle déplace l'accent pédagogique de la compétence technique vers la conceptualisation stratégique, l'évaluation critique et l'éthique professionnelle. Enfin, un modèle d'intégration curriculaire fondé sur les compétences métacognitives, stratégiques et critiques est proposé.

Mots clés : intelligence artificielle ; enseignement supérieur ; conception ; créativité ; culture numérique ; innovation pédagogique.

INTRODUCCIÓN

Recientemente, uno de los debates más significativos en el campo de la producción visual contemporánea es la incorporación de sistemas algorítmicos capaces de generar imágenes, composiciones y propuestas gráficas a partir de instrucciones textuales. Este fenómeno, asociado a la expansión de herramientas basadas en inteligencia artificial generativa, comienza a incidir en la práctica profesional del diseño tanto como en las dinámicas pedagógicas, mediante las cuales se forman los futuros diseñadores. En consecuencia, estos desarrollos tecnológicos están modificando las formas de explorar ideas, experimentar con recursos visuales y crear soluciones proyectuales, configurando un nuevo escenario para la práctica del Diseño Gráfico y su enseñanza.

En este contexto, la incorporación de herramientas basadas en inteligencia artificial introduce nuevas tensiones en torno a la creatividad, la autoría y el papel del diseñador en los procesos de producción visual. Por esta razón, autores como Albar, (2024); Kimbell, (2011); Lawson, (2006); han señalado que el aprendizaje del diseño implica la construcción gradual de formas de pensamiento específicas, que permiten abordar problemas complejos mediante procesos creativos, iterativos y reflexivos.

No obstante, la creciente automatización de determinadas operaciones técnicas está modificando el modo en que se desarrollan los procesos proyectuales. Si bien estas tecnologías amplían las posibilidades de exploración formal y facilitan ciertas tareas dentro del proceso de diseño, también plantean interrogantes acerca del tipo de conocimiento que debe desarrollarse durante la formación universitaria. En particular, la automatización de ciertas operaciones desplaza la atención hacia habilidades relacionadas con la conceptualización, la toma de decisiones estratégicas y la evaluación crítica de las soluciones visuales.

Desde el ámbito educativo, esta transformación plantea desafíos significativos para las instituciones de educación superior y para los programas de formación en diseño (Real Roby et. al., 2024). Por tanto, la integración de tecnologías emergentes exige revisar los enfoques pedagógicos, actualizar los contenidos curriculares y promover formas de pensamiento crítico que permitan a los estudiantes comprender las implicaciones culturales, éticas y profesionales coligadas al uso de inteligencia artificial en contextos creativos.

En este escenario surge una pregunta que orienta el presente estudio: si un sistema algorítmico puede generar propuestas visuales en cuestión de segundos, ¿quién aprende diseño en la era de la Inteligencia artificial? Esta interrogante trasciende el plano estrictamente tecnológico y se inscribe en una problemática de carácter epistemológico y pedagógico. Históricamente, la enseñanza del diseño ha estado relacionada al crecimiento progresivo de habilidades técnicas, pensamiento visual y capacidad proyectual, dimensiones que estructuran la formación del diseñador y su proceso de aprendizaje. Empero, la presencia creciente de sistemas algorítmicos obliga a reconsiderar el papel del aprendizaje humano en contextos donde parte del proceso creativo puede ser automatizado.

En este marco, el objetivo del presente artículo es analizar cómo la integración de la inteligencia artificial generativa está reconfigurando la noción de aprendizaje en la formación universitaria en Diseño Gráfico, a partir del análisis de discusiones y perspectivas presentes en la literatura científica reciente. Para descubrir la respuesta a esta problemática, la investigación adopta un enfoque cualitativo basado en una revisión sistemática de literatura, lo que permite identificar aportes teóricos y empíricos que abordan la relación entre inteligencia artificial y educación en diseño.

A partir de este procedimiento se busca reconocer patrones de discusión, tensiones conceptuales y posibles orientaciones para la elaboración de enfoques pedagógicos acorde con los desafíos tecnológicos contemporáneos. De esta forma, el estudio pretende contribuir al debate académico sobre la formación en diseño en la era de la IA e impulsar una comprensión crítica y ética en la esfera formativa y profesional.

Aprendizaje y mediación tecnológica

Bajo la mirada constructivista, el aprendizaje se concibe como un proceso activo de construcción de significado que se produce en interacción con el entorno social y cultural. Consecuentemente, el conocimiento se construye de manera progresiva a través de la participación en prácticas sociales mediadas por herramientas y sistemas simbólicos (Vygotsky, 1978). De ahí, que los procesos educativos deban entenderse como espacios de mediación en los que los sujetos interactúan con otros actores, recursos y tecnologías que influyen en la configuración de su aprendizaje.

Uno de los conceptos centrales de esta perspectiva es la zona de desarrollo próximo, que describe la distancia entre lo que una persona puede realizar de forma autónoma y lo que puede lograr mediante la mediación de otros sujetos o artefactos culturales. Dichas mediaciones, tradicionalmente, se han asociado a la interacción con docentes, pares o materiales pedagógicos; sin embargo, en espacios digitales contemporáneos, las tecnologías también pueden desempeñar un papel relevante como artefactos cognitivos, idóneos para ampliar las capacidades de procesamiento, exploración y resolución de problemas (Salomon, Perkins & Globerson, 1991).

A esta comprensión sociocultural se suman aportes provenientes de la neuroeducación, los cuales subrayan la relación entre procesos cognitivos, dimensiones emocionales y contextos sociales en la construcción del conocimiento. Como señala Murillo-Villamar, (2023); el aprendizaje no se limita a la adquisición de información. A partir de su “dinámica metodológica” reúne valores éticos y culturales al cerebro los cuales a su vez “repercuten en sus funciones sociales, adaptativas y psicológicas.” (p. 4) que colaboran a la interpretación de los individuos y reorganizan su información.

Complementariamente, el conectivismo propone interpretar el aprendizaje acorde con las dinámicas propias de los ecosistemas digitales contemporáneos, en los que el conocimiento se distribuye en redes compuestas por personas, dispositivos y sistemas de información interconectados (Morgado y O'Shea, 2025). Desde este punto, aprender implica establecer, mantener y evaluar conexiones entre distintos nodos de información, lo cual exige habilidades para navegar, seleccionar y reinterpretar contenidos en entornos altamente dinámicos.

Inteligencia artificial en educación

En el campo educativo, la IA ha sido analizada como una tecnología con potencial para transformar distintos aspectos de los procesos de enseñanza y aprendizaje. Estudios recientes como el de Holmes, Bialik y Fadel, (2019); y el de Luckin, Holmes, Griffiths y Forcier, (2016); han señalado que estas herramientas pueden contribuir a la personalización del aprendizaje, automatizar tareas de evaluación y ofrecer formas de interacción entre estudiantes y contenidos digitales.

Por esta razón, la discusión académica sobre inteligencia artificial en educación también presenta la necesidad de situar las tecnologías dentro de marcos pedagógicos que orienten su integración en los procesos formativos, evitando enfoques centrados exclusivamente en la eficiencia tecnológica (Holmes, et. al., 2019). En esta línea, estudios sobre cultura digital y ecologías mediáticas, evidencian que los entornos educativos contemporáneos se configuran como espacios atravesados por múltiples tecnologías, plataformas y formas de producción de conocimiento (Piscitelli, Scolari y Orozco, 2024), lo cual incorpora la inteligencia artificial como una nueva mediación adicional que influye en las dinámicas de acceso a la información y en los modos de interacción entre sujetos y sistemas digitales.

Paralelamente, organismos internacionales han subrayado la importancia de promover procesos de alfabetización crítica en inteligencia artificial dentro de los sistemas educativos. En particular, se distingue la necesidad de que los estudiantes desarrollen competencias que les permitan comprender el funcionamiento de los sistemas algorítmicos, reconocer posibles sesgos en los datos y evaluar críticamente los resultados que producen estas tecnologías (UNESCO, 2021). De este modo, la formación en inteligencia artificial se concibe como aprendizaje técnico y como un proceso que involucra dimensiones éticas, sociales y culturales.

Creatividad y pensamiento proyectual

Específicamente en el campo del diseño, el aprendizaje ha sido proverbialmente ligado a la evolución de habilidades proyectuales dirigidas a la resolución de problemas complejos mediante procesos creativos e iterativos (Cross, 2011; Lawson, 2006). En este panorama, la creatividad se ha definido como la capacidad de producir ideas o soluciones que resulten simultáneamente originales y apropiadas para un contexto determinado (Runco & Jaeger, 2012).

La literatura especializada también señala que la creatividad surge de la interacción entre conocimientos previos, experiencias culturales y procesos de reflexión que orientan la toma de decisiones proyectuales. Esta habilidad se articula con el pensamiento proyectual, entendido como una sucesión de pasos que integra exploración, ejecución y evaluación durante el desarrollo de un proyecto. A diferencia de otros tipos de razonamiento, el pensamiento proyectual integra dimensiones cognitivas, culturales y profesionales, favoreciendo la reformulación constante de posibles soluciones frente a un problema de diseño (Lawson, 2006).

Por lo cual, la elaboración de herramientas basadas en inteligencia artificial engloba nuevas dinámicas en los procesos creativos. Por un lado, estos sistemas permiten generar múltiples variaciones formales a partir de instrucciones específicas, lo que amplía las posibilidades de exploración visual y facilita la experimentación rápida con diferentes alternativas de diseño. Con todo, diversos autores coinciden en que, pese de su capacidad generativa, los sistemas algorítmicos carecen de intencionalidad, conciencia contextual y juicio crítico, elementos que continúan siendo centrales en la práctica creativa humana (Boden, 2004).

Desde un ángulo educativo, la integración de tecnologías emergentes en los procesos formativos debe comprenderse como parte de transformaciones pedagógicas más amplias. Por ello, Corrales Félix, González Castro y Tostado Assid, (2026); establecen que la innovación educativa implica una transformación profunda de los procesos de enseñanza-aprendizaje, lejos del uso instrumental de tecnologías. Esta idea resulta especialmente relevante en la formación en diseño, donde el incremento del pensamiento proyectual exige espacios pedagógicos que promuevan la reflexión crítica, la experimentación y la capacidad de evaluar alternativas de solución frente a problemas complejos.

En conclusión, la creatividad en entornos mediados por inteligencia artificial exige, además de habilidades técnicas, capacidades analíticas y críticas que permitan evaluar, reinterpretar y orientar estratégicamente las posibilidades que ofrecen los sistemas generativos.

Metodología

El presente estudio adopta un enfoque cualitativo basado en una revisión sistemática de literatura, encaminada a identificar y analizar las principales discusiones académicas sobre la relación entre inteligencia artificial y procesos de aprendizaje en el ámbito del Diseño Gráfico. Este tipo de revisión permite integrar y sintetizar resultados provenientes de diferentes estudios con el fin de reconocer tendencias teóricas, enfoques metodológicos y vacíos de investigación dentro de un campo emergente (Codina, 2020).

La revisión teórica se desarrolló siguiendo directrices del protocolo PRISMA (Preferred Reporting Items for Systematic Reviews and Meta-Analyses). Estos lineamientos son ampliamente utilizados para garantizar transparencia, replicabilidad y rigor en estudios sistemáticos (Page, et. al., 2021), a pesar de que este protocolo fue originalmente elaborado para investigaciones de ciencias sociales y educación, especialmente en estudios que analizan la evolución de campos interdisciplinarios.

Estrategia de búsqueda

Con el fin de identificar la producción académica relevante, se diseñó una estrategia de búsqueda basada en combinaciones de palabras clave relacionadas con inteligencia artificial, aprendizaje y diseño. Las exploraciones se realizaron utilizando operadores booleanos (palabras clave) que permitieran ampliar o restringir los resultados según la pertinencia temática. Estas expresiones fueron seleccionadas a partir de la revisión preliminar de literatura y del análisis de términos recurrentes en publicaciones sobre inteligencia artificial, aplicada a la educación y a los procesos creativos.

Bases de datos

La indagación bibliográfica navegó por tres tipos de bases de datos académicas de alto impacto y reconocimiento internacional:

- Scopus
- Web of Science
- ERIC (Education Resources Information Center)

La selección de estas bases responde a su amplia cobertura de publicaciones científicas en los campos de educación, tecnología y estudios del diseño, así como a su relevancia dentro de los sistemas de indexación utilizados en evaluaciones académicas internacionales.

Criterios de inclusión

Para garantizar la pertinencia y calidad de los estudios analizados, se establecieron criterios de inclusión previamente definidos. En primer lugar, se consideraron únicamente publicaciones académicas revisadas por pares. Asimismo, se incluyeron artículos publicados entre 2015 y 2024, período en el cual se observa un crecimiento significativo de investigaciones relacionadas con inteligencia artificial aplicada a entornos educativos.

Adicionalmente, se seleccionaron estudios empíricos o teóricos que abordaran explícitamente la relación entre inteligencia artificial, creatividad o procesos de aprendizaje en diseño o educación visual. Finalmente, se incluyeron únicamente publicaciones disponibles en inglés o español, con el fin de asegurar la accesibilidad y comparabilidad de los contenidos analizados.

Proceso de selección

La estrategia utilizada arrojó inicialmente 172 registros. Posteriormente, se ejecutó una revisión preliminar destinada a identificar y eliminar documentos duplicados, lo que redujo el corpus a 148 registros únicos. En una segunda fase se llevó a cabo la lectura de títulos y resúmenes con el fin de evaluar su pertinencia temática de acuerdo con los criterios establecidos. Tras aplicar los criterios de inclusión y exclusión se seleccionaron 39 artículos que constituyen el corpus final de análisis cualitativo temático.

Tabla 1.

Síntesis del proceso PRISMA

Fase	Registros
Identificación inicial (Scopus, WoS, ERIC)	172
Eliminación de duplicados	24
Registros tras depuración	148
Exclusión por irrelevancia temática	83
Evaluación de texto completo	65
Exclusión por falta de rigor metodológico	26

Fase	Registros
Estudios incluidos en análisis final	39

Fuente: elaboración propia

Procedimiento de análisis

El análisis del corpus se realizó mediante un proceso de codificación temática inductiva, técnica ampliamente utilizada en investigaciones cualitativas para identificar patrones recurrentes y construir categorías analíticas a partir de los datos (Braun & Clarke, 2006). En una primera fase se efectuó una lectura exploratoria de los artículos con el fin de identificar conceptos clave, enfoques teóricos y principales líneas argumentativas presentes en la literatura.

Posteriormente, se desarrolló un proceso de codificación abierta que permitió agrupar los contenidos en categorías temáticas emergentes. Finalmente, a partir de la comparación constante entre los estudios revisados, se identificaron cuatro categorías analíticas principales, que estructuran la sección de resultados y discusión del presente artículo.

Tabla 2.

Matriz de análisis temático de los estudios seleccionados

Categoría	Frecuencia (n=39)	Principales aportes	Riesgos identificados
Automatización técnica	32	Liberación de tiempo cognitivo	Dependencia tecnológica
Creatividad aumentada	28	Expansión ideativa	Saturación de opciones
Autoría redefinida	24	Proceso curatorial	Confusión ética
Alfabetización crítica	30	Formación en sesgos y ética	Implementación desigual

Fuente: elaboración propia

ANÁLISIS Y DISCUSIÓN DE RESULTADOS

El análisis temático de la literatura permitió identificar cuatro categorías analíticas principales que explican cómo la inteligencia artificial está transformando el aprendizaje del diseño en la educación superior. Estas son: a) automatización de tareas técnicas, b) expansión del pensamiento divergente, c) redefinición de la autoría y d) necesidad de alfabetización crítica en inteligencia artificial. Estas categorías reflejan las principales líneas de discusión presentes en la literatura reciente sobre inteligencia artificial aplicada a circunstancias educativas y creativas.

a) Automatización de tareas técnicas

Uno de los hallazgos más recurrentes en la literatura revisada es la capacidad de los sistemas basados en inteligencia artificial para automatizar tareas técnicas y operativas dentro de los procesos de producción visual. Durante el análisis se encontró que algunos de estos trabajos citados coinciden en que las herramientas de

generación de imágenes, edición automatizada y optimización de composiciones permiten reducir el tiempo dedicado a actividades de ciclo corto tales como ajustes de precisión, búsqueda de referencias, aplicación de estilos y organización de capas, los cuales suelen ser repetitivas o mecánicas, recurrentemente presentes en el flujo de trabajo del diseño.

Cabe remarcar la postura de Brynjolfsson y McAfee, (2014); quienes sostienen que el tratamiento de la información en vínculo con las tecnologías inteligentes tiende a desplazar ciertas tareas técnicas hacia sistemas algorítmicos, lo que permite a los profesionales concentrarse en actividades de mayor valor estratégico. En el ámbito del diseño, este desplazamiento se traduce en una mayor dedicación a la conceptualización, la definición de estrategias comunicacionales y la interpretación de entornos culturales. Por lo tanto, la inteligencia artificial no necesariamente sustituye la labor creativa del diseñador, sino que reconfigura la distribución de tareas dentro del proceso proyectual.

b) Expansión del pensamiento divergente

Una segunda categoría emergente se relaciona con el potencial de la inteligencia artificial para estimular procesos de exploración creativa mediante la generación rápida de múltiples alternativas visuales. En este panorama, las herramientas de inteligencia artificial generativa permiten producir una gran variedad de imágenes, estilos y composiciones a partir de instrucciones textuales, lo que amplía significativamente las posibilidades de experimentación durante las primeras fases del proceso de diseño.

Lev Manovich, (2018); describe este fenómeno como una forma de “creatividad aumentada”, en la cual los sistemas computacionales colaboran con los usuarios en la generación de ideas y variaciones formales. Sin embargo, los estudios revisados coinciden en señalar que, aunque estas tecnologías facilitan la ideación inicial, la evaluación crítica y la selección de las alternativas más pertinentes continúan dependiendo del juicio humano. Así pues, el papel del diseñador se desplaza progresivamente hacia funciones relacionadas con la interpretación, la curaduría y la toma de decisiones estratégicas.

c) Redefinición de la autoría en la producción visual

La literatura también evidencia un debate creciente en torno a la noción de autoría en encuadres de producción algorítmica. La participación de sistemas de inteligencia artificial en la generación de imágenes y contenidos visuales plantea interrogantes sobre quién puede considerarse autor de una obra producida mediante procesos automatizados.

McCosker y Wilken, (2020); señalan que la producción algorítmica introduce tensiones en los marcos tradicionales de propiedad intelectual, ya que los resultados generados por inteligencia artificial suelen derivarse de grandes conjuntos de datos y modelos entrenados a partir de múltiples fuentes visuales. Desde esta perspectiva, la autoría se vuelve mayormente distribuida y colaborativa, involucrando tanto a los diseñadores que formulan las instrucciones como a los sistemas tecnológicos que participan en la generación de los resultados.

d) Necesidad de alfabetización crítica en inteligencia artificial

Finalmente, una de las conclusiones reiteradas en los estudios analizados se refiere a la necesidad de desarrollar competencias críticas relacionadas con el uso de inteligencia artificial en ámbitos educativos y profesionales. La creciente presencia de sistemas algorítmicos en procesos creativos y de aprendizaje exige que los estudiantes comprendan no solo el funcionamiento técnico de estas herramientas, sino también sus implicaciones éticas, sociales y culturales.

Igualmente, organismos internacionales como la UNESCO, (2021); subrayan la importancia de incorporar alfabetización en inteligencia artificial dentro de los programas educativos. Esta formación debe incluir la comprensión de aspectos como los sesgos algorítmicos, la transparencia de los sistemas mecanizados y las implicaciones éticas del uso de datos en procesos de generación de contenido. De esta manera, los estudios revisados coinciden en que la formación universitaria en diseño debe promover una relación reflexiva y crítica con estas tecnologías, con el fin de evitar usos acríticos o dependientes de sistemas automatizados.

Los resultados de la revisión de la literatura existente, sugieren que la integración de IA está reconfigurando la manera en que se concibe el aprendizaje del Diseño en la educación superior. Estas categorías: automatización de tareas técnicas, expansión del pensamiento divergente, redefinición de la autoría y necesidad de alfabetización crítica, reflejan transformaciones emergentes asociadas a la creciente unión de sistemas algorítmicos modificando progresivamente los procesos de formación disciplinar. En particular, se indica que estos cambios afectan tanto la organización de la formación creativa como las competencias que estructuran la formación del diseñador contemporáneo.

El primero de los cambios significativos reconocidos en los estudios analizados, corresponde al desplazamiento consecuente de la destreza técnica hacia uno orientado a la mejora de capacidades estratégicas. La enseñanza del diseño ha privilegiado el dominio sucesivo de herramientas prácticas como el dibujo, la composición, la tipografía o el uso de software especializado, organizando el aprendizaje como una secuencia acumulativa de habilidades operativas.

Empero, la automatización algorítmica altera este modelo lineal. Algunos autores como Brynjolfsson y McAfee, (2014); sugieren que la IA permite reducir el tiempo invertido en tareas operativas como ajustes de formato, generación de variaciones cromáticas o de composiciones, lo que libera espacio cognitivo para moverse desde el “cómo ejecutar” hacia el “por qué decidir”, enfatizando la conceptualización de problemas, la construcción de estrategias comunicacionales y la interpretación de contextos culturales.

Este desplazamiento no implica la desaparición de la técnica, sino su resignificación. La técnica deja de ser fin en sí misma y se convierte en recurso instrumental al servicio de decisiones estratégicas más amplias, lo que obliga a reformular objetivos de aprendizaje, rúbricas de evaluación y secuencias didácticas.

Creatividad aumentada y pensamiento divergente

Otra implicación relevante derivada de los resultados se relaciona con la manera en que la inteligencia artificial generativa interviene en los procesos de ideación dentro del diseño. La posibilidad de generar múltiples

alternativas visuales en tiempos reducidos, amplía las oportunidades de exploración creativa y favorece la progresión del pensamiento divergente durante las primeras fases del proceso proyectual.

Aun así, la abundancia de opciones generadas algorítmicamente también introduce nuevos desafíos pedagógicos. Como señalan diversos autores, la creatividad no depende únicamente de la producción de ideas originales, sino también de la capacidad de seleccionar y evaluar soluciones adecuadas a un contexto determinado. En consecuencia, el valor formativo del diseñador se desplaza progresivamente hacia la ampliación del razonamiento crítico que permite interpretar, seleccionar y justificar las alternativas generadas.

De tal forma, la creatividad en entornos mediados por inteligencia artificial puede entenderse como un proceso de curaduría estratégica, en el cual el diseñador actúa como mediador entre la capacidad generativa de los sistemas algorítmicos y los objetivos comunicacionales del proyecto.

Redefinición de la autoría y responsabilidad profesional

La participación de sistemas generativos también origina tensiones en torno a la noción de autoría dentro de la práctica del diseño. Comúnmente, la producción visual se ha asociado con la figura del autor individual responsable de la concepción y ejecución de la obra, pese a que, los sistemas generativos cuestionan esta concepción al introducir dinámicas de producción parcialmente automatizadas y basadas en grandes conjuntos de datos.

En este contexto, la autoría tiende a configurarse como un proceso distribuido que involucra tanto al diseñador que formula las instrucciones como a los sistemas tecnológicos que participan en la generación de resultados visuales. En el ámbito educativo, esta transformación plantea desafíos importantes para los procesos de evaluación académica, particularmente en relación con los criterios de singularidad, plagio y propiedad intelectual.

Como respuesta a estas tensiones, algunas instituciones han comenzado a adoptar modelos de evaluación centrados en el proceso de creación, incluyendo la formulación de prompts, la iteración de resultados y la justificación conceptual de las decisiones tomadas por los estudiantes.

Alfabetización crítica y formación ética

Finalmente, los resultados analizados evidencian la creciente necesidad de ejecutar planes de alfabetización crítica en inteligencia artificial dentro de la formación universitaria en diseño. La presencia cada vez más extendida de sistemas algorítmicos en los procesos creativos exige que los estudiantes comprendan que existen limitaciones, así como implicaciones sociales, culturales y éticas.

En particular, la teoría subraya la importancia de desarrollar competencias que permitan identificar sesgos presentes en los datos de entrenamiento, evaluar críticamente los resultados generados por sistemas automatizados y reflexionar sobre las implicaciones de la producción visual basada en inteligencia artificial.

Desde esta perspectiva, la alfabetización en IA no debe entenderse únicamente como una formación técnica, sino como un proceso educativo orientado a promover el uso reflexivo, responsable y éticamente informado de estas tecnologías en la práctica profesional del diseño.

Conjuntamente, estas transformaciones indican un desplazamiento del aprendizaje del diseño desde un punto centrado en la ejecución técnica hacia un modelo orientado a la toma de decisiones estratégicas, la curaduría creativa y la alfabetización crítica frente a sistemas algorítmicos.

Transformación del rol docente

Claramente, los cambios definidos afectan el aprendizaje estudiantil, pero también afectan el rol del docente. En la actualidad, el docente debe dominar herramientas tradicionales en entornos digitales, sin embargo, presenta mayor relevancia su comprensión sobre el funcionamiento general de modelos generativos, sus limitaciones y sesgos. Entonces, el docente se ve acreditado como:

- Facilitador de diálogo crítico humano-algoritmo.
- Orientador en formulación de prompts estratégicos.
- Evaluador de procesos argumentativos.

Esta transformación va a implicar la preparación y capacitación docente continua. Además de actualización curricular permanente.

Implicaciones curriculares estructurales y modelo formativo para la integración crítica de la inteligencia artificial

A partir de la interpretación de los resultados de la revisión sistemática, es posible identificar una serie de implicaciones para la formación universitaria en Diseño Gráfico. En términos generales, los cambios observados sugieren la necesidad de repensar los enfoques pedagógicos tradicionales con el fin de integrar de manera crítica las tecnologías de inteligencia artificial dentro de los procesos formativos.

La automatización de determinadas tareas técnicas, el agrandamiento de procesos de ideación asistidos por sistemas generativos y la redefinición de la autoría en contextos algorítmicos, indican que la formación contemporánea del diseñador requiere fortalecer capacidades analíticas, reflexivas y estratégicas que permitan interactuar de manera consciente con tecnologías emergentes.

En este contexto, los hallazgos del estudio permiten proponer un modelo curricular orientado a la integración crítica de la inteligencia artificial en la formación en diseño, el cual se estructura en torno a cuatro competencias formativas fundamentales.

La primera dimensión revela que los programas académicos deben fortalecer el auge de competencias metacognitivas, orientadas a que los estudiantes reflexionen sobre sus propios procesos de pensamiento y justifiquen la toma de decisiones durante la evolución de los proyectos de diseño. Asimismo, que puedan reconocer el papel que desempeñan las herramientas tecnológicas en la generación de ideas y soluciones visuales. La anexión de inteligencia artificial en los procesos de ideación hace aún más relevante esta capacidad

reflexiva, ya que permite distinguir entre las aportaciones del sistema algorítmico y las decisiones conceptuales del diseñador.

La segunda dimensión del modelo corresponde a la necesidad de promover competencias estratégicas, relacionadas con la capacidad de formulación y delimitación de problemas de diseño complejos. En entornos donde los sistemas de inteligencia artificial pueden generar múltiples soluciones formales, el valor del diseñador se traslada constantemente hacia la capacidad de definir preguntas pertinentes, interpretar medios comunicacionales y orientar el proceso creativo hacia objetivos significativos. Así pues, la formación en diseño debe priorizar la mejora de habilidades involucradas con el pensamiento crítico, la investigación contextual y la conceptualización de problemas, permitiendo que los estudiantes comprendan el diseño práctico-cultural situado.

En tercer lugar, se propone la ampliación de una competencia crítica algorítmica, orientada a que los estudiantes comprendan el funcionamiento, los alcances y las limitaciones de los sistemas de inteligencia artificial utilizados en procesos creativos. Esta competencia incluye la capacidad de identificar posibles sesgos presentes en los datos de entrenamiento, reconocer las implicaciones culturales de los resultados generados y evaluar críticamente la pertinencia de las soluciones propuestas por los sistemas automatizados.

Finalmente, el modelo incorpora una competencia ética profesional, centrada en la responsabilidad asociada al uso de datos, imágenes y contenidos generados mediante inteligencia artificial. En un ambiente donde los sistemas generativos se nutren de grandes bases de datos visuales, resulta fundamental que los futuros diseñadores desarrollen una conciencia ética sobre cuestiones relacionadas con la propiedad intelectual, la autoría, la representación cultural y el impacto social de las imágenes producidas.

En suma, estas cuatro competencias configuran un enfoque curricular integrador en el cual el aprendizaje técnico continúa siendo un componente relevante de la formación en diseño, pero se articula con procesos de reflexión crítica y toma de decisiones estratégicas. A partir de aquí, la enseñanza del diseño en la era de la inteligencia artificial no se limita al dominio instrumental de herramientas digitales, sino que se orienta hacia el aumento de capacidades analíticas, críticas, estratégicas y éticamente responsables que permitan interactuar de manera reflexiva con tecnologías emergentes, frente a los desafíos tecnológicos actuales.

CONCLUSIONES

La pregunta que orienta esta investigación “¿qué significa aprender a diseñar en la era digital?” encuentra una respuesta necesariamente matizada. Aunque los sistemas de IA son capaces de generar imágenes, composiciones y propuestas visuales mediante el procesamiento estadístico de grandes volúmenes de datos, este funcionamiento no equivale a un proceso de aprendizaje en sentido humano. El aprendizaje continúa siendo una experiencia cognitiva, cultural y ética que se desarrolla en el sujeto que diseña.

Con todo, los resultados de la revisión sistemática muestran que la naturaleza de ese aprendizaje está experimentando innovaciones significativas. Mientras que la formación habitual en Diseño Gráfico ha privilegiado

el dominio progresivo de habilidades técnicas vinculadas al manejo de herramientas y procedimientos de producción visual, la creciente automatización de determinadas tareas técnicas desplaza el interés de formación hacia dimensiones relacionadas con la conceptualización estratégica, la formulación de problemas y la evaluación crítica de las soluciones visuales.

En este escenario, la inteligencia artificial no sustituye el proceso creativo del diseñador, sino que reconfigura su lugar dentro del proceso proyectual. Si bien los sistemas algorítmicos amplían las posibilidades de exploración formal y aceleran la generación de alternativas visuales, la interpretación del ámbito, la selección de soluciones pertinentes y la toma de decisiones estratégicas continúan dependiendo del juicio humano. Siendo así, el valor del diseñador se desplaza progresivamente desde la ejecución técnica hacia la capacidad de articular criterios conceptuales, culturales y comunicacionales.

Desde el punto de vista educativo, estos cambios esbozan la necesidad de replantear los enfoques curriculares en la formación universitaria en diseño. La integración pedagógica de la inteligencia artificial no debería orientarse exclusivamente a la enseñanza instrumental de nuevas herramientas, sino a la construcción de una alfabetización crítica que permita comprender los alcances, limitaciones e implicaciones éticas de estas tecnologías.

En síntesis, los hallazgos de esta investigación sugieren que la cuestión central no debe formularse en términos de sustitución entre humanos y máquinas, sino de reconfiguración de las competencias que estructuran el aprendizaje del diseño. Entonces, en la era de la inteligencia artificial, el desafío educativo consiste en formar diseñadores capaces de interactuar con criterio conceptual, participación crítica y ética necesario para dialogar estratégicamente con las tecnologías emergentes dentro de los procesos contemporáneos de creación visual.

REFERENCIAS

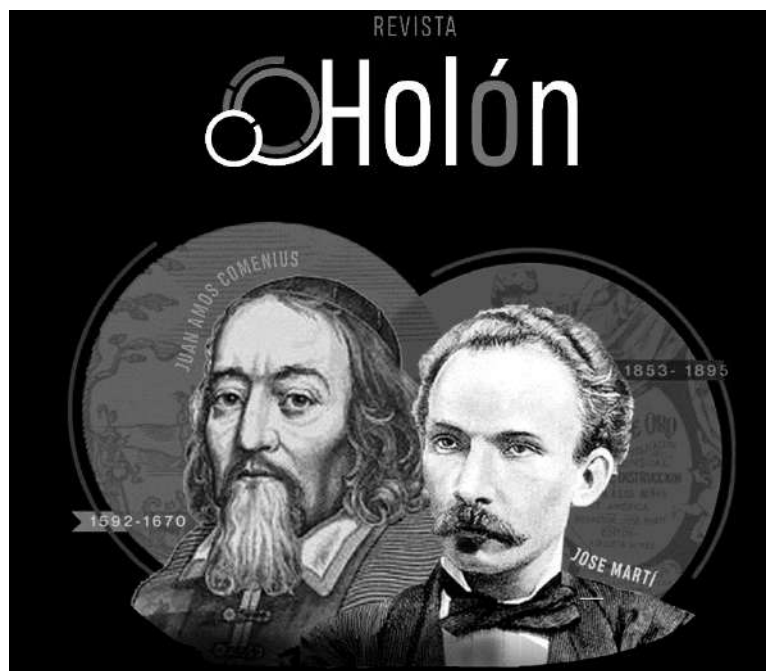
- Albar Mansoa, P. J. (2024). La Inteligencia Artificial de generación de imágenes en arte: ¿Cómo impacta en el futuro del alumnado en Bellas Artes? Encuentros: *Revista de Ciencias Humanas, Teoría Social y Pensamiento Crítico*, 20, 145-164.
<https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/9250491.pdf>
- Boden, M. A. (2004). *The creative mind: Myths and mechanisms*. Routledge.
- Braun, V., Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77–101.
<https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa>
- Brynjolfsson, E., McAfee, A. (2014). *The second machine age: Work progress and prosperity in a time of brilliant technologies*. WW Norton & company.
- Codina, L. (2020). *Revisiones sistematizadas en Ciencias Humanas y Sociales. 2: Búsqueda y evaluación*.
<https://doi.org/10.31009/metodos.2020.i01.06>

- Holmes, W., Bialik, M., & Fadel, C. (2019). *Artificial intelligence in education*. CCR.
- Kimbell, L. (2011). Repensando el pensamiento de diseño: Parte I. *Diseño y cultura*, 3 (3), 285-306.
<https://doi.org/10.2752/175470811X13071166525216>
- Lawson, B. (2006). *Cómo piensan los diseñadores*. Routledge.
- Luckin, R., Holmes, W., Griffiths, M., & Forcier, L. B. (2016). Intelligence unleashed. *An argument for AI in Education*, Pearson Editorial.
<https://static.googleusercontent.com/media/edu.google.com/en//pdfs/Intelligence-Unleashed-Publication.pdf>
- Manovich, L. (2018). *AI aesthetics* (p. 7). Moscow: Strelka Press.
- McCosker, A., Wilken, R. (2020). Automating vision. *Media International Australia*, 177(1), 110–122.
<https://doi.org/10.1177/1329878X20961480>
- Morgado, L., Beck, D., O'Shea, P. (2025). Cerrando brechas: un mapeo actualizado de los usos de los entornos de aprendizaje inmersivos. *Realidad Virtual*, 29 (3), 134.
- Murillo-Villamar, AL. (2023). Neuroeducación y memoria cultural para el aprendizaje significativo en los pueblos latinoamericanos. *Revista Holón*, I(4) Septiembre -Diciembre, 12-26.
<https://up-rid.up.ac.pa/8114/>
- Page, M. J., McKenzie, J. E., Bossuyt, P. M., Boutron, I., Hoffmann, T. C., Mulrow, C. D., Shamseer, L., Tetzlaff, J. M., Akl, E. A., Brennan, S. E., Chou, R., Glanville, J., Grimshaw, J. M., Hróbjartsson, A., Lalu, M. M., Li, T., Loder, E. W., Mayo-Wilson, E., McDonald, S., ... Moher, D. (2021). The PRISMA 2020 statement: An updated guideline for reporting systematic reviews. *BMJ*, 372, n71.
<https://doi.org/10.1136/bmj.n71>
- Piscitelli, A., Scolari, C., Orozco, G. (2021). *TVMorfosis 9: Inteligencia artificial en contenidos audiovisuales*. Guadalajara: Universidad de Guadalajara.
- Real Roby, R. A., Mora Herrera, E. Y., & Contreras Moscol, D. F. (2024). Hacia un futuro sostenible: el impacto transformador de la tecnología educativa en la educación superior. *Revista InveCom*, 4(2).
https://ve.scielo.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2739-00632024000200110
- Runco, M. A., & Jaeger, G. J. (2012). The standard definition of creativity. *Creativity Research Journal*, 24(1), 92–96.
<https://doi.org/10.1080/10400419.2012.650092>
- UNESCO. (2021). *AI and education*. UNESCO.
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society*. Harvard University Press.

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. 12
Mayo - Agosto
2026



Renier Serrano Moreno

Universidad de Pinar del Río
Cuba

renierserrano684@gmail.com

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

Cómo citar este texto:

Serrano Moreno, R. (2026). Formación docente y desarrollo de pensamiento científico. Estudio en el contexto de la Universidad de Pinar del Río. Revista Holón. Vol. III, No. 12. Mayo-Agosto 2026. Pp. 62-79. Universidad José Martí de Latinoamérica. URL disponible en: <https://revistas.up.ac.pa/index.php/holon>

Recibido: 20 de enero 2026

Aceptado: 12 de marzo 2026

DOI: <https://doi.org/10.48204/j.holon.n12.a9837>

Indexada y catalogado por:



Formación docente y desarrollo de pensamiento científico. Estudio en el contexto de la Universidad de Pinar del Río

Teacher training and development of scientific thinking. Study in context in University Pinar del Río

Renier Serrano Moreno

Universidad de Pinar del Río

Cuba

renierserrano684@gmail.com

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

Correspondencia: renierserrano684@gmail.com

RESUMEN

Este artículo científico examina el uso predominantemente instrumental de las Tecnologías Emergentes (TE) en la educación superior, situación que limita su potencial formativo en el desarrollo del pensamiento científico. El objetivo es analizar cómo la epistemología de Gastón Bachelard, especialmente los conceptos de ruptura epistemológica y fenómeno técnica, puede ofrecer un marco teórico-metodológico para redirigir dichas tecnologías en la formación docente. Desde una perspectiva cualitativa, se emplea el análisis documental como estrategia metodológica. El estudio se sitúa en la Universidad de Pinar del Río “Hermanos Saiz Montes de Oca”, cuyas particularidades institucionales constituyen el contexto de referencia. Se argumenta que, la innovación educativa no reside en la simple incorporación de técnicas de las TE, sino en su capacidad para actuar como laboratorios de pensamiento que propicien rupturas con el conocimiento ingenuo. Los conceptos bachelardianos se presentan como herramientas para diseñar entornos de aprendizaje, donde el futuro docente participe activamente en la construcción de fenómenos y en la producción racional del conocimiento. Se concluye proponiendo una pedagogía de la ruptura, en la cual el docente asume el rol de mediador epistemológico y las SE TE se integran en la formación de un espíritu científico crítico y autónomo.

Palabras clave: pensamiento crítico; epistemología; innovación educativa; tecnologías; educación superior.

Abstract

This article scientist analyzes how the predominantly instrumental use of Emerging Technologies (ET) in higher educations, a situation that limits their education, a situation that limits their formative potential in the development of scientific thinking. The objective is to analyze how Gaston Bachelard’s epistemology, especially the concepts of epistemological rupture and phenomenological technology, can offer a provides a theoretical and methodological framework for reorienting these technologies in teacher training. From a qualitative perspective, documentary analysis is used as the methodological strategy. The study is situated at the University of Pinar del Río “Hermanos Saiz Montes de Oca” whose institutional characteristics constitute the reference context. It is argued that educational innovation does not reside in the simple incorporations of ET techniques, but rather in their capacity to act as laboratories of thought that foster a break with naïve knowledge. Bachelardian concepts are presented as tools for designing learning environments where future teachers actively participate in the constructions of phenomena and in the rational production of knowledge. It concludes by proposing a pedagogy

of rupture, in which the teacher assumes the role of epistemological mediator and the SE TE are integrated into the formation of a critical and autonomous scientific spirit.

Keywords: critical thinking; epistemology; educational innovation; technologies; higher education.

FORMAÇÃO DE PROFESSORES E O DESENVOLVIMENTO DO PENSAMENTO CIENTÍFICO. UM ESTUDO NO CONTEXTO DA UNIVERSIDADE DE PINAR DEL RÍO

Resumo

Este artigo científico examina o uso predominantemente instrumental das Tecnologias Emergentes (TE) no ensino superior, situação que limita seu potencial formativo no desenvolvimento do pensamento científico. O objetivo é analisar como a epistemologia de Gaston Bachelard, especialmente os conceitos de ruptura epistemológica e fenômeno técnico, pode oferecer um arcabouço teórico e metodológico para redirecionar essas tecnologias na formação de professores. De uma perspectiva qualitativa, a análise documental é empregada como estratégia metodológica. O estudo se situa na Universidade de Pinar del Río “Hermanos Saiz Montes de Oca”, cujas características institucionais constituem o referencial teórico. Argumenta-se que a inovação educacional não reside na simples incorporação de técnicas de TE, mas sim em sua capacidade de atuarem como laboratórios de pensamento que fomentam rupturas com o saber ingênuo. Os conceitos bachelardianos são apresentados como ferramentas para o desenho de ambientes de aprendizagem onde os futuros professores participam ativamente da construção de fenômenos e da produção racional do conhecimento. Conclui propondo uma pedagogia da ruptura, na qual o professor assume o papel de mediador epistemológico e os alunos de ensino são integrados na formação de um espírito científico crítico e autônomo.

Palavras-chave: Pensamento crítico; epistemologia; inovação educacional; tecnologias; ensino superior.

FORMATION DES ENSEIGNANTS ET DEVELOPPEMENT DE LA PENSEE SCIENTIFIQUE. UNE ETUDE MENEES DANS LE CONTEXTE DE L'UNIVERSITE DE PINAR DEL RIO

Résumé

Cet article scientifique examine l'utilisation principalement instrumentale des technologies émergentes (TE) dans l'enseignement supérieur, situation qui limite leur potentiel formateur dans le développement de la pensée scientifique. L'objectif est d'analyser comment l'épistémologie de Gaston Bachelard, et plus particulièrement les concepts de rupture épistémologique et de phénomène technique, peut offrir un cadre théorique et méthodologique pour réorienter ces technologies dans la formation des enseignants. Dans une perspective qualitative, l'analyse documentaire est employée comme stratégie méthodologique. L'étude se déroule à l'Université de Pinar del Río « Hermanos Saiz Montes de Oca », dont les caractéristiques institutionnelles constituent le cadre de référence. Il est avancé que l'innovation pédagogique ne réside pas dans la simple intégration des techniques des TE, mais plutôt dans leur capacité à agir comme des laboratoires de pensée

favorisant une rupture avec les savoirs naïfs. Les concepts bachelardiens sont présentés comme des outils pour concevoir des environnements d'apprentissage où les futurs enseignants participent activement à la construction des phénomènes et à la production rationnelle des connaissances. Elle conclut en proposant une pédagogie de la rupture, dans laquelle l'enseignant assume le rôle de médiateur épistémologique et les enseignants sont intégrés à la formation d'un esprit scientifique critique et autonome.

Mots clés : pensée critique ; épistémologie ; innovation pédagogique ; technologies ; enseignement supérieur.

INTRODUCCIÓN

El presente texto surge de una reflexión crítica sobre el proceso formativo del profesorado en la Universidad de Pinar del Río, "Hermanos Saiz Montes de Oca", y su relación con los desafíos que suelen presentarse en la sociedad del conocimiento contemporáneo. La formación de futuros Licenciados en Educación Primaria trasciende la transmisión de información e implica preparar mediadores capaces de promover un pensamiento científico racional, crítico y creativo.

Aunque existen estudios acerca de Tecnologías Emergentes (TE) y formación docente, pocos han articulado explícitamente la epistemología de Gastón Bachelard (1985) como fundamento estructurante del uso pedagógico de dichas tecnologías. A partir de este estudio, se observa una tensión entre la incorporación instrumental por las herramientas digitales y la reflexión epistemológica que orienta su integración.

En ese sentido, la literatura indica que las tecnologías pueden ofrecer posibilidades de experimentación e interactividad (Area-Moreira, et. al., 2023), pero también que su uso sin mediación epistemológica puede derivar superficialidad cognitiva, en el caso de que no se articulen con una pedagogía del pensamiento riguroso. Por tanto, este artículo explora esta tensión desde una perspectiva epistemológica.

Para empezar, la modernización tecnológica de la educación universitaria suele asociarse con la idea de progreso automático, sin embargo, la epistemología crítica advierte que el conocimiento no avanza por acumulación de datos ni por exposición a herramientas innovadoras (Salazar & Pérez, 2024). Sobre este tema, Bachelard (1991) plantea que el progreso científico se construye mediante la superación de error y la ruptura con evidencias previas.

Este principio de ruptura epistemológica resulta central para analizar el papel de las tecnologías en la formación del pensamiento científico. Así lo advierten diversos estudios que expresan que, la accesibilidad de la información no equivale necesariamente a comprensión científica. La inmediatez digital puede generar una ilusión de conocimiento que reemplaza el esfuerzo lógico por la respuesta instantánea. Desde esta perspectiva, a partir de una lectura bachelardiana, la integración tecnológica adquiere sentido formativo siempre y cuando contribuya a la confrontación intelectual y a la vigilancia epistemológica del sujeto que aprende.

Fundamentación epistemológica del pensamiento científico

La epistemología de Gastón Bachelard ofrece un marco analítico relevante para comprender la formación del pensamiento científico. Su noción de ruptura epistemológica se afirma en que el conocimiento avanza

mediante la superación crítica de obstáculos y la rectificación de errores, más que por acumulación lineal de información (Mauri, et. al., 2024) Desde esta perspectiva, el aprendizaje científico implica un proceso de vigilancia epistemológica en el que el sujeto confronta y transforma sus propias certezas.

En el contexto latinoamericano, la discusión sobre la formación del pensamiento científico en educación superior presenta especial relevancia, por lo que ha sido abordada desde diversas perspectivas que articulan complejidad, mediación pedagógica y construcción del conocimiento. En ese caso, Hernández Palacios (2024) analiza la relación entre pensamiento complejo y mediaciones neuroeducativas, señalando que la formación contemporánea requiere de procesos cognitivos que integren reflexión crítica, metacognición y contextualización del saber. Esta mirada dialoga con la noción bachelardiana de vigilancia epistemológica al subrayar la necesidad de una conciencia reflexiva sobre los propios procesos de conocimiento.

De manera complementaria, Pérez y Donoso, (2024); estudió la construcción de conocimiento diverso en ambiente escolares, destacando que los marcos epistemológicos influyen en la forma en que se configuran las prácticas educativas y culturas académicas. Estos aportes permiten situar el pensamiento científico no solo como competencia individual, sino como construcción institucional y pedagógica, lo cual resulta pertinente para examinar el uso formativo de las Tecnologías Emergentes desde una perspectiva epistemológica.

En la filosofía de la ciencia, desde enfoques complementarios, Karl Popper, (1980); por ejemplo, enfatiza la crítica y la falsación como motores de la ciencia; Thomas Kuhn, (1971); introduce, desde una perspectiva histórica y sociológica, la noción de paradigma y revolución científica. Comparte con Bachelard la desconfianza hacia la verdad establecida, aunque difieren en su enfoque lógico-formal versus el psicoanálisis del conocimiento, lo que permite comprender las "rupturas" bachelardianas no solo como actos individuales de superación de obstáculos, sino como transformaciones colectivas en la comunidad científica.

Por otro lado, Bruno Latour, (2007); resalta la dimensión sociotécnica del conocimiento. La teoría del actor-red desafía la distinción moderna entre sujeto y objeto, proponiendo que el conocimiento es el resultado de asociaciones entre humanos y no-humanos (incluyendo las tecnologías). Estos enfoques enriquecen el análisis, aunque la mirada de Bachelard ofrece una herramienta particularmente sugerente para el ámbito formativo, su preocupación central por la pedagogía del error y la vigilancia epistemológica del sujeto que aprende.

Estos enfoques amplían la comprensión del desarrollo científico. No obstante, mientras Kuhn, describe revoluciones estructurales y Latour redes de asociación, el pensamiento bachelardiano resulta particularmente pertinente para el ámbito formativo por su énfasis en el proceso íntimo y didáctico de la pedagogía del error y en la construcción activa del pensamiento científico.

Fenomenotécnica y mediación tecnológica

La noción de fenomenotécnica plantea que el fenómeno científico no es simplemente observado, sino construido mediante instrumentos técnicos. Esta idea permite analizar la relación entre tecnología y pensamiento científico desde una perspectiva no instrumental. En ese sentido, las tecnologías no actúan únicamente como

soportes en la construcción del fenómeno científico, sino como mediaciones que configuran la producción del conocimiento.

En el contexto contemporáneo, la tecnociencia digital amplía esta mediación. Herramientas como la Inteligencia Artificial generativa introducen procesos algorítmicos cuya lógica interna no siempre es transparente para el usuario. Como advierte Javier Echeverría (2001), este escenario como un "tercer entorno" digital transforma la relación entre sujeto, tecnología y conocimiento mientras está atravesada por sistemas tecno-sociales que operan con lógicas propias, a menudo opacas.

En consecuencia, el estudio epistemológico del uso de Tecnologías Emergentes requiere considerar cómo estas pueden contribuir al desarrollo del pensamiento científico, en lugar de limitarse a facilitar respuestas automatizadas.

Tecnologías Emergentes y formación del pensamiento científico

En el ámbito educativo, las Tecnologías Emergente suelen asociarse con innovación pedagógica. Sin embargo, diversos estudios indican que su integración efectiva depende del marco epistemológico que oriente su uso. Cuando se incorporan sin mediación crítica, pueden favorecer procesos de superficialidad cognitiva.

Frente a este desafío, la tecnología potencia el aprendizaje significativo según Bachelard, cuando se integra como espacio de experimentación, formulación de hipótesis y rectificación de error. De esta manera, herramientas como la Realidad Virtual o la Inteligencia Artificial pueden contribuir al desarrollo del pensamiento científico si permiten la construcción activa del fenómeno y la reflexión sobre los procesos de conocimiento.

Algunos autores contemporáneos amplían esta discusión: Morin (1990) propone una racionalidad abierta que incorpore la complejidad y la incertidumbre, mientras que perspectivas decoloniales como las de Dussel (2014) subrayan la necesidad de contextualizar críticamente los marcos epistemológicos en escenarios latinoamericanos. Estas contribuciones permiten actualizar la noción de fenomenotécnica para incluir la interacción con sistemas simbólicos automatizados.

Delimitación del estudio

La investigación se orienta por la siguiente pregunta ¿de qué manera el marco epistemológico de Bachelard, centrado en la ruptura epistemológica y la fenomenotécnica, puede fundamentar una reorientación del uso de las Tecnologías Emergentes en la educación universitaria, para favorecer el desarrollo del pensamiento científico en los futuros Licenciados en Educación Primaria?

A partir de esta interrogante, se propone analizar la convergencia entre la perspectiva epistemológica bachelardiana y el potencial didáctico de las Tecnologías Emergentes en la formación científica universitaria. Al final, se trata de ofrecer una base conceptual que contribuya al diseño de estrategias pedagógicas dirigidas al fortalecimiento del pensamiento crítico, reflexiva y racional en el contexto de la Universidad el Pinar del Río.

La investigación es de carácter teórico-conceptual y se vincula con las necesidades formativas identificadas en dicha institución, tomando como referencia los planes de estudio y los documentos rectores que enfatizan la innovación pedagógica y el desarrollo del pensamiento científico.

La perspectiva bachelardiana, articulada con aportes contemporáneos sobre complejidad y mediación sociotécnica, ofrece un marco analítico para examinar cómo estas tecnologías pueden convertirse en espacio de construcción activa del conocimiento y no en dispositivos de reproducción acrítica de información. A parir de este encuadre teórico, se procede a describir el enfoque metodológico adoptado para analizar dicha convergencia en el contexto de la Universidad de Pinar del Río.

Metodología

Este trabajo es de tipo teórico-documental con enfoque cualitativo-hermenéutico. Se enmarca en la investigación cualitativa hacia la interpretación de categorías conceptuales y marcos epistemológicos en contextos educativos. Según Márquez Pérez, (2009); esta tradición investigativa privilegia la comprensión de los significados, creencias y contextos socioeducativos como fuentes legítimas de conocimiento.

Dada la naturaleza teórico-conceptual de la investigación, el diseño de análisis documental sistemático, se centró en la revisión, selección y análisis de literatura científica y documentos institucionales pertinente al objeto de estudio. Un proceso riguroso de búsqueda, organización e interpretación de fuentes escritas para construir nuevo conocimiento a partir de la literatura existente.

Corpus documental:

La muestra estuvo compuesta por:

1. Fuentes primarias filosóficas:
 - Bachelard, G. (1991). *La formación del espíritu científico*
 - Bachelard, G (1985). *El nuevo espíritu científico*
2. Fuentes secundarias especializadas
 - Torretti (2012)
 - Pérez (2022)
 - que ofrecen lecturas contemporáneas y aplicadas de su obra.
3. Literatura científica sobre Tecnologías Emergentes (2018–2024): Tras la aplicación de los criterios, se constituyó un corpus total de 42 textos académicos: 35 artículos de revistas indexadas y 7 capítulos de libro
4. Documentos institucionales:
 - Plan de Estudio E de la Licenciatura en Educación Primaria (Universidad de Pinar del Río).
 - Programa de desarrollo tecnológico institucional vigente.

Criterios de inclusión y exclusión

Se seleccionaron artículos de revistas académicas indexadas, capítulos de libros y actas de congresos que: (a) abordaran explícitamente el uso pedagógico de (TE) en educación superior o formación docente, y (b) incluyeran alguna dimensión epistemológica, crítica o reflexiva sobre dicho uso. Se excluyeron aquellos trabajos centrados exclusivamente en aspectos técnicos, de infraestructura o de adopción tecnológica sin vinculación con procesos de pensamiento o enseñanza.

Bases de datos consultadas: Scopus, SciELO, Redalyc y Google Académico.

Composición del instrumento

Se diseñó una matriz de análisis categorial, estructurada a partir de las categorías centrales de la epistemología bachelardiana:

- Ruptura epistemológica
- Obstáculo epistemológico
- Fenomenotécnica
- Vigilancia epistemológica

La matriz permitió organizar la información del corpus mediante dimensiones de análisis previamente definidas.

Técnica de análisis

Se empleó análisis de contenido categorial de tipo deductivo.

El procedimiento consistió en:

1. Identificación de unidades de significado en cada texto.
2. Clasificación de contenidos según categorías bachelardianas.
3. Registro sistemático en matriz comparativa.
4. Análisis transversal para identificar recurrencias conceptuales.

Se aplicaron al corpus preguntas guía adicionales como:

- ¿Cómo conceptualiza la relación entre tecnología y pensamiento?
- ¿Qué tipo de uso pedagógico de la TE promueve (instrumental vs. reflexivo)?
- ¿Existen puntos de contacto o fricción con las categorías bachelardianas?

Procedimiento metodológico

El estudio se estructuró en cuatro fases, cada una con criterios explícitos para garantizar la transparencia y replicabilidad del proceso:

Fase 1: Delimitación conceptual del marco bachelardiano

Se realizó una revisión en profundidad de las obras fundamentales de Gastón Bachelard y de comentaristas especializados. El objetivo fue establecer una comprensión rigurosa de los conceptos núcleo: obstáculo epistemológico, ruptura y fenomenotécnica.

Fase 2: Búsqueda y selección sistemática de literatura sobre Tecnologías Emergentes TE (Tecnologías Emergentes) en bases de datos:

Para garantizar la exhaustividad y el rigor en la revisión, se definieron los siguientes criterios: Cadena de búsqueda: Se utilizó la siguiente combinación de operadores booleanos: ("tecnologías emergentes" OR "inteligencia artificial" OR "realidad virtual" OR "IA en educación") AND ("educación superior" OR "formación docente" OR "universidad") AND ("pensamiento científico" OR "epistemología" OR "pensamiento crítico").

Fase 3: Análisis categorial

El análisis categorial no se concibió como un simple cotejo de citas, sino como un proceso sistemático de análisis. Se construyó una matriz de análisis cualitativo que se aplicó a los 42 textos seleccionados. Las categorías teóricas bachelardianas (ruptura, obstáculo, fenomenotécnica) funcionaron como ejes transversales para interrogar la literatura sobre TE.

Este procedimiento permitió identificar patrones recurrentes y puntos ciegos en la literatura, así como construir una interpretación fundamentada sobre cómo la epistemología de Bachelard permite reinterpretar críticamente el potencial de las TE (Tecnologías Emergentes).

Los criterios de análisis y la relación entre las categorías teóricas y las dimensiones tecnológicas se sintetizan en la Tabla 1.

Tabla 1.

Matriz de Triangulación: Categorías Bachelardianas vs. Tecnologías Emergentes (TE)

Categoría Bachelardiana	Dimensión de Análisis en TE +1	Indicadores de Uso Reflexivo +2
Ruptura Epistemológica	Capacidad de la herramienta para generar conflictos cognitivos.	Diseño de entornos que desestabilizan el conocimiento común o ingenuo.
Obstáculo Epistemológico	Identificación de "cajas negras" o sesgos en algoritmos e IA.	Uso del error como dato para la rectificación del pensamiento.
Fenomenotécnica	Transformación del entorno digital en laboratorio de producción.	Paso del consumo pasivo de información a la manipulación activa de variables.
Vigilancia Epistemológica	Autocontrol y reflexión crítica sobre la mediación tecnológica.	Evaluación de si la tecnología fomenta la autonomía o induce pasividad.

Fase 4: Integración teórica

Sistematización de hallazgos para estructurar la sección de resultados. A partir del análisis integrado, se construyó una síntesis teórica orientada a fundamentar una propuesta formativa para el contexto de la Universidad de Pinar del Río. Los lineamientos estratégicos presentados en la sección de discusión emergen directamente del diálogo entre: (a) las categorías bachelardianas, (b) las deficiencias y potencialidades identificadas en la literatura sobre TE, y (c) el análisis contextual de los documentos institucionales.

Esta estrategia permitió construir un modelo reflexivo y crítico donde las prácticas tecnológicas universitarias son interpretadas desde un horizonte epistemológico bien definido y con un procedimiento metodológico transparente.

Limitaciones del estudio

Como limitación metodológica inherente a este tipo de estudio, se reconoce que el análisis documental se circunscribe a la literatura publicada y accesible en las bases de datos y período seleccionados entre 2018 y 2024, lo que podría excluir experiencias pedagógicas valiosas no documentadas en los circuitos académicos formales o publicadas con anterioridad a estas fechas. No incluye estudios no indexados ni literatura gris. La naturaleza documental del diseño no contempla validación empírica en aula.

Para el desarrollo de este trabajo se utilizó DeepSeek AI como herramienta de apoyo en la búsqueda inicial de referencias bibliográficas y organización de contenidos, manteniendo en todo momento la supervisión crítica y la autoría intelectual del investigador sobre el análisis y la redacción final.

ANÁLISIS Y DISCUSIÓN DE RESULTADOS

El análisis del corpus documental permitió identificar patrones recurrentes en la manera en la que literatura reciente conceptualiza la relación entre TE y pensamiento científico en educación superior. En coherencia con ello, la literatura reciente advierte que la accesibilidad inmediata a la información no equivale necesariamente a comprensión científica. Como consecuencia, el análisis epistemológico del uso de Tecnologías Emergentes requiere examinar de qué manera estas pueden contribuir al desarrollo del pensamiento científico, más allá de la provisión de respuestas automatizadas.

En síntesis, la revisión conceptual desarrollada permite sostener que la integración de Tecnologías Emergentes en la educación universitaria no puede comprenderse únicamente desde su dimensión instrumental, sino desde los fundamentos epistemológicos que señalan su uso formativo. Los hallazgos se organizan en función de las categorías bachelardianas utilizadas como ejes de análisis, sean de: ruptura epistemológica, obstáculo epistemológico, fenomenotécnica y vigilancia epistemológica.

Ruptura epistemológica

En 28 de los 42 textos analizados se identificaron referencias explícitas o implícitas a procesos de conflicto cognitivo, cuestionamiento de saberes previos o generación de situaciones problematizadores mediante el uso de TE. Sin embargo, solo 11 de estos estudios describen diseños pedagógicos en los que la tecnología se utiliza deliberadamente para desestabilizar concepciones ingenuas o promover reconstrucciones conceptuales. En los restantes, la noción de innovación aparece vinculada principalmente a dinamización didáctica o motivación estudiantil, sin referencia directa a transformación epistemológica.

Obstáculo epistemológico

La categoría de obstáculo epistemológico se vinculó con la identificación de limitaciones cognitivas, sesgos algorítmicos o procesos de automatización no problematizados. De los 42 textos, 17 abordan de manera explícita la existencia de sesgos en sistemas de Inteligencia Artificial o limitaciones en plataformas digitales.

No obstante, solo 8 estudios integran el análisis del error como recurso formativo o como punto de partida para la rectificación conceptual. En la mayoría de los casos (34 textos), la tecnología es presentada como herramienta facilitadora, sin desarrollo sistemático sobre sus posibles efectos distorsionadores en los procesos de conocimiento.

Fenomenotécnica

La dimensión fenomenotécnica fue operacionalizada como la capacidad de las TE para funcionar como entornos de experimentación o construcción activa del fenómeno. Se identificaron 19 textos que describen experiencias de simulación, modelización digital o uso de Realidad Virtual como espacios de manipulación de variables. Sin embargo, en 12 de estos casos la tecnología es empleada como demostración de resultados previamente estructurados, mientras que solo 7 estudios detallan actividades centradas en exploración, formulación de hipótesis o verificación por parte del estudiante.

La aplicación de la matriz reveló que la formación docente no debe centrarse en la destreza técnica, sino en la capacidad de convertir a las TE en instrumentos de interrogación científica. Como se observa en la categoría de fenomenotécnica, la tecnología deja de ser un canal de transmisión para convertirse en el espacio donde el docente en formación 'produce' conocimiento a través de la experimentación digital, validando así la tesis de que la innovación real es de naturaleza epistemológica y no meramente instrumental

Vigilancia epistemológica

La vigilancia epistemológica fue identificada como reflexión crítica sobre la mediación tecnológica y control consciente de los procesos de conocimiento. Solo 9 textos incluyen estrategias explícitas de metacognición o evaluación crítica del uso de TE. En 33 documentos no se encontraron referencias directas a mecanismos sistemáticos de reflexión sobre la mediación tecnológica.

Análisis de documentos institucionales

El análisis del Plan de Estudio E y del programa de desarrollo tecnológico institucional de la Universidad de Pinar del Río evidenció:

- Presencia de objetivos orientados al desarrollo del pensamiento científico.
- Inclusión de competencias digitales en la formación docente.
- Ausencia de referencias explícitas a categorías epistemológicas en la integración tecnológica.

No se identificaron lineamientos formales que vinculen explícitamente el uso de Tecnologías Emergentes con procesos de ruptura epistemológica o vigilancia del conocimiento.

Síntesis descriptiva de hallazgos

En conjunto, los datos indican que:

- La literatura reciente reconoce el potencial formativo de las TE.
- La mayoría de los estudios enfatiza su dimensión instrumental o motivacional.
- Las categorías epistemológicas analizadas aparecen de forma parcial o implícita.
- La articulación explícita entre epistemología bachelardiana y uso pedagógico de TE es limitada en el corpus revisado.

DISCUSIÓN

La epistemología de Gastón Bachelard en la educación científica

El pensamiento de Gastón Bachelard ocupa un lugar central en la reflexión sobre la formación del conocimiento científico y, particularmente, sobre el papel de la educación en ese proceso. Para Bachelard, (1991); la ciencia no progresa por acumulación continua de verdades, sino mediante rupturas críticas que corrigen los errores del pensamiento común. De ahí su tesis de que la enseñanza científica debe operar como un "psicoanálisis del conocimiento", orientado a depurar las concepciones erróneas heredadas del sentido común.

Esta posición dialoga con la tradición cubana de los Estudios de Ciencia, Tecnología y Sociedad (CTS). Núñez Jover y Rodríguez Batista, (2021); han señalado que la formación universitaria en contextos periféricos requiere superar visiones lineales de la ciencia y asumir una postura crítica frente a los modelos tecnocientíficos importados. Desde este ángulo, la incorporación de tecnologías en educación demanda fundamentación epistemológica que cuestione los supuestos subyacentes a dicha incorporación, no solo adopción instrumental.

La articulación entre Bachelard y la tradición CTS cubana permite analizar el uso de TE más allá del "tecnosolucionismo". Desde esta perspectiva, las tecnologías no constituyen soluciones automáticas, sino dispositivos cuya integración debe considerar supuestos epistemológicos, culturales y políticos. En consonancia con Dussel, (2014); y Santos, (2010); esta aproximación enfatiza la contextualización crítica de los recursos digitales para desplazar la lógica del consumo tecnológico hacia una pedagogía orientada a la emancipación cognitiva.

En esta clave, la noción de "ruptura" adquiere una dimensión que podría calificarse como decolonial. No se limita a superar ideas previas individuales, también puede implicar cuestionar las estructuras de pensamiento impuestas por los centros hegemónicos de producción tecnocientífica. La ruptura, entonces, opera tanto en el plano psicológico como en el cultural.

Por otra parte, Pérez, (2022); subraya que la propuesta bachelardiana reincorpora al sujeto en el proceso epistemológico, proponiendo una pedagogía basada en la duda y la autocrítica. En este enfoque, el estudiante cuestione las respuestas prefabricadas y construya sus propios marcos racionales a partir de la duda y la vigilancia epistemológica (Pérez, 2022) con la finalidad de formar un sujeto epistémico activo, capaz de interrogar sus propias certezas.

Desde esta mirada, la formación universitaria tiene como tarea central cultivar lo que Bachelard denominó "espíritu científico": una actitud permanente de interrogación que desconfía de las evidencias inmediatas y problematiza las certezas ingenuas. Este principio invita a comprender la docencia como un proceso que articula racionalidad, creatividad y reflexión, en el cual los errores no se evitan ni se sancionan, sino que se convierten en material de trabajo para el pensamiento.

La fenomenotécnica como fundamento formativo

Torretti, (2012); caracteriza la epistemología bachelardiana como una "epistemología de la acción", donde conocer implica producir fenómenos mediante el uso intencional de la técnica. El fenómeno no existe sin el acto humano que lo construye (Torretti, 2012).

Trasladada al ámbito educativo, esta concepción transforma la función de los recursos tecnológicos. Su uso formativo no se limita a mostrar representaciones, lo cual sugiere que facilita la manipulación de variables, la formulación de hipótesis y la contrastación de resultados. Cuando las TE emplean como entornos de experimentación, el estudiante participa activamente en la construcción del conocimiento. En este proceso, el aprendizaje se vincula con la producción de evidencia y la revisión de supuestos.

Desde un horizonte más amplio, la fenomenotécnica educativa subraya que el acceso a lo real está mediado por instrumentos conceptuales y técnicos. Esta conciencia contribuye a "comprender" el carácter construido y revisable del conocimiento científico.

El pensamiento científico como meta formativa

Diversos autores latinoamericanos coinciden en que el pensamiento científico constituye una competencia esencial para el desarrollo docente universitario. Díaz, et. al., (2023); lo asocian con razonamiento riguroso, argumentación fundamentada y responsabilidad ética.

Este tipo de formación no solo fortalece la competencia investigativa, sino que promueve actitudes de responsabilidad social, autonomía y compromiso con la verdad. Siguiendo a Martínez, (2024); podemos coincidir en que la educación científica debe promover una racionalidad abierta, capaz de integrar incertidumbre, diálogo y creatividad en la construcción de saberes. Estas perspectivas concuerdan en que la formación científica trasciende la adquisición de técnicas investigativas y se vincula con la identidad profesional del docente.

En ese sentido, las TE pueden contribuir al desarrollo del pensamiento científico cuando se encaminan hacia la exploración, el análisis de datos educativos y la contrastación de hipótesis. Su valor formativo depende de la mediación pedagógica y del encuadre epistemológico que guíes su uso.

Tecnologías emergentes y epistemología crítica

El uso pedagógico de las Tecnologías Emergentes (TE) requiere reflexión epistemológica. De acuerdo con Gómez y Restrepo, (2024); estas herramientas pueden favorecer el pensamiento cuando se integran desde enfoques activos y reflexivo. Sin embargo, autores como Cobo (2023) advierten sobre el riesgo de convertir la innovación tecnológica en un fin en sí mismo. La formación docente exige analizar críticamente plataformas y algoritmos, incluyendo sus sesgos y posibilidades.

La inteligencia artificial, en particular, ejemplifica esta tensión entre instrumentalismo y epistemología crítica. Cuando se utiliza sin examinar sus procesos inferenciales, puede reforzar una relación acrítica con el conocimiento. En cambio, su análisis como sistema algorítmico permite evidenciar el carácter construido y contextual del saber tecnocientífico.

Hacia una epistemología educativa integradora y lineamientos estratégicos.

La articulación entre la epistemología bachelardiana y las Tecnologías Emergentes (TE) requiere traducirse en principios de acción. Del marco teórico expuesto —particularmente de los conceptos de ruptura epistemológica, fenomenotécnica y vigilancia epistemológica— se derivan criterios para reorientar el uso de las TE en la formación de los futuros licenciados en Educación Primaria de la Universidad de Pinar del Río. El análisis de los documentos institucionales revela que, aunque existen declaraciones sobre la importancia del pensamiento científico, persiste un enfoque predominantemente instrumental en la integración tecnológica. Frente a esta brecha, se proponen los siguientes lineamientos estratégicos:

1. Diseñar para la ruptura, no para la confirmación.

Si el aprendizaje científico comienza con la superación de obstáculos epistemológicos, las actividades mediadas por TE deben generar conflictos cognitivos que cuestionen el conocimiento espontáneo. Esto implica seleccionar o diseñar entornos digitales que, en lugar de confirmar las intuiciones iniciales del estudiante, las pongan a prueba y evidencien sus límites. El criterio para evaluar una tecnología no es su atractivo visual o interactivo, sino su capacidad para desestabilizar modelos mentales ingenuos y obligar a su reformulación.

2. Priorizar la manipulación y experimentación en lugar de la visualización pasiva.

La fenomenotécnica bachelardiana concibe el conocimiento como resultado de la construcción activa de fenómenos mediante instrumentos. Trasladado al ámbito de las TE, este principio exige que los estudiantes no se limiten a visualizar representaciones prefabricadas, sino que participen en la producción del fenómeno: manipulando variables, probando hipótesis, ajustando modelos y observando consecuencias. Una plataforma educativa no debería ser juzgada por la cantidad de información que "muestra", sino por las operaciones que permite realizar al estudiante.

3. Integrar el análisis del error como recurso formativo.

En coherencia con la pedagogía de la ruptura, el error debe ser reinterpretado como síntoma de un obstáculo en proceso de superación, no como desviación a sancionar. Las TE adquieren valor formativo cuando permiten registrar, analizar y discutir colectivamente los errores, convirtiéndolos en objeto de reflexión. Esto

implica diseñar entornos que ofrezcan retroalimentación no solo correctiva, sino también problematizadora, que invite al estudiante a interrogarse sobre las causas de su equivocación.

4. Fomentar espacios de reflexión crítica colaborativa sobre la mediación tecnológica.

Bachelard propuso la "vigilancia epistemológica" como un autocontrol del sujeto sobre sus procesos de conocimiento. En el contexto digital, esta vigilancia puede y debe volverse colaborativa. Plataformas como foros, wikis o repositorios compartidos pueden funcionar como espacios de explicitación de los obstáculos conceptuales, donde los estudiantes analicen colectivamente sus dificultades y contrasten sus razonamientos. El riesgo a evitar es que estos espacios se conviertan en meros depósitos de opiniones; para que operen epistemológicamente, deben estar guiados por preguntas que problematicen el "sentido común" digital.

5. Fortalecer la mediación docente como discernimiento epistemológico.

La formación del futuro docente no puede limitarse a competencias técnicas, sino que debe desarrollar su capacidad para analizar críticamente cualquier herramienta tecnológica. Se trata de formar un profesional capaz de preguntarse: ¿esta tecnología fomenta la producción conceptual o induce pasividad cognitiva? ¿Visibiliza los procesos de construcción del conocimiento o los oculta en una "caja negra"? La mediación pedagógica se redefine, así como una práctica de discernimiento epistemológico, que implica seleccionar, adaptar y, eventualmente, resistir el uso de ciertas tecnologías en función de su potencial formativo.

6. Extender el enfoque fenomenotécnica a disciplinas sociales y humanas.

Aunque Bachelard pensó la fenomenotécnica para las ciencias naturales, su principio es extensible a las disciplinas sociales. También en Historia, Sociología o Educación el conocimiento se construye mediante operaciones técnicas y mediaciones: análisis de fuentes, construcción de series de datos, modelización de procesos sociales.

En este sentido, el uso educativo de archivos digitales, repositorios documentales o software de análisis cualitativo debe orientarse no a la mera consulta, sino a que los estudiantes "construyan" sus propias interpretaciones, periodizaciones o categorías a partir de la manipulación crítica de las fuentes. Estos criterios operan como orientaciones generales y requieren contextualización institucional.

CONCLUSIONES

El análisis realizado muestra que la epistemología de Gastón Bachelard ofrece una base teórica específicamente adaptada al contexto de la Universidad de Pinar del Río, para analizar la integración de Tecnologías Emergentes en educación superior. Sus categorías—ruptura epistemológica y fenomenotécnica permiten examinar el uso pedagógico de la tecnología más allá de su dimensión instrumental.

Las implicaciones de este estudio son tanto teóricas como institucionales. En el plano teórico, el trabajo contribuye a articular fundamentos epistemológicos con debates contemporáneos sobre innovación educativa. En el plano institucional, los lineamientos propuestos ofrecen criterios concretos para: (a) el diseño de secuencias didácticas en la Universidad de Pinar del Río; (b) la evaluación crítica de software educativo y plataformas digitales; (c) la formación continua del profesorado en competencias que articulen lo epistemológico y lo digital; y

(d) la reorientación de las políticas institucionales de innovación hacia modelos centrados en el desarrollo de una racionalidad científica.

Estas implicaciones trascienden el ámbito universitario y sugieren un modelo susceptible de ser transferido a otros niveles educativos donde la formación de un espíritu crítico y autónomo se presenta como una tarea ineludible. La validación empírica de estos lineamientos constituye una línea futura de investigación.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Area-Moreira, M., Hernández-Rivero, V., & Sosa-Alonso, J. J. (2023). Las tecnologías digitales en la enseñanza superior: entre la innovación y la tradición pedagógica. *Revista Iberoamericana de Educación Superior*, 14(39), 1-20.

<https://doi.org/10.22201/iisue.20072872e.2023.39.1539>

Bachelard, G. (1985). *El nuevo espíritu científico*. Planeta-Agostini.

Bachelard, G. (1991). *La formación del espíritu científico*. Siglo XXI.

Cobo, C. (2023). Inteligencia artificial y educación. ¿Pensamos críticamente? Educa Virtual.

DeepSeek. (2024). *DeepSeek AI Assistant* (versión 2024) [Asistente de Chat de IA avanzado].

<https://www.deepseek.com/>

Díaz, M., Figueroa, L., & Gaete, C. (2023). La formación del pensamiento científico investigativo en las universidades. *Revista Cubana de Educación Superior*, 42(2), 21-45.

<https://doi.org/10.5281/zenodo.8087261>

Dussel, E. (2014). *Filosofías del sur: Descolonización y transmodernidad*. Akal.

Echeverría, J. (2001). Tecnociencia y sistema de valores. En *Ciencia, tecnología, sociedad y cultura en el cambio de siglo*. Biblioteca Nueva/OEI.

Gómez, J., & Restrepo, A. (2024). Tecnologías emergentes en el proceso de enseñanza-aprendizaje. *Revista Colombiana de Educación*, 28(2), 115-132.

<https://doi.org/10.17227/rce.num91-18012>

Hernández Palacios, L. J. (2024). *La educación, el pensamiento complejo y sus mediaciones neuroeducativas*. *Revista Holón*, 2(6), 3–17.

<https://doi.org/10.48204/j.holon.n6.a5637>

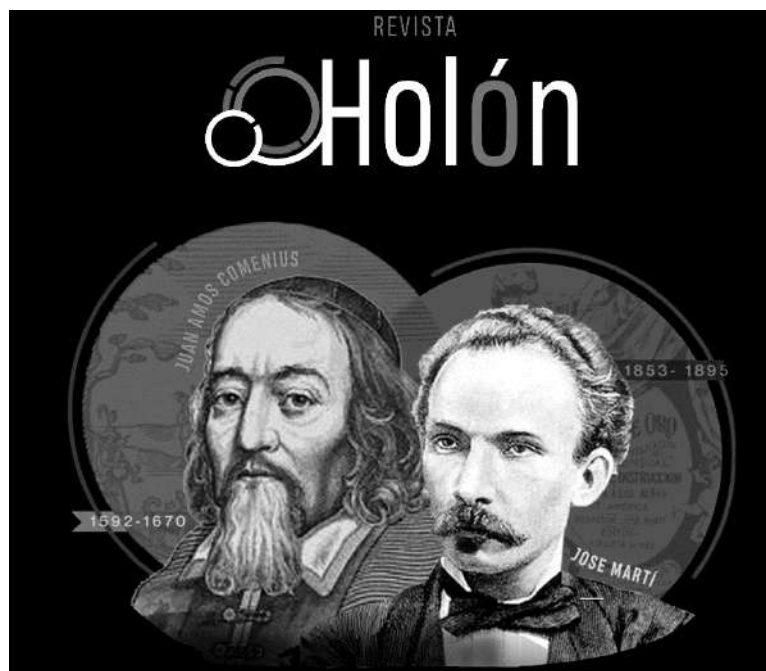
Kuhn, T. S. (1971). *La estructura de las revoluciones científicas* (A. Contin, Trad.). Fondo de Cultura Económica.

Latour, B. (2007). *Nunca fuimos modernos: Ensayo de antropología simétrica* (V. Goldstein, Trad.). Siglo XXI Editores.

- Martínez Díaz, D. G. (2025). *Conveniencia escolar: fundamento sustentado en el conocimiento diverso en instituciones oficiales de Santa Cruz Lorica*. *Revista Holón*, 3(9).
<https://doi.org/10.48204/j.holon.n9.a7730>
- Marquez Pérez, E. (2009). La perspectiva epistemológica cualitativa en la formación de docentes en investigación educativa. *Revista de Investigación*, 33(66).
<http://ve.scielo.org/scieloOrg/php/articleXML.php?pid=S1010-29142009000100002&lang=es>
- Mauri, G., Lucero, A., & Cardoso, P. (2024). Identificación de obstáculos epistemológicos a partir de textos escritos de estudiantes universitarios. *Ciência & Educação (Bauru)*, 30, e24059.
<https://doi.org/10.1590/1516-731320240011>
- Morin, E. (1990). *Introducción al pensamiento complejo*. Gedisa Editorial.
- Núñez Jover, J. R., & Rodríguez Batista, A. (2021). El sistema de ciencia, tecnología e innovación y la actualización del modelo de desarrollo económico de Cuba. *Revista Universidad y Sociedad*, 13(4), 7-19.
http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2218-36202021000400007
- Pérez, P. G. (2022). La reforma del sí mismo en la pedagogía de Gastón Bachelard. *Argonautas*, (12), 65-73.
<http://www.argonautas.unsl.edu.ar/index.php/argonautas/article/view/184>
- Pérez Rodríguez, F. J., Donoso Díaz, S. (2024). Elementos epistemológicos para la cultura científica: : aportes para repensar la práctica docente. *Tecné, Episteme y Didaxis: TED. Rev. Fac. Cienc. Tecnol.* Epub Jan 29, 2024.
<https://doi.org/10.17227/ted.num55-18427>
- Popper, K. R. (1980). *La lógica de la investigación científica* (V. Sánchez de Zabala Trad.). Editorial Tecnos SA
- Salazar, J. A. A., & Pérez, R. R. (2024). Epistemología en la educación: apuestas y desafíos contemporáneos. *Revista Diversidad Científica*, 4(1), 12-21.
<https://revistadiversidad.com/index.php/revista/article/view/102>
- Santos, B. de S. (2010). *Descolonizar el saber, reinventar el poder*. Ediciones Trilce.
- Torretti, R. (2012). Fenomenotecnia y conceptualización en la epistemología de Gastón Bachelard. *Teoría*, 27(73), 97-114.
<https://doi.org/10.1387/theoria.2017>

Contribución Autoral

Autor Principal: Desarrolló el 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. 12
Mayo - Agosto
2026



Ricardo Candanedo Yau

Universidad de Panamá,
Panamá

ricardo.candanedo@gmail.com

<https://orcid.org/0009-0002-5017-9830>

Cómo citar este texto:

Candanedo Yau, R. (2026). Entornos virtuales híbridos: tendencias educativas con herramientas TIC para una educación sostenible e innovadora. Revista Holón. Vol. III, No. 12. Mayo-Agosto 2026. Pp. 81-96. Universidad José Martí de Latinoamérica. URL disponible en: <https://revistas.up.ac.pa/index.php/holon>

Recibido: 02 de marzo 2026

Aceptado: 15 de marzo 2026

DOI: <https://doi.org/10.48204/j.holon.n12.a9838>

Indexada y catalogado por:



Entornos virtuales híbridos: tendencias educativas con herramientas TIC para una educación sostenible e innovadora

Hybrid virtual environments: educational trends with ICT tools for sustainable and innovative education

Ricardo M. Candanedo Yau

Universidad de Panamá

Panamá

ricardo.candanedo@up.c.pa

<https://orcid.org/0009-0002-5017-9830>

Correspondencia: ricardo.candanedo@up.c.pa

RESUMEN

El presente artículo de investigación analiza las tendencias educativas asociadas a la implementación de entornos virtuales híbridos (EVH) en la educación superior latinoamericana como estrategia para fortalecer la innovación pedagógica y la sostenibilidad educativa. La investigación se desarrolló mediante un enfoque cualitativo de tipo documental-analítico, basado en la revisión de literatura científica publicada entre 2015 y 2025 en bases de datos académicas internacionales como Scopus, Web of Science, ERIC, SciELO y Redalyc. El análisis se centró en estudios relacionados con educación híbrida, integración de tecnologías de la información y la comunicación (TIC), innovación educativa y desarrollo de competencias digitales en el ámbito universitario. A partir de la revisión de las fuentes seleccionadas se identificaron tendencias pedagógicas emergentes vinculadas con el aprendizaje móvil, el microaprendizaje, la gamificación y el uso de plataformas digitales de aprendizaje. Los resultados evidencian que los entornos virtuales híbridos favorecen la flexibilidad educativa, fortalecen el aprendizaje autónomo y colaborativo, y promueven el desarrollo de competencias digitales en docentes y estudiantes. Asimismo, la implementación de estos modelos contribuye a la optimización de recursos institucionales, la ampliación del acceso a la educación superior y la reducción del impacto ambiental asociado a las actividades académicas presenciales. Se concluye que los EVH representan un modelo educativo pertinente para la transformación pedagógica de la educación superior, al integrar innovación tecnológica, sostenibilidad institucional y estrategias de aprendizaje centradas en el estudiante.

Palabras clave: educación superior; innovación educacional; tecnología de la información; educación para el desarrollo sostenible; entorno de aprendizaje.

Abstract

This research article analyzes educational trends related to the implementation of hybrid virtual environments (HVE) in Latin American higher education as a strategy to strengthen pedagogical innovation and educational sustainability. The research followed a qualitative documentary-analytical approach based on a review of scientific literature published between 2015 and 2025 in international academic databases such as Scopus, Web of Science, ERIC, SciELO, and Redalyc. The analysis focused on studies related to hybrid education, integration of information and communication technologies (ICT), educational innovation, and the development of digital competencies in higher education. Results show that hybrid virtual environments enhance educational flexibility, promote autonomous and collaborative learning, and strengthen digital competencies among teachers and

students. Additionally, the implementation of these models contributes to the optimization of institutional resources, expansion of access to higher education, and reduction of the environmental impact associated with traditional academic activities. Hybrid virtual environments are therefore identified as a relevant educational model for the pedagogical transformation of higher education, integrating technological innovation, institutional sustainability, and student-centered learning strategies.

Keywords: higher education; educational innovation; information technology; education for sustainable development; learning environment.

AMBIENTES VIRTUAIS HÍBRIDOS: TENDÊNCIAS EDUCACIONAIS COM FERRAMENTAS DE TIC PARA UMA EDUCAÇÃO SUSTENTÁVEL E INOVADORA

Resumo

Este artigo de pesquisa analisa as tendências educacionais associadas à implementação de ambientes virtuais de aprendizagem híbridos (AVAH) no ensino superior latino-americano como estratégia para fortalecer a inovação pedagógica e a sustentabilidade educacional. A pesquisa foi conduzida utilizando uma abordagem qualitativa, documental-analítica, baseada em uma revisão da literatura científica publicada entre 2015 e 2025 em bases de dados acadêmicas internacionais como Scopus, Web of Science, ERIC, SciELO e Redalyc. A análise focou em estudos relacionados à educação híbrida, à integração de tecnologias da informação e comunicação (TICs), à inovação educacional e ao desenvolvimento de competências digitais no contexto universitário. A partir da revisão das fontes selecionadas, foram identificadas tendências pedagógicas emergentes, vinculadas à aprendizagem móvel, à microaprendizagem, à gamificação e ao uso de plataformas digitais de aprendizagem. Os resultados mostram que os ambientes virtuais de aprendizagem híbridos promovem a flexibilidade educacional, fortalecem a aprendizagem autônoma e colaborativa e fomentam o desenvolvimento de competências digitais tanto em professores quanto em alunos. Além disso, a implementação desses modelos contribui para a otimização de recursos institucionais, a ampliação do acesso ao ensino superior e a redução do impacto ambiental associado às atividades acadêmicas presenciais. Conclui-se que os Ambientes Virtuais de Aprendizagem (AVA) representam um modelo educacional relevante para a transformação pedagógica do ensino superior, uma vez que integram inovação tecnológica, sustentabilidade institucional e estratégias de aprendizagem centradas no aluno.

Palavras-chave: Ensino superior; inovação educacional; tecnologia da informação; educação para o desenvolvimento sustentável; ambiente de aprendizagem.

ENVIRONNEMENTS VIRTUELS HYBRIDES : TENDANCES EDUCATIVES INTEGRANT LES OUTILS TIC POUR UNE EDUCATION DURABLE ET INNOVANTE

Résumé

Cet article de recherche analyse les tendances pédagogiques liées à la mise en œuvre d'environnements d'apprentissage hybrides et virtuels (EAHV) dans l'enseignement supérieur latino-américain, en tant que stratégie

visant à renforcer l'innovation pédagogique et la pérennité de l'éducation. La recherche a été menée selon une approche qualitative, documentaire et analytique, fondée sur une revue de la littérature scientifique publiée entre 2015 et 2025 dans des bases de données académiques internationales telles que Scopus, Web of Science, ERIC, SciELO et Redalyc. L'analyse s'est concentrée sur les études relatives à l'enseignement hybride, à l'intégration des technologies de l'information et de la communication (TIC), à l'innovation pédagogique et au développement des compétences numériques en milieu universitaire. L'examen des sources sélectionnées a permis d'identifier des tendances pédagogiques émergentes, liées à l'apprentissage mobile, au microapprentissage, à la ludification et à l'utilisation des plateformes d'apprentissage numériques. Les résultats montrent que les environnements d'apprentissage hybrides et virtuels favorisent la flexibilité pédagogique, renforcent l'apprentissage autonome et collaboratif et contribuent au développement des compétences numériques tant chez les enseignants que chez les étudiants. De plus, la mise en œuvre de ces modèles contribue à l'optimisation des ressources institutionnelles, à l'élargissement de l'accès à l'enseignement supérieur et à la réduction de l'impact environnemental lié aux activités académiques en présentiel. On peut donc conclure que les environnements d'apprentissage virtuels (EAV) constituent un modèle pédagogique pertinent pour la transformation de l'enseignement supérieur, car ils intègrent l'innovation technologique, la durabilité institutionnelle et des stratégies d'apprentissage centrées sur l'étudiant.

Mots clés : Enseignement supérieur ; innovation pédagogique ; technologies de l'information ; éducation au développement durable ; environnement d'apprentissage.

INTRODUCCIÓN

La educación contemporánea atraviesa un proceso de transformación profunda impulsado por los avances tecnológicos, la globalización del conocimiento y la necesidad de adoptar modelos educativos sostenibles capaces de responder a los desafíos del siglo XXI.

Las instituciones de educación superior se ven llamadas a incorporar estrategias pedagógicas innovadoras; entonces emergen los entornos virtuales híbridos (EVH) como una alternativa educativa que combina experiencias de aprendizaje presenciales y virtuales mediante el uso de plataformas tecnológicas que facilitan la interacción sincrónica y asincrónica entre docentes y estudiantes. Este modelo favorece la flexibilidad del aprendizaje y promueve el desarrollo de competencias diversificar las estrategias pedagógicas, ampliar el acceso al conocimiento y promover procesos formativos más flexibles y centrados en el estudiante.

La educación contemporánea experimenta una transformación profunda impulsada por los avances tecnológicos, la globalización del conocimiento y la necesidad de adoptar modelos sostenibles que respondan a los desafíos del siglo XXI (Dziubaniuk, et. al., 2023; Graham, et. al., 2023; Sandoval-Benavides, et. al., 2025).

Los sistemas educativos buscan estrategias que articulen la innovación pedagógica, aseguren la mejora continua en el proceso de enseñanza y aprendizaje, potencien el modelo educativo y garanticen el desarrollo sostenible, en concordancia con los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS), en particular el ODS 4, orientado a garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad (Gudonienė, et. al., 2025; Parusheva, et. al., 2023).

La incorporación de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) en los procesos educativos ha modificado las prácticas tradicionales, dando lugar a modelos más flexibles, colaborativos y centrados en el estudiante (Bonilla & Guzmán, 2020; Santiago-Trujillo & Garvich-Ormeño, 2024).

Los modelos sustentados exclusivamente en la presencialidad han evolucionado hacia modalidades híbridas que combinan la interacción directa con recursos digitales, con el propósito de ampliar el acceso al conocimiento y diversificar las estrategias pedagógicas (Huda, 2024; Li et al., 2024; Monika & Kristanto, 2024; Shanmugam, 2025). Se consolidan los entornos virtuales híbridos (EVH) como espacios educativos, la interacción sincrónica y asincrónica entre docentes y estudiantes mediante plataformas tecnológicas (Al Hosani, 2024; Ulla & Perales, 2022).

Desde el ámbito institucional, la literatura reporta que los EVH se relacionan con procesos de gestión académica e innovación metodológica, así como con iniciativas orientadas a la optimización de recursos, la reducción de desplazamientos y la disminución del impacto ambiental (Mekacher, 2022; Roig et al., 2025; Samuel, 2023). Se evidencian prácticas educativas caracterizadas por la participación estudiantil, el aprendizaje autónomo y la colaboración, además del desarrollo de competencias digitales y cognitivas relevantes para la sociedad del conocimiento (Cabero-Almenara & Llorente-Cejudo, 2021; Gamage et al., 2022; García-Peñalvo, 2021; Gudonienė et al., 2025).

En el contexto panameño, estudios recientes documentan experiencias de implementación de ambientes híbridos en instituciones de educación superior vinculadas con procesos de formación docente y con iniciativas para reducir brechas tecnológicas y pedagógicas, especialmente en regiones como Panamá Este (Sandoval-Benavides, et. al., 2025; Tapia Huamaní & Osorio Castillo, 2023). Esto permite analizar propuestas educativas que articulen tecnología, calidad formativa y equidad social.

Las aulas híbridas se fundamentan en marcos teóricos como el constructivismo y el conectivismo, los cuales conciben el aprendizaje como un proceso activo, colaborativo y mediado por la tecnología. Desde el constructivismo, el conocimiento se construye mediante la interacción significativa entre el sujeto y su entorno, mientras que el conectivismo enfatiza la relevancia de las redes digitales y la gestión del conocimiento distribuido en plataformas interactivas (Li, et. al., 2023; Nikolopoulou, 2023).

La perspectiva del aprendizaje situado plantea que el aprendizaje se desarrolla en comunidades de práctica, lo que favorece experiencias formativas contextualizadas en los entornos virtuales híbridos. Estos fundamentos respaldan la integración de las TIC en la educación superior, al posibilitar la adquisición de competencias digitales y el desarrollo del pensamiento crítico, la autonomía y la responsabilidad social (Álvarez-Chaves & Saborío-Taylor, 2025; Rojas, 2023).

A partir de estos antecedentes teóricos y empíricos, se plantea la necesidad de analizar el papel de los entornos virtuales híbridos como una tendencia educativa asociada con la innovación pedagógica, la sostenibilidad y la calidad en la educación superior.

La pregunta de investigación que orienta este estudio es: ¿cómo se configuran los entornos virtuales híbridos como una estrategia educativa para promover la innovación pedagógica y la sostenibilidad en la educación superior? La hipótesis que guía esta investigación sostiene que la implementación planificada de los EVH fortalece la sostenibilidad educativa y favorece la transformación pedagógica mediante el uso estratégico de las TIC.

El objetivo de este artículo de revisión es analizar las tendencias educativas emergentes vinculadas con la implementación de entornos virtuales híbridos en la educación superior, así como su relación con la innovación pedagógica y su contribución al fortalecimiento de las competencias digitales y a la promoción de una educación sostenible orientada al aprendizaje permanente en el contexto universitario.

Metodología

La presente investigación se desarrolló bajo un enfoque cualitativo de carácter documental, orientado al análisis de tendencias educativas relacionadas con la implementación de entornos virtuales híbridos en la educación superior. Este enfoque permite interpretar fenómenos educativos a partir de la revisión sistemática de literatura científica y la identificación de patrones conceptuales y metodológicos presentes en estudios previos. científicas (García-Peñalvo, 2021).

El diseño metodológico se fundamentó en una revisión documental de tipo analítico con el propósito de identificar los principales enfoques teóricos, metodológicos y tecnológicos asociados a los EVH y su relación con la innovación educativa y la sostenibilidad institucional.

Para la recopilación de información se realizó una búsqueda sistemática en bases de datos académicas de alto impacto, entre ellas Scopus, Web of Science, ERIC, SciELO y Redalyc, seleccionadas por su relevancia en la difusión de investigaciones en el ámbito educativo.

Los criterios de inclusión consideraron artículos científicos publicados entre 2015 y 2025, investigaciones relacionadas con educación híbrida, innovación educativa, integración de TIC y sostenibilidad educativa en el contexto de la educación superior. Asimismo, se priorizaron estudios revisados por pares y publicados en revistas científicas indexadas.

Una vez recopilada la información, se procedió a realizar un proceso de análisis de contenido, mediante el cual se identificaron categorías temáticas que permitieron organizar la información y facilitar su interpretación. Este proceso implicó la lectura analítica de los documentos seleccionados, la identificación de conceptos clave y la agrupación de los hallazgos en dimensiones de análisis.

A partir de este procedimiento se establecieron tres dimensiones principales de análisis: dimensión pedagógica, relacionada con los enfoques de enseñanza y aprendizaje asociados a los entornos virtuales híbridos, dimensión tecnológica, vinculada con el uso de plataformas digitales, recursos tecnológicos y herramientas TIC utilizadas en estos entornos, dimensión institucional, orientada al análisis de políticas

educativas, estrategias de gestión académica y procesos de innovación implementados por las instituciones de educación superior.

Los resultados obtenidos fueron organizados y sintetizados mediante una interpretación crítica de la literatura, lo que permitió identificar tendencias educativas emergentes y establecer relaciones entre la implementación de entornos virtuales híbridos, la innovación pedagógica y la sostenibilidad educativa.

ANÁLISIS Y DISCUSIÓN DE RESULTADOS

El andamiaje del constructivismo social en los EVH

Los entornos virtuales híbridos encuentran su principal sustento teórico en el constructivismo social, perspectiva que concibe el aprendizaje como un proceso activo de construcción del conocimiento mediado por la interacción social y el contexto cultural. Desde este enfoque, las tecnologías digitales actúan como herramientas de mediación que facilitan la interacción entre los participantes del proceso educativo y favorecen la construcción colaborativa del conocimiento.

Las plataformas virtuales, lejos de aislar al estudiante, actúan como andamiajes que facilitan la Zona de Desarrollo Próximo a través de la interacción asincrónica y sincrónica. Como lo reafirman teóricos contemporáneos (Garrison, 2017); el aprendizaje híbrido exitoso depende de la "presencia social" y la "presencia cognitiva", demuestran que la construcción del conocimiento es un proceso intrínsecamente colaborativo, incluso cuando está mediado por pantallas.

Los EVH fomentan el uso de metodologías activas centradas en el estudiante, como el aprendizaje basado en proyectos o el aula invertida (Li et al., 2023). Las herramientas TIC y los recursos multimedia en la educación híbrida funcionan como organizadores previos que facilitan este anclaje, y permiten que la transición entre los espacios presenciales y virtuales mantenga una coherencia lógica y psicológica que dota de verdadero sentido al conocimiento adquirido.

Para comprender la naturaleza de los EVH en el siglo XXI, es necesario trascender las pedagogías tradicionales y adentrarse en el concepto de las "ecologías de aprendizaje" y el "aprendizaje invisible" (Cobo & Moravec, 2011).

En un modelo híbrido, el aprendizaje ocurre tanto en los espacios formales (el aula, el campus virtual) como en los informales (redes sociales, foros, exploración autónoma). La tecnología actúa como un catalizador que visibiliza y certifica esas competencias adquiridas fuera del currículo rígido. Así, el estudiante universitario desarrolla una capacidad de adaptación continua, aprendiendo a gestionar su propio entorno personal de aprendizaje flexible y continuo.

Conectivismo: el aprendizaje en la era digital

Para comprender la dinámica de los entornos híbridos modernos, es imperativo recurrir al conectivismo, definido por Siemens (2005) como la teoría del aprendizaje para la era digital. En un modelo híbrido, el conocimiento no reside exclusivamente en el docente ni en los textos, sino que se encuentra distribuido a través de redes de información y bases de datos.

El aprendizaje se convierte en la capacidad de conectar nodos especializados y mantener esa conexión actualizada (Downes, 2012). En este sentido, los EVH fomentan que los estudiantes de educación superior desarrollen la competencia crítica de saber *dónde* buscar la información y cómo discernir su validez frente a la sobreabundancia de datos.

El conectivismo desarrolla la idea de que las interacciones en foros y redes virtuales fomentan el conocimiento distribuido. Se destaca entonces que el aprendizaje en la era digital se desarrolla mediante redes de información y conocimiento distribuidas en entornos tecnológicos. Según esta perspectiva, el conocimiento se construye a partir de las conexiones que los individuos establecen con diversas fuentes de información y comunidades de aprendizaje (Dziubaniuk et al., 2023).

Aprendizaje situado

El aprendizaje situado destaca la importancia del contexto social y cultural en el proceso educativo, enfatizando la participación en comunidades de práctica como mecanismo fundamental para la adquisición de conocimientos y habilidades (Nikolopoulou, 2023). En los EVH, esta dimensión se potencia mediante la creación de espacios de interacción que replican contextos profesionales y sociales, permitiendo a los estudiantes aprender haciendo en entornos simulados o reales mediados por tecnología.

Socioformación y pertinencia social

Para que el modelo híbrido sea sostenible e innovador, debe trascender lo técnico y abrazar el enfoque socioformativo (Tobón, 2021). Desde esta visión, la integración de herramientas TIC en el aula híbrida carece de valor si no está orientada a la resolución de problemas reales del contexto social, económico y ambiental del estudiante. La educación híbrida, por tanto, se convierte en un ecosistema formativo que no solo evalúa saberes abstractos, sino que fomenta el pensamiento complejo y el trabajo colaborativo para formar ciudadanos éticos y comprometidos con el desarrollo sustentable de sus comunidades (Tobón, et. al., 2022).

Finalmente, la dimensión de la "educación sostenible e innovadora" que persiguen los entornos híbridos exige un fundamento filosófico arraigado en el pensamiento complejo de Morin, (1999). La sostenibilidad no se limita a la ecología ambiental, sino a la ecología de la acción educativa: preparar a los individuos para lidiar con la incertidumbre del mundo globalizado.

Los EVH fomentan este pensamiento complejo al romper la linealidad del tiempo y el espacio educativo, exigiendo al estudiante y al docente articular saberes multidisciplinares. Esta visión multidimensional garantiza

que la innovación tecnológica esté siempre supeditada a la formación de una conciencia humana y ciudadana perdurable.

Los resultados del análisis evidencian que los entornos virtuales híbridos se consolidan como un modelo educativo capaz de articular innovación tecnológica, pedagogía activa y sostenibilidad institucional. El análisis de la literatura permitió identificar los elementos estructurales que sustentan un modelo híbrido efectivo, desde la planificación hasta la evaluación de resultados. La configuración del proceso sistemático constó de cinco fases:

1. Diagnóstico exhaustivo de necesidades, recursos y competencias digitales.
2. Diseño y selección de metodologías y plataformas tecnológicas.
3. Capacitación continua del profesorado.
4. Implementación articulada de sesiones presenciales y virtuales.
5. Evaluación sistemática para el aseguramiento de la calidad.

En concordancia con lo planteado por Cabero-Almenara y Llorente-Cejudo, (2021); los modelos híbridos adquieren mayor efectividad cuando se sustentan en diseños instruccionales rigurosos que integran metodologías activas centradas en el estudiante. De esta manera, la tecnología deja de ser un recurso instrumental para convertirse en un medio que posibilita la construcción colaborativa del conocimiento y el desarrollo de competencias digitales.

Tendencias educativas emergentes

Las tendencias educativas emergentes se orientan hacia la incorporación progresiva de estrategias activas como la gamificación, el microaprendizaje y el aprendizaje móvil, que fortalecen la motivación, la participación y la autonomía del estudiante, aunque sigue enfrentando el desafío estructural de requerir una conectividad constante.

Por consiguiente, el microaprendizaje, a través de la dosificación de contenidos breves y específicos, incrementa de manera notable los índices de retención y comprensión, si bien exige un riguroso cuidado pedagógico para evitar la fragmentación del conocimiento.

La incorporación de la gamificación inyecta dinámicas basadas en retos, misiones y recompensas que catalizan la motivación y la participación activa, siempre que el docente logre evitar un enfoque superficial. La consolidación de la educación en línea mediante plataformas robustas propicia un acceso universal y un aprendizaje colaborativo, teniendo como principal frontera a superar la persistente brecha digital y las limitaciones técnicas de los usuarios.

Estrategias como el aprendizaje móvil, la gamificación y el microaprendizaje permiten diversificar las experiencias educativas y mejorar los niveles de participación y motivación estudiantil. Estos hallazgos coinciden con lo planteado por Cabero-Almenara y Llorente-Cejudo, (2021); y Gamage, et. al. (2022); quienes destacan el

potencial de los modelos híbridos para fortalecer la interacción académica y optimizar los procesos de enseñanza y aprendizaje.

Impacto pedagógico y desarrollo de competencias

El análisis del impacto pedagógico demuestra que estas herramientas trascienden lo puramente instrumental para redefinir las dinámicas humanas dentro del proceso formativo. En primer lugar, el rol del docente evoluciona de ser un transmisor de información hacia la figura de un mediador digital y facilitador de experiencias significativas, lo que garantiza una enseñanza activa y centrada en el estudiante. En este nuevo paradigma florece el aprendizaje autónomo; los estudiantes adquieren la capacidad de gestionar su propio ritmo y estilo de asimilación, el pensamiento crítico y la inteligencia colaborativa.

Adicionalmente, el sistema de evaluación se transforma en un proceso orgánico gracias a la mediación tecnológica, con una retroalimentación inmediata y adaptativa que facilita la mejora continua y la detección temprana de dificultades. Todo este entramado educativo se sostiene mediante la colaboración en entornos compartidos, donde confluyen las habilidades sociales y las competencias transversales requeridas en el mundo contemporáneo.

El hallazgo más trascendental del análisis radica en la reconfiguración del rol docente y el fomento del aprendizaje autónomo, elementos que encuentran un profundo respaldo en el enfoque socioformativo. Tal como lo ha documentado Tobón, (2021); la integración de las TIC carece de sentido si no se orienta a la resolución de problemas del contexto real.

En este sentido, los EVH analizados actúan como ecosistemas propicios para la socioformación, donde la tecnología facilita la mediación y la evaluación mediante rúbricas dinámicas (Tobón et al., 2022). Esto corrobora que el desarrollo de competencias digitales no es un fin en sí mismo, sino un vehículo para formar ciudadanos éticos, colaborativos y capaces de transformar su entorno social, validando la hipótesis de que la educación híbrida prepara al individuo para las complejidades de la vida contemporánea.

En concordancia con los hallazgos de Claro y Castro-Grau, (2023); y Santiago-Trujillo, y Garvich-Ormeño, (2024); quienes señalan que la alfabetización digital constituye una competencia fundamental en la educación contemporánea, el estudio identificó como aspecto relevante el fortalecimiento de competencias digitales en docentes y estudiantes. La interacción constante con plataformas educativas, recursos multimedia y herramientas colaborativas contribuye al desarrollo de habilidades relacionadas con la gestión de información, la comunicación digital y la producción de contenidos en entornos virtuales.

Contribución a la sostenibilidad y gestión institucional

En cuanto a la contribución a la sostenibilidad y gestión institucional, los resultados demuestran un impacto en múltiples ejes. La optimización de recursos mediante la digitalización de materiales y el uso de aulas virtuales genera una reducción directa en el consumo de papel, energía y espacio físico.

En términos de acceso y equidad, el aprendizaje móvil facilita la inclusión de estudiantes de diversas ubicaciones geográficas y capacidades. Adicionalmente, a nivel administrativo, los sistemas de analítica y seguimiento académico mejoran la eficiencia en la planificación y la toma de decisiones, reduciendo la huella ecológica al minimizar los desplazamientos físicos hacia los campus.

Esta observación sobre la optimización de recursos y la sostenibilidad institucional concuerda con los planteamientos de García-Peñalvo y Corell, (2020); quienes sostienen que la verdadera innovación educativa no reside en la mera adquisición de plataformas, sino en la transformación cultural de la institución para garantizar la equidad y la reducción de la brecha digital en contextos vulnerables.

. La digitalización de materiales académicos, la reducción de desplazamientos y el uso de plataformas virtuales permiten optimizar el uso de recursos institucionales y disminuir el impacto ambiental asociado a las actividades educativas presenciales. Estos beneficios se relacionan con los principios de sostenibilidad promovidos por organismos internacionales y por diversas políticas educativas orientadas a la transformación digital de las universidades.

Desafíos en la implementación de EVH.

El análisis de la literatura también permite identificar algunos desafíos asociados a la implementación de entornos virtuales híbridos. Entre los principales se encuentran la brecha digital, la conectividad limitada en ciertos contextos, la falta de formación tecnológica del profesorado y la ausencia de políticas institucionales consolidadas para la educación digital. Estos factores pueden limitar el impacto educativo de los EVH si no se abordan mediante estrategias institucionales integrales.

En este sentido, la consolidación de modelos educativos híbridos requiere una planificación estratégica que integre infraestructura tecnológica adecuada, formación docente permanente y políticas educativas orientadas a promover la innovación pedagógica y la inclusión digital. Al observar la inteligencia colaborativa que germina en estos espacios compartidos, resulta ineludible retornar a los teóricos clásicos para comprender la dimensión humana del fenómeno.

CONCLUSIONES

El análisis desarrollado permite concluir que los entornos virtuales híbridos representan una estrategia educativa pertinente para fortalecer los procesos de innovación pedagógica en la educación superior. La integración de recursos digitales, plataformas de aprendizaje y metodologías activas contribuye a generar experiencias formativas más flexibles, participativas y centradas en el estudiante.

En este nuevo ecosistema de aprendizaje, el aula ha derribado sus cuatro paredes físicas para expandirse hacia horizontes omnipresentes, donde el docente abandona el rol tradicional de transmisor para erigirse como un arquitecto de experiencias y un mediador digital, y el estudiante asume el protagonismo en su propia formación, cultivando un aprendizaje autónomo, crítico y profundamente colaborativo.

El modelo demuestra que la optimización de recursos va mucho más allá de la simple reducción de la huella ecológica institucional. En contextos de profundos contrastes sociodemográficos como Panamá Este, la flexibilidad espacial y temporal que brindan plataformas como el Campus Virtual actúa como un poderoso puente nivelador que democratiza el acceso al saber.

Asimismo, la implementación de estos modelos educativos favorece el desarrollo de competencias digitales tanto en docentes como en estudiantes, lo que resulta fundamental para enfrentar los desafíos de la sociedad del conocimiento. En este sentido, los entornos virtuales híbridos no deben concebirse únicamente como una alternativa tecnológica, sino como un modelo pedagógico que promueve nuevas formas de interacción, colaboración y construcción del conocimiento.

Por otra parte, la literatura revisada evidencia que los EVH también contribuyen a la sostenibilidad institucional mediante la optimización de recursos, la digitalización de materiales académicos y la reducción de desplazamientos físicos asociados a las actividades educativas presenciales.

No obstante, la consolidación de estos modelos requiere políticas institucionales orientadas al fortalecimiento de la infraestructura tecnológica, la capacitación docente permanente y la reducción de las brechas digitales existentes en diversos contextos educativos.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Al Hosani, N. (2024). The effect of hybrid learning on student academic success and achievement. *International Journal of English and Social Learning*, 1(1), 438-451.
<https://doi.org/10.18502/ijesl.v1i1.17956>
- Álvarez-Chaves, A., & Saborío-Taylor, S. (2025). Hybrid learning in higher education: Considerations for its implementation in course design. *Journal of Digital Educational Technology*, 5(1), Article ep2505.
<https://doi.org/10.30935/jdet/15859>
- Álvarez-Huari, M. Y. (2025). Competencia digital docente en universidades latinoamericanas. *Revista Docentes 2.0*, 18(1), 146-157.
<https://doi.org/10.37843/rted.v18i1.604>
- Bonilla, L., & Guzmán, A. (2020). Estrategias pedagógicas para entornos híbridos en la educación superior. *Revista Iberoamericana de Educación*, 84(1), 45-63.
<https://doi.org/10.35362/rie8414030>
- Cabero-Almenara, J., & Llorente-Cejudo, C. (2021). Innovación educativa y TIC: Hacia un aprendizaje híbrido sostenible. *EduTec. Revista Electrónica de Tecnología Educativa*, 76, 1-16.
<https://doi.org/10.21556/edutec.2021.76.2110>

- Claro, M., & Castro-Grau, C. (2023). *El papel de las tecnologías digitales en los aprendizajes del siglo XXI*. IPE UNESCO.
<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000386981>
- Cobo, C., & Moravec, J. W. (2011). *Aprendizaje invisible: Hacia una nueva ecología de la educación*. Colección Transmedia XXI. Edicions de la Universitat de Barcelona.
- Downes, S. (2012). *Connectivism and connective knowledge: Essays on meaning and learning networks*. National Research Council Canada.
https://www.downes.ca/files/books/Connective_Knowledge-19May2012.pdf
- Dziubaniuk, O., Ivanova-Gongne, M., & Nyholm, M. (2023). Learning and teaching sustainable business in the digital era: A connectivism theory approach. *International Journal of Educational Technology in Higher Education*, 20, Article 20.
<https://doi.org/10.1186/s41239-023-00390-w>
- Gamage, K. A. A., Gamage, A., & Dehideniya, S. C. P. (2022). Online and hybrid teaching and learning: Enhance effective student engagement and experience. *Education Sciences*, 12(10), Article 651.
<https://doi.org/10.3390/educsci12100651>
- García-Peñalvo, F. J. (2021). *Innovación y transformación digital en la educación*. GRIAL.
<https://doi.org/10.5281/zenodo.4784074>
- García-Peñalvo, F. J., & Corell, A. (2020). La COVID-19: ¿enzima de la transformación digital de la docencia o reflejo de una crisis metodológica y competencial en la educación superior? *Campus Virtuales*, 9(2), 83-98.
<http://uajournals.com/ojs/index.php/campusvirtuales/article/view/740>
- Garrison, D. R. (2017). *E-learning in the 21st century: A community of inquiry framework for research and practice* (3rd ed.). Routledge.
- Graham, C. R., Danaa, G., Purevsuren, T., Martínez, A., Spricigo, C. B., Camilotti, B. M., & Batsukh, T. (2023). Digital learning transformation in higher education. *Education Sciences*, 13(11), Article 1143.
<https://doi.org/10.3390/educsci13111143>
- Gudonienė, D., Vitkutė-Adžgauskienė, D., Maskeliūnas, R., & Blažauskas, T. (2025). Hybrid teaching and learning in higher education. *Sustainability*, 17(2), Article 756.
<https://doi.org/10.3390/su17020756>
- Huda, F. (2024). Hybrid learning models in post-pandemic higher education. *Journal of Education Review and Learning*, 1(1), 16-18.
<https://www.learningjournal.net/archives/2024/vol1issue1/PartA/1-1-4-896.pdf>

- Li, K. C., Wong, B. T. M., Kwan, R., Chan, H. T., Wu, M. M. F., & Cheung, S. K. S. (2023). Evaluation of hybrid learning and teaching practices. *Sustainability*, 15(8), Article 6780.
<https://doi.org/10.3390/su15086780>
- Li, Q., Hashim, S. N. A. B., Song, M., & Shen, L. (2024). The role of hybrid learning in promoting inclusive education. *Education Sciences & Psychology*, 10(3), Article 3357.
https://www.researchgate.net/publication/390584463_The_role_of_hybrid_learning_in_promoting_inclusive_education_A_systematic_review_of_psychological_benefits_and_implementation_success_factors/fulltext/67f523599b1c6c4877841a30/The-role-of-hybrid-learning-in-promoting-inclusive-education-A-systematic-review-of-psychological-benefits-and-implementation-success-factors.pdf?tp=eyJjb250ZXh0Ijp7ImZpcnN0UGFnZSI6InB1YmxpY2F0aW9uIiwicGFnZSI6InB1YmxpY2F0aW9uIn19
- Mekacher, L. (2022). Education 4.0: Hybrid learning and microlearning in a smart environment. *PUPIL: International Journal of Teaching, Education and Learning*, 6(1), 127-141.
<https://grdspublishing.org/index.php/PUPIL/article/view/1970>
- Monika, Y., & Kristanto, S. B. (2024). Adapting education: Navigating hybrid classrooms in the post-pandemic era. *Journal of Digital Learning and Education*, 4(2), 118-129.
https://www.researchgate.net/publication/383450118_Adapting_Education_Navigating_Hybrid_Classrooms_in_The_Post-Pandemic_Era/fulltext/694f97cc9aa6b4649dc543e0/Adapting-Education-Navigating-Hybrid-Classrooms-in-The-Post-Pandemic-Era.pdf?tp=eyJjb250ZXh0Ijp7ImZpcnN0UGFnZSI6InB1YmxpY2F0aW9uIiwicGFnZSI6InB1YmxpY2F0aW9uIn19
- Morin, E. (1999). *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO).
- Nikolopoulou, K. (2023). Self-regulated and mobile-mediated learning in blended tertiary education environments. *Sustainability*, 15(16), Article 12284.
<https://doi.org/10.3390/su151612284>
- Parusheva, S., Bobek, S., & Sternad Zabukovšek, S. (2023). Sustainable higher education: From e-learning to smart education. *Sustainability*, 15(13), Article 10378.
<https://doi.org/10.3390/su151310378>
- Roig, P. J., Alcaraz, S., Gilly, K., Bernad, C., & Juiz, C. (2025). Study on hybrid education in terms of space, time, language, and frameset. *Education Sciences*, 15(11), Article 1429.
<https://doi.org/10.3390/educsci15111429>
- Rojas, N. V. (2023). Nivel de competencias digitales de los docentes de la Universidad Nacional de Asunción. *Revista Científica de la Facultad de Filosofía*, 18(2), 85-111.

<https://doi.org/10.57201/rcff.v18i2.3744>

Samuel, S. I. (2023). A blended institutional learning approach for higher education sustainability. *SHS Web of Conferences*, 156, Article 09002.

<https://doi.org/10.1051/shsconf/202315609002>

Sandoval-Benavides, V. L., Portillo-Torres, M. C., & Vásquez-Villanueva, S. (2025). Transformación digital en la educación superior desde la perspectiva internacional: mapeo sistemático de la literatura. *Telos*, 27(1), 184-202.

<https://doi.org/10.1590/1983-3652.2025.51996>

Santiago-Trujillo, Y. D., & Garvich-Ormeño, R. M. (2024). Competencias digitales e integración de las TIC en el proceso de enseñanza-aprendizaje. *Revista Docentes*, 27(1), 50-65.

<https://doi.org/10.37843/rted.v17i1.405>

Shanmugam, S. K. S. (2025). Exploring the barriers to implementing hybrid learning in rural primary schools, *Cogent Education* 12(1), Article e2569691.

<https://doi.org/10.1080/2331186X.2025.2569691>

Siemens, G. (2005). Connectivism: A learning theory for the digital age. *International Journal of Instructional Technology and Distance Learning*, 2(1), 3-10.

<https://static1.squarespace.com/static/6820668911e3e5617c36c48c/t/682dad9690ec5749004d96d/1747824073835/connectivism.pdf>

Tapia Huamaní, J. T., & Osorio Castillo, E. M. (2023). Competencias digitales predominantes para el desempeño docente en educación superior. *Horizontes*, 7(30), 2125-2145.

<https://revistahorizontes.org/index.php/revistahorizontes/article/view/1173/2233>

Tobón, S. (2021). *Evaluación socioformativa: Estrategias e instrumentos*. Centro Universitario CIFE.

<https://cife.edu.mx/recursos/wp-content/uploads/2018/08/LIBRO-Evaluaci%C3%B3n-Socioformativa-1.0-1.pdf>

Tobón, S., Martínez-Iñiguez, J. E., Valdez-García, J. E., & Romero-Sandoval, A. (2022). Prácticas pedagógicas y evaluación socioformativa en la educación superior mediada por tecnologías. *Revista Fuentes*, 24(1), 1-15.

<https://doi.org/10.12795/revistafuentes.2022.186>

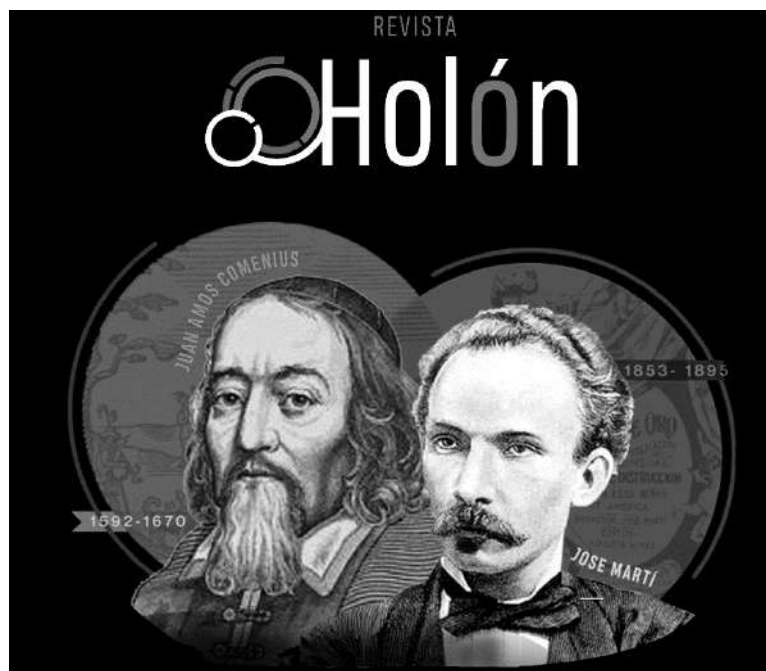
Ulla, M. B., & Perales, W. F. (2022). Hybrid teaching: Conceptualization through practice for the post COVID-19 pandemic education. *Frontiers in Education*, 7, Article 924594.

<https://doi.org/10.3389/educ.2022.924594>

Contribución Autoral

Autor Principal: Desarrolló el 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. 12
Mayo - Agosto
2026



Dayani Hernández Allende

Universidad Agraria de La Habana
Cuba

dayanihernandez746@gmail.com
<https://orcid.org/0009-0006-4084-0356>

Cómo citar este texto:

Hernández Allende, D. (2026). Comunicación asertiva en el desempeño profesional docente: El maestro como modelo vivo de humanidad. Revista Holón. Vol. III, No. 12. Mayo-Agosto 2026. Pp. 97-107. Universidad José Martí de Latinoamérica. URL disponible en: <https://revistas.up.ac.pa/index.php/holon>

Recibido: 22 de febrero 2026

Aceptado: 20 de marzo 2026

DOI: <https://doi.org/10.48204/j.holon.n12.a9839>

Indexada y catalogado por:



Comunicación asertiva en el desempeño profesional docente: El maestro como modelo vivo de humanidad

Assertive communication in teaching professional performance: the teacher as a living model of humanity

Dayani Hernández Allende
Universidad Agraria de La Habana
Cuba

dayanihernandez746@gmail.com
<https://orcid.org/0009-0006-4084-0356>

Correspondencia: dayanihernandez746@gmail.com

RESUMEN

Este ensayo académico emerge de una pregunta esencial: ¿cómo puede el maestro formar humanidad si él mismo no habita la palabra con conciencia plena? A partir de los hallazgos de una investigación desarrollada en contextos de formación docente en Cuba, se visibiliza una tensión profunda: los profesores reconocen teóricamente el valor de la comunicación asertiva, pero en la cotidianidad del aula persisten prácticas comunicativas ancladas en la unidireccionalidad, el temor al disenso y la dificultad para sostener un diálogo pedagógico genuino. Se defiende aquí una tesis de naturaleza ontológica: la comunicación asertiva no es una técnica ni un adorno del desempeño profesional docente; es su esencia misma. El maestro no enseña a comunicarse: se comunica, y en ese acto consciente o inconscientemente modela un modo de estar en el mundo. Desde los fundamentos del enfoque histórico-cultural y la teoría de la Educación Avanzada, este texto transita desde la evidencia empírica hacia una reflexión filosófica sobre la naturaleza modeladora del acto educativo. Se concluye que el mejoramiento del desempeño profesional en las Escuelas Pedagógicas exige estrategias que trasciendan lo puramente instruccional y toquen lo existencial: formar a un maestro que escucha, que duda, que reconoce al otro como legítimo interlocutor. Una escuela que forma maestros no puede habitar el silencio del monólogo.

Palabras clave: comunicación; educación; formación docente; modelo educacional; pedagogía.

Abstract

This academic essay arises from an essential question: how can the teacher shape humanity if he himself does not inhabit the word with full consciousness? Based on the findings of research conducted in teacher training contexts in Cuba, a deep tension becomes visible: teachers theoretically recognize the value of assertive communication, but in the daily life of the classroom, communicative practices anchored in one-directionality, fear of dissent, and the difficulty of sustaining genuine pedagogical dialogue persist. An ontological thesis is defended here: assertive communication is not a technique or an ornament of teaching professional performance; it is its very essence. The teacher does not teach how to communicate: he communicates, and in that act consciously or unconsciously he models a way of being in the world. Based on the foundations of the cultural-historical approach and the theory of Advanced Education, this text moves from empirical evidence towards a philosophical reflection on the modeling nature of the educational act. It is concluded that the improvement of professional performance in Pedagogical Schools requires strategies that transcend the purely instructional and touch the existential: to train

a teacher who listens, who doubts, who recognizes the other as a legitimate interlocutor. A school that trains teachers cannot inhabit the silence of the monologue.

Keywords: communication; education; educational models; teacher education; pedagogy.

COMUNICAÇÃO ASSERTIVA NO DESEMPENHO PROFISSIONAL DOCENTE: O PROFESSOR COMO MODELO VIVO DE HUMANIDADE.

Resumo

Este ensaio acadêmico parte de uma questão fundamental: como podem os professores cultivar a humanidade se eles próprios não habitam a linguagem com plena consciência? Com base nos resultados de pesquisas realizadas em contextos de formação de professores em Cuba, torna-se evidente uma profunda tensão: os professores reconhecem teoricamente o valor da comunicação assertiva, mas, no cotidiano da sala de aula, persistem práticas comunicativas enraizadas na unidirecionalidade, no medo da dissidência e na dificuldade em manter um diálogo pedagógico genuíno. Este ensaio defende uma tese de natureza ontológica: a comunicação assertiva não é uma técnica ou um embelezamento do desempenho profissional docente; ela é a sua própria essência. Os professores não ensinam comunicação; eles comunicam e, nesse ato, consciente ou inconscientemente, moldam uma forma de estar no mundo. Fundamentado na abordagem histórico-cultural e na teoria da Educação Avançada, este texto parte da evidência empírica para uma reflexão filosófica sobre a natureza formativa do ato educativo. Conclui-se que a melhoria do desempenho profissional nas faculdades de formação de professores exige estratégias que transcendam o puramente instrucional e abordem o existencial: formar um professor que escute, que questione, que reconheça o outro como um interlocutor legítimo. Uma escola que forma professores não pode habitar o silêncio do monólogo.

Palavras-chave: comunicação; educação; formação de professores; modelo educacional; pedagogia.

COMMUNICATION ASSERTIVE DANS LA PRATIQUE ENSEIGNANTE PROFESSIONNELLE : L'ENSEIGNANT COMME MODELE VIVANT D'HUMANITE

Résumé

Cet essai universitaire part d'une question fondamentale : comment les enseignants peuvent-ils cultiver l'humanité s'ils ne maîtrisent pas pleinement le langage ? À partir des résultats d'une recherche menée dans le cadre de la formation des enseignants à Cuba, une tension profonde se manifeste : si les enseignants reconnaissent théoriquement la valeur d'une communication assertive, dans la pratique quotidienne en classe, persistent des pratiques communicationnelles unidirectionnelles, marquées par la crainte de la contradiction et la difficulté à instaurer un véritable dialogue pédagogique. Cet essai défend une thèse ontologique : la communication assertive n'est ni une technique ni un artifice de l'enseignement professionnel ; elle en est l'essence même. Les enseignants n'enseignent pas la communication ; ils communiquent, et par cet acte, consciemment ou inconsciemment, ils façonnent une manière d'être au monde. S'appuyant sur les fondements

de l'approche historico-culturelle et sur la théorie de l'éducation avancée, ce texte passe de données empiriques à une réflexion philosophique sur la nature formatrice de l'acte éducatif. Il apparaît donc que l'amélioration des performances professionnelles dans les écoles de formation des enseignants exige des stratégies qui dépassent le simple cadre pédagogique et touchent à la dimension existentielle : former un enseignant à l'écoute, qui questionne, qui reconnaît l'autre comme un interlocuteur légitime. Une école de formation des enseignants ne peut se complaire dans le silence du monologue.

Mots clés : communication ; éducation ; formation des enseignants ; modèle éducatif ; pédagogie.

INTRODUCCIÓN

Hay preguntas que ningún formulario de diagnóstico puede atrapar en su totalidad.

¿Qué ocurre en el instante en que un docente, frente a sus estudiantes que se están formando como futuros docentes, elige callar una opinión sincera por temor a la confrontación? ¿Qué sucede cuando, ante la mirada inquisitiva del futuro maestro, el profesor responde con una frase aprendida, con la urgencia de clausurar el diálogo antes de que este lo exponga a su propia fragilidad? ¿Qué forma de humanidad se está modelando cuando la palabra del formador es unívoca, vertical, ajena a la posibilidad del encuentro?

Este ensayo no nace de la abstracción ni del deseo de señalar carencias. Nace de una evidencia que, por silenciosa, no es menos reveladora: en diversos contextos de formación docente, incluidos aquellos que han sido objeto de estudios exploratorios por parte de la autora, se observa una tensión persistente entre el discurso pedagógico y la práctica comunicativa cotidiana, la cual a menudo desdibuja el sentido humanista de la formación.

Los profesores declaran, con genuina convicción, que la comunicación asertiva es un pilar del desempeño profesional. Sin embargo, cuando se examinan las dinámicas del aula, los intercambios verbales, los gestos de escucha, las pausas que acogen la pregunta del otro, emerge un paisaje más matizado y, al mismo tiempo, más inquietante.

Se sabe que debe comunicarse asertivamente, pero no siempre se sabe cómo. Y más grave aún: en muchas ocasiones, la práctica continúa reproduciendo estructuras comunicativas que limitan el diálogo, no porque exista mala voluntad. No se trata, entonces, de un problema de intenciones. Se trata de un problema de conciencia modeladora.

En este ensayo se propone un ejercicio de reflexión profunda, busca desvelar la naturaleza ontológica de la comunicación asertiva en el desempeño profesional docente, transitando desde su comprensión en el plano instrumental hacia el plano ético.

Paralelamente, pretende fundamentar, desde un diálogo fecundo entre la teoría de la Educación Avanzada y el enfoque histórico-cultural, la necesidad impostergable de que las Escuelas Pedagógicas asuman, con urgencia ética y responsabilidad social, resolver esta tensión persistente. En la formación de un maestro que sea, ante todo, un modelo vivo de comunicación humanizada

DESARROLLO

El docente como artífice de humanidad: una mirada ontológica desde la Educación Avanzada

¿Qué es, en su esencia más profunda, un maestro?

La pregunta parece elemental, casi ingenua. Sin embargo, en su aparente simplicidad se oculta una cuestión que la pedagogía contemporánea ha eludido sistemáticamente: ¿es el maestro un transmisor de contenidos curriculares o es, más radicalmente, un artífice de humanidad?

La teoría de la Educación Avanzada, desarrollada por Añorga, (1997); ofrece una clave hermenéutica para abordar esta pregunta sin reducir su complejidad. el desempeño profesional no se agota en el “saber hacer”. El docente, desde esta óptica, no es un operario de la instrucción; es un profesional cuyo quehacer está impregnado de intencionalidad formativa, de un propósito que trasciende lo inmediato para inscribirse en el horizonte de lo humano.

Pérez, González y Martínez, (2008); profundizan esta mirada al definir el desempeño profesional como: “el conjunto de acciones que con una alta motivación, preparación pedagógica y creatividad que realiza el docente, durante el desarrollo de su actividad, orientada a lograr la formación integral de la personalidad de cada uno de sus estudiantes” (p. 15). Nótese la centralidad del concepto: no se trata de “transmitir conocimientos”, sino de formar personalidades.

Aquí emerge, con toda su fuerza, la primera dimensión de la tesis que se sostiene: el desempeño profesional docente es, en su naturaleza más íntima, un acto comunicativo. No hay enseñanza sin comunicación, ciertamente, pero tampoco hay formación humana sin una comunicación que sea, en sí misma, formativa.

Las Escuelas Pedagógicas cubanas tienen, en este punto, una responsabilidad que no puede ser eludida ni delegada, en ellas no se forman profesionales para cualquier ejercicio profesional; forman a quienes, a su vez, formarán a otros, el docente que actúa en estas instituciones no solo enseña contenidos disciplinares; opera consciente o inconscientemente como modelo de identidad profesional, comunica cómo se es maestro.

Los estudios diagnósticos desarrollados por la autora en contextos formativos cubanos (Hernández Allende, 2025), a través de metodologías cualitativas de observación participante, entrevistas en profundidad y grupos de discusión, revelan una paradoja que merece ser pensada con honestidad intelectual.

Los docentes valoran en el plano actitudinal, principios como el respeto, la equidad y la empatía. Sin embargo, cuando se examinan las prácticas comunicativas efectivas, se observa una tendencia a reproducir estructuras de interacción propias del modelo pedagógico tradicional: la palabra del docente ocupa la centralidad del espacio comunicativo; el estudiante es situado, implícitamente, en el lugar del receptor pasivo.

¿Qué están aprendiendo realmente, los futuros maestros en estas aulas? Más allá de los contenidos explícitos del currículo, están aprendiendo un modo de ser maestro: donde comunicar es fundamentalmente emitir

mensajes; que enseñar es, ante todo explicar que el otro es esencialmente, un receptor. Aprenden, en suma, un modelo de desempeño profesional que, aunque probablemente no coincida con el discurso pedagógico oficial, tiene la fuerza performativa de lo que se hace, no de lo que se dice.

La comunicación asertiva: del dominio técnico a la postura ética

La literatura especializada ha tendido a definir la comunicación asertiva en términos predominantemente psicológicos y conductuales. Hernández y García, (2020); la caracterizan como: “la capacidad de expresar sentimientos, opiniones y pensamientos de manera oportuna, clara y respetuosa, sin agredir a otros ni someterse a la voluntad ajena, actuando desde un autoconcepto positivo y equilibrado”. (p. 78, citado en Hernández Allende, 2025).

Esta definición, siendo útil desde una perspectiva clínica o del desarrollo personal, resulta insuficiente cuando se trata de comprender, el lugar de la asertividad en el desempeño profesional docente, porque en el aula no es una habilidad expresiva que pueda ser entrenada mediante técnicas de comunicación eficaz. Es, más radicalmente, una postura ética ante el otro.

Cuando un docente se comunica asertivamente, hace algo mucho más significativo que “expresar con claridad sus ideas”, reconoce al estudiante como un interlocutor legítimo, dotado de dignidad, capaz de pensar por sí mismo, de disentir, de aportar, de construir conocimiento en colaboración, renuncia de manera implícita pero efectiva, al ejercicio autoritario del poder pedagógico, opta en su lugar por una autoridad que se funda en el respeto recíproco y en la confianza mutua. Está, en definitiva, humanizando el vínculo pedagógico.

La Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO, 2022) ha señalado, en esta misma dirección, que la comunicación asertiva: “no solo optimiza la distribución de información y la construcción conjunta de conocimiento, sino que también modela y promueve los valores y habilidades socioemocionales esenciales para el desarrollo integral de los futuros ciudadanos”. (p. 54).

La asertividad comunicativa en la modelación es, desde esta perspectiva, absolutamente crucial. El docente no la predica desde el púlpito del saber; la encarna en su práctica cotidiana, como señala Calua Cueva, et. al., (2021); y al encarnarla, la hace visible, tangible, posible. La convierte en algo que puede ser visto, imitado, apropiado.

El diagnóstico, en este sentido, revela una brecha entre el decir y el hacer, entre la intención declarada y la práctica efectiva no como falla individual, ni como una carencia atribuible a la voluntad de los docentes. Responde, más bien, a una deuda histórica de los propios procesos de formación inicial y continua, que han tendido a privilegiar la dimensión teórico-conceptual. Se ha teorizado sobre ella, pero no siempre se ha modelado su ejercicio.

La relación dialéctica entre comunicación asertiva y desempeño profesional: hacia una epistemología del vínculo

La articulación entre comunicación asertiva y desempeño profesional no es de naturaleza mecánica, externa o aditiva. No se trata de dos variables que puedan correlacionarse estadísticamente, ni de dos competencias que puedan desarrollarse por separado y luego combinarse. Se trata, más profundamente, de una relación dialéctica y constitutiva.

El desempeño profesional de calidad requiere, para su realización efectiva, una comunicación pedagógica que sea, en sí misma, formativa. No es posible concebir un desempeño profesional excelente que sea, al mismo tiempo, comunicativamente deficitario. Porque la comunicación no es un instrumento externo que el docente utiliza para alcanzar sus fines; es el medio mismo en el que el acto educativo acontece.

Como se ha señalado en investigaciones previas (Hernández Allende, 2025); la comunicación constituye un medio de influencia pedagógica que permite garantizar el contacto real con los educandos, motivar el aprendizaje y establecer relaciones interpersonales significativas.

Desde los principios de la Educación Avanzada que sustentan el desempeño profesional, se establece una relación directa entre pertinencia social, objetivo, motivación y comunicación (Añorga, 1997); implica que una comunicación asertiva, al ser respetuosa y clara, está en sí misma alineada con la pertinencia social del acto educativo y constituye un potenciador de la motivación tanto del docente como del estudiante.

Pero la relación dialéctica va más allá. Un docente cuyo desempeño se caracterice por la asertividad en la comunicación no solo logrará mejores resultados en términos de aprendizaje; estará, además, creando las condiciones psicológicas y relacionales para que el estudiante desarrolle sus propias capacidades comunicativas. Estará, en suma, formando formadores.

Monje, et. al., (2009); han destacado, en este sentido, habilidades como la escucha activa, la empatía y la asertividad como componentes esenciales de la interacción pedagógica. Cuando el docente emplea estas habilidades de manera consciente y sistemática, no solo mejora la retroalimentación y la implicación del estudiante en su propio proceso de aprendizaje; le está ofreciendo, además, un modelo vivo de cómo debe ser la comunicación en un aula desarrolladora.

La estrategia metodológica como mediación para la transformación consciente

En el contexto de la pedagogía cubana, una estrategia se concibe como: "el conjunto de acciones secuenciales e interrelacionadas que, partiendo de un estado inicial (dado por el diagnóstico), permiten dirigir el paso a un estado ideal consecuencia de la planeación". (Valle, 2012, p. 157, citado en Hernández Allende, 2025).

La propuesta desarrollada por Hernández Allende, (2025); hacia el mejoramiento del desempeño profesional a través de la comunicación asertiva se sustenta en tres pilares epistemológicos que merecen ser explicitados:

- Fundamentos filosóficos materialista-dialécticos: desde esta perspectiva, la comunicación asertiva es comprendida como una manifestación de la conciencia en la que se expresa y se resuelve la

contradicción entre el estado actual del desempeño docente y las demandas sociales que la educación contemporánea plantea.

- Fundamentos psicológicos del enfoque histórico-cultural: la obra de Vigotsky, (1987); nos enseña que las funciones psicológicas superiores tienen un origen social y se desarrollan en la interacción con otros, en contextos culturales específicos. Esto implica, para nuestro objeto de estudio, que las habilidades comunicativas asertivas pueden ser enseñadas, aprendidas y desarrolladas si se generan las condiciones sociales y relacionales adecuadas.
- Fundamentos pedagógicos desarrolladores: se asume, con Addine, (1999); la unidad dialéctica entre instrucción y educación como principio rector del proceso pedagógico. La comunicación asertiva, desde esta óptica, no es un contenido más que deba ser "impartido"; es el medio mismo que hace posible la integración armónica de lo instructivo y lo educativo.

Sobre estas bases, la estrategia metodológica propuesta se caracteriza por ser contextualizada, flexible, participativa y sistémica. Su estructura operacional integra de manera coherente la reflexión teórica con la práctica reflexiva y no se reduce a una secuencia lineal de acciones técnicas, sino que se constituye en una relación dialéctica -sujeto-objeto-sujeto.

Al aplicar este enfoque, el objeto de aprendizaje deja de ser un contenido inerte para transformarse en una síntesis material y terrenal, donde lo ideal y lo práctico se convierten recíprocamente mediante la actividad humana. De este modo, la comunicación asertiva funciona como el vehículo que supera la lógica metodológica, permite que la verdad pedagógica demuestre su poderío a través de una praxis que prepara genuinamente al ser humano para las complejidades de la vida.

El empleo predominante de talleres metodológicos como forma organizativa fundamental responde a la necesidad de cerrar la brecha entre el saber conceptual y el saber hacer, entre la teoría y la práctica, entre el discurso y la acción, constituye un espacio privilegiado para que los docentes no solo aprendan sobre la comunicación asertiva, sino que, la incorporen progresivamente a su repertorio profesional.

A lo largo de estas páginas, se sostiene una tesis que puede resultar incómoda para ciertas concepciones instrumentalistas de la docencia: la comunicación asertiva no es un complemento del desempeño profesional docente. Es un componente constitutivo y dialéctico de un desempeño profesional verdaderamente orientado a la formación humana.

Su importancia en el contexto específico de las Escuelas Pedagógicas adquiere una doble función: es, por una parte, un medio eficaz para la gestión del proceso de enseñanza-aprendizaje; es, por otra, y quizás más fundamentalmente, un fin educativo en sí misma. Existe una brecha persistente en la práctica docente cotidiana en procedimientos comunicativos concretos que transformen efectivamente las dinámicas de interacción en el aula.

Esta brecha señala con claridad que las acciones de superación profesional no pueden limitarse a la transmisión de información o al entrenamiento en técnicas comunicativas aisladas. Se requiere, por el contrario, promover procesos de transformación consciente que operen simultáneamente en las dimensiones cognitiva, procedimental y actitudinal del desempeño docente.

REFLEXIONES FINALES

La propuesta de una estrategia metodológica fundamentada en el materialismo dialéctico, el enfoque histórico-cultural y la pedagogía desarrolladora cubana se presenta, en este contexto, como una vía científica pertinente y contextualmente adecuada para abordar esta problemática.

Estrategias de esta naturaleza pueden contribuir significativamente a que los docentes no solo comprendan la importancia de la comunicación asertiva, sino que la internalicen y la apliquen como una competencia pedagógica nuclear, como una postura ética ante el otro, como un modo de ser en la profesión.

Como proyección para futuras investigaciones, se sugiere la necesidad de profundizar en estudios longitudinales que exploren el impacto a mediano y largo plazo de la implementación de tales estrategias y transformaciones del desempeño comunicativo del docente formador.

¿La comunicación asertiva modelada en las Escuelas Pedagógicas logra efectivamente trascender el espacio formativo e instalarse como sello distintivo de la identidad profesional de los nuevos maestros? Esta pregunta, todavía abierta, merece ser investigada con rigor y profundidad. Igualmente, se recomienda explorar las posibilidades de institucionalización de estos enfoques en el sistema de trabajo metodológico permanente de las Escuelas Pedagógicas.

La comunicación asertiva no puede seguir siendo un tema ocasional, abordado en talleres esporádicos o en jornadas científicas aisladas. Debe convertirse en un eje transversal del currículo formativo, en un principio orientador de la política institucional, en un criterio explícito de evaluación del desempeño profesional.

En la medida que la asertividad comunicativa, permanezca definida como una cualidad personal deseable pero no exigible y mientras continúe en los márgenes de lo que formalmente se enseña y evalúa, la brecha entre el discurso y la práctica tenderá siempre a reproducirse.

Para concluir, deseamos volver al inicio este ensayo comenzó con una pregunta: ¿cómo puede el maestro formar humanidad si él mismo no habita la palabra con conciencia plena? La respuesta, ahora, se dibuja con mayor nitidez, aunque no por ello resulta menos exigente.

El maestro forma humanidad al asumir conscientemente su propia palabra. La forma en cada acto comunicativo, en cada gesto de escucha, en cada silencio respetuoso, en cada corrección que no humilla, en cada pregunta que no simula. La forma no mediante discursos, sobre la asertividad, sino mediante la asertividad hecha carne, hecha práctica, hecha hábito.

Una escuela que forma maestros no puede ser muda. No puede conformarse con aulas donde solo habla quien tiene el poder institucional para hacerlo. No puede aceptar que el diálogo sea un adorno retórico, una declaración de principios que no modifica las prácticas cotidianas.

Una escuela que forma maestros debe ser, ella misma, un ejercicio permanente de comunicación asertiva. Un espacio donde la palabra circula sin miedo, donde el disenso es bienvenido, donde el error es oportunidad de aprendizaje, donde cada miembro de la comunidad educativa se siente reconocido, valorado, legitimado. Esa escuela es posible. Y es, también, profundamente necesaria.

REFERENCIAS

Addine, F. (1999). *La estrategia didáctica: una alternativa para el perfeccionamiento del proceso de enseñanza-aprendizaje*. Editorial Pueblo y Educación.

Añorga, J. (1997). La profesionalidad desde la Teoría de la Educación Avanzada. En *Memorias del Congreso Internacional Pedagogía '97* (pp. 40-48). Editorial Pueblo y Educación, La Habana..

Calua Cueva, M. R., Delgado Hernández, Y. L., López Regalado, O. (2021). La comunicación asertiva en el contexto educativo contemporáneo. *Revista de Pedagogía, Boletín Redipe*, 10(4), 201-218.

https://www.google.com/url?esrc=s&q=&rct=j&sa=U&url=https://revista.redipe.org/index.php/1/article/download/1274/1180/2222&ved=2ahUKEWjA2azdt_mTAxUFRTABHfWaFNkQFnoECAUQAq&usg=AOvVaw3e1TyHtUH47FEPy0rOEO_v

Hernández Allende, D. (2025). *Estrategia metodológica para la comunicación asertiva en el desempeño profesional del docente de las escuelas pedagógicas de Mayabeque* [Tesis de maestría]; Universidad Agraria de La Habana, (UNAH).

Hernández, M., & García, L. (2020). *Psicología de la comunicación educativa*. Editorial Trillas.

Monje, V., Camacho, M., Rodríguez, E., & Carvajal, L. (2009). Influencia de los estilos de comunicación asertiva de los docentes en el aprendizaje estudiantil. *Psicogente*, 12(21), 78-95.
<https://doi.org/10.17081/psico.12.21.1010>

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (2022). *Reimagining our futures together: A new social contract for education*. UNESCO.
<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000379381>

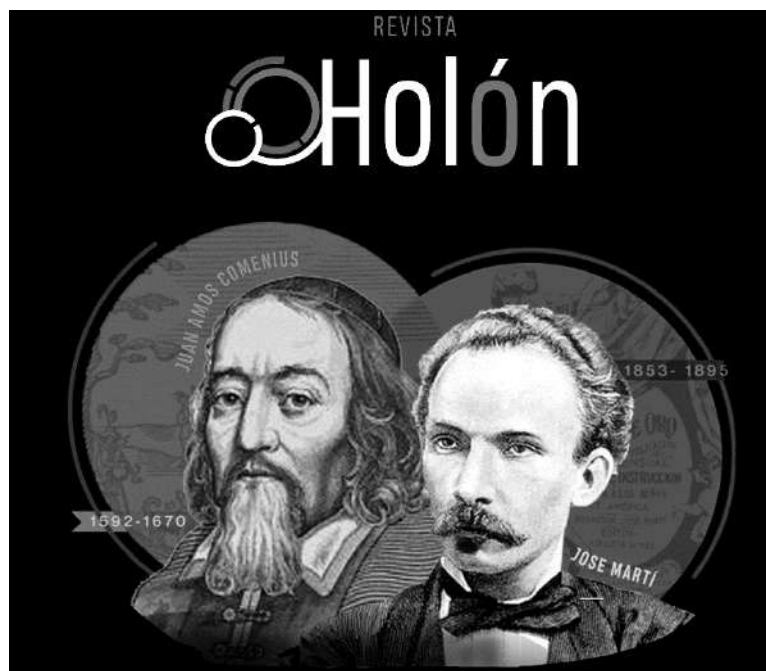
Pérez, D. N., González, A., & Martínez, L. (2008). *El desempeño profesional docente: una mirada desde la práctica*. Editorial Pueblo y Educación, La Habana.

Valle, A. (2012). *Estrategias de enseñanza-aprendizaje*. Editorial Ciencias Médicas, La Habana.

Vigotsky, L. S. (1987). *Pensamiento y lenguaje*. Editorial Pueblo y Educación.

Contribución Autoral

Autor Principal: Desarrolló el 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. 12
Mayo - Agosto
2026



Ivonnis Navarro Viloría

Universidad Metropolitana de Educación, Ciencia y Tecnología (UMECIT)
Panamá

ivonnisnavarro.est@umecit.edu.pa
<https://orcid.org/0000-0002-4984-8884>

Cómo citar este texto:

Navarro Viloría, I. (2026). La metaevaluación como estrategia para fortalecer la calidad educativa en la sociedad contemporánea. Revista Holón. Vol. III, No. 12. Mayo-Agosto 2026. Pp. 107-119. Universidad José Martí de Latinoamérica. URL disponible en: <https://revistas.up.ac.pa/index.php/holon>

Recibido: 2 de marzo 2026

Aceptado: 25 de marzo 2026

DOI: <https://doi.org/10.48204/j.holon.n12.a9841>

Indexada y catalogado por:



La metaevaluación como estrategia para fortalecer la calidad educativa en la sociedad contemporánea

Meta-Evaluation as a Strategy to Strengthen Educational Quality in Contemporary Society

Ivonnis Navarro Viloría

Universidad Metropolitana de Educación, Ciencia y Tecnología (UMECIT)

Panamá

ivonnisnavarro.est@umecit.edu.pa

<https://orcid.org/0000-0002-4984-8884>

Correspondencia: ivonnisnavarro.est@umecit.edu.pa

RESUMEN

El presente ensayo de reflexión teórica analiza la metaevaluación como eje estratégico para el fortalecimiento de la calidad educativa en la sociedad contemporánea, particularmente en el contexto latinoamericano, caracterizado por profundas transformaciones sociales, económicas y tecnológicas. A partir del análisis intertextual de diversos referentes teóricos, se examinan problemáticas asociadas a la sociedad del conocimiento, el analfabetismo, la inversión educativa y su relación con el desarrollo económico, evidenciando tensiones persistentes entre cobertura, calidad y pertinencia educativa. El texto plantea que dichas tensiones no pueden analizarse únicamente desde la perspectiva de políticas de inversión o reformas curriculares, sino que requieren una revisión crítica de los procesos de evaluación institucional que orientan la toma de decisiones educativas. En este sentido, se destaca la metaevaluación como una herramienta estratégica para valorar la calidad de la evaluación misma, identificar sus limitaciones y fortalecer su función formativa y transformadora. Finalmente, se concluye que la metaevaluación constituye un componente clave para valorar la calidad de los procesos de evaluación institucional y orientar decisiones educativas coherentes con el contexto y la mejora continua.

Palabras clave: educación; calidad educativa; evaluación institucional; metaevaluación; sociedad del conocimiento.

Abstract

This essay offers a critical reflection on the challenges currently faced by education in contemporary society, particularly in the Latin American context, which is characterized by profound social, economic, and technological transformations. Through an intertextual analysis of diverse theoretical contributions, the paper examines key issues related to the knowledge society, illiteracy, educational investment, and their relationship with economic development, highlighting persistent tensions between educational coverage, quality, and relevance. The analysis argues that these challenges cannot be adequately addressed solely through increased investment or curricular reforms. Instead, they require a critical examination of institutional evaluation processes that guide educational decision-making. In this regard, meta-evaluation is presented as a strategic approach to assess the quality of evaluation itself, identify its limitations, and strengthen its formative and transformative potential. Finally, the essay suggests that achieving educational quality in the twenty-first century demands an integrated approach that

connects evaluation, contextual relevance, and continuous improvement as foundations for sustainable educational and social development.

Keywords: education; educational quality; institutional evaluation; meta-evaluation; knowledge society.

A META-AVALIAÇÃO COMO ESTRATÉGIA PARA FORTALECER A QUALIDADE DA EDUCAÇÃO NA SOCIEDADE CONTEMPORÂNEA

Resumo

Este ensaio de reflexão teórica analisa a meta-avaliação como um eixo estratégico para o fortalecimento da qualidade educacional na sociedade contemporânea, particularmente no contexto latino-americano, caracterizado por profundas transformações sociais, econômicas e tecnológicas. Por meio de uma análise intertextual de diversos referenciais teóricos, examina problemas associados à sociedade do conhecimento, ao analfabetismo, ao investimento em educação e sua relação com o desenvolvimento econômico, revelando tensões persistentes entre abrangência, qualidade e relevância educacional. O texto argumenta que essas tensões não podem ser analisadas apenas sob a perspectiva das políticas de investimento ou das reformas curriculares, mas exigem uma revisão crítica dos processos institucionais de avaliação que orientam a tomada de decisões educacionais. Nesse sentido, a meta-avaliação é destacada como uma ferramenta estratégica para avaliar a qualidade da própria avaliação, identificar suas limitações e fortalecer sua função formativa e transformadora. Por fim, conclui que a meta-avaliação é um componente fundamental para avaliar a qualidade dos processos institucionais de avaliação e orientar decisões educacionais que sejam coerentes com o contexto e promovam a melhoria contínua.

Palavras-chave: Educação; qualidade educacional; avaliação institucional; meta-avaliação; sociedade do conhecimento.

LA META-EVALUATION COMME STRATEGIE POUR RENFORCER LA QUALITE DE L'EDUCATION DANS LA SOCIÉTÉ CONTEMPORAINE

Résumé

Cet essai de réflexion théorique analyse la méta-évaluation comme axe stratégique pour renforcer la qualité de l'éducation dans la société contemporaine, en particulier dans le contexte latino-américain, caractérisé par de profondes transformations sociales, économiques et technologiques. À travers une analyse intertextuelle de divers cadres théoriques, il examine les problèmes liés à la société de la connaissance, à l'illettrisme, à l'investissement dans l'éducation et à son lien avec le développement économique, révélant des tensions persistantes entre couverture, qualité et pertinence de l'éducation. Le texte soutient que ces tensions ne peuvent être analysées uniquement sous l'angle des politiques d'investissement ou des réformes curriculaires, mais nécessitent plutôt un examen critique des processus d'évaluation institutionnelle qui orientent la prise de décision en matière d'éducation. En ce sens, la méta-évaluation est présentée comme un outil stratégique pour évaluer la

qualité de l'évaluation elle-même, identifier ses limites et renforcer sa fonction formative et transformatrice. Enfin, l'essai conclut que la méta-évaluation est un élément clé pour évaluer la qualité des processus d'évaluation institutionnelle et orienter les décisions éducatives vers une éducation cohérente avec le contexte et une démarche d'amélioration continue.

Mots clés : éducation ; qualité de l'éducation ; évaluation institutionnelle ; méta-évaluation ; société de la connaissance.

INTRODUCCIÓN

El presente ensayo tiene como propósito propiciar una reflexión crítica en torno a los desafíos que enfrenta la educación en la sociedad contemporánea, particularmente en el contexto latinoamericano, caracterizado por profundas transformaciones sociales, económicas y tecnológicas. Dichos cambios no solo interpelan los fines y prácticas educativas, sino que cuestionan de manera directa la pertinencia, efectividad y calidad de los procesos de evaluación que orientan las decisiones institucionales.

Las ideas aquí desarrolladas surgen del análisis y diálogo intertextual de diversos referentes teóricos que abordan la sociedad del conocimiento, el analfabetismo, el desarrollo económico y la situación actual de la educación en pleno siglo XXI. Este ejercicio comparativo permite evidenciar que, en muchos países de América Latina, la educación no ha logrado una contextualización efectiva, al no considerar de manera suficiente la realidad social y económica, ni las necesidades y expectativas de las poblaciones a las que atiende (López, 2005). En este sentido, las brechas persistentes entre los discursos de calidad educativa y los resultados observables ponen en entredicho la manera como se diseñan, implementan y evalúan las políticas y prácticas educativas.

Desde esta perspectiva, resulta insuficiente analizar los desafíos educativos sin examinar críticamente los procesos de evaluación institucional que pretenden medir y garantizar la calidad. La ausencia de mecanismos sistemáticos de revisión de dichas evaluaciones ha limitado la posibilidad de comprender si estas realmente cumplen su función formativa y transformadora. En consecuencia, emerge la metaevaluación como un enfoque necesario para valorar la calidad de la evaluación misma, identificar sus debilidades y fortalezas, y orientar procesos de mejora coherentes con las dinámicas sociales actuales.

Así, este ensayo no solo aborda los retos de la educación en la sociedad del conocimiento, sino que plantea, de manera implícita, la necesidad de repensar la evaluación educativa como eje articulador de la calidad, el desarrollo social y el crecimiento económico, estableciendo un puente conceptual con los procesos de metaevaluación que hoy resultan indispensables para la toma de decisiones informadas en los sistemas educativos.

DESARROLLO

Impacto educativo y sociedad del conocimiento

En este escenario, la evaluación educativa adquiere un papel central, no solo como mecanismo de medición de aprendizajes, sino como instrumento para valorar la pertinencia de los currículos y las prácticas pedagógicas, lo cual exige procesos de revisión crítica que aseguren su coherencia con los principios de calidad educativa.

Desde hace ya algunos años, se ha hablado de la sociedad del conocimiento y su vínculo con la educación en la actualidad, todo ello enmarcado en los procesos de globalización que se han impuesto y por los cuales las distintas naciones compiten y se esfuerzan por conseguir llegar a la meta de cada logro propuesto. Tal y como lo indica Davenport, (2000); el desarrollo científico y las múltiples formas para el desarrollo de la comunicación por medio de Internet, han posibilitado la obtención de la información, la interacción colectiva, el descubrimiento de nuevos esquemas y la búsqueda de nuevas tecnologías en pro del desarrollo integral de los procesos educativos, todo ello basado en un impacto esencial y positivo que ha facilitado cada etapa del currículo escolar.

Aun cuando cada país procede a su desarrollo de una forma diferente, es innegable que, desde diferentes ámbitos, aquellas personas que posean medios y conocimientos tecnológicos para facilitar el proceso escolar tendrán la posibilidad de adquirir información clara, objetiva y veraz, muy diferente, a la que se provee en otros espacios diferentes a las aulas de clases.

No obstante, tal y como lo indica Araiza, (2012); no puede confundirse formar e informar, pues no es igual poseer una información (aunque sea detallada) y expresar que existe aprendizaje, pero sí es correcto haber leído, estar formado y poder cumplir con el deber de reflexionar al respecto de ello basados en problemas reales del contexto. Por tales motivos, el impacto de la educación en la sociedad del conocimiento se articula con ser conscientes de lo que se debe hacer con la información que es recibida, interactuar con los demás sobre ella y cómo reconocer su importancia en una sociedad cambiante que siempre presenta innovaciones que exigen una dinámica estable en el diario vivir. (Araiza, 2012, p. 13).

A lo largo de la historia de la humanidad han existido fenómenos que han cambiado la perspectiva de sociedad y de mundo del ser humano, provocando rupturas de paradigma en el campo científico y tecnológico y, en general, en el conocimiento mundial. Esto, desde luego, ha tenido un efecto directo en la educación (Castillo, 2013, p. 55).

En este orden de ideas, el aumento de un conocimiento mejor enfocado y del manejo del talento humano, la dinámica innovadora y cambiante generada en la actualidad y el desarrollo científico mismo, han establecido un cambio en las metas educativas propuestas con relación a lo que se espera a futuro en cuanto al desempeño de los estudiantes en el aula de clases y su desenvolvimiento y tránsito en el sistema educativo.

Morin, (1999); conceptúa que una tendencia futurista del pensamiento traería como producto la asimilación de la información y desarrollo de contenidos curriculares orientados a la sana convivencia, todo lo cual parece convertirse en una propuesta ágil y pertinente, a pesar de lo que pueda pensarse del desempeño de maestros y estudiantes aferrados a un esquema de favorecimiento a otras ciencias del saber para llegar a una formación oportuna, de calidad e integral.

Así las cosas, hasta ahora se ha comenzado a despejar el interrogante relacionado con la situación educativa actual, además de que nuevos propósitos surgen en el diálogo de ideas y en la concurrencia pedagógica de docentes, directivos y demás profesionales de la educación (Fernández, 1988). Dentro de todos los propósitos establecidos, enfrentar las necesidades de los actores educativos, conlleva a replantear preguntas comunes, tales como con qué y cómo aprender, las cuales se constituyen como ejemplarizantes ante el mundo, planteándose uno de los pilares de la educación como es el ejercicio de aprender a aprender.

Figura 1.

Educación por el bien común.



Fuente: Relación entre conceptos que facilitan el aprendizaje desde una perspectiva integrativa, axiológica y participativa.

Tal y como muestra la ilustración 1 los sistemas educativos han debido propender por educar en valores, emocional y participativamente y desde el aprendizaje cooperativo donde se pueda convivir con los demás sin que haya lugar a conceptuar al estudiante como un recipiente en donde se vacían los conocimientos sin lugar a dudas de reflexionar sobre el particular; si el docente es quien sabe y el estudiante quien desconoce todo, entonces, al profesor se le requiere que dé, entregue y transmita su saber al alumno para que este discierna y construya su propio conocimiento haciendo uso a un modelo pedagógico como lo es el constructivista (Arnay, 1997).

Según lo anterior, el modelo educativo tradicional de enseñanza ha sido el camino por el que muchas personas han transitado hacia el desarrollo de sus sueños y de la adquisición de conocimientos enmarcados en lo cultural, político, económico, científico, religioso, etc. La situación se complica en el momento en que la información pierde sentido para el que la memoriza y olvidarla, o cuando la información llega multiplicada causando ansiedad, tal y como sucede aceleradamente hoy día, y, seguidamente, la intención de querer manipularla toda se vuelve aún más lejana. Todo ello, se vuelve difícil para la educación tradicional, la cual ha

quedado sin respuestas debiendo enfrentarse a lo nuevo que exige la sociedad de la información y su impacto en la educación actual (Ochoa, 1996).

La metaevaluación como eje estratégico de la calidad educativa

En el marco de los sistemas educativos contemporáneos, caracterizados por su complejidad, dinamismo y diversidad contextual, la evaluación se ha consolidado como un componente central para la toma de decisiones, la rendición de cuentas y la mejora de los procesos educativos. No obstante, la evaluación en sí misma no está exenta de limitaciones, sesgos y tensiones, especialmente cuando se orienta de manera predominante al control, la medición de resultados o el cumplimiento de indicadores externos, en detrimento de su función formativa y transformadora. En este escenario, emerge la metaevaluación como un proceso necesario para valorar críticamente la calidad de la evaluación y su coherencia con los propósitos educativos (Stufflebeam & Shinkfield, 2007).

La metaevaluación puede entenderse como la evaluación de la evaluación, es decir, un proceso sistemático orientado a examinar la pertinencia, validez, confiabilidad, utilidad y ética de los procesos evaluativos que se desarrollan en las instituciones educativas (Scriven, 1991). Desde esta perspectiva, no se limita a un ejercicio técnico, sino que constituye un enfoque reflexivo que permite analizar cómo, para qué y con qué efectos se evalúa, así como el impacto real de dichas evaluaciones en la mejora de la calidad educativa y en la toma de decisiones institucionales.

Scriven, (1991); sostiene que toda evaluación, para ser considerada rigurosa y responsable, debe ser susceptible de metaevaluación, en tanto esta garantiza estándares de calidad, transparencia y credibilidad en los procesos evaluativos. De manera complementaria, Stufflebeam, (2001); plantea que la metaevaluación cumple una función formativa al permitir la mejora continua de las evaluaciones, asegurando que estas respondan a criterios de utilidad, factibilidad, precisión y ética, principios ampliamente difundidos por el *Joint Committee on Standards for Educational Evaluation* (JCSEE, 2011).

En el contexto de la evaluación institucional, la metaevaluación adquiere un valor estratégico, ya que posibilita identificar debilidades, inconsistencias y vacíos en los procesos evaluativos que orientan la planificación, la gestión y la formulación de políticas educativas. Al revisar críticamente los criterios, instrumentos y procedimientos de evaluación, la metaevaluación contribuye a garantizar que estos sean pertinentes al contexto social, cultural y económico en el que se inscribe la institución, evitando la aplicación acrítica de modelos estandarizados que no responden a las realidades locales (Stufflebeam & Shinkfield, 2007).

Asimismo, la metaevaluación favorece el desarrollo de una cultura de evaluación reflexiva y participativa, en la que los distintos actores educativos —directivos, docentes, estudiantes y comunidad— asumen un rol activo en la revisión y mejora de los procesos evaluativos (Santos Guerra, 2003). Esta perspectiva resulta especialmente relevante en la sociedad del conocimiento, donde la información circula de manera acelerada y las decisiones educativas requieren sustentarse en evaluaciones confiables, éticas y contextualizadas.

Desde una visión estratégica, la metaevaluación permite articular la evaluación institucional con los principios de calidad, equidad y pertinencia educativa, al tiempo que fortalece los procesos de rendición de cuentas y transparencia. Más allá de constituirse como un procedimiento aislado, la metaevaluación debe integrarse de manera sistemática en los ciclos de planeación, ejecución y evaluación institucional, contribuyendo al aprendizaje organizacional y a la construcción de sistemas educativos orientados a la mejora continua (Stufflebeam, 2001).

En síntesis, la metaevaluación se configura como un eje estratégico para el fortalecimiento de la calidad educativa en la sociedad contemporánea, al permitir una revisión crítica de los procesos de evaluación institucional, promover una cultura evaluativa orientada a la mejora y asegurar que las decisiones educativas respondan de manera coherente a los desafíos sociales, económicos y culturales del siglo XXI.

Analfabetismo y desarrollo económico

Para que exista una buena calidad en los resultados de los procesos educativos es pertinente que se den inversiones satisfactorias que contrarresten los desafíos en los que se ve inmersa la educación actual. Por estas razones, es necesario e imprescindible relacionar los resultados educativos con la inversión que se hace en los territorios, es decir, para que haya un desarrollo educativo pleno se requiere de un desarrollo económico sostenible y crucial. Boom, (2009); argumenta que, desde una visión económica, un mayor nivel educativo está asociado a una productividad amplia y eficaz y, por ello, conducirían a un crecimiento económico significativo.

Figura 2.

Inversión en educación



Fuente: Países con más inversión en educación en América Latina en relación al PIB. CEPAL (Gasto/PIB), datos al año 2016.

La infografía presentada en la ilustración 2 presenta un ejemplo claro de lo mencionado anteriormente, es decir, la inversión educativa vista desde el apoyo que dan los gobiernos. Tal es el caso de estos cuatro países latinoamericanos en donde se observa que quien más inversión hace a la educación es Costa Rica con un total porcentual de 7,10% en relación al PIB, le sigue en su orden Bolivia con 5,20% y Honduras con 5%; con esto se demuestra que, en América Latina, la mayoría de países no

hacen una inversión que satisfaga las necesidades que presenta la educación y, por lo tanto, podría evidenciarse que un desarrollo económico y social no sería congruente a ello, pues si no se invierte adecuadamente en educación, muy difícilmente habrá desarrollo en las naciones.

Lo anterior pone de manifiesto que no basta con incrementar la cobertura o la inversión en educación, sino que resulta indispensable evaluar la calidad de los procesos educativos y, de manera particular, examinar la validez y utilidad de las evaluaciones que orientan las políticas públicas, aspecto en el cual la metaevaluación cobra especial relevancia.

Aun cuando la relación entre educación y economía parece intuitiva, no debe concluirse que el crecimiento educativo de un país genere efectos directos en el crecimiento económico. Se da, entonces, una enorme discusión en lo que respecta a una eminente causalidad (Guzmán, 2005). Existen estudios que muestran al ser humano como sujeto de análisis demostrando la existencia de una relación causal entre las variables mencionadas. Investigaciones como la hecha por Hardoon, (2015); han llegado a la conclusión de que los niveles educativos de las personas adultas de una región no influyen y si lo hacen, los resultados son negativos de acuerdo con el nivel económico del país.

Castillo, (2013); analiza el rol educativo desde el aprendizaje del capital humano y el impacto que se evidencia en la economía. De acuerdo con lo anterior, Hardoon, (2015); analiza la forma en que las características que posee cada sistema educativo relacionado con la calidad impactan en la productividad laboral y, por ende, al crecimiento. Así pues, los indicadores de calidad que utiliza la investigación son limitados, trayendo como resultado que no únicamente el nivel de formación sino la calidad educativa que se brinda influye en el crecimiento económico y social de las naciones.

Para finalizar, Boom, (2009); demuestra la existencia de una articulación plena entre educación y crecimiento económico. Tal investigación explica, del mismo modo, por qué lo que se invierte en educación en algunos países no se traduce en un crecimiento sostenible y sustentable. Por todo ello, las conclusiones de este documento manifiestan que los países requieren inversión para el mejoramiento de la calidad, si propenden porque esta inversión sea traducida en incremento de la riqueza de un país.

La educación en el siglo XXI: desafíos, calidad y transformación pedagógica

La educación en el siglo XXI enfrenta el desafío de transformarse para responder a contextos cambiantes y complejos. No existen soluciones únicas, ya que cada realidad educativa demanda estrategias contextualizadas y evaluadas de manera permanente (Morin, 1999).

La flexibilización curricular, la promoción de valores axiológicos y la incorporación consciente de la tecnología son elementos clave para una educación orientada a la calidad y a la formación integral del ser humano (Ponjuan, 2012, p. 16) Estos procesos requieren sistemas de evaluación coherentes, flexibles y sujetos a revisión crítica.

En segundo lugar, se hace necesario promover el ser y diferentes componentes axiológicos, pues de esta manera se incita a los estudiantes a ser ejemplo y los profesionales del futuro que lleven a tomar conciencia

y ser partícipes en la formulación de propuestas que den solución a problemáticas que se presenten (Ponjuan, 2012, p. 16). De la misma manera, la educación debe propender por un modelo sostenible objetivo preponderante al cual todos deben aportar. Por último, debe quedar claro que la educación en este siglo tendrá como meta ser capaz de transmitir valores y cultivar el ser humano, lo cual ayudará a que haya cada día más justicia, igualdad, dinamismo y diversidad, todo esto acompañado por recursos tecnológicos proporcionados por el mismo contexto (Ponjuan, 2012, p. 36).

De acuerdo a lo establecido por Hanushek, (2007); quienes están directamente responsabilizados del sistema educativo son los actores educativos denominados profesores, directivos, administrativos y estudiantes, en los cuales se plantea el reto de dar respuesta a una sociedad incluida en procesos globalizados, llamada a enfrentar desarrollo dinámico de tecnologías y donde el conocimiento y la información son la llave que diseña y opera todos los procesos de orden productivo, social, político y educativo.

El presente ensayo no pretende ofrecer un modelo aplicado de metaevaluación, sino contribuir al debate teórico y reflexivo sobre su importancia como eje estratégico para la calidad educativa en la sociedad contemporánea.

REFLEXIONES FINALES

Para los actores del proceso educativo, incluyendo todos aquellos entes gubernamentales, privados y no gubernamentales, sin lugar a dudas, se necesita un cambio cultural evidente y fundamentado en valores y en crítica contextual. El sistema educativo compartido necesita nuevos elementos que posibiliten la gestión, garantizando la participación y compromiso de los actores antes mencionados, sin embargo, no debe olvidarse tener como meta mejorar resultados de manera consistente y rendir cuentas periódicamente. Se requiere, entonces, tener sistemas políticos bondadosos en inversión educativa, pero que también hagan veeduría en ello y den formación a los docentes o agentes educativos directamente vinculados a las instituciones educativas.

El sistema educativo latinoamericano ha crecido de forma amplísima desde los 70's. Este crecimiento se vio desacelerado en los años 80 y 90, pero, sin lugar a dudas, no ha respondido a una planificación donde el mayor objetivo sea una ampliación de cobertura articulada con calidad; la crisis educativa en los 90's fue, evidentemente, una consecuencia prevista. Tal situación analizada desde la historia, se ha constituido en un reto macro para todos los que comparten, en este momento, la responsabilidad de enfrentarse a difíciles mecanismos de transformación educativa, sistemas de cambio, formación del ser y una mejor relación hombre - axiología, a un proceso de transformación física e interna. No existe otra forma que llevar a transformar el horizonte institucional, tener claras las debilidades y fortalezas tratando de alcanzar muchas más oportunidades e ir enfrentando amenazas, ser conscientes de los retos, siempre procurando la más amplia participación de los actores educativos al interior de las nuevas metodologías, programas y estrategias.

En este contexto, la metaevaluación se configura como una herramienta estratégica para el fortalecimiento de la calidad educativa, al permitir valorar de manera crítica los procesos de evaluación institucional, su coherencia con el contexto y su impacto real en la mejora de los resultados educativos. Repensar

la evaluación desde una perspectiva metaevaluativa no solo favorece la rendición de cuentas, sino que contribuye a la construcción de sistemas educativos más justos, pertinentes y orientados al desarrollo humano y social.

En este sentido, la metaevaluación se consolida como un eje estratégico para el fortalecimiento de la calidad educativa, al permitir valorar críticamente los procesos de evaluación institucional, garantizar su coherencia con las realidades sociales contemporáneas y orientar acciones de mejora continua con impacto real en los sistemas educativos.

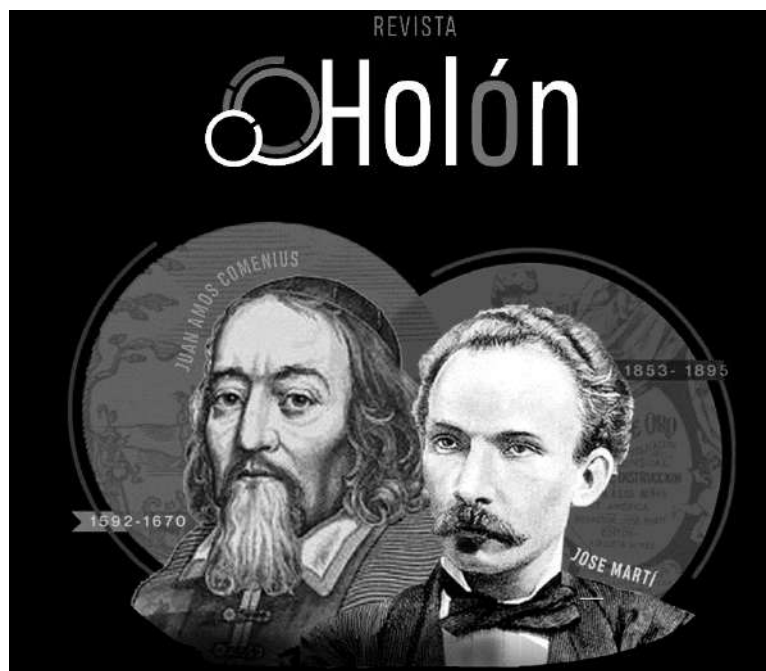
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Araiza, V. (2012). Pensar la sociedad de la información/conocimiento. *Biblioteca Universitaria*, 15(1), 1–12.
<http://revistas.unam.mx/index.php/rbu/article/view/32609>
- Arnay, J. (1997). *La construcción del conocimiento escolar*. Paidós.
- Boom, A. (2009). La educación en América Latina: Un horizonte complejo. *Revista Iberoamericana de Educación*, (49), 163–179.
<https://rieoei.org/historico/documentos/rie49a06.htm>
- Castillo, M. (2013). Desafíos de la educación en la sociedad actual. *Diálogos Educativos*, 12(24), 55–69.
<https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/4156179.pdf>
- Davenport, T. H. (2000). *Trabajando con el conocimiento: Cómo las organizaciones administran lo que saben*. McGraw-Hill.
- Dewey, J. (1993). *Cómo pensamos*. Paidós.
- Fernández, M. (1988). *La profesionalización del docente*. Escuela Española.
- Guzmán, C. (2005). Reformas educativas en América Latina: Un análisis crítico. *Revista Iberoamericana de Educación*, (37), 1–11.
<https://doi.org/10.35362/rie3682779>
- Hanushek, E. A., Wößmann, B. (2007). *Calidad de la educación y crecimiento económico*. PREAL: Programa de Promoción de la Reforma Educativa en América Latina y el Caribe.
<https://www.thedialogue.org/wp-content/uploads/2015/10/39-Calidad-de-la-educacion-y-crecimiento-economico-2007-noviembre.pdf>
- Hardoon, D. (2015). *Riqueza: Tenerlo todo y querer más*. OXFAM.
<https://oxfamlibrary.openrepository.com/server/api/core/bitstreams/faeeaad4-5b3c-4d54-8283-3642d5329b0b/content>
- Joint Committee on Standards for Educational Evaluation. (2011). *The program evaluation standards: A guide for evaluators and evaluation users (3rd ed.)*. SAGE Publications.

- Lamborda, J. (1996). *La educación para el futuro*. Cuadernos de Pedagogía.
- Lemus, L. (1969). *Pedagogía: Temas fundamentales*. Kapelusz.
- López, N. (2005). La educación en América Latina entre el cambio social y la inercia institucional. *Revista Galega de Economía*, 14(1), 1–20.
<https://www.redalyc.org/pdf/391/39114212.pdf>
- Morin, E. (1999). *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. UNESCO.
- Ochoa, R. (1996). *Hacia una pedagogía del conocimiento*. Kimpres.
- Ponjuan, C., Viera Valdés, L. R. (2012). El liderazgo como parte de la alfabetización informacional: Estudio de caso. *ACIMED*, 23(4), 1–15.
http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1024-94352012000400007
- Santos Guerra, M. A. (2003). La evaluación como aprendizaje: Cuando la flecha impacta en la diana. Narcea.
- Scriven, M. (1991). *Evaluation thesaurus (4th ed.)*. SAGE Publications.
- Stufflebeam, D. L. (2001). Evaluation models. *New Directions for Evaluation*, 89, 7–98.
<https://doi.org/10.1002/ev.3>
- Stufflebeam, D. L., & Shinkfield, A. J. (2007). *Evaluation theory, models, and applications*. Jossey-Bass.
<https://psycnet.apa.org/record/2014-43319-000>

Contribución Autoral

Autor Principal: Desarrolló el 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. 12
Mayo - Agosto
2026



Sayra Eugenia Campos Ramírez

Universidad de Panamá
Candidata a doctor, programa de Doctorado en Educación
Panamá

Sayra.camposr@gmail.com

<https://orcid.org/0009-0004-4490-5407>



Claudia Juliana Ortega Blanco

Universidad de Panamá
Candidata a Doctor, programa de Doctorado en Educación
Panamá

claudiajuliano28@gmail.com

<https://orcid.org/0009-0004-7850-7327>



Nayibe Rincón Zárte

Universidad de Panamá
Panamá

nrincon@colegioguanenta.edu.co

<https://orcid.org/0009-0007-8823-0626>

Cómo citar este texto:

Campos Ramírez, S. E., Ortega Blanco, C. J., Rincón Zárte, N. (2026). Negociar para transformar: conflicto y liderazgo en la cultura escolar. Revista Holón. Vol. III, No. 12. Mayo-Agosto 2026. Pp. 120-134. Universidad José Martí de Latinoamérica. URL disponible en: <https://revistas.up.ac.pa/index.php/holon>

Recibido: 03 de febrero 2026

Aceptado: 10 de marzo 2026

DOI: <https://doi.org/10.48204/j.holon.n12.a9843>



Negociar para transformar: conflicto y liderazgo en la cultura escolar

Negotiating to transform: conflict and leadership in school culture

Sayra Eugenia Campos Ramírez

Universidad de Panamá
Candidata a doctor, programa de Doctorado en Educación
Panamá

Sayra.camposr@gmail.com

<https://orcid.org/0009-0004-4490-5407>

Claudia Juliana Ortega Blanco

Universidad de Panamá
Candidata a Doctor, programa de Doctorado en Educación
Panamá

claudiajuliano28@gmail.com

<https://orcid.org/0009-0004-7850-7327>

Nayibe Rincón Zárate

Universidad de Panamá
Panamá

nrincon@colegioquanenta.edu.co

<https://orcid.org/0009-0007-8823-0626>

Correspondencia: Sayra.camposr@gmail.com ...

RESUMEN

El presente ensayo propone una reflexión, cuyo propósito es analizar la negociación y la gestión del conflicto en las instituciones educativas desde un enfoque organizacional y pedagógico. El desarrollo conceptual se sustenta en los aportes de autores como Galtung Fisher y Chaux, quienes permiten comprender el conflicto como una oportunidad de aprendizaje y cambio, cuando es abordado desde el diálogo, la gestión emocional y el trabajo colaborativo. En el análisis se examinan los principales métodos de resolución de conflictos – conciliación, mediación y arbitraje-, destacando la negociación basada en principios como una estrategia pertinente para la construcción de acuerdos sostenibles en el ambiente escolar. Asimismo, se analiza el papel del liderazgo transformacional en la generación de climas organizacionales basados en la confianza, la corresponsabilidad y la integración de equipos. El análisis se sitúa en el contexto escolar latinoamericano contemporáneo, caracterizado por la diversidad sociocultural el trabajo en equipo y la consideración de la importancia de la inteligencia emocional, para examinar el conflicto como una oportunidad de aprendizaje y transformación institucional. Finalmente, se reflexiona sobre la importancia, en la práctica, de la gestión ética y pedagógica del conflicto, para fortalecer la cultura organizacional y a la promoción de ambientes educativos orientados al bienestar colectivo. Se concluye con la identificación de los principales enfoques para la gestión en entornos educativos.

Palabras clave: conflicto social; negociación colectiva; solución de conflictos; organización cultural; liderazgo; ambiente educacional.

Abstract

This essay proposes a reflection, the purpose of which is to analyze negotiation and conflict management in educational institutions from an organizational and pedagogical approach. The conceptual development is

supported by the contributions of authors such as Galtung Fisher and Chaux, which allow us to understand the conflict as an opportunity for learning and change, when it is approached from dialogue, emotional management and collaborative work. The analysis examines the main conflict resolution methods – conciliation, mediation and arbitration –, highlighting principle-based negotiation as a relevant strategy for building sustainable agreements in the school environment. In this way, the role of transformational leadership is analyzed in the generation of organizational climates based on trust, co-responsibility and team integration. The analysis is located in the contemporary Latin American school context, characterized by sociocultural diversity and teamwork and consideration of the importance of emotional intelligence, to examine conflict as an opportunity for learning and institutional transformation. Finally, it reflects on the importance, in practice, of ethical and pedagogical management of conflict, to strengthen organizational culture and the promotion of educational environments oriented towards collective well-being. It is concluded with the identification of the main approaches for management in educational environments.

Keywords: social conflict; collective negotiation; conflict resolution; organizational culture.

NEGOCIANDO PARA TRANSFORMAR: CONFLITO E LIDERANÇA NA CULTURA ESCOLAR

Resumo

Este ensaio propõe uma reflexão com o objetivo de analisar a negociação e a gestão de conflitos em instituições educacionais sob uma perspectiva organizacional e pedagógica. O referencial teórico baseia-se nas contribuições de autores como Galtung, Fisher e Chaux, que entendem o conflito como uma oportunidade de aprendizado e mudança quando abordado por meio do diálogo, da inteligência emocional e do trabalho colaborativo. A análise examina os principais métodos de resolução de conflitos — conciliação, mediação e arbitragem — destacando a negociação baseada em princípios como uma estratégia relevante para a construção de acordos sustentáveis no ambiente escolar. Analisa também o papel da liderança transformacional na promoção de climas organizacionais baseados na confiança, na responsabilidade compartilhada e no trabalho em equipe. A análise situa-se no contexto escolar latino-americano contemporâneo, caracterizado pela diversidade sociocultural, pelo trabalho em equipe e pelo reconhecimento da importância da inteligência emocional, para examinar o conflito como uma oportunidade de aprendizado e transformação institucional. Por fim, considera-se a importância da gestão ética e pedagógica de conflitos na prática, tanto para o fortalecimento da cultura organizacional quanto para a promoção de ambientes educacionais focados no bem-estar coletivo. O texto conclui com a identificação das principais abordagens para a gestão de conflitos em contextos educacionais.

Palavras-chave: Conflito social; negociação coletiva; resolução de conflitos; organização cultural; liderança; ambiente educacional.

NEGOCIAR PARA TRANSFORMAR : CONFLICTO Y LEADERSHIP EN LA CULTURA ESCOLAR

Resumen

Cet essai propose une réflexion sur la négociation et la gestion des conflits dans les établissements scolaires, selon une perspective organisationnelle et pédagogique. Le cadre conceptuel s'appuie sur les travaux d'auteurs tels que Galtung, Fisher et Chaux, qui conçoivent le conflit comme une opportunité d'apprentissage et de changement lorsqu'il est abordé par le dialogue, l'intelligence émotionnelle et le travail collaboratif. L'analyse examine les principales méthodes de résolution des conflits – conciliation, médiation et arbitrage – en soulignant l'importance de la négociation raisonnée pour l'élaboration d'accords durables au sein de l'établissement scolaire. Elle analyse également le rôle du leadership transformationnel dans la promotion d'un climat organisationnel fondé sur la confiance, la responsabilité partagée et le travail d'équipe. L'analyse s'inscrit dans le contexte scolaire latino-américain contemporain, caractérisé par la diversité socioculturelle, le travail d'équipe et la reconnaissance de l'importance de l'intelligence émotionnelle, afin d'envisager le conflit comme une opportunité d'apprentissage et de transformation institutionnelle. Enfin, l'importance d'une gestion éthique et pédagogique des conflits est abordée, tant pour le renforcement de la culture organisationnelle que pour la promotion d'environnements éducatifs axés sur le bien-être collectif. Le texte se conclut par l'identification des principales approches de la gestion des conflits en milieu scolaire.

Mots clés : conflit social ; négociation collective ; résolution des conflits ; organisation culturelle ; leadership ; environnement éducatif.

INTRODUCCIÓN

El conflicto es un fenómeno innato a la vida escolar dado que la interacción social entre los actores educativos se desarrolla en escenarios atravesados por diferencias culturales, ideológicas, emocionales y organizacionales derivados de su naturaleza diversa. Las instituciones educativas, en tanto son organizaciones sociales complejas, reúnen sujetos con trayectorias, intereses y expectativas diversas, lo que convierte el desacuerdo en una posibilidad permanente dentro de la dinámica institucional.

Desde esta perspectiva, el conflicto no puede entenderse exclusivamente como una alteración del orden escolar, sino como una manifestación relacional que refleja la estructura organizativa, los estilos de liderazgo y la cultura institucional que orienta la convivencia.

El objetivo del presente ensayo es proponer una reflexión teórica, fundamentada en una amplia revisión bibliográfica, orientada a analizar la negociación, la gestión del conflicto y el liderazgo transformacional como dimensiones interrelacionadas del desarrollo organizacional educativo. Se examinan los aportes teóricos de autores como: Bass, (1985); Entelman, (2002); Calderón, (2009); Ury, et. al., (2011); y Chaux, et. al., (2012); con el propósito de comprender cómo el conflicto puede transformarse en una oportunidad formativa cuando es gestionado desde el diálogo, la inteligencia emocional y la corresponsabilidad institucional desde una visión

humanista donde la gestión del conflicto no busca eliminar las diferencias sino comprenderlas y aprovecharlas para el crecimiento colectivo.

El documento se organiza en cinco apartados: el conflicto como fenómeno organizacional, su relación con la cultura institucional, las estrategias de gestión en el campo escolar, el papel del liderazgo transformacional y finalmente, un análisis integrador sobre la gestión del conflicto como eje del desarrollo organizacional educativo.

Desarrollo

El conflicto como fenómeno organizacional en el contexto educativo.

La teoría del conflicto ha sido ampliamente desarrollada en las ciencias sociales como una categoría central para comprender las dinámicas de interacción entre individuos y grupos. Desde esta perspectiva, Calderón (2009), plantea que toda situación social contiene tensiones potenciales derivadas de intereses, necesidades o metas percibidas como incompatibles. En su enfoque, el conflicto no se concibe como un fenómeno que deba suprimirse, sino como una realidad susceptible de transformación a partir del análisis de sus causas estructurales y relacionales.

En este sentido, distingue entre violencia directa, expresada a través de acciones físicas o verbales, y violencia estructural, asociada a condiciones de injusticia sistemática presentes en las organizaciones y en la sociedad. La diferenciación resulta especialmente pertinente para el ámbito educativo, en tanto permite comprender que muchos conflictos escolares no se originan únicamente en comportamientos individuales, sino en dinámicas institucionales, relaciones de poder y prácticas organizacionales que reproducen exclusión o inequidad.

Desde una perspectiva sociológica, autores como Marx, Hobbes y Coser han señalado que el conflicto cumple un papel estructurante en la vida social y organizacional, al emerger de la disputa por recursos, reconocimiento o legitimidad (Mercado & González, 2008). En este sentido, el conflicto no constituye necesariamente un factor de desintegración, sino que puede actuar como un elemento dinamizador de cambio cuando es comprendido y gestionado de manera consciente.

La idea, destacada por Galtung, (2008); se refiere a la transformación del conflicto a través del método Transcend, el cual busca soluciones creativas basadas en el entendimiento mutuo y el diálogo. En este supuesto, los conflictos pueden ser constructivos si se manejan adecuadamente y se prioriza el análisis de sus causas, en lugar de una resolución inmediata sin diagnóstico profundo; en consecuencia, la concientización juega un papel importante, dado que permite a las partes involucradas comprender sus necesidades y expectativas y se llega a facilitar acuerdos sostenibles.

El conflicto, entonces debe ser comprendido y transformado a partir del análisis de sus causas y las dinámicas relacionales que lo configuran, hasta llegar a la comprensión mutua, antes que soluciones inmediatas.

Esta mirada resulta especialmente pertinente en el contexto educativo, donde las relaciones interpersonales entre estudiantes, docentes, directivos y familias exigen una constante negociación de sentidos y objetivos.

En el contexto educativo, estas tensiones se manifiestan en las relaciones entre los distintos actores de la comunidad escolar, tales como estudiantes, docentes, directivos y familias. Las diferencias ideológicas, culturales y emocionales propias de estos escenarios convierten a la escuela en un espacio particularmente sensible a la aparición de conflictos. No obstante, cuando estas situaciones son abordadas desde una perspectiva ética y pedagógica, pueden derivar en procesos de aprendizaje institucional y fortalecimiento de la cultura organizacional (Entelman, 2002).

Desde esta mirada, asumir el conflicto como una herramienta pedagógica implica reconocer su potencial formativo. Chau T, Llera, & Velásquez, (2012); señalan que la escuela constituye un escenario privilegiado para el desarrollo de competencias ciudadanas y socioemocionales, tales como la empatía, la autorregulación emocional, el diálogo y la cooperación. Estas habilidades contribuyen tanto a la prevención de la violencia como a la construcción de relaciones basadas en el respeto y la participación democrática dentro de la organización escolar.

Estas competencias no solo previenen manifestaciones de violencia, sino que potencian la convivencia y el sentido de comunidad. De igual manera se aplica para cada uno de los miembros de la comunidad educativa. Dado que los conflictos en el campo educativo son inevitables, su adecuada gestión se convierte en una prioridad para fomentar un ambiente organizacional armónico y efectivo. En este sentido, las estrategias de resolución de conflictos desempeñan un papel importante en la promoción de una convivencia basada en el diálogo y la cooperación, lo que nos lleva a su análisis.

La mediación y la conciliación han sido abordadas desde perspectivas complementarias por distintos autores. Casales, (1995); muestra a la mediación como un proceso de intervención que busca transformar los conflictos en oportunidades de diálogo y resalta la importancia de la figura del mediador como facilitador imparcial que promueve la comunicación y la búsqueda de acuerdos. Por su parte, San Cristóbal Reales (2013) enfatiza la conciliación como mecanismo que, además de propiciar la resolución pacífica de disputas, fortalece la cultura de la negociación y la cooperación.

El manejo adecuado de las emociones permite al individuo reaccionar con asertividad frente al conflicto, valorando la diferencia, aunque no la comparta. Lejos de ser negativos, los conflictos bien dirigidos previenen manifestaciones de violencia y fortalecen las interacciones sociales; lograr acuerdos en beneficio del grupo fomenta la armonía y la práctica de valores esenciales para la convivencia.

La relación diaria entre diferentes actores educativos predispone a la generación de conflictos por las necesidades individuales ya que cada persona actúa como un mundo con percepciones, intereses y visiones que difieren de las de los demás lo cual generará en algún punto de la convivencia tensión o desavenencias, tal como lo menciona Chiavenato, (2011); el conflicto es funcional en la medida en la cual posibilita la búsqueda de alternativas para favorecer a los involucrados.

Cultura organizacional y conflicto escolar

Las instituciones educativas se configuran a partir de normas formales e informales, jerarquías, roles y sistemas de autoridad que estructuran la interacción cotidiana. En este marco, el conflicto puede interpretarse como una expresión de tensiones inherentes a la cultura organizacional.

La cultura escolar —entendida como el conjunto de valores, creencias y significados compartidos— incide directamente en la manera como se perciben y gestionan los desacuerdos. En contextos institucionales con estructuras rígidas y comunicación limitada, los conflictos tienden a intensificarse o a resolverse de manera autoritaria, lo cual genera represión, disminución de la capacidad de liderazgo y un clima institucional basado en la arbitrariedad. Por el contrario, cuando se promueven espacios de participación y diálogo, los desacuerdos pueden convertirse en oportunidades de aprendizaje organizacional, ya que se favorece la construcción colectiva de ideas para el progreso de las instituciones de forma que se consoliden espacios de participación democrática que favorezcan la construcción de comunidad.

Desde esta perspectiva, el conflicto escolar no constituye únicamente un problema disciplinario, sino un fenómeno relacional que refleja la interacción entre sujetos y estructuras institucionales. Esta comprensión permite interpretar las tensiones como indicadores de dinámicas organizacionales que requieren análisis y ajuste, más que sanción inmediata. En el análisis del conflicto escolar resulta imprescindible considerar las condiciones estructurales que inciden en las trayectorias de los estudiantes. Los jóvenes no determinan las decisiones estatales relacionadas con desigualdad social, brechas socioeconómicas o limitaciones en el acceso a la educación y a la tecnología; tampoco eligen las formas de violencia presentes en sus comunidades.

Como señalan: Tinoco-García, Osorio Ballesteros, & González Ortíz, (2019); estas situaciones hacen parte de contextos de vulnerabilidad asociados a la pobreza y a la precariedad de diversos entornos locales y regionales. En este sentido, la violencia estructural repercute directamente en las dinámicas relacionales y en las decisiones que adoptan los sujetos en su vida cotidiana,

Reconocer esta dimensión no implica asumir una postura determinista, sino comprender que el entorno condiciona, aunque no define de manera absoluta, las oportunidades de desarrollo. Desde el ámbito escolar, exige reformular el enfoque pedagógico hacia la promoción de liderazgo infantil, participación democrática y toma de decisiones responsables. Si bien la violencia estructural incide en los proyectos de vida, la escuela puede constituirse en un espacio de resignificación y construcción de alternativas, lo que hace que los docentes y directivos docentes vivan desde lo individual y colectivo un buen manejo de emociones, su autorregulación y comunicación asertiva, que, como equipo, puedan apoyarse y construir redes de apoyo y contención replicables en sus estudiantes.

Estrategias de resolución del conflicto en el escenario educativo

En las relaciones interpersonales que se configuran en los entornos educativos confluyen múltiples factores, entre ellos las experiencias previas, los valores, las emociones y las condiciones socioculturales de los actores involucrados. Estas variables influyen en la manera como se perciben y afrontan los desacuerdos, lo que explica la diversidad de formas en que se manifiestan los conflictos dentro de las instituciones escolares. Desde esta perspectiva, los desacuerdos no pueden ser entendidos únicamente como obstáculos para la convivencia, sino como expresiones propias de la interacción social que requieren estrategias de abordaje adecuadas.

La literatura especializada coincide en señalar que la resolución de conflictos implica procesos de comunicación y negociación orientados a la búsqueda de acuerdos. San Cristóbal Reales, (2013); definen la negociación como un proceso mediante el cual las partes dialogan para conciliar intereses y alcanzar consensos que permitan superar las diferencias existentes. En el contexto educativo, este proceso adquiere un carácter formativo cuando se orienta al fortalecimiento de relaciones basadas en el respeto mutuo y la corresponsabilidad.

Junto a la negociación, la conciliación y la mediación se presentan como mecanismos relevantes para la gestión de conflictos en las organizaciones educativas. La conciliación, según Casales, (1995); supone la intervención de un tercero que acompaña a las partes en la construcción de acuerdos; mientras que la mediación promueve espacios de comunicación estructurada que facilitan el reconocimiento de las necesidades y expectativas de cada actor. Ambos mecanismos contribuyen a generar condiciones para el diálogo y la cooperación, elementos fundamentales para el fortalecimiento del clima institucional.

El manejo adecuado de las emociones constituye un componente central en los procesos de resolución de conflictos. La capacidad para reconocer y regular las propias emociones favorece respuestas asertivas frente al desacuerdo y permite valorar la diferencia como una oportunidad de aprendizaje. En este sentido, la gestión emocional se relaciona con la prevención de la violencia y con la consolidación de interacciones sociales más equilibradas dentro de la comunidad educativa.

En el escenario escolar, la implementación de estrategias de resolución de conflictos desde un enfoque pedagógico ha permitido avanzar hacia modelos de convivencia más participativos. Iniciativas como los comités de convivencia escolar y la articulación con instancias externas, tal como lo señalan Escobar, (2018); y la Ley 1620 de 2013, en Colombia, evidencian la importancia del trabajo colaborativo y del diálogo como pilares para la atención integral de situaciones conflictivas (Bocanegra & Herrera, 2018).

El conflicto puede considerarse como una oportunidad pedagógica para la reflexión tanto individual como grupal sobre varios ejes, el primero las formas de negociación adecuadas para la superación del mismo, las habilidades emocionales para el manejo, los intereses personales y los acuerdos que posibilitan el avance organizacional transformando el espacio en el cual se genera las discrepancias en un entorno en el cual se practiquen los valores y la gestión de emociones.

En el mismo sentido, la generación de ideas que favorecen el trabajo en equipo, fortalece el sentido de pertenencia y son pieza clave en el cumplimiento de compromisos puesto que, cuando los involucrados participan

activamente en las estrategias organizacionales se genera un ambiente de confianza seguridad y cumplimiento; constituyéndose en elementos necesarios para la consolidación de la identidad organizacional.

La comprensión de la importancia de las habilidades socioemocionales es crucial para la resolución de las diferencias que se presentan en entornos escolares. Precisamente desde el trabajo, la escuela, la familia y la sociedad, desde los primeros años de vida, se estimula la formación de las herramientas necesarias para responder con inteligencia emocional a las situaciones adversas que se presentan, teniendo en cuenta el reconocimiento del otro como un ser con necesidades e identidad propias.

El reconocimiento de la individualidad del otro como un ser con pensamientos diferentes lo que hace que el conflicto tome un panorama transformador. Sin embargo, para lograr tal condición es necesario la concientización de las partes de forma que se generen los elementos adecuados para llegar a acuerdos que promuevan el respeto mutuo.

En el entorno educativo, como en cualquier otro espacio social, el conflicto es parte de la condición humana. Constituye una oportunidad para fortalecer las relaciones institucionales si se gestiona adecuadamente. Aquí, el rol del docente es importante; apoyar a los estudiantes en el reconocimiento y regulación de sus emociones, actuar con objetividad y mantener una ética profesional sólida.

Los acuerdos que se generan resultan ser sólidos en la medida en la cual se tengan en cuenta los intereses de los involucrados, dejando a un lado posiciones radicales que pueden afectar la negociación y generan tensión (Ury, Fisher y Patton, 2011). Sin embargo, tales acuerdos no son concebidos como soluciones mágicas e inmediatas sino son producto de la reflexión individual y colectiva para la consecución de acuerdos duraderos.

Liderazgo transformacional y gestión emocional.

Puchol, (2005); asegura que la negociación es un fenómeno humano, diario y universal inherente al individuo, un ejercicio cotidiano, instinto que se instala y se desarrolla desde las primeras etapas, dándole relevancia a su asociación sólo como acto propio de las personas, lo cual le proporciona un carácter sublime, superior y evolucionado, donde las habilidades para encontrar un beneficio para las partes permiten evolucionar y progresar en cualquier aspecto de la vida cotidiana. Negociar implica ceder en algún ámbito lo cual posibilita la sustitución de un conflicto físico o bélico por el dialogo y la concertación de los involucrados.

Bajo este apartado, el entorno escolar juega un papel fundamental ya que las habilidades para resolver conflictos deben ser gestionadas desde la infancia; de forma que el niño cuente con las herramientas necesarias para llegar a acuerdos provechosos tanto para si mismo, como para los demás lo cual garantiza la sana convivencia escolar y permite el desarrollo de la autonomía y la capacidad de decisión.

La negociación constituye una estrategia central para la gestión constructiva del conflicto en los contextos organizacionales y educativos. Desde el enfoque propuesto por Ury, Fisher, & Patton, (2011); la negociación basada en principios se orienta a la identificación de intereses comunes, más que a la defensa de posiciones

individuales. Este modelo privilegia la cooperación, la generación de opciones de beneficio mutuo y la búsqueda de acuerdos sostenibles, lo que resulta especialmente pertinente en escenarios educativos caracterizados por relaciones continuas y vínculos de largo plazo.

El liderazgo desempeña un papel determinante en la implementación de estas estrategias. Bass, (1985); define el liderazgo transformacional como aquel que inspira, motiva y promueve el compromiso colectivo en torno a objetivos compartidos. En la gestión del conflicto, este tipo de liderazgo se caracteriza por generar condiciones de confianza, facilitar la comunicación abierta y propiciar la participación activa de los equipos de trabajo en la toma de decisiones.

La integración de equipos constituye otro elemento clave en este proceso. Ayestarán, (1999); señala que las organizaciones que logran equilibrar el individualismo con la equidad, bajo condiciones de confianza mutua, presentan mayores niveles de eficacia y compromiso. En el contexto educativo, el trabajo colaborativo y la gestión compartida del conflicto fortalecen, mejoran el clima institucional y contribuyen a la consolidar una cultura organizacional orientada al aprendizaje colectivo.

Finalmente, la dimensión emocional incide de manera significativa en la forma en que los conflictos se perciben, se afrontan y se transforman. Montes, Gutiérrez, & Ganaza, (2014); señalan que las emociones asociadas a estados de confianza y reconocimiento favorecen conductas cooperativas, mientras que aquellas vinculadas al malestar tienden a intensificar las confrontaciones. En este sentido, la gestión emocional articulada al liderazgo y al trabajo en equipo, permite comprender el conflicto como una oportunidad para fortalecer la cultura institucional y avanzar hacia modelos educativos más humanos y participativos.

La gestión del conflicto como eje del desarrollo organizacional escolar.

Cuando la gestión del conflicto se limita a enfoques normativos o sancionatorios, la institución corre el riesgo de invisibilizar las causas estructurales que originan las tensiones. Esta perspectiva reduce el conflicto a una desviación conductual, desconociendo su dimensión relacional y organizacional.

Por el contrario, una aproximación integradora reconoce que el conflicto constituye un indicador de las dinámicas internas de la organización escolar. Analizar cómo se manifiesta, cómo se interpreta y cómo se interviene permite identificar patrones culturales, estilos de liderazgo y prácticas institucionales que influyen en la convivencia.

Desde esta mirada, la negociación basada en principios (Ury, Fisher, & Patton, 2011) y el liderazgo transformacional no operan como herramientas aisladas, sino como componentes articulados de una estrategia institucional orientada al aprendizaje organizacional. La gestión emocional, el trabajo colaborativo y la participación activa de la comunidad educativa fortalecen la capacidad institucional para afrontar desacuerdos de manera reflexiva.

Así, el conflicto deja de concebirse como una amenaza al orden escolar y se integra como elemento constitutivo del desarrollo organizacional. Esta comprensión permite proyectar a la escuela como una organización capaz de aprender de sus tensiones internas y de consolidar prácticas coherentes con sus principios pedagógicos.

En el entorno escolar, la implementación de manuales de convivencia con enfoques pedagógicos y restaurativos, como lo sugiere la Ley 1620 de 2013 en Colombia, ha permitido avanzar hacia una cultura de paz en la gestión de conflictos. Escobar, (2018); expone que los comités de convivencia escolar, articulados con entidades externas, son espacios claves para la atención integral de situaciones complejas, y refuerzan la importancia del trabajo colaborativo. Hablar de negociación en la escuela implica asumir posturas colaborativas y construir acuerdos que promuevan el bienestar colectivo. No basta con aplicar normativas disciplinarias o sanciones punitivas; se requiere de una constante actualización de los manuales de convivencia, incorporando perspectivas pedagógicas, restaurativas y formativas que contemplen herramientas como la mediación, la conciliación y la negociación.

En países como México, de acuerdo con el análisis de Rivera, (2012); se han desarrollado investigaciones relacionadas con la legislación sobre la convivencia, la seguridad y la violencia escolar, encontrando divergencias especialmente en lo que concierne a la práctica vivencial en los centros educativos, especialmente en entornos violentos y su relación constante concebida como un problema que amenaza la vigencia y el respeto de los derechos humanos.

De otro modo, la escuela ya no se centra en ambientes distantes al contexto personal, sino que van más allá de lo político, social, cultural y económico, no obstante, un factor determinante es la relación del abordaje de la violencia en las escuelas que permea de alguna manera positiva o negativamente las relaciones interpersonales y por ende las organizacionales. Un factor por resaltar en este análisis respecta a la forma como se determina el tema de la convivencia, entendiendo al contexto social como determinante en el entorno escolar.

En Chile, según Magendzo, (2013); la Ley de Violencia escolar se promulgó en el año 2011 a través de un debate parlamentario que incluía tres proyectos previos, a partir de ese momento se precisan aspectos que intervienen en dicha ley como el respeto y valoración de los derechos humanos garantizados en la constitución que introducen la promoción de la buena convivencia y prevención de toda forma de violencia física o psicológica, agresiones u hostigamientos. Además, propone una intervención directa de los entes organizacionales para garantizar y favorecer un ambiente propicio en los entornos escolares, contemplando la posibilidad de vincular directamente a alumnos, alumnas, madres, padres, apoderados, profesionales y el personal de la institución, en este caso, docentes y directivos.

En concordancia con los estudios desarrollados sobre la ley anteriormente expuesta, se registran dos paradigmas antagónicos que intervienen. Por una parte, la forma como se deben garantizar los derechos de los estudiantes e integrantes de la comunidad educativa contemplando entornos democráticos; por otra parte, lo relacionado con el control y la sanción que de hecho no desaparece por completo.

El primero con un enfoque intersubjetivo tendiente a la reconstrucción social y al desarrollo de interacciones interpersonales, en contravía con la concepción conductista que abarca el castigo y el reforzamiento como mecanismo de control y represión. Sin embargo, los procesos que se vienen desarrollando, de acuerdo con los estudios revisados, proponen establecer una convivencia que integre aspectos en donde se resalta la participación, sin dejar a un lado las normas y los reglamentos que nutren de alguna forma los componentes que en dicha ley se presentan.

En Panamá, a partir de las aportaciones de Maldonado, (2012); se encuentran contribuciones significativas investigativas sobre los patrones de convivencia escolar reconociendo los problemas que surgen al interior de las aulas, acentuando que el entorno social, tiene directa relación en el comportamiento y las reacciones agresivas y violentas de los estudiantes. Dicho estudio resalta que, pese a los esfuerzos realizados en los últimos años, se observa un incremento de la violencia específicamente en los entornos escolares del sector oficial.

El acoso escolar es el principal factor subyacente especialmente relacionado con la discriminación por los entornos familiares, particularmente por estudiantes de bajos recursos económicos o familias con estándares altos de vulnerabilidad. Existe una fuerte tendencia a pertenecer a pandillas y los estudiantes están expuestos a entornos violentos y riesgos psicosociales que reflejan la realidad en algunas comunidades. Según el informe de antecedentes de acción contra la violencia, en el año 2011, desde el Ministerio de Educación y alianzas interinstitucionales se desarrollan programas que pretenden enfocar sus propósitos en la reducción de la violencia y criminalidad.

Ahora bien, las estrategias no solo se enfocan en los entornos familiares, sino en los establecimientos educativos a través de la participación constante de sus actores como padres de familia, estudiantes y docentes quienes participan activamente en el desarrollo de talleres para la prevención de la violencia con enfoque psicopedagógico.

De acuerdo con el análisis expuesto, no basta con aplicar normativas, enfoques disciplinarios o sanciones punitivas; como lo sugieren algunas de las normativas, leyes o decretos de convivencia escolar. Para la transformación progresiva de la misma, se propone una actualización constante de los enfoques de convivencia, incorporando perspectivas pedagógicas, restaurativas y formativas que contemplen herramientas como la mediación, la conciliación y la negociación. De ahí que, Acosta, (2017); advierte que, dichos documentos institucionales, deben ajustarse a las particularidades contextuales de cada entorno educativo, de cada región, permitiendo la garantía hacia el ejercicio de los derechos fundamentales de los estudiantes, que permitan consolidar los mecanismos efectivos de prevención de la violencia escolar y promoción de los derechos humanos.

REFLEXIONES FINALES

La negociación, la gestión del conflicto y el liderazgo transformacional constituyen dimensiones analíticas interrelacionadas que permiten comprender de manera más amplia las dinámicas organizacionales en el contexto educativo. El conflicto, lejos de representar una disfunción aislada, forma parte de los procesos relacionales propios de la institución escolar, su manejo desde el enfoque dialógico constituye una oportunidad para la

transformación de la cultura organizacional y el mejoramiento de las relaciones interpersonales de forma que cada integrante de la comunidad educativa genere en sí mismo y en los demás ambientes de paz, equidad y justicia social.

Comprender el conflicto desde una perspectiva organizacional amplía el horizonte de análisis y posiciona a la escuela como una organización capaz de construir acuerdos sostenibles, fortalecer sus vínculos y avanzar hacia modelos de convivencia orientados al bienestar común y al desarrollo institucional. Además de generar ventajas competitivas para la institución en la medida en la cual se generan aprendizajes a raíz de las desavenencias y se posibilita un clima de escucha y ejercicio ético donde los valores sean el eje de las negociaciones. La práctica de la empatía juega un papel fundamental para la comprensión del punto de vista del otro y el reconocimiento del carácter individual de la otra persona con gustos y expectativas diferentes a los propios.

El docente se convierte en mediador y ejemplo para sus estudiantes en el contexto educativo ya que sus acciones en la resolución de conflictos y en la gestión personal de los mismos permean en el contexto de aula, si el maestro cuenta con las herramientas emocionales e institucionales adecuadas para gestionar las diferencias cotidianas, seguramente los niños son receptores y artífices de sus propias estrategias para solucionar conflictos.

La integración de liderazgo transformacional, negociación basada en principios y gestión emocional fortalece la capacidad institucional para convertir tensiones en oportunidades de aprendizaje colectivo. Sin embargo, esta aplicación debe estar mediada por procedimientos claros en cada caso, siendo responsabilidad del área de planeación estratégica la generación de espacios para la revisión de los procesos de la organización de forma que sean tangibles, de cierta forma medibles y perdurables en el tiempo.

Finalmente, comprender el conflicto como una oportunidad de análisis y transformación organizacional implica asumir una mirada que reconozca su complejidad y su carácter relacional. Este enfoque permite interpretar las tensiones institucionales no sólo como expresiones de desacuerdo, sino como escenarios que, al ser gestionados de manera reflexiva, aportan a la comprensión de las dinámicas escolares y al fortalecimiento de la cultura organizacional en las instituciones educativas.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Ayestarán, S. (1999). Formación de equipos de trabajo, conductas de manejo de conflicto y cambio cultural en las organizaciones. *Revista de Psicología General y Aplicada*, 52(2-3), 203-217.
<http://biblioteca.udgvirtual.udg.mx/jspui/handle/123456789/2148>
- Bass, B. M. (1985). Liderazgo y desempeño más allá de las expectativas. En *Gestión de Recursos Humanos* (Vol. 25, págs. 481-484). Nueva York: La Prensa Libre.

<https://doi.org/10.1002/hrm.3930250310>

Bocanegra Acosta, H., & Herrera Castillo, C. (2018). La Ley 1620 de 2013 y la política pública educativa de convivencia escolar en Colombia: Entre la formalidad jurídica y la realidad social. *Revista Republicana*, 23, 45-62.

<https://ojs.urepublicana.edu.co/index.php/revistarepublicana/article/view/413>

Calderón, P. (2009). Teoría del conflicto de Johan Galtung. *Revista de Paz y conflictos*, (2), 60-81.

<https://www.redalyc.org/pdf/2050/205016389005.pdf>

Casales F, J. C. (1995). EL conflicto en las organizaciones y la técnicas de mediación como estrategias de solución. *Revista cubana de psicología*, 12 (1-2), 30.

<https://pepsic.bvsalud.org/pdf/rcp/v12n1-2/04>

Chaux T, E., Llera, J., & Velásquez, A. (2012). *Competencias ciudadanas: De los estándares al aula. Una propuesta de integración a las áreas académicas*. Bogotá, D.C., Colombia: Ediciones Uniandes - Universidad de los Andes.

Chiavenato, I. (2011). *Administración de recursos humanos*. Madrid: McGraw-Hill.

Entelman, R. (2002). *Teoría del conflicto*. Gedisa, S.A.

Escobar, Y. (2018). Ley de convivencia escolar en Colombia: Una política pública no legitimada. *Diálogos de Derecho y Política*, 157-174.

<http://aprendeenlinea.udea.edu.co/revistas/index.php/derypol/article/view/332515/20788408>

Magendzo, A. T. (2013). Descripción y análisis de la Ley sobre Violencia Escolar (N 20.536): dos paradigmas antagónicos. *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, 39(1), 377-391.

<https://www.scielo.cl/pdf/estped/v39n1/art22.pdf>

Maldonado, U. C. (2012). *Estudio de patrones de convivencia escolar en Panamá*. Panamá: UNICEF.

<https://www.unicef.org/panama/media/836/file/Estudio%20de%20Patrones%20de%20Convivencia%20Escolar.pdf>

Mercado, A., & González, G. (02 de 2008). La teoría del conflicto en la sociedad contemporánea. *Espacios Públicos*, 11(21), 196-221.

<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=67602111>

Montes, C., Gutiérrez, N., & Ganaza, C. (2014). Estrategias de manejo de conflicto en clave emocional. *Anales de Psicología*, 30(1), 240-249.

<https://www.redalyc.org/pdf/167/16729452025.pdf>

Puchol, L. (2005). *El libro de la negociación*. España: Ediciones Díaz de Santos.

Rivera, Ú. Z. (2012). Las escuelas mexicanas y la legislación sobre la convivencia, la seguridad y la violencia escolar. *Educación y Territorio*, 2(1), 19-36.

https://www.academia.edu/33024696/Las_Escuelas_Mexicanas_y_la_Legislaci%C3%B3n_sobre_Conviviencia_Seguridad_y_la_Violencia_Escolar

San Cristóbal, R. S. (2013). Sistemas alternativos de resolución de conflictos: negociación, conciliación, mediación, arbitraje, en el ámbito civil y mercantil. *Anuario jurídico y económico escurialense*, (46), 39-62.

<https://publicaciones.rcumariacristina.net/AJEE/article/view/145/126>

Tinoco-García, A., Osorio Ballesteros, A., & González Ortíz, F. (2019). Jóvenes, contextos de violencia estructural y ciudadanía. *Última década*, 27(51), 69-95.

<https://www.scielo.cl/pdf/udecada/v27n51/0718-2236-udecada-27-51-00069.pdf>

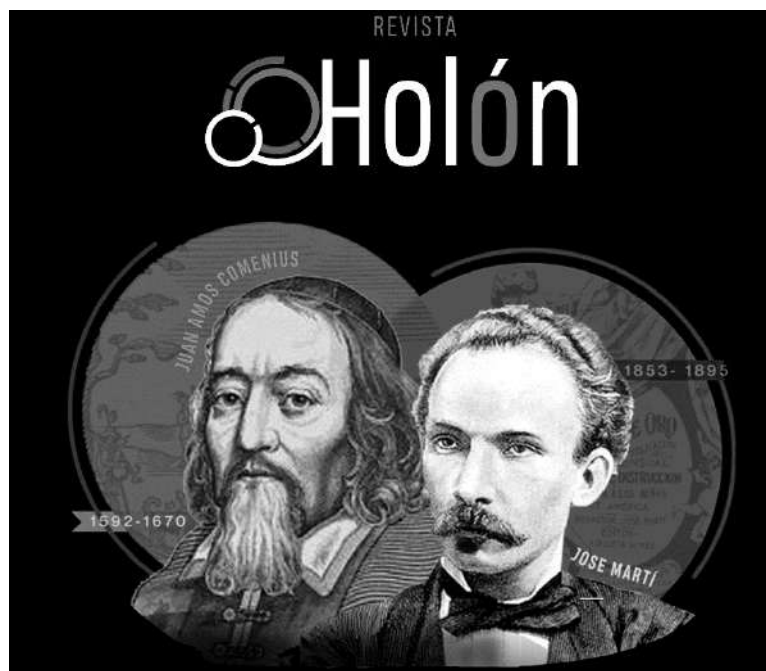
Ury, W., Fisher, R., & Patton, B. (2011). *Obtenga el sí. mEl arte de negociar sin ceder*. Gestión 2000.

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. 12
Mayo - Agosto
2026



Rigoberto Pupo Pupo

Universidad José Martí de Latinoamérica

México

Rigobertopp3@yahoo.com.mx

<https://orcid.org/0000-0002-1913-6923>

Cómo citar este texto:

Pupo Pupo, R. (2026). El universo poético- filosófico de José Lezama Lima. Revista Holón. Vol. III, No. 12. Mayo-Agosto 2026. Pp. 135-150. Universidad José Martí de Latinoamérica. URL disponible en: <https://revistas.up.ac.pa/index.php/holon>

Recibido: 10 de diciembre 2025

Aceptado: 20 de febrero 2026

DOI: <https://doi.org/10.48204/j.holon.n12.a9844>



El universo poético- filosófico de José Lezama Lima

The poetic-philosophical universe of José Lezama Lima

Rigoberto Pupo Pupo
Universidad José Martí de Latinoamérica
México

Rigobertopp3@yahoo.com.mx
<https://orcid.org/0000-0002-1913-6923>

Correspondencia: Rigobertopp3@yahoo.com.mx

RESUMEN

El presente ensayo analiza la convergencia entre el pensamiento filosófico y la creación literaria en la obra de José Lezama Lima, postulando que su producción intelectual constituye una cosmología poética donde la imagen actúa como hipótesis de posibilidad. El objetivo es desentrañar cómo Lezama integra conceptos filosóficos y vivencias biográficas para configurar su "sistema poético". A través de una revisión hermenéutica, se examinan hitos clave como La expresión americana y la novela Paradiso. La tesis central sostiene que, en Lezama, la metáfora y la imagen no son meros recursos estéticos, sino categorías gnoseológicas que permiten vencer la causalidad histórica tradicional. Se concluye, apoyándose en la crítica reciente, que su obra propone una visión integradora donde la filosofía y la literatura son indisolubles, funcionando como un mecanismo de redención humana a través de la cultura.

Palabras clave: José Lezama Lima; sistema poético; filosofía; imagen; expresión americana.

Abstract

This essay analyzes the convergence between philosophical thought and literary creation in the work of José Lezama Lima, positing that his intellectual production constitutes a poetic cosmology where the image acts as a hypothesis of possibility. The objective is to unravel how Lezama integrates philosophical concepts and biographical experiences to configure his "poetic system." Through a hermeneutic review, key milestones such as "*La expresión americana*" and the novel *Paradiso* are examined. The central thesis argues that in Lezama's work, metaphor and image are not mere aesthetic resources, but gnoseological categories that allow for overcoming traditional historical causality. It is concluded, supported by recent criticism, that his work proposes an integrative vision where philosophy and literature are indissoluble, functioning as a mechanism of human redemption through culture.

Keywords: Philosophy; Latin American literature; Poetry; Aesthetics; Cultural identity; Metaphor; Literary criticism.

O UNIVERSO POÉTICO-FILOSÓFICO DE JOSÉ LEZAMA LIMA

Resumo

Este ensaio analisa a convergência entre o pensamento filosófico e a criação literária na obra de José

Lezama Lima, postulando que sua produção intelectual constitui uma cosmologia poética onde a imagem atua como hipótese de possibilidade. O objetivo é desvendar como Lezama integra conceitos filosóficos e experiências biográficas para configurar seu "sistema poético". Por meio de uma revisão hermenêutica, são examinadas obras-chave como **La expresión americana** e o romance **Paradiso**. A tese central sustenta que, na obra de Lezama, a metáfora e a imagem não são meros recursos estéticos, mas categorias epistemológicas que lhe permitem superar a causalidade histórica tradicional. Com base em críticas recentes, conclui-se que sua obra propõe uma visão integrativa onde filosofia e literatura são inseparáveis, funcionando como um mecanismo de redenção humana por meio da cultura.

Palavras-chave: José Lezama Lima; sistema poético; filosofia; imagem; expressão americana.

L'UNIVERS POETICO-PHILOSOPHIQUE DE JOSE LEZAMA LIMA

Résumé

Cet essai analyse la convergence de la pensée philosophique et de la création littéraire dans l'œuvre de José Lezama Lima, postulant que sa production intellectuelle constitue une cosmologie poétique où l'image opère comme une hypothèse de possibilité. L'objectif est de comprendre comment Lezama intègre concepts philosophiques et expériences biographiques pour configurer son « système poétique ». À travers une analyse herméneutique, des œuvres majeures telles que **La expresión americana** et le roman **Paradiso** sont examinées. La thèse centrale soutient que, chez Lezama, la métaphore et l'image ne sont pas de simples ressources esthétiques, mais des catégories épistémologiques lui permettant de dépasser la causalité historique traditionnelle. S'appuyant sur la critique récente, l'essai conclut que son œuvre propose une vision intégrative où philosophie et littérature sont indissociables, fonctionnant comme un mécanisme de rédemption humaine par la culture.

Mots clés : José Lezama Lima ; système poétique ; philosophie ; image ; expression américaine.

INTRODUCCIÓN

José Lezama Lima, (1910-1976); constituye una de las figuras más relevantes de las letras de Hispanoamérica, del siglo XX. Hombre de vasta cultura, singular talento y aguda sensibilidad, desarrolló una extensa obra poética que, si bien refleja lo mejor de la cultura universal, le es inmanente el sello propio de su creación.

La obra de este gran intelectual cubano, ha trascendido por su raíz latinoamericana y su vocación ecuménica. Se trata de un literato que ha hecho filosofía desde la literatura y literatura desde la filosofía. Su obra es toda una cosmología poética que no reconoce límites, porque concibe la imagen como hipótesis de la posibilidad. En este sentido, autores contemporáneos como Ortiz, (2021); destacan que la propuesta de Lezama

no es solo estética, sino que contribuye a la historia de las ideas en América, funcionando como un método de conocimiento que desafía al racionalismo occidental.

En la concepción de Lezama, “cuando se llega a sentir la influencia de la cultura universal, ya no hay influencias” (Vitier, 2000, p. VII). Sencillamente, para el gran intelectual cubano, su cosmos poético se funda en premisas reales: “Por la imagen el hombre recupera su naturaleza, vence el destierro, adquiere la unidad como núcleo resistente entre lo que asciende hasta la forma y desciende a las profundidades (...). La imagen y su absoluto, y la metáfora en su libertad que avanza trazando su análogo, engendran la poesía como absoluto de la libertad. En esa libertad transcurre mi obra (...)”. (Lezama, 1964, p. 9)

En su credo filosófico-poético o poético-filosófico, está su visión de sí mismo, pues según él “(...) su motor es esencialmente poético. Algunos ingenios enfatizan Lezama- aterrorizado por la palabra sistema, han creído que mi sistema es un estudio filosófico *ad usum* sobre la poesía. Nada más lejos de lo que pretendo. He partido siempre de los elementos propios de la poesía, o sea, del poema, del poeta, de la metáfora, de la imagen” (Lezama, 1964, p. 32).

Se trata de un pensamiento poético, donde nos entrega una visión del mundo, del hombre y la sociedad, estructurada en un sistema de pensamiento coherente. No se trata de una acumulación caótica de metáforas. Mataix, (2000); argumenta que Lezama construye una "escritura de lo posible", donde el sistema poético opera con categorías gnoseológicas propias que permiten al autor reordenar la historia y la cultura, de una cosmología poética que hace poesía sobre la base de una rica cosmovisión filosófica: "...una cosmología poética que no reconoce límites" (Rensoli, 1990, p. 8); donde literatura y filosofía se integran en unidad, para desplegarse en un discurso que ve con las palabras, habla con los colores y anima lo inerte con alto vuelo cogitativo y siempre sugiriendo múltiples lecturas y aprehensiones.

Este poema refleja la esencia de la cosmovisión de Lezama Lima:

Imagen y posibilidad
(Tras Lezama)

¡Tanto buscaste y encontraste en la imagen, Lezama!
Que tú mismo has devenido eterna imagen con luz propia.
Sustancia infinita y proteica de imagen es tu discurso.
Posibilidad creciente de aprehensiones varias.
Hipótesis ansiosa y viva que se resiste y accede a lo inasible.
Toda tu obra empieza en utopías y termina en paradigmas.
O empieza en paradigma y termina en utopías.
Es un círculo infinito que se expande ante la luz.
O se quiebra o se esconde en la etérea oscuridad.
El vuelo filosófico que orienta tu decir es perceptible a toda vista.
Tender a lo grande y absoluto con ímpetu de altura forma parte de tu vocación literaria
El sentido cultural ecuménico es inmanente a todo lo que haces y dices

Por eso concibes al hombre como siempre prodigio impulsado por la imagen.
Y ésta como “causa secreta de la historia”
Mucho se ha escrito y dicho sobre la imagen
En todos los tratados literarios es objeto de atención
La Enciclopedia la asume y se aferra con fuerza como representación
Y tú, haciendo caso omiso de ello, vas más lejos...
Tu oficio consagrado y tu misión han visto más...
Ves en la imagen un continuo vibrar de muchas cosas,
Un devenir trascendente que suscita y llama
Una totalidad abierta fascinante y pletórica de enigmas.
Un Cosmos pleno, inquieto que fluye, se revela y ve como águila, y espera...
Un esperar impaciente, que esparce luz para alumbrar y hacer.
Una posibilidad de infinitas mediaciones que asciende
Y desciende, a veces dramáticamente e inaprehensible,
Pero siempre presta a realizarse en la historia y en el hombre que la habita.
Es que, en Lezama, la imagen, su inmanente posibilidad,
No es un simple recurso literario.
Es un Cosmos de ricas aprehensiones: madre nutricia de pensamiento alado
Fuerza inagotable de ideas andantes, valores y acciones.

Pupo, R. (2003)

Ser y devenir del pensamiento y la obra de Lezama Lima

Para conocer y asimilar su universo poético debemos conocer su universo cotidiano, así como lo plantea Armando Álvarez Bravo en su conversación con Lezama Lima (Bravo, 2017). Lezama es la reiterada presencia del “impulso familiar y doméstico: en esencia del impulso materno” (Lezama, 1964, p.12). La conexión de su vida, su ambiente, están presentes todo el tiempo en su obra. Pasemos a exponer algunos momentos que son hitos de su ser y devenir.

José María Andrés Fernando Lezama Lima nació en el Campamento de Columbia, Marianao, el 19 de diciembre de 1910. Su padre, José María Lezama y Rodda, coronel de artillería de la elite castrense se formó en la República mediatizada. Su madre, Rosa Lima y Rosado, era hija de emigrados cubanos revolucionarios que se formó en los Estados Unidos. Su familia se arruinó en el exilio colaborando con la causa independentista cubana.

El nacimiento de Lezama coincide con el traslado de la familia a la Fortaleza de la Cabaña y el nombramiento de su padre como director de la Academia Militar del Morro. Así sus primeros años están ligados estrechamente con la disciplina. Sus juegos tienen como escenario la explanada donde las tropas realizan maniobras bajo las órdenes de su padre.

Sin embargo, - continúa Armando Álvarez, (2017); él no guarda un recuerdo áspero de este tiempo. El cuadro familiar, según dice, era muy risueño. La fe en el futuro era la divisa, y las imágenes que captaba

componían una grata secuencia. Uniformes de Gala, Caballos, desfiles, viajes al extranjero, fiestas, llenaban su imaginación perfilando ilimitadas posibilidades. Pero este mundo encantado no duraría mucho. Con motivo de la Primera Guerra Mundial, su padre se ofrece como voluntario para servir a las tropas aliadas, el 19 de enero de 1919, encuentra la muerte. Cuatro meses después nace su hermana menor.

Este golpe inesperado pone fin a lo que parecía no tenerlo. Todavía niño, Lezama ve comenzar una vida distinta y, en su fuero interno resiste a aceptarla. No se explica la ausencia del padre. No comprende cómo la mesa siempre colmada ha quedado desierta. Cómo la madre apenas se alimenta y pasa largas horas contemplando un descomunal retrato. Cómo cambia sus trajes. Cómo su conversación no progresa, sino que se vuelve e indaga. Cómo una invisible presencia parece rondar los contornos (pp. 13- 14)

La familia se traslada a Prado 9, casa de la abuela materna. La salud de Lezama empeora, el asma que padece desde los 6 meses se recrudece. Permanece largas temporadas en la cama. No participa de los juegos infantiles por su precaria salud. Dos grandes momentos que dejarían hondas influencias tienen lugar: estrecho contacto con su adorable madre e inicio de las lecturas.

En 1920 ingresa en el colegio Mimó y lee el Quijote. "Este libro- a pesar de sus pocos años- le impresiona profundamente y le hace intuir que en la literatura existe una realidad ajena al tiempo y a la circunstancia. Pasan cinco años y termina sus estudios primarios". (p.14)

En 1926 ingresa en el Instituto de La Habana. Se inclina por las letras, pero en homenaje secreto a su padre ingeniero, asume con fuerza y ahínco el estudio de Álgebra, Matemáticas, Geometría.

En 1927 se gradúa de bachiller y tiene lugar un nuevo cambio de perspectivas, cuya influencia será decisiva en su vida.

En 1929 la familia abandona la casa de la abuela y se traslada a Trocadero 162. La vida doméstica, coincidiendo con la realidad nacional (década crítica), tiene un nuevo estilo de vida. El desahogo se sustituye por una ceñida pensión, que obliga a Rosa Lima a hacerse fuerte en su prudencia para sostener la casa y educar a los hijos.

Es el mismo año 1929 se inicia la fusión del poeta con su madre. Fusión que cristalizaría, haciéndose total, envolvente a la vuelta de unos años, cuando ambos quedan solos en la casa. No es aventurado proponer que el Lezama que se encuentra entre nosotros nace en este momento. Y nace, porque medita mucho: entendiendo que la muerte de su padre determinó su entrada al mundo de la imagen, que no es un mundo de superficiales contactos sino de profundas entregas. Un mundo que únicamente se aprende a través de la absoluta conciencia de las experiencias vitales y las lecturas, de la formación integral.

Las presiones económicas impiden al poeta dedicarse de lleno a esa formación. Su tiempo debe dividirse entre ella y sus estudios de leyes; llevándole su presencia en la universidad a la necesaria "(pp. 15-16), contra el status que existe.

Más tarde diría sobre su participación en la protesta del 30 de septiembre de 1930: "Ningún honor ya prefiero al que me ganó para siempre en la mañana del 30 de septiembre de 1930. Al lado de la muerte, en un

parque que parecía rendirle culto a la sombra Proserpina, surgió la historia de la infinita posibilidad en la era republicana”. (p.16)

Es clausurada la Universidad. No hay posibilidades de trabajo, de estudio. Lezama se sumerge en los libros. Encuentra el equilibrio en las ansias de sabiduría. Estudia los clásicos y contemporáneos. Le apasionan Góngora y los gongorinos. “También los franceses cercanos en el calendario determinan su visión, su toma de conciencia. El hermético Mallarmé, el racionalista Valéry, el atormentado Rimbaud, el detonante Lautremont y ese poeta descomunal, Marcel Proust, desatan un torbellino de inquietudes que se traducen en una labor que no vacila ante las incorporaciones, porque se sirve de ellas para mostrar un ámbito propio”. (pp.16 – 17)

En 1932 conoce a un joven poeta que se prepara para sacerdote, Ángel Gaztelu, y lo dirige a los estudios teológicos que combinará con los históricos y con los textos más conspicuos del misticismo oriental. Esta etapa, insaciable devoradora de libros se interrumpe con la caída del tirano Machado y el reinicio de la universidad. “En él se ha operado un cambio. Ha comprendido que no es un hombre de acción; y, aunque se siente orgulloso de su ejecutoria, ve que su verdadero mundo es el de la cultura”. (p.17)

En 1936 llega a Cuba Juan Ramón Jiménez, exiliado. Un momento capital en su trayectoria intelectual. Lezama, redacta un “Coloquio con Juan Ramón Jiménez (1937) donde se plantean los temas del insularismo y la peculiar sensibilidad de las islas. Al coloquio le continúa una revista universitaria, Verbum, alrededor de la cual empieza a cohesionarse un grupo (Gaztel Lozano, Vitier, Portocarrero y Mariano) que devendrán figuras excelsas de la cultura cubana.

En 1937, en la Universidad pública “Muerte de Narciso”, una verdadera joya de la Poesía que apunta al poeta creador (Álvarez, p.18). Desde: “Danae teje el tiempo dorado por el Nilo”, hasta su última y alucinante estrofa:

Si atraviesa el espejo hierven las aguas que agitan el oído.
Si se sienta en su borde o en su frente el centurión pulsa en su costado.
Si declama penetran en la mirada y se fruncen las letras en el sueño.
Ola de aire envuelve secreto albino, piel arponeada,
que coloreado espejo sombra es de recuerdo y minuto del silencio.
Ya traspasa blancura recto sinfín en llamas secas y hojas llovizadas.
Chorro de abejas increadas muerden la estela, pídenle el costado.
Así el espejo averiguó callado, así Narciso en pleamar fugó sin alas.

(Lezama, 1966)

En “Muerte de Narciso”, las varias ciencias filosóficas y humanistas aparecen en un solo haz. La cosmovisión del poeta vincula con maestría y en una sola pieza, filosofía y literatura. Es una síntesis que expresa las múltiples indagaciones poéticas y filosóficas y anticipa lo que está por venir en el grande poeta.

En 1938 culmina su carrera de Derecho en la Universidad de La Habana y comienza a trabajar en un bufete. Pero su camino en la cultura, y en la literatura en particular no será abandonado jamás. Edita la Revista

Espuela de Plata (se publicaron 6 números) que, a diferencia de Verbum, se dedica íntegramente a la Literatura. En ella aparecen los contenidos más sobresalientes del momento en Europa, así como su resonancia en los escritos de los miembros de su consejo de redacción.

En 1940 abandona el bufete. Su misión no congenia con el oficio. Pasa a trabajar en el Consejo Superior de Defensa Social, en el Castillo del Príncipe, por muchos años.

En 1941, cuatro años después de “La muerte de Narciso”, reúne sus poemas en un libro que lo consagra como poeta: *Enemigo Rumor*. ¿Por qué ese título? ¿Por qué no, sólo Rumor? Él lo explica en carta a su amigo, y nuestro grande poeta y ensayista martiano, Cintio Vitier: “Se convierte a sí misma, la poesía, en una sustancia tan real, tan devoradora, que la encontramos en todas las presencias. Y no es el flotar, no es la poesía en la luz impresionista, sino la realización de un cuerpo que se constituye en enemigo y desde allá nos mira. Pero cada paso dentro de esa enemistad provoca estela o comunicación inefable” (Lezama, 1941/1966, p.19).

Sirven estas palabras para inaugurar la lectura del primer poema de *Enemigo rumor*: Ah, que tú escapes. En él se aprecia cómo los conceptos de la carta se fundamentan clarificando. Con sólo tomar los dos primeros versos: “Ah, que tú escapes en el instante en el que ya habías alcanzado tu definición mejor”, el lector se da cuenta que en ellos se establece un distanciamiento entre el poeta y la sustancia poética. Si tomamos dos de los últimos: “Ah, mi amiga, sí en el puro mármol de los adioses hubieras dejado la estatua que nos podía acompañar.” (p. 19)

Vemos cómo Lezama, el poeta, ve que siempre tiene que ir en busca de algo conocido fugazmente y no esperar que ese algo venga a él. Ese algo, el enemigo rumor, lo que escapa, la poesía que engendra la poseía en el hacer.

Esta búsqueda de otro espacio para una realidad continúa en *Una oscura pradera me convida*. (Lezama, 1941/1966, p.52). En su exploración literaria, la pradera representa la lejana zona poética donde se ven: “Ilustres restos cien cabezas, cornetas, mil funciones abren su cielo, su girasol callando” (p.53). Como es de esperarse, este incesante ir plantea una desazón en el corazón del poeta. ¿No quedará solo cuando le falten las fuerzas? La pregunta surge en los *Sonetos a la Virgen*: “¿Y si al morir no nos acuden alas?”; y encuentra su respuesta en lo religioso:

Pero sí acudirás; allí te veo,
ola tras ola, manto dominado
que viene a invitarme a lo que creo:
mi Paraíso y tu Verbo, el encarnado.

(Lezama, 1941/1966, p. 64)

Es significativo cómo la noción de ser salvado –fundamental en Lezama- no se manifiesta en esta bella estrofa como una cosa simple; sino que la unidad se tiene que integrar basada en dos factores: su Paraíso (el poético) y el Verbo encarnado (lo religioso).

Más adelante, en *Noche insular: jardines invisibles*, nos acercamos a Lezama en cubano. Sirviéndose de un hecho cotidiano, nuestra noche, el poeta, trazando una fiesta, ironiza sutilmente. Característica esta que vemos casi como una constante en su obra. Pero este ironizar no es violento, sino doloroso. Se percibe una secreta angustia, un sentirse desarraigado y a la vez presente. Lo evidente se transforma por la imaginación y al llegar a un punto insostenible busca la redención por la luz, el día. El irónico se sosiega y se llena de esperanza, aunque en su interior todavía se mueva la angustia.

Se cierra *Enemigo rumor* con un *tour de force*: Un puente. Un gran puente. Este poema es una de las más violentas confesiones de nuestra literatura. El poeta reconoce todo lo que le rodea, todo lo que convive con él: analiza sus sueños, su figura que desea el reposo que sin embargo le niega su propia imaginación. Y, a través de todo este aquelarre poblado por seres reales, tanto más terribles por su condición, acata su destino y se dispone a seguir su camino atravesando el puente, dispuesto a morir.

Como el rey
que ignora que ha sido destronado
y muere cosido suavemente
a la fidelidad nocturna.

(Lezama, 1941/1966, pp. 20-22).

En 1942 edita con su amigo Gaztelu diez números de una revista enteramente poética “*Nadie parecía*”, donde lo religioso y la aprehensión de los clásicos es visible con facilidad.

Según Armando Álvarez, “terminado el año 1943, Lezama se siente seguro, firme; se siente el poeta. A esto ha contribuido en gran parte la figura de la madre, que ante todos los contratiempos le ha acicateado, obligándolo a seguir adelante. Para Lezama no hacerlo significa traicionarla. Y el poeta se pone en marcha” (p. 22)

El 1944 fue año cumbre en el ser y devenir lezamiano. Se inicia la publicación de la Revista *Orígenes* (1944-1954). Alrededor de Lezama se une un grupo destacado de jóvenes con profundas inquietudes literarias. Colaboran importantes escritores extranjeros. *Orígenes* poseía personalidad propia y presencia internacional. En ese mismo año, además de la dirección de *Orígenes*, con José Rodríguez Feo, comienza a trabajar en la Dirección de Cultura, y publica *Aventuras sigilosas*, texto que prefigura el cosmos de Paradiso.

La etapa comprendida entre la edición de *Aventuras sigilosas* (1945) y de *La fijeza* (1949) fructifica y fecunda en trabajo y meditaciones. Pronuncia conferencias, ensancha sus contactos y relaciones y la siempre presencia de su madre y sus recuerdos.

En 1949 viaja a México. Extiende su visión en tierra firme, con el paisaje americano, amplía sus conceptos sobre esta realidad, pues solo conocía las islas. Publica *La fijeza*, que es una prolongación de *Enemigo rumor* y otros trabajos que muestran vuelo de altura y virtuosismo en la escritura. También realiza un viaje breve a

Jamaica. Empieza a fraguar una teoría sobre la expresión americana. Escribe además la monografía Aristides Fernández, que clarifica las motivaciones de la obra del joven y malogrado pintor.

Reúne sus ensayos y trabajos breves en 1953 en un libro titulado *Analecta del reloj*. Aquí aparecen las imágenes posibles, que forman parte de la exposición del sistema poético. Antes de 1954 publica en *Orígenes* los primeros cinco capítulos de su obra capital: *Paradiso*, novela donde el autor ha querido crear un cosmos, en cuyo texto tienen mayor valor los elementos imaginarios que los reales por el impulso que desarrollan. Se escribe cuando se encuentra solo con su madre y se propone fundar las bases de su sistema poético.

En 1954 *Orígenes* deja de publicarse por desacuerdo entre los editores. Tres años de silencio en la trayectoria lezamiana, trabajando en su sistema poético.

En 1957 se publica *La expresión americana* (Lezama, 1957/1988b) que presenta una visión señorial de nuestro mundo a través de una mirada que todo lo ve distante y que, regocijándose en la proliferación sensual, barroca, parte de una exuberante grandeza propia y encuentra su destino en la tábula rasa de la grandeza universal, aunque sus manifestaciones están teñidas de enrevesados juegos y triquiñuelas. La primera línea de *La expresión* nos da el sentido de lo americano al postular: sólo lo difícil es estimulante. Es la dificultad para llegar a las esencias de ese mundo, su secreto, su atractivo, acaso, su razón de ser.

En 1958 aparece su segundo libro de ensayos: *Tratados en La Habana* (Lezama, 1958/2018). Es una colección de ensayos y críticas que no tiene un tema único narrativo, sino un eje conceptual en torno a temas en la Habana de la época. Es el libro donde Lezama conecta la cultura universal (crítica sobre Mallarmé, Valéry, Góngora, la pintura) con la circunstancia cubana. Es aquí donde legitima que desde una isla del Caribe se puede repensar y devorar la cultura occidental. Contiene textos fundamentales como *Introducción a un sistema poético*, donde consolida sus categorías de la imagen, la metáfora y la sobrenaturaleza. Es el puente intelectual entre su poesía y su novela *Paradiso*.

Con el triunfo de la Revolución cubana en 1959, Lezama ocupa la dirección del Dpto. de Literatura y publicaciones del Consejo Nacional de Cultura y se integra a las transformaciones que se estaban produciendo entonces.

En 1960 se publica su libro *Dador*, sólo comprensible para el que posea una previa asimilación del sistema poético lezamiano. Publicado en 1960, rompe un silencio editorial de más de una década, desde *La fijeza* en 1949. Es considerado por la crítica como su poemario más hermético, difícil y denso. Aquí el poeta en el umbral de su madurez toma la posición de un espectador y contempla la vida como un gran ballet. *Dador* es un gran repaso a lo vivido.

Un repaso necesario antes de acometer la obra definitiva. Presenta al poeta como el proveedor de la abundancia. En el sistema lezamiano, el poeta es quien "da" la posibilidad, quien ofrece imagen que vence al tiempo. Si en libros anteriores la poesía era búsqueda, en *Dador* es posesión y encarnación. La palabra se vuelve "sustancia". Explora la "sobreabundancia" y la saturación del mundo a través de la metáfora. Es la antesala intelectual directa de la novela *Paradiso*.

En el período de 1959- 1962, el gran poeta ocupa el cargo de uno de los seis vicepresidentes del Unión de Artistas y Escritores de Cuba y pasa a trabajar como Asesor en el Centro Cubano de Investigaciones Literarias.

El 12 de septiembre de 1964, Lezama sufre una pérdida irreparable: la muerte de su madre, lo cual le produce una profunda tristeza e influye en su producción literaria.

En 1966, aparece la primera edición completa de su obra maestra: *Paradiso*. Entre los años 1966-1976, continúa su trabajo creativo y ocupa varias responsabilidades en instituciones culturales cubanas.

Filosofía y Literatura. Comunidad, interacción y condicionamientos.

A través de la historia espiritual de la civilización humana, la filosofía y la literatura han tenido campos comunes de interacción y condicionamiento. Tres rasgos comunes sobresalen:

1. La existencia de ideas limítrofes de carácter cosmovisivo entre la filosofía y la literatura, en tanto refieren al hombre en relación con el mundo o al cosmos humano en sus múltiples mediaciones.
2. La no limitación de la filosofía al conocimiento teórico-científico, pues incluye formas práctico-espirituales de aprehensión de la realidad.
3. El uso por la filosofía de medios expresivos no sólo lógicos, sino también imágenes, metáforas, símbolos, alegorías, mitos etc.

El propio Lezama Lima considera, además que “el estudio de la literatura debe rebasar las fuentes de información estrictamente literarias”, según explica Rensoli (1990, p.7).

En la concepción de Santayana también está el criterio de unidad entre la filosofía y la literatura. “Los razonamientos e investigaciones de la filosofía son laboriosos; sólo de un modo artificial y con escaso donaire puede la poesía vincularse a ello. Pero la visión de la filosofía es sublime. El orden que revela en el mundo es algo hermoso, trágico, emocionante, es justamente lo que, en mayor o menor proporción, se esfuerzan todos los poetas en alcanzar” (Santayana, 1943, p. 11).

No es posible concebir la filosofía sólo como sistema teóricamente elaborado, cuyo discurso se opere a través de conceptos lógicos, al igual que a la literatura como simple aprehensión subjetiva expresadas en imágenes. Tanto la filosofía como la literatura aprehenden la realidad en su esencialidad en correspondencia con su objeto, y emplean las múltiples formas aprehensivas de que dispone el hombre. Por eso existe comunidad, interacción y condicionamientos mutuos. Los conceptos, las ideas, las imágenes, etc. son formas humanas de asimilación y creación de la realidad y no son privativos de una ciencia específica.

Una filosofía que se aferre sólo a los tratados sistemáticos y a las expresiones categoriales y una literatura que no admita las contaminaciones filosóficas resultan estériles. Toda obra poética que realmente merezca el nombre, tiene algo de filosófica. Explica Rensoli que: “En los orígenes del filosofar, la poesía, tan antigua como el hombre, prestó su forma a la naciente reflexión sobre el universo para plasmar la búsqueda del argé o la aletheia. Las primitivas cosmogonías, poemas de alta condición, se encuentran preñadas de ideas cosmovisivas destinadas a fructificar en órdenes muy diversos, pero, sobre todo, a constituirse en fuentes inmediatas de la filosofía. Esto nunca ha dejado de ocurrir”. (Rensoli y Fuentes, p.8)

La historia de la filosofía y la historia de la literatura, dan cuenta de la comunidad interactiva entre ambas disciplinas y las particularidades expresivas de los literatos filósofos y los filósofos literatos.

En Lezama Lima, todo su universo poético da cuenta de ello. Lo mismo pudiera decirse de Martí y Carpentier. Es que, en todo creador con sólida base cultural, literatura y filosofía se presuponen, comunican y superan para expresar un discurso crítico de fuertes raíces, espíritu ecuménico y vuelo cogitativo de altura.

Especificidad del universo poético lezamiano.

Un profundo universo poético contiene la obra de Lezama Lima. Un rico sistema que hace gala de erudición enciclopédica y subjetividad humana. Un discurso subjetivo, pleno de humanidad que parte de las raíces con vocación ecuménica para penetrar con éxito en el hombre en relación con el mundo y la sociedad. Su quehacer poético-filosófico hace de la imagen y la metáfora sustancia proteica de la poesía con cauce de honda aprehensión. Expone sus ideas en las siguientes palabras:

En los términos de mi sistema poético del mundo, la metáfora y la imagen tienen tanto de carnalidad, pulpa dentro del propio poema, como de eficacia filosófica, mundo exterior o razón en sí. Es uno de los misterios de la poesía la relación que hay entre el análogo, o fuerza conectiva de la metáfora, que avanza creando lo que pudiéramos llamar el territorio sustantivo de la poesía, con el final de este avance, a través de infinitas analogías, hasta donde se encuentra la imagen, que tiene una poderosa fuerza regresiva, capaz de cubrir esa substantividad. La relación entre la metáfora y la imagen se puede establecer con un caballo tan alado como nadante que persiste en una sustancia resistente que en definitiva podemos considerar como la imagen. La imagen es la realidad del mundo invisible. Así los griegos colocaban las imágenes como pobladoras del mundo de los muertos. Yo creo que la maravilla del poema es que llega a crear un cuerpo, una sustancia resistente enclavada entre una metáfora, que avanza creando infinitas conexiones, y una imagen final que asegura la pervivencia de esa sustancia, de esa poiesis. De la misma manera que el hombre ha creado la orquesta, la batalla, los soldados durmiendo a la sombra de las empalizadas, la gran armada, el caserío del estómago de la ballena, ha creado también un cuerpo artificial que resulta acariciable y existente, como la misma naturaleza escondiéndose al tacto. En alguna ocasión he hecho referencia, hablando de Martí y tratando de establecer las misteriosas leyes de la poesía (y no se olvide que las primeras leyes se hicieron en forma poética), que, para esas prodigiosas leyes de la imaginación, veinte años de ausencia equivalen a un remolino en la muerte; así como, dentro de la orquesta, una trompeta equivale a veinte violines. Las conexiones de la metáfora son progresivas e infinitas. El cubrefuego que la imagen forma sobre la substantividad poética es unitivo y fijo como una estrella. Por eso afirmo en uno de mis poemas, paradoja profunda de la poesía, que el amor no se ejerce caricioso, poro tras poro, sino de poro a estrella, donde el espacio forma una suspensión y el cuerpo se lanza a una natación que se prolonga (Lezama, 1964, p.31-32)

En su sistema poético se opone a la concepción heideggeriana del hombre para la muerte, enfatiza Lezama:

“levantando el concepto de la poesía que viene a establecer la causalidad prodigiosa del ser para la resurrección, el ser que vence a la muerte y a lo saturniano. De tal manera que, si me pidiera que definiera

la poesía, una coyuntura casi desesperada para mí, tendría que hacerlo en los términos de que es la imagen alcanzada por el hombre de la resurrección” (Lezama, p.35).

Trata de destruir la causalidad aristotélica en función de la búsqueda y encuentro de lo incondicionado poético, de la imaginación creadora. Al mismo tiempo cree posible “hablar de caminos poéticos o metodología poética dentro de ese incondicionado que forma la poesía. Para ello se remite a la historia e ilustra con ejemplos.

Considera que todo hombre cree en algo, pues según él, hasta el propio “Valéry que hizo profesión de ateísmo, cuando definió la poesía, lo hizo diciendo que era el paraíso del lenguaje. Ya ve usted –destaca Lezama- el caso de un ateo usando la palabra paraíso con toda la resonancia de un católico”. (p.44).

Ante una pregunta sobre la inexistencia del alma, si bien la afirma en su sistema, el poeta muestra tolerancia. “Amigo mío, - responde Lezama- siempre he creído que mi sistema poético es algo bello en sí: pero nunca he tenido la soberbia de pensar que es algo único. Sobre él, sitúo a la poesía. La poesía como misterio clarísimo o, si usted quiere, como claridad misteriosa. Esa ambigüedad me permite decirle que no soy quien debe responder esa pregunta, sino el tiempo, el tiempo que hace poesía y la poesía que hace en el tiempo. (pp.44-45).

La singularidad radica, en gran medida, en su apropiación del barroco. Como señala Chiampi (2000), el barroco en Lezama deja de ser un mero estilo decorativo para convertirse en una estrategia de "contra-conquista" y resignificación de la identidad latinoamericana, superando la simple imitación de modelos europeos.

En el sistema poético lezamiano, imagen, mito y poesía integran una totalidad integradora de su discurso creativo. Después que la poesía y el poema ha formado un cuerpo o un ente, y armado de la metáfora y la imagen, y formado la imagen, el símbolo y el mito -y la metáfora que puede reproducir en figuras sus fragmentos o metamorfosis-, nos damos cuenta de que se ha integrado, una de las más poderosas redes que el hombre posee para atrapar lo fugaz y para el animismo de lo inerte. Lo mismo ocurre con el juego que forma en su sistema un sentido cósmico y preside todo el devenir universal hacia la unidad.

La relación hombre-cosmos en sus diversas manifestaciones está presente en toda la obra poética de Lezama Lima. En su esencia se traduce en una cosmología poética, extremadamente enrevesada y difícil de comprender para algunos. Pero esto no le preocupa al poeta. Sencillamente, afirma: “Hay la poesía oscura y la poesía clara (...), en definitiva, ni las cosas oscuras lo son tanto como para darnos horror, ni las claras tan evidentes para hacernos dormir tranquilos.

Lo que cuenta –aquí sigue a Pascal (...) es el eterno reverso enigmático, tanto de lo oscuro o lejano como de lo claro o cercano. La tendencia a la oscuridad, a resolver enigmas, a cumplimentar juegos entrecruzados es tan propia del género humano como la imagen reflejada en la clara lámina marina, que puede conducirnos con egoísta voluptuosidad a un golpe final, a la muerte. No hay que buscar oscuridades donde no existen”. (pp. 30-31)

Lezama revela en lo poético, con todos los medios y formas de expresarse, un modo de perenne ascensión, propio de un logos profundo que se aprehende a través de dos vías esenciales: doxa y ciencia y cuyo resultado encarna el sentido cósmico, o el cosmos mismo. Así, en Muerte de Narciso, “el mito que le sirve de base, la

contemplación de la propia belleza que consume a su protagonista permite establecer una especial relación cognoscitiva entre hombre y universo, dirigida al sentido cósmico de la unidad entre ambas” (Rensoli, 1990, p.31)

En esta misma dirección podría analizarse su teleología insular estrechamente vinculada a lo cósmico universal, el problema de la muerte, el tiempo y el espacio, la historia, en fin, el hombre en relación con el mundo en sus varios avatares.

En todo su sistema poético y el discurso que lo expresa, filosofía y literatura aparecen mancomunados como un crisol unitario en pos de lo grande y absoluto y con la convicción que el conocer como forma del servicio, es la caridad entrando como una nueva categoría en todo filosofar”. (Lezama, 1988, p.122)

Paradiso: una obra universal. A modo de conclusión inconclusa

La primera edición de *Paradiso* aparece en 1966. Es una obra maestra de quilate universal que muestra la madurez de un autor en cuanto a profesionalidad, estilo, originalidad creadora, maestría filosófico –literaria y posesión de una vasta cultura.

No se trata de una novela épica. Es una novela poética, cuyos antecedentes están en la propia poesía de Lezama. En prosa resume su cosmos poético, estrechamente vinculado a su concepción del mundo, y a su visión del hombre en su formación y despliegue, en sus orígenes; en su pasado: "...un mundo complejo, difícil, a veces desconcertante (Vitier, 2000, p. VII) “.

En *Paradiso* no se busca lo histórico concreto. Se busca recrear el pasado; pero siempre a través del recuerdo, de esa memoria afectiva que es la que guía el orden en que aparecen estructuradas las vivencias y recursos del autor”, considera Nieves (1983, p.27).

Su personaje central –protagónico- José Cemí – encarna la búsqueda lezamiana. “José Cemí no es más que un poeta que busca la verdad. - podríamos decir, la sabiduría a través de la poesía, en tanto libertad absoluta-. Y *Paradiso* es la historia de ese personaje, y de su familia, y de sus amigos, y de las sollicitaciones que le hace la realidad”, de sus aprehensiones sensoriales, sentimentales y ancestrales que le trasmite su madre y el destino que le ha fijado: Tu destino es contar la historia de tu familia”. (p.28)

La novela no soslaya totalmente la historia, pero no la asume de frente. Aparece sólo en aquellos que tiene que ver con el aprendizaje vital, es decir, poético, a través de recuerdos, imágenes. Los motivos históricos se subordinan a ello. “Sencillamente, hay otro sentido de lo histórico, que viene dado a través de la asimilación subjetiva del mismo. Busca la expresión de la cubanía desde dentro: la familia, las tradiciones, las costumbres y los sentimientos” (p. 27). Cemí lo asimila, se encuentra, a través de un mundo real e imaginario. Así asume el sentido de la vida, de la muerte, del destino, del deber, como experiencias vividas o transmitidas por su madre y los recuerdos e imágenes.

Para Cintio Vitier –amigo de Lezama- “*Paradiso* es una invitación a la sabiduría” (Vitier, 2000, p. VII). Una novela útil y trascendente por su contenido y riquezas expresiva y poética, “la historia imaginaria de la formación de un poeta que quiere alcanzar o merecer la sabiduría. Su intención es a la vez testimonial, catártica y

pedagógica” (p. VII). El resultado, una pieza filosófica literaria, permeada de humanidad que sigue un cauce con sentido cultural antropológico en pos de trascendencia y universalidad.

Por eso y mucho más, coincidimos con Dolores Nieves, cuando afirma: “Hace años, Cintio Vitier, al referirse a la poesía de Lezama, dijo: “Si aquello no se resolvía en un caos, tenía que engendrar un mundo” (Nieves, 1983, p.32). Y esto es realmente lo que ocurrió. Un mundo exuberante y complejo es la poesía de Lezama. Y como remate de ella, un mundo complejo, difícil, a veces desconcertante, pero siempre incitante es *Paradiso*, que se ha ganado ya, por derecho propio, un lugar entre las más importantes novelas cubanas de todos los tiempos” ¿y por qué no, un lugar entre la novelística universal?

Finalmente, la búsqueda de unidad en su obra revela lo que Arcos (2016) define como una "solución unitiva", donde lo sagrado y lo profano convergen para ofrecer una redención del ser humano a través de la imagen y la poesía.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Álvarez Bravo, A. (2017, 16 de noviembre). Conversación con José Lezama Lima. *In-Cubadora*.

<https://www.in-cubadora.com/2017/11/16/armando-alvarez-bravo-%C2%B7conversacion-con-jose-lezama-lima%C2%B7/>

Arcos, J. L. (2016). *La solución unitiva: Sobre el pensamiento poético de José Lezama Lima*. Editorial Verbum.

Chiampi, I. (2000). *Barroco y modernidad*. Fondo de Cultura Económica.

Lezama, J. (1960). *Dador*. Úcar, García, S.A.

Lezama, J. (1966). Carta al Sr. Álvarez Bravo. En A. Álvarez Bravo (Ed.), *Órbita de Lezama Lima* (p. 9). Ediciones Unión.

Lezama, J. (1966). Carta a Cintio Vitier. En A. Álvarez Bravo (Ed.), *Órbita de Lezama Lima* (p. 19). Ediciones Unión. (Obra original publicada en 1941).

Lezama, J. (1966). Muerte de Narciso. En A. Álvarez Bravo (Ed.), *Órbita de Lezama Lima* (pp. 49-50). Ediciones Unión. (Obra original publicada en 1937).

Lezama, J. (1988a). Diario. *Revista de la Biblioteca Nacional José Martí*, (2), 99-160.

Lezama, J. (1988b). *La expresión americana*. Editorial Letras Cubanas. (Obra original publicada en 1957).

Lezama, J. (2018). *Tratados en La Habana*. Editorial Letras Cubanas. (Obra original publicada en 1958)

Mataix, R. (2000). *La escritura de lo posible: El sistema poético de José Lezama Lima*. Editorial Universitat de Lleida.

Nieves, D. (1983). Para una aproximación a Paradiso. *Revista Universidad de La Habana*, (221), 27.

Ortiz, G. (2021). José Lezama Lima, filósofo de nuestra América. *Boletín GEC*, (27), 35-57.

Rensoli, L., & Fuentes, J. (1990). *Lezama Lima: Una cosmología poética*. Editorial Letras Cubanas.

Santayana, G. (1943). *Tres poetas filósofos*. Editorial Losada.

Vitier, C. (2000). Prólogo. En J. Lezama Lima, *Paradiso*. Editorial Letras Cubanas.

Contribución Autoral

Autor 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.