

REVISTA

Holón



ISSN: L 2953-3279



VOL. IV

Nº. 13

SEPTIEMBRE - DICIEMBRE

2026



In memoriam Edgar Morin

Vivirá eternamente, porque hizo camino al andar...



Fuente: Fronteiras do Pensamento, 2011

Ha muerto un gran hombre, murió Edgar Morin y, como dijo José Martí de Emerson, “La muerte de un justo es una fiesta, en que la tierra toda se sienta a ver cómo se abre el cielo” (Martí, 1882, citado en Centro de Estudios Martianos, 2026)

Con gran consternación hemos recibido la noticia de la muerte del pensador planetario que revolucionó la filosofía y las Ciencias sociales. Un creador humanista que hizo de su vida una misión consagrada a la ciencia y a las causas justas del ser humano.

Un hombre que deja una vasta obra para la transformación de la ciencia y la vida del hombre. Su legado teórico resulta trascendente. La complejidad como método abrió nuevos caminos al quehacer científico. En educación hizo mucho y dijo más.

Nuestra Universidad José Martí de Latinoamérica, que tuvo el honor de honrar a Edgar Morin con el título de Dr. Honoris Causa, continuará su obra en la docencia y la investigación, haciendo de la educación una fragua de espíritu para el mejoramiento humano.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Fronteiras do Pensamento. (2011, 12 de agosto). *Edgar Morin no Fronteiras do Pensamento São Paulo 2011* [Fotografía]. Flickr. <https://www.flickr.com/>

Centro de Estudios Martianos [CEM] (2026) *La muerte de Emerson*. Portal José Martí. <http://www.josemarti.cu/publicacion/la-muerte-de-emerson/>

Índice de contenidos del número

Autor(es)	Título del texto	Pp.
Introducción	<i>Presentación del No. 13</i>	1-4
Ricardo M. Candanedo Yau y colab. (Panamá)	<i>Conectividad e Inteligencia Artificial en Educación: desafíos y oportunidades del aprendizaje combinado</i>	5 - 20
Christopher Gerardo Cantú Cantú y colabs. (México)	<i>Marco de integración de Inteligencia Artificial Generativa para la capacitación docente en ILE</i>	22 - 38
Adriana I. Murillo Murillo y colabs. (Panamá)	<i>Percepciones y actitudes docentes sobre investigación en la Facultad de Administración de Empresas, Universidad de Panamá</i>	39 - 54
Ángel Lázaro Toledo Piloto y colabs. (Cuba)	<i>El audiovisual como recurso didáctico en las clases de Historia</i>	55 - 67
María del Carmen Alba Moreno (Cuba)	<i>El desafío del sufragio femenino y la educación ciudadana en la España republicana (1931-1933)</i>	68 - 84
Christian Moisés Zúñiga Méndez (México)	<i>Land art, deriva y arte povera como referentes para talleres de educación artística</i>	85 - 100
Elizabeth Sáenz López y colabs. (México)	<i>Arquitectura pedagógica inclusiva: neurodiversidad y diseño universal para el aprendizaje.</i>	101 - 114
Yuri María Peña Aparicio y colab. (Panamá)	<i>Modelación matemática: ensayo crítico de enfoques, aplicaciones y retos actuales en la educación latinoamericana</i>	115 - 133
Rigoberto Pupo Pupo (México)	<i>Especificidad del pensamiento filosófico-social de José Carlos Mariátegui</i>	134 - 148
Claudia Penélope Fundora López (México)	<i>Del Homo digitalis al homo sensorium: la representación musical como praxis de resistencia</i>	149 - 161
Elizabeth Guadalupe Ramírez González (México)	<i>Una cabeza bien puesta ante la inmediatez: comprender antes que juzgar</i>	162 - 175



Volumen IV. Número 13
septiembre-diciembre 2026

Presentación

La Revista Holón presenta el Volumen IV, Número 13 (septiembre-diciembre 2026), como espacio de convergencia epistémica. Es en esta línea de continuidad epistémica que la comunidad educativa rinde especial tributo al pensamiento complejo de Edgar Morin, que está en la base de los textos de este número.

En el este Número 13, en la Revista Holón se identifica una preocupación compartida por la comunidad científica iberoamericana: la necesidad de reconfigurar la praxis educativa frente a las tensiones emergentes de la digitalización acelerada, la urgencia de una inclusión escolar que responda a la neurodiversidad, y la urgencia ética de sostener un pensamiento crítico y decolonial capaz de resistir a la inmediatez de la sociedad de la información. Por consiguiente, el eje temático transversal de este volumen se define como: **La epistemología pedagógica ante las transiciones de la era digital y la diversidad cognitiva: entre la mediación tecnológica crítica, la emancipación estética y la reconstrucción histórica del sujeto social.**

A través de este eje vertebrador, las contribuciones científicas y ensayos que integran el número configuran un circuito coherente de saberes. Este circuito inicia con el análisis técnico y ético de las herramientas de Inteligencia Artificial (IA) y la modelación científica en el aula, avanza hacia la exploración del arte, la música y la historicidad como trincheras de la corporalidad y la ciudadanía democrática y culmina con una profunda reflexión epistemológica sobre el pensamiento social latinoamericano y el rol del docente como investigador activo de su realidad institucional.

Mediación digital, neurodiversidad y modelación científica: Desafíos metodológicos contemporáneos

El primer núcleo temático del volumen aborda el impacto de las tecnologías disruptivas y las ciencias exactas desde una perspectiva profundamente pedagógica, evitando caer en tecnicismos vacíos o en el optimismo tecnológico ciego. El artículo Conectividad e Inteligencia Artificial en Educación: desafíos y oportunidades del aprendizaje combinado, de Ricardo M. Candanedo Yau y Belkis I. Camaño Lasso, profundiza en el diseño de los entornos virtuales híbridos (EVH). Los autores argumentan que la conectividad y el aprendizaje combinado no constituyen una simple digitalización del espacio físico, sino una ecología de aprendizaje flexible que debe estructurarse éticamente para promover la autonomía intelectual del estudiante y garantizar la equidad de acceso en los contextos vulnerables de nuestra región.

De manera complementaria, Christopher Gerardo Cantú Cantú, Nallely Garza Rodríguez y Luis Antonio Balderas Ruíz presentan el Marco de integración de Inteligencia Artificial Generativa para la capacitación docente en ILE. Este trabajo responde directamente a la necesidad de actualizar los programas de formación docente. Se ha enfocado en las prácticas de IA dentro de posgrados en enseñanza del inglés (TEFL), ofrece junto a sus

coautores una guía metodológica para que los formadores de inglés como lengua extranjera (ILE) asimilen la IA generativa como un recurso de co-creación curricular, mitigando los riesgos éticos y el uso acrítico de estos sistemas de procesamiento de lenguaje en el diseño de situaciones de aprendizaje.

Esta transición hacia aulas tecnológicamente densas exige, a su vez, una reformulación de las bases neurológicas y los espacios de aprendizaje para dar respuesta a la diversidad humana. Así lo demuestran Elizabeth Sáenz López, Claudia Penélope Fundora López y Yuritzi Briseida Mendieta González en su artículo *Arquitectura pedagógica inclusiva: neurodiversidad y diseño universal para el aprendizaje*. En consonancia con la literatura científica que vincula los avances de la neurociencia con las percepciones de innovación y didáctica docente, las autoras sugieren que el espacio educativo debe ser rediseñado bajo los principios del Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA). La investigación plantea que la arquitectura pedagógica no es un elemento pasivo, sino un agente físico y cognitivo que puede potenciar o limitar los procesos de aprendizaje de los estudiantes neurodivergentes, haciendo de la inclusión un principio de diseño espacial y didáctico integrado.

Finalmente, la superación de las rigideces metodológicas tradicionales se traslada al ámbito de las ciencias exactas en el artículo *Modelación matemática: Ensayo crítico de enfoques, aplicaciones y retos actuales en la educación latinoamericana*, elaborado por Yuri María Peña Aparicio y Luis Fernando Cardona Palacio. Los autores analizan de forma crítica el estado de esta disciplina en la región. Sostienen que la modelación matemática debe abandonar el enfoque abstracto, memorístico e puramente instrumental para convertirse en una herramienta interpretativa transdisciplinar que capacite a los estudiantes latinoamericanos para modelar, comprender y dar soluciones viables a los problemas reales, económicos e industriales de sus propias comunidades.

Historicidad, estética y pedagogía de la corporalidad: La emancipación del sujeto

Frente a la desmaterialización y deshumanización que a menudo produce la hiperconectividad del mundo contemporáneo, el segundo núcleo temático del volumen reivindica el papel del cuerpo, la sensibilidad estética y el análisis histórico en la formación de un sujeto plenamente consciente y democrático.

En este marco se inscribe el artículo *El audiovisual como recurso didáctico en las clases de Historia*, que recoge las contribuciones de Jonatan Fernández Pérez y Antonio de la C. Torres Pita, junto a la perspectiva metodológica de Ángel Lázaro Toledo Piloto. Los autores demuestran que el cine, el documental y los lenguajes hipertextuales, cuando son utilizados bajo un pragmatismo pedagógico crítico, no actúan como meros distractores o complementos pasivos en el aula, sino como dinamizadores del pensamiento científico y de la conciencia histórica de los estudiantes, estimulando una apropiación reflexiva de los procesos del pasado.

Por su parte, la historiadora María del Carmen Alba Moreno aporta una rigurosa mirada retrospectiva en su obra *El desafío del sufragio femenino y la educación ciudadana en la España republicana (1931-1933)*. Alba Moreno examina en este trabajo las profundas transformaciones normativas y discursivas que acompañaron la conquista del voto de las mujeres durante el bienio reformista de la Segunda República Española. Su análisis revela el papel crucial que desempeñó la educación ciudadana como herramienta del Estado republicano para la

democratización de las conciencias, ofreciendo valiosas lecciones históricas sobre la relación indisoluble entre políticas de género, educación pública y emancipación democrática.

Desde el campo del arte y la intervención en el espacio, Christian Moisés Zuñiga Méndez presenta la propuesta titulada Land art, deriva y arte povera como referentes para talleres de educación artística. El autor desafía las fronteras tradicionales del taller escolar cerrado para plantear que la verdadera experiencia estética debe asentarse en el contacto directo con el territorio, la naturaleza y la materia no convencional. Al recuperar las bases teóricas de la "deriva" situacionista, del land art y del arte povera, Zuñiga diseña un enfoque metodológico que propicia una educación artística de carácter táctil, vivencial e intelectualmente subversiva, estimulando en los estudiantes una profunda conciencia ecológica (ecosofía) y un distanciamiento crítico de las lógicas de consumo visual masivo.

Esta resistencia de carácter estético es profundizada de forma teórica en el ensayo de Claudia Penélope Fundora, titulado *Del Homo digitalis al homo sensorium: la representación musical como praxis de resistencia*. Fundora analiza la mutación antropológica y la alienación del sujeto hiperconectado, al que define bajo la categoría de Homo digitalis. Como alternativa frente a este sujeto insensibilizado por la inmediatez de la pantalla, la ensayista propone la emergencia del homo sensorium, un sujeto que recupera la soberanía de su cuerpo y de sus afectos a través de la práctica musical colectiva concebida como un espacio de resistencia comunitaria, devolviendo a la música su originaria dimensión ontológica, ritual y emancipadora en la praxis pedagógica.

Pensamiento crítico, decolonialidad y autorreflexión epistémica en América Latina

El último bloque del volumen se adentra en la epistemología crítica y la decolonialidad del saber, ofreciendo un soporte teórico y filosófico que unifica las discusiones tecnológicas y prácticas del resto del índice. Un aporte empírico medular en este segmento es el artículo *Percepciones y actitudes docentes sobre investigación en la Facultad de Administración de Empresas, Universidad de Panamá*, elaborado por Adriana I. Murillo M., Verónica E. Tejedor V. y Elisa R. Cedeño B. En estrecho diálogo con el contexto de coedición institucional de la revista, este estudio cualitativo pone de manifiesto la necesidad inapelable de transformar las percepciones de la comunidad académica universitaria en torno a la investigación. Las autoras sugieren que la labor docente y la producción de conocimiento científico deben converger en un mismo plano epistemológico, superando la histórica división técnica del trabajo docente que limita la innovación pedagógica en las aulas de educación superior.

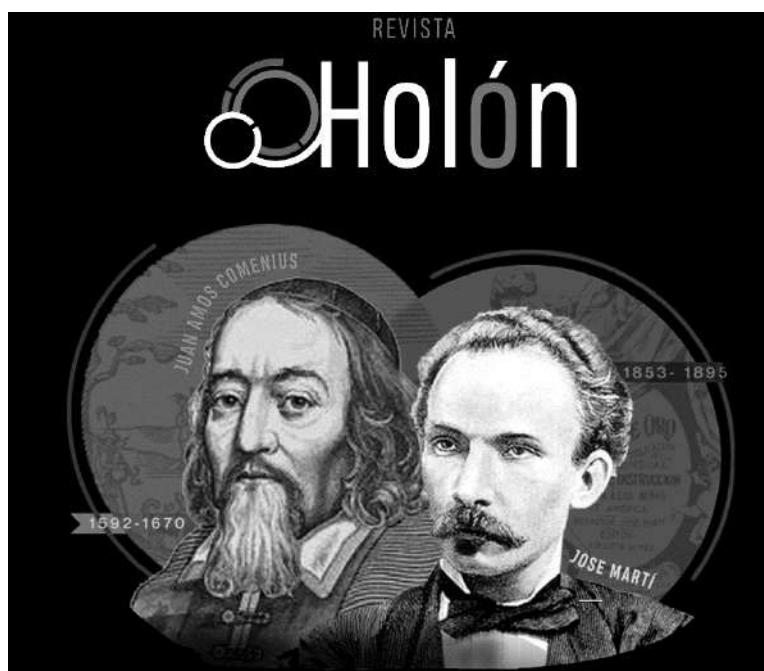
El debate epistemológico alcanza su máxima densidad teórica en la contribución del Dr. Rigoberto Pupo Pupo: *Especificidad del pensamiento filosófico-social de José Carlos Mariátegui*. En este ensayo crítico, analiza el carácter creador e indigenista del socialismo propuesto por el pensador peruano José Carlos Mariátegui. Pupo Pupo destaca que la originalidad mariateguiana radica en haber construido una filosofía social no dogmática, capaz de integrar la teoría revolucionaria con las particularidades culturales y espirituales de los pueblos originarios de América Latina, constituyendo un antecedente imprescindible para la estructuración de una pedagogía decolonial que rechaza los moldes epistémicos eurocéntricos e importados.

Esta sección teórica y reflexiva concluye de manera armónica con el ensayo de Elizabeth Guadalupe Ramírez González, titulado Una cabeza bien puesta ante la inmediatez: comprender antes que juzgar. La autora recupera el concepto moriniano de "la cabeza bien puesta" para realizar una aguda advertencia sobre el estado mental de la sociedad contemporánea, caracterizada por el exceso de información y la velocidad de los juicios virtuales. Ramírez González sostiene que la educación del futuro debe centrar sus esfuerzos en adiestrar el cerebro y el espíritu del estudiante en la paciencia cognitiva, el ejercicio hermenéutico y la prudencia intelectual, promoviendo una actitud reflexiva que priorice la comprensión profunda del fenómeno humano y del contexto de complejidad antes de sucumbir al juicio apresurado y reactivo que imponen los canales de comunicación digital contemporáneos.

La invitación a la lectura y divulgación de estos textos lleva implícita la idea de rechazar las respuestas simplistas y las recetas pedagógicas estandarizadas. Las transformaciones educativas requieren una actitud de permanente indagación y autorreflexión epistémica sobre las propias prácticas docentes. Es necesario saber que vivimos en un océano de incertidumbres.



Eurídice González Navarrete
Directora General



Vol. IV
No. 13
Septiembre - Diciembre
2026



Ricardo M. Candanedo Yau
Universidad de Panamá
Panamá
ricardo.candanedo@up.ac.pa
<https://orcid.org/0009-0002-5017-9830>



Belkis I. Camaño Lasso
Universidad de Panamá
Panamá
belkis.camano@up.ac.pa
<https://orcid.org/0009-0001-7023-406X>

Cómo citar este texto:

Candanedo Yau, R. M., Camaño Lasso, B. I. (2026). *Conectividad e Inteligencia Artificial en Educación: desafíos y oportunidades del aprendizaje combinado*. Revista Holón. Vol. IV, No. 13. Septiembre-Diciembre 2026. Pp. 5-20. Universidad José Martí de Latinoamérica. URL disponible en: <https://revistas.up.ac.pa/index.php/holon>

Recibido: 12 de junio de 2026

Aceptado: 20 de junio 2026

DOI: <https://doi.org/10.48204/j.holon.n13.a11150>

Indexada y catalogado por:



Conectividad e inteligencia artificial en educación: desafíos y oportunidades del aprendizaje combinado

Global connectivity and artificial intelligence in education: challenges and opportunities for blended learning

Ricardo M. Candanedo Yau

Universidad de Panamá, Departamento de Informática.
Panamá

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

ricardo.candanedo@up.ac.pa

Belkis I. Camaño Lasso

Universidad de Panamá, Facultad de Educación.
Panamá

<https://orcid.org/0009-0001-7023-406X>

belkis.camano@up.ac.pa

Correspondencia: ricardo.candanedo@up.ac.pa

RESUMEN

El artículo presenta los resultados de una investigación, que tuvo como objetivo el análisis de la influencia de la conectividad global y la inteligencia artificial en los procesos educativos dentro de entornos de aprendizaje combinado, con el propósito de identificar los principales desafíos y oportunidades que estas tecnologías representaron para la enseñanza y el aprendizaje semipresencial. Se adoptó un enfoque metodológico descriptivo-analítico basado en la revisión de literatura científica reciente y en el análisis crítico de experiencias educativas mediadas por tecnología. Los resultados evidenciaron que la integración de la inteligencia artificial favoreció la personalización del aprendizaje, la retroalimentación automatizada y la optimización de la gestión educativa, mientras que la conectividad global permitió ampliar el acceso a recursos digitales y promover la interacción académica sincrónica y asincrónica. No obstante, también se identificaron desafíos significativos relacionados con la brecha digital, la capacitación docente y la necesidad de marcos éticos para el uso responsable de estas tecnologías. Se concluyó que el aprendizaje combinado se consolidó como un modelo educativo estratégico que exigió políticas públicas inclusivas, infraestructura tecnológica adecuada y formación continua del profesorado. La principal aportación se refiere a evidencias que permitieron comprender el impacto de la conectividad y la inteligencia artificial en la transformación de los sistemas educativos contemporáneos, destacando la importancia de un enfoque pedagógico que integrara innovación tecnológica con equidad educativa.

Palabras clave: aprendizaje semipresencial, brecha digital, conectividad, educación, inteligencia artificial, tecnología educativa.

Abstract

The article presents the results of research that aimed to analyze the influence of global connectivity and artificial intelligence on educational processes within blended learning environments, with the aim of identifying the main challenges and opportunities these technologies presented for blended learning and teaching. A descriptive-analytical methodological approach was adopted, based on a review of recent scientific literature and

a critical analysis of technology-mediated educational experiences. The results showed that the integration of artificial intelligence fostered personalized learning, automated feedback, and optimized educational management, while global connectivity expanded access to digital resources and promoted synchronous and asynchronous academic interaction. However, significant challenges were also identified related to the digital divide, teacher training, and the need for ethical frameworks for the responsible use of these technologies. It was concluded that blended learning has become a strategic educational model that requires inclusive public policies, adequate technological infrastructure, and ongoing teacher training. The main contribution refers to evidence that allowed understanding the impact of connectivity and artificial intelligence on the transformation of contemporary educational systems, highlighting the importance of a pedagogical approach that integrates technological innovation with educational equity.

Keywords: artificial intelligence, connectivity, digital divide, education, educational technology, learning.

Conectividade e inteligência artificial na educação: desafios e oportunidades do ensino híbrido

Resumo

Este artigo apresenta os resultados de um projeto de pesquisa que teve como objetivo analisar a influência da conectividade global e da inteligência artificial nos processos educacionais em ambientes de ensino híbrido. O objetivo foi identificar os principais desafios e oportunidades que essas tecnologias apresentam para o ensino híbrido. Adotou-se uma abordagem metodológica descritivo-analítica, baseada em uma revisão da literatura científica recente e em uma análise crítica de experiências educacionais mediadas por tecnologia. Os resultados mostraram que a integração da inteligência artificial facilitou a aprendizagem personalizada, o feedback automatizado e a gestão educacional otimizada, enquanto a conectividade global expandiu o acesso a recursos digitais e promoveu a interação acadêmica síncrona e assíncrona. No entanto, desafios significativos também foram identificados relacionados à exclusão digital, à formação de professores e à necessidade de marcos éticos para o uso responsável dessas tecnologias. O estudo concluiu que o ensino híbrido se tornou um modelo educacional estratégico que requer políticas públicas inclusivas, infraestrutura tecnológica adequada e formação continuada de professores. A principal contribuição reside nas evidências fornecidas para a compreensão do impacto da conectividade e da inteligência artificial na transformação dos sistemas educacionais contemporâneos, destacando a importância de uma abordagem pedagógica que integre a inovação tecnológica à equidade educacional.

Palavras-chave: aprendizagem híbrida, exclusão digital, conectividade, educação, inteligência artificial, tecnologia educacional.

Connectivité et intelligence artificielle dans l'éducation : enjeux et opportunités de l'apprentissage hybride

Résumé

Cet article présente les résultats d'un projet de recherche visant à analyser l'influence de la connectivité mondiale et de l'intelligence artificielle sur les processus éducatifs au sein d'environnements d'apprentissage

hybride. L'objectif était d'identifier les principaux enjeux et opportunités que ces technologies présentent pour l'apprentissage hybride. Une approche méthodologique descriptive et analytique a été adoptée, s'appuyant sur une revue de la littérature scientifique récente et une analyse critique des expériences d'apprentissage médiatisées par la technologie. Les résultats ont montré que l'intégration de l'intelligence artificielle a facilité l'apprentissage personnalisé, le retour d'information automatisé et l'optimisation de la gestion pédagogique, tandis que la connectivité mondiale a élargi l'accès aux ressources numériques et favorisé les interactions académiques synchrones et asynchrones. Cependant, d'importants défis ont également été identifiés, liés à la fracture numérique, à la formation des enseignants et à la nécessité de cadres éthiques pour une utilisation responsable de ces technologies. L'étude conclut que l'apprentissage hybride est devenu un modèle éducatif stratégique qui requiert des politiques publiques inclusives, une infrastructure technologique adéquate et une formation continue des enseignants. L'apport principal de cette étude réside dans les données probantes fournies pour comprendre l'impact de la connectivité et de l'intelligence artificielle sur la transformation des systèmes éducatifs contemporains, soulignant l'importance d'une approche pédagogique intégrant l'innovation technologique et l'équité en matière d'éducation.

Mots clés : apprentissage hybride, fracture numérique, connectivité, éducation, intelligence artificielle, technologies éducatives.

INTRODUCCIÓN

La educación contemporánea ha experimentado una transformación profunda como resultado del avance acelerado de las tecnologías digitales y de la expansión de la conectividad global (UNESCO, 2023; Ruiz Muñoz, 2024). En las últimas décadas, los sistemas educativos han transitado de modelos presenciales tradicionales hacia entornos mediados por plataformas virtuales, recursos digitales y redes de comunicación que han redefinido las dinámicas de enseñanza y aprendizaje (Ma, 2023; UNESCO, 2024). Este proceso se ha intensificado con la incorporación de la inteligencia artificial como herramienta estratégica para la gestión educativa, la personalización de contenidos y la evaluación automatizada, generando nuevas oportunidades de innovación pedagógica, pero también desafíos estructurales, pedagógicos y éticos (Bond et al., 2024; Peñalver-Higuera et al., 2024; Parrales Cedeño et al., 2025).

En el contexto científico actual, diversos estudios señalan que la conectividad global amplía el acceso al conocimiento, reduce barreras geográficas y fomenta la colaboración académica internacional (Nicolai et al., 2023; Long y Sieman, 2025). Asimismo, la inteligencia artificial ha sido reconocida como un recurso capaz de analizar grandes volúmenes de datos educativos, adaptar contenidos a las necesidades individuales de los estudiantes y apoyar la toma de decisiones docentes mediante sistemas inteligentes de recomendación (Garzón et al., 2025; Mustafa et al., 2024; Lincango Paucar et al., 2025). La literatura evidencia que estas tecnologías fortalecen el aprendizaje autónomo, la retroalimentación inmediata y la mejora del rendimiento académico cuando se integran bajo enfoques pedagógicos adecuados (Almusaed et al., 2023; Park y Doo, 2024; Surya Priyambudi et al., 2025). No obstante, persisten problemáticas asociadas a la brecha digital, la insuficiente formación docente en competencias tecnológicas y la ausencia de marcos normativos claros para regular el uso responsable de la inteligencia artificial en educación (UNESCO, 2023; Sánchez et al., 2024; Bond et al., 2024).

El aprendizaje combinado, que refleja la unión de los entornos educativos físico y digital, emerge como un modelo pedagógico que articula la presencialidad con la virtualidad mediante la integración de estrategias pedagógicas tradicionales y recursos tecnológicos avanzados (Ma, 2023; UNESCO, 2024; Rueda Chavez y Tovar Mendoza, 2025). Este enfoque ha sido analizado desde perspectivas teóricas vinculadas al constructivismo y al conectivismo, las cuales sostienen que el aprendizaje se construye a partir de la interacción entre el sujeto, la información y las redes digitales (Cukurova, 2024; Han et al., 2024). Desde este marco, la conectividad global se concibe como un entorno que posibilita comunidades de aprendizaje distribuidas, mientras que la inteligencia artificial se interpreta como un mediador cognitivo que apoya procesos de personalización, seguimiento y evaluación del aprendizaje (Espinosa et al., 2025; García Macías et al., 2025; Hariyanto et al., 2025).

Aunque son muchos los avances, persiste una brecha entre el potencial tecnológico y su implementación efectiva. La evidencia muestra que la incorporación de inteligencia artificial y conectividad no garantiza mejoras automáticas en la calidad educativa, sino que depende de factores como la infraestructura disponible, las políticas públicas, la formación docente y la aceptación social de estas tecnologías (Nicolai et al., 2023; Parrales Cedeño et al., 2025; UNESCO, 2024).

Mientras algunas investigaciones sostienen que el aprendizaje combinado incrementa la flexibilidad educativa y favorece la inclusión, otras advierten que, sin estrategias de equidad digital, dichas innovaciones pueden profundizar desigualdades existentes (Bond et al., 2024; Sánchez et al., 2024; Memari y Ruggles, 2025). Desde esta problemática se formuló la pregunta de investigación: ¿cómo influyeron la conectividad global y la inteligencia artificial en los procesos de enseñanza y aprendizaje en entornos de aprendizaje combinado, y cuáles fueron los principales desafíos y oportunidades derivados de su implementación educativa?

El objetivo general fue analizar el impacto de la conectividad global y la inteligencia artificial en el aprendizaje combinado, identificando los desafíos y oportunidades que estas tecnologías representaron para los sistemas educativos contemporáneos. De manera específica, se propuso examinar el papel de la inteligencia artificial en la personalización del aprendizaje (García Macías et al., 2025; Hariharan, 2025; Lincango Paucar et al., 2025), describir las contribuciones de la conectividad global en el acceso a recursos educativos digitales (Long y Sieman, 2025; UNESCO, 2024), identificar los principales obstáculos relacionados con la brecha digital y la formación docente (Nicolai et al., 2023; Sánchez et al., 2024) y evaluar las implicaciones pedagógicas y éticas derivadas del uso de estas tecnologías (Bond et al., 2024; Juárez Cádiz, 2026).

La hipótesis central planteó que la integración de la conectividad global y la inteligencia artificial favorece la innovación pedagógica y la mejora de los procesos educativos cuando existen condiciones adecuadas de infraestructura, capacitación docente y marcos normativos orientados a la equidad y al uso responsable de la tecnología (Garzón et al., 2025; UNESCO, 2023). De forma complementaria, se consideró que la ausencia de estas condiciones limita el impacto positivo de dichas herramientas y genera nuevos desafíos vinculados a la exclusión digital y a la dependencia tecnológica (Bond et al., 2024; Nicolai et al., 2023).

Este estudio se justifica por la necesidad de comprender, desde una perspectiva científica, cómo la convergencia entre conectividad global, inteligencia artificial y aprendizaje combinado está redefiniendo los modelos educativos actuales (Cukurova, 2024; Mustafa et al., 2024), aportando elementos teóricos y prácticos para el diseño de políticas educativas más inclusivas y sostenibles (UNESCO, 2024; Parrales Cedeño et al., 2025).

MATERIALES Y MÉTODOS

La investigación se desarrolló bajo un enfoque cualitativo con alcance descriptivo-analítico, orientado a comprender la influencia de la conectividad global y la inteligencia artificial en los procesos educativos dentro de entornos de aprendizaje combinado (Garzón et al., 2025; Mustafa et al., 2024). El diseño metodológico correspondió a un estudio documental y analítico, sustentado en la revisión sistemática de literatura científica especializada y en el análisis comparativo de experiencias educativas mediadas por tecnologías digitales (Bond et al., 2024; Rueda Chavez y Tovar Mendoza, 2025). Este enfoque permitió examinar el fenómeno desde una perspectiva integral, considerando tanto los fundamentos teóricos como las evidencias empíricas reportadas en investigaciones recientes.

El proceso metodológico se organizó en fases secuenciales. En una primera fase se realizó la delimitación del problema de investigación y la definición de los criterios de búsqueda bibliográfica, estableciendo como ejes temáticos la conectividad global, la inteligencia artificial y el aprendizaje combinado (UNESCO, 2024; Park y Doo, 2024). Posteriormente, se llevó a cabo la recopilación de información científica mediante la consulta de bases de datos académicas reconocidas, entre ellas Scopus, Web of Science, Google Scholar y repositorios institucionales de acceso abierto (Sánchez et al., 2024).

Los documentos seleccionados correspondieron a artículos científicos, libros especializados, informes técnicos y publicaciones de organismos internacionales vinculados con educación y tecnología (UNESCO, 2023; Nicolai et al., 2023). Se priorizaron estudios publicados en los últimos cinco años con el fin de garantizar la actualidad y pertinencia de la información analizada (Garzón et al., 2025; Espinosa et al., 2025).

En la fase de selección y depuración de fuentes se aplicaron criterios de inclusión y exclusión previamente definidos. Se consideraron únicamente investigaciones que abordaran de manera explícita la relación entre inteligencia artificial, conectividad digital y procesos educativos en contextos de aprendizaje combinado. Se excluyeron documentos con información incompleta, publicaciones sin respaldo académico y estudios que no se relacionaran directamente con los objetivos de la investigación. Este procedimiento permitió conformar un corpus documental representativo y pertinente del campo de estudio.

La población de análisis estuvo constituida por investigaciones científicas y experiencias educativas reportadas en instituciones de educación básica, media y superior que implementaron modelos de aprendizaje combinado apoyados en conectividad digital e inteligencia artificial (Ma, 2023; Ruiz Muñoz, 2024; Surya Priyambudi et al., 2025). El ámbito geográfico del estudio comprendió contextos educativos internacionales, lo

que permitió una visión comparativa del fenómeno y la identificación de tendencias comunes y divergentes en la aplicación de estas tecnologías (UNESCO, 2024; Long y Sieman, 2025).

Como técnica principal de recolección de datos se empleó el análisis documental, utilizando matrices de registro diseñadas para sistematizar la información relevante de cada fuente seleccionada. Estas matrices incluyeron categorías relacionadas con el tipo de tecnología empleada, los objetivos pedagógicos, los beneficios observados, las limitaciones reportadas y las implicaciones éticas y sociales derivadas de su implementación. También se incorporaron variables vinculadas a la infraestructura tecnológica, la formación docente y el acceso a recursos digitales, con el propósito de establecer relaciones entre estos factores y los resultados educativos obtenidos.

El análisis de los datos se realizó mediante un procedimiento de análisis de contenido cualitativo, que permitió identificar patrones, regularidades y contrastes entre los estudios examinados (Cukurova, 2024; Han et al., 2024). La información fue organizada en categorías temáticas derivadas de los objetivos de investigación y del marco teórico, lo que facilitó la interpretación sistemática de los resultados. Este proceso incluyó la comparación de hallazgos, la identificación de tendencias predominantes y la formulación de inferencias relacionadas con los desafíos y oportunidades del aprendizaje combinado mediado por inteligencia artificial y conectividad global.

Para garantizar la validez y confiabilidad del estudio se aplicó la triangulación de fuentes, contrastando información procedente de distintos autores, contextos y enfoques metodológicos (Bond et al., 2024; Mustafa et al., 2024). Se mantuvo un criterio riguroso en la selección de literatura científica revisada por pares y se respetaron los principios éticos de citación académica y uso responsable de la información (UNESCO, 2023).

En síntesis, el diseño metodológico permitió abordar el fenómeno desde una perspectiva integral, articulando la revisión teórica con el análisis crítico de evidencias empíricas. La combinación de técnicas documentales y análisis cualitativo facilitó la comprensión del impacto de la conectividad global y la inteligencia artificial en los entornos de aprendizaje combinado, así como la identificación de los factores que condicionaron su implementación efectiva en los sistemas educativos contemporáneos.

RESULTADOS

Los resultados permitieron analizar de manera sistemática la influencia de la conectividad global y la inteligencia artificial en los entornos de aprendizaje combinado, en correspondencia con el objetivo general de la investigación. A partir del análisis documental comparativo, se identificaron tendencias relacionadas con el acceso tecnológico, los beneficios pedagógicos, los principales desafíos, las funciones educativas de la inteligencia artificial y las implicaciones pedagógicas y éticas derivadas de su uso en contextos educativos.

En primer lugar, se examinaron los niveles de acceso y uso de la conectividad y de la inteligencia artificial en experiencias educativas híbridas reportadas por la literatura científica. La Tabla 1 presenta la distribución de los estudios según el tipo de acceso tecnológico identificado.

Tabla 1

Distribución de estudios según nivel de acceso a conectividad e inteligencia artificial en el aprendizaje combinado

Nivel de acceso tecnológico	Tipo de institución	Modalidad educativa	Frecuencia	Porcentaje
Alto	Universitaria	Híbrida	18	36 %
Medio	Secundaria	Híbrida	15	30 %
Bajo	Primaria	Híbrida	9	18 %
Variable	Multinivel	Mixta	8	16 %
Total			50	100 %

Los datos evidenciaron que la mayoría de las experiencias de aprendizaje combinado se desarrollaron en instituciones universitarias con alto nivel de conectividad y uso de inteligencia artificial, lo que confirmó la relación directa entre disponibilidad tecnológica e innovación pedagógica. En contraste, los niveles bajos de acceso se concentraron en educación primaria, lo que puso de manifiesto la persistencia de desigualdades estructurales en la incorporación de tecnologías avanzadas al sistema educativo.

En segundo término, se analizaron los beneficios pedagógicos asociados a la integración de la inteligencia artificial y la conectividad global. La Tabla 2 muestra la frecuencia con que estos beneficios fueron reportados.

Tabla 2

Beneficios pedagógicos identificados en entornos de aprendizaje combinado

Beneficio pedagógico	Área de impacto	Nivel educativo predominante	Frecuencia	Porcentaje
Personalización del aprendizaje	Cognitiva	Superior	14	28 %
Retroalimentación automatizada	Evaluativa	Media y superior	12	24 %
Acceso ampliado a recursos	Informacional	Todos los niveles	10	20 %
Flexibilidad educativa	Organizativa	Superior	8	16 %
Mejora del rendimiento académico	Académica	Media	6	12 %
Total			50	100 %

Los resultados mostraron que la personalización del aprendizaje fue el beneficio más relevante, confirmando el potencial de la inteligencia artificial para adaptar contenidos y ritmos a las necesidades individuales. La retroalimentación automatizada y el acceso ampliado a recursos digitales fortalecieron la autonomía del estudiante y la eficiencia de los procesos educativos, lo que respalda la hipótesis de que la tecnología, integrada bajo enfoques pedagógicos adecuados, favorece la innovación educativa.

Posteriormente, se identificaron los principales desafíos que limitaron la implementación del aprendizaje combinado mediado por inteligencia artificial y conectividad global. La Tabla 3 sintetiza los obstáculos más frecuentes.

Tabla 3

Principales desafíos en la implementación del aprendizaje combinado con inteligencia artificial

Desafío identificado	Tipo de limitación	Nivel educativo afectado	Frecuencia	Porcentaje
Brecha digital	Infraestructura	Primaria y secundaria	15	30 %
Falta de formación docente	Pedagógica	Todos los niveles	13	26 %
Resistencia al cambio	Cultural	Media	9	18 %
Problemas éticos y de datos	Normativa	Superior	7	14 %
Limitaciones económicas	Financiera	Multinivel	6	12 %
Total			50	100 %

Los datos indicaron que la brecha digital constituyó el principal obstáculo para una implementación equitativa del aprendizaje combinado, seguida por la insuficiente formación docente en competencias tecnológicas. Estos resultados evidenciaron que la innovación educativa depende no solo de la disponibilidad de herramientas tecnológicas, sino de condiciones sociales, económicas y formativas que permitan su uso efectivo. Los problemas éticos relacionados con la privacidad y el manejo de datos adquirieron relevancia creciente.

De igual manera, se analizaron las funciones educativas atribuidas a la inteligencia artificial dentro de los entornos híbridos. La Tabla 4 presenta las principales aplicaciones identificadas.

Tabla 4

Funciones educativas de la inteligencia artificial en el aprendizaje combinado

Función principal	Área de aplicación	Modalidad educativa	Frecuencia	Porcentaje
Tutoría virtual	Aprendizaje	Híbrida	13	26 %
Análisis de datos	Gestión educativa	Híbrida	11	22 %
Evaluación automatizada	Evaluación	Mixta	10	20 %
Recomendación de recursos	Didáctica	Híbrida	9	18 %
Monitoreo del progreso	Seguimiento	Mixta	7	14 %
Total			50	100 %

Los resultados evidenciaron que la tutoría virtual y el análisis de datos educativos fueron las funciones más utilizadas, lo que confirmó el papel de la inteligencia artificial como mediador del aprendizaje y herramienta de apoyo a la toma de decisiones docentes. La evaluación automatizada y la recomendación de recursos fortalecieron la eficiencia del proceso educativo, mientras que el monitoreo del progreso permitió una supervisión continua del desempeño estudiantil.

Finalmente, se examinaron las implicaciones pedagógicas y éticas derivadas de la integración de estas tecnologías. La Tabla 5 resume los principales efectos identificados.

Tabla 5

Implicación identificada	Dimensión	Nivel educativo	Frecuencia	Porcentaje
Innovación pedagógica	Pedagógica	Superior	14	28 %
Necesidad de regulación ética	Ética	Todos	12	24 %
Inclusión educativa	Social	Primaria y media	10	20 %
Dependencia tecnológica	Cultural	Media	8	16 %
Protección de datos	Legal	Superior	6	12 %
Total			50	100 %

Los resultados mostraron que la innovación pedagógica fue la principal consecuencia positiva de la integración tecnológica. No obstante, la necesidad de regulación ética y la protección de datos personales se consolidaron como preocupaciones prioritarias, lo que confirmó la importancia de establecer marcos normativos claros para orientar el uso responsable de la inteligencia artificial en educación.

En conjunto, los resultados permitieron afirmar que la conectividad global y la inteligencia artificial influyeron de manera significativa en los procesos de enseñanza y aprendizaje dentro de los entornos de aprendizaje combinado. La evidencia mostró que estas tecnologías favorecieron la personalización del aprendizaje, la optimización de la gestión educativa y el acceso ampliado a recursos digitales, al tiempo que revelaron desafíos estructurales asociados a la brecha digital, la formación docente y las implicaciones éticas. La síntesis de los hallazgos indicó que el impacto positivo de estas herramientas dependió de condiciones adecuadas de infraestructura, capacitación profesional y políticas educativas inclusivas, confirmando la hipótesis planteada y dando respuesta a la pregunta de investigación.

DISCUSIÓN

Los resultados obtenidos contribuyeron a profundizar en la comprensión de la influencia de la conectividad global y la inteligencia artificial en los entornos de aprendizaje combinado, evidenciando una relación estrecha entre el desarrollo tecnológico y la transformación de los procesos educativos (Park y Doo, 2024; Garzón et al., 2025; UNESCO, 2023). El análisis mostró que estas tecnologías han modificado las formas de acceso al conocimiento y han redefinido las prácticas pedagógicas, los roles docentes y las experiencias de aprendizaje, en consonancia con lo señalado por investigaciones previas sobre mediación tecnológica en educación (Bond et al., 2024).

Los resultados evidenciaron una mayor concentración de experiencias exitosas en instituciones universitarias con altos niveles de infraestructura tecnológica, lo cual coincide con estudios que indican que los niveles superiores de educación disponen de mayores recursos para implementar modelos innovadores. La escasa presencia de experiencias en educación primaria y secundaria con bajos niveles de conectividad refleja la persistencia de desigualdades estructurales ampliamente documentadas en la literatura sobre brecha digital, confirmando que este factor continúa condicionando el aprovechamiento de los beneficios de la inteligencia artificial y la conectividad global (UNESCO, 2023).

Los beneficios pedagógicos identificados, especialmente la personalización del aprendizaje y la retroalimentación automatizada, respaldan los planteamientos del constructivismo y el conectivismo, que conciben al estudiante como sujeto activo en la construcción del conocimiento. La inteligencia artificial se configura como un mediador pedagógico que fortalece la autonomía y la motivación estudiantil al adaptar contenidos a ritmos y estilos de aprendizaje individuales. Estos resultados concuerdan con estudios que señalan que los sistemas inteligentes pueden mejorar la calidad educativa cuando se integran coherentemente con los objetivos curriculares. El acceso ampliado a recursos digitales promueve aprendizajes más significativos y diversificados, evidenciando el impacto positivo de la conectividad global en los entornos formativos.

Sin embargo, los desafíos identificados confirman que la innovación tecnológica no garantiza por sí sola, mejoras automáticas en los procesos educativos. La brecha digital y la falta de formación docente en competencias tecnológicas se consolidaron como los principales obstáculos para la implementación efectiva del aprendizaje combinado, coincidiendo con investigaciones que advierten que la ausencia de preparación pedagógica limita el potencial transformador de la inteligencia artificial. La resistencia al cambio observada en ciertos contextos educativos sugiere que la innovación requiere no solo recursos técnicos, sino también transformaciones culturales institucionales.

Desde una perspectiva psicopedagógica, la resistencia al cambio identificada en el 18% de la tabla 3 del estudio puede comprenderse como un fenómeno vinculado a factores cognitivos, actitudinales y culturales que condicionan la adopción de innovaciones tecnológicas en educación. Este comportamiento no responde únicamente a limitaciones técnicas, sino también a procesos de adaptación pedagógica que requieren tiempo, acompañamiento y desarrollo de competencias digitales. En este sentido, la evidencia señala que la integración de tecnologías como la inteligencia artificial en los entornos educativos genera tensiones iniciales en los actores educativos, especialmente cuando no existe suficiente formación o apoyo institucional (UNESCO, 2023; Nicolai et al., 2023).

La percepción de complejidad y la falta de confianza en el uso de herramientas digitales también influyen directamente en la disposición al cambio, lo cual ha sido identificado como un factor crítico en la implementación de tecnologías educativas (Bond et al., 2024). Bajo ese enfoque, la resistencia puede entenderse como parte de un proceso evolutivo de adopción tecnológica, donde la apropiación de nuevas herramientas depende de la interacción entre infraestructura, cultura institucional y preparación docente, elementos que condicionan la transición hacia modelos híbridos más innovadores (Park y Doo, 2024; Sánchez et al., 2024). En consecuencia, la superación de esta resistencia requiere estrategias de formación continua y acompañamiento pedagógico que faciliten la integración progresiva de la inteligencia artificial en las prácticas educativas.

Las funciones atribuidas a la inteligencia artificial, como la tutoría virtual, el análisis de datos y la evaluación automatizada, evidencian su papel como herramienta de apoyo a la gestión educativa y al seguimiento del desempeño estudiantil, en línea con lo planteado por Memari y Ruggles (2025). No obstante, su uso intensivo plantea interrogantes sobre el equilibrio entre automatización y mediación humana, lo que exige repensar el rol del docente como orientador pedagógico y garante de los valores formativos.

Desde una perspectiva ética y social, los hallazgos ponen de relieve la necesidad de establecer marcos normativos claros para regular el uso de la inteligencia artificial en educación. La protección de datos personales, la transparencia algorítmica y la prevención de la dependencia tecnológica emergen como preocupaciones centrales, tal como lo advierten organismos internacionales (UNESCO, 2023). La innovación pedagógica debe estar acompañada de principios de justicia social e inclusión educativa para evitar la profundización de desigualdades existentes.

En conjunto, los resultados confirman la hipótesis central de la investigación al demostrar que la integración de la conectividad global y la inteligencia artificial favorece la innovación educativa cuando existen condiciones adecuadas de infraestructura, formación docente y regulación ética. Se valida la hipótesis complementaria que señala que la ausencia de estas condiciones limita el impacto positivo de dichas tecnologías y genera nuevos desafíos vinculados a la exclusión digital (UNESCO, 2023).

La discusión permite afirmar que el aprendizaje combinado constituye una oportunidad estratégica para transformar los sistemas educativos, pero requiere una visión integral que articule tecnología, pedagogía y políticas públicas. La convergencia entre conectividad global e inteligencia artificial debe comprenderse como un proceso complejo que involucra dimensiones técnicas, sociales y culturales, aportando evidencia relevante al debate académico sobre la digitalización educativa (UNESCO, 2023).

CONCLUSIONES

La presente investigación permitió analizar de manera integral la influencia de la conectividad global y la inteligencia artificial en los entornos de aprendizaje combinado, identificando oportunidades y desafíos derivados de su implementación en los sistemas educativos contemporáneos. Los resultados evidenciaron que estas tecnologías desempeñan un papel determinante en la transformación de los procesos de enseñanza y aprendizaje al introducir nuevas formas de acceso al conocimiento, estrategias pedagógicas innovadoras y mecanismos más precisos de seguimiento del desempeño estudiantil.

Se concluye que la conectividad global y la inteligencia artificial influyen significativamente en la configuración del aprendizaje combinado al favorecer la personalización de los contenidos, la ampliación de los recursos didácticos y la optimización de la gestión académica. La evidencia muestra que su integración permite atender con mayor precisión las necesidades individuales de los estudiantes, fortalecer su autonomía y promover experiencias de aprendizaje más flexibles y adaptativas, consolidando el aprendizaje combinado como un modelo estratégico en la transformación digital de la educación.

Los resultados indican que las experiencias más exitosas se concentran en instituciones con altos niveles de infraestructura tecnológica, especialmente en el nivel universitario, lo que confirma que la disponibilidad de conectividad y de herramientas basadas en inteligencia artificial constituye una condición fundamental para el desarrollo efectivo de entornos híbridos. A su vez, se constata que los contextos con limitaciones tecnológicas enfrentan mayores dificultades para implementar este modelo, reafirmando la existencia de desigualdades estructurales en el acceso a la innovación educativa.

En cuanto a los beneficios pedagógicos, se concluye que la personalización del aprendizaje, la retroalimentación automatizada y el acceso ampliado a recursos digitales representan los aportes más relevantes de la inteligencia artificial y la conectividad global. Estos beneficios fortalecen el aprendizaje autónomo, favorecen la interacción entre estudiantes y contenidos y potencian la motivación académica, respaldando los enfoques teóricos que conciben la tecnología como un mediador cognitivo cuando se integra bajo criterios pedagógicos claros.

No obstante, en la investigación se evidencia que la brecha digital, la insuficiente formación docente en competencias tecnológicas y la resistencia al cambio institucional constituyen obstáculos significativos para la implementación efectiva del aprendizaje combinado. Estos hallazgos demuestran que la innovación educativa no depende exclusivamente de la incorporación de tecnologías, sino de la articulación entre infraestructura, capacitación profesional y cultura organizacional.

El estudio acerca de las implicaciones éticas del uso de la inteligencia artificial permite concluir que es imprescindible establecer marcos normativos orientados a la protección de datos personales, la transparencia en los algoritmos y el uso responsable de la información. La posible dependencia tecnológica y la automatización excesiva de procesos educativos refuerzan la necesidad de preservar el rol del docente como mediador pedagógico y garante de los valores humanos en la educación.

De manera general, los resultados confirman la hipótesis planteada al demostrar que la integración de la conectividad global y la inteligencia artificial favorece la innovación pedagógica y la mejora de los procesos educativos cuando existen condiciones adecuadas de infraestructura, formación docente y regulación ética. Al mismo tiempo, se valida que la ausencia de estas condiciones limita los beneficios de dichas tecnologías y genera nuevos retos asociados a la exclusión digital.

En síntesis, la conectividad global y la inteligencia artificial representan herramientas con alto potencial transformador para la educación, cuyo impacto positivo depende de una implementación planificada, equitativa y pedagógicamente fundamentada. El aprendizaje combinado emerge como un modelo que integra lo presencial y lo virtual de manera estratégica, ofreciendo oportunidades para mejorar la calidad educativa y ampliar el acceso al conocimiento desde una perspectiva integral que considere dimensiones tecnológicas, sociales, pedagógicas y éticas.

Se recomienda que las instituciones educativas fortalezcan sus políticas de inversión en infraestructura tecnológica para garantizar un acceso equitativo a la conectividad y a herramientas basadas en inteligencia artificial, así como promover programas permanentes de formación docente en competencias digitales y pedagógicas. Resulta necesario establecer marcos normativos claros orientados a la protección de datos, la transparencia algorítmica y la regulación ética del uso de la inteligencia artificial en educación.

Finalmente, se sugiere que futuras investigaciones desarrollen estudios empíricos que analicen el impacto del aprendizaje combinado mediado por inteligencia artificial en el rendimiento académico y la inclusión educativa,

con el fin de generar evidencia que oriente la toma de decisiones en políticas públicas y prácticas pedagógicas innovadoras.

REFERENCIAS

- Almusaed, A., Almssad, A., Yitmen, I., Homod, R. Z. (2023). Enhancing student engagement: Harnessing “AIED”’s power in hybrid education—A review analysis. *Education Sciences*, 13(7), 632.
<https://doi.org/10.3390/educsci13070632>
- Bond, M., Khosravi, H., De Laat, M., Bergdahl, N., Negrea, V., Oxley, E., ... Siemens, G. (2024). Una revisión metasistémica de la inteligencia artificial en la educación superior: un llamado a una mayor ética, colaboración y rigor. *Revista internacional de tecnología educativa en la educación superior*, 21(1), 4.
<https://link.springer.com/article/10.1186/s41239-023-00436-z>
- Cukurova, M. (2025). The interplay of learning, analytics and artificial intelligence in education: A vision for hybrid intelligence. *British Journal of Educational Technology*, 56(2), 469-488.
<https://bera-journals.onlinelibrary.wiley.com/doi/abs/10.1111/bjet.13514>
- Espinosa, J., Solís, L., Constante, D., Constante, M., Criollo, N. L., Martínez, E. (2025). La inteligencia artificial aplicada a la educación: innovación pedagógica, inclusión digital y transformación del aprendizaje. *Revista Multidisciplinar de Estudios Generales*, 4(3), 870–892.
<https://doi.org/10.70577/reg.v4i3.203>
- García Macías, V. M., Moreira Pérez, R. W., Ponce Martínez, R. I., Llor Domo, M. (2025). Aprendizaje adaptativo a través de la inteligencia artificial en la educación superior. *Revista Científica de Innovación Educativa y Sociedad Actual “ALCON”*, 5(4), 775.
<https://doi.org/10.62305/alcon.v5i4.775>
- Garzón, J., Patiño, E., Marulanda, C. (2025). Systematic review of artificial intelligence in education: Trends, benefits, and challenges. *Multimodal Technologies and Interaction*, 9(8), 84.
<https://doi.org/10.3390/mti9080084>
- Han, L., Long, X., Wang, K. (2024). The analysis of educational informatization management learning model under the internet of things and artificial intelligence. *Scientific Reports*, 14, 17811.
<https://doi.org/10.1038/s41598-024-68963-x>
- Hariharan, A. (2025). *Artificial intelligence for optimal learning: A comparative approach towards AI-enhanced learning environments* [Preprint]. arXiv.
<https://arxiv.org/abs/2510.11755>

- Hariyanto, Kristianingsih, F. X. D., Maharani, R. (2025). Artificial intelligence in adaptive education: a systematic review of techniques for personalized learning. *Discover Education*, 4(1), 458.
<https://link.springer.com/article/10.1007/s44217-025-00908-6>
- Juárez Cádiz, R. (2026). Aplicación de PathRAG en aprendizaje adaptativo con IA generativa para una educación inclusiva y sostenible. *RIED-Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 29(1), 267–297.
<https://doi.org/10.5944/ried.45378>
- Lincango Paucar, E. J., Rodríguez Estrella, D. A., Gavilanes Guzmán, G. I. (2025). Integración de tecnologías de inteligencia artificial en la educación para optimizar el aprendizaje personalizado. *Imperium Académico Multidisciplinary Journal*, 8(2), 82.
<https://doi.org/10.63969/n5vfnb23>
- Long, P., Sieman, R. (2025). The interconnection between digital literacy, artificial intelligence, and e-learning applications in education. *Social Sciences & Humanities Open*, 10, 101169.
<https://doi.org/10.1016/j.ssaho.2024.101169>
- Ma, Z. (2023). Hybrid learning: A new learning model that connects online and offline. *Journal of Education and Educational Research*, 3(2):130-132.
https://www.researchgate.net/publication/371581533_Hybrid_Learning
- Memari, M., Ruggles, K. (2025). *Artificial intelligence in elementary STEM education: A systematic review of current applications and future challenges* [Preprint]. arXiv.
<https://arxiv.org/abs/2511.00105>
- Mustafa, M. Y., Tlili, A., Lampropoulos, G., Huang, R., Jandrić, P., Zhao, J., ... Saqr, M. (2024). A systematic review of literature reviews on artificial intelligence in education (AIED): A roadmap to a future research agenda. *Smart Learning Environments*, 11(1), 59.
<https://link.springer.com/article/10.1186/s40561-024-00350-5>
- Nicolai, S., Jordan, K., Adam, T., Kaye, T., Myers, C. (2023). Toward a holistic approach to edtech effectiveness: Lessons from covid-19 research in bangladesh, ghana, kenya, pakistan, and sierra leone. *International Journal of Educational Development*, 102, 102841.
<https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0738059323001177>
- Park, Y., Doo, M. Y. (2024). Role of AI in blended learning: A systematic literature review. *The International Review of Research in Open and Distributed Learning*, 25(1), 164–196.
<https://doi.org/10.19173/irrodl.v25i1.7566>
- Parrales Cedeño, K. J., Cevallos Ponce, G. K., Manobanda Parrales, M. M., Guaranda Mero, B. G. (2025). El impacto de la inteligencia artificial en el aprendizaje y sus implicaciones para la innovación educativa.

RECIMUNDO, 9(2), 892–901.

<https://recimundo.com/index.php/es/article/view/2709/3537>

Peñalver-Higuera, M. J., Guerra-Castellanos, Y. B., Rodríguez Alegre, L. R., López Padilla, R. P. (2024). Transformando la educación con Inteligencia Artificial: Hacia un aprendizaje personalizado en la Era 4.0. *Revista de Ciencias Sociales*, 30(4), 430-440.

<https://doi.org/10.31876/rsc.v30i4.43040>

Rueda Chavez, F. E., Tovar Mendoza, S. H. (2025). IA para el mejoramiento del blended learning en la redefinición de la enseñanza híbrida: una revisión sistemática. *Revista Iberoamericana de Tecnología en Educación y Educación en Tecnología*, 37, e2.

<https://doi.org/10.5281/zenodo.16424166>

Ruiz Muñoz, G. F. (2024). Enseñanza híbrida y transformación digital en la educación: integración de tecnología y metodología. *RITI Journal*, 12(25), 005.

<https://doi.org/10.36825/RITI.12.25.005>

Sánchez, N. E., Michay, G. C., Calderón, J. V. (2024). Inteligencia artificial generativa en educación superior: una revisión sistemática de literatura hispanohablante. *Revista Espacios*, 46(06), 14-25.

<https://www.revistaespacios.com/a25v46n06/a25v46n06p02.pdf>

Surya Priyambudi, S., Setyowati, Y., Safik Ritonga, A. (2025). An artificial intelligence–assisted project-based hybrid learning model for enhancing students' digital literacy competence. *Jurnal Pendidikan Informatika dan Sains*, 14(2), 9420.

<https://doi.org/10.31571/saintek.v14i2.9420>

UNESCO. (2023). *La inteligencia artificial en la educación*. UNESCO. Portal de los Estados Miembros.

<https://www.unesco.org/es/digital-education/artificial-intelligence>

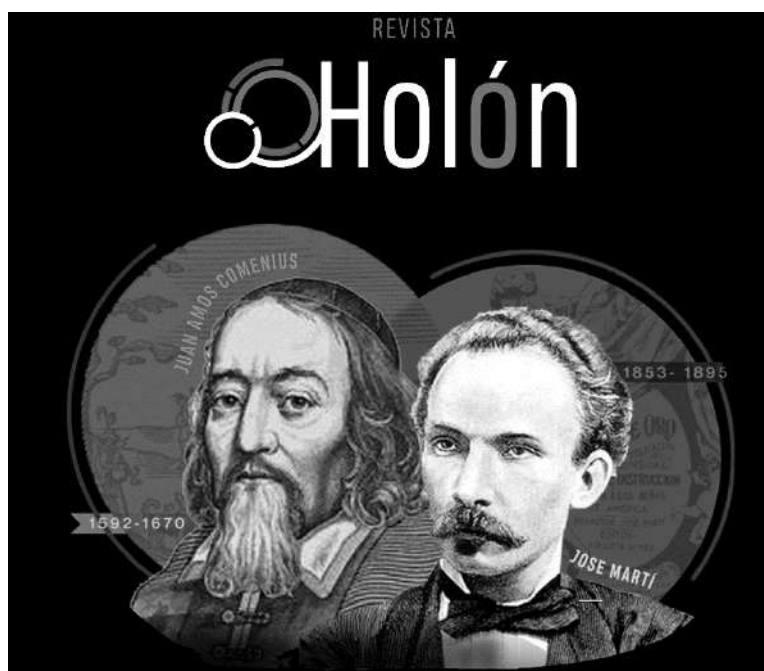
UNESCO. (2024). *Hybrid education, learning, and assessment: A reader*. UNESCO. Institute for Lifelong Learning.

<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000387639>

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. IV
No. 13
Septiembre - Diciembre
2026



Christopher Gerardo Cantú Cantú

Universidad Autónoma de Nuevo León
México

christopher.cantucn@uanl.edu.mx
<https://orcid.org/0009-0004-0371-7864>



Nallely Garza Rodríguez

Universidad Autónoma de Nuevo León
México

nallely.garzardr@uanl.edu.mx
<https://orcid.org/0000-0001-8023-0778>



Luis Antonio Balderas Ruíz

Universidad Autónoma de Nuevo León
México

luis.balderasrz@uanl.edu.mx
<https://orcid.org/0009-0002-3063-953X>

Cómo citar este texto:

Cantú Cantú, C. G., Garza Rodríguez, N., Balderas Ruíz, L. A. (2026). *Marco de integración de Inteligencia Artificial Generativa para la capacitación docente en ILE*. Revista Holón. Vol. IV, No. 13. Septiembre-Diciembre 2026. pp. 21-38. Universidad José Martí de Latinoamérica. URL disponible en: <https://revistas.up.ac.pa/index.php/holon>

Recibido: 3 de marzo de 2026

Aceptado: 15 de julio 2026

DOI: <https://doi.org/10.48204/j.holon.n13.a11151>

Indexada y catalogado por:



Marco de integración de inteligencia artificial generativa para la capacitación docente en ILE

A Generative AI integration framework for EFL teacher training

Christopher Gerardo Cantú Cantú

Universidad Autónoma de Nuevo León

México

<https://orcid.org/0009-0004-0371-7864>

christopher.cantucn@uanl.edu.mx

Nallely Garza Rodríguez

Universidad Autónoma de Nuevo León

México

<https://orcid.org/0000-0001-8023-0778>

nallely.garzardr@uanl.edu.mx

Luis Antonio Balderas Ruíz

Universidad Autónoma de Nuevo León

México

<https://orcid.org/0000-0002-3063-953X>

luis.balderasrz@uanl.edu.mx

Correspondencia: christopher.cantucn@uanl.edu.mx

RESUMEN

Este artículo de investigación propone y desarrolla un marco conceptual original para la integración de la Inteligencia Artificial Generativa (IAG) en los procesos de retroalimentación de la escritura en inglés como lengua extranjera (ILE). La propuesta se fundamenta en la Teoría Sociocultural de Vygotsky con el propósito de guiar una adopción pedagógica sólida, ética y estrictamente centrada en el aprendizaje humano. A partir de un enfoque cualitativo basado en la revisión crítica y analítica de la literatura especializada sobre las capacidades y limitaciones de las herramientas de IAG, se diseñó un modelo relacional de colaboración humano-IAG. El proceso metodológico integró la conceptualización de la tecnología como mediador digital y el modelado curricular de una propuesta formativa situada en el contexto educativo mexicano. El marco desarrollado reconfigura los roles pedagógicos tradicionales, posicionando al docente como diseñador crítico, al estudiante como agente activo de su aprendizaje y a la IAG como un andamiaje adaptativo. Se aporta un modelo operativo estructurado en cuatro etapas (pre-escritura, redacción, revisión y retroalimentación humana) y la estructura curricular de un taller de capacitación docente de diez sesiones que aborda las dimensiones técnica, pedagógica y ética de la mediación artificial. Se concluye que la integración exitosa de la IAG trasciende el mero uso instrumental y exige marcos conceptuales fundamentados y un desarrollo profesional docente crítico. La ruta propuesta permite aprovechar el potencial de la IAG en la enseñanza de la escritura en ILE y mitigar sus riesgos bajo un enfoque humanista, destacando la necesidad de iniciar procesos de validación empírica en las aulas.

Palabras clave: tecnología, evaluación, enseñanza, psicología del desarrollo, educación docente, tecnología

educativa.

Abstract

This research article proposes and develops an original conceptual framework for integrating Generative Artificial Intelligence (GAI) into feedback processes for writing in English as a foreign language (EFL). The proposal is grounded in Vygotsky's Sociocultural Theory with the aim of guiding a sound, ethical, and strictly human-centered pedagogical adoption. Using a qualitative approach based on a critical and analytical review of the specialized literature on the capabilities and limitations of GAI tools, a relational model of human-GAI collaboration was designed. The methodological process integrated the conceptualization of technology as a digital mediator and the curricular modeling of a training proposal situated within the Mexican educational context. The developed framework reconfigures traditional pedagogical roles, positioning the teacher as a critical designer, the student as an active agent of their learning, and GAI as an adaptive scaffold. A structured operational model in four stages (pre-writing, drafting, revision, and human feedback) is presented, along with the curriculum for a ten-session teacher training workshop that addresses the technical, pedagogical, and ethical dimensions of artificial mediation. It is concluded that the successful integration of AI transcends mere instrumental use and requires well-founded conceptual frameworks and critical professional development for teachers. The proposed approach allows for leveraging the potential of AI in teaching writing in Spanish as a Foreign Language (SFL) and mitigating its risks through a humanistic approach, highlighting the need to initiate empirical validation processes in classrooms.

Keywords: technology, assessment, teaching, developmental psychology, teacher education, educational technology.

Quadro de integração da inteligência artificial generativa para a formação de professores de inglês como língua estrangeira

Resumo

Este artigo de pesquisa propõe e desenvolve um arcabouço conceitual original para a integração da Inteligência Artificial Generativa (IAG) em processos de feedback para a escrita em inglês como língua estrangeira (EFL). A proposta fundamenta-se na Teoria Sociocultural de Vygotsky, com o objetivo de orientar uma adoção pedagógica sólida, ética e estritamente centrada no ser humano. Utilizando uma abordagem qualitativa baseada em uma revisão crítica e analítica da literatura especializada sobre as capacidades e limitações das ferramentas de IAG, foi desenvolvido um modelo relacional de colaboração humano-IAG. O processo metodológico integrou a conceitualização da tecnologia como mediadora digital e a modelagem curricular de uma proposta de formação situada no contexto educacional mexicano. O arcabouço desenvolvido reconfigura os papéis pedagógicos tradicionais, posicionando o professor como um designer crítico, o aluno como um agente ativo de sua aprendizagem e a IAG como um andaime adaptativo. Um modelo operacional estruturado em quatro etapas (pré-escrita, rascunho, revisão e feedback humano) é apresentado, juntamente com o currículo para uma oficina de formação de professores com dez sessões, que aborda as dimensões técnica, pedagógica e ética da mediação artificial. Conclui-se que a integração bem-sucedida da IA transcende o mero uso instrumental e requer referenciais conceituais sólidos e desenvolvimento profissional crítico para os professores. A abordagem proposta permite aproveitar o potencial da IA no ensino da escrita em espanhol como língua estrangeira (EFL) e mitigar

seus riscos por meio de uma perspectiva humanística, destacando a necessidade de iniciar processos de validação empírica em sala de aula.

Palavras-chave: tecnologia, avaliação, ensino, psicologia do desenvolvimento, formação de professores, tecnologia educacional.

Cadre d'intégration de l'intelligence artificielle générative pour la formation de enseignants en anglais langue étrangère

Résumé

Cet article de recherche propose et développe un cadre conceptuel original pour l'intégration de l'intelligence artificielle générative (IAG) dans les processus de rétroaction pour l'écriture en anglais langue étrangère (ELE). Cette proposition s'appuie sur la théorie socioculturelle de Vygotsky afin de guider une adoption pédagogique saine, éthique et résolument centrée sur l'humain. À l'aide d'une approche qualitative fondée sur une analyse critique de la littérature spécialisée relative aux capacités et aux limites des outils d'IAG, un modèle relationnel de collaboration humain-IAG a été conçu. La démarche méthodologique a intégré la conceptualisation de la technologie comme médiateur numérique et la modélisation curriculaire d'une proposition de formation ancrée dans le contexte éducatif mexicain. Le cadre développé reconfigure les rôles pédagogiques traditionnels, positionnant l'enseignant comme concepteur critique, l'apprenant comme acteur de son apprentissage et l'IAG comme un étayage adaptatif. Un modèle opérationnel structuré en quatre étapes (pré-écriture, rédaction, révision et retour humain) est présenté, ainsi que le programme d'un atelier de formation des enseignants en dix séances. Cet atelier aborde les dimensions techniques, pédagogiques et éthiques de la médiation artificielle. Il conclut que l'intégration réussie de l'IA dépasse le simple usage instrumental et requiert des cadres conceptuels solides et un développement professionnel critique pour les enseignants. L'approche proposée permet d'exploiter le potentiel de l'IA dans l'enseignement de l'écriture en espagnol langue étrangère et d'atténuer ses risques grâce à une approche humaniste, soulignant la nécessité d'initier des processus de validation empirique en classe.

Mots clés : technologie, évaluation, enseignement, psychologie du développement, formation des enseignants, technologie de l'éducation.

INTRODUCCIÓN

La escritura en inglés como lengua extranjera (ILE) representa una de las habilidades más complejas y demandantes dentro del proceso de aprendizaje lingüístico. Su desarrollo requiere no solo el dominio de sistemas gramaticales y léxicos, sino también la internalización de convenciones retóricas, expectativas de género discursivo y conciencia de audiencia, todo ello en un contexto de exposición limitada a la lengua meta. Para los docentes de ILE, la provisión de retroalimentación efectiva; oportuna, detallada, personalizada y multidimensional, representa un desafío logístico y pedagógico constante, agravado por realidades como grupos numerosos, cargas administrativas intensas y currículos extensos.

En este escenario, el surgimiento de herramientas de Inteligencia Artificial Generativa (IAG) tales como: ChatGPT, Claude, Gemini o Copilot, han irrumpido con fuerza en el ámbito educativo, prometiendo revolucionar

precisamente aquellos aspectos más críticos de la enseñanza de la escritura. Estas herramientas, basadas en modelos de lenguaje de gran escala, ofrecen capacidades sin precedentes: generación de texto coherente, análisis lingüístico detallado, retroalimentación explicativa e interacciones dialógicas que simulan la tutoría humana. Como señalan Kasneci et al. (2023), la IAG representa "un cambio de paradigma" en la tecnología educativa, con potencial para personalizar el aprendizaje a una escala anteriormente imposible.

Sin embargo, junto con las promesas surgen preguntas críticas, tensiones pedagógicas y riesgos éticos significativos. ¿La retroalimentación generada por IA puede realmente sustituir o complementar de manera significativa la retroalimentación humana? ¿Qué dimensiones de la escritura, corrección gramatical, organización textual, desarrollo argumentativo, adecuación cultural, puede la IA abordar efectivamente? ¿Cómo se redefine el rol del docente en un escenario donde la IA puede proporcionar respuestas inmediatas y aparentemente expertas? Y, fundamentalmente, ¿cómo podemos integrar estas herramientas de manera que potencien, en lugar de afectar, los procesos de aprendizaje humano, la autonomía del estudiante y la relación pedagógica?

MÉTODOS Y PROCEDIMIENTOS

La presente investigación se desarrolló bajo un enfoque cualitativo de carácter analítico-documental (proyectivo), el cual permite abordar fenómenos educativos emergentes mediante el examen crítico de la literatura y la posterior construcción de modelos tecno-pedagógicos aplicados (Hernández-Sampieri y Mendoza, 2018). Debido a la naturaleza conceptual del estudio, el procedimiento metodológico se estructuró en tres fases consecutivas encaminadas a la fundamentación, diseño y estructuración formativa del marco de integración de la Inteligencia Artificial Generativa (IAG).

En primer lugar, se realizó una búsqueda y selección sistemática de literatura científica en bases de datos indexadas (Scopus, Web of Science y Google Scholar). Los criterios de inclusión abarcaron publicaciones de los últimos cinco años (2021-2026) en los idiomas español e inglés, utilizando descriptores booleanos como "*Generative AI*" AND "*EFL writing*", e "*Artificial Intelligence*" AND "*Sociocultural Theory*". Tras depurar los hallazgos mediante un análisis de contenido temático, se consolidó un corpus final de fuentes clave que documentan tanto las capacidades técnicas y sesgos de los Grandes Modelos de Lenguaje (LLM) como los desafíos éticos asociados a su adopción.

A partir del corpus seleccionado, se empleó el método analítico-sintético para contrastar las potencialidades funcionales de la IAG con los postulados fundamentales de la Teoría Sociocultural de Vygotsky. Específicamente, se examinaron las categorías de *andamiaje*, *mediación instrumental* y *Zona de Desarrollo Próximo (ZDP)*. Esta etapa permitió transitar de una visión técnico-instrumental de la inteligencia artificial hacia una configuración relacional y triangulada en el aula, donde la tecnología actúa como un mediador digital activo supeditado a la agencia del docente y del estudiante.

Finalmente, los hallazgos teóricos se tradujeron en una propuesta práctica situada para el contexto de la formación docente en inglés como Lengua Extranjera (ILE). Esta fase consistió en la operacionalización del

modelo en cuatro etapas secuenciales para la producción escrita y en el diseño microcurricular de un taller de capacitación. Para estructurar este último, se definieron competencias clave, la distribución analítica de contenidos a lo largo de diez sesiones organizadas en tres dimensiones esenciales (técnica, pedagógica y ética), y sus respectivos mecanismos de evaluación formativa.

RESULTADOS

La integración de la inteligencia artificial en la educación lingüística no es un fenómeno nuevo, sino la de una trayectoria evolutiva de varias décadas. Como documentan Roll y Wylie (2016: pp. 1-2), las primeras aplicaciones se remontan a los sistemas tutoriales inteligentes de los años 80 y 90, que ofrecían ejercicios de gramática de opción múltiple y corrección automática de respuestas predefinidas. Estos sistemas, aunque innovadores para su época, operaban dentro de parámetros rígidos y restringidos, con capacidades de procesamiento de lenguaje natural limitadas y una interactividad básica.

Una segunda fase importante llegó con el desarrollo de los sistemas de evaluación automatizada de la escritura (Automated Writing Evaluation, AWE, por sus siglas en inglés), que utilizaban modelos estadísticos y que, posteriormente, machine learning para evaluar textos completos. Herramientas como e-rater (ETS) o IntelliMetric analizaban características superficiales y profundas de los textos, asignando puntuaciones y, en algunos casos, proporcionando comentarios genéricos. Sin embargo, como críticamente observan Warschauer y Grimes (2008), estos sistemas a menudo priorizaban características cuantificables (longitud de oraciones, variedad léxica) sobre dimensiones cualitativas como la originalidad, la persuasión retórica o la adecuación cultural, y su capacidad explicativa; el "por qué" detrás de la evaluación, era limitada.

Tras el surgimiento de los modelos de lenguaje de gran escala (LLMs) y, específicamente, de la inteligencia artificial generativa, marca un punto de ruptura cualitativo en esta trayectoria. A diferencia de los modelos anteriores, los sistemas de IAG no se limitan a solo analizar o evaluar textos existentes; sino que además pueden generarlos, reformularlos, expandirlos y mantener diálogos coherentes sobre ellos. Esta capacidad generativa y dialógica es lo que, desde nuestra perspectiva, transforma a la IAG de mera "herramienta" a potencial "mediador" en el proceso de aprendizaje.

En el contexto específico de la enseñanza de la escritura en ILE, la IAG ofrece capacidades particularmente relevantes, por ejemplo, retroalimentación inmediata y siempre disponible, superando limitaciones de tiempo y disponibilidad docente. Otros beneficios que la IAG ofrece incluyen:

- Personalización adaptativa a diferentes niveles de competencia (desde A1 hasta C2), estilos de aprendizaje y necesidades específicas.
- Andamiaje en múltiples dimensiones lingüísticas de la escritura: corrección gramatical, sugerencias léxicas, organización textual, desarrollo argumentativo.

- Interacción dialógica que puede simular procesos de tutoría, haciendo preguntas, solicitando aclaraciones o proponiendo alternativas.
- Generación de ejemplos y modelos textuales adaptados a consignas específicas, géneros discursivos o contextos comunicativos.

Sin embargo, como toda tecnología educativa, la IAG no es neutral, por lo tanto, existen riesgos al no usarla de manera efectiva y éticamente. Sus capacidades están moldeadas por los datos en los que fue entrenada, los algoritmos que la gobiernan y los diseños de interacción que la hacen accesible. Comprender estas dimensiones técnicas, sin caer en la creencia que todo problema se soluciona con la tecnología, lo cual es esencial para una integración pedagógicamente informada.

La escritura en ILE como proceso sociocultural: fundamentos para una mediación digital

Para entender cómo la IAG puede integrarse en la enseñanza de la escritura en ILE, es necesario primero comprender la naturaleza de esta habilidad desde una perspectiva teórica sólida. Tradicionalmente, la escritura en segundas lenguas o lenguas extranjeras ha sido abordado desde múltiples enfoques: como producto lingüístico, como proceso cognitivo, como práctica social. Desde nuestra perspectiva, el método más efectivo para comprender el potencial de mediación de la IAG es el enfoque sociocultural, derivado de la obra de Lev Vygotsky (1978) y desarrollado por investigadores como Swain (2000); y Johnson (2009) en el campo de la adquisición de segundas lenguas.

Dos conceptos vygotkianos ilustran con claridad el tema, estos conceptos son la Zona del Desarrollo Próximo y la Teoría de la Mediación: La Zona de Desarrollo Próximo (ZDP) se define como la distancia entre lo que un aprendiz puede hacer de manera independiente y lo que puede lograr con la guía de un compañero más capaz o mediante el uso de herramientas culturales. En el contexto de la escritura en ILE, la ZDP representa el espacio donde ocurre el aprendizaje real: no en la mera reproducción de formas lingüísticas ya dominadas, sino en el esfuerzo por expresar significados que están justo más allá de la competencia actual. La retroalimentación efectiva, ya sea humana o digital, opera precisamente dentro de esta zona, ofreciendo el andamiaje necesario para que el aprendiz internalice nuevas estructuras, estrategias y convenciones (Vygotsky 1978; Wertsch, 2007, pp. 179-180).

La Teoría de la Mediación postula que el pensamiento humano no opera directamente sobre el mundo, sino a través de "herramientas psicológicas" o "signos" que median nuestra relación con la realidad. El lenguaje es la herramienta de mediación por excelencia, pero otras herramientas culturales—desde sistemas de escritura hasta tecnologías digitales—también dan forma a nuestros procesos cognitivos. Desde esta perspectiva, la IAG puede entenderse como una nueva herramienta de mediación que transforma no solo cómo escribimos, sino cómo pensamos sobre la escritura, cómo revisamos nuestros textos y cómo internalizamos las convenciones de la lengua meta (Verbeek, 2015, p. 29).

La escritura en ILE, entonces, no es simplemente la transferencia de ideas a un código lingüístico alternativo. Es un proceso de mediación múltiple: mediación entre lenguas y culturas, mediación entre pensamiento y texto, mediación entre el escritor y sus posibles lectores. En este proceso, la retroalimentación cumple una función mediadora esencial: es el espejo que devuelve al escritor una versión procesada de su texto, señalando discrepancias entre intención y expresión, entre norma y realización, entre convención e innovación.

Lo que hace a la IAG particularmente interesante desde esta perspectiva es su capacidad para externalizar funciones metacognitivas que tradicionalmente han sido dominio interno del escritor experimentado o del docente que retroalimenta la escritura. Por ejemplo:

- La capacidad de detectar patrones de error recurrentes.
- La habilidad para sugerir alternativas léxicas o sintácticas más apropiadas.
- La competencia para identificar problemas de coherencia o cohesión textual.
- La sensibilidad para reconocer desviaciones de las convenciones de género.

Al externalizar estas funciones, la IAG puede hacer visible para el alumno aspectos del proceso de escritura que de otro modo permanecerían implícitos, facilitando así la internalización de estrategias y criterios de calidad.

La retroalimentación en escritura de ILE: desafíos persistentes y oportunidades emergentes

A pesar de su importancia reconocida, la provisión de retroalimentación efectiva en contextos de ILE enfrenta desafíos estructurales y pedagógicos persistentes. La investigación en este campo (Ferris, 2014, p. 7; Hyland, K., y Hyland, F, 2006; Lee, 2017) ha identificado varias limitaciones recurrentes:

Limitaciones de tiempo y escala: En grupos numerosos, comunes en muchos contextos de ILE, proporcionar retroalimentación detallada y personalizada para cada estudiante en múltiples borradores es prácticamente inviable y agotador. Esto lleva a menudo a una retroalimentación tardía, genérica o centrada exclusivamente en la corrección de errores superficiales.

Problemas de interpretación: Los comentarios escritos por los docentes, incluso cuando son detallados, no siempre son interpretados correctamente por los estudiantes. La investigación muestra que los estudiantes a menudo malinterpretan la retroalimentación, la aplican mecánicamente sin comprensión profunda, o se sienten abrumados por comentarios excesivamente críticos o técnicos.

Desbalance en las dimensiones de la retroalimentación: Dadas las limitaciones prácticas, muchos docentes tienden a centrarse en la precisión (corrección gramatical y léxica) en detrimento de otras dimensiones igualmente importantes como la fluidez (organización, coherencia, cohesión) o la adecuación (registro, conciencia de audiencia, convenciones de género).

Falta de oportunidad para ciclos de revisión: El enfoque orientado al proceso, que enfatiza la escritura como una actividad recursiva con múltiples borradores y revisiones, choca frecuentemente con las realidades del calendario académico y la carga docente, limitando las oportunidades para que los estudiantes implementen la retroalimentación recibida.

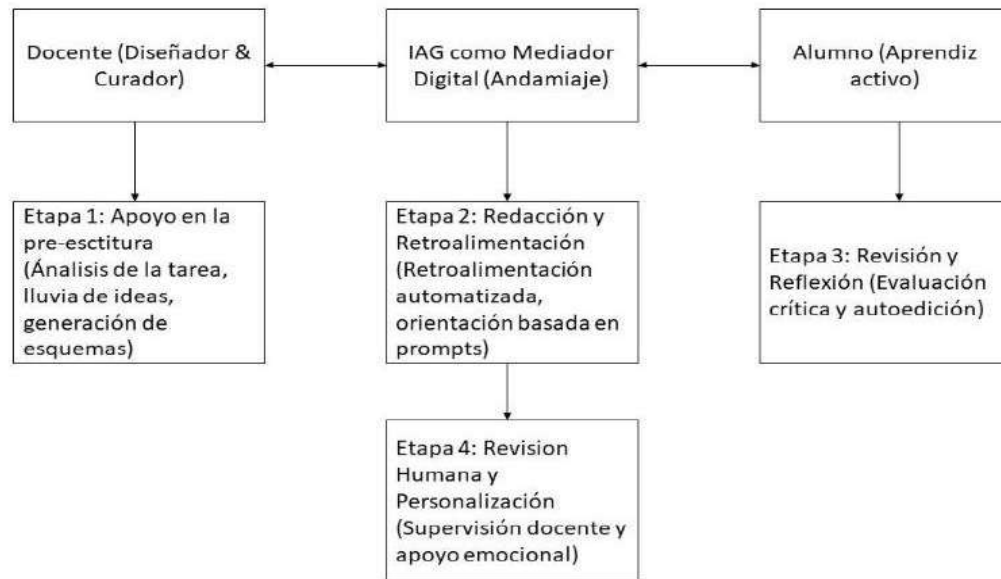
Frente a estos desafíos, la IAG ofrece oportunidades significativas, pero también introduce nuevas complejidades. Estudios recientes (Barrot, 2023; Su et al., 2023; Steiss et al., 2024) sugieren los siguientes beneficios significativos: (a) la retroalimentación generada por IAG puede igualar o superar a la retroalimentación humana en la identificación de errores gramaticales y en la sugerencia de mejoras léxicas, (b) los sistemas de IAG pueden proporcionar retroalimentación inmediata y constante, permitiendo ciclos de práctica y revisión más frecuentes, (c) la capacidad de personalización adaptativa permite diferenciar la retroalimentación según niveles de competencia, necesidades específicas e incluso estilos de aprendizaje, (d) la interactividad dialógica de algunas herramientas puede fomentar un compromiso más profundo con el proceso de revisión, haciendo que los estudiantes reflexionen sobre sus elecciones de escritura.

Si bien la IAG ofrece soluciones a desafíos pedagógicos históricos, la literatura científica identifica cuatro limitaciones críticas que configuran una clara paradoja educativa. Por un lado, la retroalimentación artificial carece de la comprensión contextual profunda necesaria para evaluar la adecuación cultural y las convenciones disciplinares. Por otro lado, acechan riesgos éticos y técnicos, tales como la sobredependencia del alumnado —quien puede usar la tecnología como sustituto del pensamiento y no como andamiaje—, las alucinaciones informáticas, los sesgos algorítmicos y la opacidad en los criterios del sistema. En consecuencia, la viabilidad de estas herramientas introduce nuevos problemas que no se resuelven de forma instrumental, sino que exigen abordajes pedagógicos sofisticados y marcos teóricos sólidos.

A partir de los fundamentos teóricos y el análisis de oportunidades y limitaciones, proponemos un Marco de Retroalimentación Integrada con IAG para la Escritura en ILE.

Este marco, ilustrado conceptualmente en la Figura 1, se organiza alrededor de tres ejes principales: 1. Fundamentos teóricos, 2. Roles redefinidos y 3. Proceso de implementación.

Modelo Integración humano-IA



Nota: En la figura se establecen los tres ejes principales.

Fundamentos teóricos: El marco se fundamenta en tres pilares conceptuales:

1. Teoría Sociocultural de Vygotsky, particularmente los conceptos de ZDP y mediación.
2. Modelo de Colaboración Humano-IA (Atchley et al., 2024), que concibe la IA no como sustituto sino como complemento de la inteligencia humana.
3. Enfoque de andamiaje digital, que adapta el concepto tradicional de andamiaje educativo al contexto de las herramientas de IA.

Los roles redefinidos en el ecosistema recursivo de retroalimentación:

1. Rol del docente: De proveedor único de retroalimentación a diseñador de experiencias de aprendizaje mediadas por IAG, curador de la retroalimentación generada, facilitador de la reflexión crítica y supervisor ético. El docente conserva la responsabilidad última de la calidad pedagógica, la contextualización cultural y el apoyo afectivo.
2. Rol de la IAG: De herramienta pasiva a mediador digital activo que proporciona andamiaje en todas las etapas del proceso de escritura: pre-escritura (generación de ideas, esquematización), redacción (retroalimentación correctiva automatizada), revisión (sugerencias para mejora) y edición (pulido final).
3. Rol del estudiante: De receptor pasivo de retroalimentación a participante activo en un diálogo tripartito (estudiante-IAG-docente), evaluador crítico de la retroalimentación recibida y aprendiz autorregulado, que utiliza la IAG estratégicamente para desarrollar su competencia escritora.

Proceso de implementación en cuatro etapas:

1. Etapa de pre-escritura asistida: La IAG ayuda en la generación de ideas, formulación de tesis, organización de argumentos y creación de esquemas, funcionando como un "interlocutor reflexivo" que cuestiona, sugiere y expande el pensamiento del estudiante.
2. Etapa de redacción con retroalimentación automatizada: Durante la redacción del primer borrador, la IAG proporciona retroalimentación correctiva básica (gramática, vocabulario, sintaxis) y sugerencias iniciales sobre organización, permitiendo al estudiante hacer ajustes en tiempo real.
3. Etapa de revisión reflexiva: El estudiante, utilizando la retroalimentación recibida, revisa su texto de manera crítica. La IAG puede ser consultada para aclaraciones, ejemplos adicionales o explicaciones más detalladas sobre sus sugerencias.
4. Etapa de retroalimentación humana contextualizada: El docente revisa el texto ya trabajado con IAG, proporcionando retroalimentación que va más allá de lo que la IA puede ofrecer: contextualización cultural, evaluación de la adecuación retórica, consideración de factores afectivos y motivacionales, y orientación estratégica para el desarrollo a largo plazo.

Diferenciación por niveles de competencia: El marco propone diferenciar el tipo de retroalimentación de IAG según el nivel de competencia del aprendiz:

- Niveles A1-A2: Enfoque en precisión básica, vocabulario fundamental y estructura de oraciones simples.
- Niveles B1-B2: Atención a la coherencia del párrafo, conexión lógica de ideas y adecuación de registro.
- Niveles C1-C2: Énfasis en refinamiento estilístico, efectividad retórica, matices pragmáticos y convenciones disciplinares específicas.

Mecanismos de garantía de calidad:

Finalmente, el marco incorpora protocolos para asegurar la calidad y ética de la implementación:

1. Validación cruzada: Contraste periódico entre la retroalimentación de IAG y la evaluación docente.
2. Mitigación de sesgos: Estrategias para identificar y corregir posibles sesgos algorítmicos en la retroalimentación.
3. Transparencia: Fomentar del diálogo sobre los límites y criterios de la IAG.

4. *Supervisión humana en puntos críticos*: Intervención docente en decisiones que afectan la evaluación sumativa o el desarrollo integral del estudiante.

La formación docente como requisito para una integración crítica

Ningún marco tecnopedagógico, por sofisticado que sea, puede tener impacto real sin docentes preparados para implementarlo. La investigación es clara al señalar que la mera disponibilidad de tecnología no garantiza su uso efectivo; lo determinante es la preparación pedagógica de quienes deben integrarla en sus prácticas (Ertmer y Ottenbreit-Leftwich, 2010, pp. 260-261).

En el contexto específico de la IAG, esta preparación debe abordar al menos tres dimensiones interrelacionadas:

- Alfabetización digital avanzada: Más allá del manejo básico de herramientas, los docentes necesitan comprender los principios fundamentales de funcionamiento de la IAG, sus capacidades y limitaciones técnicas, y los criterios para evaluar críticamente su output.
- Competencia en ingeniería de indicaciones (prompt engineering): Como demuestran Liu et al. (2023), la calidad de la retroalimentación generada por IAG depende crucialmente de cómo se formula la consulta o el *prompt*. Los docentes necesitan desarrollar habilidad para diseñar indicaciones efectivas que generen retroalimentación pedagógicamente valiosa, contextualmente relevante y apropiada al nivel de competencia del estudiante.
- Sabiduría pedagógica para la integración: Esto implica la capacidad para diseñar actividades de escritura que aprovechen la IAG de manera significativa, para curar y complementar la retroalimentación generada, para facilitar la reflexión crítica de los estudiantes sobre esta retroalimentación, y para tomar decisiones éticas en situaciones complejas.

Para abordar estas necesidades, proponemos un Taller de Capacitación Docente en Integración de IAG para la Retroalimentación en Escritura de ILE, estructurado en 10 sesiones de 3 horas cada una:

Tabla 1

Estructura Curricular del Taller de Capacitación en IAG para Docentes

	Modulo	Sesiones	Temas Principales	Objetivo de Aprendizaje
1.	Fundamentos de IAG	1-3	Conceptos, herramientas, ética e integridad académica	Comprender el funcionamiento y las implicaciones éticas de la IAG.

2.	Ingeniería de Indicaciones (<i>prompts</i>)	4-6	Diseño de <i>prompts</i> efectivos y adaptación pedagógica	Desarrollar habilidades técnicas para generar retroalimentación de calidad.
3.	Diseño de actividades	7-8	Secuencias didácticas, rúbricas y curación de contenido	Integrar la IAG en el proceso de escritura y evaluación docente.
4.	Implementación	9-10	Casos reales, dilemas prácticos y evaluación de impacto.	Planificar y evaluar la integración de la IAG en contextos educativos reales.

El taller no se concibe como una capacitación técnica unidireccional, sino como un espacio de desarrollo profesional colaborativo donde los docentes puedan experimentar, reflexionar y construir conocimiento colectivo sobre la integración de la IAG en sus contextos específicos.

DISCUSIÓN

La integración de la IAG en la educación lingüística ha generado un espectro de posturas que reflejan diferentes visiones sobre la tecnología, el aprendizaje y el rol de la educación. En esta sección, contrastamos tres perspectivas predominantes y situamos nuestro marco dentro de este debate.

La perspectiva tecno-optimista (o soluciónista) celebra la IAG como respuesta definitiva a problemas educativos históricos. Desde esta visión, la personalización a escala, la retroalimentación inmediata y la reducción de carga docente representan avances inequívocamente positivos. Algunos defensores de esta postura llegan a predecir la "desintermediación" del docente en ciertas funciones, o incluso su eventual reemplazo por sistemas de IA más eficientes. Los trabajos iniciales sobre ChatGPT en educación (por ejemplo, algunos análisis publicados tras su lanzamiento en 2022) a menudo caían en este entusiasmo, enfatizando capacidades técnicas sin suficiente consideración de dimensiones pedagógicas o éticas.

La perspectiva tecno-crítica (o alarmista), en el extremo opuesto, enfatiza los riesgos y peligros de la IAG. Desde esta mirada, la IA generativa representa una amenaza existencial para la educación humanística: erosiona el pensamiento crítico, fomenta la dependencia tecnológica, reproduce y amplifica sesgos sociales, y comercializa/privatiza procesos educativos que deberían ser públicos y democráticos. Algunos críticos radicales abogan por la prohibición o restricción severa de estas herramientas en contextos educativos, argumentando que sus riesgos superan con creces sus beneficios potenciales.

La perspectiva integradora (o dialéctica), que es la que sostenemos en este artículo, reconoce tanto las potencialidades transformadoras como los riesgos significativos de la IAG, y busca caminos para maximizar los primeros mientras se mitigan los segundos. Esta perspectiva no ve la tecnología como determinante autónomo del cambio educativo, sino como un factor que interactúa dinámicamente con las prácticas pedagógicas, las culturas institucionales y las decisiones humanas. Desde esta visión, el desafío no es adaptar pasivamente la

educación a la tecnología, ni resistirse dogmáticamente a ella, sino dar forma activamente a la tecnología educativa mediante marcos pedagógicos sólidos, desarrollo profesional crítico y políticas institucionales informadas.

Nuestro marco sociocultural se inscribe claramente en esta tercera perspectiva. Al conceptualizar la IAG como mediador digital dentro de la ZDP, rechazamos tanto la visión instrumental (la IA como simple herramienta) como la visión determinista (la IA como fuerza autónoma que redefine inevitablemente la educación). En cambio, proponemos una visión relacional y dialéctica: la IAG transforma las prácticas educativas, pero estas prácticas a su vez dan forma a cómo se diseña, implementa y regula la IAG.

Esta postura tiene implicaciones concretas: Rechazamos la dicotomía humana vs. máquina: En lugar de preguntar "¿puede la IA reemplazar al docente?", preguntamos "¿cómo pueden colaborar humanos y IA para crear experiencias de aprendizaje más ricas?".

Centramos la agencia humana: Aunque reconocemos la agencia técnica de los sistemas de IA (su capacidad para actuar de manera relativamente autónoma), insistimos en que la agencia pedagógica última debe residir en los seres humanos—docentes, estudiantes, comunidades educativas.

Abrazamos la complejidad ética: En lugar de buscar soluciones técnicas simples a problemas éticos complejos, proponemos procesos continuos de reflexión ética, diálogo y regulación deliberativa.

Esta perspectiva integradora no está exenta de tensiones. Por ejemplo: ¿cómo equilibrar la eficiencia que ofrece la IAG con el tiempo pedagógico necesario para el desarrollo de relaciones educativas significativas? ¿Cómo aprovechar la personalización algorítmica sin caer en una fragmentación excesiva del espacio educativo común? ¿Cómo garantizar equidad en el acceso y uso de herramientas que requieren recursos técnicos y conectividad? Estas tensiones no tienen respuestas definitivas, pero reconocerlas explícitamente es parte de una integración responsable.

Finalmente, nuestra postura reconoce que la IAG en educación es un fenómeno en rápido desarrollo, donde la investigación apenas comienza a alcanzar la velocidad de la innovación tecnológica. Por ello, abogamos por una postura de humildad epistemológica y experimentalismo reflexivo: estar dispuestos a probar, evaluar, ajustar y, cuando sea necesario, descartar enfoques, manteniendo siempre el aprendizaje estudiantil como brújula ética fundamental.

CONCLUSIONES

La integración de la Inteligencia Artificial Generativa en la enseñanza de la escritura en inglés como lengua extranjera representa uno de los desafíos pedagógicos más significativos de nuestra época. Como hemos argumentado a lo largo de esta reflexión, este desafío no es meramente técnico o instrumental, sino profundamente teórico, pedagógico y ético. La manera en que respondamos a él; como docentes, investigadores, formadores y responsables de políticas darán forma al futuro de la educación lingüística en las próximas décadas.

Los aportes centrales de este artículo se dividen en tres dimensiones complementarias. En el plano teórico-conceptual, hemos propuesto una reconceptualización de la IAG como mediador digital dentro del marco de la Teoría Sociocultural de Vygotsky, extendiendo los conceptos de la Zona del Desarrollo Próximo y mediación al contexto de las tecnologías de IA generativa. Partiendo de ello, desarrollamos un Modelo de Colaboración Humano-IAG que supera falsos dilemas entre humano y máquina, o entre reemplazo y rechazo, para avanzar hacia una visión de complementariedad estratégica. Argumentamos, además, que la escritura en ILE (entendida como proceso de mediación múltiple) constituye una situación idónea para la integración de mediadores digitales avanzados.

En el plano práctico-pedagógico, presentamos un Marco de Retroalimentación Integrada con IAG estructurado en cuatro etapas: pre-escritura asistida, redacción con retroalimentación automatizada, revisión reflexiva y retroalimentación humana contextualizada. Este marco ofrece una ruta concreta para la implementación en el aula, complementada por un sistema de diferenciación según niveles de competencia y por mecanismos explícitos de garantía de calidad y ética, los cuales incluyen protocolos para la validación cruzada, la mitigación de sesgos y la supervisión humana en puntos críticos.

En cuanto al desarrollo profesional docente, también diseñamos una propuesta de taller de capacitación de diez sesiones que aborda no solo la alfabetización digital y la ingeniería de prompts (indicaciones para la IAG), sino también las dimensiones pedagógicas, críticas y éticas de la integración. Enfatizamos la necesidad de una formación situada (particularmente en entornos como el mexicano, donde la capacitación docente en IAG es aún emergente) y planteamos que el desarrollo profesional debe entenderse no como un evento fijo, sino como un proceso continuo y colaborativo en el que los docentes construyan conocimiento práctico colectivo.

No obstante, esta reflexión, por su naturaleza conceptual, tiene limitaciones inherentes. El marco propuesto requiere validación empírica en contextos reales de enseñanza de ILE. La investigación futura deberá implementar y evaluar el taller en distintos contextos institucionales, estudiar los efectos longitudinales de la retroalimentación integrada con IAG en el desarrollo de la competencia escritora, e investigar las percepciones de estudiantes con diferentes niveles de inglés, antecedentes culturales y actitudes hacia la tecnología. Es igual de importante explorar las transformaciones en las identidades y prácticas docentes, así como desarrollar instrumentos para la evaluación ética de sistemas de IAG en contextos educativos específicos.

Por lo anteriormente mencionado, es imperativo, considerar desafíos estructurales que trascienden en el ámbito estrictamente pedagógico: las desigualdades en el acceso a la tecnología y conectividad, la falta de transparencia en los algoritmos y datos de entrenamiento de sistemas comerciales de IAG, la tensión entre la innovación educativa y los sistemas de evaluación estandarizados, y la urgente necesidad de marcos regulatorios que protejan los derechos de los estudiantes y docentes en la era digital. Reconocer estas tensiones no es señal de derrota, sino condición indispensable para una integración indispensable para una integración responsable pedagógicamente fundamentada.

En última instancia, el éxito de la integración de la IAG en la enseñanza de la escritura en ILE no dependerá principalmente de los avances técnicos, sino de nuestra capacidad colectiva como comunidad educativa para **guiar estos avances con sabiduría pedagógica, responsabilidad ética y visión humanista**. La tecnología más sofisticada carece de valor si no sirve a fines educativos significativos: el desarrollo del pensamiento crítico, la expresión auténtica, el diálogo intercultural y la agencia comunicativa.

El marco que hemos presentado aquí es un punto de partida, no un punto de llegada. Invitamos a docentes, investigadores y formadores a apropiarse de él, adaptarlo a sus contextos, ponerlo a prueba en sus aulas y, sobre todo, a contribuir al diálogo colectivo sobre cómo queremos que sea la educación lingüística en la era de la inteligencia artificial. Porque el futuro no está predeterminado por la tecnología; se construye día a día, en las decisiones pedagógicas que tomamos, en las relaciones que cultivamos y en los valores que defendemos.

La reflexión que aquí se presenta se dirige a investigadores, formadores de docentes, profesores de ILE y responsables de políticas educativas interesados en navegar la compleja intersección entre tecnología emergente y pedagogía lingüística. Partimos de la convicción de que el futuro de la enseñanza de lenguas no estará determinado únicamente por los avances tecnológicos, sino por la capacidad de la comunidad educativa para apropiarse críticamente de estos avances y dirigirlos hacia fines pedagógicamente sólidos y éticamente responsables.

REFERENCIAS

- Atchley, P., Pannell, H., Wofford, K., Hopkins, M., Atchley, R. A. (2024). Human and AI collaboration in the higher education environment: Opportunities and concerns. *Cognitive Research: Principles and Implications*, 9(1), 15.
<https://doi.org/10.1186/s41235-024-00547-9>
- Barrot, J. S. (2023). Using ChatGPT for second language writing: Pitfalls and potentials. *Assessing Writing*, 57, 100745.
<https://doi.org/10.1016/j.asw.2023.100745>
- Ertmer, P. A., Ottenbreit-Leftwich, A. T. (2010). Teacher technology change: How knowledge, confidence, beliefs, and culture intersect. *Journal of Research on Technology in Education*, 42(3), 255-284.
<https://doi.org/10.1080/15391523.2010.10782551>
- Ferris, D. R. (2014). Responding to student writing: Teachers' philosophies and practices. *Assessing Writing*, 19, 6–23.
<https://doi.org/10.1016/j.asw.2013.09.004>
- Hernández-Sampieri, R., Mendoza, C. (2018). *Metodología de la investigación: Las rutas cuantitativa, cualitativa y mixta*. McGraw-Hill Interamericana Editores, S.A. de C. V.
<https://d1wqtxts1xzle7.cloudfront.net/64591365/Metodolog>

- Hyland, K., Hyland, F. (Eds.). (2006). *Feedback in second language writing: Contexts and issues*. Cambridge University Press.
<https://books.google.es/books?hl=es&lr=&id=v7OQDwA>
- Johnson, K. E. (2009). *Second language teacher education: A sociocultural perspective*. Routledge.
<https://api.taylorfrancis.com/content/books/mono/download?identifierName=doi&identifierValue=10.4324/9780203878033&type=googlepdf>
- Kasneci, E., Seßler, K., Küchemann, S., Bannert, M., Dementieva, D., Fischer, F., ... Kasneci, G. (2023). ChatGPT for good? On opportunities and challenges of large language models for education. *Learning and individual differences*, 103, 102274.
<https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S1041608023000195>
- Lee, I. (2017). *Classroom writing assessment and feedback in L2 school contexts*. Springer.
<https://doi.org/10.1007/978-981-10-3924-9>
- Liu, Y., Iter, D., Xu, Y., Wang, S., Xu, R., Zhu, C. (2023, December). G-eval: NLG evaluation using gpt-4 with better human alignment. In *Proceedings of the 2023 conference on empirical methods in natural language processing* (pp. 2511-2522).
<https://aclanthology.org/2023.emnlp-main.153/>
- Roll, I., Wylie, R. (2016). Evolution and revolution in artificial intelligence in education. *International Journal of Artificial Intelligence in Education*, 26(2), 582–599.
<https://doi.org/10.1007/s40593-016-0110-3>
- Steiss, J., Tate, T., Graham, S., Cruz, J., Hebert, M., Wang, J., Moon, Y., Tseng, W., Warschauer, M., Olson, C. B. (2024). Comparing the quality of human and ChatGPT feedback of students' writing. *Learning and Instruction*, 91, 101894.
<https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2024.101894>
- Su, Y., Lin, Y., Lai, C. (2023). Collaborating with ChatGPT in argumentative writing classrooms. *Assessing Writing*, 57, 100752.
<https://doi.org/10.1016/j.asw.2023.100752>
- Swain, M. (2000). The Output Hypothesis and Beyond: Mediating Acquisition through Collaborative Dialogue. In J. P. Lantolf (Ed.), *Sociocultural Theory and Second Language Learning* (pp. 97-114). Oxford University Press.
- Verbeek, P. P. (2015). Beyond interaction: A short introduction to mediation theory. *Interactions*, 22(3), 26–31.
<https://doi.org/10.1145/2751314>

Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Harvard University Press.

Warschauer, M., Grimes, D. (2008). Automated writing assessment in the classroom. *Pedagogies: An International Journal*, 3(1), 22–36.

<https://doi.org/10.1080/15544800701771580>

Wertsch, J. V. (2007). Mediation. In H. Daniels, M. Cole & J.V. Wertsch (Eds.), *The Cambridge companion to Vygotsky* (pp. 178–192). Cambridge University Press

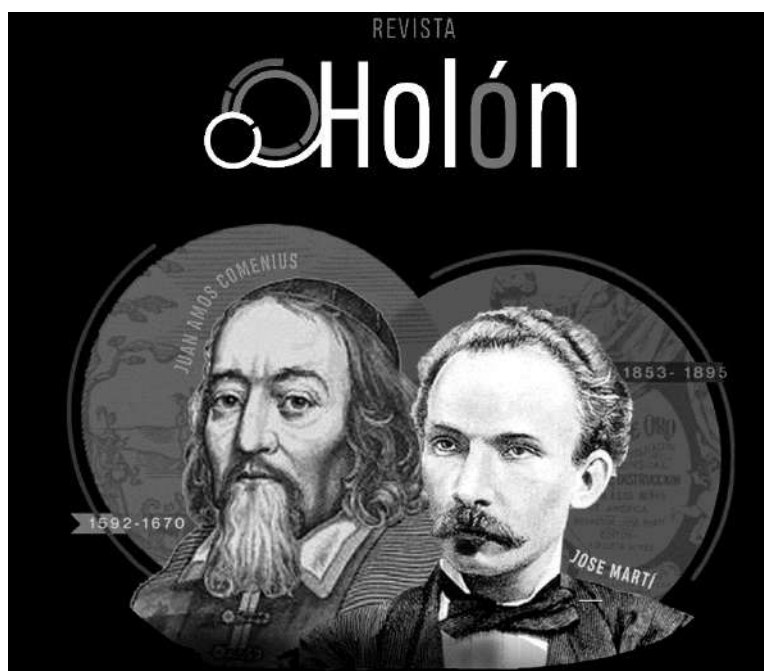
<https://doi.org/10.1017/ccol0521831040.008>

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.

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.



Vol. IV
No. 13
Septiembre - Diciembre
2026



Adriana I. Murillo Murillo
Universidad de Panamá
Panamá

adriana.murillo@up.ac.pa
<https://orcid.org/0000-0003-1112-9865>



Verónica Esther Tejedor Vergara
Universidad de Panamá
Panamá

veronica.tejedor@up.ac.pa
<https://orcid.org/0000-0002-2375-0125>



Elisa R. Cedeño B.
Universidad de Panamá
Panamá

elisa.cedeño@up.ac.pa
<https://orcid.org/0009-0002-7706-0071>

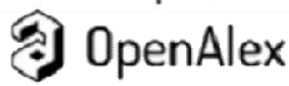
Cómo citar este texto:

Murillo Murillo, A. I., Tejedor Vergara, V. E., Cedeño, E. R. B. (2026). *Percepciones y actitudes docentes sobre investigación en la Facultad de Administración de Empresas, Universidad de Panamá*. Revista Holón. Vol. IV, No. 13. Septiembre-Diciembre 2026. Pp. 39-54. Universidad José Martí de Latinoamérica. URL disponible en: <https://revistas.up.ac.pa/index.php/holon>

Recibido: 24 de marzo de 2026

Aceptado: 17 de julio 2026

DOI: <https://doi.org/10.48204/j.holon.n13.a11152>



Percepciones y actitudes docentes sobre investigación en la Facultad de Administración de Empresas, Universidad de Panamá

Teacher perceptions and attitudes about research in the Faculty of Business Administration, University of Panama

Adriana I. Murillo Murillo

Universidad de Panamá

Panamá

<https://orcid.org/0000-0003-1112-9865>

adriana.murillo@up.ac.pa

Verónica Esther Tejedor Vergara

Universidad de Panamá

Panamá

<https://orcid.org/0000-0002-2375-0125>

veronica.tejedor@up.ac.pa

Elisa R. Cedeño B.

Universidad de Panamá

Panamá

<https://orcid.org/0009-0002-7706-0071>

elisa.cedeño@up.ac.pa

Correspondencia: adriana.murillo@up.ac.pa

RESUMEN

En el ámbito universitario persisten limitaciones que tensan la integración entre docencia e investigación, que afectan la consolidación de una cultura investigativa. En la Facultad de Administración de Empresas y Contabilidad de la Universidad de Panamá, estas tesis se expresan en barreras relacionadas al tiempo disponible, el apoyo institucional, los recursos y la formación metodológica, incidiendo en las percepciones y actitudes del profesorado. El artículo que se presenta tiene como objetivo analizar tales percepciones y actitudes, identificando niveles de participación, motivación y obstáculos en la práctica investigativa. La investigación se desarrolló con un enfoque cuantitativo, de alcance exploratorio-descriptivo y diseño transversal, mediante la aplicación de una encuesta estructurada a 76 docentes. Los resultados revelan una participación investigativa heterogénea y niveles de motivación predominante bajos o neutros, lo que configura un conflicto entre el reconocimiento institucional de la investigación y su apropiación efectiva en la práctica docente. Se concluye que la interacción entre docencia e investigación no dependen exclusivamente de la voluntad individual, sino de un entramado de condiciones estructurales que posibilitan (o limitan) la producción de conocimiento en la universidad.

Palabras clave: Docente, investigación pedagógica, cultura científica, formación profesional, educación superior, motivación.

Abstract

Within the university setting, limitations persist that strain the integration of teaching and research, hindering the consolidation of a research culture. At the Faculty of Business Administration and Accounting of the University of Panama, these challenges manifest as barriers related to available time, institutional support, resources, and methodological training, impacting faculty perceptions and attitudes. This article aims to analyze these perceptions and attitudes, identifying levels of participation, motivation, and obstacles in research practice. The research employed a quantitative, exploratory-descriptive, and cross-sectional design, utilizing a structured survey administered to 76 faculty members. The results reveal heterogeneous research participation and predominantly low or neutral levels of motivation, indicating a conflict between institutional recognition of research and its effective integration into teaching practice. The study concludes that the interaction between teaching and research does not depend solely on individual will, but rather on a network of structural conditions that enable (or limit) knowledge production at the university.

Keywords: Faculty, educational research, scientific culture, professional training, higher education, motivation.

Percepções e atitudes dos professores sobre pesquisa na Faculdade de Administração de Empresas da Universidade do Panamá

Resumo

No ambiente universitário, persistem limitações que dificultam a integração entre ensino e pesquisa, impedindo a consolidação de uma cultura de pesquisa. Na Faculdade de Administração de Empresas e Contabilidade da Universidade do Panamá, esses desafios se manifestam como barreiras relacionadas à disponibilidade de tempo, apoio institucional, recursos e formação metodológica, impactando as percepções e atitudes do corpo docente. Este artigo tem como objetivo analisar essas percepções e atitudes, identificando níveis de participação, motivação e obstáculos na prática de pesquisa. A pesquisa empregou uma abordagem quantitativa, exploratória-descritiva e transversal, utilizando um questionário estruturado aplicado a 76 docentes. Os resultados revelam participação heterogênea em pesquisa e níveis predominantemente baixos ou neutros de motivação, indicando um conflito entre o reconhecimento institucional da pesquisa e sua efetiva integração à prática docente. O estudo conclui que a interação entre ensino e pesquisa não depende unicamente da vontade individual, mas sim de uma rede de condições estruturais que possibilitam (ou limitam) a produção de conhecimento na universidade.

Palavras-chave: Docente, pesquisa educacional, cultura científica, formação profissional, ensino superior, motivação.

Perceptions et attitudes des enseignants à l'égard de la recherche à la Faculté d'administration des affaires de l'Université de Panama

Résumé

Au sein de l'université, des limitations persistent et entravent l'intégration de l'enseignement et de la recherche, freinant ainsi la consolidation d'une culture de recherche. À la Faculté d'administration des affaires et de comptabilité de l'Université de Panama, ces difficultés se manifestent par des obstacles liés au temps

disponible, au soutien institutionnel, aux ressources et à la formation méthodologique, influençant les perceptions et les attitudes du corps professoral. Cet article vise à analyser ces perceptions et attitudes, en identifiant les niveaux de participation, de motivation et les obstacles à la pratique de la recherche. La recherche a adopté une approche quantitative, exploratoire et descriptive transversale, s'appuyant sur un questionnaire structuré administré à 76 membres du corps professoral. Les résultats révèlent une participation à la recherche hétérogène et des niveaux de motivation généralement faibles ou neutres, indiquant un conflit entre la reconnaissance institutionnelle de la recherche et son intégration effective dans la pratique pédagogique. L'étude conclut que l'interaction entre enseignement et recherche ne dépend pas uniquement de la volonté individuelle, mais plutôt d'un ensemble de conditions structurelles qui favorisent (ou limitent) la production de connaissances à l'université.

Mots clés : Enseignant, recherche éducative, culture scientifique, formation professionnelle, enseignement supérieur, motivation.

INTRODUCCIÓN

La investigación científica constituye una función sustantiva de la educación superior y un eje fundamental para la generación de conocimiento, la innovación y el fortalecimiento de la calidad académica. Sin embargo, su desarrollo efectivo en el ámbito universitario, depende de un conjunto de elementos entre ellos las condiciones institucionales, culturales y organizativas que hacen posible, aunque también puede que limiten, su ejercicio en la práctica cotidiana. En ese sentido, la integración entre docencia e investigación, ampliamente promovida por el discurso académico, no siempre se materializa en manera coherente en las dinámicas reales del profesorado.

En la literatura se reconoce que la participación docente en actividades investigativas está influenciada por factores estructurales e individuales, tales como la formación académica, la disponibilidad de tiempo, los incentivos institucionales, el acceso a recursos y las actitudes hacia la investigación. Sin embargo, más que operar de forma aislada, estos factores configuran un conjunto de circunstancias que inciden directamente en la manera en que el profesorado percibe, valora y asume la investigación como parte de su práctica profesional. De este modo, las percepciones docentes reflejan disposiciones individuales, además de tensiones propias del contexto institucional en el que se inscriben.

Aunque existen investigaciones sobre productividad académica y políticas científicas en universidades latinoamericanas, se observa una limitada evidencia empírica centrada en el análisis de las percepciones y actitudes docentes en contextos institucionales específicos de Panamá. En particular, no se dispone de estudios focalizados en la Facultad de Administración de Empresas y Contabilidad de la Universidad de Panamá, que permitan comprender, desde una perspectiva situada, cómo el cuerpo docente valora la investigación, cuáles son sus niveles de participación y qué obstáculos identifican en su práctica investigativa.

Esta ausencia de diagnósticos contextuales no solo restringe la comprensión del fenómeno, sino que también limita la formulación de estrategias institucionales pertinentes, en la medida en que invisibiliza las condiciones concretas bajo las cuales se configuran las experiencias investigativas. En consecuencia, resulta

necesario analizar estas dinámicas como indicadores de desempeño, así como expresión de relaciones más amplias entre estructura institucional, cultura académica y ejercicio profesional docente.

En este marco, el presente estudio se desarrolla en la Facultad de Administración de Empresas y Contabilidad de la Universidad de Panamá, con el propósito de analizar las percepciones y actitudes de sus docentes hacia la investigación, identificando niveles de participación, motivación y barreras percibidas. Más allá de un diagnóstico descriptivo, se busca aportar una lectura contextualizada que permita comprender los ambientes que favorecen o limitan la consolidación de una cultura investigativa en este espacio académico.

El aporte de esta investigación radica en ofrecer evidencia empírica situada que contribuya a la toma de decisiones institucionales, al diseño de estrategias de acompañamiento docente y a la reflexión crítica sobre el lugar de la investigación en la universidad pública panameña, particularmente en el campo de las ciencias empresariales.

Base conceptual: La Universidad latinoamericana contemporánea

La universidad latinoamericana contemporánea no puede comprenderse sin su anclaje histórico en la Reforma de Córdoba de 1918, que configuró el modelo de “universidad constructora de Estado”, según Ordorika (2018, p.116). Este modelo se fundamenta en la autonomía universitaria, el cogobierno, la libertad de cátedra y un compromiso político con la democratización y la justicia social. En correspondencia con dicha tradición, la universidad se concibe como una institución pública orientada a la transformación social.

A pesar de eso, esta identidad enfrenta hoy una reconfiguración significativa. Sobre este punto Ordorika (2018) advierte que la hegemonía del modelo de universidad elitista de investigación, impulsado desde lógicas globales de productividad y rankings, introduce una tensión estructural entre dos racionalidades: una universidad concebida como bien público y otra regulada por dinámicas de mercado. Esta disputa redefine las funciones institucionales y reconfigura los factores elementales en las que se desarrolla la docencia y la investigación, generando tensiones entre lo que la universidad declara y lo que efectivamente puede sostener.

En diálogo con esta perspectiva, Barba (2014) subraya que la educación superior debe sostenerse en una axiología constitucional basada en derechos humanos, reforzando su carácter ético-político. Sin embargo, como plantea Ramos Calderón (2014), persiste una paradoja entre inclusión discursiva y exclusión estructural, evidenciando que los procesos de democratización no siempre se traducen en transformaciones reales.

Desde el plano curricular, Corona Meza (2023) amplía esta discusión al señalar que la universidad contemporánea se redefine también por su capacidad de integrar la investigación formativa como eje transversal. En este sentido, la investigación cumple una función productiva, asimismo se configura como espacio formativo con impacto tanto individual como colectivo, reforzando su dimensión formativa en contextos de transformación institucional.

En este punto se articula una tensión clave: la universidad latinoamericana resiste procesos de mercantilización e intenta resignificar su función mediante la incorporación de prácticas investigativas que fortalezcan la formación integral. Así, su identidad no es estática, sino dinámica, en constante reconfiguración entre su compromiso social histórico y las exigencias de competitividad global.

Profesionalización docente

En el ámbito universitario, la profesionalización docente trasciende la obtención de credenciales académicas. Según Ramos Serpa (2021), la profesionalización implica un compromiso ético y una responsabilidad, en tanto el docente transmite conocimientos que modela habilidades profesionales y valores ciudadanos. En este sentido, la profesionalización supone coherencia entre saber, hacer y ser.

Desde esta perspectiva ética, la profesionalización se articula con un componente técnico-investigativo. Villegas Ardiles de Chávez y Chávez Solis (2025) señalan que el desarrollo de habilidades investigativas fortalece el desempeño docente al promover una reflexión crítica y fundamentada. De este modo, la investigación deja de ser una actividad complementaria para convertirse en un eje constitutivo del ejercicio profesional.

Esta relación se complejiza al incorporar la perspectiva del liderazgo distribuido (Maureira et al. 2014), que resalta la construcción colectiva del conocimiento y la toma de decisiones compartida. Desde esta óptica, la profesionalización docente no se limita a capacidades individuales, sino que se configura en interacción con dinámicas institucionales colaborativas.

En consecuencia, la profesionalización docente universitaria debe entenderse como un proceso continuo de desarrollo integral que combina ética profesional, competencias investigativas y compromiso institucional. Pese a eso, esta aspiración entra en conflicto con circunstancias reales que, en la práctica, limitan la consolidación de actividades investigativas sostenidas.

Cultura investigativa universitaria

La cultura investigativa universitaria se constituye como la categoría central que articula la misión institucional con la profesionalización docente. Esta se erige como un pilar fundamental del desarrollo académico, pues contribuye a la formación profesional y a la generación de conocimiento (Montoya, 2019 citado en Berrocal et al., 2022). En este sentido, Berrocal et al. (2022) destacan que la cultura investigativa se construye a partir de la interacción entre los distintos componentes de la organización educativa, configurando comportamientos, percepciones y prácticas compartidas. A pesar de esto, asumir la investigación como eje formativo implica trascender el esfuerzo individual y promover situaciones institucionales que la favorezcan.

Este punto de vista permite comprender que la cultura investigativa no es un atributo dado, sino una construcción social e institucional. En consecuencia, su consolidación depende tanto de las disposiciones individuales como de los contextos estructurales que la favorecen o confinan.

Sin embargo, como indican Muñoz et al. (2014), la evaluación académica ha tendido a reducir la investigación a métricas de productividad, lo que introduce una tensión entre su sentido formativo y su instrumentalización. Esta lógica puede desplazar el valor epistemológico de la investigación hacia una racionalidad competitiva, afectando las disposiciones docentes hacia su práctica.

De este modo, la forma de investigar en la universidad, es decir la cultura investigativa, se configura en un campo de conflicto donde convergen y se disputan, dimensiones éticas, formativas, evaluativas e institucionales.

La investigación en la educación superior como marco de configuración de las actitudes investigativas docentes

La investigación constituye una función sustantiva de la educación superior, orientada a la generación de conocimiento, la innovación y el fortalecimiento de la calidad académica. Más, su desarrollo no depende únicamente de su reconocimiento institucional, sino de los escenarios concretos en que se ejerce dentro de las dinámicas universitarias.

Sobre este punto, diversos autores coinciden en que la investigación además de cumplir una función académica, también asume una función formativa. González et al. (2007) destacan su papel en el desarrollo de competencias investigativas que permiten afrontar problemáticas complejas, con ello podrá resolver cualquier conflicto cognitivo, procedimental o actitudinal en su hacer como futuro docente. En esta línea, la investigación incide directamente en la configuración de disposiciones actitudinales hacia el conocimiento.

Desde una visión complementaria, Coicaud (2008) destaca su dimensión aplicada y su proyección social, evidenciando que la investigación universitaria articula producción de conocimiento y transformación del entorno.

En el marco contemporáneo, la incorporación de tecnologías educativas amplía las posibilidades del desarrollo investigativo (Corrales Félix et al., 2026; Palomo Salazar, 2025). Aun así, estas transformaciones también reconfiguran los entornos en que se desarrolla la investigación, influyendo en las percepciones docentes y en sus formas de participación.

Actitudes investigativas docentes y profesionalización académica

En este escenario, el docente universitario ocupa un lugar estratégico al articular la enseñanza e investigación. Su participación en actividades investigativas incide tanto en la calidad de los procesos formativos, igualmente en la consolidación de una cultura académica orientada a la indagación.

Por lo tanto, en este estudio las actitudes investigativas se entienden como disposiciones relativamente estables que integran dimensiones cognitivas (creencias sobre la investigación), afectivas (valoración emocional) y conductuales (intención de participación en actividades científicas). Estas no se configuran de manera aislada, sino en interacción con infraestructura funcional y trayectorias profesionales.

Desde la perspectiva de la profesionalización, Hernández Arteaga (2011); Carvajal Tapia y Carvajal Rodríguez (2019); y Lema Cachinell (2016) coinciden en señalar que la formación investigativa es un componente esencial para el desarrollo docente. Asimismo, la relación entre docencia e investigación se concibe como estructural (Ramírez Chirinos, 2017), en tanto la práctica pedagógica genera problemáticas susceptibles de ser investigadas.

Por otro lado, diversos estudios evidencian que la participación investigativa se ve limitada por factores como la falta de tiempo, recursos y apoyo institucional (Muñoz y Garay, 2015). Estas disposiciones afectan la práctica y también las percepciones y actitudes del profesorado.

En este sentido, las diferentes perspectivas revisadas complementan el diálogo académico al resaltar la dimensión ética y social de la investigación docente, reforzando la idea de que las actitudes hacia la investigación pueden entenderse como resultado de una tensión entre expectativas profesionales, capacidades institucionales y significados atribuidos a la práctica investigativa.

La revisión conceptual evidencia que la investigación constituye un pilar de la educación superior; sin embargo, su concreción efectiva depende en gran medida de un complejo entramado de factores individuales e institucionales. En particular, las actitudes investigativas docentes emergen de la interacción entre la misión universitaria, los caracteres estructurales, la formación metodológica y las valoraciones subjetivas del profesorado.

En consecuencia, analizar las percepciones y actitudes docentes hacia la investigación permite comprender cómo se configuran y se tensionan las prácticas investigativas, evidenciando que su desarrollo no depende únicamente de la disposición docente, también depende de los elementos organizativos que las hacen posibles.

METODOLOGÍA

El estudio se enmarca en un enfoque cuantitativo, con un alcance exploratorio-descriptivo. Se empleó un diseño no experimental de corte transversal, ya que la información se recolectó en un único momento sin manipulación de variables. Así, este diseño permite una aproximación descriptiva al fenómeno, aunque no establece relaciones causales, lo que delimitan el alcance interpretativo de los resultados a la identificación de tendencias y patrones generales.

Población y muestra: La población objetivo estuvo conformada por los docentes de la Facultad de Administración de Empresas y Contabilidad de la Universidad de Panamá. La muestra se seleccionó mediante un muestreo no probabilístico por conveniencia (N=76), considerando la accesibilidad a los participantes y su disposición a colaborar durante el período de aplicación del instrumento.

Se optó por esta estrategia muestral debido a la necesidad de garantizar la viabilidad operativa del estudio y la disponibilidad real de los participantes. No obstante, esta decisión implica limitaciones en términos de

representatividad estadística, por lo que los resultados deben interpretarse como aproximaciones situadas al contexto analizado, más que como generalizaciones extrapolables a otras realidades institucionales.

Instrumento: Para la recolección de datos se diseñó una encuesta estructurada compuesta por preguntas cerradas. El instrumento incluyó ítems de opción múltiple y escalas tipo Likert para medir las percepciones, actitudes, niveles de motivación y obstáculos asociados a la práctica investigativa. Conjuntamente, fue diseñado en función de las categorías teóricas definidas en el marco conceptual, lo que permitió asegurar la coherencia entre los referentes teóricos y la operacionalización de las variables.

La validez del contenido del instrumento se estableció mediante juicio de expertos ($n=3$), quienes evaluaron la claridad, pertinencia y coherencia de los ítems. La confiabilidad se determinó a través del coeficiente Alfa de Cronbach, aplicado a una prueba piloto con 8 docentes, obteniendo un valor de 0.75, lo que indica un rango aceptable de consistencia interna. Este resultado permite considerar que el instrumento ofrece una medición suficientemente estable para los fines exploratorios del estudio.

Procedimientos: La aplicación del instrumento se realizó a partir de julio de 2023. Los cuestionarios fueron distribuidos en formato impreso al finalizar reuniones académicas programadas por la facultad, previa autorización de las autoridades correspondientes. Se garantizó el anonimato de las respuestas y la confidencialidad de los datos. El tiempo estimado para completar la encuesta fue de aproximadamente 15 minutos. Los participantes fueron informados previamente sobre el propósito del estudio y otorgaron su consentimiento informado verbal para colaborar.

Por otro lado, la aplicación en espacios académicos institucionales facilitó el acceso a los participantes, aunque pudo influir en la disposición de respuesta, lo que constituye un aspecto a considerar en la interpretación de los resultados.

Análisis de datos

Los datos recolectados fueron procesados mediante el software estadístico SPSS. Se realizó un análisis descriptivo de las variables, calculando frecuencias y porcentajes para cada una de las respuestas.

El análisis se orientó a identificar tendencias generales en las percepciones y actitudes docentes, en correspondencia con el alcance exploratorio del estudio. En este sentido, los resultados se direccionaron a establecer relaciones inferenciales en favor de ofrecer una lectura estructurada del fenómeno en su contexto específico. En consecuencia, estos se organizaron en tablas y figuras para su posterior interpretación en la sección de hallazgos.

Resultados

La población encuestada estuvo conformada por 76 docentes de la Facultad de Administración de Empresas y Contabilidad. En cuanto al género, el 57,3 % corresponde al género femenino y el 42,7 % al género masculino, evidenciando una ligera mayor participación femenina.

Con respecto a la edad, predomina el grupo de docentes mayores de 50 años (73,7 %), seguido del rango entre 30 y 40 años (14,5 %), lo que refleja una planta docente mayoritariamente madura y con amplia trayectoria profesional. En coherencia con ello, el 63,2 % cuenta con más de 15 años de experiencia docente, consolidando un perfil académico caracterizado por la estabilidad y la acumulación de experiencia institucional.

En cuanto al grado académico, el 65,8 % posee maestría, mientras que el 27,6 % cuenta con licenciatura, siendo menor la proporción de docentes con grado de doctorado o postdoctorado. Este patrón permite observar una estructura de formación avanzada, aunque con limitada presencia de niveles académicos superiores orientados a la investigación intensiva.

Las áreas de especialización son variadas, destacándose Recursos Humanos (26 %), Contabilidad (25 %), Mercadeo (21,1 %), Administración de Empresas (18,4 %) y Finanzas (14,5 %), lo que evidencia un perfil disciplinar heterogéneo.

El instrumento aplicado permitió identificar tendencias en torno a tres variables clave para la comprensión del fenómeno: participación en investigación, nivel de motivación y obstáculos percibidos.

Participación docente en proyectos de investigación

Los resultados muestran que el 47,7 % de los docentes ha participado en uno o dos proyectos de investigación, mientras que el 28,9% nunca ha participado y el 23,7% ha intervenido en varios proyectos.

Este comportamiento evidencia un patrón de participación intermedia, en el que predomina la vinculación ocasional a actividades investigativas por encima de trayectorias sostenidas. De esta manera, se configura una distribución heterogénea de la experiencia investigativa, donde coexisten docentes con cierto grado de participación y un grupo significativo que permanece al margen de la investigación formal.

Tabla 1

Participación docente en proyectos de investigación

Nivel de participación	n	%
Nunca ha participado	22	28,9
Ha participado en 1 o 2 proyectos	36	47,4
Ha participado en varios proyectos	18	23,7

Nivel de motivación para realizar investigaciones

En relación con la motivación, el 38,2% de los docentes se declara poco motivado, seguido de un 27,6% con posición neutral. Los niveles de motivación moderada (18,4%), alta (14,5%) y muy alta (1,3%) presentan menor representación.

Este patrón evidencia una concentración de respuestas en niveles bajos y medios de motivación, lo que permite observar una disposición limitada hacia la práctica investigativa. En este escenario, se configura una

tensión entre la valoración general de la investigación como componente del quehacer universitario y la disposición efectiva para involucrarse en ella.

Tabla 2

Nivel de motivación para realizar investigaciones

Nivel de motivación	n	%
Poco motivado	29	38,2
Neutro	21	27,6
Moderadamente motivado	14	18,4
Muy motivado	11	14,5
Totalmente motivado	1	1,3

Obstáculos para la participación en actividades de investigación

En cuanto a los obstáculos percibidos, la falta de tiempo aparece como la principal limitación (30,3%), seguida de la falta de apoyo institucional (25%), la falta de capacitación metodológica (22,4%) y la insuficiencia de recursos y financiamiento (22,4%)

Estos resultados evidencian un patrón en el que las restricciones no se concentran en un único factor, sino que se distribuyen entre dimensiones estructurales y formativas. En este sentido, las condiciones para el desarrollo de la investigación se configuran en un entramado de limitaciones que atraviesan tanto la organización del trabajo académico como las competencias requeridas para la práctica investigativa.

La limitada participación sostenida en investigación resulta especialmente significativa si se considera que esta constituye un eje principal para el desarrollo de competencias metodológicas y la producción científica. En este marco, la incursión en proyectos afecta individual e institucionalmente, en la medida en que incide en la calidad de la enseñanza y en el posicionamiento académico de la facultad.

Tabla 3

Obstáculos que dificultan la participación en actividades de investigación

Obstáculo	n*	%
Falta de capacitación en metodología	17	22,4
Falta de recursos y financiamiento	17	22,4
Falta de tiempo	23	30,3
Falta de apoyo institucional	19	25

DISCUSIÓN

El presente estudio tuvo como objetivo analizar las percepciones y actitudes de los docentes hacia la investigación en la Facultad de Administración de Empresas y Contabilidad de la Universidad de Panamá. A partir de los resultados obtenidos, se identifican hallazgos que permiten establecer un diálogo crítico con la literatura especializada, contrastar coincidencias y divergencias con estudios regionales y comprender las implicaciones de estos resultados en el marco de las tensiones estructurales que caracterizan a la universidad latinoamericana contemporánea.

En relación con la participación en proyectos de investigación, los resultados muestran que, aunque el 76.3 % de los docentes ha participado en al menos un proyecto, solo el 23.7 % lo ha hecho de manera sostenida (varios proyectos). Este hallazgo se inscribe en lo planteado por González et al. (2007), quienes señalan que la participación continua en procesos investigativos es determinante para la consolidación de una cultura investigativa. No obstante, los datos también revelan que un 28.9 % nunca ha participado, lo que sugiere que la cultura investigativa en la facultad demuestra una apropiación parcial de la investigación, que limita su consolidación como práctica institucional.

Sobre lo expuesto, Berrocal et al. (2022) sostienen que cada institución debe construir su propia cultura investigativa a partir de la interacción entre sus componentes. En el caso de la facultad estudiada, la participación moderada y segmentada evidencia que dicha interacción no ha logrado generar las condiciones para una apropiación colectiva de la investigación como práctica institucionalizada.

En cuanto a la motivación, los resultados revelan una tendencia predominante hacia niveles bajos (38.2 %) y neutros (27.6 %). Este hallazgo resulta particularmente relevante si se contrasta con el marco teórico de la profesionalización docente. Ramos Serpa (2021) sostiene que la profesionalización implica un compromiso ético y una responsabilidad moral frente a la sociedad. Sin embargo, los datos sugieren que dicho compromiso no encuentra un correlato en la disposición afectiva hacia la investigación, lo que abre una brecha entre el "deber ser" profesional y las condiciones reales para su ejercicio.

Este fenómeno refleja lo que Ordorika (2018) denomina la tensión entre dos racionalidades universitarias: por un lado, la universidad como bien público comprometida con la generación de conocimiento; por otro, la universidad regulada por la lógica del mercado y la productividad académica. En ese sentido, la baja motivación puede entenderse como una manifestación del desencanto o agotamiento frente a un modelo de evaluación que, como advierten Muñoz et al. (2014), ha reducido la investigación a métricas curriculares asociadas a estímulos económicos, desplazando el sentido humanista y el placer epistémico del trabajo académico.

En relación con los obstáculos, los docentes identificaron como principales barreras la falta de tiempo (30.3 %), la falta de apoyo institucional (25 %), la falta de recursos (22.4 %) y la falta de capacitación metodológica (22.4 %). Estos resultados coinciden con estudios regionales previos. Por ejemplo, Hernández Arteaga (2011) enfatiza la necesidad de fortalecer espacios de reflexión y formación investigativa para lograr un alto desempeño

docente. Asimismo, Lema Cachinell (2016) destaca que la formación investigativa constituye una necesidad para elevar la calidad educativa.

No obstante, una lectura crítica de estos hallazgos obliga a preguntarse si la formación metodológica, por sí sola, sería suficiente para transformar las prácticas investigativas. Autores como Villegas Artilles de Chavez y Chavez Solis (2025) proponen que las habilidades investigativas actúan como catalizadoras del desarrollo profesional, pero siempre en el marco de una cultura de liderazgo distribuido y trabajo colegiado (Maureira et al., 2014).

En este aspecto, los obstáculos identificados no representan limitaciones operativas, por el contrario, revelan una configuración institucional que establece las posibilidades reales de desarrollo de la investigación en el ejercicio docente.

CONCLUSIONES

El estudio permitió analizar las percepciones y actitudes de los docentes hacia la investigación en la Facultad de Administración de Empresas y Contabilidad de la Universidad de Panamá, a partir de evidencia empírica obtenida mediante la aplicación de encuestas.

La investigación ofrece tres contribuciones principales: primera, proporciona evidencia contextualizada sobre un área disciplinar (ciencias empresariales) escasamente explorada en los estudios sobre cultura investigativa en Panamá; segunda, sistematiza las categorías de participación, motivación y obstáculos como dimensiones analíticas replicables en otros contextos universitarios; tercera, sitúa los hallazgos en diálogo crítico con el marco teórico propuesto por Ordorika (2018); y Muñoz et al. (2014).

Los resultados evidencian que la participación investigativa no depende únicamente de la voluntad individual, sino de estructuras operativas que la favorezcan. En consecuencia, los resultados manifiestan la necesidad de fortalecer la formación metodológica del profesorado, revisar los ambientes de trabajo académico, particularmente la carga docente y promover estrategias que favorezcan una cultura investigativa colaborativa (Maureira et al., 2014), más allá de incentivos individuales.

En el plano curricular, los hallazgos refuerzan la necesidad de concebir la investigación formativa como eje transversal de la formación profesional (González et al., 2007; Corona Meza, 2023), lo que requiere condiciones estructurales que hagan posible su ejercicio efectivo.

El diseño transversal impide analizar cambios en el tiempo; el muestreo no probabilístico limita la generalización de los resultados; el enfoque exclusivamente cuantitativo no profundiza en las experiencias subjetivas del profesorado; y el instrumento, aunque válido y confiable, puede ser mejorado en futuras versiones. Además, al centrarse en una sola facultad, los resultados no son extrapolables a otras unidades académicas sin estudios comparativos adicionales.

Futuras investigaciones podrían abordar estas limitaciones mediante diseños longitudinales, muestras probabilísticas, enfoques cualitativos y estudios comparativos con otras facultades e instituciones de la región. En este orden, comprender las actitudes investigativas docentes no solo permite describir un fenómeno institucional, sino también visibilizar las condiciones estructurales que posibilitan (o limitan) la producción de conocimientos en la universidad latinoamericana contemporánea.

REFERENCIAS

- Barba, B. (2014). Axiología constitucional y proyecto educativo de México. *Perfiles Educativos*, 36(146).
https://perfileseducativos.unam.mx/iisue_pe/index.php/perfiles/article/view/46032/41204
- Berrocal, S. M., Montalvo, W., Berrocal, C. R., Flores, V. R., Jaimes, F. A. (2022). Caracterización y desafíos de la cultura investigativa en dos universidades estatales de Lima, Perú. *Universidad Y Sociedad*, 14(1), 375–383.
<https://rus.ucf.edu.cu/index.php/rus/article/view/2567>
- Carvajal Tapia, A. E., Carvajal Rodríguez, E. (2019). La importancia del rol docente en la enseñanza e investigación. *Revista de Investigación psicológica*, (21), 107-114.
http://www.scielo.org.bo/scielo.php?pid=S2223-30322019000100008&script=sci_arttext
- Coicaud, S. M. (2008). *El docente investigador: la investigación y su enseñanza en las universidades*. Miño y Dávila.
<https://elibro.net/es/ereader/upanama/60348>
- Corona Meza, W. (2023). Caracterización de los componentes de la investigación formativa en la universidad contemporánea en Latinoamérica. *Revista Educación*, 47(1), 605-622.
https://www.scielo.sa.cr/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2215-26442023000100605
- Corrales Félix, G. L., González, J. C. A., Tostado, J. M. (2026). Transformando el aprendizaje: Impacto de la innovación educativa en la enseñanza. *Revista Holón*, 3(11), 61-76.
<https://doi.org/10.48204/j.holon.n11.a9156>
- González, N., Zerpa, M. L., Gutierrez, D., Pirela, C. (2007). La investigación educativa en el hacer docente. *Laurus*, 13(23), 279-309.
<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=76102315>
- Hernández Arteaga, I. (2011). El docente investigador como creador de conocimiento. *Revista Tumbaga*, (1), 185–198.
<https://elibro.net/es/ereader/upanama/94731>

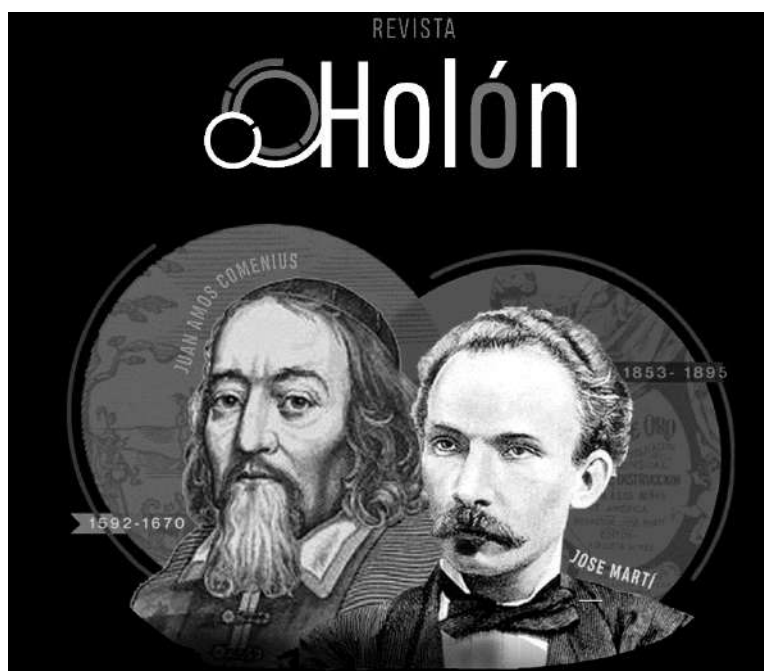
- Lema Cachinell, B. M. (2016). *Formación investigativa del docente de los institutos superiores tecnológicos*. Editorial Universitaria Abya-Yala.
<https://elibro.net/es/ereader/upanama/91103>
- Maureira, O., Moforte, C., González, G. (2014). Más liderazgo distribuido y menos liderazgo directivo. Nuevas perspectivas para caracterizar procesos de influencia en los centros escolares. *Perfiles Educativos*, 36(146).
<https://doi.org/10.22201/iisue.24486167e.2014.146.46033>
- Muñoz, H., García, S., López, R. (2014). La evaluación de los académicos. Presentación del número especial de Perfiles Educativos 2013. La evaluación en la educación superior. *Perfiles Educativos*, 36(146).
<https://doi.org/10.22201/iisue.24486167e.2014.146.46037>
- Muñoz, M., Garay, F. (2015). La investigación como forma de desarrollo profesional docente: Retos y perspectivas. *Estudios Pedagógicos*, 41(2), 389–399.
<https://doi.org/10.4067/S0718-07052015000200023>
- Ordorika, I. (2018). *Repolitizar la casa: las universidades de América Latina a cien años de la Reforma de Córdoba*. En R. Guarga (Coord.), A cien años de la Reforma Universitaria de Córdoba. Hacia un nuevo manifiesto de la educación superior latinoamericana (pp. 115-129). UNESCO-IESALC / Universidad Nacional de Córdoba.
https://www.ses.unam.mx/integrantes/uploadfile/iordorika/Ordorika2018_RepolitizarLaCasa.pdf
- Palomo Salazar, M. M. (2025). El uso de herramientas digitales en la educación. *Revista Holón*, 3(10), 21-34.
<https://revistas.up.ac.pa/index.php/holon/article/view/4235>
- Ramírez Chirinos, L. A. (2017). Difusión del conocimiento en el área social: iniciativa editorial digital de acceso abierto. *Revista Etic@net*, 1(17), 1-17.
<https://elibro.net/es/ereader/upanama/25044>
- Ramos Calderón, J. A. (2014). La paradoja del sistema educativo: Su naturaleza incluyente/excluyente. *Perfiles educativos*, 36(146), 154-173.
https://www.scielo.org.mx/scielo.php?pid=S0185-26982014000400010&script=sci_abstract&lng=pt
- Ramos Serpa, G. (2021). Formación ética del profesional y ética profesional del docente. *Revista Conrado*, 17(S3), 62–69.
<https://conrado.ucf.edu.cu/index.php/conrado/article/view/2138>
- Villegas Ariles de Chavez, W., Chavez Solis, F. (2025). Habilidades investigativas como catalizador del desarrollo profesional docente: una revisión sistemática. *Revista InveCom/ISSN en línea: 2739-0063*, 6(3), 1-9.
<https://doi.org/10.5281/zenodo.17239599>

Contribución Autoral

Autor principal: Se encargó de la selección de bibliografía, la recopilación y procesamiento de datos, la elaboración del manuscrito y el análisis y discusión de los resultados.

Coautor 1: Participó en la revisión de literatura, en la obtención y tratamiento de datos, en la redacción del artículo y en la interpretación de los hallazgos.

Coautor 2: Colaboró en la búsqueda bibliográfica, en la recolección y organización de la información, en la escritura del texto y en el análisis crítico de los resultados.



Vol. IV
No. 13
Septiembre - Diciembre
2026



Ángel Lázaro Toledo Piloto
Ministerio de Educación
Cuba

angellazarot@unah.edu.cu
<https://orcid.org/0009-0001-8664-5381>



Jonatan Fernández Pérez
Universidad Agraria de La Habana
Cuba

jonatanf@unah.edu.cu
<https://orcid.org/0009-0005-2338-4160>



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

tonypita@unah.edu.cu
<https://orcid.org/0000-0003-2959-0115>

Cómo citar este texto:

Toledo Piloto, A. L., Fernández Pérez, J., Torres Pita, A. C. (2026). *El audiovisual como recurso didáctico en las clases de Historia*. Revista Holón. Vol. IV, No. 13. Septiembre-Diciembre 2026. Pp. 55-67. Universidad José Martí de Latinoamérica.

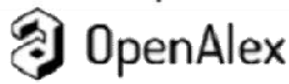
URL disponible en: <https://revistas.up.ac.pa/index.php/holon>

Recibido: 22 de febrero de 2026

Aceptado: 20 de junio 2026

DOI: <https://doi.org/10.48204/j.holon.n13.a11154>

Indexada y catalogado por:



El audiovisual como recurso didáctico en las clases de Historia

The audiovisual as a teaching resource in History classes

Ángel Lázaro Toledo Piloto

Ministerio de Educación

Cuba

<https://orcid.org/0009-0001-8664-5381>

angellazarot@unah.edu.cu

Jonatan Fernández Pérez

Universidad Agraria de La Habana

Cuba

<https://orcid.org/0009-0005-2338-4160>

jonatanf@unah.edu.cu

Antonio de la C. Torres Pita

Universidad Agraria de La Habana

Cuba

<https://orcid.org/0000-0003-2959-0115>

tonypita@unah.edu.cu

Correspondencia: tonypita@unah.edu.cu

RESUMEN

Se presenta un artículo de investigación que tiene como objetivo evaluar la incidencia del uso didáctico de recursos audiovisuales en el desarrollo del pensamiento histórico en estudiantes de nivel preuniversitario. Se empleó un enfoque mixto con alcance descriptivo. La investigación se desarrolló en el Instituto Preuniversitario Ernesto Dimas López (Mayabeque, Cuba), mediante la implementación de una secuencia didáctica fundamentada en narrativas audiovisuales y un programa complementario de cine nacional. Para la recolección de datos, se aplicó la observación participante, entrevistas semiestructuradas y un cuestionario de percepción a una muestra de 28 estudiantes de 11no grado. Los hallazgos confirman que la integración de materiales fílmicos, mediada por guías de análisis crítico, potencia la comprensión de la multicausalidad histórica y el interés por la historia local. No obstante, se identificaron limitaciones técnicas en el acceso a los materiales y la necesidad de fortalecer las competencias docentes en el diseño de secuencias didácticas especializadas. Se concluye que el medio audiovisual es un dispositivo pedagógico eficaz cuya validez depende de la intencionalidad didáctica y no del soporte técnico. La principal aportación radica en la validación de una estrategia que transforma la observación pasiva en un ejercicio de análisis histórico complejo, estableciendo un modelo transferible a otros contextos de enseñanza secundaria.

Palabras clave: Enseñanza de la historia, enseñanza secundaria, medios audiovisuales, método de enseñanza, aprendizaje activo, historia local.

Abstract

This research article aims to evaluate the impact of using audiovisual resources in the didactic study of history in pre-university students. A mixed-methods approach with a descriptive scope was employed. The research was conducted at the Ernesto Dimas López Pre-University Institute (Mayabeque, Cuba) through the implementation of a didactic sequence based on audiovisual narratives and a complementary program of Cuban films. Data collection involved participant observation, semi-structured interviews, and a perception questionnaire administered to a sample of 28 eleventh-grade students. The findings confirm that the integration of film materials, guided by critical analysis exercises, enhances the understanding of historical multicausality and fosters interest in local history. However, technical limitations in accessing the materials were identified, as well as the need to strengthen teachers' skills in designing specialized didactic sequences. It is concluded that audiovisual media is an effective pedagogical tool whose validity depends on the didactic intent and not on the technical support. The main contribution lies in the validation of a strategy that transforms passive observation into an exercise in complex historical analysis, establishing a model transferable to other secondary school contexts.

Keywords: History teaching, secondary education, audiovisual media, teaching method, active learning, local history.

Recursos audiovisuais como ferramenta didática em aulas de história

Resumo

Este artigo de pesquisa visa avaliar o impacto do uso de recursos audiovisuais no estudo didático de história para alunos do ensino médio. Foi empregada uma abordagem de métodos mistos com escopo descritivo. A pesquisa foi realizada no Instituto Pré-Universitário Ernesto Dimas López (Mayabeque, Cuba) por meio da implementação de uma sequência didática baseada em narrativas audiovisuais e um programa complementar de filmes cubanos. A coleta de dados envolveu observação participante, entrevistas semiestruturadas e um questionário de percepção aplicado a uma amostra de 28 alunos do 11º ano. Os resultados confirmam que a integração de materiais fílmicos, guiada por exercícios de análise crítica, aprimora a compreensão da multicausalidade histórica e fomenta o interesse pela história local. Contudo, foram identificadas limitações técnicas no acesso aos materiais, bem como a necessidade de fortalecer as habilidades dos professores na elaboração de sequências didáticas especializadas. Conclui-se que a mídia audiovisual é uma ferramenta pedagógica eficaz, cuja validade depende da intenção didática e não do suporte técnico. A principal contribuição reside na validação de uma estratégia que transforma a observação passiva em um exercício de análise histórica complexa, estabelecendo um modelo transferível para outros contextos do ensino secundário.

Palavras-chave: Ensino de História, educação secundária, recursos audiovisuais, metodologia de ensino, aprendizagem ativa, história local.

Ressources audiovisuelles comme outil didactique en cours d'histoire

Résumé

Cet article de recherche vise à évaluer l'impact de l'utilisation de ressources audiovisuelles dans l'enseignement didactique de l'histoire auprès d'élèves du secondaire. Une approche mixte à visée descriptive a

été employée. La recherche a été menée à l'Institut Pré-Universitaire Ernesto Dimas López (Mayabeque, Cuba) par la mise en œuvre d'une séquence didactique basée sur des récits audiovisuels et un programme complémentaire de films cubains. La collecte de données a combiné observation participante, entretiens semi-directifs et un questionnaire de perception administré à un échantillon de 28 élèves de première. Les résultats confirment que l'intégration de supports filmiques, guidée par des exercices d'analyse critique, enrichit la compréhension de la multicausalité historique et suscite l'intérêt pour l'histoire locale. Toutefois, des limitations techniques d'accès aux ressources ont été identifiées, ainsi que la nécessité de renforcer les compétences des enseignants en matière de conception de séquences didactiques spécialisées. En conclusion, les médias audiovisuels constituent un outil pédagogique efficace dont la validité repose sur l'intention didactique et non sur le support technique. La principale contribution réside dans la validation d'une stratégie qui transforme l'observation passive en un exercice d'analyse historique complexe, établissant ainsi un modèle transposable à d'autres contextes d'enseignement secondaire.

Mots clés : Enseignement de l'histoire, enseignement secondaire, médias audiovisuels, méthode pédagogique, apprentissage actif, histoire locale.

INTRODUCCIÓN

La enseñanza de la Historia en Cuba enfrenta el reto de motivar a los estudiantes y conectar los contenidos con su identidad nacional. La sociedad contemporánea, estructurada en torno al conocimiento, exige la integración efectiva de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC), también llamados ahora Recursos Digitales Audiovisuales (RDA), en los procesos formativos. Ruiz et al. (2022) plantean que la transformación digital de la educación requiere políticas públicas que impulsen el uso pedagógico de las TIC y los RDA favoreciendo la equidad y la inclusión en contextos diversos (p. 462). En este escenario, la enseñanza de la Historia en Cuba necesita superar enfoques memorísticos y promover un pensamiento histórico crítico. El Tercer Perfeccionamiento del Sistema Educativo Cubano, definido por el Instituto Central de Ciencias Pedagógicas (Navarro Quintero y Valle Lima, 2024), favorece la incorporación de recursos multimodales como el audiovisual.

En el Preuniversitario Ernesto Dimas López (Melena del Sur, Mayabeque), este tipo de materiales forma parte de las prácticas habituales del profesorado, especialmente en unidades temáticas que abordan la Historia de Cuba: Colonia, Independencia, período Revolucionario o la historia local. Sin embargo, se observa una distancia entre la disponibilidad tecnológica y el aprovechamiento didáctico de estos medios para la construcción de narrativas históricas complejas.

Problema de investigación y objetivo

A pesar de que los recursos audiovisuales se utilizan como apoyo, se desconoce su incidencia específica en la activación del pensamiento histórico (empatía, causalidad y tiempo-espacio) en estudiantes de la Educación Preuniversitaria. La revisión documental de planes de clase evidenció que el profesorado, en ocasiones, los emplea como elemento ilustrativo más que como fuente primaria de análisis crítico, muchas veces por carecer de

un espacio estructurado que facilite esa lectura. Justamente por ello se diseñó e implementó un programa complementario de filmes con guías de análisis y debates, orientado a superar esa limitación. Esta brecha entre el uso disponible y el aprovechamiento didáctico efectivo constituye la insuficiencia concreta que motivó la presente investigación. Además, el libro de texto sigue siendo el soporte principal, y las actividades planificadas no aprovechan sistemáticamente las potencialidades de los medios audiovisuales históricos.

A partir de esta insuficiencia, el presente artículo tiene como objetivo: analizar el potencial didáctico del audiovisual para el fortalecimiento del pensamiento histórico en la asignatura Historia de Cuba en 11no. grado del Instituto Preuniversitario Ernesto Dimas López, Municipio Melena del Sur en la provincia Mayabeque.

Fundamentación Teórica

La investigación se fundamenta en los presupuestos teóricos de la psicología educativa, la didáctica de las ciencias sociales y la corriente historiográfica de la relación cine-historia. En primer término, Ausubel (1968) sostiene que el aprendizaje significativo depende de la relación entre los nuevos contenidos y la estructura cognitiva previa del estudiante (p. 38). Por su parte, la teoría de la autodeterminación de Deci y Ryan (2000) explica que la motivación intrínseca surge de la satisfacción de las necesidades de autonomía, competencia y relación (p. 68), fundamento que respalda el uso del audiovisual como estrategia didáctica activa. Asimismo, la pedagogía crítica de Freire (1970) concibe la educación como un acto de conocimiento y transformación social, idea que fundamenta el empleo de producciones audiovisuales como detonante del diálogo en el aula (p. 22).

Para profundizar en la relevancia metodológica de este recurso, la articulación teórica se estructura en torno a tres ejes fundamentales:

a) El cine como fuente instrumental y primaria de la ciencia histórica

La premisa de que el cine enseña la Historia se sustenta en un giro epistemológico dentro de la historiografía contemporánea. El filme no debe entenderse de forma exclusiva como un relato de ficción o una recreación documental, sino como una fuente instrumental de información primaria. Cada producción audiovisual captura, de manera voluntaria o involuntaria, el tejido cultural, los discursos ideológicos y las estructuras de pensamiento vigentes en el momento exacto de su filmación.

Fue el historiador francés Ferro (1995) quien revolucionó esta perspectiva al establecer la relación intrínseca entre cine e historia, postulando que el filme funciona como un "contra-análisis de la sociedad" capaz de proporcionar vestigios que los documentos escritos tradicionales suelen omitir de manera sistemática. El cine penetra en las zonas de sombra de la memoria colectiva, reflejando lo que Sorlin (1980) denomina el espacio social observable, es decir, la forma en que una sociedad se piensa y se proyecta a sí misma. Bajo la conceptualización de Jacques Le Goff, el filme adquiere la dimensión de *monumento-documento*. Como instrumento didáctico, esto faculta

al alumnado para aproximarse a la historia desde una metodología heurística, analizando el filme como un vestigio material de las mentalidades de una época (Caparrós Lera, 1997).

b) El comentario crítico y la alfabetización audiovisual del docente

La introducción de un recurso de video en el espacio áulico no produce un efecto pedagógico significativo por su sola presencia física (fenómeno catalogado como "efecto pantalla"). Para que el cine adquiera un auténtico estatus didáctico, se requiere obligatoriamente la mediación sistemática del profesorado a través del comentario crítico. Esta intervención pedagógica tiene como propósito guiar al estudiante más allá de la superficie de la trama, permitiéndole descifrar las capas de significado subyacentes y los mensajes sutiles que la obra cinematográfica encierra.

Para cumplir con este cometido, es indispensable que el docente posea nociones sólidas de Historia del Cine y de lenguaje cinematográfico. Como señalan Ambrós y Breu (2007), la alfabetización audiovisual es una competencia docente indispensable. Comprender la sintaxis filmica implica reconocer que las decisiones técnicas —tales como la angulación de la cámara, los tipos de planos, el montaje, el uso de la iluminación y la banda sonora— no responden a caprichos estéticos, sino a estrategias retóricas e ideológicas destinadas a construir un sentido específico. Si el profesor carece de estas nociones, corre el riesgo de instrumentalizar la película de manera ingenua, utilizándola como una mera ilustración cronológica. Por el contrario, un docente capacitado puede guiar una discusión que revele las intencionalidades del director y los sesgos implícitos del relato, fomentando el desarrollo del pensamiento crítico (Gómez Galán, 2003).

c) El doble nivel de articulación cine/historia: Texto y contexto

Todo filme posee intrínsecamente una doble historicidad: por un lado, se sitúa como un instrumento de reconstrucción y análisis de un periodo del pasado (el plano de la diégesis); por el otro, constituye un reflejo sintomático y contemporáneo de las circunstancias históricas, políticas y culturales del momento exacto en que fue producido. Esta dualidad metodológica se articula a un doble nivel analítico aplicable en la didáctica de las ciencias sociales:

1. El nivel representacional (El film como reproducción): Se evalúa la verosimilitud, el rigor y la intencionalidad de la reconstrucción del argumento frente a la historiografía oficial y las fuentes académicas escritas.
2. El nivel sintomático (El film como paralelo reflejo contemporáneo): Se analiza el filme como testimonio vivo de la época en que fue filmado, revelando cómo las necesidades y conflictos de ese presente determinaron el modo en que se reescribió el pasado.

El historiador Rosenstone (2006) argumenta que el cine genera una forma de conocimiento histórico legítima que no compite con la historia escrita, sino que la desafía y complementa al

proponer nuevas formas de narrar y dotar de significado al pasado. Cuando el aula de Historia adopta esta perspectiva bidimensional, los estudiantes logran comprender los conceptos de continuidad, cambio y alteridad, reconociendo que las representaciones del pasado dialogan estrechamente con el contexto de producción del realizador (De Baecque, 2003; Montero Díaz y Rodríguez Mateos, 2001).

Esta visión se complementa con los postulados de la didáctica específica de la materia. Seixas y Morton (2013) identifican conceptos clave para pensar históricamente: relevancia histórica, evidencia, continuidad y cambio, causas y consecuencias, perspectiva histórica y conciencia ética. Prats y Santacana (2011) explican que el pensamiento histórico se construye a partir del trabajo con fuentes diversas, entre ellas las audiovisuales, que permiten una aproximación empática al pasado. Por su parte, Wineburg (2001) advierte que comprender el pasado requiere situar los documentos en su contexto y reconocer la alteridad. Rüsen (2004) plantea que el pensamiento histórico es un proceso narrativo que articula memoria y sentido. Rodrigues et al. (2024) subrayan que los procesos de enseñanza y aprendizaje de la Historia están mediados por los recursos educativos que los profesores deciden utilizar, convirtiendo al audiovisual en una elección estratégica. Al integrar imagen, sonido y texto en un solo soporte, este recurso entrena a los estudiantes en la lectura crítica de los medios que consumen a diario. En esa misma dirección, Ramírez (2023) encontró que el uso del video estimula la participación y creatividad en clase, rompe la rutina tradicional y fortalece el aprendizaje significativo.

METODOLOGÍA

Diseño y Enfoque de la Investigación

Se realizó un estudio de caso con un enfoque mixto de alcance descriptivo (Hernández-Sampieri y Mendoza, 2018, p. 536). Se combinó información cualitativa (observación y entrevistas) con datos cuantitativos (cuestionario de percepción) para evaluar la incidencia de la intervención didáctica. El estudio se desarrolló de forma longitudinal durante el segundo semestre del curso 2024-2025. Participaron 28 estudiantes de 11no grado (Grupo 2), seleccionados mediante un muestreo no probabilístico intencional, por ser el grupo donde el profesor-investigador impartía docencia y donde se detectaron las mayores reservas de motivación hacia la asignatura. Colaboraron dos docentes del departamento de Historia en la intervención y aplicación de técnicas para la obtención de la información necesaria.

Se utilizaron instrumentos y técnicas correspondientes con los métodos cualitativos y cuantitativos:

- Observación participante: Registro en diario de campo durante cuatro sesiones de trabajo con material audiovisual.
- Cuestionario de percepción: Aplicado al finalizar la secuencia didáctica para medir motivación y comprensión auto percibida. Constó de diez ítems en escala Likert y fue validado por criterio de expertos del departamento.

- Entrevista semiestructurada: Aplicada a los dos docentes y a cinco estudiantes clave para profundizar en las tensiones y dificultades del proceso.

Procedimiento de la secuencia didáctica

La intervención se organizó en torno a la Historia Local, concretamente la Campaña de Alfabetización en Melena del Sur, primer territorio declarado libre de analfabetismo durante el proceso desarrollado en los inicios de 1960. Como parte de la ampliación del horizonte histórico, se seleccionó un conjunto de filmes cubanos representativos de distintos períodos, con el fin de contextualizar cada etapa trabajada en el aula. Entre ellos se utilizaron *El Mégano* (1955), documental precursor del cine revolucionario; *El otro Francisco* (1975), *La última cena* (1976) y *Mambí* (1998), que abordan la esclavitud y las guerras de independencia; *Lucía* (1968), que recorre la Guerra de Independencia, los años 30 y los primeros años de la Revolución a través de tres mujeres; *El joven rebelde* (1961), que narra la incorporación de un campesino al Ejército Rebelde, y *El hombre de Maisinicú* (1973), ambientados en la lucha contra bandidos y la dictadura en el Escambray; *Clandestinos* (1987), sobre la resistencia urbana durante la insurrección y *El Brigadista* (1977), centrado en la alfabetización.

Para cada material, el docente elaboró una guía de análisis que orientaba la lectura crítica, la comparación con las fuentes escritas y el debate en el aula. La actividad medular fue la producción de un micro-documental escolar con teléfonos celulares, donde los estudiantes entrevistaron a alfabetizadores locales. Esta estrategia se alinea con la investigación-acción que describe Elliott (2000), enfoque que transforma la práctica educativa al convertir el aula en un espacio de indagación colectiva donde docentes y estudiantes colaboran para comprender y mejorar los procesos de enseñanza y aprendizaje (p. 5). De este modo, el aula se convirtió en un taller de historia viva y el conocimiento histórico se construyó desde la experiencia situada.

RESULTADOS

Los datos cuantitativos confirmaron una incidencia positiva en la motivación (92 % de aceptación del recurso) y en la comprensión de la temporalidad local. El 85 % del grupo manifestó que los materiales audiovisuales les ayudaron a situarse en la época, y el 78 % formuló preguntas históricas a partir de lo visionado. La producción del documental activó la investigación familiar y demostró la competencia práctica de los estudiantes en el uso de sus dispositivos móviles.

Para valorar el pensamiento histórico se atendió a tres indicadores cualitativos, recogidos tanto en el diario de campo como en las entrevistas: la capacidad de situar los hechos en su contexto temporal y espacial, la formulación de relaciones causales entre procesos históricos, y la manifestación de empatía hacia los actores del pasado. El análisis cualitativo reveló matices que es necesario desglosar:

Potencialidades evidenciadas

- Motivación y participación: El 85 % del grupo manifestó que los materiales audiovisuales les ayudaron a situarse en la época, resultado consistente con lo reportado por Ramírez (2023), quien

observó que cuando los estudiantes asumen el rol de creadores la investigación histórica trasciende el aula y se extiende al entorno familiar (p. 48). Varios alumnos descubrieron que sus propios abuelos habían participado en la Campaña de Alfabetización, otros habían combatido a los bandidos del Escambray o estuvieron en la lucha clandestina, lo que reforzó el vínculo afectivo con el contenido.

- Testimonio cualitativo: "Yo pensaba que la alfabetización era solo de los maestros, pero ver en el video a la gente de mi barrio, eso me hizo entender que mi familia también es parte de la Revolución" (Estudiante M., 16 años).
- El programa complementario y la dinámica del aula: Para enriquecer la experiencia, se implementó un programa complementario que articuló el visionado de los filmes seleccionados con debates guiados y cuestionarios de análisis. Esta estructura permitió que los estudiantes no solo observaran las películas, sino que contrastaran las representaciones fílmicas con las fuentes escritas y con la información recabada en sus propias investigaciones. En ocasiones se invitó a protagonistas del territorio que participaron en algunas de estas etapas a contar sus testimonios y los estudiantes pudieron contrastarlos con lo visto en los filmes y los referentes del libro de texto. El actual libro de texto de Historia de Cuba, aunque constituye una fuente de rigor, no siempre despliega toda la profundidad del hecho histórico debido a lo escueto de algunos pasajes. Por ello, el medio audiovisual amplía la percepción del estudiante, le ofrece atmósferas, rostros y conflictos que el texto apenas sugiere. La dinámica generó un espacio de reflexión donde emergieron preguntas sobre la veracidad histórica, la intención del director y el contexto de producción de cada filme, aspectos que la guía didáctica ayudó a canalizar hacia el pensamiento histórico.
- Competencia digital estudiantil y validación del medio audiovisual: Los estudiantes demostraron soltura en las funciones de grabación y edición de sus teléfonos. No fue necesario enseñarles a usar las aplicaciones; ya sabían filmar, cortar planos y enlazar las entrevistas con el material de archivo utilizado. Lo que les faltaba era un contexto escolar que activara esas habilidades con sentido pedagógico. La elaboración del documental, después del visionado y análisis de *El Brigadista*, reforzó su entusiasmo y validó el trabajo audiovisual como un excelente recurso didáctico. Este hallazgo coincide con González-Fernández y García-Ruiz (2023), quienes sostienen que la producción escolar con dispositivos móviles convierte al estudiante en creador activo de contenidos y potencia su motivación intrínseca (p. 72). Cuando la Historia se cuenta con las propias manos y voces, el interés trasciende la evaluación y se arraiga en la identidad.

Tensiones y limitaciones detectadas

- Limitaciones de acceso al material fílmico: Existe un banco escolar de películas y documentales elaborado por Cinesoft, y el catálogo del ICAIC es extenso; sin embargo, hacer llegar estos materiales hasta las escuelas de municipios pequeños sigue siendo un desafío. En Melena del Sur

se logró gracias a la colaboración entre el museo local y el centro, que permitió acceder a fragmentos digitalizados de materiales de archivo con los títulos necesarios. Aun así, no todos los centros cuentan con esa articulación, y esta dificultad de acceso al material fílmico constituye una limitación real para generalizar la experiencia.

- Riesgo de presentismo: Durante el análisis de los filmes, algunos estudiantes manifestaron cierto asombro frente a valores o actitudes de los personajes de 1961 que les resultaban ajenos. Más que juzgar con códigos morales actuales, expresaron su sorpresa y curiosidad, lo que se transformó en una oportunidad pedagógica. La intervención docente se orientó entonces a acompañar esa extrañeza y a convertirla en empatía histórica: comprender el pasado en sus propios términos, tal como sugieren Prats y Santacana (2011, p. 27). La reacción fue, por tanto, una puerta de entrada al pensamiento histórico, no un obstáculo.
- Esfuerzo docente adicional: La preparación de una secuencia didáctica con materiales audiovisuales de calidad exige una dedicación considerable por parte del profesor: buscar los filmes adecuados, elaborar guías, coordinar con el museo y prever los debates. Los docentes implicados reconocieron que el esfuerzo fue significativo; no obstante, valoraron positivamente la experiencia y la consideraron una inversión pedagógica que puede aligerarse si el centro sistematiza el programa complementario y lo incorpora a su banco de recursos.

DISCUSIÓN

Los resultados confirman que el uso de recursos audiovisuales favorece la motivación y la comprensión crítica, aunque su eficacia está mediada por el diseño didáctico. Rüsen (2004) plantea que el pensamiento histórico requiere procesos narrativos que articulen memoria y sentido. La experiencia en Melena del Sur muestra que la producción estudiantil puede tender un puente entre la memoria colectiva y el aprendizaje histórico situado. La necesidad de acompañamiento docente coincide con lo señalado por Torres-Ravelo (2021) acerca de los retos de formación en el contexto cubano.

La evidencia reclama integrar la alfabetización audiovisual en la formación docente continua, no para enseñar a usar dispositivos que los estudiantes ya dominan, sino para diseñar secuencias didácticas que aprovechen pedagógicamente esas habilidades. De la propia experiencia se desprende la conveniencia de incluir en las guías de observación de clase indicadores para evaluar empatía histórica, no solo retención de información ; aprovechar y ampliar los repositorios escolares offline ya existentes, como los bancos de Cinesoft, para que más centros puedan sortear las limitaciones de conectividad ; diseñar guías didácticas específicas para el análisis de filmes históricos en el aula preuniversitaria ; promover la participación estudiantil en la creación de contenidos audiovisuales como estrategia de aprendizaje activo ; y reconocer y activar pedagógicamente las competencias digitales que los estudiantes han desarrollado de manera autónoma, incorporándolas al currículo como recurso a movilizar, no como contenido a enseñar.

CONCLUSIONES

En relación con el objetivo planteado, se concluye que el programa complementario de filmes, sostenido por guías de análisis y debates, potencia la comprensión de la historia local y nacional y favorece una motivación genuina hacia la asignatura. La producción audiovisual con dispositivos móviles vincula el currículo escolar con el patrimonio inmaterial de la comunidad, en sintonía con los principios del Tercer Perfeccionamiento (Navarro Quintero y Valle Lima, 2024). La realización de un documental estudiantil sobre la Campaña de Alfabetización permitió incorporar la historia local dentro de un proceso de alcance nacional, al tiempo que activó competencias digitales que los estudiantes ya poseían.

Asimismo, se constata que el libro de texto, aunque imprescindible, resulta insuficiente para abarcar la complejidad de los procesos históricos, por lo que el audiovisual lo complementa y amplía la percepción del estudiante sobre el hecho histórico. Como limitaciones del estudio, debe señalarse que los resultados no son generalizables debido al tamaño reducido de la muestra y al enfoque de estudio de caso único, y que la eficacia del soporte audiovisual no solo depende de la competencia digital de los estudiantes, sino de condiciones como el acceso al material filmico y de un diseño didáctico que canalice pedagógicamente esas habilidades. Finalmente, se abren líneas de investigación futuras orientadas a indagar estrategias que faciliten el acceso de las escuelas a los bancos de filmes disponibles (Cinesoft, ICAIC) y a desarrollar modelos de formación docente que sistematicen el uso didáctico del audiovisual en las clases de Historia.

REFERENCIAS

- Ambrós, A., Breu, R. (2007). *Cine y educación: el cine en el aula de primaria y secundaria*. Graó.
- Ausubel, D. P. (1968). *Educational psychology: A cognitive view*. Holt, Rinehart and Winston.
- Caparrós Lera, J. M. (1997). *100 películas grandes del cine contemporáneo: Un modelo de análisis cinematográfico*. Alianza.
https://www.alianzaeditorial.es/primer_capitulo/100-peliculas-sobre-historia-contemporanea.pdf
- De Baecque, A. (2003). *Cine y prensa: Una historia cultural*. Gustavo Gili.
- Deci, E. L., Ryan, R. M. (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American Psychologist*, 55(1), 68–78.
<https://doi.org/10.1037/0003-066X.55.1.68>
- Díaz, H. (2008). *Enseñanza de la Historia. Selección de lecturas*. Editorial Pueblo y Educación.
- Elliott, J. (2000). *La investigación-acción en educación* (4. ed.). Ediciones Morata.
- Ferro, M. (1995). *Historia contemporánea y cine*. Ariel.

- Freire, P. (1970). *Pedagogía del oprimido*. Siglo XXI Editores.
- Gómez Galán, J. (2003). El cine como recurso didáctico y educativo en el aula. *Revista Digital de Educación y Nuevas Tecnologías*, 4(28), 115–128.
- González-Fernández, N., García-Ruiz, R. (2023). Producción audiovisual escolar con dispositivos móviles: Competencias digitales y motivación en secundaria. *Comunicar*, 31(75), 69–79.
<https://doi.org/10.3916/C75-2023-06>
- Hernández-Sampieri, R., y Mendoza, C. P. (2018). Metodología de la investigación: Las rutas cuantitativa, cualitativa y mixta. McGraw-Hill.
https://drive.google.com/file/d/1xJ_xF2Zcw20ctWbbqDjsLP5qGyBSk5Vm/view?usp=sharing
- Montero Díaz, J., Rodríguez Mateos, A. (2001). *El cine en la enseñanza de la historia*. Akal.
- Navarro Quintero, S. M., Valle Lima, A. D. (2024). Tercer perfeccionamiento del sistema nacional de educación en Cuba. *GADE: Revista Científica*, 4(2), 78-88.
<https://revista.redgade.com/index.php/Gade/article/view/420>
- Prats, J., Santacana, J. (2011). Didáctica de la Historia. En J. Prats (Coord.), *Didáctica de la Geografía y la Historia* (pp. 13-30). Graó.
- Ramírez, J. R. (2023). *El video digital como recurso didáctico en la enseñanza de la historia de México* [Tesis de Maestría, Universidad Autónoma de Baja California]. Repositorio Institucional UABC.
<https://repositorioinstitucional.uabc.mx/handle/20.500.12930/11729>
- Rodrigues, O., Marín, D., López, S., Rodríguez, J. (2024). Recursos digitales para la enseñanza y aprendizaje de Historia: una revisión de la investigación. *Panta Rei*, 18(1), 1–22.
<https://doi.org/10.6018/pantarei.593091>
- Rosenstone, R. A. (2006). *El pasado en imágenes: El desafío del cine a nuestra idea de la historia*. Ariel.
- Ruiz, M. Á., Area, M., Feliciano, L. A. (2022). La evaluación de las políticas educativas TIC: análisis del impacto del Sistema Educativo Digital (SED). *Educar*, 58(2), 461–479.
<https://doi.org/10.5565/rev/educar.1439>
- Rüsen, J. (2004). *Historische Orientierung: Über die Arbeit des Geschichtsbewusstseins, sich in der Zeit zu orientieren*. Kohlhammer Verlag.
- Seixas, P., Morton, T. (2013). The big six historical thinking concepts. Nelson Education.
<https://bibliotecadigital.mineduc.cl/handle/20.500.12365/17630>
- Sorlin, P. (1980). *The film in history: Restaging the past*. Blackwell.

Torres-Ravelo, A. (2021). Didáctica audiovisual en Cuba: retos y perspectivas. *Revista Cubana de Educación*, 45(2), 15–28.

<http://revistaeducacion.cu/torresravelo2021>

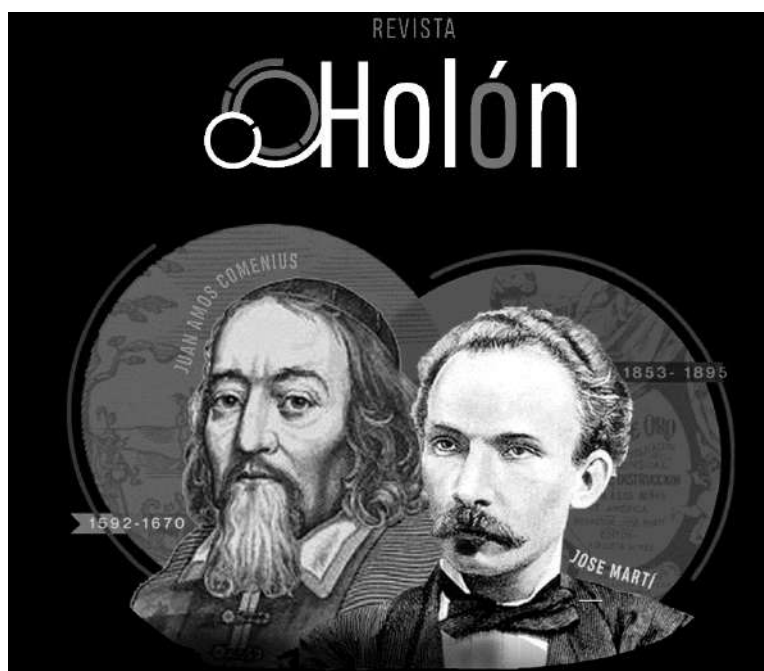
Wineburg, S. (2001). *Historical thinking and other unnatural acts: Charting the future of teaching the past*. Temple University Press.

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.

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.



Vol. IV
No. 13
Septiembre - Diciembre
2026



María del Carmen Alba Moreno

Universidad de la Habana

Cuba

mariadelcarmenalbamoreno@gmail.com

<https://orcid.org/0000-00022735-7988>

Cómo citar este texto:

Alba Moreno, M. C. (2026). *El desafío del sufragio femenino y la educación ciudadana en la España republicana (1931-1933)*. Revista Holón. Vol. IV, No. 13. Septiembre-Diciembre 2026. Pp. 68-84. Universidad José Martí de Latinoamérica.

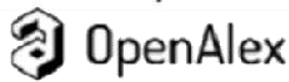
URL disponible en: <https://revistas.up.ac.pa/index.php/holon>

Recibido: 3 de marzo de 2026

Aceptado: 15 de julio de 2026

DOI: <https://doi.org/10.48204/j.holon.n13.a11155>

Indexada y catalogado por:



El desafío del sufragio femenino y la educación ciudadana en la España Republicana (1931-1933)

The Challenge of women's suffrage and civic education in Republican Spain (1931-1933)

María del Carmen Alba Moreno

Universidad de la Habana

Cuba

<https://orcid.org/0000-0002-2735-7988>

mariadelcarmenalbamoreno@gmail.com

RESUMEN

La aprobación del sufragio femenino en la Segunda República (1931-1936) constituyó un hito sin precedente en la lucha por los derechos políticos y jurídicos de la mujer en España. La investigación que sirve de base al presente artículo tuvo como objetivo analizar el proceso de legitimación del sufragio femenino, a partir de los debates constituyentes de 1931 hasta su materialización primaria en las elecciones de 1933. Desde la perspectiva de la metodología cualitativa, se sometieron a revisión crítica las fuentes primarias básicas (discursos), así como la historiografía con relativa especialización en el contexto y, en particular, lo referente a la lucha de las mujeres españolas por el sufragio. Se examinaron las diversas posturas emergidas del debate parlamentario y su relación con la educación ciudadana, teniendo en cuenta especialmente elementos de la teoría y hermenéutica de la historia, así como el contexto histórico y social del período. Del análisis se derivaron importantes resultados: a) la aprobación del artículo 36 de la Constitución fue posible por una intensa negociación parlamentaria y la posición firme de las sufragistas; b) las contradicciones dentro del propio régimen republicano, en esencia democrático, manifestado en la reticencia a la plena incorporación política de la mujer; y c) el cuestionamiento de la legitimidad del derecho al voto, tras los resultados de las elecciones de 1933. Se concluye que la aprobación del sufragio femenino se acompañó de profundas contradicciones y polémicas en el ámbito ciudadano, evidencia de la resistencia a la plena incorporación de las mujeres a la actividad política como ciudadanas plenas. El reconocimiento del sufragio femenino logró situar a España entre los países más avanzados en la época en materia legislativa, a la vez que demostró la fragilidad del proceso político de construcción y educación ciudadana.

Palabras clave: Educación ciudadana, República, Sufragio femenino, España, legislación, Parlamento, discurso.

Abstract

The approval of women's suffrage in the Second Republic (1931-1936) constituted an unprecedented milestone in the struggle for women's political and legal rights in Spain. The research that forms the basis of this article aimed to analyze the process of legitimizing women's suffrage, from the constitutional debates of 1931 to its initial realization in the 1933 elections. From a qualitative methodology perspective, the primary sources (speeches) were critically reviewed, as well as the historiography with some specialization in the context and, in

particular, regarding the struggle of Spanish women for suffrage. The various positions that emerged from the parliamentary debate and their relationship to civic education were examined, taking into account elements of historical theory and hermeneutics, as well as the historical and social context of the period. The analysis yielded important results: a) the approval of Article 36 of the Constitution was made possible by intense parliamentary negotiations and the firm stance of the suffragettes; b) the contradictions within the essentially democratic republican regime itself, manifested in the reluctance towards the full political integration of women; and c) the questioning of the legitimacy of the right to vote following the results of the 1933 elections. It is concluded that the approval of women's suffrage was accompanied by profound contradictions and controversies within the civic sphere, evidence of the resistance to the full integration of women into political activity as full citizens. The recognition of women's suffrage placed Spain among the most advanced countries of the time in legislative matters, while simultaneously demonstrating the fragility of the political process of civic education and development.

Keywords: Civic education, Republic, Women's suffrage, Spain, legislation, Parliament, discourse.

O Desafio do sufrágio feminino e da educação cívica na Espanha Republicana (1931-1933)

Resumo

A aprovação do sufrágio feminino na Segunda República (1931-1936) constituiu um marco sem precedentes na luta pelos direitos políticos e jurídicos das mulheres na Espanha. A pesquisa que fundamenta este artigo teve como objetivo analisar o processo de legitimação do sufrágio feminino, desde os debates constitucionais de 1931 até sua concretização inicial nas eleições de 1933. Adotando uma perspectiva metodológica qualitativa, as fontes primárias (discursos) foram analisadas criticamente, assim como a historiografia, com especialização no contexto e, em particular, na luta das mulheres espanholas pelo sufrágio. As diversas posições que emergiram do debate parlamentar e sua relação com a educação cívica foram examinadas, levando-se em consideração elementos da teoria histórica e da hermenêutica, bem como o contexto histórico e social do período. A análise revelou resultados importantes: a) a aprovação do Artigo 36 da Constituição foi possível graças a intensas negociações parlamentares e à firme posição das sufragistas; b) as contradições inerentes ao próprio regime republicano, essencialmente democrático, manifestaram-se na resistência à plena integração política das mulheres; e c) o questionamento da legitimidade do direito ao voto após os resultados das eleições de 1933. Conclui-se que a aprovação do sufrágio feminino foi acompanhada por profundas contradições e controvérsias na esfera cívica, evidenciando a resistência à plena integração das mulheres na atividade política como cidadãs plenas. O reconhecimento do sufrágio feminino colocou a Espanha entre os países mais avançados da época em matéria legislativa, ao mesmo tempo que demonstrou a fragilidade do processo político de educação e desenvolvimento cívico.

Palavras-chave: Educação cívica, República, Sufrágio feminino, Espanha, legislação, Parlamento, discurso.

Le défi du suffrage féminin et de l'éducation civique dans l'Espagne Républicaine (1931-1933)

Résumé

L'octroi du suffrage féminin sous la Seconde République (1931-1936) a constitué une étape sans précédent dans la lutte pour les droits politiques et juridiques des femmes en Espagne. La recherche présentée dans cet article vise à analyser le processus de légitimation du suffrage féminin, des débats constitutionnels de 1931 à sa première mise en œuvre lors des élections de 1933. Dans une perspective méthodologique qualitative, les sources primaires (discours) ont fait l'objet d'une analyse critique, de même que l'historiographie, avec une spécialisation sur le contexte et, en particulier, sur la lutte des Espagnoles pour le suffrage. Les différentes positions issues des débats parlementaires et leur lien avec l'éducation civique ont été examinés, en tenant compte d'éléments de théorie historique et d'herméneutique, ainsi que du contexte historique et social de l'époque. L'analyse a permis de dégager des résultats importants : a) l'adoption de l'article 36 de la Constitution a été rendue possible par d'intenses négociations parlementaires et la fermeté des suffragettes ; b) les contradictions au sein même du régime républicain, pourtant démocratique, se sont manifestées par une certaine réticence à l'égard de la pleine intégration politique des femmes ; et c) la légitimité du droit de vote a été remise en question suite aux résultats des élections de 1933. On en conclut que l'octroi du suffrage féminin s'est accompagné de profondes contradictions et controverses au sein de la sphère civique, témoignant de la résistance à la pleine intégration des femmes à la vie politique en tant que citoyennes à part entière. La reconnaissance du suffrage féminin a placé l'Espagne parmi les pays les plus avancés de l'époque en matière législative, tout en révélant la fragilité du processus politique d'éducation et de développement civiques.

Mots clés : Éducation civique, République, Suffrage féminin, Espagne, Législation, Parlement, Discours.

INTRODUCCIÓN

La lucha por el voto constituye una de las manifestaciones más significativas del movimiento que llevó a las mujeres de Europa y Estados Unidos a organizarse no sólo para conseguir el *sufragio*, sino para luchar por la igualdad jurídica y el derecho a la educación, al trabajo y a la administración de sus propios bienes. Todos estos fines, en la era del liberalismo burgués, únicamente podían ser obtenidos mediante la plena participación de la ciudadanía en las instituciones parlamentarias. En consecuencia, auspiciaron la formación de numerosas asociaciones sufragistas en diferentes países y diferentes momentos históricos. El proceso no había sido casual ni repentino.

Un conjunto de factores, económicos, sociales, políticos y culturales, concurren para que las mujeres empezaran a cuestionar su secular rol de hijas, esposas, madres, siempre necesitadas de protección del hombre, denunciaran el estado de inferioridad en que se hallaban y elaboraran propuestas para transformar su situación.

De esta forma la lucha por el voto representó una de las manifestaciones más significativas del movimiento que, dentro del Estado liberal de Derecho, llevó a las mujeres europeas y norteamericanas a lograr su emancipación desde mediados del siglo XIX. Dicha reivindicación no sólo se dirigió a la obtención del sufragio

(universal), sino que persiguió la igualdad jurídica entre géneros, o el derecho a la educación y al trabajo para una población femenina tradicionalmente supeditada y marginada por los varones.

El derecho al sufragio se reconoció desde principios de la historia constitucional española, pues se contempló en la Instrucción del 1º de enero de 1810, en medio de la guerra de la independencia frente al invasor francés, -momentos en que se debatía y elaboraba lo que después devino en la primera constitución española, la Constitución de 1812. Sin embargo, la legislación obvió en lo adelante la asunción del sufragio universal, y no fue hasta principios del siglo XX cuando empezó a vislumbrarse. El advenimiento de un régimen moderno y democrático en 1931 determinó su reconocimiento definitivo.

De modo que los ideales progresistas de la Segunda República facilitaron que amplios sectores femeninos abogaran por la consecución de una igualdad político-social entre sexos que, de aprobarse, situaría a España a la cabeza de las democracias parlamentarias. La nueva clase política entendía que no se podía desatender un problema que afectaba a un significativo número de la población.

La proclamación de la Segunda República en España en 1931 dio inicio a un proceso de transformaciones políticas, sociales, económicas y jurídicas que, por vez primera, situaron el derecho igualitario entre hombres y mujeres, en el centro del debate parlamentario y constitucional. Fue precisamente el debate que tal asunto suscitó, que dividió, tanto a las fuerzas políticas como al incipiente movimiento feminista hispánico. El intenso debate parlamentario alcanzó su clímax en la sesión del 1 de octubre de 1931 y puso en evidencia la debilidad de los principios democráticos enarbolados por la República y las resistencias sociales a la legitimación de la incorporación plena de la mujer a la ciudadanía. Sin embargo, la aprobación en la Constitución de 1931 del voto femenino empoderó a la mujer española de su independencia sobre el poder masculino, que no consideraba ni sus expectativas, ni sus aspiraciones.

La Constitución de 1931 no solo reconoció la igualdad electoral, sino que reclamó una escuela unitaria, laica y gratuita, permitiendo por primera vez que, en las aulas, formalmente, compartieran niñas y niños. En ese contexto, el debate sobre el voto femenino no pudo desligarse de la discusión paralela sobre el derecho a la educación. Esta cuestión legislativa revela que, de la raíz de la discusión parlamentaria, emergía una cuestión de mayor hondura, el ascenso de las mujeres a un nuevo escenario para el ejercicio de derechos y libertades ciudadanas. (Aguado y Rodríguez Serrador, 2024).

El asunto rondaba entonces entre dos cuestiones: si la ciudadanía plena exigía como condición previa la instrucción racional y laica que liberase a las mujeres de la tutela eclesiástica, o si, contrariamente, el sufragio mismo constituía la herramienta pedagógica esencial para que las mujeres aprendieran a ejercer la libertad. De modo que, al relacionar voto y educación, el régimen republicano desplazaba el paradigma del ciudadano español decimonónico sustentado en el sufragio masculino y el régimen patriarcal, hacia un ideal democrático de ciudadanía universal, sexuada y en permanente formación y crecimiento. En la medida que este desplazamiento comenzaba a expresarse legítimamente, fue generando resistencias pues amenazaba los cimientos de la sociedad tradicional que excluía a las mujeres del espacio público.

Desde la óptica historiográfica la lucha por alcanzar tal fin no forma parte, en general, de los textos de historia de España. Más bien es el resultado de los avances de los estudios históricos en general y fundamentalmente del interés por la historia social, que incluye entonces, la historia de los movimientos sociales, entre los cuales el feminismo y la lucha por el reconocimiento de los derechos de las mujeres, en especial el derecho al sufragio, devinieron en centro de atención de historiadores, sociólogos y juristas, desde los años de la transición a la democracia, pero con auge en los inicios del actual siglo.

En general los estudios historiográficos tradicionales han situado el tema centrándose en el enfrentamiento entre Clara Campoamor, defensora del sufragio, y Victoria Kent, partidaria de su aplazamiento, lo cual simplifica el problema. De ahí que el presente artículo se propone analizar el problema de la legitimación del voto femenino desde una visión más integral, en el que se abordan los debates parlamentarios en su relación con la educación ciudadana y el contexto histórico-social existente en España al iniciarse la tercera década del siglo XX.

METODOLOGÍA

El estudio se sustenta en un enfoque metodológico cualitativo, de carácter histórico y de análisis del discurso, orientado a evaluar la génesis de la legitimación del sufragio femenino en la Segunda República española. Estos recursos metodológicos permitieron identificar las concepciones de género y las relaciones de poder que subyacían en la educación de la época, por lo cual los discursos parlamentarios funcionaron como la pedagogía pública que moldeó la opinión de las mujeres con relación a su rol en la sociedad.

Para ello la selección de las fuentes y el desarrollo de la investigación se organizaron a partir de varios ejes complementarios, como se explica a continuación:

1. Análisis de fuentes primarias: Se concedió especial atención a los documentos contentivos de los discursos y debates del 1 de octubre de 1931 en las sesiones de las Cortes Constituyentes, fecha en la que se aprobó el artículo 36 de la Constitución. Los mismos resultaron válidos para reconstruir el debate parlamentario y en especial para evaluar las intervenciones de Clara Campoamor y Victoria Kent, que reflejan las contradicciones en cuanto a la visión del derecho al sufragio de la mujer, el peso del tradicionalismo y la endeblez del programa republicano. (Congreso de los Diputados ,1931)
2. Análisis de fuentes secundarias: la historiografía académica especializada, tanto referida al contexto hispánico del momento, como al sufragio femenino. Aquí fueron sometidas a evaluación crítica los estudios iniciales (Capel Martínez, 1975, 1992; Nash, 1994) y los más actuales, en tanto aportan elementos al análisis desde la perspectiva de género y ciudadanía (Aguado, 2005; Capel Martínez, 2007, 2008a, 2008b; Álvarez Rodríguez, 2018; García y Mendía, 2022; Marcos del Olmo, 2023; Aguado y Rodríguez Serrador, 2024). Con estos fines se consultaron bases de datos académicas, en especial Dialnet, así como repositorios institucionales, como el de la Universidad Complutense de Madrid y la Universidad de Zaragoza, seleccionando los trabajos centrados en el debate parlamentario.

3. Como instrumental metodológico específico por la dirección del estudio, se utilizó el análisis crítico del discurso, en tanto permite evaluar los fundamentos esgrimidos por los diferentes actores políticos. Nos referimos a la posibilidad de identificar estrategias, presupuestos ideológicos, concepciones de género caladas en los debates y relaciones de poder que se articularon en torno a la cuestión del voto femenino, el acceso a la educación laica y unitaria y el reconocimiento ciudadano de las mujeres.

El marco temporal de la investigación se circunscribió a los años 1931-1933, desde la proclamación de la Segunda República en abril de 1931 hasta las elecciones de noviembre de 1933, primeras en las que las mujeres españolas ejercieron su derecho ciudadano al voto.

RESULTADOS

Antecedentes contextuales

El reconocimiento del sufragio femenino en la Constitución de 1931 no puede entenderse sin conocer sus antecedentes a fines del siglo XIX y especialmente en los albores del siglo XX. Aquí el movimiento a favor del sufragio femenino, por detrás de otros países europeos como Inglaterra, tuvo sus primeras experiencias cuando en 1906 Carmen de Burgos promovió la primera campaña a favor del voto femenino, la cual se realizó en 1921. (Nash, 1994)

Durante la dictadura de Miguel Primo de Rivera (1923-1930) se pretendió reconocer el derecho al voto de la mujer, limitado a elecciones municipales y mujeres solteras y cabezas de familia, lo que se justificó mediante el Decreto ley de 1924 (Ministerio de la Gobernación, 1924). Comenzaban así su participación en los Ayuntamientos y demás instituciones de la Administración Local, no obstante, las restricciones impuestas. Primo de Rivera quería contar con el favor del voto femenino en futuros comicios, como se pudo demostrar posteriormente cuando el Directorio Militar pasó a Directorio Civil, contando con la anuencia de las féminas. Consecuentemente, cuando Primo de Rivera dimitió en 1930 y pocos meses después se proclamó la victoria de la coalición republicano-socialista, las condiciones eran algo diferentes.

Las mujeres rompieron por primera vez en la historia española las barreras que les impedían acceder a los derechos políticos y en particular al sufragio. La Constitución de 1931 les dio esa posibilidad, así como otros derechos que refrendaban su emancipación: divorcio, acceso a la cultura, educación, posibilidad de ocupar puestos de trabajo, mejores condiciones laborales. Esta Constitución, muy democrática entonces, estableció el sufragio universal y no excluyó a las mujeres pese a las resistencias, tanto de partidos de izquierda como de derecha. Así lo destacan Casanova, Villares y Plácido Suárez en "República y Guerra Civil" (2007) quien precisa que en "(...) Su artículo 36, tras acalorados debates, otorgó el voto a las mujeres, algo que estaban haciendo en esos años de entreguerras los parlamentos democráticos de las naciones más avanzadas" (p. 32).

Sin embargo, y a pesar de esta conquista, hay que entender los obstáculos que debió afrontar. La resistencia del poder a la reivindicación del sufragio solo puede entenderse si pensamos en la radicalidad de su

propuesta desde la mentalidad y las pautas culturales y de género del periodo. La política seguía estando reservada a los varones.

El voto femenino, pese a sus fundamentos teóricos, cuestionaba el orden vigente ya que implicaba la presencia femenina en la esfera pública y cuestionaba el monopolio masculino de este espacio. De hecho, parecía incompatible con el discurso de la mujer-hogar y el orden patriarcal. Según Nash (1994) las sufragistas eran vistas como una amenaza para el hogar, para la familia y hasta que ese miedo no fue despejado y conciliado el papel de madres con el de votantes, no fue posible que el sistema supusiera a las mujeres como ciudadanas.

Considérese para entender lo anterior, la situación estructural de España y la influencia de la iglesia. Esta situación la explica Pérez Samper (2001), al resaltar cómo las particulares características que presentaba el sistema socioeconómico y político español tardaron el proceso de intervención de las mujeres en la sociedad española:

El hecho de que el país viviera esencialmente de la agricultura, el escaso papel que jugaban las clases medias emergentes, la influencia ideológica de la Iglesia y que la industrialización llegara más tarde incidió "(...) de forma decisiva en el retraso de la organización del movimiento feminista y en el mantenimiento de la mujer en una posición subordinada y tradicional". (p. 9)

Con respecto al decisivo papel de la iglesia en la construcción y defensa del patriarcado, destaca Franco Rubio en "Los orígenes del sufragismo en España" (2004) que ello se relacionaba con la no comprensión por parte de las propias mujeres, de su situación.

"(...) Las mujeres callan, porque aleccionadas por la religión, amparada de toda autoridad constituida y regida por hombres, creen firmemente que la resignación es la virtud; callan por miedo a la violencia del hombre; callan por costumbre de sumisión; callan, en una palabra, porque en fuerza de siglos de esclavitud han llegado a tener alma de esclavas". (p.461)

Debate parlamentario del 1 de octubre de 1931

La cuestión del sufragio femenino introducida en la agenda política por Primo de Rivera, condicionó el posicionamiento de los partidos políticos al respecto. De ahí que, con la proclamación de la Segunda República, la igualdad de derechos entre hombres y mujeres, se vislumbrase más real. Ello se expresó en la posibilidad de ser elegidas como candidatas a las Cortes Constituyentes convocadas para el 28 de junio de 1931, aun cuando todavía no obtenían derecho al voto. Fueron electas dos mujeres: Clara Campoamor (Partido Radical) y Victoria Kent (Partido Radical Socialista), quienes lideraron los debates sobre el voto femenino.

De las sesiones de las Cortes resultó el anteproyecto de Constitución que, si bien no contemplaba el sufragio femenino, sí reconocía el principio de igualdad de ambos sexos a empleos y cargos públicos.

La sesión parlamentaria del 1 de octubre de 1931 fue sin duda, el momento cumbre del debate sobre la legitimación del voto femenino en España. Fue entonces cuando se discutió la redacción del artículo 36 que

estableció la igualdad de derechos electorales de los ciudadanos de ambos sexos mayores de 23 años, conforme dictaminaran las leyes. No obstante ello, los debates en el parlamento pusieron en evidencia diversas posiciones con respecto a la aceptación o posposición estratégica del derecho al sufragio femenino. Veamos a continuación:

- Defensa incondicional del voto femenino: Representante Clara Campoamor, diputada por Madrid por el Partido Radical. Defensora del reconocimiento inmediato del voto femenino, se basó en argumentos jurídicos y democráticos que reafirmaban que la no aceptación del mismo violaba los principios republicanos. En síntesis: a) el principio de igualdad jurídica: hombres y mujeres gozan de iguales derechos políticos; b) el principio democrático: exigía la participación de todos los ciudadanos en la vida política, “(...) dejad que la mujer se manifieste y veréis como ese Poder no podéis seguir deteniéndolo” (Congreso de los Diputados, 1933); c) el principio de defensa de la autonomía de las féminas, oponiéndose a aquellos que afirmaban su dependencia y sumisión a los cánones de la iglesia, el padre y el marido. De ahí que se opusiera a la exclusión y reivindicara el voto como instrumento para desarrollar su conciencia política y apoyar el proyecto republicano, como reformador, democrático y modernizante.

En un momento de su intervención señaló: “Yo, Sres. Diputados, me siento ciudadana antes que mujer, y considero que sería un profundo error político dejar a la mujer al margen de ese derecho”. (Congreso de los Diputados, 1933)

Para Campoamor el voto devenía en instrumento formativo mediante el cual la mujer desarrollaría su conciencia política, en tanto situaba el aprendizaje a través del ejercicio del derecho ciudadano.

Las discusiones intensas se manifestaron a lo largo de las sesiones entre el 30 de septiembre y el 1 de octubre. En ellas Clara Campoamor mantuvo su firme posición sufragista expresado en la necesidad del inmediato reconocimiento del voto femenino. Así decía:

Yo ruego a la Cámara que me escuche en silencio; no es con agresiones y no es con ironías como vais a vencer mi fortaleza “(...) puesto que he oído en el aire que “dentro de un año” la mujer sí iba a estar capacitada. ¿Es que creéis que para esa época vais a conquistar su ideología? Pues ¿por qué no empezáis la cruzada rápidamente, para conquistarla antes?” (Congreso de los Diputados, 1933, p.1353)

- Oposición y aplazamiento “estratégico”
 - a) Exponente máxima de la posición de aplazamiento del voto fue la diputada del Partido Republicano Radical Socialista, Victoria Kent. Para ella el momento no era favorable a la aprobación del sufragio y en consecuencia, a la participación de las mujeres en las elecciones. Consideraba que no estaban preparadas aun para asumir una posición ciudadana en defensa de los principios republicanos. Por el contrario, el peso del tradicionalismo patriarcal y la influencia ideológica de la iglesia, que habían ralentizado la

incorporación de las mujeres españolas en la escena política, podrían favorecer a los conservadores.

“(…) Vamos a dar o negar el voto a más de la mitad de los individuos españoles y es preciso que las personas que sienten el fervor republicano, el fervor democrático y liberal republicano, nos levantemos aquí para decir: es necesario aplazar el voto femenino.” (Congreso de los Diputados, 1933)

“Lo pido porque no es que con ello merme en lo más mínimo la capacidad de la mujer; no, Señores Diputados, no es cuestión de capacidad; es cuestión de oportunidad para la República. Por esto pido el aplazamiento del voto femenino o su condicionalidad”. (Congreso de los Diputados, 1933)

- b) Oposición a la aprobación del voto femenino: desde esta postura se expresó la diputada por el Partido Socialista Obrero Español (PSOE) Margarita Nelken, única diputada en las tres legislaturas de la Segunda República. No estuvo presente en el debate parlamentario del 1 de octubre de 1931 pues tomó posesión de su acta de diputada el 18 de noviembre del mismo año. Su posición contra el voto femenino se expresó, no en el hemiciclo, sino en su libro “La mujer ante las Cortes Constituyentes” (Nelken, 1931) en el que analizaba la condición social de la mujer española de entonces, la desconfianza en el electorado femenino y la importancia para la estabilidad republicana. De ahí su consideración de que permitir el voto femenino solo beneficiaría a los elementos reaccionarios.

Para ella las mujeres todavía carecían de preparación política (analfabetismo político) para ejercer el voto. En alguna medida coincidía con Victoria Kent en cuanto a lo oportuno del aplazamiento del derecho al ejercicio ciudadano dada la influencia del tradicionalismo español, el rol asignado a la mujer y el limitado desarrollo del feminismo. Solo que, en el caso particular de Nelken, el aplazamiento se dibujaba como oposición al ser diputada a las Cortes por uno de los partidos en coalición de gobierno. Su posición la defendía desde la concepción de la necesidad de priorizar la construcción de la República y que la aprobación del voto y participación electoral de las mujeres lejos de favorecer a la izquierda, favorecería a las fuerzas conservadoras.

Para ambas diputadas la falta de preparación de las mujeres para la acción republicana era un problema de formación ciudadana, sustentado en el hecho de que el sujeto debe ser educado antes que emancipado.

- c) Rechazo abierto al sufragio femenino: Aquí se destacaron los representantes de sectores conservadores y otros no tanto, pero profundamente tradicionales que, con fundamentos puramente biológicos y patriarcales, rechazaron la aprobación del voto femenino. Con una concepción estrecha de los roles de género, solo entendían que las mujeres tenían su lugar

en el espacio doméstico por su debilidad psicológica, intelectual y destreza política. Para ellos la mujer no dominaba la reflexión y el sentido crítico, en cuya conformación y consolidación, la Iglesia había tenido un rol indescriptible.

Esta diversidad de posiciones con relación a la aprobación, posposición u oposición, del sufragio femenino en las Cortes Constituyentes de 1 de octubre de 1931, demostró que ello no era tan simple, sino que en el fondo mostraba estrategias y cálculos electorales.

Aprobación del artículo 36 de la Constitución

La aprobación del artículo 36 con estrecho margen (161 voto a favor, 121 en contra) resultó de una negociación interparlamentaria ante lo controvertido del asunto. En última instancia la balanza se inclinó a favor gracias a los diputados del PSOE que asumieron una posición de defensa del voto universal para ambos sexos: “Los ciudadanos de uno y otro sexo, mayores de veintitrés años, tendrán los mismos derechos electorales conforme determinen las leyes”. (Cortes Constituyentes, 1931)

Las mujeres rompieron por primera vez en la historia española las barreras que les impedían acceder a los derechos políticos y en particular al sufragio. La Constitución de 1931 les dio esa posibilidad. La libertad individual fue en aumento y la legislación tendió a la equiparación.

El ejercicio ciudadano de las mujeres en las elecciones de 1933

Por vez primera en la historia de España, el 19 de noviembre de 1933 las mujeres hicieron uso del derecho al voto. Hombres y mujeres votaron en igualdad de derechos jurídicos y ciudadanos en unas elecciones generales. Más de seis millones y medio de mujeres estuvieron censadas para votar, sin embargo, el resultado de las elecciones favoreció a los candidatos de centro derecha, liderados por la Confederación Española de Derechas Autónomas (CEDA).

La interpretación de la izquierda fue que las mujeres, influidas por la iglesia y temerosas en el hogar, votaron mayoritariamente a favor de la derecha. Esto sin duda otorgaba razón a los criterios de Victoria Kent (Congreso de los Diputados, 1933) y Margarita Nelke (1931). Sin embargo, esta lectura que cuestionó la legitimidad del sufragio femenino, al menos en visión de los partidos republicano y socialista derrocados, no fue literalmente compartida por Clara Campoamor. Para ella el resultado obtenido era consecuencia de la desunión, la organización de la derecha, el desgaste del gobierno, el incumplimiento de las reformas propuestas y el abstencionismo político. Si a ello se une la desconfianza mostrada por representantes de la izquierda a la participación política y jurídica de la mujer, el fin sería la capitalización de los votos a favor de la derecha.

En consecuencia, la legitimidad formal lograda con la aprobación del artículo 36, no garantizó la legitimidad práctica a favor de la izquierda republicana, a pesar de ser España vanguardia en esta conquista.

DISCUSIÓN

Los resultados obtenidos del análisis de las diversas fuentes empleadas y su triangulación revelan, primero, cómo el movimiento feminista y la lucha por el sufragio en España fue ganando espacios lenta pero persistentemente, en el primer tercio del siglo XX y en especial desde la dictadura de Primo de Rivera; segundo, la aceptación del voto no fue garantía para la aceptación social y política del derecho de las mujeres como ciudadanas, ni laceró las reticencias a su participación política, muy por el contrario, el resultado electoral cuestionó su reconocimiento constitucional; tercero, las limitaciones del proyecto democratizante de la Segunda República y el auge de las fuerzas de centro-derecha en un momento de crisis económica y auge del fascismo a nivel internacional.

Lo anterior sugiere que la investigación relativa al problema de la legitimación del voto femenino entre 1931 y 1933 no es una presentación descriptiva de los debates, sino una demostración de su complejidad -a partir de los discursos de diputados representativos de diversas y contrapuestas posturas-, las estrategias políticas asumidas, y por qué no, de las contradicciones que caracterizaron todo el proceso.

En consecuencia, el análisis del debate demuestra que la aprobación del sufragio femenino no fue resultado de un consenso político entre todos los diputados representativos de las diversas fuerzas políticas, pues su estrecho margen de obtención y legitimación en la Constitución de 1931, muestran el nivel de contradicciones, rechazo y reticencias al mismo. Si añadimos a ello el alto número de abstenciones (188) se puede inferir que la resistencia al voto femenino y al real reconocimiento de la igualdad de derechos políticos y jurídicos entre hombres y mujeres, eran demostrativos de la debilidad del proyecto republicano y sus apoyos internos. De hecho, entonces, y más que todo, mostró el peso de la tradición y la débil cultura política aun existente entre los ciudadanos, los que hacían prevalecer el sufragio universal masculino. Dicho de otra forma, reflejó el analfabetismo político prevaleciente en la sociedad hispánica de entonces.

De otro lado, del análisis de los discursos de Clara Campoamor y Victoria Kent –un poco después de Margarita Nelken- se pueden obtener al menos dos conclusiones: 1) ambas defendían el derecho de la mujer en igualdad de condiciones que los hombres, o sea, ambas defendían el sufragismo femenino, aunque sus posiciones en el debate parlamentario no coincidieran; 2) asumían desde visiones diferentes, la defensa de la República, por lo que para ellas aprobar el voto femenino era cuestión de estrategia circunstancial. En el debate en torno a sus opiniones se tejieron otros criterios, más conservadores, que se opusieron con recelo a la participación política de la mujer considerándola un ser débil, incapaz y totalmente supeditada y dependiente.

Subyacía en este desacuerdo un dilema clásico de la formación ciudadana: ¿puede emanciparse políticamente a un sujeto que no ha sido previamente educado para la autonomía, o es el propio ejercicio de derechos el que opera como pedagogía? Las diputadas Kent y Nelken asumían así la primera premisa: las mujeres debían ser primero transformadas por la escuela laica y la experiencia republicana antes de acceder al voto, porque de lo contrario, ese derecho se volvería contra la democracia promulgada por la República. Campoamor, por su parte, defendía la segunda premisa: el sufragio no era la meta de un proceso educativo, sino

el recurso de la pedagogía ciudadana que solo se alcanza si se ejerce el mismo. Así entonces puede decirse que la discrepancia de posiciones reveló la debilidad del proyecto republicano en tanto el nuevo paradigma del ciudadano requería instrucción y derechos de manera simultánea. Urgencia democrática y lentitud pedagógica devinieron dilemas esenciales cuya paradoja se apreció en las votaciones de 1933.

Los resultados electorales de noviembre de 1933 y el cuestionamiento que los mismos generaron en torno al peso y consecuencias del voto femenino, fueron demostración fehaciente de las controversias en torno a su legitimación. Así, la tendencia a hacer recaer la victoria de las fuerzas más conservadoras y de derecha al voto femenino, no era más que el reconocimiento del estereotipo de género prevaleciente. No se valida el peso de la población agraria, la concepción tradicional del rol de la mujer, tanto en lo social, como económico y político, así como la particular situación existente en España, condicionada por los efectos de la crisis de 1929-1933 y los retardos en la implementación de las reformas republicanas, todo lo cual resultó ser un terreno propicio a la manipulación del voto femenino.

Puede interpretarse también desde otra perspectiva, la de la pedagogía republicana, laica y unitaria, frente a la persistencia de la educación tradicional. La República había depositado sus esperanzas en la escuela laica, mixta y racionalista, como herramienta para forjar una ciudadanía democrática, sin embargo, en 1933 este proyecto apenas había comenzado a desplegarse, además de tropezar con siglos de subordinación femenina y devoción religiosa. Debe recordarse cómo la iglesia y el tradicionalismo llevaban tiempo moldeando sus conciencias. Precisamente, los resultados electorales de 1933, lejos de demostrar la esencia conservadora de las mujeres, evidenció la desproporción entre el proyecto educativo republicano y el arraigo de una cultura confesional que había hecho de la mujer su principal instrumento.

En este sentido, la Iglesia Católica actuó como una auténtica contra pedagogía política, neutralizando o compitiendo a su favor, con la labor republicana. A través del púlpito, la prensa católica y en especial, mediante las asociaciones femeninas de Acción Católica, la jerarquía eclesiástica conformó un discurso deslegitimador del laicismo, que en esencia predicaba que el voto femenino salvaría a España del peligro republicano. Para alcanzar este objetivo, se apoyó en las redes de socialización femenina, en las costumbres tradicionales, la moral circunscrita al hogar y en el empleo de un lenguaje que conectaba directamente con la experiencia de un número importante de mujeres para quienes la parroquia significaba el espacio de socialización extradoméstico. Fue justamente la apelación al voto como extensión de la moral femenina desarrollada por la derecha católica, lo que condujo a que el sufragio femenino deviniera en espacio de controversia pedagógica en el cual el proyecto reformista de la República mostró su debilidad ante el problema estructural de España. (Marcos del Olmo, 2023)

Las tensiones apreciadas en la Segunda República en torno a la formación de una ciudadanía femenina independiente y autónoma, no han perdido vigencia en los debates educativos contemporáneos. Las investigaciones y estudios historiográficos reflejan que, a pesar del impacto y la trascendencia no solo para España sino también para otros países, este no es un tema suficientemente abordado. Las historias generales (Casanova, Villares y Plácido Suárez, 2007; Juliá, 2009; Paredes, 2010) apenas se refieren al mismo, más bien centran su atención en otros aspectos, tales como direcciones y articulado de la Constitución de 1931. De ahí

que básicamente el tema sea abordado por trabajos monográficos y artículos científicos, aun cuando debemos precisar que, en particular, vieron la luz entre la segunda mitad de la década de 1970 e inicios de la de 1990, coincidiendo con la transición democrática y el auge de las corrientes feministas. Por añadidura, la mayor producción científica se concentró en los inicios del actual siglo, coincidiendo con el setenta aniversario del reconocimiento del voto femenino, todos ellos dirigidos al enriquecimiento del campo de estudio, con atención especial al concepto de ciudadanía femenina y política de género.

En cuanto a las investigaciones enfocadas en la educación ciudadana, estas muestran que la problemática de la educación con perspectiva de género continúa estando pendiente. García y Mendía (2022) en un estudio sobre los currículos de formación cívica en España, demuestran que la inclusión en la memoria histórica de mujeres como Clara Campoamor a través de los libros de texto, continúa siendo fragmentada y acrítica al referirse a los mecanismos de exclusión política. De otro lado, Martínez y Cobo (2023) han analizado el papel que les correspondía a los profesores en el desmontaje de estereotipos que continuaban expresándose en la cultura política escolar, algo que prácticamente no logró alcanzar frutos. Ambos estudios ofrecen luz al tema de la legitimación del sufragio femenino en la Segunda República, en tanto más que un acontecimiento histórico, demostró cómo la ampliación de derechos ciudadanos enfrenta resistencia cuando no está acompañada de una profunda transformación en la educación ciudadana.

CONCLUSIONES

El análisis, la aprobación y la legitimación del voto femenino en la Constitución de la Segunda República en 1931, reveló varias conclusiones:

1. La aprobación del artículo 36 de la Constitución de 1931, en la cual se reconoció el derecho a la participación política y jurídica de las mujeres en España, marcó un momento histórico de interés, en tanto ubicó al país ibérico a la vanguardia en la conquista de este derecho. No obstante, su logro no fue resultante de un consenso político, sino que se alcanzó por un mínimo de votos y tras largos debates parlamentarios. El contexto histórico español e internacional, el tradicional patriarcado y la influencia ideológica de la Iglesia Católica, marcaron no solo el debate, sino también el futuro de la participación ciudadana de las mujeres españolas.
2. Los intensos y prolongados debates que tuvieron lugar en las Cortes Constituyentes el 1 de octubre de 1931 mostraron las diversas posiciones asumidas con relación a la aceptación del voto femenino: a) quienes estaban incondicionalmente a favor, representados en la diputada Clara Campoamor, defensora de la igualdad de derecho de ambos sexos; b) quienes proponían el retardo u oposición del voto, considerando que las mujeres no estaban preparadas aun para ejercer el voto y que lo primario era fortalecer el proyecto republicano; y c) quienes se oponían totalmente aludiendo a la debilidad biológica de las mujeres y el tradicionalismo social, que circunscribía a la mujer al ámbito doméstico. Estas posiciones divergentes no solo cuestionaban la legitimidad de la participación femenina en la política, sino que clarificó la debilidad del proyecto republicano. En

cuanto a nuestro objeto de estudio, puso en claro la fragilidad de la propuesta educativa y su relación con la configuración de una ciudadanía política consciente y sexuada.

Los resultados alcanzados en las elecciones de noviembre de 1933 y la polémica que ellos engendraron, mostraron que la aprobación del voto femenino quedaba inconclusa. En clave pedagógica permitió apreciar los retos que imponía la formación para una ciudadanía igualitaria.

REFERENCIAS

- Aguado, A. (2005) Ciudadanía, mujeres y democracia. *Historia constitucional: Revista electrónica de Historia Constitucional*, N.º 6, pp. 11-27.
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=124727>
- Aguado, A., Rodríguez Serrador, S. R. (2024). Las mujeres como nuevos sujetos de ciudadanía en la Segunda República. Cambios legislativos, nuevos valores, nuevas prácticas. *Historia Constitucional*, 1(25), 145-171.
<http://historiaconstitucional.com/index.php/historiaconstitucional/article/view/1042>
- Álvarez Rodríguez, I. Á. (2018). El sufragio femenino en la II República. *Revista de Derecho de la UNED (RDUNED)*, (22), 131-158.
<https://revistas.uned.es/index.php/RDUNED/article/view/22282>
- Capel Martínez, R. M. (2008b): *Mujer y trabajo: entre la permanencia y el cambio: Cien años trabajando por la igualdad*, Fundación Largo Caballero
- Capel Martínez, R. M. (1975). El sufragio femenino en la Segunda República Española. *Anuario de historia contemporánea*, 2, 197-268.
- Capel Martínez, R. M. (1992). *El sufragio femenino en la Segunda República española*. Horas y Horas.
- Capel Martínez, R. M. (2007). Historia de una conquista: Clara Campoamor y el voto femenino. *Historia de una conquista: Clara Campoamor y el voto femenino*. Área de Gobierno de Empleo y Servicios a la Ciudadanía; Ayuntamiento de Madrid
- Capel Martínez, R. M. (2008a): Mujer y el socialismo (1848-1939). *Pasado y memoria. Revista de Historia Contemporánea*. No. 7.
<https://doi.org/10.14198/PASADO2008.7.06>
- Casanova, J., Villares, R., Plácido Suárez, D. (edit.) (2007) *República y Guerra Civil*. Grupo Planeta (GBS).
- Cenarro Lagunas, Á., Esteban, N. A. (2012). Feminismos y feministas en la historia. In *Entre dos orillas: las mujeres en la historia de España y América Latina* (pp. 381-414). Asociación Española de Investigación de Historia de las Mujeres (AEIHM).

- Congreso de los Diputados (1933) *Diario de Sesiones de las cortes Constituyentes de la República Española*. Tomo III. 48 – 67. Madrid. Cesores de Rivadeneyra (S. A).
https://www.congreso.es/backoffice_doc/prensa/notas_prensa/54648_1506689774662.pdf
- Cortes Constituyentes (1931) Constitución de la República Española. Palacio de las Cortes Constituyentes. Cervantesvirtual.com.
<https://www.cervantesvirtual.com/research/suplemento-al-num-9-15-de-septiembre-de-1944/0b7d29ab-2c82-4a21-86cb-1f402b7f3d7b.pdf>
- Franco Rubio, G. A. (2004). Los orígenes del sufragismo en España. *Espacio Tiempo y Forma. Serie V, Historia Contemporánea*, (16).
<https://revistas.uned.es/index.php/ETFV/article/view/3085>
- García, R., Mendía, A. (2022). Memoria democrática y educación ciudadana con perspectiva de género: el legado de las sufragistas en los currículos españoles. *Revista de Educación y Derecho*, N° 25, pp. 1-20.
<https://doi.org/0.1344/REYD2022.25.38294>
- Julia, S. (2009). De hijos a nietos: Memoria e Historia de la Guerra Civil en la transición y en la democracia. *La cultura de la memoria. La memoria histórica en España y Alemania*, 77-88.
https://publications.iai.spk-berlin.de/servlets/MCRFileNodeServlet/Document_derivate_00000924/BIA_131_077_088.pdf
- Marcos del Olmo, M. (2023). Hacia la conquista del espacio público con el mantenimiento de los roles de género: movilización política de las católicas durante la Segunda República. *Ámbitos. Revista de estudios de ciencias sociales y humanidades*, (50), 11-24.
https://helvia.uco.es/bitstream/handle/10396/27873/ambitos_50_2.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Martínez, I., Cobo, D. (2023) Formación del profesorado en ciudadanía democrática e igualdad: un análisis de las competencias de género en los grados de educación. *Profesorado. Revista de Currículo y Formación del Profesorado*, N.º 27, pp. 215-237.
<https://doi.org/10.30827/profesorado.v27i1.26543>
- Ministerio de la Gobernación (8 de marzo de 1924) *Decreto Real del Directorio Militar por Alfonso XIII, Cap. II, art 51 y 84*. pp.456-463. Gaceta de Madrid.
<https://www.boe.es/gazeta/dias/1924/03/08/pdfs/GMD-1924-68.pdf>
- Nash, M. (1994). Experiencia y aprendizaje: La formación histórica de los feminismos en España. *Historia social*, 151-172.
<https://www.jstor.org/stable/40340642>
- Nelken, M. (1931) *La mujer ante las Cortes Constituyentes*. Madrid.

Paredes, J. (Dir.) (2010): *Historia de España Contemporánea*. Nueva edición actualizada. Ariel.

[https://www.researchgate.net/profile/Juan-Manuel-Mates-](https://www.researchgate.net/profile/Juan-Manuel-Mates-Barco/publication/328201794_Economia_y_sociedad_en_la_Espana_democratica_1975-2008/links/5bbe3ea1a6fdccf297923054/Economia-y-sociedad-en-la-Espana-democratica-1975-2008.pdf)

[Barco/publication/328201794_Economia_y_sociedad_en_la_Espana_democratica_1975-](https://www.researchgate.net/profile/Juan-Manuel-Mates-Barco/publication/328201794_Economia_y_sociedad_en_la_Espana_democratica_1975-2008/links/5bbe3ea1a6fdccf297923054/Economia-y-sociedad-en-la-Espana-democratica-1975-2008.pdf)

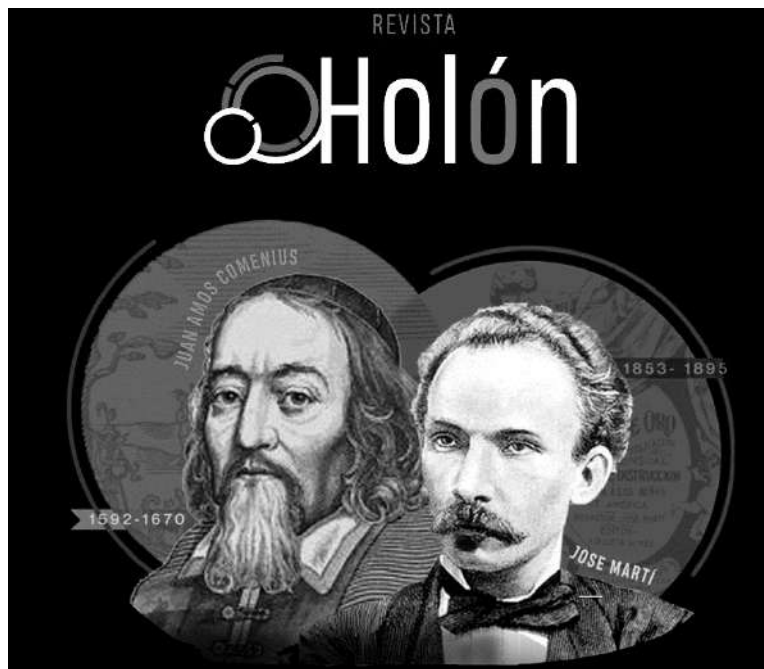
[2008/links/5bbe3ea1a6fdccf297923054/Economia-y-sociedad-en-la-Espana-democratica-1975-2008.pdf](https://www.researchgate.net/profile/Juan-Manuel-Mates-Barco/publication/328201794_Economia_y_sociedad_en_la_Espana_democratica_1975-2008/links/5bbe3ea1a6fdccf297923054/Economia-y-sociedad-en-la-Espana-democratica-1975-2008.pdf)

Pérez Samper, M. de los A. (2001): Movimiento feminista en España, *GénEros*, año 9, N.º 26, febrero.

Santos, J. (2009): *La Constitución de 1931*. Madrid.

Contribución Autoral

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



Vol. IV
No. 13
Septiembre - Diciembre
2026



Christian Moisés Zúñiga Méndez

Universidad Autónoma de Baja California
México

zuigac@uabc.edu.mx

<https://orcid.org/0000-0002-1327-7864>

Cómo citar este texto:

Zúñiga Méndez, C. M. (2026). *Land art, deriva y arte povera como referentes para talleres de educación artística*. Holón. Revista Holón. Vol. IV, No. 13. Septiembre-Diciembre 2026. pp. 85-100. Universidad José Martí de Latinoamérica. URL disponible en: <https://revistas.up.ac.pa/index.php/holon>

Recibido: 15 de mayo de 2026

Aceptado: 10 de julio de 2026

DOI: <https://doi.org/10.48204/j.holon.n13.a11157>

Indexada y catalogado por:



Land art, deriva y arte povera como referentes para talleres de educación artística

Land art, dérive and arte povera as references for art education workshops

Christian Moisés Zuñiga Méndez

Universidad Autónoma de Baja California

México

<https://orcid.org/0000-0002-1327-7864>

zuigac@uabc.edu.mx

RESUMEN

Se presenta un artículo de reflexión teórica y metodológica, fundamentado en la práctica docente y la intervención comunitaria, a través de la sistematización de experiencias y reflexión pedagógica. El objetivo es analizar las posibilidades didácticas del *land art*, el *arte povera* y la deriva situacionista, como referentes conceptuales y operativos para diseñar ejercicios de exploración y reconocimiento sensible del entorno en talleres artísticos no escolarizados, dirigidas a niñas, niños y adolescentes en la colonia Camino Verde (Tijuana, México). A través de talleres se integran herramientas lúdicas, cartográficas y de registro de campo (como derivas urbanas, recolección de materiales, collages con desechos, mapeos y entrevistas comunitarias). Los resultados permitieron constatar que estas prácticas desbordan el aula convencional, incentivando la actividad colectiva, la abstracción y la resignificación espacial. Los participantes lograron canalizar su energía creativa utilizando recursos accesibles del entorno (piedras, basura metalizada), promoviendo la activación del espacio público y la reflexión crítica sobre problemáticas locales como la omnipresencia de los desechos. La principal aportación del estudio es que ofrece un marco conceptual que traslada movimientos del arte contemporáneo a estrategias pedagógicas aplicables a contextos vulnerables y se revaloriza el taller artístico en la transformación del paisaje. Se concluye que las prácticas artísticas contemporáneas poseen un alto valor pedagógico siempre que no imiten piezas específicas, sino que retomen el potencial creativo y reflexivo de su fundamentación para incentivar una interacción directa, sensible y colaborativa de los individuos con su comunidad.

Palabras clave: Educación artística, entorno urbano, arte contemporáneo, animación cultural, comunidad, cultura.

Abstract

This article presents a theoretical and methodological reflection, grounded in teaching practice and community intervention, through the systematization of experiences and pedagogical reflection. The objective is to analyze the didactic possibilities of land art, Arte Povera, and Situationist dérive as conceptual and operational frameworks for designing exercises in exploration and sensitive recognition of the environment in non-formal art workshops for children and adolescents in the Camino Verde neighborhood (Tijuana, Mexico). Through these workshops, playful, cartographic, and field-recording tools are integrated (such as urban drifts, material collection, collages with waste materials, mapping, and community interviews). The results confirm that these practices

extend beyond the conventional classroom, encouraging collective activity, abstraction, and spatial reinterpretation. Participants were able to channel their creative energy using readily available resources from the environment (stones, metal waste), promoting the activation of public space and critical reflection on local issues such as the omnipresence of waste. The main contribution of this study is that it offers a conceptual framework that translates contemporary art movements into pedagogical strategies applicable to vulnerable contexts, and it revalues the art workshop in the transformation of the landscape. It concludes that contemporary artistic practices possess high pedagogical value as long as they do not imitate specific pieces, but rather reclaim the creative and reflective potential of their foundations to encourage direct, sensitive, and collaborative interaction between individuals and their community.

Keywords: Art education, urban environment, contemporary art, cultural animation, community, culture.

Land art, dérive e arte povera como referências para oficinas de educação artística

Resumo

Este artigo apresenta uma reflexão teórico-metodológica, fundamentada na prática docente e na intervenção comunitária, por meio da sistematização de experiências e da reflexão pedagógica. O objetivo é analisar as possibilidades didáticas da land art, da Arte Povera e da deriva situacionista como referenciais conceituais e operacionais para o desenvolvimento de exercícios de exploração e reconhecimento sensível do ambiente em oficinas de arte não formal para crianças e adolescentes no bairro de Camino Verde (Tijuana, México). Nessas oficinas, integram-se ferramentas lúdicas, cartográficas e de registro de campo (como deriva urbana, coleta de materiais, colagens com materiais descartados, mapeamento e entrevistas com a comunidade). Os resultados confirmam que essas práticas extrapolam a sala de aula convencional, incentivando a atividade coletiva, a abstração e a reinterpretção espacial. Os participantes puderam canalizar sua energia criativa utilizando recursos prontamente disponíveis no ambiente (pedras, resíduos metálicos), promovendo a ativação do espaço público e a reflexão crítica sobre questões locais, como a onipresença do lixo. A principal contribuição deste estudo reside na oferta de um quadro conceitual que traduz os movimentos da arte contemporânea em estratégias pedagógicas aplicáveis a contextos vulneráveis, e na revalorização da oficina de arte na transformação da paisagem. Conclui-se que as práticas artísticas contemporâneas possuem alto valor pedagógico, desde que não imitem obras específicas, mas sim recuperem o potencial criativo e reflexivo de seus fundamentos para fomentar a interação direta, sensível e colaborativa entre os indivíduos e sua comunidade.

Palavras-chave: Educação artística, ambiente urbano, arte contemporânea, animação cultural, comunidade, cultura.

Land art, dérive et arte povera comme références pour des ateliers d'éducation artistique

Résumé

Cet article présente une réflexion théorique et méthodologique, ancrée dans la pratique pédagogique et l'intervention communautaire, à travers la systématisation des expériences et une réflexion pédagogique. L'objectif

est d'analyser les potentialités didactiques du land art, de l'Arte Povera et de la dérive situationniste comme cadres conceptuels et opérationnels pour concevoir des exercices d'exploration et de perception sensible de l'environnement dans le cadre d'ateliers d'art non formels destinés aux enfants et adolescents du quartier de Camino Verde (Tijuana, Mexique). Ces ateliers intègrent des outils ludiques, cartographiques et de terrain (tels que les dérives urbaines, la collecte de matériaux, les collages à partir de déchets, la cartographie et les entretiens avec la communauté). Les résultats confirment que ces pratiques dépassent le cadre traditionnel de la salle de classe, favorisant l'activité collective, l'abstraction et la réinterprétation spatiale. Les participants ont pu canaliser leur énergie créative en utilisant des ressources facilement accessibles dans l'environnement (pierres, déchets métalliques), contribuant ainsi à l'activation de l'espace public et à une réflexion critique sur des problématiques locales telles que l'omniprésence des déchets. La principale contribution de cette étude réside dans l'offre d'un cadre conceptuel permettant de traduire les mouvements artistiques contemporains en stratégies pédagogiques applicables aux contextes vulnérables, et dans la revalorisation de l'atelier d'art dans la transformation du paysage. Elle conclut que les pratiques artistiques contemporaines possèdent une grande valeur pédagogique tant qu'elles ne se contentent pas d'imiter des œuvres spécifiques, mais qu'elles réaffirment le potentiel créatif et réflexif de leurs fondements afin d'encourager une interaction directe, sensible et collaborative entre les individus et leur communauté.

Mots-clés : Éducation artistique, environnement urbain, art contemporain, animation culturelle, communauté, culture.

INTRODUCCIÓN

En este artículo se analizan las posibilidades que surgen de la relación entre la deriva, el *land art* y el *arte povera* como recursos para un taller artístico, mediante ejercicios que favorecen la creatividad a partir de la exploración del espacio y la experimentación con los objetos que este proporciona, fortaleciendo así la relación de los participantes con su entorno y su comunidad. El recorrido por el espacio funciona como un elemento central, ya sea para documentarlo mediante la observación o para recolectar materiales —como envolturas, piedras o plantas— que posteriormente se utilizan en la creación de formas, collages o ensambles. De estos movimientos se retoma el uso de recursos naturales y objetos del entorno para producir intervenciones simples e *in situ*.

Se parte de experiencias desarrolladas en talleres dirigidos a niños, niñas y adolescentes en la colonia Camino Verde, en la ciudad de Tijuana, México, como parte de un programa de intervención sociocultural orientado a la prevención de la violencia mediante capacitaciones artísticas. A partir de la sistematización de estas experiencias, en las que se recuperan principios presentes en la deriva, el land art y el arte povera, para traducirlos en ejercicios vinculados con el espacio cotidiano.

El artículo se estructura en tres apartados principales. En el primero se aborda el taller artístico como espacio de experiencia, juego y exploración, retomando aportes sobre educación artística, desarrollo creativo y mediación sociocultural. En el segundo apartado se revisan algunos referentes conceptuales y artísticos —particularmente la deriva situacionista, el land art y el arte povera— para reflexionar sobre sus posibilidades como

estrategias pedagógicas orientadas al reconocimiento sensible del entorno y al trabajo con materiales y espacios cotidianos. Finalmente, en el tercer apartado se presentan ejercicios y experiencias desarrolladas, con el propósito de analizar cómo estas prácticas favorecen procesos de observación, participación, exploración espacial y creación colectiva.

El taller artístico como espacio de experiencia

El taller artístico constituye una modalidad no escolarizada en la educación artística con propósitos variados: desarrollar habilidades o aptitudes artísticas, favorecer la apreciación artística, complementar la formación escolarizada mediante la formación integral, o como recurso o herramienta para la mediación o la intervención sociocultural. Dependiendo del contexto, estos propósitos pueden variar o combinarse entre sí. En todos los casos, incluyendo en aquellos en los que el propósito principal es el desarrollo de aptitudes o habilidades artísticas, el taller artístico aporta en renglones como el desarrollo de la personalidad, la convivencia y, particularmente, la expresión del individuo.

De acuerdo con García von Hoegen, la implementación de un taller artístico genera múltiples beneficios como son: el fomento a la práctica del arte y al desarrollo de la capacidad expresiva y creativa de los participantes, propiciando, adicionalmente, una cultura equitativa. Además, destaca que, al apoyar el cumplimiento del derecho a la vida cultural, artística y científica, es una forma de transmisión de la cultura, “un espacio de creación y expresión, con impacto en la motivación, las emociones y las relaciones interpersonales”. (2019, p. 153).

El taller artístico puede funcionar como un espacio temporal donde las dinámicas y jerarquías cotidianas se suspenden parcialmente, permitiendo a los participantes distanciarse de la rutina y construir un momento propio. En este sentido, puede entenderse como una zona temporal autónoma (TAZ), en términos de Bey (2014), al propiciar formas alternativas de convivencia, creación y exploración artística fuera de las lógicas habituales del trabajo, la escuela y las responsabilidades cotidianas.

¿Cuál puede ser la expectativa de aprendizaje en un taller artístico? Howard Gardner (2006) señala que el aprendizaje artístico se transforma con la edad. Mientras en la niñez predomina el uso creativo de símbolos y la construcción de metáforas visuales basadas en la percepción y la semejanza, en la adolescencia aumenta el interés por aspectos como el estilo, la expresividad, el equilibrio y la composición, así como una mayor atención a las convenciones y formas de representación.

Otro propósito de un taller artístico, basado en el lenguaje visual, es desarrollar la autonomía del participante respecto a la información o representaciones visuales que le rodean. Acaso (2010) plantea la necesidad de reconocer al participante como constructor de significados y no únicamente como receptor de imágenes o representaciones. En este sentido, el taller artístico no se limita a la reproducción de formas, sino que favorece procesos de interpretación, exploración y producción de sentido a partir de la experiencia y del contexto inmediato. Se busca empoderar al participante para enunciar su visión singular y personal del mundo, determinada por su cultura, historia personal y experiencias.

El juego como estrategia pedagógica

El taller dirigido a niños, niñas y adolescentes, exige trabajar en experiencias que inviten a los participantes a involucrarse e integrarse a las actividades propuestas. En talleres destinados al desarrollo de habilidades artísticas o en entornos escolarizados, generalmente forma parte de una currícula preestablecida o como una actividad extracurricular. En otros casos, la experiencia es más libre y se requieren estrategias para lograr la participación y el involucramiento del participante.

Minerva Torres (2002) destaca el juego como una herramienta educativa fundamental, capaz de estimular la participación activa, el aprendizaje y el desarrollo de competencias. En el mismo sentido, UNICEF (2018) señala que el juego favorece habilidades intelectuales, emocionales y sociales, al permitir que los niños construyan vínculos, compartan, negocien, resuelvan conflictos y fortalezcan su capacidad de autoafirmación (p. 8). El juego, como elemento estructurante y de cohesión, se convierte en una herramienta útil para la conducción del taller. Permite a los participantes sentirse cómodos y libera de la obligación de aprender una tarea específica. Despenaliza acciones como el movimiento, los gritos o interrumpir actividades, lo cual es contrario a los ambientes escolarizados. Mediante el juego se procuran momentos de actividad colectiva y también espacios de introspección o trabajo solitario, según las necesidades del participante.

Fue el uso del juego para estructurar el taller lo que derivó en ejercicios de exploración del espacio, canalizando la energía de los participantes y combinando actividad física con creatividad. En este sentido, el entorno deja de funcionar únicamente como escenario para transformarse en un recurso activo de creación y aprendizaje.

***Deriva, land art y arte povera* como estrategias pedagógicas**

Deriva y exploración perceptual del espacio

Para explorar el territorio como espacio de creación y expresión de subjetividades, retomamos las aportaciones de Tuan (2007) y Carreri (2013), así como recursos metodológicos de Licona (2003); Flores (2013) y el grupo Iconoclasistas (Risler y Ares, 2013), quienes utilizan herramientas visuales, narrativas y cartográficas para analizar la memoria, las transformaciones urbanas y las experiencias colectivas del espacio.

Tuan (2007) utiliza el concepto de topofilia para describir los vínculos afectivos entre las personas y el entorno, señalando cómo los lugares adquieren significado a partir de la experiencia, la memoria y la carga emocional. Por su parte, Carreri (2013), desde referencias como el situacionismo y el *land art*, plantea el caminar y la experiencia sensorial como formas de explorar y reinterpretar el espacio mediante la interacción directa con el entorno.

En cuanto a las representaciones del espacio, Licona (2003) documenta las transformaciones de Tacubaya mediante dibujos realizados por sus habitantes, mientras Flores (2013) emplea relatos visuales y orales para abordar la memoria urbana y la violencia de género en el espacio público (Flores, 2013). Finalmente,

Iconoclastas propone cartografías colaborativas y críticas orientadas a construir relatos colectivos sobre el territorio (Risler y Ares, 2013).

La deriva consiste en recorrer el espacio urbano como una práctica estética vinculada a la vida cotidiana (Carreri, 2013, p.59). Derivada de la psicogeografía situacionista, propone explorar la ciudad desde la percepción y la experiencia subjetiva, alejándose de los recorridos funcionales y rutinarios. Debord (2015) destaca cómo esta práctica permite observar aspectos sociales, morfológicos y emocionales del entorno urbano, atendiendo a elementos como materiales, actividades, arquitectura, clima o dinámicas sociales. Además, el uso de mapas funciona como herramienta para la exploración y reinterpretación de la ciudad.

Land art y relación cuerpo-entorno

El *land art*, también llamado *earthworks* o arte de la naturaleza, surge en los años sesenta como una derivación del arte conceptual y minimalista. Carreri señala que “experimentamos de esta forma con nuestro propio cuerpo el espacio a través del viaje y la ruta, conquistando, mediante nuestro movimiento, la escultura. Es una forma nueva de vivenciar la escultura, de dar relevancia a la vida” (2013, p. 29), enfatizando la experiencia física y sensorial del entorno.

El *land art* consiste en la creación de piezas e intervenciones en espacios abiertos, integradas al paisaje y realizadas principalmente con materiales del entorno, como tierra, piedra, arena, ramas y troncos. Sus obras suelen recurrir a formas simples —círculos, líneas, cuadrados o espirales— y estructuras efímeras sujetas a la erosión natural, por lo que la documentación mediante fotografías, mapas o registros audiovisuales adquiere relevancia. Michael Lailach resume esta perspectiva al señalar que “el paisaje, además de ser un mero objeto de descripción, literaria o artística, se convertía también en material plástico. La tarea artística debía desarrollarse necesariamente *in situ*” (2007, p. 8).

Artistas pioneros como Smithson (1996) y Goldsworthy (2000) ejemplifican esta relación entre intervención, paisaje y materiales naturales. Estos ejercicios permiten trasladar la experiencia artística al espacio público y fortalecer la relación entre las personas y su entorno mediante piezas efímeras y recursos no convencionales.

Arte povera y resignificación de materiales cotidianos

El *arte povera* surge en Italia, en los años sesenta, y recibe su nombre del crítico, historiador de arte y curador Gonzalo Celant. Una de sus principales características es la utilización de materiales llamados pobres o efímeros. Su principal recurso eran materiales naturales como fibras, ramas, madera y piedras, así como desechos. Actualmente, sus recursos incluyen latas, botellas de pet y envoltorios de dulces, galletas o frituras; es decir, basura muy accesible en el entorno.

El *arte povera* también permite una experiencia artística al utilizar recursos no convencionales, sean naturales o desechados, permitiendo explorar las formas a partir de las características de estos: textura, resistencia, color y posibilidades de transformación. El uso de materiales accesibles y objetos encontrados en el

entorno permite trabajar con ejercicios basados en la observación, la recolección y la experimentación material, estableciendo puentes entre exploración del espacio, percepción y creación artística.

Experiencias de taller y ejercicios

Contexto de trabajo: Camino Verde

Las experiencias analizadas se desarrollaron en Casa de las Ideas, ubicada en la colonia Camino Verde, en Tijuana, México, como parte de un programa de prevención de la violencia mediante capacitaciones artísticas. Camino Verde es una de las colonias más densamente pobladas y con mayor incidencia delictiva de la ciudad, además de presentar carencias en espacios de recreación y deporte (Rosa y Montoya, 2023). Un diagnóstico del Consejo Ciudadano de Seguridad Pública de Baja California señala una alta percepción de inseguridad entre la población, así como problemáticas relacionadas con robos, consumo de drogas y violencia intrafamiliar, destacando la necesidad de programas preventivos y espacios comunitarios (CCSPBC, 2022). En este contexto, Casa de las Ideas formó parte de una intervención comunitaria orientada a la prevención de la violencia mediante actividades culturales y artísticas, dentro del Programa de Convivencia Ciudadana apoyado por USAID (Orozco, 2014).

Este proyecto consistió en 17 talleres de capacitación artística para la prevención de la violencia dirigidos a jóvenes en situación de riesgo, basados en las herramientas para la vida propuestas por la Organización Mundial de la Salud, con enfoque en comunicación, liderazgo y manejo emocional. Aunque el programa inicial se implementó entre 2013 y 2014, sus actividades mantuvieron una continuidad hasta el presente, solo interrumpidas por la pandemia. Las actividades descritas surgieron inicialmente en talleres de fotografía y periodismo, pero sobre todo en un taller llamado “Dinámicas Creativas”, adaptado a las necesidades de los participantes, donde se buscaban incorporar experiencias plásticas vinculadas con el entorno de la comunidad. El taller se impartió de manera continua entre 2013 y 2019, los días sábados, en ciclos trimestrales, atendiendo principalmente niños y niñas, pero incorporando la participación de jóvenes, e incluso cuidadores, ya sea hermanos, padres o madres de familia, que acompañaban a los menores.

Exploración del espacio público

Los recorridos del espacio público son una característica esencial del taller. En una colonia popular, la deriva permite recorrer los mercados sobre ruedas, áreas verdes, parques, canchas deportivas, observar el tránsito de las personas, los comercios o el transporte público. Al mismo tiempo, mediante la observación y registro de los espacios y las actividades que ahí suceden, es posible reflexionar sobre las características del espacio urbano que se habita, las características de las construcciones o las actividades comerciales que ahí se realizan.

Se debe considerar también la edad de los participantes al momento de planificar el tipo de ejercicios que se llevarán a cabo. En el caso de adolescentes y jóvenes, el espacio a recorrer se amplía, si bien debe haber un monitoreo y acompañamiento a la distancia. Mientras que, en el caso de menores de edad, el espacio debe ser

más restringido para evitar cualquier tipo de percance y cuidar la seguridad de los participantes. Aunque también deben procurarse ejercicios o exploraciones al aire libre, en los patios o exteriores del espacio donde se desarrolle el taller.

Estas dinámicas permiten extender la experiencia del taller artístico más allá del salón, hacia el espacio público, y fuera de la hoja o lienzo, incorporando materiales a la experiencia del taller, así como la percepción, gustos y experiencias de los participantes al momento de elegir las formas a desarrollar. Es necesario señalar que estas estrategias no son exclusivas del arte povera, la deriva o el land art, otros movimientos artísticos han hecho uso de ellas, y forman parte del repertorio de posibilidades del arte contemporáneo. Otra característica importante de estas prácticas es que desbordan tanto el espacio del salón como los soportes con los que se trabajan. Es decir, el salón cumple funciones muy importantes durante el desarrollo del taller, pero no restringe la interacción con el espacio exterior, el entorno.

En las calles de la colonia es común ver papalotes enredados en los cables de luz o las ramas de los árboles. Con este antecedente en mente, se dedicó una sesión a la elaboración de papalotes de papel. Los resultados fueron diversos, pero varios de los participantes tenían ya un grado avanzado de conocimiento en la elaboración de papalotes. Ya elaborados, se intentó volarlos, con diferentes resultados, en un predio aledaño al espacio donde se ofrecía el taller. Para poder lograr que los papalotes levantaran el vuelo, los participantes tenían que correr por el predio hasta que su pieza tomara el vuelo. Algo que también se experimentó con la elaboración de avioncitos de papel en pequeñas competencias para ver cuál diseño volaba más lejos. Ambos ejercicios están relacionados con los juegos cotidianos de los participantes, llevados a cabo de manera colectiva y buscando una activación del espacio a través de ellos.

Recolección e intervención de objetos

Corazón piedra de río. Recolección de objetos: piedras y basura

Cada implementación tiene sus particularidades. El espacio donde se desarrolló este taller se ubica en un barranco sobre el que corre un arroyo. El entorno ofrecía distintos materiales para trabajar: piedras, envolturas de botanas y galletas, hojas y ramas, tomando las precauciones de higiene necesarias, sobre todo tratándose de menores.

Las piedras de río eran fáciles de extraer de la arena de las jardineras o se acumulaban en las banquetas de la colonia, por lo que se convirtieron en un insumo constante para llevar a cabo diferentes prácticas. La más recurrente fue pintarlas a partir de las formas que se pudieran encontrar a partir de observarlas. Esto se hace de manera individual o colectiva, como juego, tono que se debe mantener en todo momento de la actividad. El ejercicio se divide en tres partes: búsqueda y recolección, limpieza e intervención. La búsqueda y recolección se hace con herramientas o con las manos, pero con las precauciones adecuadas para trabajar en la vía pública. Desde el primer momento se exploran visual y táctilmente las características de las piedras: forma, tamaño, color y textura. Las piedras son colocadas en cubetas, siendo que algunas ya van acompañadas de una declaración

de propiedad y de una asociación con una forma en particular. Esta parece carro, esta parece calaca, esta parece luchador, etc.

Las piedras son lavadas para retirar arena o tierra y posteriormente intervenidas con pintura por los participantes, quienes relacionan sus formas con animales, personajes, insectos, máquinas o composiciones abstractas. El ejercicio implica organización, exploración del espacio, observación y experimentación táctil a partir de los distintos tamaños y texturas de las piedras. Una vez pintadas y secas, las piezas pueden colocarse en distintos espacios cotidianos.

Las piedras, en ocasiones combinadas con ramas y hojas, también se utilizan para generar formas, mensajes o estructuras en equilibrio dentro del espacio. A partir del juego con figuras geométricas y composiciones simples, los participantes desarrollan propuestas individuales y colectivas, favoreciendo la experimentación con materiales, el trabajo colaborativo y la relación con el entorno.

Figura 1

Ejercicios con piedras



Figura 2

Ejercicios con piedras o hilos



Collage y materiales de desecho

En México, como en otras partes del mundo, la principal basura suelen ser los plásticos, botellas pet, unicef y envolturas, mismas que representan ya un grave problema de salud pública. La presencia de estos plásticos en el paisaje urbano es omnipresente. Por tal motivo eran materiales de fácil recolección.

El material con el que se obtuvieron mejores resultados fueron envolturas metalizadas de botanas o galletas, con las que se trabajaron piezas tipo collage utilizando los materiales recortados como base para una paleta de color con la que se rellena dibujos elaborados en cartulinas. Además de las piezas elaboradas a partir de basura, se trabajó el collage a partir de recortes de revistas. El collage es un ejercicio que ayuda a ver los objetos de un modo distinto, articulando metáforas visuales al construir objetos mediante la integración o superposición de elementos distintos. Representa retos importantes para el participante al tener que transformar imágenes para convertirlas en otras.

La superposición de las imágenes conlleva un grado de abstracción que genera ansiedad o molestia en algunos de los participantes. Esto se da por anteponer el significado a la forma, o por la dificultad para unir fragmentos para la construcción de nuevas formas. Estos ejercicios pueden alcanzar mejores resultados, y una mayor satisfacción por parte del participante, si se llevan a cabo varias sesiones cortas de manera que el proceso sea gradual y reiterativo. El uso de estos materiales fomenta la creatividad mediante la generación de formas a partir de la percepción y experimentación del participante, en lugar de trabajar a partir de formas preestablecidas o más convencionales.

Una reflexión paralela que se deriva de estos ejercicios se relaciona con la omnipresencia de la basura que se utiliza como materia prima para las piezas, y la contaminación que generan, con reflexiones sobre la disposición de basura y críticas a la acumulación de basura en ciertos puntos de la colonia, pero también hacia los materiales que se utilizan para el envasado o empaquetado de productos.

Figura 3

Collage



Mapeos y entrevistas

El trabajo con adolescentes y jóvenes fue más allá de la creación de formas en el espacio. Además de los recorridos y la exploración se recurrió a actividades que permitieran reflexionar sobre las características del entorno y sus problemáticas. Para ello se retoma el mapa como herramienta de documentación a varios niveles: perceptual y memoria, y registro de campo. A partir de la identificación de problemáticas se llevan a cabo entrevistas con los habitantes del espacio: colonos, comerciantes, transeúntes. Con los materiales recabados se procede a la generación de productos escritos, gráficos o audiovisuales. Entre los elementos que resultan tanto de mapas como entrevistas podemos encontrar toponimias, tipos de trabajos, las actividades económicas y los tipos de negocios, los trayectos migratorios, y temas como la identidad, la vida cotidiana de la colonia o la violencia.

En talleres dedicados a la exploración del espacio, herramientas como el video, los blogs y los fanzines permiten documentar y compartir investigaciones sencillas sobre problemáticas de la colonia. A través de estos formatos, los participantes registran recorridos, testimonios y observaciones del entorno, combinando procesos de exploración, recopilación de información, escritura, diseño y edición.

Figura 4

Mapeos y entrevistas



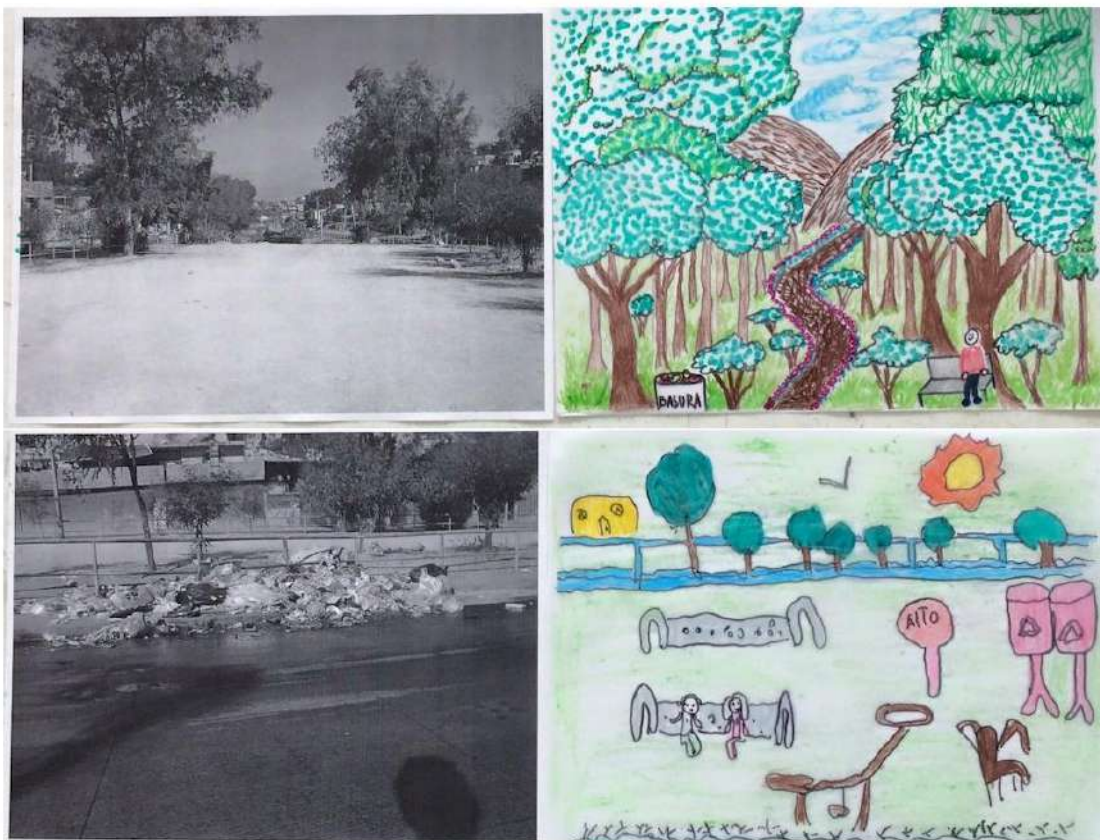
La integración de estas herramientas favorece una comprensión más amplia del espacio urbano y de las dinámicas que lo conforman. Los participantes desarrollan habilidades de observación y representación de sus experiencias, al tiempo que reflexionan sobre aspectos del entorno que suelen pasar desapercibidos. Asimismo, estas prácticas fortalecen el vínculo entre el arte, el espacio y la comunidad, promoviendo una aproximación crítica hacia las problemáticas de la colonia.

El desarrollo de estas actividades requiere planificar los temas a abordar, identificar los espacios de trabajo y establecer diálogo con las personas entrevistadas. En el caso del mapeo, el conocimiento del entorno y la memoria de los participantes son elementos fundamentales, complementados por la observación y la recopilación

de testimonios. Entre los retos de estos ejercicios se encuentran las habilidades de lectoescritura, el diseño de materiales gráficos, el uso de herramientas digitales y el manejo ético de la información recopilada.

Figura 5

Análisis del entorno



CONCLUSIONES

Se logró revisar las posibilidades de determinadas prácticas artísticas como el *arte povera*, el *land art* y la *deriva* como recursos a ser utilizados en el diseño de un taller artístico, con el fin de proponer al participante una interacción directa con su entorno. Las características específicas retomadas son la exploración del espacio, y el uso de materiales y soportes no convencionales, proporcionados por el entorno.

Entre los hallazgos se encuentran el potencial de estos ejercicios, siempre y cuando no pretendan emular piezas o acciones en específico, sino retomar el potencial creativo que daba sustento a cada práctica o movimiento. Es decir, la exploración del entorno, la recopilación y uso de materiales no convencionales, la observación, la experimentación y la participación activa.

La reflexión en torno a los ejercicios desarrollados en un taller artístico permite documentar, compartir experiencias, generalizar la discusión, promover dinámicas que vayan más allá del aula y de los soportes convencionales. El taller artístico es una práctica pedagógica llevada a cabo en entornos escolarizados y no

formales, como parte de la implementación de programas de intervención sociocultural, en espacios museísticos, y otros más.

Esta documentación permite ahondar en lo que acontece al interior del taller artístico, estableciendo una revisión de postulados de estos u otros movimientos o prácticas, ayudando a fortalecer los contenidos del taller, tanto desde la parte pedagógica como desde la artística. Por ende, es pertinente la recopilación de materiales generados por los participantes (cuando sea posible), archivos documentales y fotográficos y bitácoras, insumos que permitan ampliar el repertorio de prácticas desarrolladas y ahondar en estas reflexiones.

La documentación de estas dinámicas permite ahondar en lo que acontece al interior del taller artístico, estableciendo una revisión de postulados de estos u otros movimientos o prácticas, ayudando a fortalecer los contenidos del taller, tanto desde la parte pedagógica como desde la artística.

Es pertinente la recopilación de materiales generados por los participantes (cuando sea posible), archivos documentales y fotográficos y bitácoras, insumos que permitan ampliar el repertorio de prácticas desarrolladas y ahondar en estas reflexiones. Así mismo, resulta sustancial relacionar, comparar y contar con referencias para el diseño de prácticas y contenidos de talleres artísticos, en diferentes contextos.

Con vistas a futuras experiencias, sería importante ahondar en la revisión de los fundamentos en los que se apoya la implementación de un taller artístico, tanto en el desarrollo de habilidades y aptitudes, así como en la mejora de la relación de los individuos con su entorno. En definitiva, este modelo de educación artística alternativa demostró un impacto directo sobre el eje original del proyecto, al constituirse como un dispositivo de mediación sociocultural que promueve la apropiación sensible del espacio público, reduce los factores de riesgo asociados a la violencia y dota a la comunidad de herramientas colectivas de expresión que favorecen la reconstrucción del tejido social, así como en la mejora de la relación de los individuos con su comunidad y en su entorno cultural.

REFERENCIAS

Acaso, M. (2010). *La educación artística no son manualidades: Nuevas prácticas en la enseñanza de las artes y la cultura visual*. Los Libros de la Catarata.

<https://www.academia.edu/download/52067149/La-Educacion-Artistica-No-Son-Manualidades.pdf>

Bey, H. (2014). *La zona temporalmente autónoma*. Devenir.

http://www.demopunk.net/sp/docs/bey_taz_sp.pdf

Careri, F. (2013). *El andar como práctica estética*. Gustavo Gili.

Consejo Ciudadano de Seguridad Pública de Baja California [CCSPBC] (2022). *Diagnóstico situacional: Violencia y delincuencia en la colonia Camino Verde del municipio de Tijuana, Baja California*. Vivir Seguros BC.

<https://vivirsegurossbc.org/website/wp-content/uploads/DIAGNÓSTICO-SITUACIONAL-VIOLENCIA-Y-DELINCUENCIA-EN-COLONIA-CAMINO-VERDE.-CCSPBC-2022..pdf>

- De la Rosa, A., Montoya, E. (2023). Índice de vulnerabilidad urbana global en Camino Verde, Tijuana: Indicadores con perspectiva integral y actualizada. *Procesos Urbanos*, 10(2).
<https://revistas.cecar.edu.co/index.php/procesos-urbanos/article/view/645>
- Debord, G. (2015). *La sociedad del espectáculo* (Maldeamores, Trad.). Pre-Textos. (Obra original publicada en 1967).
- Flores, E. (2013). Escrito en la banqueta: archivo de memoria visual. Escenas urbanas de acoso sexual en la Ciudad de México. *Bifurcaciones: Revista de Estudios Culturales Urbanos*.
<https://www.bifurcaciones.cl/escrito-en-la-banqueta-archivo-de-memoria-visual/>
- Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF). (2018). *Aprendizaje a través del juego: Reforzar el aprendizaje a través del juego en los programas de educación en la primera infancia*. UNICEF.
<https://www.unicef.org/sites/default/files/2019-01/UNICEF-Lego-Foundation-Aprendizaje-a-traves-del-juego.pdf>
- García von Hoegen, M. (2019). Creación artística y corporeidad como herramientas de cohesión social e interculturalidad. *Cuadernos Inter.c.a.mbio sobre Centroamérica y el Caribe*, 16(1), 26–45.
https://www.scielo.sa.cr/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S1659-49402019000100026&lng=pt&nrm=iso&tlng=es
- Goldsworthy, A. (2000). *Time*. Thames & Hudson.
- Howard Gardner, G. V. (2006) Arte, mente y cerebro. Una aproximación cognitiva a la creatividad. Paidós.
http://www.biblioteca.cij.gob.mx/Archivos/Materiales_de_consulta/Drogas_de_Abuso/Articulos/ArteMenteCerebro.pdf
- Lailach, M. (2007). *Land art*. Taschen.
- Licona, E. (2003). *Producción de imaginarios urbanos: dibujos de un barrio*. Benemérita Universidad Autónoma de Puebla.
- Minerva Torres, C. (2002). El juego: Una estrategia importante. *Educere*, 6(19), 289–296.
<http://revistas.saber.ula.ve/index.php/educere/article/view/12624/21921923730>
- Napier, S. J. (2006). Matter out of place: Carnival, containment, and cultural recovery in Miyazaki's *Spirited Away*. *The Journal of Japanese Studies*, 32(2), 287-310.
<https://online.ucpress.edu/jjs/article/32/2/287/201164>
- Orozco, F. (2014). *Informe de cierre del proyecto Promoción de la Cultura, el Arte y el Uso de Tecnologías de la Información como Herramientas para la Prevención de la Violencia en los Polígonos Camino Verde*,

Mariano Matamoros y Granjas Familiares Unidas, en Tijuana, Baja California. Programa de Convivencia Ciudadana.

Risler, J., Ares, P. (2013). *Manual de mapeo colectivo: recursos cartográficos críticos para procesos territoriales de creación colaborativa*. Buenos Aires, Argentina.

<https://dataspace.princeton.edu/bitstream/88435/dsp01vx021h61j/1>

Simmel, G. (2005). La metrópolis y la vida mental. *Bifurcaciones*, 4(2), 1-10.

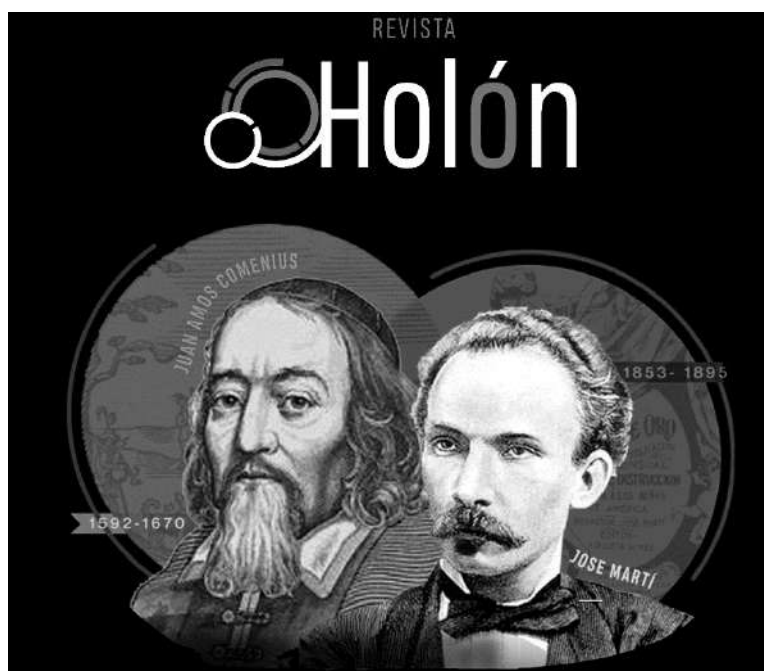
[https://www.academia.edu/download/33125936/La metropolis y la vida mental por Georg Simmel.pdf](https://www.academia.edu/download/33125936/La_metropolis_y_la_vida_mental_por_Georg_Simmel.pdf)

Smithson, R. (1996). *Robert Smithson: the collected writings*. Univ of California Press.

Tuan, Y. F. (2007). *Topofilia: Un estudio de las percepciones, actitudes y valores sobre el entorno*. Melusina.

Contribución Autoral

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



Vol. IV
No. 13
Septiembre - Diciembre
2026



Elizabeth Sáenz López

Universidad José Martí de Latinoamérica, México

elizabeth.saenz@ujosemarti.edu.mx

<https://orcid.org/0009-0006-6373-3254>



Claudia Penélope Fundora López

Universidad José Martí de Latinoamérica, México

claudia.fundora@ujosemarti.edu.mx

<https://orcid.org/0009-0008-0012-6574>



Yuritzi Briseida Mendieta González

Universidad José Martí de Latinoamérica, México

yuritzi.mendieta@ujosemarti.edu.mx

<https://orcid.org/0009-0001-6660-614X>

Cómo citar este texto:

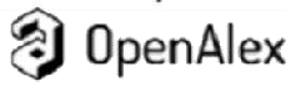
Sáenz López, E., Fundora López, C. P., Mendieta González, Y. B. (2026). *Arquitectura pedagógica inclusiva: neurodiversidad y diseño universal para el aprendizaje*. Revista Holón. Vol. IV, No. 13. Septiembre-Diciembre 2026. Pp. 101-114. Universidad José Martí de Latinoamérica. URL disponible en: <https://revistas.up.ac.pa/index.php/holon>

Recibido: 10 de mayo de 2026

Aceptado: 10 de julio de 2026

DOI: <https://doi.org/10.48204/j.holon.n13.a11158>

Indexada y catalogado por:



Arquitectura pedagógica inclusiva: neurodiversidad y diseño universal para el aprendizaje

Inclusive pedagogical architecture: neurodiversity and universal design for learning

Elizabeth Sáenz López

Universidad José Martí de Latinoamérica

Monterrey, México

<https://orcid.org/0009-0006-6373-3254>

elizabeth.saenz@ujosemarti.edu.mx

Claudia Penélope Fundora López

Universidad José Martí de Latinoamérica

Monterrey, México

<https://orcid.org/0009-0008-0012-6574>

claudia.fundora@ujosemarti.edu.mx

Yuritzi Briseida Mendieta González

Universidad José Martí de Latinoamérica

Monterrey, México

<https://orcid.org/0009-0001-6660-614X>

yuritzi.mendieta@ujosemarti.edu.mx

Correspondencia: elizabeth.saenz@ujosemarti.edu.mx

RESUMEN

La consolidación de una educación inclusiva constituye uno de los principales desafíos de los sistemas educativos contemporáneos. Aunque organismos internacionales como la UNESCO han promovido políticas orientadas a garantizar el aprendizaje de todo el alumnado, persisten tensiones entre estos principios y las prácticas escolares basadas en modelos homogéneos de enseñanza y evaluación. Este artículo de reflexión analiza críticamente los fundamentos pedagógicos de la educación inclusiva desde el enfoque de la neurodiversidad y el Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA), mediante un diálogo argumentativo que incorpora aportes de la pedagogía inclusiva, la neuroeducación y las políticas educativas internacionales. Se sostiene que la transformación de la escuela requiere superar la lógica de las adaptaciones individuales para avanzar hacia el rediseño de los entornos educativos desde la variabilidad humana como principio organizador del aprendizaje. Como principal aporte, se propone la categoría de arquitectura pedagógica inclusiva, entendida como un marco conceptual que integra el DUA, la evaluación formativa y flexible, la mediación pedagógica, la dimensión socioemocional y la diversificación de las experiencias de aprendizaje como componentes interdependientes de un mismo proyecto educativo. Se sostiene, finalmente, que la consolidación de escuelas inclusivas exige transformaciones estructurales que articulen políticas públicas, formación docente, liderazgo pedagógico y prácticas curriculares coherentes con los principios de equidad, participación y justicia educativa.

Palabras clave: aprendizaje, aprendizaje socioemocional, educación básica, educación inclusiva, evaluación del estudiante, estrategias educativas.

Abstract

The consolidation of inclusive education is one of the main challenges facing contemporary education systems. Although international organizations such as UNESCO have promoted policies aimed at guaranteeing learning for all students, tensions persist between these principles and school practices based on homogeneous teaching and assessment models. This reflective article critically analyzes the pedagogical foundations of inclusive education from the perspective of neurodiversity and Universal Design for Learning (UDL), through an argumentative dialogue that incorporates contributions from inclusive pedagogy, neuroeducation, and international educational policies. It argues that transforming schools requires moving beyond the logic of individual adaptations to redesign educational environments based on human variability as the organizing principle of learning. The main contribution is the proposal of the category of inclusive pedagogical architecture, understood as a conceptual framework that integrates Universal Design for Learning (UDL), formative and flexible assessment, pedagogical mediation, the socio-emotional dimension, and the diversification of learning experiences as interdependent components of a single educational project. Finally, it is argued that the consolidation of inclusive schools requires structural transformations that articulate public policies, teacher training, pedagogical leadership, and curricular practices consistent with the principles of equity, participation, and educational justice.

Keywords: learning, socio-emotional learning, basic education, inclusive education, student assessment, educational strategies.

Arquitetura pedagógica inclusiva: neurodiversidade e desenho universal para a aprendizagem

Resumo

A consolidação da educação inclusiva é um dos principais desafios enfrentados pelos sistemas educacionais contemporâneos. Embora organizações internacionais como a UNESCO tenham promovido políticas voltadas para garantir a aprendizagem para todos os alunos, persistem tensões entre esses princípios e as práticas escolares baseadas em modelos homogêneos de ensino e avaliação. Este artigo reflexivo analisa criticamente os fundamentos pedagógicos da educação inclusiva a partir da perspectiva da neurodiversidade e do Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA), por meio de um diálogo argumentativo que incorpora contribuições da pedagogia inclusiva, da neuroeducação e das políticas educacionais internacionais. Argumenta-se que a transformação das escolas exige ir além da lógica das adaptações individuais para redesenhar os ambientes educacionais com base na variabilidade humana como princípio organizador da aprendizagem. A principal contribuição é a proposta da categoria de arquitetura pedagógica inclusiva, entendida como um quadro conceitual que integra o Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA), a avaliação formativa e flexível, a mediação pedagógica, a dimensão socioemocional e a diversificação das experiências de aprendizagem como componentes interdependentes de um único projeto educacional. Por fim, argumenta-se que a consolidação de escolas inclusivas requer transformações estruturais que articulem políticas públicas, formação de professores, liderança pedagógica e práticas curriculares consistentes com os princípios de equidade, participação e justiça educacional.

Palavras-chave: aprendizagem, aprendizagem socioemocional, educação básica, educação inclusiva, avaliação do aluno, estratégias educacionais.

Architecture pédagogique inclusive : neurodiversité et conception universelle de l'apprentissage

Résumé

La consolidation de l'éducation inclusive constitue l'un des principaux défis des systèmes éducatifs contemporains. Bien que des organisations internationales telles que l'UNESCO aient promu des politiques visant à garantir l'apprentissage pour tous les élèves, des tensions persistent entre ces principes et les pratiques scolaires fondées sur des modèles d'enseignement et d'évaluation homogènes. Cet article réflexif analyse de manière critique les fondements pédagogiques de l'éducation inclusive à la lumière de la neurodiversité et de la conception universelle de l'apprentissage (CUA), à travers un dialogue argumentatif intégrant les contributions de la pédagogie inclusive, de la neuroéducation et des politiques éducatives internationales. Il soutient que la transformation des écoles exige de dépasser la logique des adaptations individuelles pour repenser les environnements éducatifs en s'appuyant sur la variabilité humaine comme principe organisateur de l'apprentissage. La principale contribution est la proposition du concept d'architecture pédagogique inclusive, appréhendé comme un cadre conceptuel intégrant la conception universelle de l'apprentissage (CUA), l'évaluation formative et flexible, la médiation pédagogique, la dimension socio-émotionnelle et la diversification des expériences d'apprentissage comme composantes interdépendantes d'un projet éducatif unique. Enfin, il est avancé que la consolidation des écoles inclusives exige des transformations structurelles qui définissent les politiques publiques, la formation des enseignants, le leadership pédagogique et les pratiques curriculaires conformément aux principes d'équité, de participation et de justice éducative.

Mots-clés : apprentissage, apprentissage socio-émotionnel, enseignement fondamental, éducation inclusive, évaluation des élèves, stratégies pédagogiques.

INTRODUCCIÓN

La consolidación de sistemas educativos inclusivos constituye uno de los desafíos más relevantes de la educación contemporánea. Si bien las políticas internacionales avanzan hacia el reconocimiento del derecho de todas las personas a recibir una educación de calidad, persiste una brecha significativa entre los principios de inclusión y las prácticas que predominan en las aulas. Este desfase resulta particularmente evidente en la educación básica, donde la organización curricular, los modelos tradicionales de enseñanza y los sistemas de evaluación responden, en gran medida, a una lógica homogeneizadora que desconoce la diversidad de formas en que los estudiantes aprenden, participan y construyen conocimiento (UNESCO, 2017; 2020).

Durante décadas, la escuela se ha estructurado sobre la premisa implícita de un “estudiante promedio”, supuesto que ha orientado la planificación curricular, la organización de la enseñanza y la evaluación del aprendizaje. Sin embargo, los avances provenientes de la neurociencia, la psicología del aprendizaje y la pedagogía inclusiva cuestionan esta concepción al demostrar que la variabilidad constituye una condición

inherente al desarrollo humano y no una excepción que deba corregirse. Desde esta perspectiva, la neurodiversidad representa una expresión legítima de las múltiples formas de aprender y participar, por lo que desplaza la atención desde las limitaciones individuales hacia las barreras presentes en los entornos educativos (Armstrong, 2012; Meyer et al., 2014).

Este cambio de paradigma supone una transformación profunda del significado de la inclusión. En este sentido, Booth y Ainscow (2002) sostienen que la inclusión no puede reducirse a la incorporación física de estudiantes con necesidades específicas de apoyo educativo, sino que implica revisar críticamente las culturas, las políticas y las prácticas que producen exclusión dentro de las instituciones escolares. En la misma dirección, la UNESCO (2017) concibe la inclusión como un proceso permanente de identificación y eliminación de barreras que limitan la participación y el aprendizaje, porque reconoce que la equidad exige ofrecer oportunidades diferenciadas para alcanzar objetivos comunes.

No obstante, persiste claramente la distancia entre este horizonte conceptual y la realidad educativa. A pesar de la existencia de marcos normativos internacionales numerosas escuelas mantienen currículos rígidos, metodologías uniformes y sistemas de evaluación estandarizados que dificultan la participación efectiva de estudiantes con perfiles neurodivergente: Trastorno por déficit de atención e hiperactividad (TDAH), Trastorno del Espectro Autista (TEA) o Dislexia. La inclusión se manifiesta como un conjunto de adaptaciones individuales posteriores, más que como un principio orientador del diseño pedagógico.

En este contexto, el Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA) emerge como uno de los desarrollos conceptuales más relevantes para replantear la enseñanza desde una perspectiva preventiva y no reactiva. Su principal aporte consiste en reconocer la variabilidad del alumnado desde el inicio del proceso educativo, al promover múltiples formas de implicación, representación y expresión que amplían las oportunidades de aprendizaje para todos los estudiantes (Meyer et al., 2014).

En consecuencia, limitar la transformación educativa exclusivamente al Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA) supondría una visión reduccionista de la inclusión. La evidencia científica analizada muestra que la construcción de escuelas verdaderamente inclusivas exige integrar la evaluación formativa y flexible, la dimensión socioemocional del aprendizaje, la mediación pedagógica y la diversificación de las experiencias educativas como componentes interdependientes de un mismo proyecto educativo (Darling-Hammond et al., 2017; Florian y Black-Hawkins, 2011; Immordino-Yang, 2016).

Desde esta perspectiva, sostenemos que el principal desafío de la educación inclusiva no consiste únicamente en incorporar nuevas estrategias didácticas, sino en reconstruir la arquitectura pedagógica que sustenta los procesos de enseñanza y aprendizaje.

La presente reflexión se sustenta en esta postura epistemológica para analizar críticamente las tensiones entre el marco internacional de inclusión promovido por la UNESCO y las prácticas que aún predominan en la educación básica. A partir del diálogo entre la pedagogía inclusiva, la neuroeducación y el Diseño Universal para el Aprendizaje, se argumenta que la flexibilidad curricular, la evaluación inclusiva y la mediación docente

constituyen pilares esenciales para garantizar el derecho a aprender en condiciones de equidad. Frente a este escenario, se propone superar el paradigma del estudiante promedio y reconocer la neurodiversidad como fundamento de una arquitectura pedagógica inclusiva orientada a la justicia educativa.

De la escuela del estudiante promedio a la escuela de la variabilidad humana: una transformación inaplazable

La educación inclusiva representa uno de los avances conceptuales de las políticas educativas contemporáneas; sin embargo, su consolidación continua se enfrenta a una contradicción estructural. Mientras los organismos internacionales promueven sistemas educativos orientados a garantizar el aprendizaje y la participación de todo el alumnado, numerosas instituciones escolares mantienen estructuras curriculares, organizativas, y evaluativas diseñadas para responder a un modelo homogéneo de estudiante. Esta tensión explica, en gran medida, por qué la inclusión permanece con frecuencia en el plano normativo sin traducirse plenamente en las prácticas cotidianas del aula.

Desde el marco de la UNESCO (2017; 2020), la inclusión no se limita al acceso físico a la escuela, sino que implica transformar las condiciones que generan exclusión, identificación y eliminación de las barreras que restringen la participación y el aprendizaje. Esta afirmación desplaza nuestra mirada desde las características individuales hacia la responsabilidad de los sistemas educativos para ofrecer oportunidades equitativas. De este modo, la diversidad deja de entenderse como un problema que debe corregirse para asumirse como un rasgo constitutivo de cualquier comunidad educativa.

No obstante, este principio se enfrenta a una cultura escolar heredada de modelos de enseñanza contruidos bajo parámetros de normalización. Durante décadas, la planificación curricular, la organización de los tiempos escolares y los mecanismos de evaluación se desarrollaron sobre la idea de que existía una trayectoria “normal” de aprendizaje, respecto de la cual cualquier diferencia era interpretada como déficit o desviación. Como afirma Slee (2011), esta lógica convierte la inclusión en un ejercicio permanente de adaptación del estudiante al sistema, cuando el verdadero desafío consiste en transformar el propio sistema educativo.

Esta situación adquiere especial relevancia a la luz del concepto de neurodiversidad pues los avances de la neurociencia educativa han demostrado que la variabilidad cerebral constituye una característica inherente al desarrollo humano y no una excepción estadísticamente marginal. Armstrong (2012) señala que las diferencias neurológicas deben comprenderse como expresiones legítimas de la diversidad humana, no como categorías diagnósticas asociadas a limitaciones. Desde esta perspectiva, estudiantes con TDAH, TEA o dislexia no representan casos particulares que requieren respuestas extraordinarias; por el contrario, evidencian la necesidad de revisar críticamente los supuestos sobre los cuales continúa organizándose la enseñanza escolar.

Esta mirada converge con el planteamiento de Booth y Ainscow (2002), quienes afirman que la inclusión solo puede consolidarse cuando las transformaciones alcanzan simultáneamente las culturas institucionales, las políticas educativas y las prácticas pedagógicas. Reducir la inclusión a la incorporación de recursos didácticos o adecuaciones curriculares individuales implica desconocer que las principales barreras suelen originarse en

decisiones organizativas. Por ello, la construcción de escuelas inclusivas exige revisar no solo qué se enseña, sino también cómo se conciben el éxito escolar, la evaluación, la participación y el papel del profesorado.

En este escenario, el DUA representa una de las propuestas más consistentes para replantear la enseñanza desde una lógica de anticipación y no de compensación. Meyer, Rose y Gordon (2014) afirman que planificar para la variabilidad amplía las oportunidades de aprendizaje desde el inicio del proceso educativo, al evitar que los apoyos aparezcan únicamente cuando el estudiante ya ha experimentado el fracaso escolar. La fortaleza de este enfoque radica en que sustituye el paradigma de la adaptación posterior por el diseño intencional de entornos flexibles capaces de responder a múltiples formas de aprender, comunicar y participar.

Consideramos entonces que, asumir el DUA únicamente como un repertorio metodológico limitaría su verdadero alcance. Su principal contribución reside en el cambio epistemológico que introduce, al desplazar el foco desde la adaptación del estudiante hacia la transformación del currículo y de los entornos de aprendizaje. Esta inversión representa una ruptura con la tradición escolar centrada en la homogeneidad y aproxima la educación inclusiva a una concepción de justicia social, donde la equidad consiste en ofrecer oportunidades diversas para alcanzar metas compartidas.

Esta lectura dialoga con el enfoque de capacidades desarrollado por Nussbaum (2011), quien sostiene que la justicia educativa no puede reducirse a la distribución uniforme de recursos, sino que debe garantizar las condiciones necesarias para que cada persona desarrolle efectivamente sus potencialidades. Desde esta óptica, una escuela inclusiva no es aquella que integra estudiantes diversos en un modelo inalterado, sino aquella que reorganiza sus estructuras para ampliar las capacidades reales de aprendizaje, participación y desarrollo humano.

En consecuencia, el debate sobre la inclusión educativa adquiere así una dimensión ética y política que trasciende la incorporación de innovaciones metodológicas. Mantener modelos de enseñanza diseñados para un estudiante promedio, implica perpetuar mecanismos de exclusión que limitan el ejercicio efectivo del derecho a la educación. La transformación exige reconocer que la diversidad constituye el punto de partida de toda acción pedagógica y que la responsabilidad de responder a ella recae fundamentalmente en el diseño de los sistemas educativos.

Asumimos entonces que, la inclusión debe comprenderse como una reconstrucción integral de la arquitectura pedagógica escolar. La escuela del siglo XXI requiere abandonar definitivamente la lógica de la normalización para avanzar hacia un paradigma donde la variabilidad humana sea reconocida como el fundamento de la innovación educativa, la equidad y la justicia social. Solo a partir de esta transición será posible materializar el horizonte propuesto por la UNESCO y convertir la inclusión en una experiencia cotidiana de aprendizaje compartido y no únicamente en un principio declarado por las políticas educativas.

Diseño universal para el aprendizaje (DUA) como fundamento de una arquitectura pedagógica inclusiva

La transformación de la educación inclusiva no depende de la incorporación aislada de metodologías innovadoras, sino de la reconstrucción del paradigma desde el cual se concibe la enseñanza. En este sentido, el

Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA) representa mucho más que una propuesta metodológica; constituye un marco epistemológico que cuestiona la lógica tradicional de la escolarización basada en la homogeneidad y propone reorganizar la planificación educativa desde el reconocimiento de la variabilidad humana como condición inherente al aprendizaje (Meyer et al., 2014).

Desde esta perspectiva supone un cambio sustancial respecto de los modelos compensatorios que históricamente han orientado la atención a la diversidad. Mientras estos parten de la identificación de déficits individuales para diseñar apoyos específicos, el DUA propone anticipar la diversidad desde el momento mismo en que se planifican los procesos de enseñanza. La diferencia no es únicamente metodológica, implica una transformación ética acerca de dónde se sitúa el origen de las barreras para el aprendizaje. En lugar de atribuir las exclusivamente a las características del estudiante, las ubica en las limitaciones del currículo, de la organización escolar y de las decisiones pedagógicas.

Esta visión converge con el planteamiento de Booth y Ainscow (2002), quienes sostienen que la inclusión requiere revisar simultáneamente las culturas, las políticas y las prácticas institucionales. Bajo esta lógica, el DUA no puede reducirse a un conjunto de recursos didácticos ni a una colección de adaptaciones curriculares. Su verdadero alcance reside en ofrecer un modelo para rediseñar el ambiente educativo desde criterios de accesibilidad, flexibilidad y participación, al desplazar la responsabilidad de la adaptación desde el estudiante hacia el sistema educativo.

Las investigaciones recientes respaldan esta perspectiva. Taylor et al. (2025) evidencian que la implementación del DUA favorece la participación y el aprendizaje de estudiantes con perfiles neurocognitivos diversos cuando las experiencias educativas incorporan múltiples formas de representación, implicación y expresión. Estos hallazgos refuerzan que la flexibilidad curricular no disminuye el nivel de exigencia académica; por el contrario, amplía las oportunidades para que los estudiantes demuestren sus aprendizajes mediante diferentes vías de acceso y comunicación.

No obstante, consideramos que limitar la educación inclusiva a la aplicación del DUA supondría una visión parcial del desafío educativo contemporáneo. Aunque este marco proporciona fundamentos sólidos para el diseño curricular, la consolidación de prácticas inclusivas exige integrar otros componentes igualmente relevantes, como la evaluación formativa y flexible, la mediación pedagógica, el desarrollo socioemocional y el liderazgo institucional. La evidencia muestra que las innovaciones metodológicas producen cambios sostenibles únicamente cuando forman parte de una cultura organizacional comprometida con la inclusión (Fullan, 2020).

Desde nuestra perspectiva, este constituye uno de los principales desafíos que enfrenta la educación latinoamericana. Con frecuencia, las políticas educativas incorporan el lenguaje de la inclusión sin transformar las condiciones institucionales que la hacen posible. Se promueve el uso de metodologías activas, pero se mantienen sistemas de evaluación homogéneos; se impulsan discursos sobre diversidad, mientras la organización curricular responde a estándares únicos de desempeño. Esta contradicción explica por qué

numerosas iniciativas inclusivas terminan limitándose a intervenciones aisladas, dependientes del compromiso individual del profesorado y con escasa capacidad de sostener cambios estructurales.

A nuestro modo de ver, la metáfora arquitectónica resulta pertinente porque nos lleva a comprender que la eficacia de cada componente depende de su interacción con los demás. Del mismo modo que un edificio no puede sostenerse únicamente sobre sus cimientos, la inclusión educativa tampoco puede descansar exclusivamente en el DUA. Su estabilidad requiere una estructura donde currículo, evaluación, mediación, bienestar socioemocional y organización institucional funcionen como elementos complementarios de un mismo proyecto pedagógico. Esta concepción aporta una lectura integradora al debate contemporáneo sobre inclusión. Frente a enfoques que presentan múltiples estrategias sin establecer relaciones entre ellas, proponemos comprenderlas como dimensiones interdependientes de una arquitectura orientada a garantizar el derecho efectivo a aprender. Bajo esta perspectiva, la innovación deja de medirse por la cantidad de recursos incorporados al aula y pasa a evaluarse por la capacidad del sistema educativo para eliminar barreras, ampliar oportunidades y reconocer la diversidad como el fundamento mismo de la calidad educativa.

En consecuencia, el desafío ya no consiste en decidir si las escuelas deben implementar el Diseño Universal para el Aprendizaje, sino en determinar hasta qué punto están dispuestas a transformar las estructuras que históricamente han sostenido la exclusión. Mientras la variabilidad humana sea interpretada como una excepción que requiere respuestas particulares, la inclusión permanecerá limitada a acciones compensatorias. Solo cuando esa variabilidad sea asumida como el principio organizador de toda planificación educativa será posible avanzar hacia una educación que responda de manera coherente a ideales de equidad, participación y justicia social promovidos por la UNESCO.

La arquitectura pedagógica inclusiva: de la flexibilidad curricular a la justicia educativa

La consolidación de una educación inclusiva exige trascender la implementación de estrategias aisladas para avanzar hacia una transformación estructural de la escuela. En este sentido, proponemos la arquitectura pedagógica inclusiva como una categoría conceptual que permite comprender la inclusión desde una perspectiva sistémica, en la que currículo, evaluación, mediación docente, bienestar socioemocional, liderazgo pedagógico y organización institucional interactúan de manera articulada, para la construcción de entornos educativos.

Bajo este enfoque, el Diseño Universal para el Aprendizaje constituye el fundamento sobre el cual se articulan los demás componentes de la práctica educativa. Sin embargo, su potencial transformador depende de su integración con procesos de evaluación flexibles, metodologías activas, relaciones pedagógicas inclusivas y culturas escolares comprometidas con la equidad.

Esta visión coincide con los planteamientos de Florian y Black-Hawkins (2011), quienes sostienen que la pedagogía inclusiva requiere ampliar las oportunidades de aprendizaje para todo el alumnado sin establecer categorías diferenciadas de estudiantes. Del mismo modo, Booth y Ainscow (2002) subrayan que la transformación educativa solo resulta sostenible cuando las culturas, las políticas y las prácticas institucionales

evolucionan de manera conjunta. En consecuencia, las barreras para el aprendizaje deben analizarse como expresiones de la organización escolar y no exclusivamente como características individuales del estudiantado.

La evaluación adquiere un papel estratégico dentro de la arquitectura. Más que un mecanismo destinado a verificar resultados, constituye un proceso permanente de retroalimentación que orienta la toma de decisiones pedagógicas y favorece la mejora continua del aprendizaje. Darling-Hammond et al. (2017) destacan que las prácticas evaluativas centradas en el seguimiento formativo fortalecen la autorregulación, incrementan el compromiso del alumnado y contribuyen a construir ambientes educativos más equitativos. De este modo, la evaluación flexible deja de ser un recurso excepcional para convertirse en un componente inherente al diseño curricular.

En paralelo la dimensión socioemocional constituye otro eje indispensable de esta propuesta. La evidencia aportada por la neuroeducación demuestra que el aprendizaje está profundamente influenciado por factores emocionales, motivacionales y relacionales. Immordino-Yang (2016) señala que comprender, sentir y aprender forman parte de procesos inseparables, por lo que una educación inclusiva requiere generar contextos donde cada estudiante pueda desarrollar vínculos de confianza, autonomía y pertenencia. La UNESCO (2024) ha insistido en que la construcción de escuelas inclusivas exige promover culturas institucionales basadas en el respeto, la participación y el reconocimiento de la diversidad, dado que la calidad educativa no puede desvincularse del bienestar de quienes aprenden.

La mediación pedagógica constituye otro componente esencial de esta arquitectura. Desde la perspectiva sociocultural de Vygotsky (1978), el aprendizaje es un proceso esencialmente social que se desarrolla mediante la interacción con otros. En consecuencia, la mediación docente trasciende la enseñanza de contenidos para constituir un acompañamiento integral que favorece aprendizajes significativos. A su vez, la formación continua del profesorado resulta fundamental para fomentar una cultura pedagógica inclusiva, basada en la equidad, la colaboración y la reflexión crítica sobre la práctica. Este componente hace sinergia con el liderazgo pedagógico, que actúa como elemento articulador de los procesos institucionales.

Fullan (2020) sostiene que las innovaciones educativas alcanzan resultados sostenibles cuando forman parte de proyectos colectivos respaldados por comunidades profesionales de aprendizaje y liderazgos comprometidos con la mejora continua. Desde esta óptica, la inclusión no depende exclusivamente del desempeño individual del docente, sino de la capacidad institucional para construir una visión compartida que oriente la toma de decisiones hacia objetivos comunes de justicia educativa.

Imaginemos un escenario donde esta arquitectura podría materializarse en el aula. Un maestro que diseña sus clases desde el DUA, no espera a que un estudiante con dislexia o TDAH presente dificultades para ofrecer apoyos; desde el inicio, anticipa actividades que ofrecen múltiples formas de representación (texto, audio, imágenes), de expresión (escritura, oralidad, mapas conceptuales) y de implicación (opciones de interés, retos graduados).

La evaluación, en este contexto, se diversifica en portafolios, autoevaluaciones y observaciones continuas que permiten al estudiante demostrar su aprendizaje por diferentes vías. Este breve ejemplo, ilustra cómo los componentes de la arquitectura pedagógica inclusiva DUA, evaluación flexible, mediación y bienestar socioemocional, se articulan en la práctica cotidiana para hacer efectivo el derecho a aprender en condiciones de equidad. La mediación del docente se convierte en un andamiaje flexible que se ajusta a las necesidades de cada estudiante y se construye además el clima socioemocional del aula.

En definitiva, la arquitectura pedagógica inclusiva ofrece un marco conceptual integrador para comprender esta transformación. Su principal aporte consiste en articular los fundamentos del DUA con la evaluación formativa, la mediación pedagógica, el desarrollo socioemocional, el liderazgo educativo y la cultura institucional, configurando así un sistema coherente orientado a garantizar el derecho de todas las personas a aprender.

Desde esta perspectiva, la neurodiversidad deja de representar un desafío para la escuela y se convierte en el principio que orienta la construcción de experiencias educativas más flexibles, participativas y socialmente justas. El desafío, entonces, no es técnico sino ético: implica decidir si estamos dispuestos a reconstruir los cimientos de la escuela para que todas las personas, con sus diferentes formas de aprender y participar, encuentren un lugar donde desarrollarse plenamente.

REFLEXIONES FINALES

El punto de partida del artículo ha sido el reconocimiento de que la educación inclusiva es, actualmente, uno de los mayores desafíos éticos, pedagógicos y políticos de los sistemas educativos contemporáneos. Aunque durante las últimas décadas se han producido avances significativos en la formulación de políticas internacionales, orientadas a garantizar el derecho a una educación de calidad para todas las personas, la persistencia de prácticas escolares sustentadas en la homogeneidad curricular y la evaluación estandarizada evidencia que la inclusión continúa siendo un proceso en construcción.

El análisis y las reflexiones expuestas aquí permiten sostener que la principal barrera para consolidar escuelas inclusivas no reside en la diversidad del alumnado, sino en la permanencia de estructuras pedagógicas diseñadas bajo el supuesto de un estudiante promedio, lo cual ha limitado históricamente la capacidad de los sistemas educativos para reconocer la diversidad como una condición presente y constitutiva del aprendizaje. Las prácticas pedagógicas han estado centradas, principalmente, en la adaptación individual antes que en la transformación de los contextos escolares.

En este escenario, el DUA constituye un referente indispensable para avanzar hacia modelos educativos más flexibles, accesibles y equitativos. No obstante, su potencial transformador solo alcanza plena expresión cuando se articula con otros componentes esenciales de la práctica educativa. La evaluación inclusiva, la mediación pedagógica, la atención a la dimensión socioemocional y la diversificación de las experiencias de aprendizaje no constituyen estrategias aisladas, sino dimensiones complementarias que, al interactuar, configuran una arquitectura pedagógica orientada a garantizar la participación y el aprendizaje de todo el alumnado.

Desde esta perspectiva, uno de los principales aportes de este artículo consiste en proponer la noción de arquitectura pedagógica inclusiva como una categoría integradora para comprender la complejidad de los procesos de inclusión en educación básica. Esta categoría busca superar las aproximaciones fragmentadas que analizan de manera independiente el currículo, la evaluación o la mediación docente, planteando que la transformación educativa depende de la articulación sistémica de estos componentes dentro de un proyecto institucional compartido.

Más que incorporar nuevas estrategias, se trata de reconstruir las condiciones que hacen posible una escuela donde la diversidad sea reconocida como el principio organizador de la enseñanza. La consolidación de este paradigma requiere trascender el ámbito estrictamente escolar. La formación inicial y continua del profesorado emerge como una prioridad estratégica para fortalecer competencias relacionadas con el DUA, la neuroeducación, la evaluación formativa y la construcción de ambientes emocionalmente seguros.

Del mismo modo, las políticas públicas deben avanzar hacia modelos de acompañamiento institucional que reduzcan las tensiones existentes entre los principios de inclusión y las condiciones reales en que desarrollan su labor los docentes. Sin estos cambios estructurales, existe el riesgo de que las propuestas inclusivas permanezcan como aspiraciones normativas con escasa incidencia sobre la práctica educativa cotidiana.

Hemos considerado que este desafío trasciende el ámbito técnico y adquiere una dimensión profundamente ética. Educar desde la inclusión implica reconocer que todas las personas poseen el derecho de aprender y participar en condiciones que respeten sus diferencias, sin que estas se conviertan en motivo de exclusión o desigualdad. En consecuencia, la calidad educativa no puede medirse únicamente por los resultados académicos, sino también por la capacidad de las instituciones para construir comunidades donde la diversidad sea valorada como una fuente de enriquecimiento colectivo y de innovación pedagógica.

Esta reflexión abre nuevas líneas de debate e investigación. Resulta pertinente profundizar en estudios que analicen la implementación de la arquitectura pedagógica inclusiva en diferentes contextos educativos, valorar su impacto sobre la participación, el bienestar y el rendimiento académico del alumnado, así como explorar los procesos de formación docente y liderazgo institucional que favorecen su sostenibilidad.

Asimismo, será necesario examinar cómo las políticas educativas pueden transitar desde modelos centrados en la estandarización hacia sistemas que reconozcan la variabilidad humana como fundamento de la equidad y la justicia educativa. Más que representar una meta alcanzada, la inclusión constituye un proceso permanente de transformación que interpela a toda la comunidad educativa.

Asumir este compromiso exige abandonar definitivamente el paradigma del estudiante promedio y construir escuelas capaces de responder a la diversidad desde el diseño mismo de la enseñanza. Solo así será posible avanzar hacia una educación que materialice los principios de equidad, participación y dignidad humana promovidos por la UNESCO y contribuya a la formación de sociedades más democráticas, justas e inclusivas.

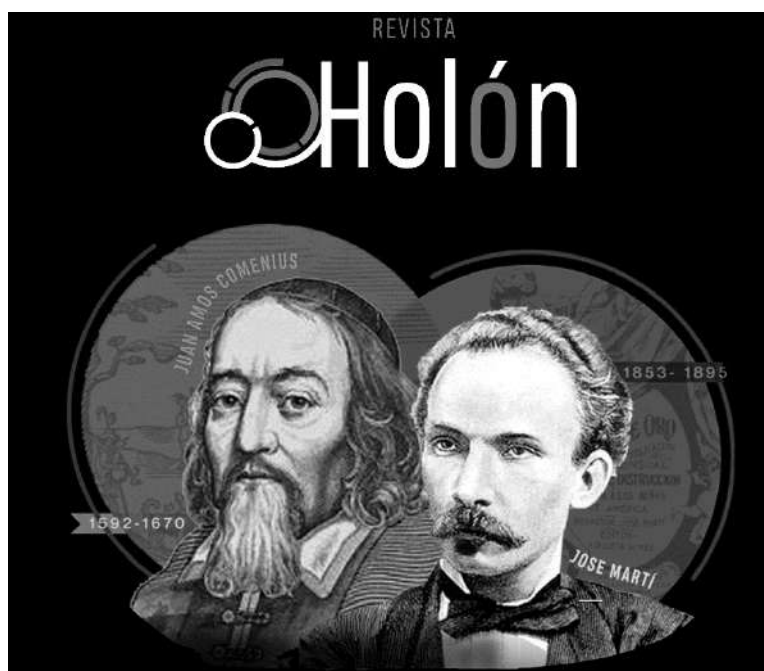
REFERENCIAS

- Armstrong, T. (2012). *Neurodiversity in the classroom: Strength-based strategies to help students with special needs succeed in school and life*. ASCD.
<https://books.google.es/books?hl=es&lr=&id=GNP2f0gg-Bk>
- Booth, T., Ainscow, M. (2002). *Index for inclusion: Developing learning and participation in schools*. Centre for Studies on Inclusive Education.
<https://www.eenet.org.uk/resources/docs/Index%20English.pdf>
- Darling-Hammond, L., Hyler, M. E., Gardner, M. (2017). *Effective teacher professional development*. Learning Policy Institute.
<https://learningpolicyinstitute.org/product/effective-teacher-professional-development-report>
- Florian, L., Black-Hawkins, K. (2011). Exploring inclusive pedagogy. *British Educational Research Journal*, 37(5), 813-828.
<https://doi.org/10.1080/01411926.2010.501096>
- Fullan, M. (2020). *Leading in a culture of change* (2nd ed.). Jossey-Bass.
[https://books.google.es/books?hl=es&lr=&id=7i0KAwAAQBAJ&oi=fnd&pg=PR9&dq=Fullan,+M.+\(2020\).+Leading+in+a+culture+of+change+\(&ots=khll5ioCVD&sig=OXf5LzA3iXjGg4HBp4XjLBCTq1A](https://books.google.es/books?hl=es&lr=&id=7i0KAwAAQBAJ&oi=fnd&pg=PR9&dq=Fullan,+M.+(2020).+Leading+in+a+culture+of+change+(&ots=khll5ioCVD&sig=OXf5LzA3iXjGg4HBp4XjLBCTq1A)
- Immordino-Yang, M. H. (2016). *Emotions, learning, and the brain: Exploring the educational implications of affective neuroscience*. W. W. Norton & Company.
- Meyer, A., Rose, D. H., Gordon, D. (2014). *Universal design for learning: Theory and practice*. CAST.
- Nussbaum, M. C. (2011). *Creating capabilities: The human development approach*. Harvard University Press.
<https://www.academia.edu/download/32232075/CreatingCapabilities.pdf>
- Slee, R. (2011). *The irregular school: Exclusion, schooling and inclusive education*. Routledge.
<https://api.taylorfrancis.com/content/books/mono/download?identifierName=doi&identifierValue=10.4324/9780203831564&type=googlepdf>
- Taylor, C. L., Jang, S. J., Motaref, S., Roy, M., Chrysochoou, M., Esmaili Zaghi, A. (2025). Examining neurodiversity and student resources in a Universal Design for Learning context. *Frontiers in Education*, 10, Article 1654115.
<https://doi.org/10.3389/feduc.2025.1654115>
- UNESCO. (2017). *A guide for ensuring inclusion and equity in education*. UNESCO.
<https://doi.org/10.54675/MHHZ2237>

- UNESCO. (2020). *Global education monitoring report 2020: Inclusion and education – All means all*. UNESCO.
<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000373718>
- UNESCO. (2024). *Transforming education towards SDG 4: Report of a global survey on country actions to transform education*. UNESCO.
<https://doi.org/10.54675/OBBC3458>
- UNESCO. (2025, November 25). *A guide for ensuring inclusion and equity in education*. UNESCO.
<https://www.unesco.org/en/articles/guide-ensuring-inclusion-and-equity-education-0>
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Harvard University Press.

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.
- 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.



Vol. IV
No. 13
Septiembre - Diciembre
2026



Yuri María Peña Aparicio

Universidad Metropolitana en Educación, Ciencia y Tecnología
Panamá

yuripena.est@umecit.edu.pa

<https://orcid.org/0009-0006-4379-8966>



Luis Fernando Cardona Palacio

Universidad Metropolitana en Educación, Ciencia y Tecnología
Panamá

luiscardona.doc@umecit.edu.pa

<https://orcid.org/0000-0002-6526-9508>

Cómo citar este texto:

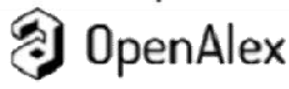
Peña Aparicio, Y. M., Cardona Palacio, L. F. (2026). *Modelación matemática: ensayo crítico de enfoques, aplicaciones y retos actuales en la educación latinoamericana*. Revista Holón. Vol. IV, No. 13. Septiembre-Diciembre 2026. Pp. 115-132. Universidad José Martí de Latinoamérica. URL disponible en: <https://revistas.up.ac.pa/index.php/holon>

Recibido: 10 de febrero de 2026

Aceptado: 15 de junio de 2026

DOI: <https://doi.org/10.48204/j.holon.n13.a11159>

Indexada y catalogado por:



Modelación matemática: ensayo crítico de enfoques, aplicaciones y retos actuales en la educación latinoamericana

Mathematical modeling: a critical essay on current approaches, applications, and challenges in latin american education

Yuri María Peña Aparicio

Universidad Metropolitana en Educación, Ciencia y Tecnología-UMECIT

Panamá

<https://orcid.org/0009-0006-4379-8966>

yuripena.est@umecit.edu.pa

Luis Fernando Cardona Palacio

Universidad Metropolitana de Educación, Ciencia y Tecnología –UMECIT

Panamá

<https://orcid.org/0000-0002-6526-9508>

luiscardona.doc@umecit.edu.pa

Correspondencia: yuripena.est@umecit.edu.pa

RESUMEN

En este ensayo, se presenta un análisis de los enfoques de mayor relevancia del proceso de modelación matemática, tales como el educativo, el sociocrítico y el computacional, enfatizando en las características, propósitos y las aplicaciones. Se seleccionaron documentos recientes a fin de generar una reflexión teórica y crítica sobre el papel de la modelación matemática en los procesos de enseñanza y aprendizaje. Los hallazgos derivados de la reflexión ponen en evidencia que la modelación matemática se desarrolla en un proceso cíclico, el cual articula el mundo real y el mundo matemático, conectando los conceptos abstractos con el contexto de los estudiantes, de modo que se logre el fortalecimiento de competencias referidas a la resolución de problemas y el pensamiento crítico. Ello permite reconocer que su implementación enfrenta retos enmarcados en la limitada formación docente, la desarticulación matemática y las condiciones estructurales que condicionan la modelación tecnológica. Se concluye que la integración de estos enfoques de la modelación matemática contribuye en la formación de seres humanos críticos, participativos y comprometidos con la transformación del entorno.

Palabras clave: Modelación matemática, enseñanza de las matemáticas, pensamiento crítico, aprendizaje, resolución de problemas.

Abstract

This essay presents an analysis of the most relevant approaches to mathematical modeling, such as the educational, socio-critical, and computational approaches, emphasizing their characteristics, purposes, and applications. Recent documents were selected to generate theoretical and critical reflection on the role of mathematical modeling in teaching and learning processes. The findings derived from this reflection reveal that mathematical modeling develops in a cyclical process, articulating the real world and the mathematical world, connecting abstract concepts with the students' context, thus strengthening competencies related to problem-

solving and critical thinking. This allows us to recognize that its implementation faces challenges framed within limited teacher training, the fragmentation of mathematical concepts, and the structural conditions that constrain technological modeling. It is concluded that the integration of these approaches to mathematical modeling contributes to the development of critical, participatory individuals committed to transforming their environment.

Keywords: Mathematical modeling, mathematics education, critical thinking, learning, problem-solving

Modelagem matemática: um ensaio crítico sobre abordagens, aplicações e desafios atuais na educação latino-americana

Resumo

Este ensaio apresenta uma análise das abordagens mais relevantes para a modelagem matemática, como as abordagens educacional, socio crítica e computacional, enfatizando suas características, objetivos e aplicações. Documentos recentes foram selecionados para gerar reflexão teórica e crítica sobre o papel da modelagem matemática nos processos de ensino e aprendizagem. Os resultados dessa reflexão revelam que a modelagem matemática se desenvolve em um processo cíclico, articulando o mundo real e o mundo matemático, conectando conceitos abstratos ao contexto dos alunos, fortalecendo, assim, competências relacionadas à resolução de problemas e ao pensamento crítico. Isso permite reconhecer que sua implementação enfrenta desafios decorrentes da formação limitada de professores, da fragmentação de conceitos matemáticos e das condições estruturais que restringem a modelagem tecnológica. Conclui-se que a integração dessas abordagens à modelagem matemática contribui para o desenvolvimento de indivíduos críticos e participativos, comprometidos com a transformação de seu ambiente.

Palavras-chave: Modelagem matemática, educação matemática, pensamento crítico, aprendizagem, resolução de problemas.

Modélisation mathématique : essai critique sur les approches, applications et défis actuels dans l'éducation en Amérique latine

Résumé

Cet essai analyse les approches les plus pertinentes de la modélisation mathématique, notamment les approches pédagogiques, socio-critique et informatique, en soulignant leurs caractéristiques, leurs objectifs et leurs applications. Des documents récents ont été sélectionnés afin de susciter une réflexion théorique et critique sur le rôle de la modélisation mathématique dans les processus d'enseignement et d'apprentissage. Les résultats de cette réflexion révèlent que la modélisation mathématique se développe selon un processus cyclique, articulant le monde réel et le monde mathématique, reliant les concepts abstraits au contexte des élèves et renforçant ainsi les compétences liées à la résolution de problèmes et à la pensée critique. Ceci permet de constater que sa mise en œuvre se heurte à des difficultés liées à la formation limitée des enseignants, à la fragmentation des concepts mathématiques et aux contraintes structurelles qui limitent la modélisation technologique. En conclusion, l'intégration de ces approches de la modélisation mathématique contribue à former des individus critiques et engagés, capables de transformer leur environnement.

Mots-clés : Modélisation mathématique, didactique des mathématiques, pensée critique, apprentissage, résolution de problèmes.

INTRODUCCIÓN

La formación en matemáticas es una acción de vital importancia dentro del proceso educativo en la medida que posibilita el reconocimiento de diferentes pensamientos y sistemas matemáticos que permiten la preparación de seres críticos y competentes. En este sentido, la enseñanza y el aprendizaje de las matemáticas debe enmarcarse en la preparación de ciudadanos que sepan enfrentarse a aspectos de la vida social, de modo que se logre reorganizar y construir interpretaciones relativas a las instituciones sociales (Alvis-Puentes et al., 2022).

En este marco de referencia, la enseñanza de esta área del conocimiento, debe asumirse como una actividad en la cual los profesores y los estudiantes logren relacionarse para producir y probar conocimiento, tomando así la iniciativa crítica para utilizar dicho conocimiento en diferentes contextos y situaciones. Se espera que el proceso de enseñanza sea dinámico e interactivo en el que se desarrolle la capacidad para cuestionar, argumentar y aplicar los saberes adquiridos en situaciones reales (Gómez-Vahos et al., 2019). En concordancia con lo anterior, Godino et al. (2003) exponen que en la actividad matemática intervienen una serie de procesos que se relacionan entre sí, las cuales emergen cuando los estudiantes interaccionan con situaciones problema bajo la orientación del docente, por lo que resalta los siguientes: la resolución de problemas, la representación, la comunicación, la justificación, y la conexión.

En esta manera, estos procesos deben ser articulados en el desarrollo de las clases de matemáticas a partir de situaciones didácticas que posibiliten la construcción de significados, el razonamiento lógico, la exploración de estrategias diversas, así como la comprensión profunda de los conceptos matemáticos (Muñoz-Arboleda, 2024). Por lo tanto, la enseñanza de las matemáticas debe trascender de una memorización de fórmulas y procedimientos, esta se debe enmarcar en brindar herramientas para que los estudiantes doten de sentido el objeto de conocimiento y este pueda ser empleado en el contexto.

De este modo, el aprendizaje de las matemáticas se da cuando se muestra la relación que existe entre las matemáticas y el mundo que los rodea (Ferrando et al., 2017). En otras palabras, cuando el alumno percibe la relevancia de las matemáticas en la vida diaria y en el contexto social, es probable que muestren interés en aprender matemáticas, fomentando razonamientos lógicos que involucren la observación, estudio, matematización y reflexión del tema de estudio.

En este sentido, los autores Retamal et al. (2020), exponen que el aprendizaje de las matemáticas se da en diferentes contextos (curriculares- extracurriculares) en la medida que los estudiantes participen en el proceso de construcción del saber y al mismo tiempo interpreten las ideas matemáticas que suscitan a través de la interacción con el entorno y la colaboración con el otro, logrando así dotar de sentido el objeto de conocimiento. Por consiguiente, el aprendizaje de las matemáticas trasciende los límites del aula de clase, desarrollándose en función de los intereses, las problemáticas sociales y los desafíos propios de cada estudiante. Ello implica reconocer que el conocimiento matemático no es una construcción aislada ni estática, sino que se produce y

reconfigura en la medida en que los estudiantes interactúan con su entorno, interpretan la realidad y construyen significados compartidos a través del diálogo y la experiencia.

En este marco de referencia, la enseñanza de las matemáticas debe considerar los entornos reales de los estudiantes, en los que sea posible la observación, la exploración, indagación y aplicación de saberes matemáticos adquiridos en el aula de clase, de manera que establezcan comparaciones y validaciones, a partir de la conexión entre los conceptos abstractos y su cotidianidad, en este orden de ideas, los autores Alvis-Puentes et al. (2019) exponen que:

“el fracaso hacia la comprensión de las matemáticas es otorgado por la falta de cercanía que tiene el aprendizaje de las matemáticas articulado con las situaciones reales. Aunque la escuela se encuentra dentro de su cotidianidad, lo que se estudia en la clase de matemáticas se presenta bajo un contexto alejado de su realidad, lo que conlleva a que los profesores adopten nuevas estrategias en el aula que permitan a los estudiantes la construcción del conocimiento matemático de forma social y cultural” (p. 136).

Al respecto, los autores resaltan la importancia de vincular los saberes matemáticos adquiridos en el aula de clase con el entorno inmediato del estudiante, de modo que los contenidos aprehekidos cobren sentido y significado para estos, por lo cual, la articulación entre lo académico y lo contextual no solo contribuye a la comprensión de conceptos y resolución de problemas reales, sino que también, conlleva a la formación de seres humanos críticos.

En esta misma línea, la autora Muñoz-Arboleda (2024) expone que los estudiantes aprenden matemáticas a partir de experiencias prácticas y el descubrimiento a partir de las interacciones con el contexto. Desde esta perspectiva, cuando se establece una relación entre un mundo real y el mundo matemático, se hace referencia al proceso de modelación matemática, el cual permite representar, analizar y resolver situaciones reales mediante herramientas y estructuras propias de las matemáticas. Esta conexión facilita que los estudiantes puedan interpretar su entorno a través del pensamiento matemático, otorgando sentido a los contenidos escolares y desarrollando competencias fundamentales como la resolución de problemas, la argumentación, la abstracción y la toma de decisiones fundamentadas (Forero Poveda, 2016).

La modelación matemática, por tanto, se configura como una estrategia didáctica que posibilita un aprendizaje activo y contextualizado, donde los estudiantes no solo reproducen procedimientos, sino que construyen conocimiento a partir de la observación, la indagación, la reflexión y la validación de hipótesis en contextos reales. Este proceso, además de fortalecer la comprensión conceptual, favorece una actitud crítica frente al entorno, permitiendo que las matemáticas se vivan como una herramienta para transformar la realidad y no simplemente como un conjunto de reglas abstractas.

En este contexto, y ante la necesidad de conectar las matemáticas con situaciones del contexto cercano de los estudiantes, el propósito central de este manuscrito es analizar y comparar de manera crítica los enfoques educativos, sociocríticos y computacional de la modelación matemática, así como también identificar las

aplicaciones didácticas y determinar los retos contemporáneos para su implementación en los procesos de enseñanza y aprendizaje.

DESARROLLO

Fundamentos de la modelación matemática

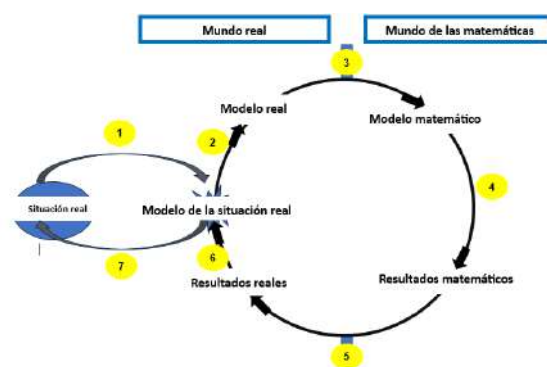
La modelación matemática es un proceso cíclico que busca establecer una conexión entre la matemática y un mundo no matemático; es decir, relacionar lo que se hace en el aula de clases, con aquello que se hace fuera de ella. En este sentido, se destacan dos conceptos claros, por un lado, el modelo es un producto o creación del ser humano, y la modelación hace referencia a la realidad que se desea comprender (Bentancor-Biagas, 2022). De este modo, la modelación matemática se concibe como un proceso que involucra actividades de comprensión, simplificación, trabajo matemático, validación y presentación, con la finalidad de comprender y explicar el problema mediante conocimientos matemáticos y no matemáticos (Villa-Ochoa et al., 2022).

En esta misma línea de argumentación, los autores Mejía-Alemán et al. (2022) argumentan que la modelación matemática permite establecer una conexión entre los contenidos matemáticos aprendidos en clase con situaciones del contexto. Por su parte, Forero-Poveda (2016) expone que el proceso de modelación brinda la oportunidad a los estudiantes de comprender las matemáticas, así como también, conocer la aplicabilidad de la misma en diferentes situaciones del entorno. En este marco de referencia, Acebo-Gutiérrez y Rodríguez-Gallegos (2021) argumentan que la modelación matemática trata de caracterizar alguna parte del contexto mediante las matemáticas, por lo tanto, los modelos matemáticos construidos deben ser capaces de representar fielmente los aspectos esenciales del fenómeno que se desea estudiar, sin perder su funcionalidad ni su conexión con la realidad, lo que permite simplificar el fenómeno, así como también analizarlo de manera crítica, proveer resultados y tomar decisiones (Plaza-Gálvez, 2017).

De acuerdo con lo anterior, en la figura 1 se presenta el ciclo de Blum y Borromeo-Ferri (2009) en la cual se exponen la modelación matemática como un proceso cíclico contenido por seis etapas y siete subprocesos, que conlleva a la transición entre el mundo real y el mundo matemático a partir de la formulación, simplificación, matematización, resolución, interpretación, validación y comunicación de los resultados obtenidos.

Figura 1

Ciclo de Modelación Matemática



Fuente: Blum y Borromeo-Ferri (2009)

La modelación matemática es un proceso que nace a partir de un fenómeno del contexto, el cual se define como la situación real. Para avanzar de una fase a otra deben desarrollarse actividades las cuales denominaremos subprocesos del ciclo, por lo tanto, el primer subproceso es comprender el fenómeno, por lo cual, los estudiantes deben establecer mapas mentales del problema a solucionar hasta llegar a la agudeza del mismo y acceder a la segunda fase, que es el modelo de la situación real. A partir de la fase 2 entra en juego el subproceso de simplificación, que conduce a establecer el modelo real (fase 3). En este momento, ya se da paso a un mundo matemático, en el que se deben emplear todos los conocimientos matemáticos para establecer un modelo. Luego se procede a interpretar el modelo para obtener resultados, los cuales deben ser validados el mundo real y por último presentados y comparados con la situación del contexto (Peña-Aparicio, 2020).

Conforme a lo mencionado, en la tabla 1 se describen los subprocesos que se deben desarrollar para avanzar en las fases del proceso de modelación matemática con la finalidad de guiar y orientar a los estudiantes desde la comprensión y simplificación de una situación real, hasta la formulación de un modelo matemático, su resolución, interpretación y validación, favoreciendo así un aprendizaje significativo y el desarrollo de competencias para enfrentar problemas en contextos diversos.

Tabla 1

Subprocesos del Ciclo de Modelación Matemática de Blum y Borromeo-Ferri (2009).

Nº	Subproceso	Definición
1	Comprender	Este subproceso consiste en hacer una reconstrucción mental de la situación real, de manera que se pueda cuestionar sobre las posibles situaciones que se pueden construir a partir del fenómeno identificado
2	Simplificar	Tras comprender la situación real, los modelos establecen un modelo de la situación real, por lo cual todos los cuestionamientos realizados y esas posibles formas de analizarlo serán simplificadas, a fin de trazar una manera de solucionar el fenómeno analizado.
3	Matematizar	En este subproceso, se abre paso al mundo matemático, es decir las simplificaciones realizadas, deben ser traducidas al lenguaje de las matemáticas.
4	Trabajo matemático	Se plantean los conocimientos matemáticos y estrategias necesarias que permita obtener unos resultados.

5	Interpretar	Consiste en analizar e interpretar los resultados obtenidos a fin de contrastarlos con la realidad.
6	Validar	Se discuten los resultados matemáticos con la situación real.
7	Presentar	Se presenta el modelo matemático construido y se comparan con la situación real.

Los subprocesos del ciclo de modelación matemática descritos en la tabla 1, muestran una ruta estructurada y dinámica para lograr la construcción de un modelo de una situación real. En este sentido, es importante desarrollar una a una de las actividades que se proponen en los subprocesos para así avanzar en las fases.

Ejecutar procesos de modelación matemática en el aula de clase, se constituye en una actividad rica y llena de sentido, ya que favorece la comprensión del fenómeno, su simplificación y el reconocimiento de las herramientas matemáticas para matematizarlo e interpretar los resultados. De este modo, los autores Sánchez-Cardona y Rendón-Mesa (2023) afirman que el desarrollo de actividades de modelación matemática puede permitir que los estudiantes le encuentren sentido a esta área del conocimiento, ya que pueden establecer una relación los contenidos curriculares abordados en el aula de clase con el entorno donde se desenvuelven.

Enfoques de modelación matemática

Las matemáticas adquieren importancia en todos los ámbitos del quehacer humano en la medida que permiten interpretar, analizar y resolver problemas que surgen en contextos diversos como el científico, tecnológico, económico, social y educativo. Esta versatilidad ha dado lugar a múltiples formas de entender y aplicar la modelación matemática, dado que esta permite representar, operar e informar sobre situaciones del entorno cercano con métodos y programas matemáticos (Chavarría-Vásquez y Gamboa-Araya, 2024). En este sentido, la modelación matemática ha evolucionado y adoptado distintas formas según su propósito y el contexto. A continuación, se presentan los enfoques más representativos de la modelación matemática: el educativo, el sociocrítico y el computacional.

Enfoque educativo

La modelación matemática es un proceso cíclico que consiste en identificar, representar, manipular y comunicar situaciones del contexto a partir de contenidos matemáticos, de modo que sea posible la simulación de procesos complejos que conlleve a generar hipótesis o métodos de validación (Molina-Mora, 2017). De este modo, el enfoque educativo de la modelación consiste en promover un aprendizaje significativo en la población estudiantil, logrando así que estos trasciendan de la mera aplicación de conceptos y puedan comprender los procedimientos matemáticos que emplean en la resolución de problemas (García-Cuéllar et al., 2024).

Asimismo, Huincahue et al. (2018) definen a la modelación matemática como un proceso que permite presentar de forma matemática algunas situaciones del contexto y da cuenta de la función participativa que tienen estudiantes y docentes; este último debe diseñar y guiar a los estudiantes en el desarrollo de actividades que conlleven a la construcción de modelos significativos, a partir de la observación, el análisis y la resolución de

problemas reales. Por lo tanto, la modelación matemática se convierte en una oportunidad para que los estudiantes establezcan una relación entre las matemáticas aprendidas en clase con las situaciones del contexto, permitiendo que los conocimientos abstractos cobren sentido a partir de las experiencias cotidianas.

En este sentido, a las aulas de clase se deben llevar actividades que muestren la fuerte relación que existe entre las matemáticas y el mundo que los rodea, por lo tanto, la modelación matemática ofrece la oportunidad a los estudiantes de poder desarrollar a través de posibilidades de acción, conceptos y procedimientos matemáticos (Ferrando et al., 2017). Por lo cual, resulta esencial que los procesos de enseñanza incorporen situaciones reales que conlleven a los estudiantes a decidir y reflexionar matemáticamente, así como también al desarrollo de competencias más allá del aula.

Al respecto, en la tabla 2 se establece una propuesta realizada por Cai et al. (2014) para la enseñanza mediada por la modelación matemática la cual contempla las siguientes dimensiones: dimensión teórica, tarea, instrucción y diagnóstica.

Tabla 2
Propuesta para la Enseñanza de la Modelación Matemática

Dimensiones		Tareas de modelación
Dimensión teórica		Ciclos de modelación
		Objetivos y perspectivas de modelación
		Tipos de tareas de modelación
Dimensión de la tarea		Solución múltiple de tareas de modelación
		Análisis cognitivos de tareas de modelación
		Desarrollo de tareas de modelación
Dimensión de la instrucción		Planificación de lecciones con modelación de tareas
		Realización de lecciones con modelación de tareas
		Intervenciones, apoyo y retroalimentación
Dimensión diagnóstica		Reconocer fases en el proceso de modelación
		Reconocer dificultades y errores
		Marcar tareas de modelación

Fuente: Tomado de Pérez-Mojica y Osorio-Gutiérrez (2025)

En este marco de referencia, la implementación gradual de actividades de modelación conlleva a aumentar en la complejidad de las tareas, de manera que los estudiantes logren potenciar sus capacidades matemáticas y la comprensión del mismo, por lo que, la efectividad de esta estrategia didáctica y su impacto significativo tanto en la comprensión de conceptos como en el desarrollo de habilidades para resolver problemas Vanegas-García y Camelo-Bustos (2018).

Enfoque sociocrítico

Cuando se habla de la modelación matemática desde un enfoque sociocrítico, se hace referencia a una herramienta de análisis, reflexión y transformación de la realidad social, promoviendo así una educación

matemática por valores éticos, políticos y culturales, en la que los estudiantes no solo resuelven problemas, sino que también cuestionan las condiciones sociales que los generan. En este sentido, Mancera et al. (2016) exponen que el concepto de modelación a partir de una postura sociocrítica posee un potencial que permite formar a los estudiantes como seres autónomos e independientes de la sociedad, y al mismo tiempo, brinda herramientas a los estudiantes para que puedan implementar los modelos matemáticos de manera reflexiva y crítica sobre los problemas del contexto.

De este punto, Barrios-Candil y Galvis-Bejarano (2015) plantean que, dentro de las clases de matemática, se debe dar lugar a las interacciones entre los actores del proceso educativo (estudiantes y docentes) los cuales generan una cultura de clase, compuesta por las formas de comunicación, los recursos económicos y los ambientes de aula, entre otras características que posibilitan el buen funcionamiento de la clase. En este sentido, las aulas de matemáticas deben concebirse en entornos dinámicos que conlleven a la construcción de significados colectivos y conciencia crítica frente a los problemas del entorno. De este modo, las interacciones entre el profesor y los estudiantes se deben enmarcar en el diálogo, la reflexión y la contextualización de saberes, mostrando así a las matemáticas como una herramienta para interpretar, cuestionar y transformar la realidad social desde una postura informada y comprometida (Duque-Gutiérrez, 2021).

En esta línea, el autor Veiga-Neto (2002) citado por Duque-Gutiérrez (2021), expone que la modelación matemática desde una perspectiva sociocrítica, permite generar conocimiento reflexivo al interior del aula de clase, mediante actividades que involucra situaciones de la realidad de los estudiantes, por lo tanto, se debe emplear todos los conocimientos que se tenga, matemáticos y no matemáticos, conllevando así a una interdisciplinariedad del conocimiento.

Modelación computacional

Las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) son herramientas que han revolucionado a la sociedad desde todos los ámbitos incluyendo el educativo, dado que esta es cambiante y se debe adaptar a las necesidades que presentan los estudiantes como lo es afrontar los retos que trae consigo este siglo XXI. En este contexto, con la llegada de las TIC a los procesos de enseñanza y aprendizaje, se ha impulsado la necesidad de replantear las metodologías tradicionales en el área de matemáticas, permitiendo el desarrollo de propuestas innovadoras como la modelación computacional.

Desde esta perspectiva, Zaldívar-Rojas et al. (2017) exponen que las tecnologías traen consigo “la creación de ambientes de aprendizaje donde la matemática sea funcional y percibida también como una ciencia experimental, pero, además, donde pueda promoverse diferentes representaciones de los conceptos matemáticos” (p.18). Al respecto, la modelación computacional permite representar, manipular y explorar conceptos matemáticos mediante entornos digitales, facilitando la transición entre lo abstracto y lo concreto a través de simulaciones dinámicas, visualizaciones gráficas y representaciones múltiples.

De este modo, la modelación matemática mediante el uso de las tecnologías tiene la intención de que los estudiantes puedan vivenciar el proceso de modelación para la toma de decisiones efectivas, simplificando y

precisando datos, estableciendo así suposiciones a partir del dominio matemático, el cual será validado, sustentando así, el diseño de situaciones de aprendizaje (Zaldívar-Rojas et al., 2018). De este modo, se resalta el uso de las tecnologías en el aula de clase no como un medio, si no como un medio pedagógico y didáctico que dinamiza los entornos de aprendizaje, por lo cual, su valor consiste en la posibilidad de diseñar entornos interactivos que motiven a los estudiantes a construir su propio conocimiento.

De acuerdo con lo planteado sobre los enfoques de modelación matemática, se resalta que estos comparten el objetivo fundamental que es el de establecer una conexión entre las matemáticas con situaciones reales, cada uno de estos enfoques poseen diferentes características las cuales determinan sus alcances e implicaciones didácticas. En la tabla 3 se presenta una comparación crítica en la que señala las principales fortalezas y debilidades inherentes a cada enfoque, destacando algunos elementos claves que deben considerarse para la integración en el currículo.

Tabla 3

Fortalezas y Debilidades de los Enfoques de la Modelación Matemática

Enfoque de la modelación matemática	Fortalezas	Debilidades
Educativo	La fortaleza de este enfoque se enmarca en su capacidad para promover el aprendizaje significativo y contextualizado de los contenidos matemáticos.	La debilidad del enfoque educativo es que puede caer en la excesiva implementación de problemas cerrados que no proporcionan espacios para la comprensión de la situación, simplificación reconocimiento matemático, interpretación y validación.
Sociocrítico	Este enfoque tiene su fortaleza en permitir una formación de la ciudadanía, incentivando el pensamiento crítico y la acción transformadora del contexto.	Teniendo en cuenta que el enfoque sociocrítico de la modelación matemática se enmarca en la reflexión y transformación social, la debilidad de esta perspectiva se centra en que la crítica social podría restar profundidad al desarrollo de las prácticas matemáticas.
Modelación computacional	La fortaleza de este enfoque radica en la capacidad de manejar, representar y simular la complejidad de los fenómenos del contexto.	La debilidad de este enfoque se encuentra en que su implementación requiere de una adecuada formación docente en el uso de los recursos tecnológicos para su uso efectivo.

Nota: En la tabla se presentan las fortalezas y debilidades de los enfoques de modelación matemática.

En la tabla 3 se hace una descripción crítica de los enfoques de la modelación matemática (educativo, sociocrítico y computacional) resaltando los principales aportes y debilidades que se deben tener en cuenta a la hora de iniciar un proceso de modelación. Al respecto, se subraya la necesidad de superar una visión singular de la modelación matemática, ya que, el enfoque educativo posibilita la conexión entre el objeto de conocimiento y en entorno real. Este proceso puede verse afectado sino se contempla la visión crítica y transformadora del enfoque sociocrítico. Ahora bien, la modelación computacional no es un fin en sí misma, esta se constituye en una herramienta que potencia las capacidades de los dos enfoques anteriores. Por lo tanto, el proceso de

modelación matemática es una actividad que requiere la adopción de una postura integral que posibilite la combinación de las fortalezas de cada enfoque, reduciendo así las debilidades que estas puedan tener a través de una planificación flexible y transformadora.

Usos de la modelación matemática

La modelación matemática es una estrategia didáctica que se desarrolla a partir de un proceso cíclico en el que es posible plantear situaciones problema a los estudiantes enmarcados en un fenómeno real y que, a partir de ahí, se promueva su resolución a través de la creación de un modelo matemático dando solución al problema propuesto (Hitt y Quiroz-Rivera, 2017). En este sentido, el objetivo del proceso de modelación es lograr “que el estudiante construya una versión simplificada y abstracta de un sistema, usualmente más complejo, pero que capture los patrones claves y lo exprese mediante lenguaje matemático” (Fuentes-Acuña et al., 2019, p.55).

Conforme a lo anterior, desarrollar procesos de modelación en las clases de matemáticas conlleva a que los estudiantes aprendan a implementar una variedad de sistemas de representaciones de datos, así como aplicar herramientas y métodos matemáticos para la resolución problemas de un mundo real (Bejarano-Godoy, 2022). La implementación de procesos de modelación matemática en el aula exige que los estudiantes no solo dominen los conceptos matemáticos, sino que también desarrollen habilidades de interpretación, análisis crítico y validación de resultados en contextos reales.

En este marco de referencia, la modelación matemática puede ser empleada de manera transversal en diferentes áreas del saber, en la medida que posibilita analizar fenómenos complejos desde un enfoque cualitativo y estructurado. Al respecto, Villa-Ochoa y Souza de Alencar (2019) exponen ocho usos que se le pueden asignar a la modelación matemática, los cuales son:

Tabla 4

Usos de la Modelación Matemática

Usos de la modelación matemática	Descripción
Herramienta para el desarrollo de habilidades y competencias	La modelación matemática promueve las diferentes capacidades en el ser humano tales como la de estimar, abstraer, representar, analizar identificar variables y comparar resultados.
Instrumento para la resolución de problemas reales.	La modelación matemática se puede emplear como un agente dinamizador de los procesos de enseñanza y aprendizaje de las matemáticas, mediante la comprensión, simplificación, matematizar y validar fenómenos del contexto cercano de los estudiantes.
Medio para la formación política, crítica y democrática	La modelación matemática posibilita la participación de los estudiantes, la reflexión crítica sobre los fenómenos del contexto y los cuestionamientos sociales.
Desarrollo de contenidos o habilidades	La implementación de la modelación matemática permite establecer una conexión entre las matemáticas y las situaciones del contexto, facilitando así el aprendizaje de conceptos a través de experiencias reales.

Medio para establecer conexiones con los contextos y otras disciplinas	El proceso de modelación matemática permite establecer una relación entre las matemáticas y otras áreas del conocimiento.
Aprender a modelar	La modelación como objeto de estudio: busca que el estudiante (o profesional) aprenda el proceso completo de modelar, desde identificar variables hasta validar resultados.
Relación de la modelación con otras teorías,	Explora cómo se articula la modelación con teorías como la praxeología de Chevallard, los registros semióticos, los campos conceptuales de Vergnaud o teorías sobre competencias matemáticas.
Comprensión de la investigación	Metaestudios y análisis que buscan entender cómo se ha investigado la modelación matemática, sus enfoques, tendencias, usos en la educación primaria y su relación con contextos sociales y perspectivas teóricas.

Fuente: Tomado de Villa-Ochoa y Souza de Alencar (2019).

Retos de la modelación matemática

La modelación matemática representa una estrategia didáctica en el proceso formativo de los estudiantes, en la medida que permite establecer una conexión entre los saberes aprendidos al interior del aula de clase con su entorno inmediato, pese a esto, su implementación asume diversos retos que se manifiestan en la enseñanza como en el aprendizaje. Por lo tanto, uno de los principales desafíos es la formación docente, dado que en ocasiones se tiende a tener una idea errónea sobre el desarrollo del ciclo de modelación matemática, ya que, se cree que la modelación es simplemente el resultado (representación gráfica) dejando de lado el proceso de análisis que permitió la consecución del modelo (Aravena-Díaz, 2024).

De igual forma, se destaca que algunos docentes tienden a limitar su práctica de aula a los sistemas tradicionales, lo que conlleva a limitaciones en el aprendizaje a través de actividades de modelación matemática. En la tabla 5 se muestran algunos ejemplos sobre los retos específicos que enfrenta la modelación matemática en el aula de clase.

Tabla 5
Ejemplos de los Retos de la Formación Docente

Reto específico	Ejemplo de la práctica real	Estrategia para superarlo
Visión restringida y enfoque utilitarista	Los docentes reducen la modelación matemática a la mera aplicación de ejercicios y fórmulas matemáticas, que les permita encontrar una solución al problema cerrado previamente planteado, sin permitirle a los estudiantes definir variables o validar una solución. Un ejemplo de esto puede ser el de	La estrategia para superar dicha dificultad o reto, se propone la formación docente centrada en el diseño de tareas abiertas y auténticas, que permitan el desarrollo de competencias de modelación matemática, de modo que los docentes puedan guiar a los estudiantes en un proceso en el que se pueda comprender la

	proponer áreas y perímetros de terrenos, alturas de edificios entre otros.	situación problema, simplificar, matematizar, establecer resultados, analizar, validar y presentar los resultados.
Dominio tecnológico insuficiente	Los docentes presentan dificultades en el manejo y uso de recursos tecnológicos, para simular escenarios matemáticos que dinamice el proceso de aprendizaje de los estudiantes. Un ejemplo de esto, puede ser el uso de GeoGebra, un software que permite observar diferentes representaciones y variaciones de un objeto matemático.	Una estrategia para superar este reto, puede ser la implementación de talleres sobre integración tecnológica dirigidos a docentes, donde estos puedan adquirir herramientas digitales para enriquecer la práctica educativa

El proceso de modelación matemática es concebido por los autores Olarte-García (2020) como una metodología de enseñanza que necesita una planificación intencionada y contextualizada, que no siempre se encuentra presente en las prácticas educativas actuales. Por lo tanto, es necesario que los docentes sean capaces de diseñar situaciones auténticas y abiertas, que respondan a las realidades e intereses de los estudiantes y que posibiliten procesos de exploración, formulación, análisis y validación.

Otro de los retos de la modelación matemática es la manera como los estudiantes abordan las situaciones que se les presentan, entonces entra en juego el nivel de comprensión lectora que estos poseen, dado que para poder resolver un problema matemático, se hace necesario comprender con claridad lo que indica la situación problema, identificar los datos relevantes, establecer relaciones entre ellos y determinar qué se está preguntando, así como también, realizar el razonamiento pertinente, que pueda permitirle construir el algoritmo matemático correspondientes.

CONCLUSIONES

De acuerdo con el análisis crítico desarrollado sobre los diferentes enfoques de la modelación matemática, sus aplicaciones y retos, es posible establecer los siguientes puntos clave:

El principal aporte de este ensayo académico es la consolidación de la modelación matemática como un proceso pedagógico que fortalece la enseñanza y el aprendizaje de las matemáticas, en la medida que posibilita la articulación de los conocimientos vistos o aprendidos en el aula de clase con situaciones del contexto, promoviendo así un aprendizaje significativo, crítico y funcional. Asimismo, se reconoce que la modelación trasciende de mera resolución de ejercicios, orientándose hacia el desarrollo de competencias como la interpretación, el análisis, la argumentación y la toma de decisiones fundamentadas.

En este orden de ideas, cuando el docente desarrolla procesos de modelación matemática con los estudiantes, fomenta la construcción de saberes contextualizados, además de dotar de sentido y significado el objeto de conocimiento, fortaleciendo la autonomía y participación del sujeto que aprende, quien no solo aplica conceptos, sino que aprende a comprender y transformar su entorno. En este marco de referencia, la modelación matemática debe ser vista a partir de una perspectiva integral de la educación matemática, la cual brinda

herramientas para formar seres humanos críticos, reflexivos y competentes, con habilidades necesarias para afrontar desafíos de una sociedad cambiante desde un enfoque interdisciplinar y socialmente comprometido.

Aunque la modelación matemática demuestra el potencial didáctico que tiene, su implementación efectiva experimenta desafíos estructurales, los cuales radican en la formación inicial y continua de los docentes, y la complejidad de la evaluación. El primer reto, pone en evidencia la necesidad de un cambio de paradigma que conlleve a superar la visión de la modelación como un simple ejercicio, a comprenderla como un ciclo que permite el transitar entre dos mundos, el mundo real y el matemático. El segundo reto expone la necesidad de repensar la evaluación del proceso de modelación matemática que desarrollan los estudiantes, dado que cotidianamente, solo se evalúa el resultado final y si este se ajusta a la realidad, dejando de lado, todo el proceso y acciones realizadas por los estudiantes en el proceso cíclico (comprensión, simplificación, interpretación, trabajo matemático, matematizar, validar y presentar).

REFERENCIAS

- Acebo-Gutiérrez, C. J., Rodríguez-Gallegos, R. (2021). Diseño y validación de rúbrica para la evaluación de modelación matemática en alumnos de secundaria. *Revista Científica*, 40(1), 13–29.
<https://doi.org/10.14483/23448350.16068>
- Alvis-Puentes, J. F., Aldana-Bermúdez, E., Caicedo-Zambrano, S. J. (2019). Los ambientes de aprendizaje reales como estrategia pedagógica para el desarrollo de competencias matemáticas en estudiantes de básica secundaria. *Revista de Investigación, Desarrollo e Innovación*, 10(1), 135–147.
<https://doi.org/10.19053/20278306.v10.n1.2019.10018>
- Alvis-Puentes, J. F., Aldana-Bermúdez, E., Sepúlveda-Delgado, O. (2022). Configuración de un ambiente de aprendizaje: Una mirada desde la educación matemática crítica. *Revista Interamericana de Investigación, Educación y Pedagogía (RIIEP)*, 15(1).
<https://doi.org/10.15332/25005421.6460>
- Aravena-Díaz, M. D., Díaz-Levicoy, D. (Eds.) (2024). *Modelación matemática y resolución de problemas: Retos y oportunidades*. Centro de Investigación en Educación Matemática y Estadística, Universidad Católica del Maule.
- Barrios-Candil, O. A., Galvis-Bejarano, L. T. (2015). Discursos en la modelación matemática y su incidencia en las dinámicas de inclusión y exclusión desde una perspectiva socio crítica. En R. Flores (Ed.), *Acta Latinoamericana de Matemática Educativa* (pp. 1095–1102). Comité Latinoamericano de Matemática Educativa.
<https://www.academia.edu/download/102779930/158573062.pdf>

- Bejarano-Godoy, N. A. (2022). El desarrollo de la competencia de modelación matemática en estudiantes de educación básica. *EPISTEME KOINONIA*, 5(1), 288–300.
<https://doi.org/10.35381/e.k.v5i1.1797>
- Bentancor Biagas, J. G. (2022). *Modelación matemática: Estrategias de enseñanza con herramientas digitales en el Ciclo Básico de Educación Media de Montevideo (Uruguay)*. [Tesis de doctorado, Universidad ORT Uruguay, Instituto de Educación].
<https://sisbibliotecas.ort.edu.uy/bib/93585>
- Blum, W., Borromeo Ferri, R. (2009). Mathematical modelling: Can it be taught and learnt? *Journal of Mathematical Modelling and Application*, 1(1), 45–58.
<http://gorila.furb.br/ojs/index.php/modelling/article/view/1620>
- Cai, J., Cirillo, M., Pelesko, J. A., Borromeo-Ferri, R., Borba, M., Geiger, V., Stillman, G., English, L. D., Wake, G., Kaiser, G., Kwon, O. N. (2014). Mathematical modeling in school education: Mathematical, cognitive, curricular, instructional and teacher education perspectives. In P. Liljedahl, C. Nicol, S. Oesterle, D. Allan (Eds.), *Proceedings of the 38th conference of the International Group for the Psychology of Mathematics Education and the 36th conference of the North American Chapter of the Psychology of Mathematics Education* (Vol. 1, pp. 145–172). PME.
<https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED597799.pdf#page=235>
- Chavarría-Vásquez, J., Gamboa-Araya, R. (2024). La modelación matemática en el proceso de formación de docentes de matemática de secundaria. *Revista Electrónica Educare*, 28(1), 84–106.
<https://doi.org/10.15359/ree.28-1.17503>
- Duque-Gutiérrez, K. (2021). *Las clases matemáticas como práctica social: Un ambiente de modelación sociocrítica en torno al consumo responsable en época de COVID-19* [Tesis de maestría, Universidad Pedagógica Nacional]. Repositorio Institucional Universidad Pedagógica Nacional.
<http://hdl.handle.net/20.500.12209/13288>
- Ferrando, I., Albarracín, L., Gallart, C., García-Raffi, L. M., Gorgorió, N. (2017). Análisis de los modelos matemáticos producidos durante la resolución de problemas de Fermi. *Bolema: Boletim de Educação Matemática*, 31(57), 220–242.
<https://doi.org/10.1590/1980-4415v31n57a11>
- Forero-Poveda, A. (2016). La modelación matemática: Un instrumento para el análisis de fenómenos reales. En *Encuentro Distrital de Educación Matemática (EDEM)* (Vol. 3, pp. 8–15). Universidad Distrital Francisco José de Caldas.

- Fuentes-Acuña, N., Roa-Puentes, P., Vásquez-Larenas, V. (2019). *Propuesta didáctica utilizando la modelación matemática en el aprendizaje de las funciones para estudiantes de octavo básico* [Tesis de grado, Universidad de Concepción]. Los Ángeles, Chile.
- García-Cuéllar, D. A., Rojas-Carvajal, J. S., Coronado, A. (2024). Desarrollo de competencias matemáticas en estudiantes rurales: Una estrategia didáctica de aprendizaje. *Praxis*, 20(3), 585–601.
<https://doi.org/10.21676/23897856.5948>
- Godino, J. D., Batanero, C., Font, V. (2003). *Fundamentos de la enseñanza y el aprendizaje de las matemáticas para maestros*. Granada, España: Departamento de Didáctica de la Matemática, Universidad de Granada.
<https://digibug.ugr.es/handle/10481/95591>
- Gómez-Vahos, L. E., Muriel-Muñoz, L. E., Londoño-Vásquez, D. A. (2019). El papel del docente para el logro de un aprendizaje significativo apoyado en las TIC. *Encuentros*, 17(2), 118–131.
<https://doi.org/10.15665/encuent.v17i02.1907>
- Hitt, F., Quiroz-Rivera, S. (2017). Aprendizaje de la modelación matemática en un medio sociocultural. *Revista Colombiana de Educación*, 73, 153–177.
<https://doi.org/10.17227/01203916.73rce151.175>
- Huincahue, J., Borromeo-Ferri, R., Mena-Lorca, J. (2018). El conocimiento de la modelación matemática desde la reflexión en la formación inicial de profesores de matemática. *Enseñanza de las Ciencias*, 36(1), 99–115.
<https://doi.org/10.5565/rev/ensciencias.2277>
- Mancera, G., Camelo, F., Perilla, W. (2016). Modelación matemática desde la perspectiva sociocrítica con estudiantes de secundaria: posibilidades y retos. *En Educação Matemática na Contemporaneidade: desafios e possibilidades*. São Paulo: Sociedade Brasileira de Educação Matemática.
- Mejía-Alemán, L., Gallo-Águila, C., Quintana-Sánchez, D. (2022). La modelación matemática como estrategia didáctica para la resolución de problemas matemáticos. *Horizontes. Revista de Investigación en Ciencias de la Educación*, 6(26), 2204–2218.
<https://doi.org/10.33996/revistahorizontes.v6i26.485>
- Molina-Mora, J. (2017). Experiencia de modelación matemática como estrategia didáctica para la enseñanza de tópicos de cálculo. *Uniciencia*, 31(2), 18–39.
<https://doi.org/10.15359/ru.31-2.2>
- Muñoz-Arboleda, M. (2024). Desarrollo del pensamiento lógico-matemático y su relación con las prácticas pedagógicas. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 8(1), 4556–4565.
https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v8i1.9794

- Olarte-García, J. A. (2020). Homogeneizar la práctica de la modelación: Un reto del sistema educativo colombiano. *Educación*, 44(1), 230–244.
<https://doi.org/10.15517/revedu.v44i1.36285>
- Peña-Aparicio, M. (2020). *Construcción de un modelo estadístico a través de la sistematización de la información en el contexto del vivero escolar*. [Tesis de maestría, Universidad de Antioquia]. Repositorio Institucional Universidad de Antioquia.
<https://hdl.handle.net/10495/15029>
- Pérez-Mojica, R., Osorio-Gutiérrez, P. A. (2025). Diseño de actividades de modelación matemática para solucionar problemas reales de la función cuadrática. *Praxis*, 21(2), 314–339.
<https://doi.org/10.21676/23897856.6079>
- Plaza-Gálvez, L. (2017). Obstáculos presentes en modelación matemática: Caso ecuaciones diferenciales en la formación de ingenieros. *Científica*, 25(1), 176–187.
<https://doi.org/10.14483/udistrital.jour.RC.2016.25>
- Retamal, S., Salas-Salinas, S., Pino-Fan, L. (2020). Una reflexión sobre el aprendizaje de la matemática fuera del espacio escolar. *Paradigmas*, 308–325.
<https://revistaparadigma.com.br/index.php/paradigma/article/view/798>
- Sánchez-Cardona, J., Rendón-Mesa, P. (2023). Evaluación en modelación en educación matemática: Una revisión crítica de la literatura. *Uni-Pluriversidad*, 23(1–2), 1–16.
<https://doi.org/10.17533/udea.unipluri.344721>
- Vanegas-García, D., Camelo-Bustos, F. (2018). Contribuciones al desarrollo del pensamiento crítico en prácticas de modelación matemática: Alzas en el SITP. *Revista Latinoamericana de Etnomatemática*, 11(1), 211–233.
<http://revista.etnomatematica.org/index.php/RevLatEm/article/view/496>
- Veiga-Neto, A. (2002). De geometrias, currículo e diferenças. *Educação & Sociedade*, 23(79), 163–186.
<https://www.scielo.br/j/es/a/t4HbTMmJ4tHrJMV8xNQXMvm/?lang=pt>
- Villa-Ochoa, J. A., Sánchez-Cardona, J., Parra-Zapata, M. (2022). Modelación matemática en la perspectiva de la educación matemática. *Educação Matemática em Revista*, 27(74), 67–90.
<https://www.researchgate.net/profile/Jhony-Villa-Ochoa/publication/3625>
- Villa-Ochoa, J. A., Souza de Alencar, E. (2019). Un panorama de investigaciones sobre modelación matemática en Colombia y Brasil. *Revista de Educação Matemática*, 16(21), 18–37.
<https://doi.org/10.25090/remat25269062v16n212019p18a37>

Zaldívar-Rojas, J., Londoño-Millán, N., Medina-Ramírez, G. (2017). Modelación y tecnología en la enseñanza de las matemáticas a nivel bachillerato: Un ejemplo de situación de aprendizaje. *Investigación e Innovación en Matemática Educativa*, 2(8), 18–30.

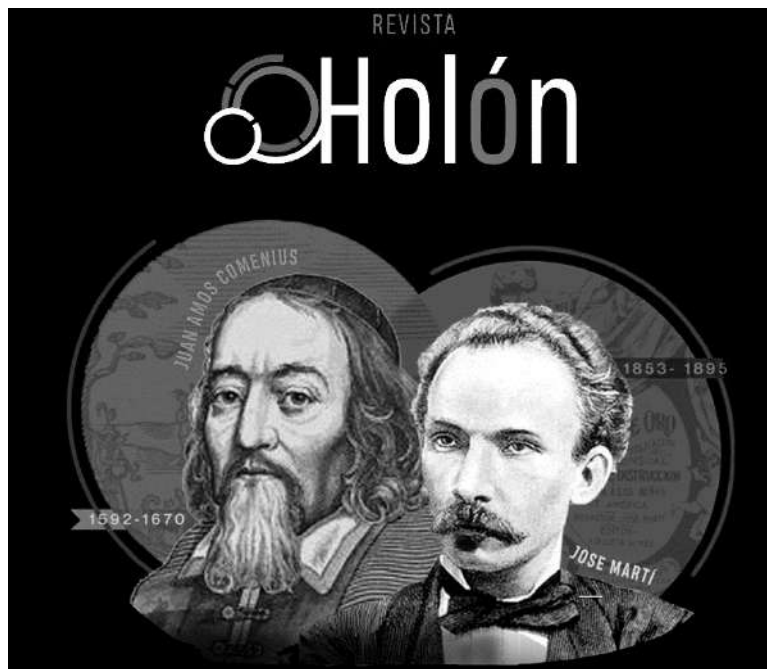
<https://pdfs.semanticscholar.org/673f/cd271c7025ff83cf9093167732842fc8afa5.pdf>

Zaldívar-Rojas, J., Medina-Ramírez, G., Kakes-Cruz, A. (2018). Modelación y tecnología en la enseñanza de las matemáticas. En A. Molina (Ed.), *Acta Latinoamericana de Matemática Educativa* (Vol. 31, pp. 954–961). Comité Latinoamericano de Matemática Educativa.

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. IV
No. 13
Septiembre - Diciembre
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). *Especificidad del pensamiento filosófico-social de José Carlos Mariátegui*. Revista Holón. Vol. IV, No. 13. Septiembre-Diciembre 2026. Pp. 133-147. Universidad José Martí de Latinoamérica. URL disponible en: <https://revistas.up.ac.pa/index.php/holon>

Recibido: 15 de marzo de 2026

Aceptado: 20 de junio de 2026

DOI: <https://doi.org/10.48204/j.holon.n13.a11160>

Indexada y catalogado por:



Especificidad del pensamiento filosófico-social de José Carlos Mariátegui

Specificity of the philosophical-social thought of José Carlos Mariátegui

Rigoberto Pupo Pupo

Universidad José Martí de Latinoamérica

México

<https://orcid.org/0000-0002-1913-6923>

rigobertopp3@yahoo.com.mx

RESUMEN

El presente ensayo analiza la especificidad cualitativa del pensamiento filosófico-social de José Carlos Mariátegui y sus implicaciones para los estudios sociológicos en América Latina. Se aplica un enfoque sociocultural antropológico de base hermenéutica, que concibe al ser humano, su praxis, la historia y la cultura en su naturaleza sistémica. El análisis se desarrolla directamente sobre el legado textual del Amauta, con el fin de confrontar las lecturas dogmáticas que reducen su obra al eclecticismo o al irracionalismo. Como resultado principal, se devela la originalidad metodológica de Mariátegui, cuando articula de forma única las dimensiones axiológica y dialéctica, e instituye a la cultura como una creación heroica. Se concluye que su filosofía ofrece una plataforma epistemológica sólida y vigente para el pensamiento crítico contemporáneo en la región.

Palabras clave: América Latina, antropología cultural, creación artística, cultura, filosofía, historia.

Abstract

This essay analyzes the qualitative specificity of José Carlos Mariátegui's philosophical and social thought and its implications for sociological studies in Latin America. It applies a hermeneutic-based sociocultural anthropological approach, which conceives of human beings, their praxis, history, and culture in their systemic nature. The analysis is developed directly from Mariátegui's textual legacy in order to confront dogmatic readings that reduce his work to eclecticism or irrationalism. The main result is the revelation of Mariátegui's methodological originality, as he uniquely articulates the axiological and dialectical dimensions and establishes culture as a heroic creation. It concludes that his philosophy offers a solid and relevant epistemological platform for contemporary critical thought in the region.

Keywords: Latin America, cultural anthropology, artistic creation, culture, philosophy, history.

A Especificidade do Pensamento Filosófico e Social de José Carlos Mariátegui

Resumo

Este ensaio analisa a especificidade qualitativa do pensamento filosófico e social de José Carlos Mariátegui e suas implicações para os estudos sociológicos na América Latina. Aplica uma abordagem antropológica sociocultural baseada na hermenêutica, que concebe os seres humanos, sua práxis, história e cultura em sua natureza sistêmica. A análise é desenvolvida diretamente a partir do legado textual de Mariátegui, a fim de confrontar leituras dogmáticas que reduzem sua obra ao ecletismo ou ao irracionalismo. O principal resultado é

a revelação da originalidade metodológica de Mariátegui, que articula de forma singular as dimensões axiológica e dialética e estabelece a cultura como uma criação heroica. Conclui-se que sua filosofia oferece uma plataforma epistemológica sólida e relevante para o pensamento crítico contemporâneo na região.

Palavras-chave: América Latina, antropologia cultural, criação artística, cultura, filosofia, história.

La spécificité de la pensée philosophique et sociale de José Carlos Mariátegui

Résumé

Cet essai analyse la spécificité qualitative de la pensée philosophique et sociale de José Carlos Mariátegui et ses implications pour les études sociologiques en Amérique latine. Il applique une approche anthropologique socioculturelle herméneutique, qui conçoit l'être humain, sa praxis, son histoire et sa culture dans leur dimension systémique. L'analyse se fonde directement sur l'œuvre de Mariátegui afin de réfuter les lectures dogmatiques qui la réduisent à l'éclectisme ou à l'irrationalisme. Le principal résultat est la mise en lumière de l'originalité méthodologique de Mariátegui, qui articule de manière singulière les dimensions axiologique et dialectique et conçoit la culture comme une création héroïque. L'essai conclut que sa philosophie offre un socle épistémologique solide et pertinent pour la pensée critique contemporaine dans la région.

Mots-clés : Amérique latine, anthropologie culturelle, création artistique, culture, philosophie, histoire.

INTRODUCCIÓN

El examen sistemático del legado de José Carlos Mariátegui (1894-1930) resulta un ejercicio indispensable para comprender la génesis y evolución del pensamiento crítico en América Latina. Su producción intelectual se sitúa en un escenario histórico complejo, signado por la consolidación de las estructuras imperialistas, el eco global de la Revolución Rusa y las flagrantes contradicciones del gamonalismo en el Perú.

En este contexto de profunda efervescencia política y social, el Amauta articuló una propuesta teórica que desafió tanto los moldes del liberalismo oligárquico como los esquemas dogmáticos y eurocéntricos del marxismo ortodoxo promovido por la Tercera Internacional. Su esfuerzo intelectual y militante se orientó a sintonizar las categorías analíticas universales con las condiciones materiales, históricas y culturales de la región, una labor que confirió una fisonomía propia a la praxis transformadora indigenista y popular.

A pesar de la profusa literatura biográfica y exegética que rodea su figura, las lecturas predominantes en la academia suelen focalizarse de manera casi exclusiva en su labor periodística, política o literaria, lo que posterga un examen sistemático de sus cimientos conceptuales más profundos. De forma recurrente, diversos tratados críticos incurren en el reduccionismo de encasillar erróneamente el enfoque mariateguiano dentro de un eclecticismo caótico o un irracionalismo místico; tales posturas desestiman la coherencia interna de su andamiaje teórico.

Precisamente, una arista escasamente investigada en la historiografía contemporánea reside en la especificidad cualitativa de su pensamiento filosófico-social y en la rigurosidad epistemológica de sus métodos

interpretativos. Esta desconexión analítica representa un vacío de conocimiento crítico, puesto que impide dimensionar el valor metodológico de su obra como una matriz epistémica autónoma y válida para las ciencias sociales latinoamericanas.

Con el propósito de mitigar esta brecha teórica, el presente ensayo académico centra su atención en dilucidar la naturaleza singular y compleja de dicho aparato conceptual, con lo cual aporta nuevas rutas interpretativas para la aprehensión del sujeto sociocultural de la región. Frente a este escenario de debate de ideas, se plantea la siguiente pregunta conductora de investigación: ¿Cuáles son las especificidades de corte axiológico, dialéctico y antropológico que definen el pensamiento filosófico-social de José Carlos Mariátegui y de qué manera estas configuran un método hermenéutico original frente a las lecturas dogmáticas tradicionales?

Para dar respuesta a esta interrogante, el documento adopta un enfoque sociocultural antropológico de base hermenéutica que concibe al ser humano, su praxis histórica y sus manifestaciones culturales en su intrínseca dimensión sistémica. A través de este lente metodológico, el escrito se estructura en secciones argumentativas orientadas a deconstruir los mitos en torno a su supuesta heterodoxia desorganizada, a examinar la articulación indisoluble entre el factor axiológico y el método dialéctico en sus escritos y finalmente, a rescatar la noción de la cultura como una creación heroica.

Contexto histórico

El desarrollo del imperialismo, la Primera Guerra Mundial, el triunfo de la Revolución Rusa y la agudización de la crisis del sistema capitalista matizaron la transición entre finales del siglo XIX y principios del XX. Estas circunstancias internacionales, unidas a las contradicciones locales, influyeron en un hombre que no solo se integró a su entorno, sino que buscó medios para subvertirlo en pos de nuevas racionalidades.

Por aquel entonces, el mundo latinoamericano presentaba un cuadro desolador. Las guerras de independencia del siglo XIX no habían convertido a los pueblos en verdaderos sujetos históricos; la subordinación económica, política, social y cultural impedía la plena realización de Nuestra América.

Estas deformaciones estructurales marcaron una cronología que, iniciada con la conquista y la colonización, sirvió de base al subdesarrollo progresivo de las naciones australes. El Perú del Amauta, escenario de una de las fuentes civilizatorias más grandes de la América india, entró al siglo XX sin un futuro claro, al igual que los restantes pueblos del continente. No existía una burguesía nacional fuerte capaz de impulsar el desarrollo en el interior del país; los gobiernos no representaban los intereses de la nación y obedecían a los dictámenes de fuerzas exteriores bajo una dependencia absoluta.

Sin embargo, estas condiciones internas, en alianza con los movimientos sociales, políticos y culturales engendrados en Europa, trajeron consigo repercusiones radicales. El panorama demostró que el pueblo existía y libraba batallas por la democracia, el salario, la emancipación nacional y su participación genuina en la nación como sujeto soberano. En tales circunstancias históricas se enmarcó la existencia y devenir de José Carlos Mariátegui, un pensador sensible a los latidos de su tiempo y comprometido éticamente con ellos.

La filosofía de Mariátegui no constituye entonces un mero agregado fragmentario de influencias europeas, sino una plataforma epistemológica sólida, coherente y plenamente vigente para el pensamiento crítico contemporáneo; la formación intelectual y práctica del pensador peruano se contextualizó en un período convulso, emergía en un entorno intensamente contradictorio y permeado de incertidumbre.

El escenario ofrecía luces de cambio, un tránsito de época que pervivía y trascendía la modernidad. La historia continuaba su curso junto a la humanidad en su constante búsqueda por encontrarse a sí misma y redefinir su realidad contemporánea. Aún quedaba espacio y tiempo para soñar: las utopías no habían muerto y los ideales humanos seguían en pie, aunque requerían de sujetos activos capaces de encarnarlos.

En este entorno, su trayectoria vital e intelectual se desplegó en tres momentos esenciales que correspondieron a su evolución formativa. El primero, denominado por él mismo como su «Edad de Piedra», abarcó hasta 1919. El segundo periodo comprendió su estancia en Europa entre 1919 y 1923. Finalmente, su etapa de madurez creadora se extendió desde finales de 1923 hasta su muerte en 1930; en este último tramo, su obra conjugó de manera indisoluble al hombre de pensamiento y acción, orientándose decididamente hacia la búsqueda de la identidad peruana en un ejercicio constante de creación americana.

DESARROLLO

La comprensión del pensamiento filosófico-social de José Carlos Mariátegui exige superar aquellas interpretaciones que lo reducen a una síntesis ecléctica de influencias europeas o a una simple adaptación del marxismo clásico a la realidad peruana. Ambas perspectivas, aunque aportan elementos para reconstruir su itinerario intelectual, resultan insuficientes para explicar la originalidad de una obra que se configura desde la experiencia histórica latinoamericana y cuyo fundamento radica en una concepción integral de la praxis como principio articulador entre conocimiento, cultura e historia.

Diversos estudios han destacado la presencia de Marx, Engels, Labriola, Croce, Sorel y Bergson en la formación intelectual del Amauta. En efecto, la recepción de la vertiente italiana del materialismo histórico le permitió distanciarse de los manuales positivistas de la época, asumiendo la teoría social no como un dogma cerrado, sino como una filosofía del desarrollo histórico (Labriola, 1970).

Asimismo, su lectura de las categorías voluntaristas y el papel de las representaciones colectivas en la movilización de masas, pese a las distancias ideológicas con el sindicalismo revolucionario europeo enriqueció su concepción sobre la fuerza motriz del espíritu combativo en los oprimidos (Sorel, 2005). Sin embargo, asumir estas influencias como una dependencia doctrinal conduce a desconocer el carácter creador de su pensamiento. Como sostiene Mariátegui (2007), el socialismo no puede constituirse en una reproducción mecánica de experiencias ajenas, sino en una elaboración histórica que responda a las condiciones concretas de cada pueblo.

Desde esta perspectiva, la originalidad de Mariátegui no reside únicamente en las categorías que emplea, sino en la forma en que las articula para interpretar la realidad peruana. Su reflexión se construye mediante un permanente diálogo entre la tradición marxista, la experiencia histórica nacional y la riqueza cultural de los pueblos

latinoamericanos. Como constata la historiografía filosófica regional, el Amauta logra estructurar una matriz de pensamiento propio que, lejos de ser un mero apéndice de la academia occidental, se sitúa en la cumbre del humanismo crítico y la búsqueda de la emancipación conceptual del continente (Guadarrama González, 2008).

Su estancia y aprendizaje en el viejo continente pueden entenderse como el catalizador de un "descubrimiento" a la inversa, donde las contradicciones de la posguerra europea sirvieron de espejo para valorar las potencias revolucionarias latentes en la periferia indoamericana (Fornillo, 2012), y no como una asimilación pasiva de lo que vio y leyó. En este caso, la apropiación de referentes europeos no implica subordinación intelectual, sino una reelaboración crítica orientada por las exigencias concretas de la realidad social.

Este proceso de resignificación explica por qué el Amauta rechaza toda aplicación dogmática de categorías universales. Para él, ninguna teoría conserva validez al margen de las condiciones históricas que pretende explicar. La producción del conocimiento requiere reconocer las particularidades económicas, sociales, culturales y políticas que configuran cada formación histórica. Así, el marxismo deja de ser entendido como un cuerpo doctrinal cerrado para asumirse como un método crítico de interpretación y transformación de la realidad (Mariátegui, 2007).

La especificidad de este enfoque también se manifiesta en la concepción del sujeto histórico. Frente a las interpretaciones deterministas que atribuyen el desarrollo social exclusivamente a factores económicos, Mariátegui reconoce el papel decisivo de la conciencia, la cultura, la ética y la voluntad colectiva. Ello no significa desconocer la importancia de la estructura material de la sociedad, sino comprender que las transformaciones históricas son resultado de la interacción dialéctica entre las condiciones objetivas y la acción consciente de los sujetos sociales. Como señala Sánchez Vázquez (1967), la praxis constituye la mediación a través de la cual el conocimiento se objetiva y la realidad adquiere nuevas formas históricas.

En esta articulación entre sujeto y realidad radica uno de los aportes filosóficos más relevantes del Amauta. El conocimiento no se limita a describir el mundo, sino que participa activamente en su transformación. La teoría encuentra su legitimidad en la práctica social y esta, a su vez, se orienta por una comprensión crítica de las contradicciones históricas. De este modo, la actividad cognoscitiva y la actividad práctica forman una unidad inseparable que confiere sentido a la acción emancipadora.

Desde esta concepción, la filosofía deja de ser un ejercicio especulativo para convertirse en una forma de intervención crítica sobre la realidad. El pensamiento adquiere valor cuando logra explicar las condiciones históricas concretas y contribuir a su transformación. En ello coincide con la tradición marxista de la filosofía de la praxis, aunque Mariátegui incorpora un elemento distintivo: la centralidad de la cultura como dimensión constitutiva del devenir histórico. La economía explica aspectos esenciales de la sociedad, pero no agota la complejidad de los procesos sociales, en los que también intervienen las creencias, los valores, las expresiones artísticas y las formas simbólicas de producción de sentido.

Esta comprensión amplia de la realidad permite explicar la presencia constante de la literatura, el arte y la crítica cultural en su obra. Lejos de representar intereses secundarios, constituyen espacios privilegiados para

comprender las aspiraciones, tensiones y contradicciones de una sociedad. La producción cultural revela dimensiones de la existencia colectiva que complementan el análisis económico y enriquecen la interpretación histórica, razón por la cual los *Siete ensayos de interpretación de la realidad peruana* integran de manera orgánica economía, historia, educación, cultura y problemática indígena dentro de un mismo horizonte explicativo (Mariátegui, 2007).

En consecuencia, la especificidad del pensamiento filosófico-social de Mariátegui no puede explicarse mediante la enumeración de sus influencias intelectuales ni por la adscripción a una determinada corriente doctrinal. Su originalidad reside en la capacidad para construir una interpretación dialéctica de la realidad latinoamericana donde praxis, historicidad, cultura y creación constituyen dimensiones inseparables de un mismo proyecto emancipador. Esta perspectiva continúa ofreciendo herramientas teóricas para comprender las contradicciones de América Latina y reafirma la vigencia de un pensamiento que hizo de la crítica una forma de compromiso con la transformación histórica.

La praxis como fundamento de la racionalidad transformadora

La originalidad del pensamiento de Mariátegui se manifiesta con mayor claridad en la concepción de la praxis como categoría articuladora de la actividad humana. En su obra, la praxis no se reduce al ejercicio político ni a la transformación de las estructuras económicas; constituye el proceso mediante el cual el ser humano produce cultura, genera conocimiento y construye históricamente su existencia. Esta comprensión supera las interpretaciones que fragmentan la realidad en dimensiones independientes y propone una visión integradora donde teoría y práctica se condicionan recíprocamente.

En este sentido, la actividad humana posee un carácter creador que rebasa la simple adaptación a las circunstancias. El hombre transforma la naturaleza y la sociedad, pero, simultáneamente, se transforma a sí mismo en ese proceso. La historia deja de ser una sucesión de hechos externos para convertirse en el resultado de la acción consciente de sujetos que producen nuevas formas de organización social, valores y significados culturales. Como afirma Sánchez Vázquez (1967), toda praxis implica una relación dialéctica entre conocimiento, finalidad y acción, en la que los fines solo adquieren sentido cuando encuentran condiciones reales para su realización.

Esta concepción permite comprender por qué Mariátegui rechaza las explicaciones deterministas del devenir histórico. Aunque reconoce la importancia de las condiciones materiales de existencia, considera insuficiente cualquier interpretación que reduzca la complejidad de la vida social al desarrollo de las fuerzas productivas. La realidad histórica se configura mediante la interacción de factores económicos, políticos, éticos y culturales que, lejos de actuar de manera aislada, conforman una totalidad dinámica y contradictoria.

En esa totalidad, la cultura desempeña una función constitutiva. No representa un ámbito subordinado a la economía, sino una dimensión desde la cual los pueblos construyen su identidad y elaboran su memoria histórica y proyectan alternativas de transformación. Por ello, el análisis de las expresiones artísticas, la literatura, la educación y las tradiciones populares ocupa un lugar relevante en la interpretación mariateguiana de la realidad

peruana. Estas manifestaciones condensan experiencias históricas que permiten comprender las aspiraciones colectivas y las posibilidades concretas del cambio social.

La centralidad otorgada a la cultura conduce igualmente a una revalorización del sujeto histórico. La transformación social no depende exclusivamente del desarrollo objetivo de las condiciones económicas, sino también de la capacidad de los individuos y de los colectivos para construir proyectos comunes sustentados en principios éticos y políticos. En consecuencia, la emancipación exige tanto modificaciones estructurales como procesos de formación de la conciencia social.

Desde esta perspectiva adquiere especial significado la noción de voluntad histórica. Mariátegui reconoce que las condiciones objetivas establecen posibilidades y límites para la acción; sin embargo, son los sujetos quienes convierten esas posibilidades en realidad mediante la organización, la participación y el compromiso colectivo. La voluntad no sustituye las condiciones materiales, pero constituye el elemento dinamizador que orienta la praxis hacia fines históricamente posibles.

Esta articulación entre objetividad y subjetividad explica la importancia que el Amauta concede al mito revolucionario. Lejos de identificarlo con una ilusión irracional, lo entiende como una representación colectiva capaz de movilizar energías sociales y orientar la acción transformadora. En este contexto, el mito expresa una esperanza históricamente fundada que fortalece la cohesión de los sujetos sociales y proyecta un horizonte de emancipación. Como señala Mariátegui (2007), las revoluciones no se sostienen únicamente por argumentos racionales; requieren convicciones compartidas que impulsen la acción y otorguen sentido a los sacrificios inherentes a todo proceso de cambio.

La incorporación del mito al análisis filosófico revela una concepción amplia de la racionalidad. Razón, sensibilidad, imaginación y voluntad forman parte de un mismo proceso de conocimiento y creación histórica. Esta veta estética e intelectual fue tempranamente advertida por la crítica continental, la cual identificó en el Amauta una sensibilidad artística superior capaz de fundar las bases de una vanguardia literaria comprometida, donde el arte no adorna la revolución, sino que devela la entraña misma de la identidad nacional (Marinello, 1964).

En esta dimensión, el mito revolucionario mariateguiano converge con la posterior comprensión de lo "real maravilloso" americano, en tanto ambos reconocen que en la cosmovisión e historia de los pueblos originarios habita una fe colectiva y una dimensión poético-mítica que dota de un sentido heroico e inédito a la cronología de la emancipación (Carpentier, 1987). Esta integración permite comprender la riqueza del pensamiento mariateguiano y explica por qué su obra trasciende los límites del análisis económico para adentrarse en la comprensión de la cultura, la ética y la espiritualidad de los pueblos latinoamericanos.

Desde esta óptica, la praxis se convierte en el criterio que articula la producción del conocimiento con la transformación de la realidad. El pensamiento encuentra su legitimidad en la capacidad para interpretar las contradicciones históricas y contribuir a la construcción de alternativas emancipadoras. La filosofía adquiere así una dimensión profundamente humanista al situar la dignidad, la creatividad y la responsabilidad histórica del ser humano en el centro de la reflexión crítica.

La utopía como horizonte de la creación histórica

La concepción mariáteguiana de la utopía constituye una consecuencia lógica de su filosofía de la praxis. Si la realidad es un proceso histórico abierto, la acción humana no puede limitarse a interpretar el presente, sino que debe proyectarse hacia la construcción de nuevas posibilidades de existencia. La utopía representa, en este sentido, un horizonte de realización histórica que orienta la acción colectiva sin desligarse de las condiciones concretas de la sociedad.

Esta comprensión se distancia tanto de las concepciones idealistas como de las interpretaciones que identifican la utopía con una aspiración irrealizable. Para Mariátegui, toda transformación social requiere una anticipación consciente del porvenir, capaz de movilizar la voluntad colectiva y orientar la praxis hacia fines históricamente posibles. La utopía no sustituye el análisis objetivo de la realidad; surge precisamente de su conocimiento crítico y expresa las potencialidades que aún permanecen latentes en el desarrollo social.

Esta perspectiva explica la importancia que el Amauta concede al socialismo indoamericano. Su propuesta no responde a la reproducción de modelos políticos elaborados en otras realidades, sino a la necesidad de construir un proyecto emancipador que emerja de la historia, la cultura y las contradicciones propias de América Latina. Como afirma Mariátegui (2007), el socialismo latinoamericano debía constituirse como una creación histórica original, sustentada en la experiencia de sus pueblos y en las posibilidades reales de su desarrollo.

En esta formulación convergen la crítica al colonialismo intelectual y la reivindicación de la autonomía cultural. La emancipación no depende únicamente de la transformación de las relaciones económicas, sino también de la capacidad de los pueblos para producir categorías propias de interpretación de su realidad. En consecuencia, el conocimiento adquiere un carácter liberador cuando rompe con la dependencia de paradigmas impuestos y recupera la experiencia histórica como fuente legítima de reflexión filosófica.

La cuestión indígena constituye una expresión concreta de esta concepción. Mariátegui se aparta de las interpretaciones filantrópicas o exclusivamente jurídicas para demostrar que la situación del indígena tiene un origen estructural vinculado al régimen de propiedad de la tierra y a la persistencia de formas de dominación heredadas del período colonial. Como sostiene en *Siete ensayos de interpretación de la realidad peruana*, el denominado “problema del indio” no puede resolverse mediante reformas asistencialistas, pues responde a las contradicciones históricas del sistema económico y social (Mariátegui, 2007).

No obstante, el Amauta no limita su análisis a la dimensión económica. Reconoce en las comunidades indígenas una reserva ética y cultural que puede contribuir a la construcción de un proyecto emancipador. La tradición comunitaria, las formas colectivas de trabajo y los valores de solidaridad representan elementos históricos que pueden incorporarse creativamente a un modelo de desarrollo propio, sin idealizar el pasado ni desconocer las transformaciones exigidas por la modernidad.

Esta articulación entre memoria histórica y proyecto de futuro revela el carácter dialéctico de la utopía del pensador. El porvenir no surge de una ruptura absoluta con la historia, sino de la apropiación crítica de aquellas

experiencias que conservan vigencia para responder a las necesidades del presente. En consecuencia, la tradición deja de concebirse como un legado inmutable para convertirse en un recurso cultural susceptible de resignificación histórica.

Desde esta perspectiva, la utopía adquiere una dimensión ética. La transformación social presupone la formación de sujetos capaces de asumir responsabilidades colectivas y de orientar su acción hacia la realización del bien común. La libertad deja de entenderse como un atributo exclusivamente individual para convertirse en una construcción histórica que solo alcanza plenitud en el marco de relaciones sociales más justas y solidarias.

La vigencia de esta concepción resulta particularmente significativa frente a los desafíos contemporáneos de América Latina. Las persistentes desigualdades sociales, la exclusión cultural y las nuevas formas de dependencia económica reafirman la necesidad de elaborar proyectos de desarrollo sustentados en las particularidades históricas de la región. En este contexto, la propuesta continúa ofreciendo herramientas teóricas para pensar alternativas emancipadoras desde una perspectiva crítica, humanista y profundamente latinoamericana.

En definitiva, la utopía no constituye un elemento accesorio dentro del pensamiento del Amauta, sino la expresión más acabada de su filosofía de la praxis. Al integrar conocimiento, cultura, voluntad histórica y compromiso transformador, Mariátegui configura una concepción de la realidad en la que la acción humana se proyecta permanentemente hacia la construcción de nuevas posibilidades de existencia. Es precisamente esta articulación entre crítica del presente y creación del futuro la que otorga coherencia y actualidad a su pensamiento filosófico-social.

Los *Siete ensayos* como expresión de una filosofía de la realidad latinoamericana

La madurez intelectual de Mariátegui alcanza su máxima expresión en *Siete ensayos de interpretación de la realidad peruana*. Esta obra no constituye únicamente un estudio sociológico sobre el Perú de comienzos del siglo XX, sino una propuesta metodológica para comprender la realidad latinoamericana desde sus propias determinaciones históricas. Su originalidad radica en integrar el análisis económico, político, social y cultural dentro de una concepción unitaria que privilegia la totalidad de los procesos históricos.

El método de interpretación empleado por el filósofo parte del reconocimiento de que ningún fenómeno social puede explicarse de manera aislada. Las relaciones económicas, las instituciones políticas, la educación, la religión, la producción artística y la cuestión indígena forman parte de un entramado histórico cuya comprensión exige considerar las múltiples mediaciones que intervienen en su desarrollo. Esta perspectiva evita tanto el reduccionismo economicista como las interpretaciones culturalistas que desvinculan las ideas de las condiciones materiales de existencia.

En este sentido, el análisis de la realidad peruana trasciende la descripción de hechos particulares para identificar las contradicciones estructurales que condicionan el desarrollo nacional. La persistencia del latifundio, la concentración de la propiedad agraria, la exclusión de las comunidades indígenas y la dependencia económica

son examinadas como manifestaciones de un mismo proceso histórico cuya génesis se remonta al período colonial. La interpretación adquiere así un carácter explicativo que supera la simple narración de acontecimientos.

Uno de los mayores aportes de la obra consiste en demostrar que los problemas nacionales no pueden resolverse mediante reformas parciales o medidas aisladas. La transformación de la sociedad exige comprender la interdependencia existente entre las distintas dimensiones de la realidad social. Por ello, el Amauta insiste en que las soluciones económicas deben acompañarse de profundas transformaciones culturales, educativas y políticas que permitan la participación efectiva de los sectores históricamente excluidos.

La educación ocupa un lugar relevante dentro de esta concepción. Mariátegui entiende que toda reforma educativa refleja un determinado proyecto de sociedad y responde a intereses históricos concretos. En consecuencia, la escuela no constituye una institución neutral, sino un espacio donde se reproducen o se cuestionan las relaciones sociales existentes. Su análisis trasciende el ámbito pedagógico para situar la educación en el conjunto de las relaciones económicas, culturales y políticas que configuran la vida nacional.

Una reflexión semejante desarrolla respecto a la producción cultural. La literatura, el arte y las manifestaciones intelectuales expresan las tensiones propias de una sociedad en proceso de transformación y, al mismo tiempo, contribuyen a la formación de una conciencia histórica. Desde esta perspectiva, la cultura deja de ocupar un lugar periférico para convertirse en un componente esencial de la construcción de la identidad nacional y de los proyectos emancipadores.

La articulación de estos elementos revela la consistencia filosófica de la obra. Los *Siete ensayos* no presentan una colección de estudios independientes, sino una interpretación integral donde cada problema encuentra explicación en su relación con la totalidad histórica. Precisamente esta visión sistémica permite comprender la permanencia de su vigencia académica y política, pues muchas de las contradicciones identificadas por Mariátegui continúan presentes en diversas sociedades latinoamericanas.

La actualidad de su propuesta reside, además, en el método de análisis que la sustenta. Frente a las tendencias que fragmentan el conocimiento en disciplinas aisladas, Mariátegui propone una comprensión interdisciplinaria de la realidad que integra filosofía, historia, economía, sociología, antropología y crítica cultural. Esta perspectiva favorece una lectura compleja de los procesos sociales y reafirma la necesidad de producir conocimiento desde las particularidades históricas de América Latina.

En consecuencia, *Siete ensayos de interpretación de la realidad peruana* trasciende el contexto en el que fue escrito para convertirse en un referente del pensamiento crítico latinoamericano. Su mayor contribución no consiste únicamente en las respuestas ofrecidas a los problemas de su tiempo, sino en el método de interpretación que propone: un ejercicio permanente de análisis crítico, diálogo con la realidad y compromiso con la transformación histórica. En ello radica, precisamente, la especificidad del pensamiento filosófico-social de José Carlos Mariátegui y la permanencia de su legado intelectual.

La vigencia del pensamiento filosófico-social de Mariátegui

La permanencia del pensamiento de José Carlos Mariátegui no depende únicamente de su valor histórico, sino de su capacidad para interpretar problemas que continúan definiendo la realidad latinoamericana. Las transformaciones económicas, las nuevas formas de dependencia, la persistencia de las desigualdades sociales y los conflictos culturales confirman la actualidad de una propuesta filosófica que concibe la realidad como una totalidad dinámica y en permanente construcción.

En este contexto, la vigencia de su pensamiento debe entenderse más allá de la reiteración de sus formulaciones teóricas. Su principal legado reside en un método de análisis sustentado en el examen concreto de las condiciones históricas, el rechazo de los esquematismos ideológicos y la producción de categorías interpretativas vinculadas con la experiencia latinoamericana. Esta perspectiva conserva plena actualidad frente a las tendencias que privilegian la aplicación acrítica de modelos elaborados para contextos históricos diferentes.

Uno de los aportes más relevantes del Amauta consiste en haber reivindicado la unidad entre conocimiento y compromiso social. La investigación filosófica adquiere sentido cuando contribuye a explicar las contradicciones de la realidad y favorece la construcción de alternativas de transformación. En esta concepción, el pensamiento crítico deja de ser un ejercicio exclusivamente académico para convertirse en una práctica intelectual comprometida con la emancipación humana.

La dimensión humanista de su obra constituye otro elemento de indiscutible actualidad. Frente a las concepciones que subordinan al individuo a determinismos económicos o políticos, Mariátegui sitúa al ser humano como protagonista de la historia. La libertad, la creatividad, la solidaridad y la responsabilidad colectiva aparecen como condiciones indispensables para la construcción de una sociedad más justa. Este enfoque confiere a su filosofía una proyección ética que trasciende las circunstancias específicas del Perú de la primera mitad del siglo XX.

La reivindicación de la diversidad cultural representa igualmente una contribución de notable relevancia para el pensamiento contemporáneo. El reconocimiento de las comunidades indígenas como sujetos históricos y la valoración de sus formas de organización social cuestionan las visiones homogeneizadoras que durante largo tiempo predominaron en América Latina. Esta perspectiva anticipa debates actuales relacionados con la interculturalidad, la descolonización del conocimiento y el reconocimiento de la pluralidad de saberes presentes en nuestras sociedades.

Del mismo modo, la importancia atribuida a la cultura como dimensión constitutiva de la vida social amplía el horizonte del análisis filosófico. Las manifestaciones artísticas, las creencias, las tradiciones y las formas simbólicas de producción de sentido dejan de ser consideradas expresiones secundarias para convertirse en componentes esenciales de los procesos históricos. Esta comprensión integral permite interpretar la realidad latinoamericana desde una perspectiva que incorpora tanto las condiciones materiales como las dimensiones éticas, estéticas y espirituales de la existencia humana.

La actualidad del pensamiento de Mariátegui también se manifiesta en su concepción de la filosofía como una actividad abierta al diálogo interdisciplinario. Economía, historia, sociología, antropología, política y crítica cultural convergen en una interpretación que evita la fragmentación del conocimiento y favorece una comprensión más compleja de los procesos sociales. Esta visión resulta particularmente pertinente en un contexto académico que demanda enfoques integradores para abordar problemas cuya naturaleza trasciende los límites de las disciplinas tradicionales.

En consecuencia, la especificidad del pensamiento filosófico-social de Mariátegui no radica exclusivamente en los conceptos que formuló, sino en la coherencia interna de una propuesta teórica que articula historia, cultura, praxis y emancipación. Su filosofía demuestra que la producción del conocimiento exige una relación permanente con la realidad concreta y una actitud crítica capaz de trascender tanto el dogmatismo como el eclecticismo.

Desde esta perspectiva, el legado del Amauta continúa constituyendo una referencia indispensable para el pensamiento crítico latinoamericano. Su obra invita a comprender la realidad desde sus propias contradicciones, a reconocer el carácter histórico de toda construcción social y a asumir que la transformación de la sociedad requiere la participación consciente de sujetos capaces de crear nuevas posibilidades de desarrollo. En ello reside la permanente actualidad de un pensamiento cuya mayor fortaleza consiste en haber convertido la filosofía en una expresión de la praxis histórica y de la creatividad humana.

CONCLUSIONES

El análisis desarrollado permite afirmar que la especificidad del pensamiento filosófico-social de José Carlos Mariátegui trasciende la discusión acerca de las influencias que contribuyeron a su formación intelectual. Su originalidad no radica en la incorporación de categorías provenientes del marxismo, del historicismo o de otras corrientes filosóficas europeas, sino en la capacidad de resignificarlas críticamente para interpretar la realidad latinoamericana desde sus propias determinaciones históricas, sociales y culturales. En ello reside el carácter creador de una obra que se aparta tanto del dogmatismo como del eclecticismo y que convierte el conocimiento en un instrumento de comprensión y transformación de la realidad.

La investigación demuestra que la categoría de praxis constituye el eje articulador de su concepción filosófica. A partir de ella, Mariátegui establece una relación dialéctica entre teoría y práctica, sujeto e historia, conocimiento y acción transformadora. Esta perspectiva confiere a la filosofía una función esencialmente crítica, al entender que toda producción teórica adquiere sentido únicamente cuando se vincula con las necesidades concretas de la sociedad y contribuye a la construcción de alternativas históricas de emancipación.

Asimismo, se evidencia que la cultura ocupa un lugar central dentro de su interpretación de la realidad. Lejos de considerarla un fenómeno subordinado a la estructura económica, el Amauta la reconoce como una dimensión constitutiva de la vida social, en la que convergen la memoria histórica, los valores, las expresiones artísticas y las formas de organización colectiva. Esta comprensión amplía el horizonte del análisis marxista y permite explicar la importancia que concede a la cuestión indígena, a la educación, al arte y a la identidad latinoamericana como componentes inseparables de los procesos de transformación social.

La concepción de la utopía y de la creación heroica sintetiza el sentido humanista de su propuesta filosófica. En Mariátegui, la utopía no expresa una aspiración abstracta ni una construcción imaginaria desvinculada de la historia; constituye un horizonte ético y político que orienta la praxis colectiva hacia la realización de posibilidades históricamente viables. De igual modo, la creación heroica representa una exigencia epistemológica y cultural que reivindica la necesidad de elaborar proyectos de emancipación en correspondencia con las particularidades de los pueblos latinoamericanos, evitando la reproducción mecánica de modelos ajenos.

En este contexto, *Siete ensayos de interpretación de la realidad peruana* se confirma como la expresión más acabada de su método de análisis. La obra demuestra que la comprensión de los problemas sociales exige una perspectiva integradora capaz de articular economía, política, cultura, historia y filosofía dentro de una totalidad dinámica. Su vigencia reside precisamente en ofrecer un método crítico para interpretar las contradicciones estructurales de América Latina desde categorías construidas en diálogo permanente con la realidad.

Finalmente, puede concluirse que el pensamiento filosófico-social de José Carlos Mariátegui conserva una notable actualidad para la reflexión latinoamericana contemporánea. La persistencia de profundas desigualdades sociales, los desafíos derivados de la diversidad cultural y la necesidad de construir proyectos de desarrollo sustentados en la justicia social reafirman la pertinencia de una filosofía que sitúa al ser humano como sujeto de la historia y a la praxis como fundamento de la creación social.

Su legado continúa al brindarnos herramientas teóricas y metodológicas para comprender la complejidad de nuestras sociedades y fortalecer una producción intelectual comprometida con la emancipación, la dignidad humana y la construcción de un pensamiento crítico auténticamente latinoamericano.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Carpentier, A. (1987). *El reino de este mundo*. Editorial Letras Cubanas.

<https://www.suneo.mx/literatura/subidas/Alejo%20Carpentier%20El%20Reino%20de%20Este%20Mundo.pdf>

Fornillo, B. (Comp.). (2012). *Mariátegui y Europa: El otro aspecto del descubrimiento*. CLACSO.

<https://archive.org/details/jose-carlos-mariategui-y-europa.-el-otro-aspecto-del-descubrimiento-aa-vv/mode/2up>

Guadarrama González, P. (2008). *Pensamiento filosófico latinoamericano: Humanismo, método e historia* (Vols. I-II). Editorial de Ciencias Sociales.

<https://www.ensayistas.org/filosofos/cuba/guadarrama/textos/Pensamiento%20I.pdf>
<https://www.ensayistas.org/filosofos/cuba/guadarrama/textos/Pensamiento%20II.pdf>

Labriola, A. (1970). *La concepción materialista de la historia*. Editorial Grijalbo.

Mariátegui, J. C. (2007). *Siete ensayos de interpretación de la realidad peruana*. Fundación Biblioteca Ayacucho. (Obra original publicada en 1928).

https://centroderecursos.cultura.pe/sites/default/files/rb/pdf/mariategui_7_ensayos.pdf

Marinello, J. (1964). *Ensayos martianos y latinoamericanos*. Casa de las Américas.

Marx, K. (2008). *Tesis sobre Feuerbach*. En K. Marx & F. Engels, *La ideología alemana* (W. Roces, Trad.). Editorial Grijalbo. (Trabajo original publicado en 1845).

Marx, K., Engels, F. (1974). *La ideología alemana*. Editorial Grijalbo.

Sánchez Vázquez, A. (1967). *Filosofía de la praxis*. Editorial Grijalbo.

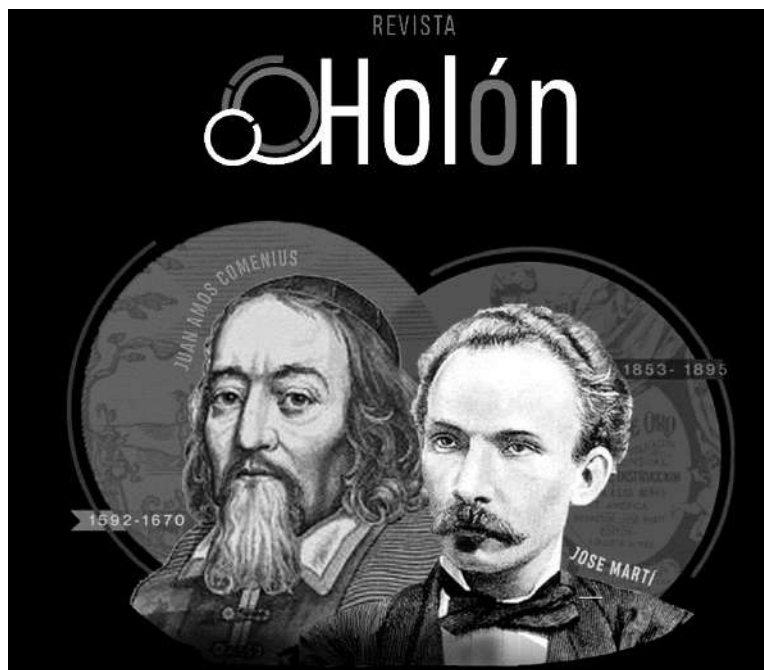
https://docs.enriquedussel.com/txt/Textos_200_Obras/PyF_revolucionarios_marxistas/Filosofia_praxis-Adolfo_Sanchez.pdf

Sorel, G. (2005). *Reflexiones sobre la violencia*. Alianza Editorial. (Obra original publicada en 1908).

https://www.solidaridadobrero.org/ateneo_nacho/libros/Georges%20Sorel%20-%20Reflexiones%20sobre%20la%20violencia.pdf

Contribución Autoral

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



Vol. IV
No. 13
Septiembre - Diciembre
2026



Claudia Penélope Fundora López

Universidad José Martí de Latinoamérica
México

claudia.fundora@ujosemarti.edu.mx
<https://orcid.org/0009-0008-0012-6574>

Cómo citar este texto:

Fundora López, C. P. (2026). *Del Homo digitalis al homo sensorium: la representación musical como praxis de resistencia*. Revista Holón. Vol. IV, No. 13. Septiembre-Diciembre 2026. pp. 148-160. Universidad José Martí de Latinoamérica. URL disponible en: <https://revistas.up.ac.pa/index.php/holon>

Recibido: 10 de mayo de 2026

Aceptado: 10 de julio de 2026

DOI: <https://doi.org/10.48204/j.holon.n13.a11162>

Indexada y catalogado por:



Del Homo digitalis al homo sensorium: la representación musical como praxis de resistencia

From Homo digitalis to homo sensorium: musical representation as a praxis of resistance

Claudia Penélope Fundora López

Universidad José Martí de Latinoamérica

México

<https://orcid.org/0009-0008-0012-6574>

claudia.fundora@ujosemarti.edu.mx

RESUMEN

El presente ensayo analiza cómo la “anestesia digital” fragmenta la atención contemporánea. Se sostiene que la transición hacia el Homo sensorium es imperativa transdisciplinar que vincula la filosofía y la neurobiología de la música con la ecosofía. De este modo, se aborda la percepción del arte como un sistema de interconexiones profundas con un enfoque hermenéutico, que integra la perspectiva de la práctica artística. El ensayo contribuye a la reflexión artística y social mediante la resignificación del concierto, la ópera y el ballet como dispositivos de soberanía sensorial. Finalmente, se postula que la música en vivo no es un simple recurso pedagógico o estético, sino una necesidad vital para rescatar la presencialidad y la conciencia somática en el mundo real. Esto permite recuperar la soberanía humana. Este despertar ocurre de forma privilegiada en las artes de la representación musical de tradición escrita, la ópera y el ballet. A diferencia de la inmediatez del scroll, este ritual exige levantar la mirada y habitar el presente. Para sustentar esta postura, el texto ofrece una revisión documental.

Palabras clave: arte, artes escénicas, medios digitales, música, música clásica, percepción.

Abstract

This essay analyzes how “digital anesthesia” fragments contemporary attention. It argues that the transition to Homo Sensorium is a transdisciplinary imperative that links the philosophy and neurobiology of music with ecosophy. In this way, it addresses the perception of art as a system of profound interconnections with a hermeneutic approach that integrates the perspective of artistic practice. The essay contributes to artistic and social reflection by reinterpreting the concert, opera, and ballet as devices of sensory sovereignty. Finally, it posits that live music is not merely a pedagogical or aesthetic resource, but a vital necessity for reclaiming presence and somatic awareness in the real world. This allows for the recovery of human sovereignty. This awakening occurs in a privileged way in the arts of musical performance with a written tradition: opera and ballet. Unlike the immediacy of scrolling, this ritual demands that we look up and inhabit the present. To support this position, the text offers a documentary review.

Keywords: art, performing arts, digital media, music, classical music, perception.

De Homo Digitalis a Homo Sensorium: A Performance Musical como Práxis de Resistência

Resumo

Este ensaio analisa como a “anestesia digital” fragmenta a atenção contemporânea. Argumenta que a transição para o Homo Sensorium é um imperativo transdisciplinar que conecta a filosofia e a neurobiologia da música com a ecosofia. Dessa forma, aborda a percepção da arte como um sistema de profundas interconexões com uma abordagem hermenêutica que integra a perspectiva da prática artística. O ensaio contribui para a reflexão artística e social ao reinterpretar o concerto, a ópera e o balé como dispositivos de soberania sensorial. Finalmente, postula que a música ao vivo não é meramente um recurso pedagógico ou estético, mas uma necessidade vital para a recuperação da presença e da consciência somática no mundo real. Isso permite a recuperação da soberania humana. Esse despertar ocorre de forma privilegiada nas artes da performance musical com tradição escrita: ópera e balé. Diferentemente da imediatidade da rolagem, esse ritual exige que olhemos para cima e habitemos o presente. Para sustentar essa posição, o texto oferece uma revisão documental.

Palavras-chave: arte, artes cênicas, mídia digital, música, música clássica, percepção.

De l'Homo Digitalis à l'Homo Sensorium : La performance musicale comme praxis de résistance

Résumé

Cet essai analyse comment « l'anesthésie numérique » fragmente l'attention contemporaine. Il soutient que la transition vers l'Homo Sensorium est un impératif transdisciplinaire qui relie la philosophie et la neurobiologie de la musique à l'écosophie. Ce faisant, il aborde la perception de l'art comme un système d'interconnexions profondes, selon une approche herméneutique intégrant la perspective de la pratique artistique. L'essai contribue à la réflexion artistique et sociale en réinterprétant le concert, l'opéra et le ballet comme des dispositifs de souveraineté sensorielle. Enfin, il affirme que la musique vivante n'est pas seulement une ressource pédagogique ou esthétique, mais une nécessité vitale pour reconquérir la présence et la conscience somatique dans le monde réel. Ceci permet la reconquête de la souveraineté humaine. Cet éveil se produit de manière privilégiée dans les arts de la performance musicale dotés d'une tradition écrite : l'opéra et le ballet. Contrairement à l'immédiateté du défilement, ce rituel nous invite à lever les yeux et à habiter le présent. Pour étayer cette position, le texte propose une analyse documentaire.

Mots-clés : art, arts du spectacle, médias numériques, musique, musique classique, perception.

INTRODUCCIÓN

Habítamos una era donde la conectividad es total pero la presencia es mínima. El sujeto contemporáneo se ha transformado en lo que algunos teóricos denominan el *Homo digitalis*: un ser hiperconectado a la pantalla, pero desconectado de su propia corporalidad y de la alteridad.

La transición hacia el *Homo sensorium* (Acevedo, 2024) no ocurre en el espacio virtual, sino en la vibración física y el silencio compartido: un dispositivo de re-sensibilización que obliga al sujeto a habitar el presente mediante la activación de todo su sistema sensorial.

Esta transición hacia la presencialidad no es solo un cambio de entorno, sino una mutación en la calidad de la atención. Mientras el *Homo digitalis* habita un estado de anestesia sensorial provocado por la sobreestimulación constante, el *Homo sensorium* emerge como un sujeto empático, capaz de sostener un hilo conductor de atención plena. En este sentido, la fenomenología de la representación musical ofrece un espacio único donde el tiempo cronológico se suspende para dar paso a una experiencia de integración sensorial que desafía la fragmentación de la era digital.

Como bien señala Han (2021, p.11), lo digital desmaterializa y descorporeiza el mundo. También elimina la resistencia de la realidad. En el espacio digital, las cosas se convierten en no-cosas, en información que ya no ofrece ninguna resistencia física. Bajo esta premisa, el sonido de un violín en una grabación es un fenómeno descorporeizado; en cambio, la presencialidad lo transforma en una vibración encarnada.

El contraste radical surge en el paso de la “cosa” a la “no-cosa”: mientras que el sonido presencial es un ritual físico que impone su propia temporalidad y resistencia vibratoria sobre el cuerpo, e impulsa una escucha contemplativa y comunitaria; la reproducción digital es información sometida al dominio del ego.

En el concierto, el sonido es un “acontecimiento” que vincula al sujeto con la alteridad del intérprete y el espacio arquitectónico. En lo digital, la música se vuelve «lisa» y pierde su materialidad y su capacidad de interpelación profunda, llega a convertirse en un objeto de consumo inmediato que se puede pausar, saltar o acumular sin que medie una presencia real.

La tesis central de este ensayo postula que la música de tradición escrita no es un mero artefacto cultural, sino una tecnología ontológica fundamental; es decir, no es puramente ornamental. Es una herramienta diseñada para hackear nuestra propia neurología: un marcapasos social que sincroniza sistemas nerviosos fragmentados por la dispersión digital.

Como intérprete, sostengo que el violín tiene la capacidad de suspender la temporalidad lineal. En este estado de servicio a la música, el silencio del público no es ausencia de ruido, sino una forma de atención gravitatoria, que actúa como el combustible real de la ejecución.

Este acto de suspender la respiración colectivamente evidencia una sincronía biológica que el algoritmo no puede replicar; es el momento en que el espectador deja de ser un consumidor de datos para convertirse en parte del tejido mismo de la obra. De este modo, se valida que el propósito biológico de la música es, ante todo, conmover a través de la presencia.

Sustentar esta sincronía somática y estética exige trazar un puente conceptual de carácter transdisciplinar. Por ello, las reflexiones de este ensayo se fundamentan en una perspectiva interpretativa con base empírica que dialoga directamente con el pragmatismo de John Dewey (1934/2025) y el pensamiento complejo de Pupo (2023), ejes indispensables para desentrañar la crisis de la atención contemporánea.

Esta arquitectura filosófica converge con los hallazgos recientes de la neurociencia social y la neurobiología de autores como Suárez Gómez (2026); Sacks (2007); y Damasio (1994), cuyas investigaciones sobre las neuronas espejo y la resonancia, explican el correlato físico de la experiencia musical.

DESARROLLO

La arquitectura del ritual y la sincronía de los cuerpos

Las artes de la representación musical constituyen uno de los pocos espacios contemporáneos donde el ser humano puede sustraerse temporalmente de la lógica acelerada de la digitalización. En una época caracterizada por la fragmentación de la atención, la hiperestimulación y el predominio de las pantallas, el concierto, la ópera y el ballet emergen como escenarios privilegiados para la recuperación de la experiencia humana integral. Desde esta perspectiva, la asistencia a una representación artística trasciende el entretenimiento y adquiere la dimensión de una praxis formativa capaz de restaurar la capacidad de presencia.

Como postula Dewey (1934/2025), el arte no reside exclusivamente en la obra, sino en la experiencia que se construye entre el sujeto y el acontecimiento artístico. Esta concepción permite comprender que la representación musical constituye una forma de interacción donde intérpretes, espectadores y espacio comparten una misma temporalidad.

En consonancia con la visión ecosófica de Pupo (2023), la formación humana no puede separarse de los contextos concretos donde el sujeto vive, siente y actúa. Bajo esta premisa, una ecosofía de la subjetividad permite comprender que la interpretación musical no constituye un acto aislado. Al contrario, se erige como una praxis en la cual el ser humano se reencuentra con su entorno y con el otro a través del sonido.

Mientras *el Homo digitalis* se pierde en la simultaneidad de las pestañas abiertas y la fragmentación del *multitasking*, el espectador de una ópera o un ballet se somete voluntariamente a una estructura temporal finita. Esto le permite recuperar la capacidad de habitar un relato único. Esta "clausura temporal" es, en sí misma, un acto de rebeldía contra la tiranía de la inmediatez digital.

Este ritual se manifiesta físicamente desde el umbral de la penumbra: el momento en que se apagan las luces. Para el espectador, se inicia un ejercicio de entrega fenomenológica al ocupar la butaca y compartir un silencio que permite a la música protagonizar el espacio. En esta atmósfera, nos convertimos en observadores casi etéreos, donde el ego se diluye en favor de la escucha colectiva.

Sin embargo, desde mi perspectiva como violinista, el ritual cobra una dimensión orgánica y cinética distinta: es el instante de la respiración previa a la entrada a escena. Aquí, el tiempo cronológico (*cronos*), ese que *el Homo digitalis* consume en fragmentos de segundos, se detiene para dar paso al tiempo musical (*kairos*).

Mientras el primero representa una sucesión lineal y cuantitativa, el *kairos* constituye el tiempo cualitativo del acontecimiento. Se trata de un "instante eterno" en el que la memoria muscular se encuentra con un combustible indispensable: el silencio expectante de la audiencia.

Esta “concentración suprema” de la ejecución instrumental, no es un fenómeno aislado ni puramente místico, sino que encuentra su sustento en la neurobiología de la presencialidad. Al respecto, Suárez Gómez (2026) expone que el cerebro humano es un órgano social cuya arquitectura busca la sintonía.

Mediante esta sintonía neuronal, la audiencia y el intérprete se acoplan en una red de atención compartida, la cual genera una resonancia colectiva, que la virtualidad por su naturaleza fragmentada y mediada por pantallas, es incapaz de replicar. Asimismo, la memoria muscular del violinista y la postura atenta del espectador activan el sistema de neuronas espejo. Siguiendo las bases de la neurobiología social de la citada autora, esto permite que el público no solo «oiga», sino que «sienta» en su propio sistema motor el esfuerzo físico, la tensión del arco y la intención emocional detrás de cada fraseo.

El músico no toca para una masa, sino con una comunidad de atención que habita ese presente absoluto. Bajo esta premisa, en el espacio del concierto, la música actúa como un entrenador biológico a través del arrastre rítmico (*entrainment*); este fenómeno físico-biológico permite que los ritmos internos del sujeto, como las pulsaciones cardíacas y las ondas cerebrales, se sincronicen directamente con el pulso externo de la obra.

Es en este punto exacto donde el *Homo digitalis* inicia su mutación hacia el *Homo sensorium*. Al abandonar la dispersión del dispositivo, el cuerpo recupera su capacidad de resonancia somática. Se produce entonces un proceso neuroquímico: la dopamina efímera y ansiosa de la notificación digital resulta sustituida por una gratificación profunda. Esta queda mediada por la oxitocina y la serotonina que genera el vínculo comunitario y la belleza estética.

Para comprender este proceso, es necesario profundizar en el funcionamiento de nuestra atención. Al silenciar el dispositivo digital, el espectador habita una especie de lienzo en blanco, el cual es un punto de partida necesario para la presencialidad. Como advierte Sigman (2015), la atención es un recurso limitado; al desvincularla del entorno digital, el cerebro transita de la reacción automática al sentimiento profundo.

Bajo la óptica de Damasio (1994), mientras el estímulo digital activa respuestas emocionales inmediatas ligadas a circuitos de recompensa rápida, la atención sostenida del concierto nos eleva hacia la gratificación duradera del sentimiento consciente.

Esta experiencia busca la homeostasis que plantea Damasio, lograda a través de lo que Levitin (2018) describe como una activación integral del cerebro. La música de tradición escrita recluta múltiples sistemas neuronales y promueve una actividad integradora frente a la fragmentación cotidiana. Así, ante un mundo que erosiona la memoria, la música se erige en sintonía con Sacks (2007)— como el último refugio de nuestra identidad.

Desde mi experiencia como violinista, he constatado que la transición entre el ruido cotidiano y el silencio escénico no constituye un simple cambio de contexto, sino una transformación perceptiva profunda. Los segundos previos a la entrada al escenario condensan años de estudio, memoria corporal y disciplina técnica.

En ese instante, el cuerpo abandona la dispersión del mundo exterior y entra en un estado de atención ampliada. No se trata únicamente de interpretar una obra, sino de habitar una temporalidad distinta donde cada respiración adquiere significado. Esta experiencia revela que el *Homo sensorium* es una disposición concreta del ser para percibir el mundo desde su corporeidad.

La pedagogía del silencio como resistencia

Para que la transición al *Homo sensorium* sea efectiva, es necesario entender el concierto no solo como un evento acústico, sino como una pedagogía de la escucha. En la era de la hiperestimulación, el silencio se ha vuelto un territorio hostil.

El *Homo digitalis* habita un entorno de ruido perpetuo; la soledad y el aburrimiento le resultan intolerables, lo que genera una dependencia patológica a los estímulos de fondo. Al trasladar esta conducta al espacio ritual, el sujeto intenta consumir el concierto bajo la lógica de la reproducción digital presencial: un flujo susceptible de ser interrumpido o ignorado.

Esta incapacidad para sostener el silencio revela una fractura en la capacidad contemplativa. El ritual del concierto impone una disciplina que choca frontalmente con la inmediatez digital. El espectador moderno, acostumbrado a la fragmentación del scroll, experimenta el silencio inicial como una incomodidad que busca mitigar mediante dopamina rápida.

Esta necesidad de "capturar" el momento a través de la lente del dispositivo móvil actúa como un mecanismo de defensa contra la presencialidad. Al mediar la mirada con una pantalla, el sujeto se protege de la intensidad del kairós y prefiere la seguridad del archivo digital a la vulnerabilidad de la escucha pura.

Sin embargo, el valor pedagógico del concierto reside precisamente en la resistencia a esa pulsión. Es un ejercicio de "musculación atencional": un entrenamiento diseñado para expandir los umbrales de la atención sostenida que la digitalización ha esfumado.

Han (2020) sostiene que los rituales producen estabilidad simbólica porque estructuran el tiempo y generan comunidades de sentido. Desde esta perspectiva, el silencio compartido del concierto puede entenderse como un ritual contemporáneo de resistencia frente a la fragmentación digital.

El *Homo sensorium* emerge precisamente cuando el sujeto acepta esta disciplina de la escucha. Al hacerlo, renuncia, aunque sea temporalmente, a la compulsión de registrar, comentar o consumir la experiencia de manera inmediata.

Un aspecto crítico de esta pedagogía es la gestión de los silencios entre movimientos. El fenómeno del aplauso prematuro —observado en recintos internacionales y locales— no representa solo una falta de conocimiento del repertorio, sino un síntoma de la urgencia por romper el vacío.

El *Homo digitalis* teme la suspensión del sonido porque en ella se manifiesta la alteridad y la propia consciencia. No obstante, para el intérprete, estos silencios son parte constitutiva de la obra; no son simples pausas de preparación técnica, sino espacios de continuidad y contemplación.

La obra es una unidad totalizadora que incluye sus vacíos. Es en ese silencio compartido donde el espectador tiene la oportunidad de dejar de ser un consumidor pasivo para convertirse en un participante activo del ecosistema musical.

Este silencio no debe entenderse como una ausencia de sonido, sino como una presencia vibrante. Mientras que el silencio distraído está fragmentado por el murmullo, la tos o la intrusión del dispositivo digital, el silencio atento constituye el tejido conectivo en el que el sonido de los instrumentos viaja.

Es, en esencia, una respiración colectiva que sintoniza a la audiencia y al intérprete en una misma frecuencia homeostática. Se trata de un fenómeno de coherencia biológica en el cual, al igual que en un ritual sagrado, los participantes se ponen al servicio de la presencialidad.

Sin esta quietud consciente, la música se degrada hasta convertirse en mero ruido, carente de la estructura que solo el silencio puede otorgar. Como se desprende de las teorías de la psicoacústica y el neuroaprendizaje analizadas por Pupo (2023b), el silencio es el encargado de dar forma y orden al caos sonoro. Esto permite que el cerebro organice la emoción y le otorgue significado.

En este espacio de respiración compartida, el público se transforma en el soporte vital de la obra. Su actitud concentrada garantiza que el viaje sonoro no sea interrumpido y que el ritual musical cumpla plenamente su función transformadora.

Co-corporeidad: La biomecánica de la empatía

La mutación del *Homo digitalis* al *Homo sensorium* alcanza su punto más álgido en la dimensión física de la interpretación. En el entorno digital, la música se percibe como un producto incorpóreo; el sujeto consume el sonido de forma aséptica, sin percibir el esfuerzo físico ni la resistencia material que lo genera.

Por el contrario, en la experiencia presencial, el instrumento se manifiesta no como un objeto externo, sino como una extensión biológica del intérprete. El violín funciona como un puente material que une el sistema nervioso del músico con la sonoridad del espacio, de modo que la praxis artística se convierte en una exhibición de conocimiento encarnado.

En el caso particular del violín, esta integración entre cuerpo e instrumento alcanza niveles extraordinarios de sensibilidad. La calidad del sonido depende de variables mínimas: el peso del brazo, la velocidad del arco, el punto exacto de contacto con la cuerda y el estado emocional del ejecutante.

Como violinista, he experimentado cómo una preocupación, una tensión muscular o una respiración inestable pueden modificar instantáneamente el resultado sonoro. Esta relación confirma la tesis fenomenológica

de Merleau-Ponty (1957): no percibimos el mundo desde el cuerpo como si fuera un instrumento externo; percibimos porque somos cuerpo.

El *Homo sensorium* se configura precisamente en esta unidad indisoluble entre percepción, movimiento y significado. Desde la perspectiva del espectador, esta unión no es meramente visual, sino un canal de comunicación profundo.

La expresividad corporal del ejecutante, los movimientos involuntarios que emanan de la profundidad de la ejecución, actúan como una guía cinestésica para la audiencia. A través del sistema de neuronas espejo, el cerebro del espectador realiza una simulación motora de lo que observa en el escenario.

La resonancia ocurre cuando sujeto y realidad se afectan mutuamente. La representación musical presencial constituye uno de esos espacios privilegiados donde el individuo no consume pasivamente una experiencia, sino que entra en diálogo directo con ella. Desde esta perspectiva, el *Homo sensorium* se define como el sujeto capaz de resonar nuevamente con los otros, con el espacio y consigo mismo.

La teoría de la resonancia de Rosa (2019) aporta un marco particularmente útil para comprender este fenómeno. Según el autor, la crisis contemporánea no radica en la escasez de información, sino en la pérdida de relaciones significativas con el mundo.

Cuando el intérprete imprime una presión específica en el arco o realiza un vibrato intenso, el público no solo decodifica frecuencias acústicas. Sus propios circuitos motores ensayan sutilmente ese esfuerzo genera una co-corporeidad; es decir, la experiencia de resonancia sensomotriz compartida entre intérprete y audiencia.

Esta biomecánica de la empatía dota al "vivo" de una verdad inaccesible para el algoritmo. Mientras la pantalla nos mantiene en una posición de voyeuristas distantes, la presencialidad nos convierte en resonadores somáticos.

El lenguaje corporal del músico guía las emociones del público, lo cual establece un diálogo no verbal donde la tensión de un hombro o la inclinación del torso comunican la estructura de la obra con gran eficacia. En este ecosistema, el instrumento se convierte en el medio por el cual el intérprete se pone al servicio de la música, al arrastrar consigo la co-corporeidad de todo el auditorio.

Por ello, el *Homo sensorium* se define por su capacidad de recuperar esta inteligencia sensomotriz. En una sociedad marcada por lo que Vargas Llosa (2012) define como la "civilización del espectáculo", el silencio en la sala de conciertos se erige como un acto de resistencia frente a nuestra fragmentación digital.

Esta entrega requiere concentración, una facultad que Fromm (2014) considera indispensable para el arte de amar; pues la empatía exige levantar la mirada y prestar atención.

Estética de la resistencia: El cuerpo frente al algoritmo

La resistencia no es una abstracción filosófica, sino una vivencia orgánica que se manifiesta en el cuerpo del intérprete. En pasajes de alta complejidad técnica, el músico experimenta una respuesta fisiológica aguda: el aumento del ritmo cardíaco, la hipertermia local y una tensión muscular que amenaza la fluidez del sonido.

Sennett (2009) sostiene que el trabajo artesanal implica una conversación constante entre la mano, la materia y la imaginación. La práctica instrumental comparte esta lógica. Cada ensayo constituye un proceso de refinamiento donde el conocimiento no se adquiere únicamente mediante conceptos, sino mediante la experiencia corporal acumulada.

Desde esta perspectiva, la formación musical representa una escuela de atención profunda y una forma de resistencia frente a la aceleración contemporánea. Esta formación se manifiesta en el dominio que el intérprete ejerce sobre su propio cuerpo ante la adversidad fisiológica.

Como indica Luri (2018), hemos permitido que nuestra atención sea esclavizada por lo trivial, al olvidar que la perfección del hombre depende de su capacidad para gobernarse a sí mismo, cuando no llega a la atención profunda el sentido de lo relevante que determina nuestra experiencia de la realidad, no se cumple.

A través de una práctica minuciosa que busca la memoria muscular, el músico se prepara para la gestión de los riesgos que surjan en el instante. Este hackeo representa una victoria de la voluntad. A diferencia de la edición digital, en el concierto no existe la posibilidad de alterar artificialmente los pasajes. Es un trabajo integral de elementos vivos donde la fragilidad del puente humano otorga sentido a la música.

Es precisamente en la superación del error y en la respuesta al imprevisto donde —en sintonía con la visión de Sacks (2007)— se revela la verdad del momento presente. Contrario a la lisura del formato digital, la música presencial posee una dimensión rugosa y orgánica.

Es un ecosistema vivo que depende de la interacción entre el intérprete, el instrumento y el espectador. Cuando tras un momento de máxima tensión musical sobreviene la calma, se percibe una relajación colectiva en la sala; un suspiro compartido confirma que la audiencia ha transitado el riesgo junto al músico. Esto vincula directamente al *Homo sensorium* con la fragilidad y la verdad del momento presente.

La arquitectura del sonido: del espacio virtual al recinto fenomenológico

Es imperativo reconocer que la tecnología de grabación y reproducción sonora ha alcanzado niveles de fidelidad técnica sin precedentes, lo cual permite una democratización del repertorio musical antes inimaginable. Sin embargo, existe una frontera infranqueable entre la perfección artificial y la verdad fenomenológica.

La diferencia fundamental radica en la naturaleza de la vibración. Mientras que los auriculares proponen una simulación acústica aislante, la sala de conciertos funciona como una caja de resonancia colectiva. En el recinto, el sonido impacta físicamente el pecho, la piel y la estructura ósea tanto del intérprete como del público.

Como ejecutante, una de las experiencias más reveladoras ocurre cuando la afinación alcanza un equilibrio óptimo y la madera del instrumento comienza a vibrar contra el cuerpo. En esos momentos, el sonido deja de percibirse exclusivamente mediante el oído.

Se siente en las manos, en la mandíbula, en el pecho y en la espalda. La música se vuelve una experiencia táctil. Ninguna grabación puede reproducir completamente esta dimensión vibratoria. Es precisamente en esa corporalidad donde el *Homo sensorium* encuentra una de sus expresiones más claras y recupera la capacidad de habitar el espacio físico como un lugar de comunión.

Mientras que el *Homo digitalis* vive en el "no-lugar" de la red, el asistente al concierto se sitúa en un entorno que impone su propia materialidad.

Esta inhabilidad de manipular la temporalidad obliga al espectador a someterse a la soberanía del sonido vivo, una rendición que le permite recuperar su pertenencia al mundo real. Este ejercicio nos obliga a transitar hacia el "pensamiento lento" que describe Kahneman (2012).

Se trata de un estado de atención profunda donde la experiencia sensorial se adentra en una liberación de dopamina paulatina y duradera. Como advierte Han (2021), en No-cosas, hemos perdido la sensualidad en favor de lo inmediato y lo explícito. Esta sintonía biológica parte de una premisa técnica fundamental: la música, para existir, debe respirar.

Es aquí donde el "yo" digital se disuelve en un "nosotros" sensorial, a fin de habitar un presente absoluto donde el aire compartido es el vehículo de una sintonía que ninguna interfaz digital podría replicar.

Esta transición hacia el pensamiento lento no es un proceso pasivo; es una praxis de libertad y soberanía. Al finalizar una obra compleja, la recompensa no es el placer efímero de un like, sino una gratificación profunda y duradera que nos devuelve el dominio sobre nuestro propio tiempo.

Cuando la afinación alcanza su estado justo, la madera del instrumento vibra de forma orgánica, lo que obliga al cuerpo del intérprete y del oyente a una resonancia simpática. El cerebro que percibe la onda sonora que impacta en su pecho es un cerebro anclado al presente, pues el brío de un "*La* a 442 Hz" no puede ser captado en el vacío de la dispersión algorítmica.

REFLEXIONES FINALES

Las ideas y la integración teórica expuestas en el presente ensayo permiten concluir que las artes de la representación musical no constituyen meramente un espacio de consumo cultural, sino un dispositivo de reconfiguración humana. En un contexto donde la digitalización acelerada no ha dejado espacio para la reflexión sobre sus afectaciones sociales, el concierto se postula como un antídoto frente al ensimismamiento digital.

Frente a la fragmentación del *Homo digitalis*, el *Homo sensorium* emerge como un sujeto capaz de escuchar profundamente, sostener el silencio, reconocer la presencia del otro y participar activamente en experiencias

compartidas. Este no constituye una negación de la tecnología ni una nostalgia romántica por el pasado, sino una forma de habitar el presente desde la atención, la resonancia y la corporeidad.

Esta experiencia es un evento de intercorporeidad que valida la premisa de Merleau-Ponty (1957): somos un cuerpo-sonda. El instrumento representa una extensión del ser que permite que el sonido sea recibido como una resonancia carnal entre presencias.

Se trata de una medicina para el ser social que, a través de la activación de las neuronas espejo y la práctica de la ecosofía (Pupo, 2023), nos devuelve la capacidad de reconocer que nuestra presencia afecta profundamente al mundo que compartimos.

Al final, el espectador no solo abandona la butaca; sale al mundo con una percepción restaurada, transformado por una praxis ecosófica que lo ha devuelto a su esencia, porque el tributo más profundo que el público le dedica al artista no es el aplauso, es el acto soberano de su propia presencialidad.

Finalmente, el ensayo presenta limitaciones que abren líneas de indagación futura. La argumentación se ha desarrollado en un plano teórico y fenomenológico, de ahí la proyección hacia el futuro. Sería deseable complementar estas reflexiones con estudios empíricos que midan el impacto de la experiencia musical presencial, para determinar en qué medida, los entornos virtuales pueden aproximarse a la riqueza somática del acontecimiento.

REFERENCIAS

Acevedo Alemán, J. (2024). Del Homo sapiens al sensorium, la evolución humana “Una mirada irracional”.

Revista Holón, 2(5), 71-83.

<https://revistas.up.ac.pa/index.php/holon/article/view/4940>

Damasio, A. (1994). *El error de Descartes: La emoción, la razón y el cerebro humano*. Destino.

Dewey, J. (2008). *El arte como experiencia*. Paidós.

<https://moarquech.wordpress.com/wp-content/uploads/2017/08/dewey-john-el-arte-como-experiencia-libro.pdf>

Fromm, E. (2014). *El arte de amar*. Paidós. (Obra original publicada en 1956).

<https://omegalfa.es/downloadfile.php?file=libros/el-arte-de-amar.pdf>

Han, B. C. (2020). *La desaparición de los rituales: una topología del presente*. Herder Editorial.

Han, B. C. (2021). *No-cosas: Quiebras del mundo de hoy* (J. Chamorro Mielke, Trad.). Taurus.

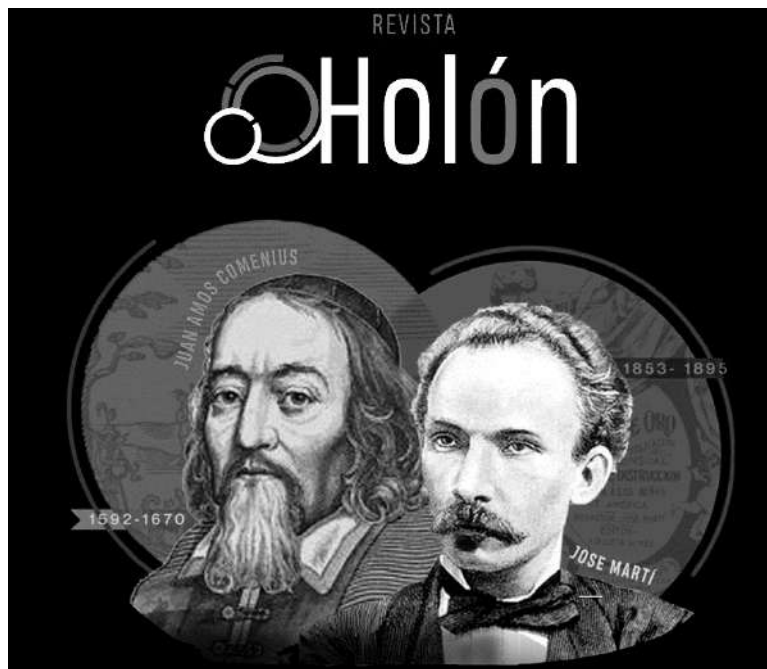
Kahneman, D. (2012). *Pensar rápido, pensar despacio*. Debate.

<https://books.google.es/books?hl=es&lr=&id=Ypj75lf8>

- Levitin, D. J. (2018). *Tu cerebro y la música: el estudio científico de una obsesión humana*. RBA libros. (Obra original publicada en 2006).
<https://books.google.es/books?hl=es&lr=&id=TPbNDwAAQBAJ&>
- Luri, G. (2018). *El deber moral de ser inteligente*. Plataforma Editorial.
- Merleau-Ponty, M. (1957). *Fenomenología de la percepción*. Fondo de Cultura Económica. (Obra original publicada en 1945).
<https://books.google.es/books?hl=es&lr=&>
- Pupo Pupo, R. (2023). El cerebro, el cosmos y sus mediaciones analógicas y ecosófico-complejas. *Revista Holón*, 1(2), 41-53.
<https://revistas.up.ac.pa/index.php/holon/article/view/5257>
- Pupo Pupo, R. (2023b). Neuroaprendizaje, actividad humana y Ecosofía (hacia la integración de saberes). *Revista Holón*, 1(4), 46-60.
<https://revistas.up.ac.pa/index.php/holon/article/view/4296>
- Rosa, H. (2019). *Resonancia: Una sociología de la relación con el mundo*. Katz Editores.
<https://books.google.es/books?hl=es&lr=&id>
- Sacks, O. (2007). *Musicofilia: Relatos sobre la música y el cerebro*. Anagrama.
- Sennett, R. (2009). *El artesano*. Anagrama.
<https://caeau.com.ar/wp-content/uploads/2018/08/EL-ARTESANO-RICHARD-SENNETT.pdf>
- Sigman, M. (2015). *La vida secreta de la mente: nuestro cerebro cuando decidimos, sentimos y pensamos*. Debate.
<https://www.clubdelecturas.com/wp-content/uploads/GLM%C3%B3vil-0043-La-vida-secreta-de-la-mente.pdf>
- Suárez Gómez, A. (2026). Pas de deux: empatía cinestésica y neuronas espejo. Diálogo sobre el lenguaje del cuerpo en movimiento. *Inter disciplina*, 14(38), 63-86.
https://www.scielo.org.mx/scielo.php?pid=S2448-57052026000100063&script=sci_arttext
- Vargas Llosa, M. (2012). *La civilización del espectáculo*. Alfaguara.

Contribución Autoral

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



Vol. IV
No. 13
Septiembre - Diciembre
2026



Elizabeth Guadalupe Ramírez González

Universidad José Martí de Latinoamérica
México

lic.rmz.psicología@gmail.com

<https://orcid.org/0009-0004-9612-6982>

Cómo citar este texto:

Ramírez González, E. G. (2026). *Una cabeza bien puesta ante la inmediatez: comprender antes que juzgar*. Revista Holón. Vol. IV, No. 13. Septiembre-Diciembre 2026. Pp. 161-174. Universidad José Martí de Latinoamérica. URL disponible en: <https://revistas.up.ac.pa/index.php/holon>

Recibido: 20 de mayo de 2026

Aceptado: 5 de julio de 2026

DOI: <https://doi.org/10.48204/j.holon.n13.a11163>

Indexada y catalogado por:



Una cabeza bien puesta ante la inmediatez: comprender antes que juzgar

A Well-ordered mind in the face of immediacy: understanding before judging

Elizabeth Guadalupe Ramírez González

Universidad José Martí de Latinoamérica

México

<https://orcid.org/0009-0004-9612-6982>

lic.rmz.psicologia@gmail.com

RESUMEN

El presente ensayo tiene como objetivo reflexionar acerca de la vigencia de las propuestas pedagógicas de Edgar Morin, plasmadas en su obra *La cabeza bien puesta*, frente a las demandas del contexto social contemporáneo. Se busca demostrar que la transición hacia el pensamiento complejo y una educación orientada a la comprensión constituyen una condición indispensable para superar la inmediatez informativa y la tendencia hacia el juicio apresurado en la sociedad actual. Para lograr este propósito, el análisis se desarrolla bajo un enfoque interpretativo y crítico, vinculando el conocimiento teórico con experiencias personales y profesionales a través de la educación socioemocional como recurso para fomentar la empatía y el autoconocimiento. Este abordaje se realiza mediante la revisión conceptual de la relación entre emociones, condición humana y la construcción de aprendizajes significativos vinculados con la realidad. Se concluye que el desafío educativo más apremiante del siglo XXI no reside únicamente en la transmisión de saberes, sino en la recuperación del sentido humano de la educación, donde la capacidad de comprender al otro preceda a la acción de juzgar, sentando así las bases para una formación humana integral y dialógica.

Palabras clave: educación, filosofía de la educación, pensamiento crítico, humanismo, formación humana, formación integral.

Abstract

This essay aims to reflect on the relevance of Edgar Morin's pedagogical proposals, as presented in his work **A Well-Ordered Mind**, in light of the demands of the contemporary social context. It seeks to demonstrate that the transition to complex thinking and an education oriented toward understanding are essential for overcoming the immediacy of information and the tendency toward hasty judgment in today's society. To achieve this, the analysis is developed using an interpretive and critical approach, linking theoretical knowledge with personal and professional experiences through socio-emotional learning as a resource for fostering empathy and self-awareness. This approach is carried out through a conceptual review of the relationship between emotions, the human condition, and the construction of meaningful learning connected to reality. It concludes that the most pressing educational challenge of the 21st century lies not only in the transmission of knowledge, but also in the recovery of the human dimension of education, where the capacity to understand others precedes the act of judging, thus laying the foundation for a comprehensive and dialogical human development.

Keywords: education, philosophy of education, critical thinking, humanism, human development, holistic

education.

Uma mente bem ordenada diante da imediatidade: compreender antes de julgar

Resumo

Este ensaio visa refletir sobre a relevância das propostas pedagógicas de Edgar Morin, apresentadas em sua obra **Uma Mente Bem Ordenada**, à luz das demandas do contexto social contemporâneo. Busca demonstrar que a transição para o pensamento complexo e uma educação orientada para a compreensão são essenciais para superar a imediatidade da informação e a tendência ao julgamento precipitado na sociedade atual. Para tanto, a análise é desenvolvida por meio de uma abordagem interpretativa e crítica, que vincula o conhecimento teórico às experiências pessoais e profissionais, utilizando a aprendizagem socioemocional como recurso para fomentar a empatia e a autoconsciência. Essa abordagem é realizada através de uma revisão conceitual da relação entre emoções, a condição humana e a construção de uma aprendizagem significativa conectada à realidade. Conclui-se que o desafio educacional mais premente do século XXI reside não apenas na transmissão do conhecimento, mas também na recuperação da dimensão humana da educação, onde a capacidade de compreender o outro precede o ato de julgar, lançando assim as bases para um desenvolvimento humano integral e dialógico.

Palavras-chave: educação, filosofia da educação, pensamento crítico, humanismo, desenvolvimento humano, educação holística.

Un esprit structuré face à l'immédiateté : comprendre avant de juger

Résumé

Cet essai propose une réflexion sur la pertinence des propositions pédagogiques d'Edgar Morin, telles que présentées dans son ouvrage **Un esprit structuré**, au regard des exigences du contexte social contemporain. Il vise à démontrer que la transition vers une pensée complexe et une éducation axée sur la compréhension est essentielle pour dépasser l'immédiateté de l'information et la tendance au jugement hâtif dans la société actuelle. Pour ce faire, l'analyse est menée selon une approche interprétative et critique, reliant les connaissances théoriques aux expériences personnelles et professionnelles par le biais de l'apprentissage socio-émotionnel, envisagé comme une ressource pour développer l'empathie et la conscience de soi. Cette approche s'appuie sur une analyse conceptuelle des liens entre les émotions, la condition humaine et la construction d'un apprentissage significatif en lien avec la réalité. Cette étude conclut que le défi éducatif le plus pressant du XXI^e siècle réside non seulement dans la transmission des connaissances, mais aussi dans la réhabilitation de la dimension humaine de l'éducation, où la capacité de comprendre autrui précède le jugement, jetant ainsi les bases d'un développement humain global et dialogique.

Mots-clés : éducation, philosophie de l'éducation, pensée critique, humanisme, développement humain, éducation holistique.

INTRODUCCIÓN

El filósofo y sociólogo francés Edgar Morin falleció el **29 de mayo de 2026** a la edad de 104 años en París, después de haber aportado infinitos saberes acerca de la comprensión del mundo y, en particular, el pensamiento complejo. Deja un amplio y profundo legado, que no se expresa solamente en la actividad académica, sino que constituye un mapa metodológico para comprender los diversos escenarios del contexto contemporáneo.

En una sociedad caracterizada por la aceleración de los ritmos de vida y la sobreabundancia informativa, la necesidad de una “cabeza bien puesta” se vuelve cada vez más urgente, en tanto se intensifica la dificultad para procesar la complejidad de la realidad contemporánea. (Morin, 2001; Rosa, 2016).

En este escenario, la educación enfrenta una paradoja fundamental: contamos con un acceso sin precedentes a la información, pero con una creciente dificultad para transformar esos datos en comprensión significativa de la experiencia humana. Esta tensión ha sido asociada tanto a los procesos de aceleración social contemporánea como a la lógica del rendimiento que caracteriza a la sociedad actual (Han, 2012; Rosa, 2016).

Desde esta perspectiva, el pensamiento complejo propuesto por Morin (2005) adquiere relevancia al plantear la necesidad de superar la fragmentación del conocimiento y recuperar una visión integradora de la realidad.

El objetivo central de este ensayo es analizar la vigencia del pensamiento complejo de Morin frente a la cultura de la inmediatez, con el fin de proponer la dialogicidad y las competencias socioemocionales como ejes fundamentales de una educación integral y humanista. En este sentido, se sostiene que la educación no debe limitarse a la transmisión de saberes técnicos, sino orientarse hacia la construcción de una ética de la comprensión que reconozca al otro en su diversidad (Freire, 2004; Morin, 1999).

Para guiar este análisis, se plantean las siguientes preguntas: ¿de qué manera la cultura de la inmediatez ha erosionado la capacidad de escucha profunda y diálogo?, y ¿cómo pueden las competencias socioemocionales actuar como un puente entre el conocimiento fragmentado y la complejidad de la realidad humana?

Metodológicamente, este trabajo se desarrolla desde un enfoque interpretativo y un abordaje teórico-analítico, que articula el pensamiento complejo de Morin (2005) con aportes contemporáneos sobre las relaciones entre educación, subjetividad y sociedad.

En este marco, la experiencia educativa es comprendida como un proceso relacional donde el conocimiento no se limita a la transmisión de información, sino que se construye a partir de la interacción entre experiencia, contexto y significado (Dewey, 2004). El diálogo se entiende como un principio fundamental de la construcción del conocimiento, en la medida en que permite el reconocimiento del otro como sujeto de saber (Freire, 2004). En esta misma línea, el desarrollo de competencias socioemocionales como la empatía, la autorregulación y la

autoconciencia resulta esencial para la formación integral del sujeto, en tanto favorece formas de relación más conscientes y humanas (Goleman, 1996).

Desde una perspectiva ética, la relación con el otro implica una responsabilidad previa a todo juicio, lo cual permite comprender la alteridad como fundamento de la convivencia humana (Levinas, 1993). A su vez, los aportes del constructivismo cognitivo amplían esta mirada al destacar que el aprendizaje se construye activamente mediante la interacción social, la interpretación y la creación de significados (Vygotsky, 1978; Bruner, 1996; Papert, 1980; Gardner, 2011).

Finalmente, el ensayo concluye que el verdadero desafío educativo contemporáneo consiste en formar sujetos capaces de comprender antes que juzgar, recuperando así la dimensión humana del conocimiento y promoviendo una educación orientada hacia la complejidad, la reflexión y la convivencia (Morin, 1999).

DESARROLLO

Vivimos en una época en la que la rapidez parece haberse convertido en un criterio estricto de acción y valoración. La inmediatez con la que respondemos, trabajamos e interpretamos la realidad ha desplazado, en muchos casos, la atención plena y la reflexión sobre lo que hacemos. En este contexto, surge una pregunta fundamental: ¿estamos perdiendo la capacidad de comprender profundamente aquello que vivimos y a quienes nos rodean? (Rosa, 2016).

Respondemos mensajes en segundos, tomamos decisiones rápidas y nos encontramos constantemente expuestos a la urgencia de resolver. Esta dinámica no solo organiza nuestras actividades, sino que también influye en la forma en que interpretamos a las personas. Con frecuencia emitimos juicios sin detenernos a comprender lo que hay detrás de lo visible, sustituyendo la reflexión por la rapidez de una respuesta inmediata.

Todo ello lleva a reflexionar sobre si estos juicios apresurados y carentes de comprensión son el resultado de un exceso de inmediatez y automatización que nos dificulta la asimilación crítica de la información externa; por tanto, nos volvemos más vulnerables a adoptar prejuicios y sesgos.

Actuar en piloto automático y no desafiar nuestro pensamiento mediante la reflexión puede ocasionar que las vías neuronales relacionadas con el análisis se utilicen cada vez menos. La neuroplasticidad demuestra que el cerebro modifica continuamente sus conexiones en función de las experiencias y actividades que realizamos de manera habitual (Pascual-Leone, 2011). En consecuencia, cuando predominan hábitos automáticos y respuestas inmediatas, tendemos a ejercitar menos los procesos de análisis, deliberación y autorregulación. Esto puede generar una desconexión entre nuestras acciones y nuestra capacidad de comprenderlas en profundidad, desaprovechando parte del potencial adaptativo de la neuroplasticidad.

Una inteligencia incapaz de encarar el contexto y la complejidad global corre el riesgo de volverse ciega ante aquello que intenta comprender (Morin, 2005). La exigencia por la rapidez, lejos de generar resultados más sólidos, suele conducir a experiencias superficiales acompañadas de una sensación de fatiga constante.

En este proceso, intercambiamos la profundidad por la prisa, debilitando las posibilidades de reflexión y comprensión. Esta lógica de la inmediatez puede observarse incluso en las actividades más cotidianas. Se percibe cuando las personas reaccionan con enojo al conducir, sin detenerse a comprender las circunstancias que provocan una situación determinada; cuando las conversaciones se desarrollan apresuradamente, sin pausas que permitan escuchar y elaborar ideas o cuando caminamos, trabajamos e incluso comemos, con la sensación permanente de que debemos llegar cuanto antes al siguiente compromiso. Pareciera que el valor de las acciones y actividades humanas ya no se encuentra en la experiencia misma, sino en la velocidad con la que somos capaces de atravesarla.

La rapidez se ha convertido en una exigencia social que trasciende el ámbito laboral o académico e influye en nuestra forma de vivir. Cuando cada actividad debe realizarse de manera inmediata, disminuyen los espacios para la contemplación, el análisis y el autoconocimiento. Como consecuencia, muchas de nuestras acciones se vuelven automáticas, realizadas más por hábito que por elección consciente.

Al final del día, esta dinámica no solo produce cansancio mental derivado de la presión constante por responder y cumplir con múltiples demandas, sino también agotamiento físico y emocional. Hemos aprendido a asociar la disponibilidad permanente con el éxito y el reconocimiento, como si detenernos, descansar o reflexionar representara una pérdida de tiempo. Sin embargo, es precisamente en esos momentos de pausa donde surge la posibilidad de comprender con mayor profundidad nuestra experiencia y otorgar sentido a nuestras acciones. (Red Educativa Mundial, 2026)

La reflexión no constituye únicamente un ejercicio filosófico, sino también una condición para el aprendizaje significativo. Al detenernos a analizar nuestras experiencias, fortalecemos conexiones neuronales asociadas con la comprensión, la autorregulación y la construcción de significado, aprovechando así el potencial adaptativo de la neuroplasticidad de nuestro cerebro humano.

La inmediatez y los desafíos de la comprensión

Una consecuencia importante de esta automaticidad es que nuestro cerebro tiende a priorizar respuestas primitivas y emocionales, reduciendo el razonamiento y el autocontrol. Ambos son determinantes no solo para el aprendizaje, sino también para la gestión emocional. En este sentido, el valor real del aprendizaje no radica en la acumulación de información, sino en la capacidad de otorgar sentido a lo que se aprende.

Resulta sumamente importante crear puentes con cimentación, recordando que más no es mejor, y que no es la cantidad sino la calidad de la información que comprendemos de manera genuina y asociada con la

experiencia y las emociones. El conocimiento adquiere sentido cuando se relaciona con la experiencia, la acción y la emoción, y no se reduce a acumular datos.

En una línea semejante, Dewey (2004) sostiene que la educación cobra sentido cuando el aprendizaje se vincula con la experiencia, pues es a través de ella que las personas construyen significados y desarrollan una comprensión más profunda de la realidad. Es en la práctica donde los saberes se refinan y adquieren sentido, favoreciendo un aprendizaje significativo.

La cultura de la inmediatez y la búsqueda de estímulos y respuestas rápidas, propias de los entornos virtuales, acostumbra al cerebro a un procesamiento de información superficial y a la fragmentación de la atención en los estudiantes. Como consecuencia directa, los alumnos muestran una marcada disminución en la capacidad de concentración prolongada, dificultades severas para la retención a largo plazo y un detrimento en el desarrollo de habilidades cognitivas complejas (como el pensamiento crítico y la resolución de problemas estructurados). A nivel psicopedagógico, se vincula esta inmediatez con la falta de motivación para tareas que requieren un esfuerzo sostenido y hábitos de estudio perjudiciales, debido a las constantes interrupciones multitarea (*multitasking*), como acertadamente explica Granda (2025).

Desde esta perspectiva, resulta interesante observar la rapidez con la que, en la vida cotidiana, emitimos opiniones sin detenernos a considerar la complejidad de lo real. Con frecuencia, muchos de los conflictos humanos surgen precisamente de la dificultad para comprender al otro en su totalidad. En este sentido, vivimos en una época en la que estamos más conectados que nunca en términos tecnológicos, pero al mismo tiempo, en muchos casos, más desconectados a nivel emocional y comprensivo.

Esta desconexión no radica únicamente en la falta de comunicación, sino en la forma en que esta se da. No siempre escuchamos para comprender; en ocasiones solo oímos para responder. De este modo, la comunicación pierde su dimensión intersubjetiva y se reduce a una emisión rápida de juicios, interpretaciones o respuestas inmediatas.

Es importante precisar que comprender no es equivalente a comunicar ni a opinar. La comprensión implica un proceso más profundo que requiere apertura, escucha y disposición para reconocer al otro más allá de nuestras propias interpretaciones. Cuando la comunicación se reduce a una perspectiva centrada en el ego, el desconocimiento o la necesidad de imponer una “verdad propia”, se corre el riesgo de sustituir la comprensión por el juicio, debilitando así la posibilidad de un verdadero encuentro con el otro.

La dialogicidad como principio educativo

La dialogicidad, según Morin, es “la capacidad de mantener en relación elementos aparentemente opuestos sin reducirlos a una sola explicación” (2005).

La realidad no se construye desde la eliminación de las diferencias, sino desde la capacidad de mantenerlas en diálogo, reconociendo que los contrarios pueden coexistir y enriquecerse mutuamente (Morin, 2005). La dialogicidad, propuesta por Morin, no busca eliminar las tensiones entre razón y emoción, individuo y sociedad, rapidez y profundidad, sino mantenerlas en una relación dinámica donde cada dimensión corrige y enriquece a la otra.

Comprender implica un proceso continuo de interpretación, reflexión y resignificación. Este proceso de ida y vuelta impulsa el aprendizaje, recordando que toda realidad se construye a partir de múltiples interrelaciones.

La dialogicidad nos invita a reconocer que no siempre es necesario elegir entre una postura u otra, como si la realidad estuviera compuesta únicamente por extremos. Por el contrario, nos permite comprender que ideas, emociones y experiencias aparentemente opuestas pueden coexistir sin anularse entre sí. La vida cotidiana está llena de ejemplos de ello. En muchas ocasiones experimentamos cansancio y agotamiento debido a las múltiples actividades y responsabilidades que asumimos; sin embargo, esto no significa que dejemos de amar aquello que hacemos. Podemos sentir incertidumbre y, al mismo tiempo, entusiasmo; experimentar miedo, mientras intentamos algo nuevo o sentimos vulnerables, sin dejar de ser fuertes. La emoción aporta significado a nuestras experiencias, mientras que la razón nos ayuda a comprenderlas e interpretarlas.

Desde esta perspectiva, la dialogicidad no se limita al intercambio de ideas entre personas, sino que también implica un diálogo constante con uno mismo. Comprender nuestras emociones, reconocer nuestras contradicciones y aceptar que podemos experimentar sentimientos aparentemente opuestos forma parte de este proceso. En muchas ocasiones buscamos respuestas simples para realidades complejas, cuando la experiencia humana suele estar compuesta por matices y tensiones que no siempre pueden resolverse de manera inmediata.

La misma situación también se manifiesta en el aula, en los procesos de enseñanza y aprendizaje. Algunos estudiantes muestran inseguridad al expresar sus opiniones frente a sus compañeros; sin embargo, cuando se les brinda la oportunidad de escribir sobre sus experiencias, emociones o reflexiones, suelen hacerlo con una libertad y una motivación sorprendentes.

Vale la pena concientizar la emoción que se siente al leer algunos de esos escritos, pues en evidencian pensamientos profundos, sentimientos genuinos y una voz que muchas veces no aparece durante la participación oral. Tiene sentido, entonces, reflexionar sobre la importancia de generar diferentes formas de expresión dentro de los espacios educativos, reconociendo que cada estudiante encuentra caminos distintos para comunicar lo que piensa y siente.

Con frecuencia, los estudiantes buscan respuestas definitivas o consideran que existe una única manera correcta de interpretar una situación. Sin embargo, cuando se les invita a escuchar otras perspectivas y reflexionar sobre sus propias experiencias, comienzan a reconocer que la realidad puede comprenderse desde distintos puntos de vista. Este ejercicio no solo fortalece el pensamiento crítico, sino también la empatía, al permitirles comprender que cada persona interpreta el mundo desde su propia historia, emociones y contexto.

En este sentido, la dialogicidad se convierte en una herramienta fundamental para la educación, ya que favorece la construcción de una comprensión más amplia y humana de la realidad. Aprender no consiste únicamente en adquirir conocimientos, sino también en desarrollar la capacidad de convivir con la diferencia, la incertidumbre y la complejidad que caracterizan la experiencia humana.

¿Por qué nos cuesta comprender?

Si comprender al otro parece una condición fundamental para la convivencia humana, resulta pertinente preguntarse por qué esta capacidad representa un desafío tan frecuente. En muchas ocasiones, comprender requiere detenernos, escuchar y cuestionar nuestras propias interpretaciones; sin embargo, la rapidez con la que vivimos suele impulsarnos a emitir juicios antes de explorar aquello que desconocemos.

A esta dificultad se suman los prejuicios, las experiencias previas, las creencias personales e incluso la necesidad de tener razón. Con frecuencia interpretamos la realidad desde nuestros propios marcos de referencia y asumimos que nuestra perspectiva es la única posible. Desde esta lógica, aquello que resulta diferente puede percibirse como incorrecto o amenazante, limitando la posibilidad de comprender otras formas de pensar, sentir y actuar.

En las clases también se observa la resistencia a lo diferente. En algunas ocasiones, los estudiantes muestran resistencia a perspectivas distintas a las propias, especialmente cuando estas cuestionan ideas que consideran verdaderas o familiares. Sin embargo, cuando existe un espacio para el diálogo y la reflexión, comienzan a reconocer que una misma situación puede interpretarse desde múltiples puntos de vista. El reconocimiento de una idea diferente a la propia no implica renunciar a las propias convicciones, sino ampliar la comprensión de la complejidad humana.

Comprender no significa necesariamente estar de acuerdo con el otro. Significa reconocer que cada persona interpreta el mundo desde una historia, un contexto y unas experiencias particulares. Desde la perspectiva del pensamiento complejo, esta apertura constituye una condición indispensable para construir relaciones más empáticas y humanas.

Educación socioemocional y pensamiento complejo

Conocer el pensamiento de Edgar Morin resulta fundamental, en su propuesta de “cabeza bien puesta”, el autor plantea que la educación no debe centrarse únicamente en la acumulación de conocimientos, sino en la capacidad de relacionarlos, comprenderlos y otorgarles sentido (2001).

Sin embargo, en muchos ámbitos de la educación actual persisten debilidades en el desarrollo de competencias socioemocionales. La tolerancia a la frustración, la regulación emocional, la autoconciencia y la empatía son algunos de los aspectos que continúan representando desafíos importantes. Surge entonces una pregunta fundamental: si una persona no logra reconocerse a sí misma, ¿cómo podrá comprender a los demás?

Esta reflexión adquiere especial relevancia dentro del aula. Al plantear interrogantes relacionadas con el autoconocimiento, he observado que para muchos estudiantes resulta complejo distinguir entre lo que sienten y lo que piensan acerca de lo que sienten. Del mismo modo, una parte importante de ellos parece no permitirse experimentar sus emociones sin emitir juicios inmediatos sobre sí mismos. Antes de comprender una emoción, suele clasificarse como correcta o incorrecta, adecuada o inadecuada.

Una experiencia significativa surgió al preguntar simplemente qué entendían por autoconocimiento. Aunque la mayoría manifestó tener una idea general del concepto, pocos lograban reconocer la amplitud de sus implicaciones o relacionarlo con la identificación consciente de sus propias emociones, pensamientos y comportamientos.

Esta situación requiere una reflexión profunda sobre la importancia del autoconocimiento como una habilidad fundamental para el desarrollo humano, ya que constituye la base para comprender nuestras experiencias, regular nuestras emociones y construir relaciones más empáticas con los demás. De alguna manera, esta dificultad parece reflejar aquello que Morin (2001) advierte, cuando señala la necesidad de una educación orientada a la comprensión y no únicamente a la acumulación de conocimientos.

Los estudiantes pueden conocer conceptos relacionados con las emociones o el desarrollo personal, pero ello no garantiza que logren comprenderse a sí mismos ni establecer conexiones significativas entre ese conocimiento y su experiencia cotidiana. Desde esta perspectiva, el desafío educativo no consiste solamente en transmitir información, sino en favorecer procesos de reflexión que permitan integrar el conocimiento con la propia vida.

Precisamente, uno de los caminos para favorecer esta integración entre conocimiento y experiencia es el desarrollo del autoconocimiento y la inteligencia emocional.

Desde la perspectiva de Goleman (1996), competencias como la autoconciencia, la autorregulación y la empatía constituyen elementos fundamentales para el desarrollo personal y la convivencia. Es por ello que la educación debería incorporar de manera explícita espacios de reflexión, autoconocimiento y trabajo socioemocional como condición para el aprendizaje significativo.

Implicaciones para la práctica educativa

Una educación inspirada en el pensamiento complejo no debería limitarse a la transmisión de contenidos, sino promover experiencias que favorezcan la reflexión, el diálogo y la comprensión de la diversidad humana (Morin, 1999).

Desde esta perspectiva, el papel del docente trasciende la transmisión de contenidos. Se convierte en mediador de experiencias de aprendizaje y facilitador del diálogo, permitiendo que el conocimiento se vincule con la experiencia, la emoción y el pensamiento crítico.

Estas propuestas adquieren especial relevancia dentro del aula, donde los estudiantes desarrollan no solo conocimientos disciplinares, sino también capacidades de escucha, empatía y pensamiento crítico.

En la educación superior, este desafío resulta especialmente significativo. Formar profesionistas competentes implica también formar personas capaces de dialogar, colaborar y afrontar la incertidumbre.

La práctica del trabajo colaborativo en actividades de aprendizaje representa un reto para los estudiantes. Sucede que, con frecuencia, detrás de esta dificultad existe el temor a la incertidumbre: no saber si los demás asumirán su responsabilidad, si cumplirán con los acuerdos o si responderán de la manera esperada.

Del mismo modo, al realizar ejercicios relacionados con la empatía, la colaboración, la comunicación y el reconocimiento personal, se presenta inicialmente cierta resistencia. Sin embargo, la escucha, la comprensión, el análisis y la reflexión pueden abrir espacios de transformación.

Al finalizar algunas de estas actividades, invitar a los estudiantes a reflexionar sobre lo vivido, adquiere un valor y significación muy especial. Es entonces cuando comienzan a surgir expresiones como: “estoy dispuesto(a)”, “reconozco”, “aceptación”, “conciencia”, “quiero mejorar”, “necesito calmarme” o simplemente “sentir”. Estas palabras, aunque sencillas, reflejan procesos internos importantes que demuestran que, cuando existe la oportunidad de detenerse y reflexionar, las personas pueden comenzar a reconocer aspectos de sí mismas que antes pasaban inadvertidos.

En esos momentos emerge una razón para la esperanza, pues se comprende que el cambio no siempre ocurre de manera inmediata, pero sí puede comenzar con una pregunta, una conversación o un espacio de escucha genuina.

Esta experiencia coincide con la visión educativa propuesta por Paulo Freire, quien concebía la educación como un proceso de diálogo y concientización. Comprender no significa únicamente adquirir información, sino desarrollar la capacidad de reflexionar críticamente sobre uno mismo, sobre los demás y sobre la realidad que compartimos.

Como afirma Morin: “La educación debe favorecer la aptitud natural del pensamiento para plantear y resolver los problemas.” (1999).

Desde su perspectiva, comprender al otro se convierte en uno de los mayores desafíos de la educación contemporánea. Comprender va más allá de escuchar; implica reconocer emociones, silencios, contextos y experiencias que muchas veces permanecen ocultas. Solo a partir de esta comprensión es posible construir relaciones más humanas y una educación verdaderamente transformadora. Siguiendo a Freire (2004), el diálogo se concibe como una condición esencial para la educación.

Finalmente, comprender al otro no depende únicamente de la información, sino del cultivo del autoconocimiento, la reflexión y la capacidad de diálogo.

CONCLUSIONES

En conclusión, y en estricta correspondencia con los objetivos de este ensayo, se confirma que la recuperación de la reflexión y el diálogo no es solo una alternativa pedagógica, sino una urgencia ética frente a una cultura que premia la reacción inmediata sobre el pensamiento profundo (Han, 2012; Rosa, 2016).

La vigencia del pensamiento de Edgar Morin radica en su capacidad para cuestionar la fragmentación del saber y la superficialidad de los juicios en la era de la sobreabundancia informativa, proponiendo una reforma del pensamiento orientada a la comprensión de la complejidad (Morin, 1999; 2005).

A través de las reflexiones en estas páginas, se concluye que:

- La educación debe trascender la acumulación:

Siguiendo el pensamiento complejo, el aprendizaje significativo no reside en el volumen de información, sino en la capacidad de tejer relaciones entre el conocimiento técnico, la experiencia vital y la dimensión emocional, lo cual implica una integración de saberes que supere la fragmentación del conocimiento contemporáneo (Dewey, 2004; Morin, 2001).

- Las competencias socioemocionales como puentes: Se ha evidenciado que la empatía, la escucha profunda y el autoconocimiento no son accesorios del currículo, sino herramientas críticas para superar la inmediatez. Estas competencias actúan como el vínculo necesario para transformar datos aislados en una comprensión humana que reconozca la diversidad, la alteridad y la incertidumbre en las relaciones educativas (Freire, 2004; Goleman, 1996).
- El desafío de comprender antes que juzgar: El principal hallazgo derivado de esta reflexión es que la educación contemporánea debe formar “cabezas bien puestas” capaces de evaluar la complejidad de las situaciones antes de emitir juicios apresurados. Esto implica recuperar el sentido humano del conocimiento, vinculándolo directamente con la realidad social y la condición humana (Levinas, 1993; Morin, 2001).

El legado de Morin nos invita a entender que educar para la comprensión es, en última instancia, educar para la paz y la convivencia. El reto para los profesionales del siglo XXI es transitar de un pensamiento lineal y reactivo hacia una visión integradora que permita construir un futuro donde la dignidad humana, el reconocimiento del otro y el diálogo sean los ejes rectores de toda acción educativa.

REFERENCIAS

- Bruner, J. (1996). *The culture of education*. Harvard University Press.
- Dewey, J. (2004). *Experiencia y educación*. Biblioteca Nueva. (Trabajo original publicado en 1938).
<https://tecnoeducativas.files.wordpress.com/2015/08/dewey-experiencia-y-educacion.pdf>
- Freire, P. (2004). *Pedagogía de la autonomía: Saberes necesarios para la práctica educativa*. Siglo XXI Editores. (Trabajo original publicado en 1996).
<https://redclade.org/wp-content/uploads/Pedagog%C3%ADa-de-la-Autonom%C3%ADa.pdf>
- Gardner, H. (2011). *Frames of mind: The theory of multiple intelligences*. Basic Books. (Trabajo original publicado en 1983).
<https://www.scirp.org/reference/referencespapers?referenceid=1398131>
- Goleman, D. (1996). *La inteligencia emocional*. Kairós.
<https://www.rehueong.com.ar/sites/default/files/2025-02/Inteligencia%20Emocional%20%20Daniel%20Goleman.pdf>
- Granda, A. V. G. (2025). El Impacto del Uso Excesivo de Pantallas en el Aprendizaje de los Estudiantes en Entornos Educativos Modernos. *Polos del Conocimiento*, 10(1), 24–42.
<https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/10355204.pdf>
- Han, B.C. (2012). *La sociedad del cansancio*. Herder.
<https://www.clubdelecturas.com/wp-content/uploads/GLM%C3%B3vil-0030-1910-La-sociedad-del-cansancio.pdf>
- Levinas, E. (1993). *Totalidad e infinito: Ensayo sobre la exterioridad*. Sígueme.
https://etica.uazuay.edu.ec/sites/etica.uazuay.edu.ec/files/public/levinas-1961-totalidad-e-infinito_ocr.pdf
- Morin, E. (1999). *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. UNESCO.
<https://edgarmorinmultiversidad.org/index.php/descarga-libro-los-7-saberes.html>
- Morin, E. (2001). *La cabeza bien puesta: Repensar la reforma, reformar el pensamiento*. Nueva Visión.
<https://doctoradousbcienciaseducacion.wordpress.com/wp-content/uploads/2013/01/morin-edgar-la-cabeza-bien-puesta.pdf>
- Morin, E. (2005). *Introducción al pensamiento complejo*. Gedisa.
<https://www.fceia.unr.edu.ar/geii/maestria/2013/tenaglia/Morin.pdf>

Papert, S. (1980). *Mindstorms: Children, computers, and powerful ideas*. Basic Books.

https://worrydream.com/refs/Papert_1980_-_Mindstorms,_1st_ed.pdf

Pascual-Leone, A. (2011). *El cerebro plástico: Cómo la experiencia modifica nuestra mente*. Alianza Editorial.

Red Educativa Mundial. (2026). *La cultura de la inmediatez y su impacto en el aprendizaje: Desafíos para la concentración y el pensamiento crítico en el aula*. Red Educativa Mundial.

<https://www.redem.org/la-cultura-de-la-inmediatez-y-su-impacto-en-el-aprendizaje/>

Rosa, H. (2016). *Alienación y aceleración: Hacia una teoría crítica de la temporalidad en la modernidad tardía*. Katz Editores.

<https://books.google.es/books?hl=es&lr=&id>

Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Harvard University Press.

Contribución Autoral

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