

INDIZADA POR: CLASE · EBSCO · DIALNET · LATINDEX
LATINDEX 2.0 · IRESIE · HELA · GOOGLE SCHOLAR · DOAJ



Revista Panamericana
de Pedagogía.
SABERES Y QUEHACERES
DEL PEDAGOGO

39

REVISTA SEMESTRAL/ enero-junio, 2025

ISSN1665-0557

•

E-ISSN 2594-2190

UNIVERSIDAD

Pana
meri
cana

Escuela de
Pedagogía

REVISTA PANAMERICANA DE PEDAGOGÍA
«SABERES Y QUEHACERES DEL PEDAGOGO»
Número 39, enero-junio, 2025
Publicación semestral, Ciudad de México, México
ISSN 1665-0557. E-ISSN 2594-2190

EQUIPO EDITORIAL

Directora editorial

Dra. Sara Elvira Galbán Lozano

Diseño editorial y corrección de estilo

Mtra. Isabel Olea Merino

La **Revista Panamericana de Pedagogía**. «Saber y quehaceres del pedagogo», es una publicación científica, semestral, indizada y arbitrada en la modalidad doble ciego, editada desde el año 2000 por la Escuela de Pedagogía de la Universidad Panamericana, Ciudad de México. Publica contribuciones inéditas y especializadas de carácter nacional e internacional, que contribuyan al avance en el conocimiento del campo de la educación y de la pedagogía, mediante el estudio de paradigmas, enfoques, teorías, modelos y expresiones educativas. La Revista tiene una periodicidad semestral (enero y julio). A partir del número 31 se edita solo en formato digital.

Certificado de licitud de título y contenido: 11632.

REVISTA PANAMERICANA DE PEDAGOGÍA. «SABERES Y QUEHACERES DEL PEDAGOGO».

Año 24, número 38, julio-diciembre 2024, es una publicación semestral. Editada y publicada por Centros Culturales de México, A.C., propietaria de la Universidad Panamericana, Escuela de Pedagogía, calle Jerez no. 10, colonia Insurgentes Mixcoac, alcaldía Benito Juárez, código postal 03920, Ciudad de México.

Datos de contacto (teléfono): 55548216 84.

Correoelectrónico: mx_revistadepedagogia@up.edu.mx

Directora editorial: Dra. Sara Elvira Galbán Lozano.

Escuela de Pedagogía, Universidad Panamericana, calle Jerez no. 10, colonia Insurgentes Mixcoac, alcaldía Benito Juárez, código postal 03920, Ciudad de México .

Reservas de Derecho al Uso Exclusivo 04-2018-092009490700-203; E-ISSN2594-2190, ambos otorgados por el Instituto Nacional del Derecho de Autor. Fecha de última modificación: enero ,2021.

DERECHOS RESERVADOS CENTROS CULTURALES DE MÉXICO, A.C.,

Universidad Panamericana, Ciudad de México, México. Primera edición: mayo, 2001.

ISSN1665-0557

E-ISSN: 2594-2190

PROHIBIDA LA REPRODUCCIÓN PARCIAL O TOTAL DE ESTA OBRA, SIN PERMISO POR ESCRITO DEL EDITOR.

Los criterios de los autores son de su exclusiva responsabilidad.

COMITÉ CIENTÍFICO

Dra. Concepción Barrón Tirado
Universidad Nacional Autónoma de México
<https://orcid.org/0000-0003-4214-9228>

Dra. Ángels Domingo Roget
Plataforma Internacional Práctica Reflexiva, España
<http://orcid.org/0000-0001-9850-2110>

Dr. Tomás Fontaines Ruiz
Universidad Técnica de Machala, Ecuador
<https://orcid.org/0000-0002-2372-1850>

Dra. Alicia Inciarte González
Universidad de la Costa, Colombia
<https://orcid.org/0000-0002-9972-0272>

Dra. Marcela Jarpa Azagra
Pontificia Universidad Católica de Valparaíso, Chile
<https://orcid.org/0000-0003-4171-3085>

Dra. Gabriela Martínez Sainz
University College Dublin, Irlanda
<https://orcid.org/0000-0002-9886-5410>

Dr. José Luis Medina Moya
Universidad de Barcelona, España
<https://orcid.org/0000-0002-9487-9065>

Dra. Concepción Naval Durán
Universidad de Navarra, España
<https://orcid.org/0000-0002-5927-9398>

Dr. Mario S. Torres
Texas A & M University, Estados Unidos
<https://orcid.org/0000-0002-0616-516X>

Dra. Martha Vergara Fregoso
Universidad de Guadalajara, México
<https://orcid.org/0000-0001-7061-8146>

Revista Panamericana
de Pedagogía.
SABERES Y QUEHACERES
DEL PEDAGOGO

39

ESCRIBEN EN ESTE NÚMERO:

Cristina Ugarte-Abollado
David Castro-Porcayo
Libardo Roa-Muños
Miguel Vázquez-Martí
José-Tomás Rodríguez-Galdames
Dides Iliana Hernández-Silvera
Alejandra Noelia Pécora
Florencia Julia Núñez
Celso-Gustavo Dueñas-Basurto
Eura-María Zambrano-Vera
Carolina Seade-Mejía
María-Fernanda Acosta-Altamirano
Giovana-Rosalía Rosado-Holguín
Diego-Armando Lamprea-Altuve
María-Cristina Amaro-Amaro
Claudia-Alexandra Roldán-Morales
Andrés-Fernando Torres-Tovar

CONTENIDO

PRÓLOGO

SABERES

Formación de la sensibilidad ética y el criterio moral de la mano de Kierkegaard

Cristina Ugarte-Abollado

Políticas educativas interculturales en México de 1980 a 2022

David Castro-Porcayo

Modelo pedagógico propio fundamentado en pautas de crianza para revitalización de la lengua Sáliba

Libardo Roa-Muños; Miguel Vázquez-Martí

Foucault y la educación: la formación de determinados (y otros posibles) sujetos, sujeciones y subjetivaciones

José-Tomás Rodríguez-Galdames

QUEHACERES

Aprendizaje de las Tecnologías de la Información y la Comunicación en el envejecimiento activo: un estudio cualitativo en Buenos Aires

Dides-Iliana Hernández-Silvera; Alejandra-Noelia Pécora; Florencia-Julia Núñez

La innovación pedagógica y su aporte en la formación de bachilleres técnicos agropecuarios para implementar prácticas sostenibles

Celso-Gustavo Dueñas-Basurto; Eura-María Zambrano-Vera

Capacitación por competencias para la equidad de género en estudiantes de la Universidad Nacional de Educación (Ecuador). Estudio comparativo

Carolina Seade-Mejía; María-Fernanda Acosta-Altamirano; Giovanna-Rosalía Rosado-Holguín

La intervención psicopedagógica en la Fundación UAQUE: estudio de casos en alumnas con Trastorno del Espectro Autista

Diego-Armando Lamprea-Altuve

Inserción profesional docente: desencuentros entre experiencias y políticas de acompañamiento

María-Cristina Amaro-Amaro

Desafíos en el aprendizaje híbrido en una universidad del suroccidente Colombiano

Claudia-Alexandra Roldán-Morales; Andrés Fernando Torres-Tovar

PRÓLOGO

Legamos al número 39 de la Revista Panamericana de Pedagogía. Saberes y Quehaceres del Pedagogo, estrenando la publicación continua, lo cual ha significado un arduo trabajo para la dictaminación, edición y maquetación de las contribuciones que integran este número, pero también una gran satisfacción al atender los requerimientos actuales del mundo editorial, de la difusión del conocimiento pedagógico y de las necesidades de producción científica de las autoras y autores que confían en nuestra revista.

En esta ocasión son 10 artículos los que integran este número, en los que investigadoras e investigadores de Argentina, Chile, Colombia, Ecuador, España y México comparten trabajos de investigación sobre diferentes temáticas dentro de las que se encuentran: sensibilidad ética y criterio moral, política educativa, pautas de crianza en la adquisición de la lengua materna, criterios educativos en Foucault, aprendizaje en adultos mayores, formación de técnicos agropecuarios, competencias para la equidad de género, intervención psicopedagógica, inserción profesional docente y desafíos del aprendizaje híbrido.

Ugarte Abollado nos propone una forma de ayudar al crecimiento moral a través de la obra de Søren Kierkegaard, como instrumento para desarrollar la sensibilidad y el criterio moral, lo que puede llevar al lector a reflexionar sobre el propio estado ético y existencial para así establecer la oportuna orientación pedagógica.

En el contexto mexicano, Castro-Porcao hace un oportuno análisis que abarca 42 años sobre la incorporación de la dimensión intercultural en la política educativa, haciendo énfasis en las posturas teóricas e ideológicas que la sustentan, considerando que ha habido un cambio hacia la diversidad e inclusión, gracias a la participación democrática y comunitaria propuesta por la Nueva Escuela Mexicana.

En cuanto a las pautas de crianza de la lengua materna, Roa-Muñoz y Vázquez-Martí, proponen un modelo pedagógico para la revitalización de la lengua sáliba originaria del norte de la Amazonía, que cuenta con unos 1300 hablantes en Colombia y Venezuela. A pesar de ser un estudio focalizado a una región, la propuesta puede servir para la adquisición de cualquier otra lengua.

Al tratar sobre Foucault y la educación, Rodríguez-Galdames presenta un análisis que considera a la escuela como determinante en la formación de los sujetos y las subjetividades que se configuran a partir de relaciones de poder-saber predominantes en la institución educativa, que pueden ayudar a la conformación del pensamiento crítico y creativo.

Pasando al terreno del aprendizaje, Hernández, Pécora y Núñez, nos presentan un interesante estudio realizado en Buenos Aires, Argentina sobre cómo el uso de los teléfonos inteligentes favorece en los adultos mayores la construcción de nuevos saberes y la promoción de un envejecimiento activo.

Dentro de la formación de técnicos agropecuarios, Dueñas-Basurto y Zambrano-Vera proponen el aprendizaje basado en problemas y el uso de las tecnologías de la información y la comunicación como medios para afrontar los desafíos ambientales y sociales de la educación agropecuaria, orientados a favorecer prácticas sustentables.

En cuanto a intervenciones educativas se refiere, Seade-Mejía, Acosta-Altamirano y Rosado-Holguín nos presentan los resultados sobre una capacitación en competencias para la equidad de género en estudiantes universitarios y Lamprea-Altuve la evaluación de una intervención psicopedagógica para la inclusión educativa de estudiantes con trastorno del espectro autista.

Centrándose en la figura del docente, Amaro-Amaro y Ramos-Escobar, nos muestran un acertado estudio sobre la implementación de políticas de acompañamiento para la inserción de profesores

al campo laboral en el contexto mexicano, con las consiguientes repercusiones para su desarrollo profesional.

Finalmente, Roldán-Morales y Torres-Tovar exponen los desafíos para adaptarse a la diversidad social, la ampliación de cobertura y el aseguramiento de la calidad en la educación superior en Colombia, valorando el aprendizaje híbrido como una oportunidad para la construcción colectiva del conocimiento.

Y ahora solo me resta invitarlos a hacer una lectura crítica de este número de nuestra revista, al tiempo que agradezco a cada uno de los autores por confiar en nuestra publicación y a los dictaminadores por poner a nuestra disposición su prestigio y experiencia.

Sara-Elvira Galbán-Lozano
Directora editorial



Formación de la sensibilidad ética y el criterio moral de la mano de Kierkegaard

Education of ethical sensitivity and moral judgement through Kierkegaard

Cristina Ugarte-Abollado

Cristina Ugarte-Abollado

Universidad de Navarra

España

<https://orcid.org/0000-0003-0332-576X>

cugarte@unav.es

Recibido: 15-07-2024

Aceptado: 12-09-2024

Cómo citar este texto:

Ugarte-Abollado, C. (2025). Formación de la sensibilidad ética y el criterio moral de la mano de Kierkegaard. *Revista Panamericana de Pedagogía*, 39, e3203. <https://doi.org/10.21555/rpp.3203>

Resumen

Este artículo tiene como objeto presentar una forma de ayudar al crecimiento moral a través de la obra de Søren Kierkegaard de *La enfermedad mortal*, como instrumento capaz de desarrollar la sensibilidad y el criterio moral. Después de abordar la necesidad de esta temática dentro de la formación de los jóvenes de hoy, se presentará el pensamiento de Nussbaum, que sirve de fundamento a esta propuesta, justificando la potencialidad ética propia de la narrativa. Esta capacidad se ve reflejada con creces en la obra de Kierkegaard. Desde su estilo propio existencial, el danés trata la autenticidad del yo y de la propia existencia, para lograr la constitución verdadera de uno mismo. Se analizan los tipos de desesperación que trata el autor, trayendo fragmentos de la obra en los que queda patente su maestría para reflejar la complejidad y el dinamismo propios de la interioridad humana. Con ello, se da la oportunidad de que el lector reflexione sobre su estado ético y existencial, desde el punto de vista kierkegaardiano, viendo en ello lo que de universal tiene la condición humana, que los grandes autores a lo largo de la historia han sabido traer a través de sus obras.

Palabras clave: Educación moral, Felicidad, Narración, Orientación pedagógica.

Este artículo está sujeto a una licencia Creative Commons Attribution -NonCommercial-ShareAlike 4.0 International License



Abstract

This article aims to present a way to foster moral growth through Søren Kierkegaard's work *The Sickness Unto Death* as a tool capable of developing moral sensitivity and judgment. After discussing the need for this topic in the education of today's youth, the thought of Martha Nussbaum will be introduced as the foundation for my proposal, justifying the ethical potential inherent in narrative. This potential is abundantly reflected in Kierkegaard's work. From his unique existential style, the Danish philosopher addresses the authenticity of the self and of one's own existence to achieve the true constitution of oneself. The various forms of despair that the author explores are analyzed, with excerpts from the work highlighting his mastery and subtlety in reflecting the complexity and dynamism inherent in human interiority. This provides the reader with the opportunity to reflect on their ethical and existential state from a Kierkegaardian perspective, recognizing in it the universal aspects of the human condition that great authors throughout history have conveyed through their works.

Keywords: Happiness, Moral education, Narration, Pedagogical guidance.

INTRODUCCIÓN

Dentro de la educación moral aparece una preocupación en nuestros jóvenes de hoy, relativa a la desorientación y a la falta de sensibilidad ética, por el relativismo existente, donde se promueve que “todo vale” y “cabén todos” y se busca “no imponer nada a nadie”, confundiendo la tolerancia, el respeto y la libertad, con la falta de un norte mediante el cual guiarnos, con la falta de una verdadera libertad que sólo se alcanza encontrando el sentido personal de la propia vida, un formato distinto a la ética concebida como una lista de normas universales y rígidas que se deben cumplir.

Dentro de este panorama nos encontramos con una autora, Martha Nussbaum, que desarrolla desde hace ya unos años, un pensamiento afín a la perspectiva ética aristotélica, de la cual retoma la capacidad de la narrativa para transformar el interior moral de las personas. Su pensamiento se recoge especialmente en su obra *El conocimiento del amor* (2005).

En el título que da nombre a este artículo, nos hemos fijado en dos dimensiones dentro del crecimiento moral, ambas tratadas dentro del desarrollo de Nussbaum sobre la narrativa. La primera es la “sensibilidad ética”, que tiene relación con el mundo afectivo humano. La segunda es el “criterio moral”, que mira a lo cognitivo. Ambos aspectos se ven influidos mutuamente, y la ausencia de uno de ellos no permite un buen crecimiento moral, pues nos vuelve o sentimentales, sin capacidad de actuación moral o de conocer el porqué de nuestra actuación o afección en cada circunstancia, o bien por el lado contrario, racionalistas concededores de la mejor actuación, pero “sin alma”, sin ser movidos en la afectividad, atrayéndonos lo mejor, y repugnándonos lo peor.

La educación griega buscaba enseñar a los niños a través de las hazañas de héroes mitológicos, formando su sensibilidad y pensamiento ético. En la actualidad muchos au-

tores, entre ellos Nussbaum, señalan de nuevo la importancia de usar las narrativas para este propósito:

las novelas pueden atravesar los límites culturales, llevando al lector a participar de la sociedad de la que se habla, a través de la compasión y del amor, abstrayendo lo que la novela aporta para la vida humana en el mundo, puesto que a través de las propias estructuras narrativas se relacionan la concepción general y la percepción de lo concreto. Esta visión concibe la posibilidad de que la novela se convierta en un “logro moral”, y la vida bien vivida en una “obra de arte literario” (Nussbaum, 2005, p. 276).

Søren Kierkegaard (1813-1854) es uno de esos grandes pensadores capaz de ilustrar los caminos errados y auténticos que llevan a una existencia plena. En este artículo traemos el análisis de su obra *La enfermedad mortal* (1849), como ejemplo moralmente valioso para suscitar la sensibilidad y el criterio éticos que permitan el desarrollo moral, aunque para su realización sea necesario también la vida misma del sujeto, a través de sus decisiones y actuaciones en sus circunstancias particulares.

La conciencia es una de las claves que Kierkegaard resalta en su obra, como veremos, constituyendo el punto de partida sobre el cual comenzar la reflexión ética, pues para el autor, el mayor de los peligros es perder la vida sin saber la grandeza a la que uno está llamado y la felicidad que se ha perdido (2008). En una sociedad en la que jóvenes y niños están adormecidos por las pantallas, a lo que los adultos añaden el activismo laboral junto con un ocio a veces marcado por el consumismo, la reflexión se vuelve ausente, siendo primordial para el ser humano. Desaparece el cuestionarse sobre la dirección de la propia vida, la felicidad verdadera o el yo auténtico, en términos kierkegaardianos.

Por esto, es crucial traer de vuelta obras como la que vamos a tratar, con capacidad de dar luz y hacer reflexionar a los jóvenes de hoy, generando un espacio en el que encontrarse con su propia vida, y obtener herramientas para decidir libremente qué rumbo tomar y quiénes quieren ser.

En el artículo se expondrá primero la necesidad de una orientación en torno a la vida buena (apartado 1); en segundo lugar la oportunidad única que nos ofrecen las narrativas para desarrollar esa sensibilidad y criterio ético (apartado 2); se justificará la elección de Kierkegaard y de su obra de *La enfermedad mortal*, como material que contribuye al tipo de narrativas con potencial ético (apartado 3); el siguiente punto versará sobre el análisis de las tipologías de desesperación que aparecen en la obra kierkegaardiana, con el fin de reflejar ese potencial (apartado 4) y, por último, unas breves consideraciones finales, de cara a la investigación y prácticas educativas del futuro (apartado 5).

1. NECESIDAD DE UNA ORIENTACIÓN EN TORNO A LA VIDA BUENA

Chesterton (2008) criticó en su tiempo la pretensión de una educación neutra, pues dejar libre al niño significaría dejarlo en manos de las influencias de su entorno. No hablaríamos entonces de educación –decía el inglés–, ya que ésta requiere siempre una dirección, una “interferencia con la vida y el crecimiento” (2008, p. 177), como toda acción

humana. Frente al miedo a asumir responsabilidades, Chesterton propuso una educación donde se diera el convencimiento “de que algo es lo bastante seguro como para atrevernos a decírselo a un niño” (2008, p. 177). Esta seguridad, bien puede estar apoyada por la sabiduría de los grandes pensadores de nuestra historia, tratando de aprender de qué manera ayudan a entender y a afrontar el presente, reconociendo en su pensamiento aquello universal, que sirve, en cualquier caso, gracias a una condición humana compartida.

Sobre la objetividad de lo que se pueda decir en ética, Nussbaum (2005) defiende su proyecto como una concepción de la literatura vista como “fuente de una forma humana de verdad” (p. 415). Por el contrario, el escepticismo y el subjetivismo son vistos como corrientes a las que se llega por la falta de fe en la capacidad del ser humano para distanciarse del mundo y verlo como es en sí mismo, dejando solo una opción: la de no defender algo sobre lo demás. Nussbaum explica esta postura remitiendo al nihilismo heredado del pensamiento nietzscheano que, tras la muerte de Dios, lleva a pensar que todo lo que ha sido antes concebido como valioso, no tiene fundamento alguno, por lo que todo vale de la misma forma.

Recogiendo la concepción aristotélica sobre la actuación ética, Nussbaum considera que “cualquier elección que sea una buena elección para el agente debe ser una buena elección para él como ser humano” (2005, p. 184). De esta forma, el subjetivismo y el relativismo quedan fuera, puesto que, aun priorizando la particularidad de cada caso sobre la regla general, lo que la percepción aristotélica busca es ver cómo es la naturaleza propia de las cosas, también en sentido ético.

Dentro de la educación moral, se han probado muchos modelos, algunos de ellos marcados por el miedo a no imponer criterios que puedan vulnerar la libertad y autonomía propias de cada individuo. Con ello se ha buscado muchas veces una pretendida “neutralidad”, evitando dar criterios objetivos, buscando que sean los propios niños los que los elijan¹. No obstante, estos intentos han llevado a la desorientación en los niños, cuyas potencias, como decía Chesterton (2008), están en su inicio sin determinar, siendo la educación la que se encarga de modelarlas para que se dirijan hacia el bien y la verdad. De todas maneras, como decía el inglés, aun no queriendo influir, los niños reciben siempre el impacto de muchos factores que moldearán, si no les damos criterio alguno, su propia forma de entender y afrontar la vida.

La necesidad de orientación vital en los jóvenes es, además, urgente, como refleja la estadística de suicidios global según la Asociación Internacional para la Prevención del Suicidio, en la que se señala el suicidio como cuarta causa de defunción en personas entre 15 y 19 años². Por no hablar de otros muchos problemas psicológicos que acechan a los jóvenes de nuestras aulas cada día. La conveniencia de crear momentos para reflexionar y compartir sobre la vida, expresar sus temores, perplejidades y sus sueños, recibiendo la guía de los mayores, es de enorme relevancia.

Por otro lado, la etapa de la juventud es donde uno proyecta su futuro, donde se cuestiona lo recibido para asumirlo o dejarlo libremente, donde elige quién se quiere ser y qué se quiere lograr en la vida. La lectura de buenas obras, junto con el diálogo guiado, puede ayudar a los jóvenes a descubrir el valor que tienen, su libertad de destinarse, así

como el valor de una vida plena. Por otro lado, la madurez cognitiva y afectiva a la que se llega en la juventud es propicia para el desarrollo de habilidades de pensamiento como la de un criterio moral más elaborado, que, unida a la sensibilidad ética, pueden ayudar al crecimiento moral.

2. EL PODER DE LAS NARRATIVAS EN LA EDUCACIÓN MORAL

A la hora de buscar el camino adecuado para el crecimiento moral, unos abogan por los ejemplos morales, otros por la música, el teatro, los diálogos, los dilemas morales, etc. Pensando en las potencialidades que cada uno de ellos facilita para este aprendizaje moral, se considera que las narrativas juegan un papel importante, como como se verá a continuación.

Nussbaum (2005) dice que, en la tradición angloamericana contemporánea, con el kantismo y utilitarismo centralizando el pensamiento, se ha hablado de cuestiones éticas desde una postura filosófica intelectual y abstracta, dejando a un lado los relatos y la imaginación y emociones propias de contarlos. Ha prevalecido un estilo correcto, científico, abstracto, y una admiración hacia los métodos de la ciencia natural, lo cual dificulta abordar estos temas humanos, que requieren una forma y precisión distintas.

La filosofía, como encargada del arte del pensamiento humano, puede pensar y hablar de forma más humana, reconociendo en su discurso “la condición incompleta y necesitada de la vida humana, sus relaciones de dependencia y de amor con personas y cosas que escapan a nuestro control” (Nussbaum, 2005, p. 689). Para este tipo de filosofía son necesarias las emociones, y por tanto los relatos, como aquellos que se encargan de reflejarlas. Además, dice Pérez Guerrero

“los afectos, correctamente educados, propician que los argumentos éticos racionales encuentren mayor receptividad en los jóvenes, calen de manera más significativa en su ánimo y tengan una mayor influencia en su juicio práctico y en su conducta” (Pérez Guerrero, 2019, p. 399).

No significa que las emociones sean fuentes autogarantizadoras de verdad ética, dice Nussbaum (2005), ya que pueden ser emociones tan injustificadas o falsas como las creencias. No obstante, la autora defiende que las emociones “encarnan algunas de las nociones más enraizadas sobre lo que tiene importancia” (p. 92) que podrían perderse fácilmente durante el proceso de razonamiento intelectual.

Discernir lo bueno requiere una mirada cualitativa, pues los bienes sobre los que elige la persona son heterogéneos, y su valor, por tanto, también. Por esto, no es posible aplicar una ciencia cuantitativa, ni usar un medidor similar para todas las opciones (Nussbaum, 2005). La autora elige las novelas como aquellas que “nos muestran el valor y la riqueza del pensamiento cualitativo plural y generan en sus lectores una visión altamente cualitativa” (p. 82).

Pérez Guerrero considera que las experiencias morales narradas o representadas sirven tanto para “ilustrar los enunciados generales de la teoría” como para poner sobre el imaginario del lector o espectador “situaciones nuevas que pueden exigir cierta reinterpretación de estos mismos enunciados, lo que permite enriquecerlos y comprender de una manera más profunda su significado” (2019, p. 397). Gracias a estas historias, “no solo obtenemos modelos o ejemplos que imitar, sino una mayor comprensión de todas las

razones y circunstancias que llevan a los protagonistas a actuar de determinada manera y a convertirse en seres humanos con determinada fisonomía moral” (2019, p. 398).

Martha Nussbaum (2005) señala que la novela, al identificarnos con los personajes y permitir que nos sorprendan, consigue hacernos más sensibles en nuestra propia vida y en lo que encontramos de imprevisible en ella. Por otro lado, nos coloca en una posición moral más perceptiva, mostrándonos qué hubiera supuesto llevar la vida y actuaciones de los personajes de la novela en cuestión. Así mismo, la novela permite la revisión y re-conducción del propio juicio moral y de las respuestas que uno realiza, convirtiéndose en instrumento por el que uno pasa a ser lector de su propio corazón.

Gracias a la forma literaria, imaginamos de forma precisa, centramos nuestra atención en cada palabra, sentimos cada acontecimiento con mayor intensidad, lo que difiere de la vida real, en la que no solemos vivir con una conciencia tan aguda (Nussbaum, 2005). Además, desde la posición de “lectores” estamos libres de “ciertas fuentes de distorsión que con frecuencia dificultan nuestras deliberaciones sobre la vida real” (Nussbaum, 2005, p. 103), como podrían ser nuestras pasiones, miedos o deseos.

Siguiendo el planteamiento expuesto, nos adentramos en la obra de Kierkegaard, de la que primero se justificará su elección.

3. KIERKEGAARD Y SU OBRA

Nussbaum (2005) afirma que, para que el discurso literario sea filosófico, tiene que reflejar pasión por la verdad. A su vez, para que la filosofía sea literaria, no puede olvidar las complejidades de la vida humana como no lo hace la literatura, y debe asumir formas y procedimientos que permitan entrar en ella. Por ello, Søren Kierkegaard se presenta como un candidato idóneo que hace puente entre la filosofía y la literatura, pues, como dice uno de sus traductores, en su obra hay

un alarde continuo de contención de la forma expresiva en favor de las definiciones y del esquema, pero con la mayor frecuencia, las explicaciones teóricas vienen acompañadas íntimamente por la aclaración metafórica de algún que otro símil maravillosamente desarrollado y aplicado (...) Es como si un filósofo, un predicador, un poeta y un novelista constituyesen una pieza única, inconfundible, incomparable (Gutiérrez Rivero, 2008, pp. 19-20).

En este sentido, Nussbaum afirma que no es posible separar la forma literaria del contenido filosófico, porque la forma es por sí misma parte esencial del contenido, de la “búsqueda y exposición de la verdad” (Nussbaum, 2005, p. 26). Nussbaum coincide con la idea aristotélica de ver la filosofía como la idónea para incluir de forma justa posturas opuestas, comparando sus rasgos más destacados. La obra de Kierkegaard de *La enfermedad mortal* cumple con este requisito, pues no cuenta una trama de la manera narrativa usual, sino que, a través de diferentes posturas vitales, encarnadas por personajes a los que no pone nombre, va ilustrando los tipos de desesperación de forma tan ingeniosa, que uno podría dar nombre y apellido a las mismas.

Nussbaum afirma que

los ejemplos esquemáticos de los filósofos casi siempre carecen de la particularidad, el atractivo emotivo, la trama absorbente, la diversidad y la indeterminación de la buena narrativa; carecen, además, de las maneras en que la buena narrativa hace del lector un participante y un amigo (Nussbaum, 2005, p. 100).

No podemos decir lo mismo con la obra de Kierkegaard, que rechazó siempre la sistematicidad y generalidad del idealismo alemán, y por ello eligió un estilo marcado por la dialéctica, que reflejaba la complejidad de su interioridad, así como el dinamismo propio de la realidad (Fabro, 1962).

Es relevante destacar el estilo de comunicación indirecta que realiza Kierkegaard en varias de sus obras, como en la que se va a analizar aquí de *La enfermedad mortal*, lo que permite al lector encontrarse en un espacio abierto para reflexionar sobre las opciones éticas vitales, sin ser conducido directamente hacia una solución cerrada. Esta comunicación indirecta se ve reflejada tanto por su estilo narrativo y dialéctico como por la firma de sus pseudónimos. Sobre el uso de estos últimos existen diversas interpretaciones. El mismo autor expone algunas de ellas en su Diario:

Mi melancolía ha trabajado muchos años para hacer que yo no consiguiese tratarme de “tú” a mí mismo en el sentido más profundo. Entre mi melancolía y mi “tú” había todo un mundo de fantasía. Es este mundo fantástico que ahora en parte he sacado de mí con mis Pseudónimos (Kierkegaard, 1962, VIII A 27³).

Los pseudónimos aparecen, pues, tanto por la incapacidad o rechazo del autor de enfrentarse o asumir su propio yo, como por su tendencia hacia la fantasía y la imaginación, con la que creaba las posibilidades de existencia en las que él mismo era tentado en su vida, y que en su desarrollo imaginario llegaba a librarse (Fabro, 1962).

Por otro lado, su exposición literaria abierta y dialéctica responde a una defensa de la libertad propia del ser humano, que no puede encerrarse en los sistemas conceptuales rígidos y cerrados propios de la filosofía idealista alemana, cuya lógica despreció Kierkegaard, por no reflejar el movimiento y la contradicción propias de la vida y condición humanas. El estilo que tomará el danés permitirá que el lector sea el protagonista del encuentro con la verdad de sí mismo (Cuervo, 2005).

Aunque el método de Nussbaum nos pida atender a la diferencia, también nos anima a buscar una respuesta definida y compatible con la pregunta sobre cómo vivir, que asuma la profundidad y fundamento de la cuestión, aun cuando tengamos que renunciar a otras cosas para tal fin (Nussbaum, 2005). En este sentido, Fabro, teniendo en cuenta la complejidad de Kierkegaard, señala que el danés terminó por atender a una sola opción en su vida y en sus obras: la opción por Dios, lo cual determina su respuesta hacia la fe (Fabro, 1962, pp. 80-81).

Dice Nussbaum que “todo contenido moral de la obra expresa el sentido de la vida del autor” (2005, p. 300). Este sentido proviene, para Kierkegaard, de su misión personal, por la cual tomó una de las decisiones más difíciles de su vida, dejando a un lado el compromiso con la mujer que amaba, para dedicarse a escribir, con el fin de despertar al cristiano del letargo en el que había caído. El subtítulo de su obra, *Una exposición cristiano-psicológica para edificar y despertar*, explica que él se encuentra como “médico” que

está junto al lecho del enfermo (Kierkegaard, 2008, p. 25). Esta alusión a la muerte llama la atención del lector para que cambie de vida, y “se atreva a ser sí mismo, un hombre individual, este hombre concreto, solo delante de Dios, solo en la inmensidad de este esfuerzo y de esta responsabilidad” (Kierkegaard, 2008, pp. 25 y 26).

Nussbaum pide a los novelistas un “alto tipo de visión y de respuesta a lo concreto” (2005, p. 165), un valor sobre todo práctico, unido a la cuestión sobre cómo vivir. El novelista es visto en este caso como un “agente moral” (2005, p. 165). Por su parte, Kierkegaard vivió en un contexto marcado por el nacimiento de los movimientos de masa, que llevaba al anonimato, y dentro del ámbito religioso, a un cristianismo rebajado. Por ello asumió la tarea de rescatar la individualidad del sujeto, junto con su libertad propias. Para él, la importancia del pensamiento era la de mover al individuo a comprometerse existencialmente (Fabro, 1962).

Es por esto por lo que su obra ha sido considerada ampliamente, llegando a influir en autores existencialistas cristianos y ateos, gracias a la profundidad y riqueza de su pensamiento, aunque en concreto Kierkegaard buscara especialmente remover a los cristianos de su época. Toda la primera parte de *La enfermedad mortal*, en la que explica los tipos de desesperación sin mencionar todavía el concepto de “pecado”, se dirige a cualquier hombre que quiera ser consciente de sí mismo. En la segunda parte ya cuenta con la conciencia de estar “delante de Dios”, lo que supone un salto cualitativo en tanto que expresión de una rebeldía directa hacia Dios. Como en este artículo queremos dirigirnos a un público amplio o no únicamente cristiano, nos centraremos en la primera parte de la obra del danés.

Podemos concluir que Kierkegaard cumple lo que Nussbaum pretende en la novela, que ha de expresar “los ‘anhelos del pensamiento y las excursiones de la simpatía’ que el prudente llevará a cabo” (Nussbaum, 2005, p. 172). Mostrando como dice la autora, un tipo de actividad moral valiosa: con la forma de afrontar las complejidades de cada situación dentro de su propia indeterminación y particularidad, con la deliberación como una aventura de la personalidad, en la que se da un esfuerzo por descubrir la opción correcta y sacar la representación adecuada. En el siguiente pasaje sobre el autoengaño, Kierkegaard lo refleja de manera sutil:

Si un hombre no pone en práctica lo justo inmediatamente que lo ha reconocido, entonces, sin lugar a dudas, lo primero que empieza a paralizarse es el conocimiento. Y en seguida se plantea la cuestión de qué es lo que la voluntad estima acerca de lo conocido. La voluntad es un agente dialéctico, y un agente además que tiene las riendas de toda la naturaleza inferior del hombre. Si la voluntad no encuentra en definitiva estimable el producto del conocimiento, ello no significa, como cabría esperar, que se ponga enseguida a hacer lo contrario de lo que la inteligencia ha captado (...) lo que la voluntad suele hacer en ese caso es dejar que pase algún tiempo (...) Entretanto, el conocimiento se va oscureciendo todavía más y la naturaleza inferior, por su parte, va acreciendo su victoria (...) Y cuando el conocimiento correspondiente se ha ido oscureciendo al mismo ritmo lento y apaciguador, entonces ¿qué duda cabe?, ya podrán entenderse mutuamente y mucho mejor el entendimiento y la voluntad (Kierkegaard, 2008, pp. 140-141).

4. ANÁLISIS DE LA ENFERMEDAD MORTAL

Introducción a su obra

La enfermedad mortal, publicada por primera vez en 1849, entra dentro del periodo de madurez del autor. Está firmada con el pseudónimo de “Anticlimacus”, que representa al cristiano extraordinario, ideal al que el autor también se dirigía en su vida, pero que no consideraba todavía haber alcanzado (Kierkegaard, 1962).

En esta obra ilustra los caminos de la vida errados, que conducen a la desesperación, a la que considera como “enfermedad mortal”, puesto que queriendo morir uno no muere, y paradójicamente entonces, muere porque no muere (Kierkegaard, 2008, p. 39)⁴, lo que acrecienta su estado de desesperación. Esto es propio del hombre, pues solo él tiene algo que decir y hacer sobre sí mismo y su vida. Sólo él puede ser consciente de esta elección existencial clave para su felicidad, a diferencia de los animales u otros seres del universo. Kierkegaard se da cuenta de esta propiedad humana, y la explica remitiendo a su carácter espiritual:

El hombre es espíritu. Más ¿qué es el espíritu? El espíritu es el yo. Pero ¿qué es el yo? El yo es una relación que se relaciona consigo misma, o dicho de otra manera: es lo que en la relación hace que ésta se relacione consigo misma. El yo no es la relación, sino el hecho de que la relación se relacione consigo misma (Kierkegaard, 2008, p. 33).

Tal fenómeno de “reflexión” sobre sí mismo, es la nota singular que diferencia al hombre de los demás seres vivos que poseen conciencia. El hombre no sólo es consciente de las cosas que suceden a su alrededor o a sí mismo como un objeto más, sino que tiene la capacidad de reflexionar sobre sí mismo. Este poder sólo existe en un ser de carácter espiritual, que le permita poner la mirada sobre sí.

Lo sorprendente de esta descripción del yo, es que éste no es considerado como tal hasta que no se relaciona consigo mismo, es decir, hasta que no se decide a dirigir su mirada hacia sí tal como es, eligiéndose desde su verdad (Kierkegaard, 2008, p. 51). Y ¿cuál es la verdad sobre uno mismo? Kierkegaard señala desde el inicio la condición creatural del hombre. Es “una relación que se relaciona consigo misma” (Kierkegaard, 2008, p. 33), pero para que esa relación se relacione en verdad, ha de hacerlo a su vez con la relación que le ha dado origen, puesto que no es posible que el hombre se haya fundado a sí mismo (Kierkegaard, 2008).

La premisa anterior viene justificada de manera existencial, pues Kierkegaard reconoce que el hombre no es capaz de conseguir la armonía ni la paz por sus solas fuerzas, así como mantenerse en ellas. Esto conlleva la posibilidad continua de caer en la desesperación, así como la incapacidad de salir de ella por uno mismo. La solución está para el autor en apoyarse en el Poder del que uno deriva (Kierkegaard, 2008). Entonces sucede que el hombre encuentra quién es y a qué está llamado, de modo que puede constituir su propio yo de forma armónica, así como una existencia auténtica.

Aquí nos planteamos de nuevo la pregunta aludida anteriormente respecto del público al que se dirige Kierkegaard en su obra, ya que el planteamiento que presenta es

eminentemente cristiano. No obstante, como se ve, su explicación no parte de ninguna fe revelada, sino de la experiencia de todo hombre de no haberse puesto en esta tierra a sí mismo (no haber elegido vivir), así como de anhelar una armonía interior que no logra por sí mismo conseguir. La obra escogida de *La enfermedad mortal* es un punto de partida para cualquier persona que quiera ponerse frente a sí mismo, y atreverse a mirar hacia dentro, hacia la autenticidad de su vida, hacia el sentido verdadero de su existencia y de su propia identidad. Esta toma de conciencia es el primer paso que señala Kierkegaard constantemente en la primera parte de su obra, donde afirma que

no hay más que una vida desperdiciada, la del hombre que vivió toda su vida engañado por las alegrías o los cuidados de la vida; la del hombre que nunca se decidió con una decisión eterna a ser consciente de la existencia de Dios y que “él”, él mismo, su propio yo existía delante de este Dios, lo que representa una ganancia infinita que no se puede alcanzar si no es pasado por la desesperación (Kierkegaard, 2008, p. 48).

Es por ello por lo que, atendiendo a las demás obras kierkegaardianas, de gran provecho también para el propósito que nos planteamos en este análisis del poder ético de la narrativa kierkegaardiana, *La enfermedad mortal* nos ofrece un buen comienzo, ya que sin esta valentía de ponerse uno frente a sí mismo para ser protagonista de su propia existencia, es imposible plantearse con libertad cualquier adelanto en el crecimiento ético. ¿Hacia dónde?, ¿por qué...? Podríamos decir, desorientados.

Kierkegaard pone luz sobre estas cuestiones, o al menos hace pensar al lector sobre su propia vida, recorriendo los diferentes tipos de desesperación, es decir, los caminos errados en los que, aun siendo más o menos conscientes del peligro –lo cual es ya un paso importante para el autor–, no se ha llegado todavía al camino verdadero.

Tipos de desesperación

El primer desesperado es el que absolutiza el yo infinito. En ello juega un papel importante la fantasía, que para Kierkegaard es considerada la mayor de todas las facultades, puesto que todas las cosas –tanto los sentimientos como el conocimiento y la voluntad– se proyectan en ella (Kierkegaard, 2008). El yo y la fantasía son reflexión. En este desesperado, su fantasía le lleva hacia lo infinito, alejándolo de sí mismo. Entonces el sentimiento participa de una u otra abstracción, el conocimiento fantástico se vuelve imaginario, y la voluntad se hace infinita en los propósitos y resoluciones, sin llevar a cabo ninguna decisión importante (Kierkegaard, 2008).

Del lado opuesto, la falta de infinitud o la absolutización de lo finito es calificada como “estrechez ética” (2008, p. 55). Este tipo de desesperado no considera lo único necesario, convirtiéndose en uno de tantos, perdiéndose en la masa, haciéndose mundano. Kierkegaard afirma que la personalidad propia de cada uno no debería borrarse por el miedo a ser original o por el afán de seguridad de ser como los demás. El riesgo verdadero es, propiamente, el hecho de perderse a uno mismo, aunque uno lleve una existencia cómoda y placentera (Kierkegaard, 2008).

Dentro de la síntesis de posibilidad y necesidad, el yo se constituye teniendo en cuenta los dos elementos. Por un lado, es sí mismo, lo que comporta necesidad; por otro, el

yo tiene que hacerse, y para ello necesita de la posibilidad (Kierkegaard, 2008). En términos existenciales, esto significa que el yo aparece en su existencia con unas determinadas condiciones que, si son aceptadas libremente, permiten realizar su propia verdad. Al ser ésta una tarea libre, lleva consigo también la posibilidad de no ser aceptada.

Cuando el yo no supera el ámbito de la posibilidad y ésta toma a todo el sujeto, nada se hace real y el yo se debate hasta el cansancio sin moverse del sitio, en realidad sin llegar a alcanzarlo, pues esto implica la aceptación de los propios límites y de la necesidad única de hacerse a uno mismo (Kierkegaard, 2008). Kierkegaard nota que esta falta de necesidad no es por ausencia de vigor, sino por falta de obediencia para someterse a la realidad que lleva consigo el propio yo (Kierkegaard, 2008). De este modo, la libertad consiste precisamente en darse cuenta de que el yo es recibido, y elegirlo libremente.

Sobre la desesperación de la necesidad, Kierkegaard apunta la solución radical de la posibilidad que abre Dios en cualquier situación, por muy desesperada que sea. En la fe, el sujeto deja la razón para ganar a Dios, y es así como se resuelven todas las contradicciones. El fatalista, por el contrario, se encuentra sin Dios –para el que todo es posible–, y esto le lleva al “mutismo”, en el que el sujeto se vuelve incapaz de rezar, ya que para esto se necesita la fe en Dios, un yo, y la esperanza de la posibilidad (Kierkegaard, 2008).

Respecto a la segunda clasificación que realiza el autor, ahora referida a la conciencia, se da una diferencia cualitativa, pues para Kierkegaard la conciencia “es siempre lo decisivo en relación con el yo” (Kierkegaard, 2008, p. 50). Esto quiere decir que sólo siendo consciente del propio yo, el sujeto puede constituirse, ser sí mismo. Por el contrario, el que no es consciente, aunque siendo un “desesperado” por encontrarse alejado de su propia verdad, desconoce que relacionarse con ésta es el bien supremo, y que estar en el error respecto a esto, es la mayor de las desgracias (Kierkegaard, 2008). Existe de manera desesperada, sin saber el porqué de su desesperación.

El sujeto que olvida su yo eterno es como un hombre que, teniendo una casa llena de estancias y pisos, decidiera quedarse, por su propio querer, en el sótano –dice Kierkegaard–. De este modo, pudiendo vivir de acuerdo con su yo espiritual y eterno, se ve dominado por las sensaciones de lo agradable y desagradable (Kierkegaard, 2008). De forma paradójica, ha elegido para sí mismo una vida que no merece, pues él es plenamente dueño de ella, y se encuentra en la posibilidad real de vivir una mejor.

La desesperación en este tipo de hombre aparece una vez que cesan las ilusiones de los sentidos y la existencia se tambalea. Estos sujetos se encuentran más lejos de la verdad y de la curación de su desesperación, pues no buscarán curarse ni se sabrán en el error más peligroso de su existencia. No obstante, en sentido ético, si uno es consciente de su desesperación y se mantiene en ella, está más lejos de la salvación y su desesperación se vuelve más intensa (Kierkegaard, 2008). Es lo dialéctico de la desesperación, y tanto la conciencia como la voluntad tienen un papel para llegar a su curación.

La inconsciencia de poseer un yo eterno es la forma de desesperación más frecuente, y se da tanto en el paganismo como en el cristianismo. El primero desconoce el espíritu, aunque se orienta a él, mientras que el segundo, conociendo su ser espiritual, se aleja de él, traicionándose a sí mismo (Kierkegaard, 2008). La responsabilidad de ambos es, por tan-

to, diversa, así como el error de uno y otro, pues el primero podría ser inocente, mientras que el segundo ha oscurecido su conciencia de manera voluntaria. La situación del cristiano supone un salto cualitativo superior de conciencia, ya que el sujeto se sabe espíritu “delante de Dios”, por lo que su estado desesperado pasa a ser pecado.

En cuanto al sujeto consciente de su desesperación, así como de su propio yo, Kierkegaard expone dos tipos de desesperado: el que desesperadamente no quiere ser sí mismo, y el que desesperadamente quiere ser sí mismo. Lo frecuente, según Kierkegaard, es que el sujeto posea una semioscuridad sobre el propio estado, por lo que aparecen momentos en los que piensa que es desesperado, y otros en los que parece que su desesperación viene por motivos externos, y entonces recurre a las distracciones, mediante las cuales va ensombreciendo su conciencia (Kierkegaard, 2008). El danés lo resume afirmando que “en toda oscuridad e ignorancia hay un concierto dialéctico entre el conocimiento y la voluntad” (Kierkegaard, 2008, p. 71).

La desesperación de no querer ser sí mismo es llamada “la desesperación de la debilidad” (Kierkegaard, 2008, p. 72). Respecto al otro tipo de desesperación –la de querer desesperadamente ser uno mismo– se diferencia solo de forma relativa, ya que, como la otra, lleva también consigo una obstinación o desafío que se refleja en la misma negación de querer ser uno mismo. Lo distintivo es que esta obstinación es por debilidad. Dentro de este tipo aparecen dos niveles: uno inferior, la desesperación por la inmediatez; y otro superior, la desesperación por lo eterno o por uno mismo.

En la desesperación por la inmediatez el sujeto no reflexiona, y por ello no posee conciencia en torno al yo. Entonces sufre la desesperación como si viniera de fuera, quedando su yo como algo pasivo. Se encuentra determinado por lo agradable y desagradable, se mueve en los conceptos de dicha, desgracia y destino. La desesperación ocurre cuando le es arrebatado algo de estima para él, o bien cuando alcanza lo que él piensa como dicha demasiado grande, que le lleva a reflexionar de algún modo sobre su yo (Kierkegaard, 2008).

Esta reflexividad puede llevar consigo cierta actividad, un grado mínimo de vuelta al yo, cayendo en la cuenta de ser distinto del mundo y de lo externo. Pero es difícil asumir el yo en toda su plenitud, y lo más probable es que piense que esa desesperación le llega de fuera, sin darse cuenta de que ésta en realidad consiste en la pérdida de lo eterno (Kierkegaard, 2008). En la inmediatez el sujeto nunca llega a ser un yo, o un yo verdadero. Toda su existencia termina sin pena ni gloria, en la farsa y las aventuras. Este desesperado no se conoce a sí mismo, sino que piensa que su yo es solo su exterioridad, por lo que se preocupará únicamente –lo que es bastante cómico para Kierkegaard– de su vestido.

La desesperación de la debilidad –la de no querer ser sí mismo– vislumbra algo de eterno en su yo, pero en vez de romper con toda inmediatez y reflexionar éticamente para desnudar su yo de toda exterioridad, desespera por no querer ser sí mismo hasta que desaparece la dificultad. Con el fin de esconder su propia desesperación, el sujeto se ocupará de una vida activa y pondrá esfuerzo en desarrollar sus talentos (Kierkegaard, 2008). Kierkegaard califica de “estupidez ética” el dar en estos casos consejos como “dejar que pase el tiempo, no preocuparse, todo se arreglará...” (Kierkegaard, 2008, p. 80). Estos

llevan al sujeto a no reflexionar sobre el verdadero motivo de su desesperación, ni a ir a la verdad sobre sí mismo.

Pocos hombres, según Kierkegaard, tienen por importante el dedicar su tiempo al espíritu, no han aprendido a temblar, ni tampoco reflexionan sobre los imperativos del deber... La mayoría ve la desesperación como algo que se padece propiamente en la juventud, y la sabiduría como algo que llega por sí mismo con la experiencia de los años. El autor reclama la libertad cuando tacha de falsas estas creencias, afirmando que sin esfuerzo se llega solo a una comprensión trivial de la vida, y si se vive inconsciente de la propia desesperación, es más bien porque esos sujetos se han asegurado de no poseer espíritu (Kierkegaard, 2008).

Por el contrario, cuando llega a la conciencia lo eterno que hay en el yo, puede suceder que al desesperar por algo terrenal que se ha perdido, se desespere en general por lo terrenal en su totalidad, pues el yo ha aumentado esta pérdida a un nivel infinito. Esta es la desesperación por lo eterno o por uno mismo. Kierkegaard aclara que, aunque estos sujetos hablen de estar desesperados por una cosa terrenal, en realidad desesperan de lo eterno, y es esto lo que los lleva a apreciar de forma desmedida alguna cosa temporal (Kierkegaard, 2008), pues no han querido dejarse consolar por lo eterno (Kierkegaard, 2008). Si la anterior desesperación era la de la debilidad, la que tenemos ahora es debida a la conciencia de la propia debilidad (Kierkegaard, 2008).

El sujeto adquiere conciencia de su desesperación, pero en vez de apoyarse en Dios, se entrega a ella. Esta conciencia de la propia debilidad –que da una importancia desmesurada a lo temporal–, es vista por el sujeto como señal de la pérdida de sí mismo y de lo eterno. En este caso se posee mayor conciencia tanto del propio yo como de lo eterno y del estado de desesperación. Ahora sí considera el sujeto que esta desesperación venga de sí mismo. Es entonces más intensa, pero, como se ha apuntado antes, hay una posibilidad mayor de curación, puesto que será difícil esconderla u olvidarla (Kierkegaard, 2008).

Entonces el yo no quiere ser sí mismo, pero le es imposible desentenderse de sí. Una de las soluciones adoptadas es el hermetismo, por el que el sujeto, despreciando su debilidad, la encierra sin confiarse a nadie. Esta actitud es orgullo, dice el autor (Kierkegaard, 2008). Otra de las soluciones es lanzarse a llevar a cabo grandes proyectos o tratar de distraerse en una vida de sensaciones. También está la opción de perseverar en la desesperación de no querer ser sí mismo, que nos acerca ya al segundo tipo de desesperación –la de la obstinación– (Kierkegaard, 2008).

La desesperación de la obstinación es una síntesis superior a la anterior, puesto que el yo toma un papel más activo en la desesperación, y esto hace que se intensifique (Kierkegaard, 2008). Esta desesperación supone un abuso de lo eterno que hay en el yo. Éste, lejos de tomar el camino de la fe, emprende el de querer ser sí mismo a toda costa. Pero no trata de ser este yo verdadero que se sustenta en Dios, sino un yo autosuficiente. Aparece la conciencia de un yo infinito que se constituye como la más abstracta de las formas y de las posibilidades del yo, de manera que se desliga de la relación con Dios o de la idea de que exista. De este modo pretende disponer de sí mismo, en último término, quiere ser su propio creador, determinando a su antojo su yo. Le gustaría empezar desde el principio, construir su yo de raíz, encerrándolo en aquella forma infinita (Kierkegaard, 2008).

La mirada se centra en sí mismo, en sus empresas, en vez de ser consciente de la mirada de Dios sobre su propio yo. Con ello, lo único que consigue es no ser un yo, pues lo ha dejado sin apoyo, ese apoyo que lo mantendría eternamente firme. Se trata de una forma negativa del yo. Se vuelve un yo hipotético que puede, de manera arbitraria, comenzar de nuevo. En verdad se trata de un yo “dueño de nada”, dice Kierkegaard (2008, p. 94). Su obstinación le lleva a no querer esperar la posibilidad de que le sea quitada esa miseria o cruz temporal que le tiene desesperado profundamente. Lo que quiere es llevarla para siempre: no quiere buscar ayuda, y menos de Dios, pues ésta significaría humillarse y aceptarla sin ninguna condición, anonadándose en sus manos (Kierkegaard, 2008).

Cuanta más conciencia posee el sujeto, la desesperación se hace más intensa, hasta poder convertirse en algo demoníaco, de manera que para demostrar que nunca fue auxiliado, el sujeto mantiene su tormento como testimonio de su propio estado. Esto supone el desafío directo hacia el Poder que lo ha creado, con el que mantiene una relación negativa, en forma de malicia. El yo desafiante se sirve de su propio yo errado para manifestar a Dios su fallo al crearle (Kierkegaard, 2008). Este yo odia la existencia y busca su propia desgracia. Su hermetismo ahora es total: no hay nada externo que refleje su estado de desesperación, que queda totalmente oculta. Pero este sujeto posee un gran miedo dentro de su rebeldía, y ese miedo es precisamente su verdad más radical, su yo eterno, que puede venir a quitarle esta falsa libertad en la que se encuentra ahora (Kierkegaard, 2008).

5. CONSIDERACIONES FINALES

Una vez realizado el análisis de la obra, donde se ha visto lo que Nussbaum buscaba en las narrativas, aunque Kierkegaard lo realiza a su propia manera existencial, a caballo entre lo filosófico y lo puramente literario, permitiendo así una reflexión profunda sobre los temas que trata. Como se ha visto, el estilo kierkegaardiano requiere madurez intelectual, lo cual apunta a que su lectura y uso para el propósito que nos fijamos dentro de la educación moral, sea destinado a un público joven y adulto. Con su lectura y análisis, se abre la posibilidad de crecer en sensibilidad y juicio éticos, partiendo de la conciencia sobre el yo y la propia existencia, así como la reflexión personal sobre lo que constituye una vida feliz.

Dentro del contexto educativo, se propone el uso del diálogo como método propicio para lograr, como dice Pérez Guerrero, “diálogos, tanto formales como informales, en los que se abordan las grandes preocupaciones humanas en torno a los sentidos últimos de la existencia” (2019, p. 397). Para ello, Berkowitz (2011) propone generar climas de cordialidad y confianza, necesarios para que los educandos se animen a compartir sus propias reflexiones.

En este marco, nuestro planteamiento no es una cuestión de neutralidad o de imposición de ideas, sino de ayudar al alumno a desarrollar su criterio y su sensibilidad ética, que sirvan a su propio discernimiento y dirección en la vida.

Por otro lado, descubrir lo que hay de universal en la obra de Kierkegaard, su sabiduría propia, permitirá obtener, más allá de las diferencias de tiempo o espacio, aspectos

valiosos para la vida humana. Con ello, damos voz a uno de los pilares que Delors señala para la educación del siglo XXI: “aprender a ser” (Delors, 1996, p. 17). Esta es una meta alta y por ello difícil de conseguir, pero que vale la pena abordar en educación, atendiendo en cada etapa, al modo adecuado de hacerlo.

La obra de Kierkegaard cumple con lo que Nussbaum buscaba en las narrativas, de convertirse en un “logro moral” y ver la vida bien vivida a través de una “obra de arte literario” (Nussbaum, 2005, p.276). La atención en los detalles, la capacidad de descripción de los sentimientos y movimientos de la interioridad humana, dejando el espacio necesario para que el lector reflexione sobre su propia existencia, es un logro más que cumplido en la obra del danés.

La experiencia de la lectura está desapareciendo en los más jóvenes, y con ello, la oportunidad de entenderse a ellos mismos y al mundo en el que viven, con el peligro que ello conlleva de vivir una vida en anonimato, susceptible de ser manipulada por no saber dónde dirigirse ni saber tomar las riendas con conciencia y libertad. Educar en libertad va más allá de no imponer a tus alumnos tus propios criterios como profesor. Va en la dirección de dar las herramientas para que ellos libremente puedan ver hacia dónde dirigirse.

Esas herramientas se dan a través de obras como la que se ha analizado, desarrollando, como nos proponíamos en el artículo, la sensibilidad y el criterio ético necesarios para crecer moralmente, tarea personal de cada uno. Esta tarea comienza desde la propuesta Kierkegaardiana en su obra de *La enfermedad mortal*, que comienza con poner al sujeto delante de sí mismo, para que sea consciente del papel libre y responsable que posee frente a su vida y la constitución de sí mismo.

Continuamos en la misma dirección de la antigua y conocida sentencia del “conócete a ti mismo”, inscrita en el templo de Apolo en Delfos, que han desarrollado grandes pensadores profundizando en el mundo interior humano, desde la filosofía a las narrativas en sentido amplio, llegando a nuestros días en forma de cualquier historia contada a través de series, películas u otros formatos, que no dejan de atraer el interés humano, como manifestación de ese anhelo profundo de encontrar la respuesta sobre la verdad de uno mismo y el sentido de su vida.

Notas

1. Véase, por ejemplo, la corriente *Values clarification* (Dabdoub, 2021, p. 293).
2. Consultado el 10 de julio de 2024 en <https://www.iasp.info/wspd/references/>
3. Traducción propia a partir de la de Fabro (1962).
4. Se utilizará la traducción al castellano de Gutiérrez Rivero (2008), traducida directamente de la original danesa, publicada por Kierkegaard en 1849 con el título [Sigdomen til Døden], y el subtítulo “Una exposición cristiano-psicológica para edificar y despertar”, en danés [*En christelig psykologisk Udvikling til Opbyggelse og Opvækkelse*].

REFERENCIAS

- Berkowitz, M. W. (2011). What works in values education. *International Journal of Educational Research*, 50(3), 153-158. <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2011.07.003>
- Chesterton, C. K. (2008). *Lo que está mal en el mundo* (M. Rubio, trad.). Acantilado.
- Cuervo, O. (2005). Kierkegaard y la comunicación indirecta. *Revista Perspectivas Metodológicas*, 5(5). <https://doi.org/10.18294/pm.2005.547>
- Dabdoub, J. P. (2021). Apuntes para una historia de la Clarificación de valores, *Revista Española de Pedagogía*, 79(279), 289-304. <https://doi.org/10.22550/REP79-2-2021-06>
- Delors, J. (1996). *La Educación encierra un tesoro, informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación para el Siglo XXI (compendio)*. UNESCO Biblioteca Digital. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000109590_spa
- Fabro, C. (1962). Introducción. In C. Fabro (Ed.), *Soeren Kierkegaard Diario (1834-1849)* (pp. 5-140). Morcelliana.
- Gutiérrez Rivero, D. (2008). Prólogo. En S. Kierkegaard, *La enfermedad mortal* (D. Gutiérrez, trad.). Trotta.
- International Association for Suicide Prevention. IASP (2024). *Global Suicide Statistics*. <https://www.iasp.info/wspd/references/>
- Kierkegaard, S. (2008). *La enfermedad mortal* (D. Gutiérrez, trad.). Trotta.
- Kierkegaard, S. (1962). *Diario (1834-1849)* (C. Fabro, trad.), vol. I. Morcelliana.
- Nussbaum, M. C. (2005). *El conocimiento del amor. Ensayos sobre filosofía y literatura*. Antonio Machado Libros.
- Pérez Guerrero, J. (2019). Justificación de un método indirecto para la educación de la virtud inspirado en Aristóteles. *Revista Española de Pedagogía*, 77(274), 385-401. <https://doi.org/10.22550/REP77-3-2019-01>



Políticas educativas interculturales en México de 1980 a 2022

Intercultural educational policies in Mexico from 1980 to 2022

David Castro Porcayo

David Castro Porcayo

Universidad Intercultural del Estado de Puebla
México
<https://orcid.org/0000-0002-6122-6949>
llanero68@live.com.mx

Recibido: 10-07-2024

Aceptado: 24-09-2024

Cómo citar este texto:

Castro Porcayo, D. (2025). Políticas educativas interculturales en México de 1980 a 2022. *Revista Panamericana de Pedagogía*, 39, e3197. <https://doi.org/10.21555/rpp.3197>

Resumen

El artículo tiene el propósito de explorar cómo se ha abordado la dimensión de la interculturalidad en las políticas educativas, en un periodo que abarca de los años anteriores a 1980 a 2022. El propósito fue entender cómo discursivamente se han objetivado políticas educativas en relación con la interculturalidad. La investigación tiene un enfoque cualitativo, un método bibliográfico y de análisis de discurso. Se identificaron tesis que han funcionado como “puntos de capitón”, término empleado por Lacan (2009) para explicar cómo el lenguaje, que está en constante desplazamiento, necesita estos puntos para estabilizar momentáneamente el sentido del discurso. Se ubicaron tres periodos aproximados que abarcan de antes de 1980, de 1982 a 2018 y 2018 a 2022, y se caracterizan por sus circunstancias históricas que determinaron los fines de la educación intercultural.

Palabras clave: Educación; Educación intercultural; Educación y cultura; Educación inclusiva; Política educacional.

Abstract

The purpose of the article is to explore how the dimension of interculturality has been addressed in educational policies, spanning from 1980 to 2022. The aim was to understand how educational policies about interculturality have been discursively objectified.

Este artículo está sujeto a una licencia Creative Commons Attribution -NonCommercial-ShareAlike 4.0 International License



The research has a qualitative approach, a bibliographic method, and discourse analysis. These were identified as “chapter points”, term used by Lacan (2009) to explain how language, which is in constant displacement, needs these points to momentarily stabilize the meaning of the discourse. Three approximate periods were located, ranging from before 1980, from 1982 to 2018 and from 2018 to 2022, and are characterized by their historical circumstances that determined the purposes of intercultural education.

Keywords: Education; Intercultural education; Education and culture; Inclusive education; Educational policy.

INTRODUCCIÓN

Para el cumplimiento de sus funciones, el Estado mexicano debe desarrollar políticas públicas educativas para atender la multiculturalidad e interculturalidad desde la Secretaría de Educación Pública (SEP). En México se ha entendido y abordado la interculturalidad, en el ámbito educativo, desde contextos socioeconómicos y coyunturales diversos. Comprender cómo los distintos gobiernos la han entendido, nos permite aproximarnos a la forma en que se han diseñado las políticas públicas educativas y cómo se han objetivado en el currículo. Implica reconocer saberes y prácticas, tanto globales como locales e identificar su incidencia en el modelo educativo del país. Determinar qué significa implica reconocer la historia, aspectos epistemológicos, intereses y poderes que determinan la función que cumple en el modelo educativo.

En la actualidad, no existe un marco de referencia académico suficientemente consensuado acerca de lo que es la interculturalidad. Esto se debe al hecho de que la interculturalidad es un concepto que se nutre de sentido desde la realidad cotidiana (Zavala *et al.*, 2004). El concepto se llena de sentidos. Por un lado, desde el pensamiento académico, lo que implica que puede abordarse desde diversas aproximaciones epistemológicas, teóricas o estructuras categoriales y, por otro lado, desde lo dinámico, histórico, contextual, cotidiano y circunstancial. En ambos casos, influye la manipulación intencionada del lenguaje que se hace con fines políticos o ideológicos. En las políticas públicas educativas, al ser de naturaleza prescriptiva, intentan definir o reformular un término para promover una agenda desde una fuerte base teórica. Abordar cómo se crean estos tramados de significación permite una comunicación más efectiva y precisa entre las partes interesadas en el campo de la educación. La importancia radica en que los docentes requieren entender qué se entiende por interculturalidad, porque da lugar a una forma específica de atención pedagógica. Por ello resulta relevante discutir sobre las políticas educativas, para posteriormente analizar sus implicaciones técnico-pedagógicas.

ALGUNOS REFERENTES TEÓRICOS

Teóricamente, la interculturalidad ha sido abordada desde diversas posiciones como la desarrollada por Walsh, que para efectos prácticos considera tres tipos:

- Relacional: destaca el contacto entre culturas y la convivencia igualitaria entre personas con diversos referentes culturales. “Se centra en la convivencia de personas con saberes, prácticas y valores culturales diferentes en un espacio común, pero no cuestiona las jerarquías y las relaciones de poder que existen entre los diferentes grupos” (Walsh, 2010, p. 77);
- Funcional: reconoce la diversidad y las diferencias culturales con el propósito de incorporarlas al sistema socioeconómico, pero no se cuestionan las causas que producen las desigualdades, ni efectos negativos del sistema capitalista (Walsh, 2009);
- Interculturalidad crítica: impulsa el debate sobre las relaciones interculturales, cuestiona inequidades históricas y reconoce las diferencias poniendo en el centro del debate las relaciones de poder derivadas de aspectos socioeconómicos y culturales basadas en la racialización de las personas (Walsh, 2010).

Por su parte, Dietz y Mateos (2013), ubican el concepto de interculturalidad dentro de procesos socio históricos y de acuerdo con su ubicación geográfica. Por ejemplo, identifican específicamente en el campo educativo que la pedagogía intercultural en los países continental-europeos, parte del binomio autóctono-migrante. En países latinoamericanos, el concepto se institucionaliza y se divide en aquellos cuyos sistemas educativos han estado bajo la influencia de la cooperación internacional que amplía el término interculturalidad con otros grupos vulnerables que no son indígenas y, aquellos en los que el término toma sentido desde reivindicaciones provenientes de movimientos y organizaciones indígenas. Específicamente en México y en el ámbito educativo, el término se politiza y participa dinámicamente de demandas sociales. En este sentido afirma Martínez Canales et al., (2022) que:

En la década de los 90s, se reconoció que la interculturalidad para todos era necesaria para tratar de abolir las asimetrías entre los diferentes grupos. A raíz de las reformas educativas más recientes, el concepto de interculturalidad ha sido reemplazado por el de inclusión (p. 18).

En los últimos años, el término interculturalidad en educación se aleja de la fuerte filiación antropológica y se aborda desde enfoques multidisciplinares. Al articularse con demandas sociales de diversos grupos y desde la pedagogía crítica y popular, a decir de Ortega (2009) está “sustentada por fines de reconocimiento, empoderamiento y democracia de sujetos que se reconocen desde sus diferencias y desigualdades en condiciones de género, de clase, de etnia, de sexo y en condiciones de subalternidad” (p. 27).

Para efectos de la presente revisión de documentos normativos, en ámbitos administrativos y pedagógicos, se buscaron los sentidos que adopta el término en ámbitos institucionalizados. La aproximación se realizará desde el análisis de discurso y será abordado desde la perspectiva que intenta reconocer estructuras lingüísticas objetivadas en políticas públicas y que son el resultado de las prácticas sociales y de las funciones estatales, en las cuales, los sujetos poseen la capacidad de agencia para generar acuerdos que van conformando una forma de entender el mundo.

Dentro de la perspectiva que se aborda para realizar el análisis de discurso, se tomó la noción de arbitrariedad del signo lingüístico (Saussure, 1959), que establece que no existe una relación necesaria entre el significante y el significado. El significado se construye arbitrariamente a partir de un sistema de convenciones, posiciones y diferencias.

Por otro lado, se entiende que la comprensión de la formación del sentido de un discurso se realiza dentro de un proceso de lucha y conflicto que nunca es suturado, lo que implica que no se construyen las identidades desde una perspectiva objetivista, pero que presentan cierta estabilidad temporal. Así, los agentes sociales en su interacción hacen uso de reglas que son susceptibles de ser descontinuadas, reconstruidas o cambiadas (Antaki e Íñiguez, 1996; Íñiguez, 1997, Wittgenstein, 1988).

Žižek (2003), siguiendo a Lacan, utilizó el término “punto de capitón” en su obra para referirse a significantes que constituyen un discurso o ideología particular y pueden combinar significado y establecer identidades. Estas organizaciones de discurso parecen estables, pero en realidad están sujetas a contradicciones internas. Sugiere que se trata de un discurso que tiene múltiples significantes articulados bajo estos puntos que parten de un conjunto de ideas, creencias y valores que justifican las posiciones de determinados sujetos en relación con otros.

Según Laclau y Mouffe (1985), la hegemonía es la capacidad de un grupo político para establecer su visión del mundo como la perspectiva dominante en la sociedad, logrando la adhesión de diferentes grupos y sectores a su proyecto, a través de estrategias discursivas y políticas. Por otro lado, es útil considerar el término de *episteme* desarrollado por Foucault (1969). La noción de *episteme* se refiere a los sistemas de conocimiento y las reglas que gobiernan en una época y sociedad particulares. Examina cómo los discursos, las prácticas y las instituciones de poder trabajan juntos para establecer lo que es considerado “verdadero” o “conocimiento legítimo” en una determinada época y lugar.

Finalmente, se entiende que conocimiento, discurso, práctica, y poder son inseparables. Para Foucault (1975), el poder y el saber están intrincadamente entrelazados en las sociedades y operan como dispositivos de control y regulación. Considera que el poder no es simplemente una entidad que algunos tienen y otros no, sino que es una red de relaciones que atraviesa todas las estructuras sociales. Lo entiende como una fuerza que opera en todas partes y en todos los niveles de la sociedad. Finalmente, se entiende que el conocimiento y la información no son simplemente productos de la investigación imparcial, sino que son construcciones que reflejan las relaciones de poder en una sociedad.

MÉTODO

La investigación tiene un enfoque cualitativo. Se empleó el análisis de discurso que, por un lado, desde un método hermenéutico intenta reconocer estructuras discursivas relativamente estables y que son el resultado de juegos de intereses y estrategias signadas por relaciones de poder. En esta línea, Haidar (2003) considera que el análisis de discurso implica no solo estudiar el discurso en sí mismo, sino a los sujetos y sus prácticas; se trata de entender, en la medida de lo posible, aspectos socio históricos, culturales y políticos.

Por un lado, se seleccionó un corpus teórico que ayudó a identificar ejes directivos de la educación en México, específicamente en lo referente a la interculturalidad y sus enfoques que, a su vez, han producido acciones educativas en el aula. Los documentos fueron los siguientes: La Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, el Plan

sectorial, el Plan Nacional de Desarrollo y el Plan y programas. Por otro lado, se seleccionaron algunos textos académicos y periodísticos que abordan el tema de interés de forma específica. Además, se hizo uso de narraciones desde la experiencia profesional que me ha dado el hecho de trabajar en la docencia y en el apoyo que he dado a escuelas de nivel primaria para la implementación del modelo de la Nueva Escuela Mexicana.

Para el proceso de análisis se empleó el programa Atlas ti y la sistematización de información se basó en algunos de los lineamientos desarrollados por Miles (1994). La selección de fragmentos de texto de los documentos indicados se fundamentó en tratar de identificar fragmentos de discurso que indican la forma en que se debe o se debía entender la interculturalidad. Se trató de reconstruir la lógica y las reglas que dieron lugar a la significación y resignificación del término en los discursos oficiales. Las unidades de análisis fueron: contexto; conocimientos o saberes; epistemologías; sentidos y juegos de intereses y poder.

Se identificaron categorías que funcionan como hegemónicas y se buscaron acordes y discrepancias entre documentos normativos. Las categorías no pretendieron ser todas las posibles, absolutas y suturadas, o teóricamente exhaustivas, sino aproximativas.

RESULTADOS

Interculturalidad posrevolucionaria

Antes de los años 80, se presentó un largo proceso de aculturación con el propósito de crear una nación mestiza y con lengua hegemónica en español (Aguirre, 1982, Brice, 1972). De acuerdo con Gallardo Gutiérrez (2014), en ese momento prevaleció el referente identitario surgido del periodo posrevolucionario centrado en elementos como el nacionalismo, mestizaje y educación de corte positivista. Martínez Buenabad (2011; 2015) indica que en el sexenio de Miguel de la Madrid se hicieron intentos por reformular los planteamientos teóricos sobre la educación indígena y se diseñó el modelo educativo llamado “Educación Indígena Bilingüe Bicultural”, aunque sin éxito. Al final, la interculturalidad se basó en acciones unilaterales y en la falta de reconocimiento de los derechos culturales y lingüísticos, por lo que el indígena seguía constituido como el otro que no terminaba de integrarse a la visión de nación mestiza. La relación entre culturas se entendía desde un proceso violento, asimilacionista e inequitativo como resultado de la implementación de políticas públicas educativas que tuvieron el propósito de homogeneizar, unir culturalmente a la población mexicana y establecer el idioma español como lengua nacional. La forma de entender la interculturalidad llevó al borramiento de los indígenas como sujetos histórico-sociales, lo que implicó una larga historia de invisibilidad, marginación y destrucción de sus cosmovisiones y lenguas, así como a una autoexclusión por parte de algunas comunidades. Este proceso de borramiento causó que las sociedades dominantes, las estructuras de poder y la historiografía oficial minimizara o ignorara la contribución de los pueblos indígenas a la historia, la cultura y la política, así como su capacidad de agencia, es decir, su capacidad para tomar decisiones y actuar de manera autónoma.

Interculturalidad neoliberal

En un primer momento, durante el periodo de 1982 a 2000, se inició una transición hacia el sistema económico neoliberal. El neoliberalismo implicó una menor intervención estatal en los asuntos económicos y la búsqueda de la estabilidad social. En este contexto, el país comenzó el tránsito del monoculturalismo-biculturalismo hacia el reconocimiento de la multiculturalidad, propiciado por presiones internacionales, y nuevos contextos sociales y jurídicos en torno a los derechos indígenas. En 1993, se dictó la Ley General de Educación (DOF, 1993, 13 julio), que promovió como lengua nacional y común para todos los mexicanos el español, pero se comenzó a reconocer, proteger y promover el desarrollo de las lenguas indígenas. En la educación básica, se realizarían las adaptaciones al modelo educativo para responder a las características lingüísticas y culturales de las comunidades indígenas, población rural y migrantes. En esta línea, el Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica y Normal (ANMEB), implementado en el año 1992, sentó las bases para la incorporación de enfoques interculturales en la educación, especialmente en las regiones con mayor diversidad étnica, cultural y marginación.

En el Plan y programas de la Secretaría de Educación Pública (DOF, 1993, 27 agosto), se puede identificar el reconocimiento a la existencia plena de una nación mexicana pluriétnica, lingüística y multicultural. Además, se “abrieron algunos espacios curriculares” para abordar temas de las diversas etnocomunidades y se comenzó a atender la enseñanza de las lenguas indígenas. Aunque, en el Programa de Desarrollo Educativo 1995-2000 (DOF, 1995, 31 mayo) se indicaba que la preocupación del gobierno era brindar el servicio –con base en el español– para atender los rezagos educativos de las comunidades indígenas y desde una visión occidental. En su diagnóstico, declara que los problemas económicos, sociales y la diversidad lingüística se entendían como un aspecto a sortear para brindar el servicio educativo:

La población indígena presenta los niveles de escolaridad, nutrición y salud más bajos del país ... A las dificultades para alfabetizar en español y llevar servicios de educación a estas comunidades, con frecuencia marginadas y dispersas, se agregan factores como el monolingüismo indígena o el bilingüismo incipiente, que complican aún más la prestación de servicios a estos grupos (DOF, 1995, 31 mayo, Punto 4.2, párr.14).

Desde los años 90 se consideraba materia de evaluación a la lengua indígena, pero como asignatura no estaba incluida en los Planes y Programas de Estudio de la Educación Básica y no contaba con contenidos curriculares específicos para su enseñanza. En 1993, se publicó el primer documento de los Parámetros Curriculares para la Educación Indígena, que establecía los objetivos, contenidos y criterios de evaluación. La determinación de parámetros curriculares para la educación indígena fue muy importante porque incorporó un espacio curricular para que los alumnos estudiaran, analizaran y reflexionaran aspectos de su lengua (SEP, 2013).

Por otro lado, se integraron asesores de organismos internacionales en la política mexicana de la Organización de las Naciones Unidas (ONU), Banco Mundial (BM), Banco Interamericano de Desarrollo (BID) o la Organización para la Cooperación y Desarrollo Económico (OCDE). Con apoyo técnico y financiero de organismos internacionales, se diseñaron programas de apoyo para fortalecer la calidad de la educación en comunidades

indígenas, rurales o marginadas; asimismo, en las escuelas atendidas por el Consejo Nacional de Fomento Educativo (Conafe) se desarrolló un modelo curricular más específico con respecto a la educación comunitaria y bilingüe-intercultural (Castro Porcayo, 2017; Instituto de Investigaciones Legislativas del Senado de la República, 2002).

Un hecho relevante fue que, aproximadamente desde la segunda mitad del siglo XX, se comenzaron a gestar movimientos indígenas, sobre todo en el sureste mexicano y en el año de 1994, se hizo mediáticamente visible uno encabezado por el Ejército Zapatista de Liberación Nacional (EZLN). El cual declaró la guerra al gobierno federal en demanda de libertad, justicia y democracia, en un momento en que México se incorporaba a uno de los mercados internacionales más importantes del mundo (TLC). Para el EZLN la educación indígena debía partir de principios de interculturalidad. Para este movimiento armado, la interculturalidad no implicaba la imposición de políticas públicas, sino el diálogo cercano y el encuentro entre diferentes culturas, sin jerarquías, promoviendo la igualdad y el respeto mutuo. Además, presentó un claro rechazo a las políticas neoliberales que se estaban implementando (EZLN 1997, CEDOZ, 1994).

Debido a lo complejo del problema, el gobierno mexicano planteó la necesidad de regionalizar la lucha indígena. Así, en 2001, se modificó la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos. La reforma constitucional de 2001 (DOF, 2001, 14 agosto) estableció que los estados debían atender a las comunidades indígenas. La reforma constitucional resaltó el derecho de los pueblos indígenas a la libre determinación; el reconocimiento en las constituciones y leyes de las entidades federativas, criterios etnolingüísticos y de asentamiento físico. La Federación, los Estados y los municipios tendrían que desarrollar los medios para garantizar la vigencia de los derechos indígenas, incluidos los políticos. González Galván (2002) afirma que con la modificación en el artículo 2º, se inició la construcción de otro modelo de país, que ya no sería básicamente monocultural, sino multicultural. Se enfatizaron los derechos indígenas como fuente formal del derecho mexicano. Aunque resalta que no había una visión clara del rumbo que se debería tomar para garantizar el desarrollo de los derechos indígenas.

Para dar seguimiento, en 2001, mediante un Acuerdo Presidencial publicado en el Diario Oficial de la Federación el 22 de enero de 2001, se crea la Coordinación General de Educación Intercultural Bilingüe (CGEIB), la cual sería una entidad especializada que tendría la misión principal de fomentar, coordinar, asesorar y evaluar la incorporación del respeto a la diversidad cultural y lingüística en las políticas y propuestas educativas destinadas a todos los niveles, servicios y modalidades educativas (SEP, 2015).

En un segundo momento, se presenta una fase de consolidación del modelo neoliberal, aproximadamente del año 2002, hasta 2018. En este contexto, la interculturalidad en la educación mexicana se entendió como un proceso de cambio y adaptación del Sistema Educativo Nacional (SEN) a las necesidades de desarrollo económico y estabilidad social.

Ahora bien, los esfuerzos para generar una integración a un concierto educativo global occidentalizado estuvieron signados por una condición contradictoria. Por un lado, era importante integrarse a una red de sistemas educativos y proyectos homologados, como el proyecto Tuning Europa y Tuning Latinoamérica (Education and Culture DG, 2023). Por otro lado, el gobierno mexicano se vio en la necesidad de reconocer las

necesidades indígenas y se intentó el diseño de políticas educativas con un enfoque pedagógico basado en una educación hegemónica y de calidad, pero –paralelamente– en la medida de lo posible, integrando las particularidades etnocomunitarias.

Esto presentó un fenómeno intercultural en tres niveles: internacional, nacional y local. La interculturalidad no solo debía entenderse de manera endógena, sino también exógena, lo que impactó el ámbito educativo. A decir de la Coordinación General de Educación Intercultural Bilingüe (CGEIB, 2004), no solo se destacaba la importancia de atender a las culturas del país, sino que se debían incluir las relaciones interculturales exógenas como resultado de la globalización. Salmerón (en Alonso Aguirre et al., 2013) consideró que para llevar a la práctica estas consideraciones, era indispensable contar con herramientas que permitieran plantear de manera precisa las transformaciones que habían de operarse en el sistema. Uno de los rubros centrales fue el ámbito curricular, que se orientó con mayor énfasis en lo intercultural.

A decir de Latapí Sarre (2004), los esfuerzos no habían sido suficientes, ya que las formas concretas de la participación de las instituciones denotaban una ignorancia de la complejidad histórica y cultural del país. Con todo, se favoreció el avance en materia de derechos humanos, culturales y lingüísticos. La educación mexicana fue reorientada con base en la Declaración de las Naciones Unidas sobre los Derechos de los Pueblos Indígenas (ONU, 2007), como una demanda indispensable para lograr el goce de otros derechos humanos y las libertades fundamentales. Para atender tales demandas, el gobierno retomó, con limitaciones y algunos aciertos, los lineamientos del Convenio 169 de la Organización Internacional del Trabajo (OIT, 2014). La Organización de las Naciones Unidas (ONU) impulsó diversas políticas sobre el reconocimiento, promoción de la diversidad cultural y el respeto por los derechos culturales. Para tal efecto, comenzó a funcionar en la Comisión de Derechos Humanos de la ONU, un grupo de trabajo sobre poblaciones indígenas compuesto por representantes de pueblos y comunidades indígenas de diversos países. De acuerdo con Stavenhagen (en Berraondo López, 2006), la discusión internacional acerca de los derechos humanos orientó la discusión de las demandas de los pueblos indígenas en cada país.

Con el tiempo, el EZLN se posicionó como un interlocutor validado frente al Estado, no solo debido a los movimientos indígenas de la región, también por la atención mediática y el interés de organizaciones a nivel internacional. A decir del Instituto de Investigaciones Legislativas del Senado de la República (2002), el EZLN rescató la discusión sobre la condición humana de los indígenas. En sus demandas se puede apreciar que entienden por interculturalidad, no solo la tolerancia o convivencia entre culturas, sino que se debía buscar la atención de las desigualdades históricas, la justicia social, la participación ciudadana y la autonomía de los pueblos. Específicamente en lo educativo, las demandas se enfocaron en mejorar los malos resultados de los alumnos indígenas, una nueva educación que incluyera su diversidad cultural, sus valores, costumbres desde la horizontalidad, la participación democrática y el respeto. A la par, Citarella (1990) registra que, en este momento, se visibilizaron otros movimientos indígenas en diversos estados que también impulsaban cambios en la educación indígena.

La reforma a la Ley General de Educación estableció nuevos objetivos y principios para la educación en México (DOF, 2013, 11 de septiembre) que se enfocó en la educación

integral, la formación para el trabajo, la equidad y la inclusión. En el Programa Especial de Educación Intercultural 2014-2018, se establecen 6 líneas de acción específicas a partir de “El reconocimiento y respeto a la diversidad cultural, lingüística y étnica, así como el diálogo y la comprensión mutua entre las diferentes culturas” (DOF, 2014, 28 abril).

Por su parte, la CGEIB implementó diversas acciones que incluyeron la creación de escuelas interculturales bilingües, la capacitación de los docentes y la inclusión de contenidos interculturales en los libros de texto. La CGEIB también trabajó para fortalecer la participación de los pueblos indígenas en la educación. Para ello, creó el Consejo Nacional de Educación Intercultural Bilingüe, que está integrado por representantes de los pueblos indígenas (SEP, 2014). Sin embargo, a pesar de todos los esfuerzos realizados se puede considerar que, *de facto*, existía y existe una lejanía entre las políticas públicas educativas con las demandas indígenas y falta coherencia con las cosmovisiones de las comunidades, como se registra en el discurso del EZLN que a 30 años del levantamiento armado, consideraron que siguen en su lucha “solos” (4News Digital, 2024, 2 enero).

Interculturalidad revolucionaria

Se le denominó interculturalidad revolucionaria porque implica una transformación radical del sistema educativo para dar lugar a una nueva forma de entender la educación y su función transformadora de la sociedad, esto se puede observar en los cambios o ajustes que se han realizado a documentos rectores. La reforma a los artículos 3, 31 y 73 de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos de 2019 (DOF, 2019, 15 mayo) establece que la educación debe ser intercultural. Determina que, en los pueblos y comunidades indígenas, se impartirá educación plurilingüe e intercultural, basada en la promoción y la preservación del patrimonio histórico y cultural. Además, será inclusiva al tomar en cuenta las diversas capacidades, circunstancias y necesidades de los educandos. Buscará la excelencia con apego a los principios de independencia, transparencia, objetividad, pertinencia, diversidad e inclusión, entre otros aspectos.

Consecuentemente, la Secretaría de Educación Pública (SEP, 2019, Hernández, 2023) en el Acuerdo Educativo Nacional reconoce que la interculturalidad, junto con el enfoque de género e inclusión, deben ser principios obligatorios de la educación pública. Los Planes y programas de estudio deben incorporar las lenguas indígenas en sus modelos de enseñanza, así como los usos, costumbres y valores que existen en el país. Establece que la educación impartida por el Estado tiene como base el humanismo mexicano y la enseñanza debe contribuir a mejorar la convivencia humana repudiando los privilegios por cuestión de raza, religión, sexo, colectivos o individuos, entre otros aspectos.

En la Ley General de Educación de 2019 (DOF, 2019, 30 septiembre; SEP, 2019) se establece que la Nueva Escuela Mexicana (NEM) procurará la equidad, la excelencia y la mejora continua en la educación. Tendrá como objetivos reorientar el Sistema Educativo Nacional e impulsar transformaciones sociales dentro de la escuela y en la comunidad. Se concibe a la escuela como un centro de aprendizaje comunitario en el que se construyen y convergen saberes, se intercambian valores, normas, culturas y formas de convivencia en la comunidad. Los planes y programas de estudio hasta cierto punto pierden su estructura obligatoria de contenidos federales y deberán partir de los contextos locales y regionales, así como promo-

ver la participación de pueblos y comunidades indígenas en la construcción de los modelos educativos con el propósito de reconocer la composición pluricultural de la Nación.

En los lineamientos de la Nueva Escuela Mexicana (SEP, 2019), se aprecia que se integran las necesidades de las comunidades en el diseño del modelo curricular. De entrada, no se basa en la parcialización del conocimiento por asignaturas, sino que los contenidos se integran por campos formativos en los que se da lugar a incorporar los saberes y lenguas de las comunidades, y son enmarcados por ejes articuladores entre los que se encuentra la interculturalidad con enfoque crítico. Este eje tiene como objetivo propiciar el respeto, el reconocimiento y la inclusión didáctica de la diversidad sociocultural. No solo se refiere a la inclusión de contenidos culturales o lingüísticos, sino a la promoción de una perspectiva crítica que permita a los estudiantes reflexionar sobre las relaciones de poder y las desigualdades presentes en la sociedad. Por lo tanto, la interculturalidad va más allá del reconocimiento de la diversidad cultural y lingüística, como se hizo en los últimos sexenios, en esta ocasión procura promover un diálogo crítico y reflexivo sobre las diferencias culturales y las diferentes formas de relación intercultural como realmente sucede en cada localidad, pero sobre todo las de tipo hegemónicas. Los diseñadores del modelo educativo dieron por hecho que los docentes tienen la formación lingüística, sociológica y antropológica para identificar, estudiar, teorizar y realizar la transposición didáctica de aspectos culturales, políticos o lingüísticos, lo cual no es necesariamente correcto.

Ahora bien, el modelo educativo (SEP, 2022) contiene un complejo tramado teórico, se identifican generalidades pedagógicas constructivistas. Además, se recurre a la epistemología genética de Piaget (1993) y el aprendizaje como hecho social, histórico-contextual de Vigotsky (1973), pero por otro, está diseñado desde una aproximación marxista (se advierte una clara orientación materialista histórica y dialéctica), enfoques de la educación popular, procesos de desescolarización, enfoques decoloniales, feminismo, teoría de género o de la epistemología del sur, desde donde se propone alcanzar una educación alternativa en cada comunidad. Se pueden identificar de forma directa o implícita las aportaciones de pensadores, filósofos y pedagogos, entre los que abiertamente se encuentran a Paulo Freire, Boaventura de Sousa Santos, Simón Rodríguez, Adriana Puiggrós, Enrique Dussel o Estela Quintar (SEP, 2023, p. 9) y se puede agregar a Marx, Hegel, Judith Butler o Iván Illich.

En la Nueva Escuela Mexicana, el docente es pieza clave para llevar a cabo el proyecto educativo, como lo fue durante el gobierno de Lázaro Cárdenas (López Ponce, 1999). En el documento: *Un libro sin recetas para las maestras y maestros, Fase 5*, se indica que el docente debe asumir el papel de líder y guía, trabajando en la formación de sujetos políticos de cambio (Hernández, 2023). Se pueden identificar cuatro grandes ejes:

1. una perspectiva crítica, política y transformadora de la realidad;
2. una perspectiva desde el humanismo “mexicano” que se basa en la dignidad y derechos humanos;
3. una perspectiva ideológica y metodológica materialista e histórica para guiar al educando de manera cronotópica, reflexiva y participativa (pedagogía liberadora);
4. reconociendo e incorporando el saber que poseen los educandos y la comunidad (pedagogía dialógica).

Desde el enfoque de la pedagogía crítica, el centro y el foco está en atender primero, no solamente a los diferentes por condiciones étnicas, lingüísticas o culturales, sino a las personas excluidas, a las minorías y a los grupos sociales más vulnerados con base en un enfoque de derechos humanos.

Desde esta perspectiva, para la Nueva Escuela Mexicana, los derechos humanos parten del reconocimiento de que en el espacio público democrático existen diversos sujetos del derecho: niñas, niños, adultos mayores, jóvenes, mujeres y hombres, pueblos indígenas y afromexicanos, extranjeros, migrantes, refugiados, asilados y desplazados, integrantes de la diversidad sexo genérica como las personas trans, intersexuales y queer, entre otras y otros, así como personas con discapacidad incluyendo las personas con aptitudes sobresalientes; todas y todos inscritos en diversos grupos urbanos o rurales pertenecientes a distintas clases sociales que reclaman una visión plural, incluyente y participativa en el ejercicio pleno de sus derechos humanos (SEP, 2022, p. 10).

En otra función, al docente se le responsabiliza del rediseño curricular, consecuentemente, se le otorga autonomía profesional. Debe tomar una posición personal activa desde una visión holística del conocimiento, para guiar la transformación del pensamiento consciente y propiciar un nuevo contrato social en las comunidades. Debe procurar desarrollar las capacidades humanas, más que competencias enfocadas desde una visión técnico-pedagógica y laboral. Los contenidos se seleccionan conforme a una lectura de la realidad, en conjunción con los contenidos del curriculum sintético y esto debe realizarse en comunidad, se entiende a los miembros de la comunidad como co-creadores del currículum. Los miembros de la comunidad deben ser sujetos activos y constructores de su propio conocimiento. Aunque, en este proceso didáctico, se observa que produce un detrimento de los contenidos académicamente profundos.

Se trata de territorializar sus espacios geográficos, sociales, económicos o políticos, para reflexionar, apropiarse y romper las hegemonías que generan desigualdades a través de la organización de un poder popular. Lo que hasta cierto punto fragmenta las luchas de colectivos indígenas en el país y disipa los objetivos de la lucha. Las narrativas de las distintas etnocomunidades y grupos sociales se homologan y se constituyen en posiciones de resistencia. La educación popular en este modelo se caracteriza por ser inclusiva, transformadora y liberadora al reconocer y convocar, conjuntamente con los indígenas a diversos grupos sociales o “subculturas”, cuyas narrativas se homologan desde la categoría “oprimidos”. El fundamento de esta educación popular radica en la lectura de la realidad inmediata que rodea al estudiante. Desde un espacio-tiempo específico se procuran formas de organización y desde una posición crítica, una apropiación del territorio y del poder a nivel popular.

Escuela popular y posmodernidad

Se propone una educación que parte de lo establecido por la Secretaría de Educación Pública (SEP) y que implica acciones a nivel de aula, escuela y comunidad, que se entrecruza con el potencial de la escuela para reinventarse y generar nuevas formas de organización de una educación espontánea, necesaria y democrática. La praxis es dialógica, intercultural y desde problemas específicos de grupos sociales y contextos geográficos.

Procura desarrollar una conciencia sobre hechos sociales, históricos, culturales, políticos, económicos, familiares o educativos, entre otros.

Los principios de la escuela popular se articulan con la filosofía posmoderna o modernidad tardía con el propósito de incluir a otros sectores sociales en la lucha con formas socioeconómicas o culturales que producen estructuras hegemónicas de opresión. Kahn (2008) señala que la pedagogía de la liberación desde el ámbito filosófico-epistemológico actualmente está influenciada por el postestructuralismo francés y el giro posmoderno. Desde esta posición, colectivos con diferentes causas ponen en crisis ideas universalistas y esencialistas. En algunos casos, se plantea la necesidad de “deconstruir” el conocimiento como tal y deslegitimar o destruir las instituciones que fueron sustentadas por diversos discursos hegemónicos que se consideran injustos.

En las escuelas debe propiciarse que el alumno se constituya en un agente histórico social que, desde una reflexión colectiva, se oriente hacia la deconstrucción socioeconómica o cultural. Se entiende que la democracia implica ejercicios concretos e históricos, que están relacionados con contextos sociales específicos y bajo relaciones de fuerzas de distinto orden. De ahí que se desdeñan teorías y categorías conceptuales eurocéntricas sobre la forma en que se debe entender la realidad latinoamericana. Desde la perspectiva decolonial, se aboga por la toma de conciencia sobre la opresión por razones de raza, clase, sexo, condición física, etnia, cultura, y reconocer sus desigualdades estructurales existentes, para reencontrar o construir las propias cosmovisiones, epistemologías o categorías teóricas, y generar relaciones contrahegemónicas que permitan deslegitimar la situación de dominio y explotación.

Desde esta configuración, el sentido de interculturalidad abandona, en parte, su espacio problemático, que tiene como génesis los conflictos históricos surgidos por cuestiones de etnia, lengua, cultura y marginación, lo cual es esencial en la lucha indígena. A decir de Scott (2004) los análisis postcoloniales parten de lugares, momentos y situaciones en la historia que se convierten en “espacios problemáticos” donde se generan tensiones y conflictos significativos derivados de estas condiciones. Sin embargo, para investigadores como Gregorio y Franzé (1999) los análisis, discursos y prácticas interculturales y/o multiculturales, vistos solo desde esta forma, se limitan a modelos de análisis “culturalistas”, lo que implica que la diversidad es entendida y analizada solo con aproximaciones de corte “etnificado”, desde criterios “culturales”, por lo que proponen que los modelos de análisis deben ser más amplios.

En este sentido, en la propuesta de la Nueva Escuela Mexicana pareciera que su método de análisis de las etnocomunidades y sus demandas se homologan con otras luchas sociales, bajo la categoría de “oprimido” y quedan circunscritas en un marco de inteligibilidad desde la “inclusión y diversidad”. Se entiende que el problema educativo indígena queda resuelto al incorporar contenidos de culturas y lenguas indígenas en el currículo sintético y al instar que docentes incluyan los contenidos necesarios en sus clases diarias (currículo analítico) y se realicen ejercicios de lectura de la realidad con enfoque crítico.

CONCLUSIÓN

La noción de interculturalidad, desde una perspectiva teórica, ha evolucionado a lo largo del tiempo, manifestando diferentes significados y matices. Este fenómeno de deslizamiento semántico es inherente a la naturaleza dinámica del lenguaje y se ve influenciado por una serie de factores, tales como los cambios demográficos, históricos, económicos, culturales o políticos. En este sentido, el término interculturalidad puede adquirir connotaciones específicas según las circunstancias de contacto entre diferentes sociedades o culturas, e incluso puede ser objeto de manipulación deliberada por parte de agendas políticas o ideológicas. Para los docentes es importante conocer cómo se entiende la interculturalidad en cada reforma o ajuste curricular para derivar sus acciones didácticas y mejoras educativas en el aula.

Así, al realizar el abordaje de la educación intercultural se pudieron identificar tres momentos que son clave para comprender la historia contemporánea de México, cada uno reflejando distintas concepciones y prácticas en términos interculturales. En primer lugar, se identificó lo que Gallardo (2014) denominó etapa posrevolucionaria. Es una etapa de la interculturalidad que implicó una forma de entender la relaciones entre diferentes grupos etnocomunitarios que presentaban culturas diferenciadas, pero que se agruparon en dos tipos de sociedad: una mestiza y otra indígena. Por lo que se desarrolló un enfoque bicultural que prevaleció hasta los años 80. La relación entre culturas fue marcada por un proceso violento, asimilacionista e inequitativo, que dejó profundas huellas en la implementación de políticas públicas educativas en México. Se puede identificar un proyecto de nación por aquellos que buscan “encauzar al país en el proyecto de la civilización occidental y quienes resisten arraigados en formas de vida de estirpe mesoamericana” (Bonfil, 1987, p. 9).

El segundo momento, denominado como interculturalidad neoliberal, se desarrolla a partir de reformulaciones teóricas en materia de educación indígena debido a presiones de grupos armados o beligerantes al interior y por políticas indígenas y de derechos humanos, de agenda internacional. En una primera parte, se propuso un modelo educativo bilingüe y bicultural que, si bien tenía como objetivo principal la inclusión y reconocimiento de las lenguas indígenas, terminó perpetuando prácticas excluyentes y marginadoras, al girar el discurso hacia la construcción de una nación homogénea debido a la falta de capacidad técnica, problemas económicos y administrativos para dar una educación para indígenas de forma pertinente y relevante. Por otro lado, el gobierno mexicano se vio en la necesidad de reconocer e incorporar a los indígenas en la dinámica socioeconómica globalizada, pero no fue fácil, ni se lograron articular sus cosmovisiones y necesidades educativas con políticas neoliberales. Las estrategias pedagógicas que se integraron en el aula con base técnico-pedagógica y con criterios “eficientistas”, no facilitaron la integración de otras ciencias como la antropológica y lingüística para permitir una mejor comprensión y atención de las necesidades educativas de las comunidades. En este sentido, investigadores como López (2009) y Bertely, (2006) coinciden en pensar que a pesar de los esfuerzos se puede observar que debido a una implementación inadecuada y políticas educativas homogéneas se crearon estructuras de exclusión.

Finalmente, con la Nueva Escuela Mexicana emerge una nueva forma de entender la interculturalidad, que en el presente estudio se denominó como “revolucionaria”. Se caracteriza por cuestionar narrativas de tipo universalista, esencialista y se opone a las políticas educativas de gobiernos anteriores de corte neoliberal. Propone un nuevo paradigma educativo que, con base en la conciencia y acción, debe impulsar una forma diferente y emancipadora para entender al ser humano, sus relaciones con otros y con la naturaleza.

La propuesta se inscribe en un enfoque socio crítico y transformador a partir de pensadores como Marx, Paulo Freire, Boaventura de Sousa Santos, Simón Rodríguez, Adriana Puiggrós, Ivan Illich, Hegel, Judith Butler, Enrique Dussel o Estela Quintar, quienes integran un marco de inteligibilidad para la interculturalidad que busca desafiar los sistemas de poder y generar nuevas formas de entendimiento y relación entre los diferentes grupos sociales y construir una nueva sociedad diversa, justa e inclusiva.

De este modo, se evidencia el propósito de cambio hacia la diversidad e inclusión desde una participación democrática y comunitaria, destacando que no solo se enfoca en comunidades indígenas, sino que abarca una diversidad de sectores sociales y colectivos. Por lo que, es necesario reflexionar las dimensiones que abarca el concepto de interculturalidad, al incorporar a las “subculturas” y sus demandas las cuales están en constante construcción y reconstrucción. Se entiende que aborda estas demandas sociales de “los diferentes”, con una perspectiva más amplia y contextualizada, tratando de superar las identidades estereotipadas. En su identificación se utiliza una visión interseccional y de luchas sociales que ayudan a comprender las condiciones y circunstancias de comunidades, grupos sociales y colectivos, integrándolos a todos bajo la categoría de “oprimidos”.

REFERENCIAS

- Aguirre, G. (1982). *El proceso de aculturación*. Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social Ediciones de la Casa Chata.
- Alonso Aguirre, M. G., Ayala Reyes, S., Berumen Campos, G., Cabrera Morales, N., Castillo Silva, D. A., Gallardo Gutiérrez, A. L. (Coord.), Hernández Martínez, V., Lepe García, E., & Santos Cano, T. (2013). *Desarrollo curricular intercultural de la asignatura de Lengua y Cultura Indígena para la Educación Secundaria en México*. SEP. https://dgeiib.basica.sep.gob.mx/files/fondo-editorial/educacion-intercultural/cgeib_00030.pdf
- Antaki, Ch., & Iñiguez-Rueda, L. (1996). *Un ejercicio de análisis de la Conversación: posicionamientos de una entrevista de selección*. En A. J. Gordo López, & J. L. Linaza Iglesias (Coords.). *Psicologías, discursos y poder*. Visor.
- Berraondo López, M. (2006). *Pueblos indígenas y derechos humanos*. Universidad de Deusto.
- Bertely, M. (2006). *La interculturalidad en el marco de la educación: Teoría y práctica en el contexto mexicano*. Plaza y Valdés.
- Brice, S. (1972). *La política del lenguaje en México: de la colonia a la nación*. SEP/INI.
- Bonfil, G. (1987). *México profundo*. Fondo de Cultura Económica.
- Castro Porcayo, D. (2017). *Identificación de mecanismos y dispositivos que emplean los organismos internacionales para guiar el diseño de políticas educativas en México*. Tesis doctorado. Universidad Nacional Autónoma de México.

- CEDOZ (2023). *Cronología. Centro de documentación sobre zapatismo*. <https://www.cedoz.org/cronologia>.
- Charabati, E. (1995). *Foucault y la Historia*. Trabajo para el Seminario Historia y proyección social de las Universidades, DEP, FF y L, UNAM.
- Citarella, Luca (1990). México. En F. Chiodi (Comp.). *La educación indígena en América Latina. México, Guatemala, Ecuador, Perú, Bolivia*. T. I. Abya-Yala, UNESCO/OREALC.
- Diario Oficial de la Federación (1993, 27 agosto). *Acuerdo número 181 por el que se establecen el plan y los programas de estudio para la educación primaria*. https://dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=4778272&fecha=27/08/1993#gsc.tab=0
- Diario Oficial de la Federación (1993, 13 Julio). *Ley General De Educación*. https://dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=4759065&fecha=13/07/1993#gsc.tab=0
- Diario Oficial de la Federación (1995, 31 mayo). *Programa de Desarrollo Educativo 1995-2000*. https://dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=4871357&fecha=19/02/1996#gsc.tab=0
- Diario Oficial de la Federación (2001, 14 agosto). *Decreto por el que se aprueba el diverso por el que se adicionan un segundo y tercer párrafos al artículo 1o., se reforma el artículo 2o., se deroga el párrafo primero del artículo 4o.; y se adicionan un sexto párrafo al artículo 18, y un último párrafo a la fracción tercera del artículo 115 de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos*. https://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=762221&fecha=14/08/2001#gsc.tab=0
- Diario Oficial de la Federación (2013, 11 septiembre). *Decreto por el que se reforman, adicionan y derogan diversas disposiciones de la Ley General de Educación*. https://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/abro/lge_1993/LGE_ref26_11sep13.pdf
- Diario Oficial de la Federación (2014, 28 abril). *Programa Especial de Educación Intercultural 2014-2018*. https://dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5342484&fecha=28/04/2014#gsc.tab=0
- Diario Oficial de la Federación (2019, 15 mayo). *Decreto por el que se reforman, adicionan y derogan diversas disposiciones de los artículos 3o., 31 y 73 de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, en materia educativa*. https://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5560457&fecha=15/05/2019
- Diario Oficial de la Federación (2019, 30 septiembre). *Ley General de Educación*. Cámara de diputados. <https://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/LGE.pdf>
- Dietz, G., & Mateos, L. (2013). *Interculturalidad y educación intercultural en México: Un análisis de los discursos nacionales e internacionales en su impacto en los modelos educativos mexicanos*. CGIB
- Education and Culture DG (2023). *Tuning methodology*. <https://www.unideusto.org/tuningeu/wp-content/uploads/2023/05/TUNING-METHODOLOGY-PARA-LA-WEB.pdf>
- Ejército Zapatista de Liberación Nacional (1997). *Invitación al Encuentro Intercontinental por la Humanidad y en Contra del Neoliberalismo*, mayo de 1996. <https://enlacezapatista.ezln.org.mx/1996/06/09/invitacion-al-encuentro-intercontinental-por-la-humanidad-y-contra-el-neoliberalismo/>
- Foucault, M. (1969). *La arqueología del saber*. Siglo XXI Editores.
- Foucault, M. (1975). *Vigilar y castigar: nacimiento de la prisión*. Siglo XXI Editores.
- Gallardo Gutiérrez, A. L. (2014). *Racismo y discriminación en el sistema educativo mexicano: claves desde las reformas a la educación básica nacional en Siglo XXI (2006 y 2011)*. Tesis de doctorado. UNAM. http://ru.atheneadigital.filos.unam.mx/jspui/handle/FFYL_UNAM/5041_TD149

- González Galván, J. A. (2002). La reforma constitucional en materia indígena. *Cuestiones Constitucionales. Revista Mexicana De Derecho Constitucional*, 1(7), 253-259. <https://doi.org/10.22201/ij.24484881e.2002.7.5654>
- Gregorio, C., & Franzé, A. (1999). *Intervención cultural y lingüística de los migrantes*. Instituto Universitario Ortega y Gasset/Fundación La Caixa.
- Haidar, J. (2003). *El campo del discurso. Reflexiones epistemológicas, teóricas y metodológicas*. En C. Thomsen (Coord.), *Horizontes de Comunicación y Cultura*(pp. 79- 10). Universidad Intercontinental.
- Hernández, L. (2023). *Un libro sin recetas para las maestras y maestros, Fase 5*. SEP. <https://libros.conaliteg.gob.mx/2023/P5LPM.htm>
- Instituto de Investigaciones Legislativas del Senado de la República (2002). *Aspectos Generales de la Descentralización Educativa (Estudios de caso)*. Instituto de Investigaciones Legislativas del Senado de la República.
- Íñiguez, L. (1997). Discourses, structures and análisis: What practices? In Which Context? En T. Ibañez, & L. Íñiguez (Eds). *Critical Social Psychology*. Sage Publications, Inc.
- Khan, M. (2008). Multicultural education in the United States: reflections. *Intercultural Education*. 19(6), 527-536. <https://doi.org/10.1080/14675980802568327>
- Laclau, E., & Mouffe, C. (1985). *Hegemonía y estrategia socialista: hacia una radicalización de la democracia*. Siglo XXI Editores.
- Latapí Sarre, Pablo (2004). La política educativa del Estado mexicano desde 1992. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*. 6(2), 1-16. <https://redie.uabc.mx/redie/article/view/108>
- López Ponce, N. (1999). La educación socialista en el Estado de México, 1934-1940: una historia olvidada. *La Colmena* (21), 110-113. <https://lacolmena.uaemex.mx/article/view/6736>
- López, L. E. (2009). *Reaching the unreached: Indigenous intercultural bilingual education in Latin America*. Unesco.
- Martínez Canales, A., Erape Baltazar, A. E., Gallardo Gutiérrez, A. L., Rodríguez Sánchez, B., Martínez Buenabad, E., Salmerón Castro, F., Mendoza Zuany, G., Dietz, G., Hernández Vázquez, J. I., Casillas Muñoz, L., Moreno Medrano, L. M., Raesfeld, L., Bertely Busquets, M., Silva Laya, M., Rebolledo Recendiz, N., Ortelli, P., Barriga Villanueva, R., Durán González, R. E., Sartorello, S., Schmelkes del Valle, S., Kugel, V., & Sierra Soler, Y. (2022). *Prioridades de investigación para la educación intercultural y bilingüe*. Secretaría de Educación Pública. http://dgei.basica.sep.gob.mx/files/fondo-editorial/educacion-intercultural/cgeib_00081.pdf
- Martínez Buenabad, E. (2011). *La educación indígena e intercultural en México y sus Implicaciones en la Construcción de Ciudadanías*. XI Congreso Nacional de Investigación Educativa. Nuevo León México.
- Martínez Buenabad, E. (2015). La educación intercultural y bilingüe (EIB) en México. ¿El camino hacia la construcción de una ciudadanía democrática? *Relaciones. Estudios de historia y sociedad*, 36(141), pp. 103-131. <https://doi.org/10.24901/rehs.v36i141.92>
- Miles (1994). *Métodos para el manejo y análisis de datos*. En D. Norman D. & L. Yvonnas (Eds.). *Handbook of Qualitative Research*. Sage publications.
- News Digital (2024, 2 enero). 30 años de resistencia: EZLN Reafirma su Autonomía Zapatista. *News Digital*. <https://4cnews.mx/2024/01/02/30-anos-de-resistencia-ezln-reafirma-su-autonomia-zapatista/>

- Organización de las Naciones Unidas (2007). *Declaración de las Naciones Unidas sobre los Derechos de los Pueblos Indígenas*. https://www.un.org/esa/socdev/unpfii/documents/DRIPS_es.pdf
- Organización Internacional del Trabajo (2014). *Convenio Núm. 169 de la OIT sobre pueblos indígenas y tribales en países independientes. Declaración de las Naciones Unidas sobre los Derechos de los Pueblos Indígenas*. OIT/Oficina Regional para América Latina y el Caribe.
- Ortega Valencia, P. (2009). La Pedagogía Crítica: Reflexiones en torno a sus prácticas y sus desafíos. *Pedagogía y Saberes*, 31, 26-33. <https://revistas.upn.edu.co/index.php/PYS/article/view/659>
- Piaget J. (1993). *Seis estudios de psicología*. Editorial Planeta.
- Saussure, F. (1959). *Course in general linguistics*. Philosophical Library.
- Scott, D. (2004). *Conscripts of modernity: The tragedy of colonial enlightenment*. Duke University Press.
- Secretaría de Educación Pública (2013). *Lengua Indígena. Parámetros Curriculares. Educación primaria indígena y de la población migrante*. SEP. https://dgeiib.basica.sep.gob.mx/files/fondo-editorial/asignaturas-lengua-indigena/ali_00006.pdf
- Secretaría de Educación Pública (2014). *Programa especial de educación intercultural 2014-2018*. SEP. https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/262348/11pe_educacion_intercultural.pdf
- Secretaría de Educación Pública (2019). *La nueva escuela mexicana: principios y orientaciones pedagógicas*. SEP. <https://dfa.edomex.gob.mx/sites/dfa.edomex.gob.mx/files/files/NEM%20principios%20y%20orientacio%C3%ADn%20pedago%C3%ADgica.pdf>
- Secretaría de Educación Pública (2023). *La Nueva Escuela Mexicana y los nuevos libros de texto gratuito*. SEP. <https://educacionbasica.sep.gob.mx/wp-content/uploads/2023/08/La-Nueva-Escuela-Mexicana-y-los-Libros-de-Texto-Gratis.pdf>
- Vigotsky, L. (1973). *Aprendizaje y desarrollo intelectual en la edad Escolar. Psicología y Pedagogía*. Akal.
- Walsh, C. (2009). *Interculturalidad crítica y pedagogía de-colonial: in-surgir, re-existir y re-vivir*. En P. Medina Melgarejo, *Educación Intercultural en América Latina: memorias, horizontes históricos y disyuntivas políticas* (pp. 25-42). Universidad Pedagógica Nacional-CONACYT, Editorial Plaza y Valdés. <https://redinterculturalidad.files.wordpress.com/2014/02/interculturalidad-crc3adtica-y-pedagogc3ada-decolonial-walsh.pdf>
- Walsh, C. (2010). *Interculturalidad crítica y educación intercultural*. En L. Tapia, J. Viaña, & C. Walsh (2010). *Construyendo Interculturalidad crítica*. Convenio Andrés Bello. <https://sermixe.org/wp-content/uploads/2020/08/Lectura10.pdf>
- Wittgenstein, L. (1988). *Investigaciones filosóficas*, Alianza IIF-UNAM.
- Zavala, V., Cuenca, R., & Córdova, G. (2005). *Hacia la construcción de un proceso educativo intercultural: Elementos para el debate*. Programa de Educación Básica de la Cooperación Alemana al Desarrollo (Proeduca-GTZ). <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000203379>
- Žižek, S. (2003). *La metástasis del goce: seis ensayos sobre la mujer y la causalidad*. Traducción Patricia Willson, Paidós.



Modelo pedagógico propio fundamentado en pautas de crianza para revitalización de la lengua Sáliba

Pedagogical model based on parenting guidelines for language revitalization Sáliba

Libardo Roa-Muños; Miguel Vázquez-Martí

Libardo Roa-Muños

Universidad Internacional Iberoamericana
México

<https://orcid.org/0000-0001-6749-1180>
libardo_15@hotmail.com

Miguel Vázquez-Martí

Universidad Internacional Iberoamericana
México

<https://orcid.org/0000-0002-8201-120X>
miguel.vazquez@unini.edu.mx

Recibido: 22-10-2024

Aceptado: 15-11-2024

Cómo citar este texto:

Roa-Muños, L., & Vázquez-Martí, M. (2025). Modelo pedagógico propio fundamentado en pautas de crianza para revitalización de la lengua Sáliba. *Revista Panamericana de Pedagogía*, 39, e3266. <https://doi.org/10.21555/rpp.3266>

Resumen

En la actualidad son muchas las lenguas nativas que están en peligro de extinción, lo cual indica que cuando muere una lengua, desaparece con ella todo un legado ancestral y cultural. La lengua castellana y la lengua Sáliba conviven en un bilingüismo sustractivo resultado de la historia de los pueblos que entraron en contacto; por ello, es importante reconocer el tiempo y uso del castellano para iniciar procesos de revitalización de la lengua Sáliba. Esta investigación tiene por objetivo diseñar un modelo pedagógico propio fundamentado en pautas de crianza para la revitalización de la lengua Sáliba en el Resguardo Indígena Caño Mochuelo-Colombia. El enfoque es mixto; a partir de allí se aplicaron instrumentos de recolección de información cualitativos y cuantitativos. Para el análisis de los resultados y con la implementación del software estadístico R Project, se identificó la población que habla la lengua Sáliba, la incorporación de pautas de crianza desde la percepción de padres y abuelos y estrategias de enseñanza. Todo lo anterior, permitió la construcción de un tejido curricular basado en el contexto como aporte al proceso de transformación y el diseño de un modelo pedagógico propio ajustado a la educación indígena. Finalmente, la implementación de este modelo pedagógico propio generó discu-

Este artículo está sujeto a una licencia Creative Commons Attribution -NonCommercial-ShareAlike 4.0 International License



siones académicas y culturales positivas lo que derivó su incorporación en la institución indígena Alegãxu.

Palabras clave: Estrategias educativas; Educación; Crianza; Modelo educativo; Lengua indígena.

Abstract

At personal, many native languages are in danger of disappearing, which indicates that when a language dies, an entire ancestral and cultural legacy dies with it; the Spanish language and the Sáliba language coexist in a subtractive bilingualism resulting from people's history who came into contact one another. Therefore, it is important to recognize the time and use of Spanish in order to initiate Sáliba revitalization processes. The objective of this research is designing a pedagogical model based on the upbringing guidelines for the Sáliba language revitalization at the Caño Mochuelo-Colombia Indigenous Reservation. The approach is mixed; then, qualitative and quantitative data collection instruments were applied. For the analysis of the results and the implementation of the statistical software R Project, the population that speaks Sáliba, the incorporation of upbringing guidelines from parents and grandparent's perceptions, and teaching strategies were identified. All of the above allowed the construction of a curriculum based on the context as a contribution to the indigenous education. Finally, the implementation of this pedagogical model generated positive academic and cultural discussions, which led to its incorporation in the Alegãxu Indigenous Educational Institution.

Keywords: Educational strategies; Education; Breeding; Educational model; Indigenous language.

INTRODUCCIÓN

La educación de hoy está llamada a ser repensada desde una concepción más profunda. Para los pueblos indígenas esta educación deberá estar enmarcada en las diferentes formas de ver el mundo alineadas con modelos curriculares y pedagógicos que respondan a las necesidades de su comunidad académica. Para ello, es necesario que el educador indígena también asuma un rol protagónico que coadyuve a las dinámicas de conservación de ciudadanos competentes y respetuosos del conocimiento, del saber hacer, creencias, tradiciones y costumbres que dan cohesión a un pueblo; es así entonces como se establece que no hay sociedad humana que no tenga cultura, pero cada cultura es singular (Morin, 1999).

El compromiso de la educación propia indígena es mantener y refrescar las identidades locales que permitan ser preservadas desde sus propios contextos y se articulen en una educación transdisciplinaria basada en la integralidad. En otras palabras, es desarrollar un concepto de sí mismos como ciudadanos del mundo y simultáneamente conservar la identidad local; sin embargo, desde una perspectiva más amplia, se busca crear un mundo que dé significado a nuestras vidas, a los actos, a compartir formas de pensar, sentir, y de

relación con las diferentes culturas; así como aprender a aprender de otros y compartir los esfuerzos para comprender el mundo personal, social y natural. Es aquí precisamente donde el objetivo de la educación reside en mediar para encontrar el camino en la cultura, en sus complejidades y contradicciones, lo que indica que la escuela no puede ir separada de la cultura (Bruner, 1997).

A lo largo de la historia, los europeos han considerado como seres bárbaros a los pueblos indígenas en América justificando de esta manera el sometimiento y la vinculación a todo tipo de trabajos, aislándolos de sus costumbres y tradiciones. Esta situación creó una brecha generacional en el interior de cada pueblo y, con el paso del tiempo, muchos de ellos lograron establecer una especie de resistencia, protección y salvaguarda de sus tradiciones; otros, sencillamente, sucumbieron y terminaron en el olvido afectando significativamente a toda una generación. En Colombia el fenómeno intenso y extenso de colonización se dio entre los siglos XIX y primeras décadas del siglo XX; la inmersión de los jesuitas con el fin de “adoctrinar” y la abolición de algunos resguardos fueron parte del genocidio en contra de varios territorios indígenas que involucra los Llanos Orientales; así como también la trata de indígenas esclavos que negociaban por herramientas de trabajo o simplemente los comercializaban con los europeos y la cacería de indígenas dentro de un contexto económico y social diferente (Gómez-López, 1990).

Algunos pueblos han recurrido a usar una segunda lengua para que los gobiernos fijen la mirada hacia el interior de los territorios; sin embargo, esta forma de expresar sus necesidades en una lengua diferente a la nativa no resultó del todo gratificante puesto que en gran medida afectó ese vínculo comunicacional entre los habitantes, llevándola al borde de la desaparición; en otras palabras, podrían denominarse lenguas en extinción. Esto mismo lo manifiesta la UNESCO, en el documento *Vitalidad y peligro de desaparición de las lenguas*:

Una lengua está en peligro cuando sus hablantes dejan de utilizarla, cuando la usan en un número cada vez más reducido de ámbitos de comunicación y cuando dejan de transmitirla de una generación a la siguiente. Es decir, cuando no hay hablantes, ni adultos ni niños (UNESCO, 2003, p. 2).

Los tiempos han cambiado y aún persiste esa realidad social que amenaza la pureza de las tradiciones indígenas y con ello, problemáticas en el interior de las comunidades, que siguen en aumento, pues los jóvenes se sienten seducidos por otras lenguas y culturas como la occidental, que genera procesos de transformación idiosincrática desentendiéndose del valor ancestral que por años los ha caracterizado subvalorando la propia. Además, esta es la principal preocupación que manifiestan los mayores-sabedores (*gwīdi pañaga`ixīgu sīgwe`du*) de la comunidad Sáliba y ven con angustia que de ese contexto en el que crecieron empleando la lengua materna para contar el origen de sus raíces queda muy poco.

Algunas investigaciones aportan hacia la revitalización de lenguas indígenas en diferentes disciplinas, siendo México uno de los países que más ha incursionado en estos procesos; es decir buscan devolver el valor ancestral que han heredado de los antepasados en relación con sus costumbres, tradiciones y especialmente, el uso de la lengua. Entre estas investigaciones encontramos las realizadas en:

Colombia:

- Higuera-Sarmiento et al. (2021): *Las lenguas en vía de extinción y la pérdida del componente cultural en los estudiantes de educación superior*;

Centro América:

- Frías-López (2021): Últimos hablantes de la lengua indígena en inminente desaparición: el Zoque Ayapaneco, en Tabasco, México;
- Sánchez y Hernández (2020): Condiciones para el rescate, fomento y preservación de una lengua nativa en educación básica;
- Montero-Gutenberg (2020): La lengua indígena en las escuelas ikoots: voces de sus actores;
- Hernández-Sánchez y De-La-Torre-Sánchez (2021): Niñeces migrantes en el Centro Histórico de Puebla. Estrategias para la integración social.

Sur América

- Muñoz-Troncoso (2021): Educación familiar e intercultural en contexto mapuche: hacia una articulación educativa en perspectiva decolonial;
- Choque-Bustinza et al. (2021): Revitalización de la expresión oral quechua como segunda lengua utopía o realidad;

APROXIMACIÓN CONCEPTUAL

Este estudio presenta acercamientos conceptuales que hacen relevante la investigación y opta por entender la literatura bajo los planteamientos de diversos autores. En este sentido, se entiende por modelo la representación del conjunto de relaciones que definen un fenómeno con miras a su mejor entendimiento. Es decir, las formas como se articulan entre ellas y dada su importancia establece funciones: de interpretación, diseño y ajuste. Ahora bien, un modelo pedagógico se concibe como la construcción teórico formal que, fundamentada científica e ideológicamente, interpreta, diseña y ajusta la realidad pedagógica que responde a una necesidad concreta. Involucra el contenido de la enseñanza, el desarrollo del estudiante y las características del quehacer docente. Los modelos pedagógicos son representaciones ideales del mundo real de lo educativo para explicar teóricamente su hacer. Se construye a partir de un ideal de hombre y de mujer que la sociedad concibe (Ortiz-Ocaña, 2013).

Por otra parte, cuando se habla de pautas de crianza, estas son pensadas como el direccionamiento para el desarrollo afectivo y el manejo emocional de los niños que involucran la resolución de conflictos en cada familia mediado por el uso de la lengua.

Para Herrera-Rivera et al. (2024) la crianza es considerada un aspecto complejo en la existencia humana relacionada desde aspectos biológicos, sociales y culturales; por ende, desde el interior de los hogares las pautas de crianza están ligadas no solo desde aspectos afectivos y de autoridad, sino también desde la armonía y conservación de sus tradiciones. De acuerdo con lo anterior, aproximarse a un concepto de familia es complicado

en el contexto actual, pues han surgido dinámicas que hacen que esta percepción varíe; sin embargo dado el carácter de la investigación se toma la idea de Gallego-Henao (2012) al referirse a la familia como el conjunto de personas vinculadas mediante afectividad mutua, que lucha mancomunadamente por el bienestar de sus integrantes, mediado por normas y reglas de comportamiento.

Parte de la labor que ejercen las familias y/o cuidadores y las pautas de crianza adecuadas “facilitan el desarrollo de habilidades sociales y de conductas prosociales en la infancia; por lo cual es importante brindar sensibilización y orientación” (Cuervo-Martínez, 2010, p. 116). Este estudio consistió en asumir principalmente desde la familia, la responsabilidad de volver a las pautas de crianza a las que hacen referencia los mayores-sabedores y motivar a los niños desde la institución educativa mediante estrategias didácticas que formen parte de su actuar. Es aquí donde la lengua indígena como parte de la cultura entra en proceso de revitalización; es decir, hacia la generación de acciones que permitan aprender la lengua Sáliba desde el contexto. En este sentido Choque-Bustinza et al. (2021) manifiestan que es necesario impulsar el acompañamiento de abuelos o sabedores de la comunidad a la escuela o viceversa ya que son poseedores de infinidad de conocimientos ancestrales, los cuales se deberían transmitir por generaciones, resultado de una estrategia para fortalecer y revalorar la cultura.

La lengua Sáliba representa el medio principal de comunicación de todos sus habitantes, pues a través de la ella se transmite el saber ancestral, las costumbres y tradiciones que identifican la comunidad. Para los pueblos indígenas, además de ser parte de su identidad, constituyen un sistema de conocimientos mediante el cual cada pueblo conforma un todo; en otras palabras, indica la relación que existe entre la lengua y la tierra, pues la lengua es la tierra y la tierra es la lengua. Las lenguas indígenas transmiten formas únicas de entender y relacionarse con el mundo. Salvaguardar las lenguas y los conocimientos indígenas es vital para hacer frente a las actuales crisis climáticas y humanitarias (Chiblow y Meighan, 2021). Basado en lo anterior, los mayores-sabedores y líderes del pueblo Sáliba comprenden que la lengua ha sido muy importante desde épocas pasadas porque era la lengua general que se usaba en los Llanos Orientales; es el patrimonio etnolingüístico cultural, la riqueza más grande que se ha heredado de los antepasados de generación en generación principalmente por vía oral. Es un valor que identifica a hombres y mujeres Sálibas y desde allí se debe practicar y sentir orgullo; sin ella no habría comprensión en la sociedad, sin la lengua no seríamos pueblo Sáliba.

La didáctica es la encargada de optimizar métodos, técnicas y estrategias para que lo aprendido sea más significativo; es decir que tenga sentido para la vida. En la actualidad, la didáctica juega un rol muy importante, pues conocer estrategias, apropiar recursos, estudiar saberes específicos es lo que desarrolla un verdadero profesional en el momento de involucrarse en esta disciplina. Además, porque la didáctica afina el quehacer docente, lo hace más cuidadoso y astuto en el momento de enfrentarse a los problemas que trae consigo el aprendizaje; mejor aún, comienza a entender que lo más importante no es lo que sabe sino contar con herramientas para que otros puedan aprender.

Para Vásquez-Rodríguez (2013) la didáctica es un plan de acción en donde el contexto, los medios, los actores, los rituales, los tiempos y los aspectos comunicativos, entre

otros, están en permanente diálogo con teorías de aprendizaje y posturas conceptuales frente a la educación y la formación del ser humano.

En consecuencia, la educación debe intervenir y lograr transformaciones en pro del bienestar de toda la comunidad. Para reafirmar lo anterior, Sánchez-Trujillo y Hernández-Ángeles (2021) consideran que “la escuela es responsable de fomentar el rescate cultural y lingüístico de los grupos indígenas porque permitirá desarrollar la cultura y los conocimientos de cada etnia” (2021, p. 109). De igual forma, el educador de lengua nativa debe utilizar elementos didácticos propios a su saber; en la labor del educador se desarrollan temas que ubican las funciones y compromisos en su comunidad, contextualización de la historia, los lugares sagrados, los espacios comunitarios, el conuco (porción de tierra), la casa, y espacios de negociación.

Las estrategias didácticas amplían el espectro sobre lo que se enseña y cómo se enseña. Bixio (2000, p. 1) hace un acercamiento a esta definición y plantea que la estrategia didáctica es “el conjunto de las acciones que realiza el docente con clara y explícita intencionalidad pedagógica”, pues aquí es donde el docente articula una serie de acciones explícitas y otras implícitas que le dan sentido a su labor de enseñar.

Ahora bien, alrededor de esta investigación se ha hecho énfasis en la creación de un modelo pedagógico basado en la educación propia. Pero entonces, ¿qué se entiende por educación propia? Pues bien, es considerada un proceso de construcción que involucra a toda la comunidad con el fin de conservar los recursos y la identidad cultural. Cuando se habla de educación propia, según la Comisión Nacional de Trabajo y Concertación de la Educación para los Pueblos Indígenas (CONTCEPI) es retomar desde sus fundamentos como la Ley de origen, Ley de vida, Derecho Mayor o Derecho Propio manteniendo la unidad, la relación con la naturaleza, con otras culturas, con la sociedad mayoritaria y conservando cada uno de sus usos y costumbres. Cada cultura es portadora de una educación propia que le ha permitido las enseñanzas y los aprendizajes para atender sus necesidades de supervivencia, relacionamiento interno y externo, creando sus lenguajes y otras formas de comunicación, así como sus maneras de trabajar y establecer los tipos de formación que requiere cada pueblo. En otras palabras, la educación propia es el proceso de enseñanza aprendizaje que se adquiere desde antes del nacimiento e incluso hasta después de la muerte (CONTCEPI, 2013).

Es oportuno hacer énfasis en el término “propio” pues lo propio no es únicamente lo interno, lo local; lo propio está orientado a la capacidad que tienen las comunidades para orientar y construir procesos y proyectos educativos con miras a la educación que se quiere transformar en favor de los pueblos. En este sentido, la educación es propia porque es pertinente y permite la autonomía. Para este contexto, lo propio tiene un carácter intercultural que implica el no encierro en el entorno inmediato sino el fortalecimiento de la cultura indígena, pues se requiere del empleo de herramientas externas como el diálogo que permitan la armonía entre los pueblos y grupos sociales (Bolaños y Tattay, 2012).

MÉTODO

El enfoque es mixto, porque el proceso y las estrategias que se utilizaron se adaptan a las necesidades, contexto, circunstancias, recursos y sobre todo al planteamiento del problema (Hernández-Sampieri y Mendoza-Torres, 2018). Ahora bien, otros autores también interesados en los métodos mixtos como Johnson y Onwuegbuzie (2004); Johnson et al (2007); Tashakkori y Creswell (2008); Pereira-Pérez (2011) así como Castañer et al., (2013), citados todos ellos por Campos-Arenas (2009) hacen aportes significativos y trazan rutas para la recolección, análisis y combinación tanto del método cuantitativo como del cualitativo; es decir acoge de ellos sus fortalezas y se armonizan técnicas, métodos y enfoques, conceptos o lenguajes en un solo estudio (Campos-Arenas, 2009).

El diseño es de integración e igualdad; es decir “se da simultaneidad en la aplicación de los métodos y ninguno de ellos se prioriza sobre el otro, solo varía el orden en cuanto a concurrencia o secuencialidad” (Pereira-Pérez, 2011, p. 19). Esto significa que el desarrollo de la investigación no implica una inclinación hacia la investigación cualitativa o cuantitativa, sino que, por igual se desarrollan procesos complementarios que ayudan a fortalecer las conclusiones adoptadas (Bamberger, 2012).

Las técnicas que se plantearon, permitieron la interpretación en el día a día de una comunidad indígena; es decir, que comprenda sus formas de pensar, decir y hacer en dicho contexto, así como también la manera que tienen de ver el mundo y todo lo que en él se desarrolla (Remorini, 2013).

Esta investigación se realizó en la comunidad indígena Sáliba del Resguardo Indígena Caño Mochuelo-Colombia. La población objeto de estudio está conformada por 20 niños que cursan preescolar en edades comprendidas entre los 5 y 6 años, sus padres y abuelos que conforman el núcleo familiar, la educadora de preescolar y el rector de la Institución Educativa Alegãxu.

Se determinó esta población por la cercanía que existe entre ellos, la implementación en las pautas de crianzas y la interacción de la lengua. De acuerdo con los mayores-sabedores, consideran que esta es la edad perfecta para potenciar la lengua nativa y de esta forma iniciar procesos de preservación; además, es de gran importancia mantener el acompañamiento de padres y abuelos en el contexto doméstico porque allí también se ejerce una influencia importante en su desarrollo lingüístico. Dada la naturaleza del contexto, la muestra es de tipo censal (Hayes, 1999) para garantizar la representatividad y obtener una visión completa de la comunidad indígena Sáliba en relación con la preservación de su lengua nativa.

Dentro de los instrumentos empleados se aplicó la encuesta para caracterizar el estado de la lengua Sáliba en niños de preescolar y su núcleo familiar, las pautas de crianza desde la percepción de padres y abuelos y estrategias de enseñanza; para evaluar la implementación del tejido curricular, se realizó la guía de observación, para evaluar el proceso de aprendizaje, se diseñó la guía de evaluación y finalmente la entrevista al rector de la institución educativa como garante del proceso realizado.

El procesamiento de la información se realizó desde dos enfoques, uno cuantitativo y otro cualitativo. Para el análisis cuantitativo se utilizó el software estadístico R-Project en su versión 4.2.3.

Los datos recolectados en la encuesta se presentaron en tablas de distribución de frecuencia y gráficas estadísticas que caracterizaron a los actores involucrados en la enseñanza y/o aprendizaje de la lengua nativa.

Posteriormente, se realizó un análisis de clúster como método multivariado (Rodríguez-Manrique, et al., 2018) con los datos recolectados en el instrumento guía de evaluación. Aquí es oportuno señalar que la evaluación de los aprendizajes también se dio desde dos miradas: cuantitativa y cualitativa; la evaluación cuantitativa se hizo teniendo en cuenta el Sistema Institucional de Evaluación de los Estudiantes (SIIE) otorgado por el Ministerio de Educación Nacional (2023) el cual brinda autonomía a las instituciones educativas para su implementación. La institución educativa Alegãxu adoptó este sistema y permitió clasificar a los estudiantes en una escala de valoración de 1.0 a 5.0 de acuerdo con el aprendizaje logrado para cada uno de los ejes del tejido curricular.

La evaluación cualitativa permitió acompañar la escala de valoración con otros lineamientos que ubican el aprendizaje de los estudiantes en los niveles: bajo, básico, alto y superior. Además, se tuvieron en cuenta los planteamientos de English y Hill (1995) citado por Sime-Poma (2005), en torno a la evaluación, quienes ponen el aprendizaje primero: “El aprendizaje es la pieza central y no la consecuencia de la evaluación ni se deriva de la misma” (Sime-Poma, 2005, p. 38). Esto quiere decir que emplear estas dos formas de evaluación optimiza los resultados y responde al ideal de estudiantes que quiere lograr no solo la institución educativa sino también el tipo de hombres y mujeres que necesita el pueblo Sáliba.

De igual manera se accedió a conocer las estrategias que utilizaba la profesora para la enseñanza de la lengua nativa y el uso que le da a la lengua Sáliba en los contextos. Así como también identificar las pautas de crianza más empleadas por las familias, los lineamientos para la enseñanza actual de la lengua Sáliba y en qué medida, el rector, la educadora, los padres de familia y abuelos se han apropiado del modelo y lo han aplicado conscientemente, para contribuir en la adquisición de la lengua originaria por parte de los niños en estudio.

RESULTADOS

Esta investigación se soportó con algunos planteamientos realizados por Ortiz-Ocaña (2013), destacando las implicaciones que tienen las teorías de aprendizaje en el diseño de un modelo pedagógico y el reconocimiento de modelos pedagógicos planteado por Flórez-Ochoa (1995), siendo la más divulgada entre la comunidad educativa colombiana y empleada por años en diferentes sociedades del mundo.

Enseñanza de la lengua

En el proceso de enseñanza guiado por parte de la educadora, se tuvo en cuenta la encuesta. Del instrumento aplicado, la educadora señala que a veces enseña la lengua Sáliba y cuando lo hace prioriza las competencias lingüísticas; es decir la capacidad de usar el lenguaje de manera efectiva y adecuada en contexto. Cuando se trata de generar otros espacios o estrategias de enseñanza prefiere quedarse en el aula de clase y mantener

el diálogo directo con los niños, omitiendo de esta manera apropiarse del contexto como elemento principal de enseñanza; aunado a ello hay poca participación de los pocos abuelos y padres de familia que también hablan la lengua.

Sumado a lo anterior, se carece de un currículo que reconozca aquello que se debe enseñar y aprender, y que se ajuste al nivel en el que se encuentran los niños. Sin embargo, es de resaltar que la profesora concibe la importancia de diseñar un modelo pedagógico propio que se ajuste a las necesidades, contextos y participantes para lograr mediante el empleo de estrategias didácticas, vincular elementos lingüísticos y lograr efectividad en el proceso de enseñanza y aprendizaje de la lengua Sáliba.

Además, es necesario conocer el estado actual en que se encuentra la lengua y para caracterizar el entorno lingüístico de un niño hay que tener en cuenta tres elementos principales: la lengua en que le hablan sus padres, la lengua del resto de la familia y la lengua del contexto social (Siguan-Soler, 2001), pues dependiendo del número de personas que interactuen con la misma lengua, mayor será la influencia y la participación del niño en su contexto.

Uso de la lengua Sáliba por parte de la educadora

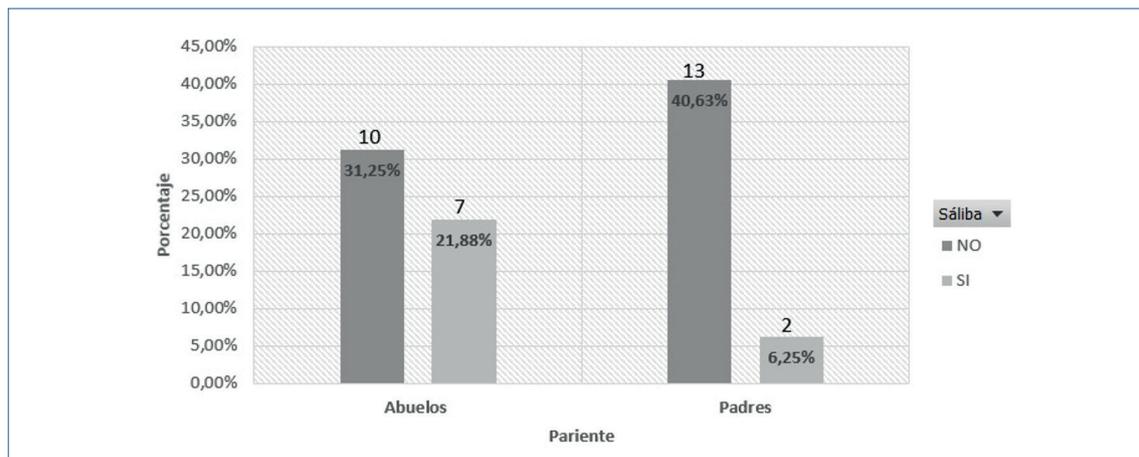
La educadora que orienta en el nivel de preescolar, es indígena perteneciente al pueblo Sáliba. La institución educativa Alegãxu cuenta con una profesional que habla, escribe, lee y comprende perfectamente la lengua Sáliba expresada en cualquier lugar e interactúa permanentemente con las demás personas que también la hablan; es decir que posee competencias lingüísticas y comunicativas para la enseñanza de la lengua nativa.

Uso de la lengua por parte de padres y abuelos

La figura 1, muestra la proporción de parientes que hablan o no la lengua Sáliba. De los abuelos, el 3.2% no lo habla y el 21.9% sí lo hace. De los padres, el 40.6% no habla Sáliba y solo 6.2% sí lo hace. En general, el 71.9% de los parientes cercanos no habla la lengua Sáliba y 28.1% sí lo hace.

Figura 1

Uso de la lengua Sáliba por parte de padres y abuelos

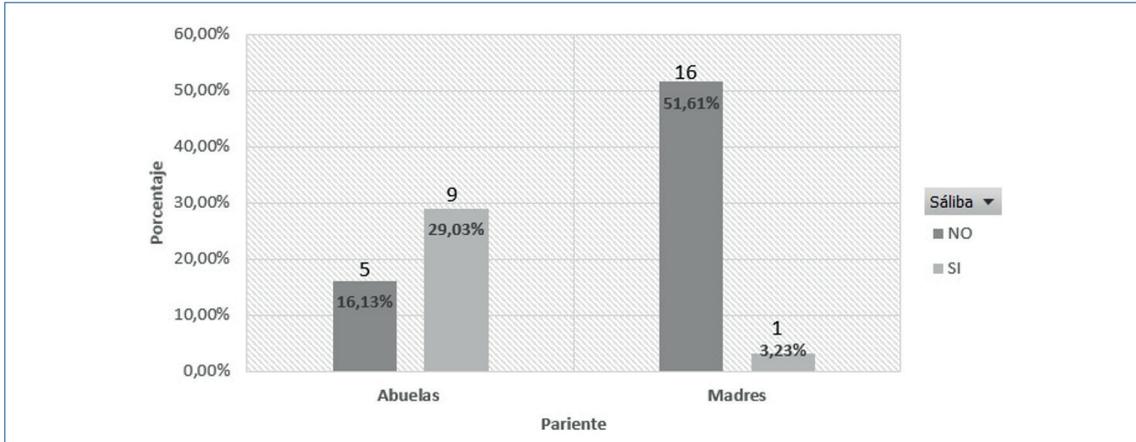


Uso de la lengua por parte de madres y abuelas

La figura 2, muestra que, del total de las abuelas, el 16.1% no habla la lengua Sáliba, mientras que el 29.0% sí lo hace. De las madres el 51.6% no habla la lengua Sáliba y el 3.2% sí lo hace. En general, el 67.7% de los parientes no hablan la lengua Sáliba, mientras que el 32.3% sí lo hace.

Figura 2

Uso de la lengua por parte de madres y abuelas

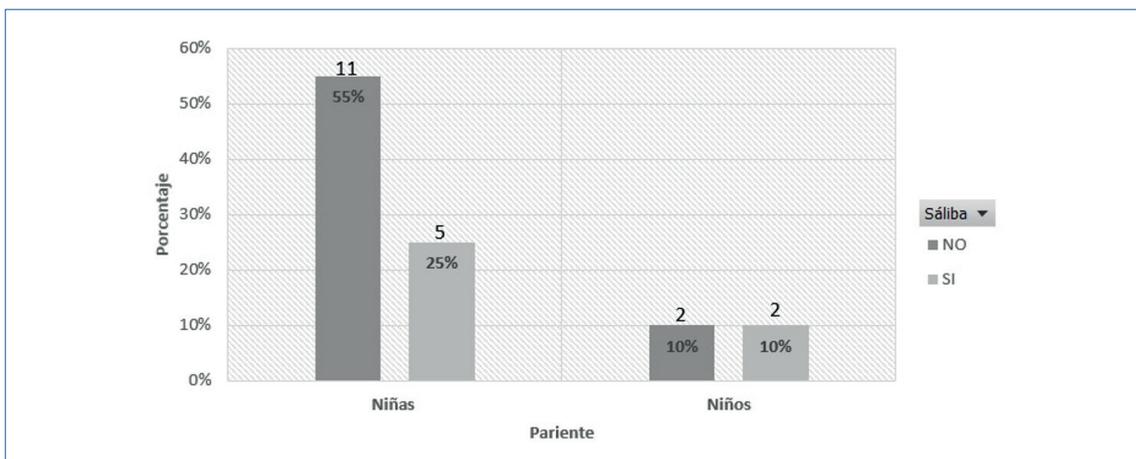


Uso de la lengua por parte de las niñas y niños

El total de niñas y niños que participaron de la investigación fue de 20; de los cuales 16 son niñas y 4 niños. La figura 3 revela que las 16 niñas representan el 52.4% que no habla la lengua Sáliba, mientras que el 23.8% sí la habla. En el caso de los niños, el 14.3% no habla la lengua Sáliba y solo el 9.5% sí lo hace. En general, el 66.7% de los estudiantes no habla la lengua Sáliba y el 33.3% sí la habla.

Figura 3

Uso de la lengua por parte de niñas y niños

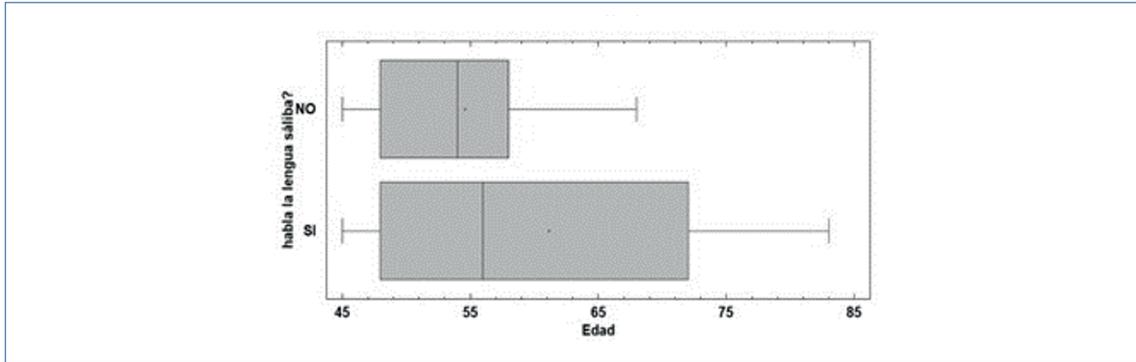


Edad de los abuelos

En la figura 4, el promedio de edad de los abuelos que no hablan la lengua Sáliba es de 54.6 años, mientras que el promedio de edad de aquellos que sí la hablan es de 61.14 años. Estos resultados sugieren que la edad es un factor influyente en el dominio de la lengua Sáliba.

Figura 4

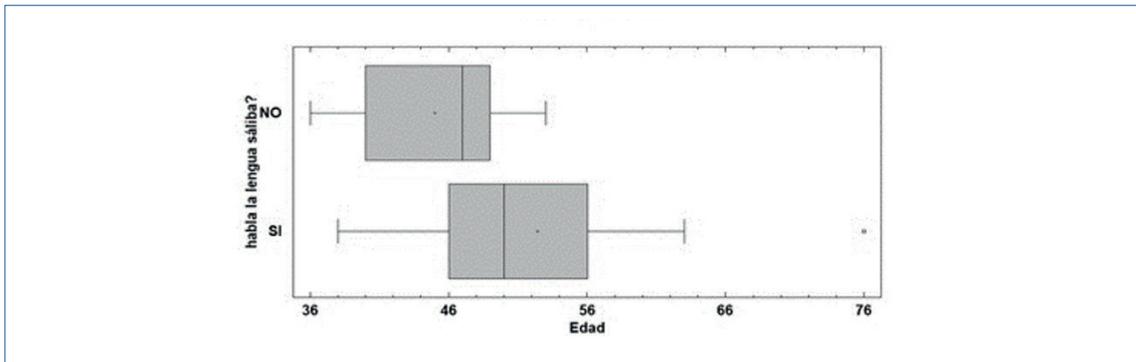
Edad de los abuelos que hablan o no la lengua



La figura 5, muestra que el promedio de edad de las abuelas que no hablan la lengua Sáliba es de 45 años, mientras que el promedio de edad de aquellas que sí la hablan es de 52.4 años. Estos resultados sugieren que la edad es un factor influyente en el dominio de la lengua Sáliba.

Figura 5

Edad de las abuelas que hablan o no la lengua



Pautas de crianza

Además de la observación, se utilizó la encuesta como instrumento relacionado con las pautas de crianza, el cual permitió analizar cuál de ellas se mantienen en la actualidad; así como también las pautas que la comunidad educativa consideran retomar como parte de la identidad del pueblo.

Desde la percepción de las abuelas y madres se encontró que el 59% piensa que la madre es la persona principalmente encargada de la crianza de las niñas; el 83% considera

que las cerámicas como tinajas, platos, pocillos, budar, materas y floreros deben formar parte de la casa; en un 97% consideran que las niñas deben aprender a preparar alimentos como casabe, maíz, yare, pescado, sancocho y arepas; el 93% creen que las niñas deben conocer el nombre y utilidad de plantas como la limonaria, limón, cogollo de merey, chaparro, paico y el caraño para atender enfermedades; el 100% están convencidas de que las niñas deben conservar sus juguetes como muñecas en diferentes materiales que hay en el territorio; el 100% afirma que las niñas deben realizar oficios como barrer, coser a mano, lavar y bailar bututo; el 52% afirma que las pautas de crianza no se realizan haciendo uso de la lengua; el 100% manifiesta que en los momentos de descanso hay diálogo con las niñas y se enseñan consejos, comportamientos en todo lugar y normas de aseo.

Desde la percepción de los abuelos y padres de familia, el 50% considera que es el padre quien debe ser la persona principalmente encargada de la crianza de los niños; el 63% considera que el arco, flecha, lanza, preparar trampas, cortar y afilar palos son las herramientas que debe aprender el niño cuando va a cazar; el 93% afirma que preparar el terreno, seleccionar semillas, conocer el calendario ecológico, bailes y rezos es lo que debe aprender el niño en época de siembra; el 87% considera que seleccionar carnadas, sitios de pesca, anzuelo y lanzas es lo que debe aprender el niño en época de pesca; el 67% cree que la canoa, canaleta, talla de animales y adivinadores son los juguetes que deben aprender a elaborar los niños; el 50% considera que recoger leña, traer agua, recolectar, montar, cuidar y curar los animales y alistar materiales para preparar alimentos son los oficios que deben aprender los niños; el 57% afirma que el nudo, rejo sencillo, mandador y totumas son los materiales que debe aprender el niño a hacer para trabajos de ganadería; el 60% considera que los niños sí cumplen las pautas de crianza haciendo uso de la lengua; el 100% manifiesta que en los momentos de descanso sí hay diálogo y los niños aprenden consejos, comportamientos, aseo personal y valores.

A esto es precisamente aquello que Castiblanco-Castillo y Valbuena-Rojas (2012) mencionan que la familia o cuidador son el primer contacto que tiene el niño desde su nacimiento y requiere de pautas de crianza para complementar el desarrollo integral, lo que permite al niño(a) desenvolverse en diferentes contextos, además del familiar y académico.

Lineamientos didácticos para la enseñanza de la lengua Sáliba contenida en el modelo pedagógico propio

Para el direccionamiento de la enseñanza del modelo pedagógico propio fue necesario emplear el grupo de enfoque como una forma de participación flexible entre mayores sabedores, líderes, padres de familia, el cual estimuló el diálogo expresado en experiencias que al ser compartidas generaron nuevas percepciones. Es preciso señalar que en las comunidades indígenas existe el Proyecto Educativo Comunitario (PEC), esto permite que el rector, dinamizadores, padres de familia, líderes y mayores sabedores sean quienes definan qué y cómo deben aprender la lengua Sáliba los niños y niñas de la comunidad.

El grupo de comuneros propone que el aprendizaje sea a través de competencias; es decir, que ese aprendizaje siempre sea expresado en contexto, así:

- Uso permanente del territorio.
- El desarrollo de los contenidos establecidos en los subtejidos curriculares deben ser vivenciales.
- El uso de la lengua Sáliba: deberá ser hablada en todo momento y en todo lugar.
- El acompañamiento de los mayores sabedores y líderes para la enseñanza, se coordinará con la educadora (dinamizadora).
- Asistir a lugares específicos de enseñanza y lugares sagrados como: la comunidad, vivienda de los niños, ríos, lagunas, cementerios, bosques, conucos y otros.
- Utilizar materiales propios del contexto: cerámica, tierra losa, fauna, flora, moriche, madera, instrumentos del bututo: carrizo, palos, cuero de vaca para el tambor, palmas.
- El aprendizaje adquirido deberá ser empleado dentro y fuera de la institución educativa.
- Todos los hablantes tendrán que dirigirse a los niños en lengua Sáliba.

Tejido curricular

El tejido curricular denominado “construyendo saberes” es el conjunto de conocimientos ancestrales que identifican la razón de ser de todo un pueblo y que son fundamentales en la formación de niñas y niños indígenas del pueblo Sáliba. *Salía païga`a ñopinadu* está constituido por cuatro ejes que direccionan los caminos del hombre Sáliba:

- Lengua y comunicación;
- Comunidad y territorio;
- Identidad y cultura e
- Historia y organización.

Cada eje representa un periodo académico constituido por cuatro unidades y cada unidad por subejos; en los subejos están contenidas las temáticas a desarrollar con las niñas y niños de preescolar. En esa misma línea están contenidas las competencias acompañadas de los recursos y la evaluación concebida como el mecanismo de seguimiento a los procesos de aprendizaje.

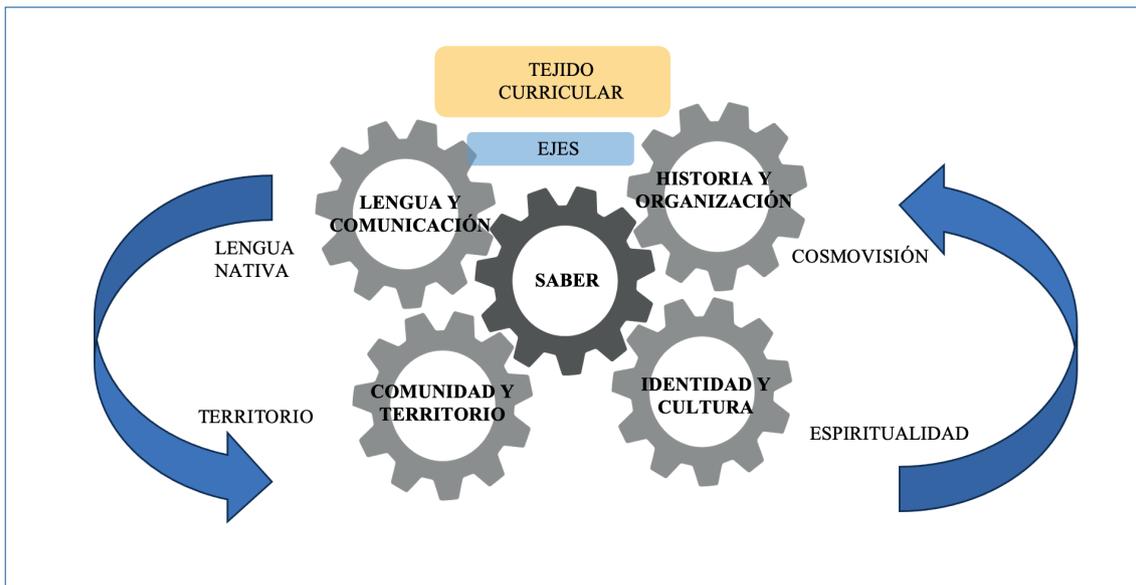
Modelo pedagógico propio

La creación de este modelo pedagógico propio responde a las preguntas ¿qué enseñar?, ¿cuándo enseñar?, ¿cómo enseñar?, ¿qué?, ¿cómo y cuándo evaluar? Por lo tanto, es considerado el conjunto de conocimientos ancestrales articulados que le dan sentido a la razón de ser indígena. Para ello, fue necesario la construcción de un tejido curricular basado en el saber que poseen los mayores sabedores, autoridades indígenas, padres de familia y autoridades escolares para guiar las semillas de vida (niños y niñas) por el sendero de una educación propia, constituido por cuatro ejes: Lengua y comunicación; Comunidad y territorio; Identidad y cultura e Historia y organización. Lo acompañan otros factores como la lengua nativa, el territorio, la cosmovisión y la espiritualidad, que hacen de este modelo una de las iniciativas para rescatar y fortalecer la identidad cultural fundamentada en el contexto, patente en los procesos de enseñanza y aprendizaje.

Para Flórez-Ochoa (1995) este concepto no es ajeno a sus planteamientos, pues afirma que son construcciones mentales por las cuales se orienta el proceso educativo, definiendo qué se debe enseñar, a quiénes, con qué procedimientos, a qué horas, cómo evaluar con el fin de moldear ciertas cualidades y virtudes en los estudiantes (Ultengo, et al., 2022). De igual forma, De-Zubiria-Samper (2006) enfatiza que los modelos pedagógicos asignan funciones distintas a la educación porque parten de concepciones diferentes del ser humano y del tipo de hombre y de sociedad que se quiere contribuir a formar.

Plantear un modelo propio es referirse principalmente al contexto desde las pedagogías indígenas como la manera de producir conocimiento mediante observaciones sobre la naturaleza, elaboraciones construidas y compartidas con los sabedores, reconocimiento de saberes ancestrales, apropiación de saberes, transformación y actualización al interior de un ambiente territorial, organizativo, cultural y jurisdicción propia mediante investigaciones que contribuyan a la solución de problemas que involucren el bienestar comunitario. En la figura 6 se aprecia el modelo pedagógico propio.

Figura 6
Modelo pedagógico propio



Instrumentos de evaluación

El instrumento guía de observación, permitió hacer seguimiento a la aplicación del tejido curricular empleado por la educadora. A partir de allí se incorporaron elementos propuestos por Bixio (2000) y algunas adaptaciones para el empleo de estrategias didácticas en la enseñanza; este instrumento evidenció que la aplicación fue desarrollada en un 100%.

Seguimiento de evaluación del tejido curricular a los estudiantes por ejes

Figura 7

Clúster del Eje: Lengua y comunicación

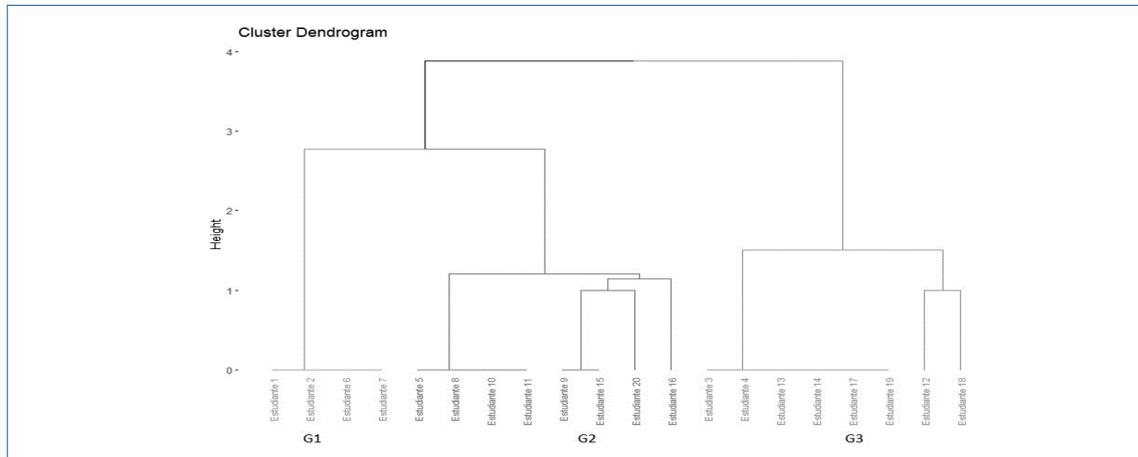


Tabla 1

Descriptivos de los grupos del eje Lengua y Comunicación

	G1 n=4	G2 n=8	G3 n=8
P1	3.0 (0.0)	5.0 (0.0)	4.1 (0.3)
P2	3.0 (0.0)	5.0 (0.0)	4.0 (0.0)
P3	3.0 (0.0)	5.0 (0.0)	4.0 (0.0)
P4	3.0 (0.0)	5.0 (0.0)	4.0 (0.0)
P5	3.0 (0.0)	5.0 (0.0)	3.8 (0.3)
P6	3.0 (0.0)	5.0 (0.0)	4.0 (0.0)
P7	3.0 (0.0)	5.0 (0.0)	4.0 (0.0)
P8	3.0 (0.0)	4.6 (0.7)	3.5 (0.5)

En la figura 7 y tabla 1 se evidencia que los estudiantes se agrupan en tres clústeres en la evaluación del eje de Lengua y comunicación. En el primer grupo se encuentra el 20% de los niños que obtuvieron una nota promedio de 3.0 ubicados en un nivel básico de acuerdo con el Sistema Institucional de Evaluación de los Estudiantes (SIIE) que adoptó la institución educativa Alegãxu. A pesar de que dichos estudiantes se encuentran en el nivel básico lograron un avance en la adquisición de su propia lengua nativa. Por otro lado, los niños que se encuentran en los grupos 2 y 3 representan el 80% del total de estudiantes y obtuvieron un nivel superior y alto respectivamente, lo cual indica la efectividad del aprendizaje con el modelo pedagógico propio.

Figura 8
Clúster del Eje: Identidad y cultura

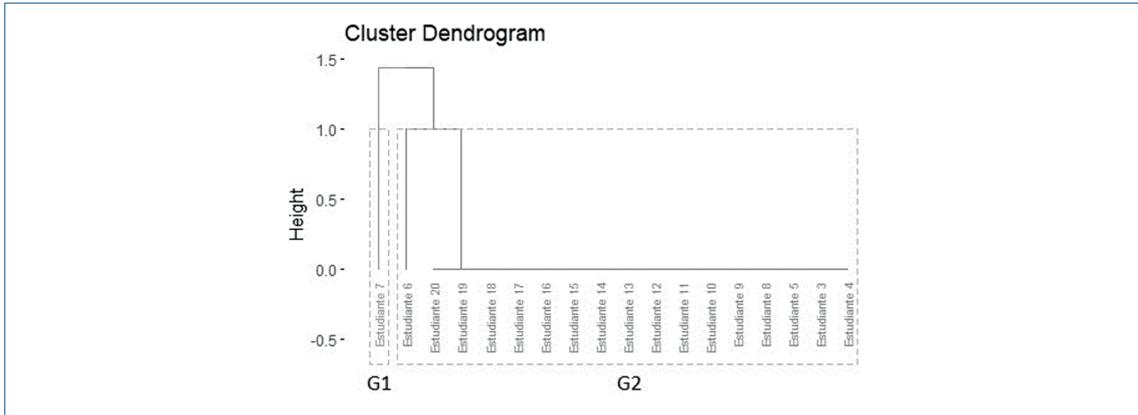


Tabla 2
Descriptivos de los grupos del eje Identidad y cultura

	G1 n=1	G2 n=17
P1	5.0 (.)	4.0 (0.0)
P2	5.0 (.)	4.0 (0.0)
P3	5.0 (.)	5.0 (0.0)
P4	5.0 (.)	5.0 (0.0)
P5	5.0 (.)	5.0 (0.0)
P6	5.0 (.)	5.0 (0.0)
P7	5.0 (.)	5.0 (0.0)
P8	5.0 (.)	5.0 (0.0)

La figura 8 y la tabla 2 evidencian que los estudiantes se agrupan en dos clústeres en la evaluación del eje Identidad y cultura, donde el primer grupo, que está conformado por uno solo integrante, representa el 5% de los estudiantes y obtuvo un nivel superior en dicho eje; adicionalmente el 95% de los niños se encuentran en nivel alto según el SIIE. En este eje se evidencia el arraigo que se tiene por su identidad expresado en lengua nativa.

Figura 9
Clúster del eje: Comunidad y territorio

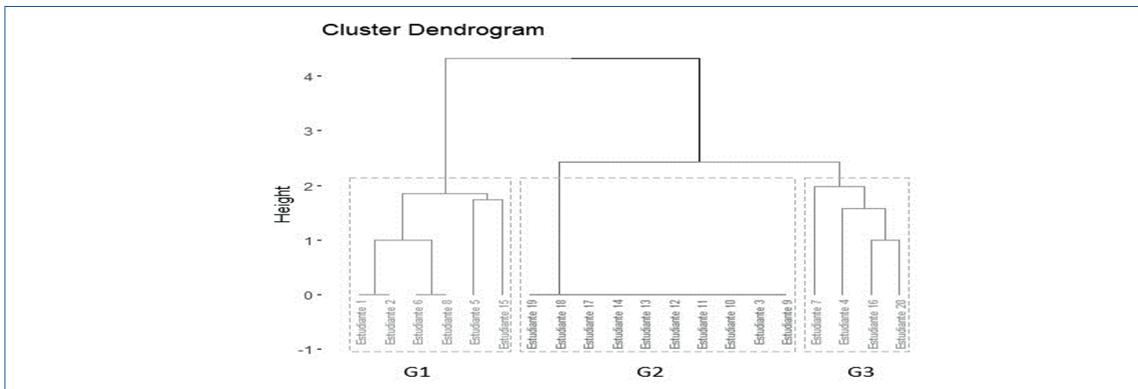
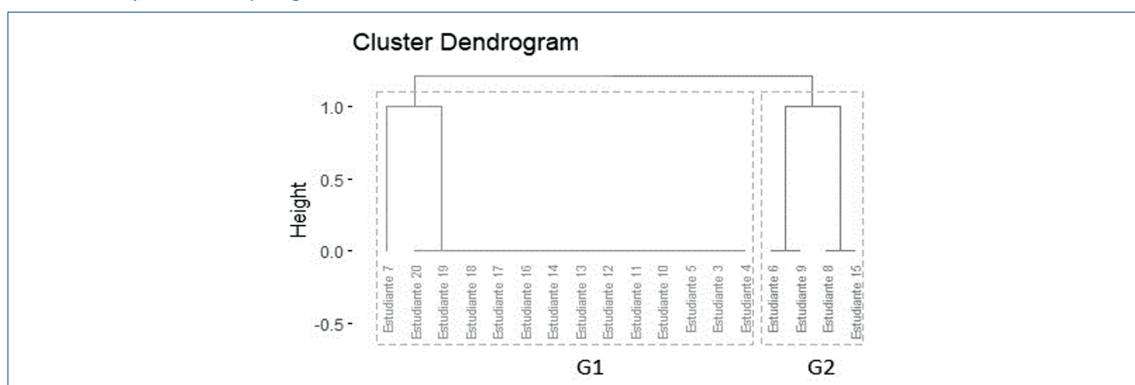


Tabla 3*Descriptivos de los grupos del eje Comunidad y territorio*

	G1 n=6	G2 n=10	G3 n=4
P1	3.0(0.0)	5.0(0.0)	4.0(0.0)
P2	3.0(0.0)	5.0(0.0)	4.0(0.0)
P3	3.0(0.0)	5.0(0.0)	4.0(0.0)
P4	3.3(0.5)	5.0(0.0)	4.2(0.5)
P5	3.2(0.4)	5.0(0.0)	4.0(0.8)
P6	3.2(0.4)	5.0(0.0)	4.5(0.6)
P7	3.8(0.8)	5.0(0.0)	4.8(0.5)

La figura 9 y la tabla 3 evidencian que los estudiantes se agrupan en tres clústeres en la evaluación del eje de Comunidad y territorio, en el primer grupo se encuentra el 30% de niños que obtuvieron una nota promedio de 3.0 ubicados en un nivel básico según el SIIE; el 20% de los estudiantes se encuentran en el grupo 3, ubicados en un nivel alto y el otro 50% de niños se encuentran en un nivel superior.

Figura 10*Clúster del eje Historia y organización***Tabla 4***Descriptivos de los grupos del eje Historia y organización*

	G1 n=14	G2 n=4
P1	5.0(0.0)	4.5(0.6)
P2	5.0(0.0)	4.0(0.0)
P3	5.0(0.0)	5.0(0.0)
P4	5.0(0.0)	4.0(0.0)
P5	5.0(0.0)	5.0(0.0)
P6	5.0(0.0)	4.0(0.0)

La figura 10 y la tabla 4 evidencia que los estudiantes se agrupan en dos clústeres en la evaluación del eje de Historia y organización, el 77% de los niños conforman el grupo 1 y obtuvieron un nivel superior en el eje, por otro lado, el 23% estudiantes se encuentran

en el nivel alto. Cabe destacar que dos estudiantes desertaron en el proceso de aprendizaje dado que sus padres se fueron de la comunidad.

Evaluación del proceso de aprendizaje en los niños con el modelo pedagógico propio

La evaluación del modelo pedagógico propio se hizo por parte de Rector de la institución educativa Alegãxu, el cual manifiesta que:

En la comunidad se está perdiendo la lengua y el objetivo es mirar a ver cómo obtener estrategias para mejorar y una de las estrategias es con los niños de preescolar, adelantar ese tema teniendo en cuenta las mallas curriculares para que los muchachos entiendan y hablen la lengua.

Prácticamente con este modelo tenemos el acompañamiento de los padres que son quienes ayudan en la enseñanza de la lengua en todos los lugares como el río, los bosques, porque cuando nos llevamos a los muchachos y les hablamos en lengua Sáliba, les vamos diciendo por ejemplo ¿este árbol cómo se llama? y ¿para qué sirve? y ellos tienen que buscar la forma de entender eso.

Si hablamos del eje de Lengua y comunicación, eso es uno de los que tenemos que darle duro, esa es nuestra lengua y por ahí tenemos que comunicarnos; y lo del Territorio, lo que le decía, la enseñanza alrededor de nuestro colegio hay árboles y enseñarles a los muchachos ¿cuáles son los territorios de nosotros? ¿hasta dónde está marcado?, hay muchas cosas que hablar del territorio.

El objetivo es seguir practicando muchas veces, el resultado es bueno, hay que hacer seguimiento, evaluarlo y llevarlo a la práctica el próximo año nuevamente para obtener mejores resultados de los que hemos obtenido, a pesar de esto ya se vio el resultado.

La sugerencia es brindar más materiales que tengan que ver con dibujos y palabras únicamente en lengua Sáliba para que ellos vayan pensando y haciendo las cosas; es necesario estudiar la lengua y por medio de ella obtener ese resultado esperado.

CONCLUSIONES

Este estudio buscó diseñar un modelo pedagógico propio fundamentado en las pautas de crianza que influyeran en la revitalización de la lengua materna del pueblo Sáliba. Los resultados revelaron que la educadora titular que oriente el nivel de preescolar debe ser indígena, que domine su propia lengua y posea competencias lingüísticas y comunicativas para enseñarla, que conserve los usos y costumbres de su comunidad y haga del contexto el primer recurso para la enseñanza de la lengua nativa.

Son muy pocos los abuelos, abuelas, madres y padres que hablan la lengua Sáliba; sin embargo, se pudo evidenciar que hay un porcentaje que sí la habla, siendo las abuelas las que más hacen uso de ella. Además, el promedio de edad de los abuelos que la habla, es de 61.14 años, mientras que el promedio de edad de las abuelas que habla la lengua es

de 52.4 años. Los resultados sugieren que la edad es un factor influyente en el dominio de la lengua Sáliba.

Las pautas de crianza desde la percepción de las abuelas, madres, abuelos y padres reflejan la importancia de conservarlas y hablar en lengua Sáliba en todo momento, que se continúen desarrollando desde el interior de las familias y de la institución educativa. Aquí es oportuno destacar que las pautas de crianza que se dan entre las niñas y los niños están definidas por su condición de género.

Las autoridades académicas y culturales señalan que el territorio es el escenario perfecto para la enseñanza, logrando que cada día aumente el número de hablantes y que el uso de la lengua Sáliba cada vez sea mayor; así es posible aproximarse a la revitalización de una lengua.

La construcción del tejido curricular “Tejiendo saberes” fue el resultado del trabajo en equipo con las autoridades tradicionales, mayores sabedores, abuelos, padres de familia, educadores y rector de la institución educativa Alegãxu con el fin de priorizar lo que deben aprender los estudiantes de este nivel haciendo uso permanente de la lengua nativa.

El modelo pedagógico propio fue la consecuencia de todo un conjunto de manifestaciones académicas y culturales que identifican la razón de ser indígena Sáliba con el acompañamiento permanente de la lengua dentro de una cosmovisión y espiritualidad que cobija todos los aspectos de la vida.

Se espera que este estudio contribuya a nivel nacional e internacional en la construcción de modelos pedagógicos propios que se ajusten a los intereses de cada una de las comunidades e Instituciones Educativas Indígenas y a los investigadores comprender la importancia que tiene la generación de estrategias didácticas que coadyuben en la revitalización de la lengua nativa.

Las limitaciones en este estudio se vieron reflejadas por la ubicación geográfica entre Yopal como capital del departamento de Casanare y el Resguardo Indígena Caño Mochuelo; los resultados de la implementación de todo lo que representa el modelo pedagógico propio en los niños se vio alterado; dos de los niños no terminaron el proceso porque sus padres abandonaron el Resguardo para dedicarse a labores de campo en otro lugar porque en la comunidad no se obtienen los ingresos económicos que requieren sus familias.

Se espera que este estudio sea referente para otras investigaciones que busquen mediante acciones didácticas iniciar procesos de revitalización de lenguas nativas que están en peligro de desaparecer.

AGRADECIMIENTOS

A todos los mayores-sabedores, autoridades indígenas, líderes, padres de familia, niños, dinamizadora de los niños de preescolar, rector y demás dinamizadores del pueblo Sáliba del Resguardo Indígena Caño Mochuelo quienes aportaron su saber y dedicación hacia la construcción de un modelo pedagógico propio para su comunidad.

REFERENCIAS

- Bamberger, M. (2012). *Introducción a los métodos mixtos de la evaluación de impacto*. Notas sobre la evaluación de impacto, (n. 3). The Rockefeller Foundation. <https://www.interaction.org/wp-content/uploads/2019/04/3-Mixed-Methods-in-Impact-Evaluation-SPANISH.pdf>
- Bixio, C. (2000). *Las estrategias didácticas y el proceso de mediación*. Enseñar a aprender. Homo Sapiens Ediciones .
- Bolaños, G., & Tattay, L. (2012). La educación propia: una realidad de resistencia educativa y cultural de los pueblos. *Educación y Ciudad*, 22, 45-56. <https://doi.org/10.36737/01230425.n22.86>
- Bruner, J. (1997). *La educación, puerta de la cultura*. A. Machado Libros Nuevo Aprendizaje.
- Campos-Arenas, A. (2009). *Métodos mixtos de investigación. Integración de la Investigación cuantitativa y la investigación cualitativa*. Magisterio Editorial.
- Castiblanco-Castillo, C. C., & Valbuena-Rojas, M. (2012). *Pautas de crianza, implicación directa en la construcción del tejido social*. [Trabajo de Grado]. <http://hdl.handle.net/10656/1261>
- CONTCEPI. (Junio de 2013). *Perfil del sistema Educativo Indígena Propio S.E.I.P*. <https://transformemos.com/medios/comisionnacional.pdf>
- Cuervo-Martínez, Á. (2010). Pautas de crianza y desarrollo socioafectivo en la infancia. *Diversitas. Perspectivas en Psicología*, 6(1), 111-121. <https://doi.org/10.15332/s1794-9998.2010.0001.08>
- Chiblow, S., & Meighan, P. J. (2021). Language is land, land is language: The importance of Indigenous languages. *Human Geography*, 15(2). <https://doi.org/10.1177/19427786211022899>
- Choque-Bustanza, J. M., Zela-Payí, N. O., Cornejo-Valdivia, G., & Ticona-Mamani, M. (2021). *Revitalización de la expresión oral quechua como segunda lengua utopía o realidad*. *Horizontes. Revista de Investigación en Ciencias de la Educación*, 5(20), 1131-1140. <https://doi.org/10.33996/revistahorizontes.v5i20.263>
- De-Zubiria-Samper, J. (2006). *Modelos Pedagógicos. Hacia una pedagogía dialogante*. Magisterio Editorial.
- Flórez-Ochoa, R. (1995). Qué son los modelos pedagógicos? En R. Flórez-Ochoa, *Pedagogía del conocimiento*. Mc Graw Hill.
- Gallego-Henao, A. M. (2012). Recuperación crítica de los conceptos de familia, dinámica familiar y sus características. *Revista virtual Universidad Católica del Norte*, 35, 330-332. <https://revistavirtual.ucn.edu.co/index.php/revistaucn/article/view/364>
- Gómez-López, A. J. (1990). *Llanos orientales. Colonización y conflictos Interétnicos, 1870-1970*. [Tesis de Maestría. Instituto Colombiano de Antropología]. <http://hdl.handle.net/10469/558>
- Hayes, B. E. (1999). *Cómo medir la satisfacción del cliente: desarrollo y utilización de cuestionarios*. Gestión 2000.
- Hernández-Sampieri, R., & Mendoza-Torres, C. P. (2018). *Metodología de la investigación. Las rutas cuantitativa, cualitativa y mixta* (6°. ed.). McGraw Hill.
- Herrera-Rivera, O., Bedoya-Cardona, L., & Gómez-Zuluaga, D. (2024). Prácticas parentales asociadas a la crianza reflexiva. *Revista Virtual Universidad Católica del Norte*, 72, 160-185. <https://doi.org/10.35575/rvucn.n72a7>

- Ministerio de Educación Nacional. (23 de mayo de 2023). *Educación*. <https://www.mineducacion.gov.co/portal/micrositios-preescolar-basica-y-media/Evaluacion/Evaluacion-de-estudiantes/397381:Sistema-Institucional-de-Evaluacion-de-los-Estudiantes-SIEE>
- Morin, E. (1999). *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. Unesco. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000117740_spa
- Ortiz-Ocaña, A. L. (2013). Conceptualización y caracterización del término modelo pedagógico. En A. L. Ortiz-Ocaña, *Modelos pedagógicos y teorías del aprendizaje*. Ediciones de la U.
- Pereira-Pérez, Z. (2011). Los diseños de método mixto en la investigación en educación: una experiencia concreta. *Revista Electrónica Educare*, 15(1), 15-29. <https://doi.org/10.15359/ree.15-1.2>
- Remorini, C. (2013). Estudios etnográficos sobre el desarrollo infantil en comunidades indígenas de América Latina: contribuciones, omisiones y desafíos. *Perspectiva*, 31(3), 811-840. <https://doi.org/10.5007/2175-795X.2013v31n3p811>
- Rodriguez-Manrique, J. A., Ruiz-Escorcía, R. R., & Cohen-Manrique, C. S. (2018). Análisis Multivariado Aplicado a la Evaluación de Competencias Saber-Pro en el Departamento de Sucre, Colombia. *The 16th LACCEI International Multi-Conference for Engineering, Education, and Technology: "Innovation in Education and Inclusion"*, 1-6. <https://doi.org/10.18687/LACCEI2018.1.1.16>
- Siguan-Soler, M. (2001). El niño que aprende a hablar en dos lenguas. En M. Siguan-Soler, *Bilingüismo y lenguas en contacto*. Alianza Editorial.
- Sime-Poma, L. (2005). *Evaluación educativa: Enfoques para un debate abierto*. Pontificia Universidad Católica del Perú. Fondo Editorial. <https://doi.org/10.18800/9972427013>
- Sánchez-Trujillo, M. G., & Hernández-Ángeles, J. (2021). Condiciones para el rescate, fomento y preservación de una lengua nativa en educación básica. *Revista Internacional de Pedagogía e Innovación Educativa*, 1(1), 103-122. <https://doi.org/10.51660/ripie.v1i1.28>
- Ultengo, D., Embus, D. T., & Torres, E. D. (15 de Marzo de 2022). *Modelos Pedagógicos*.
- UNESCO. (2003). Vitalidad y peligro de desaparición de las lenguas. *International Expert Meeting on the UNESCO Programme Safeguarding of Endangered Languages*, Paris, 2003. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000183699_spa
- Vásquez-Rodríguez, F. (2013). *El quehacer docente*. Universidad de La Salle.



Foucault y la educación: la formación de determinados (y otros posibles) sujetos, sujeciones y subjetivaciones

Foucault and education: the formation of certain (and other possible) subjects, subjectivations and subjectivations

José-Tomás Rodríguez-Galdames

José-Tomás Rodríguez-Galdames

Universidad Católica de Temuco
Chile

jtrodriguez@uct.cl

<https://orcid.org/0000-0002-5762-7280>

Recibido: 22-10-2024

Aceptado: 20-11-2024

Cómo citar este texto:

Rodríguez-Galdames, J. T. (2025). Foucault y la educación: la formación de determinados (y otros posibles) sujetos, sujeciones y subjetivaciones. *Revista Panamericana de Pedagogía*, 39, e3291. <https://doi.org/10.21555/rpp.3291>

Resumen

Desde el pensamiento educativo, en la relación entre filosofía y educación, uno de los temas centrales lo constituye el sujeto y su subjetivación. Desde los aportes del pensamiento y categorías conceptuales del filósofo Michel Foucault, instituciones del siglo XIX como la escuela, resultan ser claves y determinantes en la formación de cierto tipo de sujetos, configurados por las relaciones de poder-saber predominantes en la institución educativa. En este contexto y bajo una metodología de cartografía conceptual foucaultiana, el presente artículo aborda y discute el rol de la educación como una institución que despliega determinados dispositivos pedagógicos, en vista a la formación-producción de determinados sujetos, subjetivaciones y sujeciones. Entre los principales hallazgos podemos mencionar que, si bien la institución educativa es productora de un determinado tipo de subjetivación relacionada con la formación del llamado “capital humano” o gerencialismo, también desde ella se pueden pensar y generar otros modos de subjetivación para la conformación de sujetos analíticos-críticos y creativos, capaces de desenvolverse desde y con libertad

entre lo local y lo global; entre la responsabilidad individual y los procesos colectivos. Creemos que nuestros resultados pueden ser de utilidad para pensar y poner en práctica un pensamiento y praxis educativa que incluya las diferencias y opciones desde los mismos sujetos que, en un sentido foucaultiano, apunta a educar a las y los estudiantes para el “cuidado de sí” y “cuidado del otro”, o resistencia del sujeto a ser convertido en alguien que desde sí no proyecta ni desea.

Palabras clave: Control escolar; Educación; Enseñanza y formación; Michel Foucault; Subjetivación.

Abstract

From educational thought, in the relationship between philosophy and education, one of the central themes is the subject and its subjectivation. From the contributions of the philosopher Michel Foucault's thought and conceptual categories, nineteenth century institutions such as the school, turn out to be key and determinant in the formation of certain types of subjects, configured by the predominant power-knowledge relations in the educational institution. In this context and under a Foucauldian conceptual mapping methodology, this article addresses and discusses the role of education as an institution that deploys certain pedagogical devices, in view of the formation-production of certain subjects, subjectivations and subjections. Among the main findings we can mention that, although the educational institution is the producer of a certain type of subjectivation related to the formation of the so-called “human capital” or managerialism, it is also possible to think and generate other modes of subjectivation for the formation of analytical-critical and creative subjects, capable of developing from and with freedom between the local and the global; between individual responsibility and collective processes. We believe that our results may be useful to think and put into practice an educational thought and praxis that includes the differences and options from the subjects themselves, which, in a Foucauldian sense, aims at educating students for the “care of the self” and “care of the other”, or resistance of the subject to be turned into someone who does not project or desire from himself/herself.

Keywords: School control; Education; Education and training; Michel Foucault; Subjectivation.

INTRODUCCIÓN

Sujetos, subjetivaciones, sujeciones y subjetividad desde la década del 60 se han tornado conceptos generativos e importantes para la investigación académica transdisciplinaria, en tanto exploración de procesos, dinámicas, estructuras sociales, culturales, históricas y materiales que involucran distintos ámbitos de la experiencia humana. Como tema, problema y recurso, estas nociones son relevantes para muchas disciplinas, incluyendo estudios culturales, sociología, filosofía, estudios de teoría, ciencia y tecnología; geografía, antropología, género y estudios feministas; psicología y educación (Blackman et al., 2008).

En momentos en que han tenido lugar reformas educativas en prácticamente todo el mundo y en particular en América Latina (Gajardo, 2022), parece oportuno y necesario proponer un abordaje desde el ámbito del conocimiento acumulado por el pensamiento en la filosofía de la educación, con lo cual hacerse cargo de preguntas y cuestionamientos que emergen a partir del qué, cómo y para qué de los procesos educativos y formativos, en virtud de la formación de sujetos, de personas. Dicho de otra forma, desarrollar la necesidad de una crítica de las razones de educar (Cullen, 1997).

En la insoslayable pregunta de cómo llegamos a ser lo que somos, la institución educativa tiene un rol clave y fundamental en la conformación de sujetos. Si bien se escucha frecuentemente que las instituciones educativas han perdido poder de afectación sobre los sujetos y que la subjetividad se forma al margen del quehacer educativo, en el entramado escuela-currículo-subjetividad, la institución educativa es productora y configuradora de sujetos y su subjetividad. La capacidad de inculcación e introyección del currículo, de alguna manera, se manifiesta o deja en evidencia sus efectos (o defectos), tanto en quienes trabajan en ella como en aquellos que la transitan (Pedranzani et al., 2013)

A pesar de reconocer y consensuar las múltiples problemáticas y dificultades que atraviesa hoy la escuela (Quiroga, 2017), resulta importante tener presente que continúa siendo una institución productora de sujetos y subjetividades, solo que dichas subjetividades son diferentes a aquellas que contribuía a formar en los inicios de la escolarización masiva en el siglo XIX, durante la modernidad.

En este contexto y a partir de los aportes de Michel Foucault (Foucault, 1995; 1996; 1999; 2011) y otros autores, el presente artículo aborda y discute el rol que tiene la institución educativa en la producción de cierto tipo de sujetos, subjetivaciones y (des) sujeciones (Ortiz, 2023; Runge, 2020), esculpidos y configurados por las relaciones de poder predominantes, en vista a la formación-producción de determinados sujetos, subjetivaciones y sujeciones gerenciales en el contexto neoliberal de la sociedad contemporánea y el desafío que implica deconstruir y romper con esas lógicas hegemónicas (Piedrahita-Echandía et al., 2015), en vista a posibilitar un cuestionamiento y desnaturalización de las condiciones en las que se ha desenvuelto el fenómeno educativo a lo largo del tiempo (Etchegaray et al., 2009).

En tal sentido, resulta pertinente preguntarse ¿Es posible desmontar y deconstruir estos propósitos tan arraigados y enquistados en el sistema y cultura escolar? ¿Es posible imaginar otras categorías de pensamientos y de prácticas de subjetivación desarrollados hasta ahora en el sistema escolar? (Barragán-Castrillón, 2011; Chavarriaga-Cigo y Ochoa-Cano, 2015; Delgadillo-Mosquera, 2013)

METODOLOGÍA

La investigación se basa en la revisión, lectura crítica, análisis e interpretación de textos fundamentales de Michel Foucault, a partir de los cuales, se construye una cartografía conceptual (Aguilar, 2020) que se aplica para identificar algunas claves del proceso de subjetivación que puedan ser relevantes, significativas y pertinentes para los procesos educativos-formativos.

El eje teórico de los procesos de subjetivación (al menos a partir del planteamiento de Foucault) es un enclave teórico y crítico imprescindible de nuestro tiempo para poner a punto nuevas categorías de pensamiento e instrumentos de análisis que tributen a la comprensión y cambio de la lógica vigente en el interior de las instituciones educativas (Pulido-Cortés et al., 2017). Pensar el fenómeno educativo desde otros paradigmas a partir de los cuales proyectar otro modo de hacer educación, educar y formar sujetos a partir del propio ejercicio de la libertad, resulta una condición necesaria para los procesos subjetivación y, en consecuencia, la construcción de sujetos que se desarrolla durante el proceso educacional escolar (Larrosa, 1995).

MODERNIDAD, EDUCACIÓN Y PROCESOS DE SUBJETIVACIÓN

Sin duda uno de los temas centrales de la modernidad lo constituye la emergencia del sujeto (Cullen, 1997; 2016). Como argumenta Cullen, atender a la subjetividad como tema educativo, tiene un claro origen en la modernidad eurocéntrica a partir de la figura de Rene Descartes. La locución latina “*Cogito ergo sum*” que en español se traduce frecuentemente como “Pienso luego existo” (siendo más precisa la traducción literal del latín “Pienso, por lo tanto, soy”), constituye un planteamiento filosófico que se convirtió en elemento fundamental del racionalismo occidental y, en consecuencia, en la producción de un determinado sujeto.

El problema educativo radica, como lo insinúa con total claridad Descartes, en que si “la razón es la cosa mejor repartida del mundo [...] pero pocos saben usarla”, entonces, hay que aprender a ser y saberse “sujeto como cosa pensante”, único fundamento indudable y cierto para la ciencia, la ética, la política, la estética y la historia y, para ello, hay que enseñar a disciplinar el correcto uso del buen sentido o de la razón, para que adopte el patrón único de subjetividad educada posible (De-Alba y Martínez-Delgado, 2011; Díaz-Genis, 2016).

El mundo moderno asignó a la educación una función homogeneizadora de la diversidad numérica y cualitativa de individuos (Ovejero-Bernal y Pastor-Martín, 2001), lo que al decir de Cullen, instaló la idea de que la educación es una institución social disciplinadora de las diferencias individuales desde un supuesto “ideal de una mayoría de edad del hombre”, que normaliza y civiliza al sujeto, enseñándole a usar bien su razón, su libertad y su vinculación social (Langer y Buenaventura, 2016; Noguera-Ramírez, 2018). La tarea disciplinadora, normalizadora y homogeneizadora de la educación, se legitimó por la necesidad de garantizar la paz y el orden social y la contribución al progreso moral de la humanidad (Kant).

Desde una perspectiva sociológica de la educación, pero en diálogo y articulación con la filosofía de la educación, encontramos a Pablo Pineau (Pineau, 1996; 1999; 2001; 2010; Pineau et al., 2001), quien examina cómo la modernidad construyó una forma específica de referirse al hecho educativo que se ancló en la escuela y a su vez, cómo la escuela se ocupó de llevar a cabo la formación del sujeto y la subjetividad moderna. De acuerdo a sus investigaciones “la maquinaria escolar” cumple un rol preponderante en la consti-

tución del sujeto moderno y de la modernidad. Pineau presenta y analiza diez premisas sobre las cuales la Modernidad comprendió la educación y cómo estas premisas fueron adoptadas por la escuela, dando lugar a complejas y efectivas prácticas de subjetivación y construcción de subjetividades, mediante las cuales los sujetos (expuestos) afectados, adquirirían una especial forma de ser, de comprender y enfrentar el mundo; de actuar la modernidad.

Si bien a lo largo del siglo XX dicha definición ha sido cuestionada y revisada, no ha logrado ser superada del todo. La matriz de su definición sigue en pie y su potencia ha sido tal que aún no se ha construido o no han logrado volverse hegemónicas nuevas conceptualizaciones de educación, con semejante nivel de productividad y constitución de subjetividades.

Las sociedades modernas se han configurado estructuralmente a través de complejos procesos educativos en los que la racionalidad juega un papel decisivo. La relación entre racionalidad y subjetividad es estrecha ya que resultan fundamentales para la emergencia de las filosofías del sujeto (Aguilar-Pérez et al., 2007). Se puede afirmar (Alegría, 2015) que el proyecto de todo marco de modelización educativa es, finalmente, la constitución de un sujeto y, por ende, los procesos asociados a la constitución de un determinado sujeto adquieren una relevancia en el ámbito de la producción del saber y la educación. ¿No es acaso la escuela un sistema de internalización de la disciplina y, por tanto, una tecnología de subjetivación y modelación de la subjetividad?

USO DEL PENSAMIENTO FOUCAULTIANO PARA PENSAR LO EDUCATIVO: EDUCACIÓN, PODER-SABER Y SUBJETIVIDAD COMO DISPOSITIVO DE SUBJETIVACIÓN

Si bien Foucault no le dedicó ningún libro o texto completo al tema educativo (Ball, 1993; Noguera-Ramírez, 2018), vale señalar que el impacto de sus ideas ha sido sustantivo, en términos de haber contribuido a cuestionar las bases sobre las que se organizaron la escuela y la pedagogía moderna. Su abordaje de la materialidad del pensamiento (Chavarría-Cigo y Ochoa-Cano, 2015) es una de sus marcas registradas.

Aspecto central de su pensamiento fue su reconceptualización del saber. Dadas las implicaciones del saber, la estrategia crítica de Foucault fue plantear una ontología histórica de los enunciados y cuerpos de saber (Rodríguez-Neira, 1995), entendiendo que hay que investigar cómo se produjeron esos regímenes de verdad que jerarquizaron y centralizaron ciertos enunciados y marginaron otros y que representan las condiciones de posibilidad para el gobierno de los seres humanos y, al mismo tiempo, las condiciones de inteligibilidad de los procesos de subjetivación en los que participan los seres humanos.

Para Foucault, la abstracción del saber está indisolublemente ligada a las relaciones de poder: formas de organizar el conocimiento, producir dispositivos y textos que permiten prácticas de producción, clasificación y producción y sujeción de sujetos (Morras, 2006). Contra la idea de un poder identificado y concentrado en una sustancia, sujeto o lugar, Foucault afirmó que el poder es relacional y que puede tomar múltiples formas y que

opera de modo microfísico en un juego o en múltiples juegos que tienen su historicidad, “toda una serie de mecanismos particulares [...] que parecen inducir conductas o discursos” (1997, p. 51). Capacidad de influir sobre otros o de inducir a otros que puede resultar maravillosa como tenebrosa al mismo tiempo.

Para Foucault, el poder tiene doble faz: una de carácter productivo y otra de carácter represivo; positivo a la par que negativo. El poder obliga, pero también incita. Moviliza, encarna en cuerpos, saberes y pasiones y construye o modifica a los sujetos. Esta forma de abordaje del poder se aleja de las lecturas más rígidas que se han hecho de su obra, particularmente de Vigilar y castigar (1976), que ha sido considerada, exclusivamente, como una denuncia del carácter represivo de la escuela y de otras instituciones semejantes (Foucault, 2019; Pincheira et al., 2016; Rodríguez-Neira, 1995).

Para Foucault toda subjetivación/(des) sujeción, lo que viene a ser toda constitución (autónoma o heterónoma) de la subjetividad (Lorenzini, 2008), está determinada por dos condiciones sine qua non: por una parte, la relación reflexiva que el individuo está llamado a establecer consigo mismo y, por otra, la relación que el individuo debe instaurar con la verdad, con un cierto y peculiar tipo de verdad. En otras palabras, la subjetivación -o el sujetamiento-, solo es posible en la medida en que el sujeto (se) tome (o sea inducido a tomar-se) reflexivamente a sí mismo como campo de acción, para un cierto número de procedimientos que tienen que ver con la verdad. No existe un sujeto que sea independiente de su relación con la verdad porque, la subjetividad misma, se constituye y se transforma en el interior de la relación que se tiene con la propia verdad.

EDUCACIÓN Y GUBERNAMENTALIDAD COMO DISPOSITIVO PRODUCTOR DE SUBJETIVIDAD EN ÉPOCA DE SOCIEDADES DISCIPLINARIAS, NEOLIBERALES Y DE GESTIÓN ESCOLAR EFICIENTE

Desde los aportes de Foucault, instituciones propias de siglo XIX como la escuela resultan ser espacios de disciplinamiento (Zuluaga-Garcés et al., 2005). Las prácticas disciplinarias, propias de estas instituciones son productoras de subjetividad, vale decir, enmarcadas dentro de lo que Foucault consideró como la lógica productiva concreta del poder, a saber ¡producir sujetos! (Ramiro-Quiroga, 2017).

A partir de esta lógica productiva “ontoantropológica” (Delgado-Rubio y Dionicio-Lozano, 2020), si se permite el neologismo, lo específico de esta época tiene que ver con la instalación y desarrollo de una serie de tecnologías y métodos puestos al servicio del encauzamiento de la conducta y del arte de gobernar, llevándose a cabo una constante observación del individuo en las diferentes instituciones de la vida social.

En estas instituciones la conducta del sujeto es constantemente puesta a examen, a evaluación, generando cierto tipo de subjetividades (Vázquez-García, 2009). En el marco de la institución escolar, el alumno deberá ir dejando de lado la pereza, la impuntualidad, la desobediencia o la indisciplina para dar lugar a un sujeto obediente, dócil, responsable, puntual y productivo. La educación, en general, será responsable de la constitución de un

ciudadano racional, consciente de sus obligaciones y sus derechos que contribuya al logro del progreso social.

Junto con la noción de gobierno, Foucault también erige el concepto de Gubernamentalidad. La gubernamentalidad refiere a distintas artes de gobierno de la conducta de los hombres. Los modos en los que se ejerce el gobierno de los otros se efectúan a través del medio en el que tanto los gobernantes como los gobernados habitan. En este sentido, intervenir el medio significa estructurar el campo de acción de los individuos utilizando la libertad de cada uno. Por tanto, se interviene el campo posible de las acciones tanto de los gobernantes como los gobernados y no directamente el cuerpo (como lo hacía el dispositivo disciplinario) o la sexualidad de los sujetos. Lo anterior significa que el gobierno de los otros requiere de la libertad de cada individuo, siendo una técnica intermedia entre las técnicas de poder, que constituyen sujetos, con las técnicas de sí, que son los medios en los que los sujetos se autoconstituyen (Acevedo, 2021).

A partir de la década de 1970, en el plano político y económico en particular, surge el neoliberalismo. La definición clásica del neoliberalismo ha sido la que resalta el ámbito teórico y doctrinal: una teoría político-económica que propugna por establecer una economía de mercado, libre de las restricciones estatales en economía. Resalta el hecho de que para generar riqueza y bienestar, el Estado sólo debe cumplir el papel de garante y vigilante de los contratos privados, tener, por tanto el Estado de Derecho a disposición de la construcción y mantenimiento del mercado, es decir, el Estado no puede intervenir directamente la economía con una planificación específica sabiendo de antemano qué se va a producir y cómo se logrará (Acevedo, 2021). Otra característica singular que los filósofos políticos han subrayado de esta ideología es su preocupación por la total liberalización y privatización de los servicios públicos, tendiendo a un régimen fiscal austero, por lo que los viejos subsidios propuestos por un Estado de bienestar se reducen a su mínima expresión (Acevedo, 2021).

El neoliberalismo incentiva la constitución y mantenimiento de una específica subjetivación. El sujeto que surge gracias al individuo constituido por las reglas de competencia que abarcan todo el espectro de lo social, es el sujeto empresario de sí mismo, un sujeto siempre atento a las dinámicas del mercado y a sus exigencias. Esto significa que los procesos de subjetivación en el neoliberalismo se constituyen a partir de seducciones y de motivaciones, pues la necesidad de que el individuo se constituya como empresario de sí mismo, viene motivada por afanes como el éxito profesional que acarrea satisfacción y orgullo de sí; fama, dinero, opulencia, hasta la misma dignidad de ser ciudadano se reconoce a través de ese sujeto económico y competitivo (Acevedo, 2021).

Estos cambios, por cierto, implicarán también una crisis de las escuelas y sus procesos de escolarización, trayendo aparejadas nuevas demandas y funciones a realizar (Amorim et al., 2019). Esta época de cambios socioestructurales y de nuevas demandas para los procesos educativos, supone nuevas tecnologías de gobierno y nuevas maneras de conducir las conductas.

Asistimos hoy en día a la producción de estrategias que suponen grados de autonomía en las entidades de gobierno por medio, por ejemplo, de la responsabilización y

el *empowerment* ya no del Estado como agencia central sino, justamente, de sujetos individuales, expresados tanto a nivel de las instituciones como de sus miembros. Una serie que se produce integrando responsabilidad, autonomía y elección como ejes del ejercicio de la libertad individual. Libertad que, dada la retirada del Estado, se exhibe como ampliada y distribuida en tanto este Estado ya no interviene en las decisiones ni definiciones como otrora lo hacía. Ahora el desafío está en los individuos, quienes deben hacer uso responsable de su autonomía y, por tanto, de su ampliada capacidad para elegir como ejercicio pleno de la libertad (Grinberg, 2015).

A estas nuevas dinámicas del gobierno esa lo que lo Grinberg (2015) denomina “sociedad del gerenciamiento o de la Gestión escolar”. La gestión implica una manera de llevar adelante algo en donde la planificación deja de ser un elemento previo a la acción para transformarse en una práctica que acompaña, monitorea y realiza un seguimiento para controlar las diferentes instancias de un proceso. La escuela, entonces, precisa de la gestión en todas sus instancias y en todos sus actores. Con la llegada del neoliberalismo y los cambios que propició en el ámbito educativo, nos encontramos ante un proceso de “Macdonalización de la Escuela”. Un McDonald debe producir de manera rápida, eficiente y bajo rigurosos controles. La escuela y las demás instituciones educativas entrarán también en esa lógica debiendo atender las demandas del contexto de manera eficiente (Ramiro-Quiroga, 2017).

A través de sus diferentes instituciones, con un papel central de los medios de comunicación y de la web, el neoliberalismo producirá una nueva subjetividad. Una subjetividad que centrará el foco en el individuo y ese individuo de antaño, dependiente del Estado del modelo benefactor, se convertirá ahora en un sujeto activo y autorresponsable que tiene la libertad de elegir por sí mismo. Esto implica que la gubernamentalidad neoliberal utiliza estrategias de autorresponsabilización bajo una retórica de la “autonomía” de los sujetos.

En este contexto, la educación conformará otro tipo de sujeto y subjetividad. Todo el sistema educativo será una maquinaria puesta al servicio de conformar un sujeto-cliente (Noguera-Ramírez, 2018; Veiga-Neto y Noguera-Ramírez, 2010). Los sistemas de evaluación, el credencialismo, la meritocracia y los mecanismos de control, se acentuarán en un sistema donde se responsabiliza cada vez más a los actores particulares y donde también crece, paralelamente, el individualismo y la competitividad.

OTROS MODOS DE SUBJETIVACIÓN PARA LA CONFORMACIÓN DE SUJETOS ANALÍTICOS-CRÍTICOS Y CREATIVOS: PRÁCTICAS DE SÍ COMO RESISTENCIA PARA UNA RE-EXISTENCIA

El análisis nos hace tener presente que la educación y, en particular las instituciones educativas, siempre están sujetas a las condiciones sociales, económicas y políticas propias de un determinado momento de la historia. La escuela es la institución productora de sujetos por excelencia y, en tal sentido, es deseable pensar que también pueden y deben

realizarse aportes significativos para la conformación de sujetos críticos, capaces de comprender y manejarse en estos escenarios tan cambiantes y de gran tensión entre lo local y lo global, entre la responsabilidad individual y los procesos colectivos (Veiga-Neto y Noguera-Ramírez, 2010).

Se trata de pensar cómo el trabajo de los sujetos sobre sí mismos representa una forma de convertir su vida en un objeto bello, en una verdadera obra de arte, convirtiendo al sujeto en un artesano que modela su vida conforme a lo bello y lo bueno, relevando una cierta dimensión estética en la configuración y conformación subjetiva que implica formas y modalidades de la relación con uno mismo, inaugurando una verdadera cultura de sí que posibilita recuperar una dimensión autónoma del sujeto por fuera de toda relación coactiva, transitando un nuevo modelo de subjetivación, privilegiando la auto-invencción y la auto-determinación, como formas de resistencia, por encima de la ficción tecnológica (Colombani, 2023).

La noción de “resistencia” (Murcia-Monsalvo, 2023) planteada por Foucault (1994) que refiere a la posibilidad de producción de otras conductas y sentidos diferentes a los establecidos por las relaciones de poder predominantes, resulta del todo valiosa, inspiradora y programática (Cortés-Rodríguez, 2013). La enunciación foucaultiana enfatiza la resistencia como una práctica ética orientada hacia la transformación del individuo y hacia el comando de sí. Se piensa como la capacidad del sujeto para convertirse en constructor de condiciones más coherentes con su desenvolvimiento socio-histórico; como un ser transformador de su contexto y como contraconducta a la gubernamentalidad en la que se disputa la conducción en sí misma, pero también la forma en la que nos conducen, como lucha contra los procedimientos que buscan conducirnos a nosotros y los otros (Salazar-Rendón y Castaño-Urdinola, 2023, p. 7).

Toda resistencia en Foucault (2006) expresa una “contraconducta”, noción que trabajó al final de su obra, comprendiéndola como una lucha en contra de los procedimientos implementados para conducir a otros; es decir, contra dispositivos y tecnologías de gubernamentalidad, a partir de sujetos que agencian resistencias desde sus propios contextos y circunstancias. Haciendo una analogía podríamos enunciar que, si “donde hay poder hay resistencia”, “donde hay gubernamentalidad hay contraconducta”. Pensar la resistencia como contraconducta permitió a Foucault (2006) encontrar un concepto que articula tanto la dimensión ética como política de la resistencia (Salazar-Rendón y Castaño-Urdinola, 2023, p. 8).

Foucault definió las prácticas de gobierno como “técnicas y procedimientos para dirigir la conducta humana. La conducta puede referirse a dos cosas: (i) cómo conducimos las conductas de los otros o cómo se nos dirigen las nuestras, pero también con (ii) cómo dirigimos nuestras propias conductas. Por esto distinguió dos tipos de prácticas de gobierno: a) Las prácticas de poder que son “los métodos y técnicas usados en distintos contextos institucionales para actuar sobre la conducta de los individuos, tomados de manera separada o en grupo, para moldear, dirigir o modificar la forma de conducirse a sí mismos” y b) Las prácticas de sí (Foucault & Rabinow, 2000). A través de las prácticas de sí podemos ir esculpiendo como sujetos una estética de la existencia, hacer de las prácticas y del cuidado de sí, prácticas de libertad. Es en este plano en donde la resistencia se torna

re-existencia, como la autocreación de una forma de vida como soberanía existencial (Salar-Rendón y Castaño-Urdinola, 2023, p. 12).

Si la escuela es una institución productora de saberes, representaciones, prácticas, pensamientos, opiniones, experiencias, en síntesis, de subjetividades, entonces, desde un ejercicio filosófico educativo es tarea de todos los actores educativos, pensar y repensar constantemente qué estamos produciendo y para qué, teniendo como horizonte el deseo y la posibilidad de generar espacios de conocimiento y aprendizaje que no sean solo “eficientes” sino, ante todo, críticos y significativos.

Pensar la educación y hacer reflexión filosófica con ella y desde ella, significa e implica no bloquearla, banalizarla y no convertirla en experimento de políticas educativas neoliberales. Si bien la institución educativa es productora de un determinado tipo de subjetivación, relacionada con la formación del llamado “capital y/o recurso humano”, sí es pensable y educable producir otro (s) modo (s) de subjetivación que incluya las experiencias de vida, opciones y elecciones desde los mismos sujetos, a partir de un ejercicio del poder en forma democrática entre los distintos actores del proceso de enseñanza-aprendizaje y el despliegue y movilización de otros dispositivos pedagógicos.

¿Cómo, por medio del cuidado de sí mismo, de las prácticas de subjetivación se puede construir un modo de resistencia ético-política a los estados de dominación?

En un sentido foucaultiano visualizo factible y viable educar a las y los estudiantes para el “cuidado de sí” y “cuidado del otro” que desarrolle y ponga en acto capacidades de resistencia del sujeto a ser subjetivado, condicionado o determinado, en alguien que desde sí no proyecta, no ha elegido ni quiere, y más bien acoger y plasmar una comprensión de la vida desde una “estética de la existencia”; esto es, una vida ya no ligada a un sistema jurídico ni disciplinario, sino a la irrupción de “lo inatrapable” (Moreira-Martins y Peixoto-Junior, 2013).

REFERENCIAS

- Acevedo, H. (2021). Neoliberalismo como gubernamentalidad: un análisis crítico de la subjetivación contemporánea. *El banquete de los dioses*, (9). <https://publicaciones.sociales.uba.ar/index.php/ebdld/article/view/6937>
- Aguilar, A. (2020). Reflexión en torno a la utilidad de la cartografía conceptual en la investigación. In C. U. CIFE (Ed.), *Análisis y reflexiones en torno a la metodología de la investigación y el desarrollo humano*.
- Aguilar-Pérez, M. G., Ortega-Pérez, J. R. (2007). Modernidad y subjetividad. *Acalán*, 48. https://www.unacar.mx/contenido/difusion/acalan48pdf/portada_inter.pdf
- Alegría, J. (2015). Modelos de subjetivación y disciplinamiento. En torno a la modelización de la educación. *Revista digital docente Perspectiva*, 16.
- Amorim, T. R. D. S., Alberto, M. D. F. P., Dos-Santos, D. P., & Pessoa, M. C. B. (2019). “Mandados e comandados por alguém”: Processos de Subjetivação formados pela Institucionalização. *Revista Subjetividades*, 18(3), 51. <https://doi.org/10.5020/23590777.rs.v18i3.6763>
- Ball, S. J. (1993). *Foucault y la educación. Disciplinas y saber*. Morata.

- Barragán-Castrillón, B. (2011). Experiencia y narración: ensayo sobre el conocimiento escolar como campo de subjetivación. *Revista Virtual Universidad Católica del Norte*, (32), 201-219. <https://revistavirtual.ucn.edu.co/index.php/RevistaUCN/article/view/32>
- Blackman, L., Cromby, J., Hook, D., Papadopoulos, D., & Walkerdine, V. (2008). Creating subjectivities. *Subjectivity*, 22, 1-27. <https://doi.org/10.1057/sub.2008.8>
- Chavarriaga-Cigo, L. F., & Ochoa-Cano, N. (2015). *Efectos del disciplinamiento en la escuela en la configuración de la subjetividad* [Tesis de Grado. Universidad de Manizales]. Colombia. <http://hdl.handle.net/20.500.11907/1314>
- Colombani, M. C. (2023). Tecnologías del yo, política y resistencia: Michel Foucault y las posibilidades de nuevas subjetividades. *Revista Central de Sociología*, 16(16). <https://www.centralesociologia.cl/index.php/rscs/article/view/153>
- Cortés-Rodríguez, M. A. (2013). *Poder y resistencia en la filosofía de Michel Foucault*. Biblioteca Nueva.
- Cullen, C. A. (1997). *Crítica de las razones de educar*. Temas de filosofía de la educación (Vol. 15). Paidós.
- Cullen, C. A. (2016). Subjetividad y alteridad. En A. M. Salmerón-Castro, B. F. Trujillo-Reyes, A. Del-Huerto-Rodríguez-Ousset; M. De-la-Torre-Gamboa, *Diccionario Iberoamericano de filosofía de la educación*. Fondo de Cultura Económica, UNAM. <https://www.fondodeculturaeconomica.com/dife/definicion.aspx?l=S&id=22>
- De-Alba, A., & Martínez-Delgado, M. (Coords.) (2011). *Pensar con Foucault. Nuevos horizontes e imaginarios en educación*. IISUE/ Universidad Autónoma de Zacatecas.
- Delgadillo-Mosquera, J. F. (2013). *La escuela, el poder y la producción de subjetividad* [Trabajo Magister en Educación. Universidad San Buenaventura]. Santiago de Cali, Colombia.
- Delgado-Rubio, E., & Dionicio-Lozano, M. (2020). Sujeto, subjetivación y ontología de nosotros mismos: Una reflexión abierta e inconclusa. *Pensamiento. Revista de Investigación e Información Filosófica*, 76(290), 505-520. <https://doi.org/10.14422/pen.v76.i290.y2020.004>
- Díaz-Genis, A. (2016). *La formación humana desde una perspectiva filosófica: inquietud, cuidado de sí y de los otros, autoconocimiento*. Editorial Biblos.
- Etchegaray, R., Chorroarín, S., Pac, A., Erramouspe, P., Esperon, J. P., Mizrahi, E., & Razuk, A. L. (2009). *Condiciones y límites de las nociones de sujeto, subjetividad e identidad*. Argentina: Universidad Nacional de la Matanza.
- Foucault, M. (1995). *Tecnologías del yo*. Paidós.
- Foucault, M. (1996). *La hermenéutica del sujeto*. Altamira.
- Foucault, M. (1999). *La ética del cuidado de sí como práctica de la libertad* [Interview].
- Foucault, M. (2006). *Seguridad, territorio, población: curso en el Collège de France (1977-1978)*. Fondo de Cultura Económica.
- Foucault, M. (2011). *El gobierno de sí y de los otros*. Fondo de Cultura Económica.
- Foucault, M. (2019). *Microfísica del poder*. Siglo XXI.
- Gajardo, M. (2022). Desarrollo educativo en América Latina. Tendencias globales, desafíos regionales. En F. Miranda-López, & A. Martínez-Bordón (Coords.), *Políticas, reformas y evaluación educativas en México y América Latina: Balance y perspectivas a futuro* (pp. 103-132). Universidad Iberoamericana. https://ibero.mx/sites/all/themes/ibero/descargables/publicaciones/politicas_reformas_evaluacion_educativas.pdf

- Vázquez-García, F. (2009). *De la microfísica del poder a la gubernamentalidad neoliberal. Nota sobre la actualidad filosófico-política de Michel Foucault.*
- Grinberg, S. M. (2015). El gobierno de sí recargado: Educación, pedagogía y gubernamentalidad en las sociedades de gerenciamiento. *Textura*, 17(34), 10-31.
- Laiton, Y. (2014). La institución escolar en el gobierno neoliberal: una perspectiva desde Michel Foucault. *Ciudad Pazando*, 7(2), 138-156. <https://doi.org/10.14483/udistrital.jour.cpaz.2014.2.a07>
- Langer, E., & Buenaventura, B. (2016). *Usos y prospectivas de Foucault en la educación a 30 años de su muerte.* Fundación Luminis.
- Larrosa, J. (1995). *Escuela, poder y subjetivación.* Ediciones de La Piqueta.
- Lorenzini, D. (2008). “El cinismo hace de la vida una aleturgie”. Apuntes para una relectura del recorrido filosófico del último Michel Foucault. *Revista Laguna*, 23, 63-90. <https://core.ac.uk/download/pdf/214828091.pdf>
- Moreira-Martins, L. A., & Peixoto-Junior, C. A. (2013). Deslocamentos na Governamentalidade: a subjetivação como resistência ético-política em Foucault. *Revista Psicologia Política*, 13(27), 245-259. <https://psykebase.es/servlet/articulo?codigo=7431653>
- Morras, V. (2006). Dussel, Inés y Caruso, Marcelo. La invención del aula. Una genealogía de las formas de enseñar. Santillana, Buenos Aires, 1999, 224 páginas. *Clio & Asociados*(9-10), 163-165. https://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.10324/pr.10324.pdf
- Murcia-Monsalvo, Y. A. (2023). *Caracterización de un concepto de resistencia en Michel Foucault* [Trabajo de Grado. Universidad del Norte]. <http://hdl.handle.net/10584/11369>
- Noguera-Ramírez, C. E. (Comp.) (2018). *Alfredo Veiga-Neto y los estudios foucaultianos en educación* (1ª. ed.). Universidad Pedagógica Nacional.
- Ortiz, J. E. (2023). La subjetivación en el último Foucault: un modo de reconocer y minimizar efectos de dominación. *Claridades. Revista de Filosofía*, 15(1), 11-40. <https://doi.org/10.24310/claridadescrf.v15i1.13687>
- Ovejero-Bernal, A., & Pastor-Martín, J. (2001). La dialéctica saber-poder en Michel Foucault: un instrumento de reflexión crítica sobre la escuela. *Aula Abierta*, 77, 99-110. <http://hdl.handle.net/10651/27469>
- Pedranzani, B. E., Martín, L. M., & Díaz, C. R. (2013). Pensando las subjetividades hoy: el papel de la escuela y el currículum. *Revista Contextos de Educación*, 15(13).
- Piedrahita-Echandía, C. L., Díaz-Gómez, Á., & Vommaro, Pablo (Comps.) (2015). *Pensamientos críticos contemporáneos: Análisis desde Latinoamérica.* CLACSO. <https://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/se/20151112014322/pensamiento.pdf>
- Pincheira, I., Flem, I., Follegati, L., Sanhueza, D., & Sir, H. (Eds). (2016). *Máquinas del saber, mecanismos del poder, prácticas de subjetivación.* Actas 1ª Jornada transdisciplinar de estudios en Gubernamentalidad.
- Pineau, P. (1996). La escuela en el paisaje moderno. Consideraciones sobre el proceso de escolarización. In H. Cucuzza (Ed.), *Historia de la educación en debate.* Miño y Dávila Editores. <https://labrujuladocente.files.wordpress.com/2014/03/pineau01.pdf>

- Pineau, P. (1999). Premisas básicas de la escolarización como construcción moderna que construyó a la modernidad. *REC: Revista de estudios del Currículum*, 2(1), 39-61. <http://hdl.handle.net/11162/25213>
- Pineau, P. (2001). ¿Por qué triunfó la escuela?, o la modernidad dijo: “Esto es educación”, y la escuela respondió: “yo me ocupo”. En P. Pineau, I. Dussel, M. Caruso, *La escuela como máquina de educar. Tres escritos sobre un proyecto de la modernidad* (pp. 27-52). Paidós. <https://isp-sal.infod.edu.ar/sitio/wp-content/uploads/2020/03/2-La-escuela-como-maquina-de-educar.-Pineau.-1.pdf>
- Pineau, P. (2010). Escolarización y subjetividad moderna. *Diploma Superior en Gestión Educativa. FLACSO Argentina*.
- Pineau, P., Dussel, I., & Caruso, M. (2001). *La escuela como máquina de educar: tres escritos sobre un proyecto de la modernidad*. Paidós.
- Pulido-Cortés, O., Suárez-Vaca, M. T., & Espinel-Bernal, O. O. (Comps) (2017). *Pensar de otro modo. Herramientas filosóficas para investigar en educación*. Tunja UPTC. <https://repositorio.uptc.edu.co/handle/001/3304>
- Ramiro-Quiroga, A. (2017). Escuela y producción de subjetividad: El papel de la educación en las sociedades del gerenciamiento y el paradigma de la gestión escolar. *IXTLI. Revista Latinoamericana de Filosofía de la Educación*, 4(8), 221-235. <http://ixtli.org/revista/index.php/ixtli/article/view/86>
- Rodríguez-Neira, T. (1995). Poder y saber. (La micropolítica foucaultiana y la práctica escolar). *Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria*, 7, 163-181. <https://doi.org/10.14201/3075>
- Runge, A. (2020). Analítica pedagógica de la subjetivación y del reconocimiento: los aportes de Michel Foucault y Judith Butler para pensar la interacción educativa. In O. C. Espinel (Ed.), *Educación y pensamiento contemporáneo: práctica, experiencia y educación* (pp. 191-216). Corporación Universitaria Minuto de Dios. <https://repository.uniminuto.edu/items/baba2cf1-aca1-4c78-bb7f-91244fd4fc1a>
- Salazar-Rendón, M. A., & Castaño-Urdinola, J. T. (2023). Resistir no es aguantar: en busca de la noción de resistencia. *Sociedad y Economía* 50, e10111995. <https://doi.org/10.25100/sye.v0i50.11995>
- Veiga-Neto, A., & Noguera Ramírez, C. E. (2010). Gubernamentalidad neoliberal: implicaciones para la educación. *Revista Educación y Pedagogía*, 58, 213-235.
- Zuluaga-Garcés, O. L., Vitarelli, M., Veiga-Neto, A., Schérer, R., Saldarriaga, O., Sáenz, J., Runge, A. K., Rifá, M., Quiceno-Castrillón, H., Noguera, C., Narodowski, M., Martínez-Boom, A., Echeverri, J., Caruso, M., & Aguilar, D. (2005). *Foucault, la pedagogía y la educación: pensar de otro modo* (1ª. ed.).



Aprendizaje de las Tecnologías de la Información y la Comunicación en el envejecimiento activo: un estudio cualitativo en Buenos Aires

Learning Information and Communication Technologies in active aging: A qualitative study in Buenos Aires

Dides-Iliana Hernández-Silvera; Alejandra-Noelia Pécora; Florencia-Julia Núñez

Dides-Iliana Hernández-Silvera

Universidad Católica Argentina
Argentina

<https://orcid.org/0000-0001-7759-516X>
hernandezsilvera@uca.edu.ar

Alejandra-Noelia Pécora

Universidad Católica Argentina
Argentina

<https://orcid.org/0009-0002-5686-1902>
alepecora@uca.edu.ar

Florencia-Julia Núñez

Universidad Católica Argentina
Argentina

<https://orcid.org/0009-0003-3946-1744>
fnunez@uca.edu.ar

Recibido: 11-07-2024

Aceptado: 11-11-2024

Cómo citar este texto:

Hernández-Silvera, D. I., Pécora, A. N., & Núñez, F. J.. (2025). Aprendizaje de las Tecnologías de la Información y la Comunicación en el envejecimiento activo: un estudio cualitativo en Buenos Aires. *Revista Panamericana de Pedagogía*, 39, e3198. <https://doi.org/10.21555/rpp.3198>

Resumen

El objetivo de esta investigación fue explorar el aprendizaje de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC), específicamente el uso de teléfonos móviles, en adultos mayores comprometidos con el envejecimiento activo. Se reconoce que el aprendizaje es un proceso continuo a lo largo de la vida, mediante el cual se integran nuevos conocimientos a esquemas previos, permitiendo la construcción de nuevos saberes. Este estudio se desarrolló a través de un enfoque cualitativo utilizando el método comparativo constante para el análisis de datos, bajo el diseño de teoría fundamentada. Se llevaron a cabo entrevistas semidirigidas con una muestra teórica de 27 adultos mayores (edades entre 60 y 95

Este artículo está sujeto a una licencia Creative Commons Attribution -NonCommercial-ShareAlike 4.0 International License



años) participantes en talleres sobre el uso de TICs en la Asociación de Jubilados y Pensionados, un club y un taller protegido en AMBA, Buenos Aires. Los resultados de la investigación sugieren que el aprendizaje de la tecnología tiene un impacto significativo en el envejecimiento activo de los adultos mayores, facilitando su integración en la sociedad digital contemporánea. Además, se exploran las tecnologías de la R-elación, un concepto que integra el aspecto relacional con la tecnología, y el enfoque de la Educomunicación a través de la intervención educativa en los medios de comunicación.

Palabras clave: Aprendizaje en el adulto; Educomunicación; Envejecimiento activo; TIC; Teléfonos móviles; Personas adultas mayores; Tecnologías de la R-elación.

Abstract

The objective of this research was to explore the learning of Information and Communication Technologies (ICTs), specifically the use of mobile phones, in older adults committed to active aging. It is recognized that learning is a continuous process throughout life, through which new knowledge is integrated into previous schemes, allowing the construction of new knowledge. This study was developed through a qualitative approach using the constant comparative method for data analysis, under the grounded theory design. Semi-directed interviews were carried out with a theoretical sample of 10 older adults (ages between 60 and 95 years) participating in workshops on the use of ICTs in the Association of Retirees and Pensioners, a club and a protected workshop in AMBA, Buenos Aires. The research results suggest that learning technology has a significant impact on the active aging of older adults, facilitating their integration into contemporary digital society. Additionally, the technologies of the R-relationship are explored, a concept that integrates the relational aspect with technology, and the approach of Educommunication through educational intervention in the media.

Keywords: Active aging; Adult learning; Educommunication; ICT; Mobile phones; Older adults; R-relationship technologies.

INTRODUCCIÓN

Esta investigación tuvo como propósito conocer el aprendizaje de la tecnología para el envejecimiento activo de los adultos mayores en AMBA, constituida por la Ciudad Autónoma de Buenos Aires (Lugano y Barracas) y zona Sur de Buenos Aires, con fines a generar nuevas estrategias. En la actualidad, existen TIC dirigidas específicamente a favorecer el envejecimiento activo, son herramientas que permiten estimular la capacidad cognitiva, mejorar la salud (López-Alfayate, 2018). Es por eso por lo que, desde el campo de la Psicopedagogía será imprescindible conocer cómo intervienen el uso de *las Tecnologías de la Información y Comunicación* (TIC) y el uso de teléfonos celulares (Mobile phones) en los procesos de envejecimiento en el que se encuentran inmersos los adultos mayores.

Las TIC, el factor R-relacional y la educomunicación mediante la aplicación de las nuevas tecnologías, abren un abanico de múltiples implicaciones relacionales que habilitan el aprendizaje adaptativo, así como fomentan la colaboración y cooperación en las propuestas, favoreciendo la asistencia y el trabajo grupal en contextos sociales, como lo destacan Hernández-Silvera et al. (2022) y Gabelas-Barroso y Marta-Lazo (2020).

Hernández-Silvera et al. (2022), destacan que las TIC pueden favorecer el aspecto relacional y la educomunicación mediante el uso de herramientas pedagógicas como los teléfonos móviles. Estos abren diversas implicaciones relacionales que promueven el aprendizaje adaptativo, especialmente relevante para personas adultas mayores. Integrar el uso de teléfonos móviles y otras tecnologías de la información es crucial para promover la inclusión digital, facilitar la conexión social y fomentar el aprendizaje continuo entre las personas adultas mayores.

Planteamiento del problema

El aprendizaje a lo largo de la vida es fundamental para el desarrollo personal y el envejecimiento activo. Las nuevas tecnologías son una opción para envejecer, por lo que resulta interesante y necesario comprender las adaptaciones a estos avances y transformaciones actuales conduciéndolos hacia la mejora de la autonomía favoreciendo la calidad de vida (Martínez-Gálvez y Ortega-Expósito, 2021).

La brecha tecnológica excluye a los adultos mayores de numerosas oportunidades y servicios disponibles en la era digital. Al estudiar su aprendizaje tecnológico, se identifican las barreras y desafíos que enfrentan, y se desarrollan estrategias para acercar a esta población a la sociedad actual (Melo-Martínez et al., 2017).

Por otro lado, estos andamiajes les permiten realizar actividades de forma autónoma, como realizar compras en línea, acceder a servicios gubernamentales, gestionar sus finanzas y mantenerse informado. Para Saavedra-Bautista et al., (2020) el uso de la tecnología puede fomentar la participación social al facilitar la comunicación y la interacción con otros, reduciendo el aislamiento social, aunque con el debido seguimiento.

Asimismo, este aprendizaje implica un proceso de adquisición de habilidades y conocimientos que estimula la mente de los adultos mayores. Ayuda a mantener y mejorar las funciones cognitivas, como la memoria, la atención y la resolución de problemas. Fajardo-Cuéllar y Wobbeking-Sánchez (2020) señalan que envejecer supone afrontar cambios personales y adaptarse a una sociedad donde se producen avances acelerados. Esto implica la estimulación de la reserva cognitiva, disponiendo de posibilidades de aprendizaje para el logro de sus exigencias individuales y colectivas, mediante el intercambio de significados, conocimientos, estrategias o experiencias para desarrollar sus habilidades y saberes en la mejora de su calidad de vida. De esta manera, se mantiene activa la capacidad de conocimiento, las expectativas de aprendizaje y se benefician con la confianza y seguridad que aporta cada enseñanza (Cambero-Rivero y Díaz-Galván, 2019).

El objetivo de este estudio es explorar el impacto del aprendizaje de las Tecnologías de la Información y la Comunicación, especialmente el uso de teléfonos móviles, en el envejecimiento activo de adultos mayores en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires. Se busca

comprender cómo el aprendizaje continuo de estas tecnologías contribuye a la integración y participación social de este grupo etario, así como identificar los beneficios percibidos y las dificultades encontradas durante este proceso.

Antecedentes

Diversos autores han contribuido significativamente al estudio del uso de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) por parte de adultos mayores. Vásquez-Rizo et al. (2020) se centraron en el interés tecnológico, la responsabilidad estatal, la alfabetización digital y la apropiación tecnológica en adultos mayores, concluyendo que este grupo enfrenta riesgos de exclusión tecnológica debido a factores personales, motivacionales, formativos, sociales y gubernamentales.

Casado-Muñoz et al. (2015) analizaron la evolución en el uso del ordenador e Internet por personas mayores en entornos universitarios durante nueve años, destacando un aumento significativo en la frecuencia y diversidad de uso motivado por el deseo de mantenerse activos, actualizados y comunicados, así como por la percepción de la necesidad continua de aprendizaje.

Muñoz-Alarcón et al. (2020) investigaron el uso de las TIC en el proceso de envejecimiento, concluyendo que políticas y pedagogías que promuevan la apropiación tecnológica mejoran las condiciones de vida y favorecen el envejecimiento activo de los mayores, a pesar de las resistencias iniciales.

Cabezas-Mery (2022) se enfoca en los usos y gratificaciones que los adultos mayores de la Región del Biobío obtienen de las TIC, encontrando beneficios significativos en términos de información, entretenimiento, comunicación familiar, aprendizaje y gestión financiera.

Cambero-Rivero y Díaz-Galván (2019) exploraron la relación entre el envejecimiento activo y el aprendizaje continuo, resaltando que el aprendizaje no solo implica adquirir conocimientos académicos, sino también fomentar el desarrollo personal y las relaciones sociales entre los adultos mayores.

López-Alfayate (2018) subrayó la importancia de desarrollar tecnologías adaptadas a las necesidades de los adultos mayores, destacando las TIC como herramientas clave para apoyar el envejecimiento activo y mejorar diversos aspectos de la calidad de vida.

Por otra parte, el aporte de la narrativa transmedia puede ser crucial para ayudar a adquirir habilidades tecnológicas de manera efectiva. El enfoque de la Narrativa Transmedia permite utilizar múltiples plataformas y medios para contar una historia cohesiva y enriquecida, lo que podría ser especialmente beneficioso para este grupo demográfico. Por ejemplo, en lugar de simplemente enseñar el uso de un dispositivo móvil en un aula tradicional, la narrativa transmedia podría diseñar experiencias de aprendizaje que integren videos tutoriales accesibles en línea, aplicaciones interactivas diseñadas específicamente para adultos mayores, y quizás incluso historias digitales que guíen paso a paso el proceso de aprendizaje de manera entretenida y motivadora (Montoya y Páez, 2021).

Queda claro que estos estudios demuestran que el aprendizaje tecnológico favorece el envejecimiento activo al proporcionar a los adultos mayores beneficios significativos que mejoran su vida cotidiana, potencian su capacidad cognitiva y faculta para el uso de las redes sociales e influye en la narrativa transmedia. Es esencial comprender cómo y por qué se apropian de las TIC, superando barreras y promoviendo su bienestar integral.

APRENDIZAJE ADAPTATIVO Y TECNOLOGÍAS DE LA COMUNICACIÓN EN ADULTOS MAYORES: ENFOQUE PSICOPEDAGÓGICO Y PERSPECTIVAS DE EDUCOMUNICACIÓN

El trabajo interdisciplinario con personas adultas mayores es fundamental debido a los cambios físicos, cognitivos, emocionales y sociales inherentes al proceso de envejecimiento (Marcos-Pardo et al., 2021). A pesar de los estereotipos que sugieren que el aprendizaje disminuye con la edad, la evidencia actual demuestra que los adultos mayores tienen la capacidad de continuar aprendiendo y adquiriendo nuevos conocimientos. Hernández-Silvera y Leonardelli (2022) sostienen que el envejecimiento de la población plantea diversos retos a las familias, a las comunidades y a las sociedades, en aspectos como el crecimiento económico, la seguridad económica en la vejez, la organización de los sistemas de atención a la salud y la solidez de los sistemas de apoyo familiar. Junto con el aumento de la expectativa de vida, mantener al adulto mayor activo al brindarle espacios de despliegue y vinculación, permite mejorar la calidad de vida.

La integración de tecnologías de la información y comunicación (TIC) en la educación de adultos mayores puede tener un impacto significativo en su vida diaria. Sin embargo, es crucial reconocer que algunos adultos mayores pueden enfrentar dificultades para adoptar estas tecnologías debido a limitaciones físicas, cognitivas o sociales, así como la falta de familiaridad con las mismas. Por lo tanto, es esencial ofrecer un enfoque educativo adaptado a las capacidades, necesidades y preferencias individuales de cada persona mayor.

En este contexto, la educomunicación y las Tecnologías para la R-elación y la Comunicación (TRIC) juegan un papel fundamental. La educomunicación, como concepto introducido por Bernal-Meneses et al. (2019), enfatizan la integración de la educación y la comunicación para facilitar procesos de aprendizaje significativos y adaptados a las necesidades específicas de los adultos mayores. Las TRIC, según el enfoque de Gabelas-Barroso y Marta-Lazo (2020), se centran en el uso de tecnologías para fortalecer las relaciones interpersonales y la comunicación, aspectos fundamentales para el bienestar y la integración social de los mayores.

Además, el psicopedagogo desempeña un rol clave al proporcionar las herramientas necesarias para que los adultos mayores puedan abordar los desafíos de aprendizaje que surgen en etapas avanzadas de la vida. Esto incluye resolver situaciones cotidianas en las que están involucrados, intervenir con la familia y colaborar con otros profesionales que

trabajan con personas mayores (Bianchini, 2022). La elección que hace a la competencia desde el campo de la psicopedagogía como marco teórico es relativo a su enfoque en los procesos cognitivos, emocionales y sociales del aprendizaje, lo cual resulta fundamental para comprender cómo los adultos mayores se apropian de las TIC. La psicopedagogía, al combinar aspectos psicológicos y pedagógicos, permite analizar tanto los factores individuales que influyen en el aprendizaje como las estrategias didácticas más adecuadas. Asimismo, el concepto de tecnologías de la relación, estrechamente vinculado a la psicopedagogía, resulta clave para comprender cómo las TIC pueden favorecer las relaciones sociales y el bienestar de los adultos mayores. Si bien la educomunicación comparte con la psicopedagogía un interés en los procesos de enseñanza-aprendizaje mediados por tecnologías, la primera se centra en el análisis de los medios de comunicación en un contexto más amplio. En este estudio, la psicopedagogía aporta una perspectiva más individualizada y centrada en los procesos internos del aprendizaje, lo que resulta fundamental para comprender las experiencias de los participantes. Por otra parte, Según González (2019), “la psicopedagogía proporciona una perspectiva más completa al integrar las dimensiones psicológicas y educativas, lo que resulta crucial para diseñar intervenciones efectivas que consideran las necesidades emocionales y cognitivas del aprendiz” (p. 93). Esta integración permite un enfoque más holístico y eficaz para abordar las dificultades en el proceso de aprender.

Asimismo, en la educomunicación, especialmente con el uso de TIC, se reconoce que las tecnologías digitales que tienen un impacto significativo en la motivación y el aspecto emocional del aprendizaje. Czaja et al. (2024) destacan que “la integración de TIC en la educación de adultos mayores no solo mejora el acceso al conocimiento, sino que también desempeña un papel crucial en la motivación y el compromiso emocional del aprendiz, facilitando una experiencia educativa más envolvente y personalizada” (p. 45). Las herramientas tecnológicas, al ser interactivas y adaptativas, pueden mejorar la participación y la apropiación de los contenidos educativos.

En resumen, el trabajo con adultos mayores en el ámbito de la psicopedagogía y la educomunicación implica considerar sus particularidades y adaptar las estrategias de enseñanza para fomentar un aprendizaje continuo y significativo, tanto en el ámbito tecnológico como en otros aspectos de su desarrollo personal, emocional y social inclusivo.

MARCO TEÓRICO

Adultos mayores. Aprendizaje de la tecnología

Las personas adultas mayores constituyen un segmento de la población que ha superado la mediana edad y generalmente se sitúa a partir de los 60 o 65 años. Esta etapa de la vida se caracteriza por cambios físicos, cognitivos, emocionales y sociales propios del envejecimiento, según diversos autores como Agüero-García et al. (2022), Valarezo-Carrión et al. (2020) y Gulisano-Basso et al. (2022). A pesar de los estereotipos que sugieren que el aprendizaje disminuye con la edad, la evidencia actual demuestra que los adultos mayores tienen la capacidad de continuar aprendiendo y adquiriendo nuevos conocimientos

a lo largo de toda su vida. Este proceso de adquisición de habilidades, conocimientos y experiencias requiere un esfuerzo constante y activo que abarca todas las etapas de la vida, incluida la adultez mayor.

En este sentido, Vicente y Vila (2017) añaden que el envejecimiento no debe ser visto como una limitación en este proceso, sino como un momento más donde se siga asimilando información. Además, destacan la importancia de considerar las habilidades y experiencias previas de los adultos mayores para aprovechar al máximo su potencial de aprendizaje.

Caballero-Figueredo (2022) destaca la importancia de considerar las características individuales de los adultos mayores en el proceso de aprendizaje, como el estilo cognitivo, el nivel educativo y la motivación. Aunque el proceso puede ser más lento, Caballero señala que no por ello es menos efectivo.

En relación con esto, Vásquez-Rizo et al. (2020) suman el valor de adaptar las estrategias de enseñanza al contexto social y a sus características individuales, remarcando la motivación y el interés como factores clave para este grupo en particular.

Por otro lado, Gulisano-Basso et al. (2022) comentan que el uso de las TIC puede tener un impacto significativo en dicha transformación y en su vida diaria. Además, en otras investigaciones como la de García y Heredia (2017) se menciona que las TIC permiten a los adultos mayores acceder a información, servicios y actividades en línea, mantenerse conectados con sus seres queridos y participar activamente en la sociedad digital.

Sin embargo, algunos autores han apuntado que este grupo etario puede enfrentar dificultades en esta transformación debido a sus limitaciones físicas, cognitivas e incluso sociales, así como a su falta de familiaridad con las nuevas tecnologías. “La adopción de tecnologías por parte de las personas mayores implica un cambio en sus prácticas y modos de vida, lo cual puede generar cierto temor y resistencia” (Rizo et al., 2019, p. 4). Al igual, Agüero-García et al. (2022) plantean que la falta de familiaridad con las TIC, la falta de confianza en su uso y la percepción de que son complicadas y difíciles de aprender dificultan el aprendizaje tecnológico en este grupo de población.

Asimismo, Caballero-Figueredo (2022) destaca la importancia de personalizar las estrategias educativas en tecnología para las personas mayores, asegurando que se adapten a sus capacidades, necesidades y preferencias individuales. Por su parte, Concepción-Bretton et al. (2020) coinciden en que el aprendizaje tecnológico en adultos mayores debe ser un proceso adaptable y continuo, enfocado en el desarrollo de habilidades prácticas y considerando las características únicas de cada individuo.

En resumen, el aprendizaje en adultos mayores implica un proceso constante y que puede ser influenciado por múltiples factores individuales, sociales y contextuales pero que no puede verse como una limitación para seguir aprendiendo. A pesar de que pueden experimentar dificultades en la adopción de las nuevas tecnologías, debido a la falta de familiaridad con ellas y la presencia de estereotipos negativos sobre esas habilidades, sí existen estrategias que se adapten a este grupo etario que pueden favorecer significativamente su vida diaria y superar todo tipo de barreras.

Envejecimiento activo

El concepto de envejecimiento activo ha ganado importancia recientemente debido al aumento significativo de la población mayor en la sociedad. Se enfoca en mejorar el bienestar físico, social y mental a lo largo de toda la vida de las personas mayores, promoviendo su participación en la sociedad de acuerdo con sus necesidades, intereses y capacidades (Román-Graván et al., 2021, p. 111). Este enfoque incluye el uso de dispositivos móviles para desarrollar competencias mediáticas y ampliar el conocimiento sobre las redes sociales a través de las Tecnologías de la Relación, la Información y la Comunicación (TRIC). Gabelas-Barroso et al. (2012) sugieren que la experiencia en entornos tecnológicos TRIC, facilita interacciones a través de redes sociales, enriqueciendo así un enfoque educativo en red más adaptable. Por ejemplo, los adultos mayores pueden beneficiarse de la interacción en plataformas como Facebook o WhatsApp, donde pueden compartir experiencias, mantenerse informados y conectarse con familiares y amigos, promoviendo así un aprendizaje continuo y una participación social activa. Además, aplicaciones como Skype o Zoom permiten realizar videollamadas, facilitando la comunicación cara a cara a distancia, lo cual es especialmente relevante para aquellos adultos mayores que no pueden movilizarse fácilmente.

Esta ampliación ofrece ejemplos adicionales de cómo las TRIC, pueden mejorar la vida social y educativa de los adultos mayores, utilizando herramientas específicas que promueven la interacción y la conexión con otras personas.

En contraste con la visión tradicional del envejecimiento, como un período de declive y deterioro, se visualiza un aumento de la calidad de vida, interés por nuevas actividades y el desarrollo de nuevas redes sociales (Cambero-Rivero y Díaz-Galván, 2019).

La Organización de los Estados Americanos (2015) en el informe de la *Segunda Asamblea Mundial del Envejecimiento* establece que “las personas de edad puedan participar en la vida económica, política, social y cultural de sus sociedades” (p. 3). En este sentido, Parra-Rizo (2017) expone las iniciativas de este organismo y menciona que existen acciones que aseguren una vida prolongada y saludable, optando por un envejecimiento activo y saludable. Agost-Feliz et al. (2021) plantean que el envejecimiento activo es un proceso, que involucra tanto al individuo como al entorno social en el que se desarrolla, y que tiene como objetivo la promoción de la autonomía y el bienestar en la vejez. Asimismo, Fajardo-Cuéllar y Wobbeking-Sánchez (2020) señalan que envejecer activamente implica la estimulación de la reserva cognitiva (RC). De esta manera, se relaciona con la adquisición de nuevas habilidades y la participación en actividades que desafíen al cerebro, lo que contribuye a la creación y mantenimiento de la RC, y a una mayor calidad de vida en esta etapa. De la misma forma, Hernández-Silvera y Leonardeli (2022), expresan que la reserva cognitiva influye en el retraso de la manifestación de los síntomas de deterioro, aquí radica la importancia de continuar en actividad para afrontar las lesiones.

Estas definiciones resaltan la importancia del papel dinámico del individuo en su propio proceso de envejecimiento. Por otro lado, Agost-Feliz et al. (2021) hacen hincapié en que el entorno social en el que se desenvuelve el individuo es un factor decisivo para el envejecimiento activo.

Camero-Rivero y Díaz-Galván (2019) destacan la importancia del aprendizaje a lo largo de toda la vida, considerando el envejecimiento activo como una estrategia esencial que facilita la adquisición de nuevos conocimientos y habilidades, además de contribuir a la prevención de enfermedades neurodegenerativas. Según estos autores, el aprendizaje a lo largo de toda la vida (ALV) proporciona a las personas oportunidades continuas para adquirir conocimientos, habilidades, valores y actitudes que promueven su desarrollo personal y profesional.

López-Alfayate (2018), en relación con estas ideas, menciona herramientas que pueden ser útiles para fomentar el ALV en personas mayores. Se refiere a la adaptación constante al cambio a lo largo de la vida, optimizando así las oportunidades de salud, participación y seguridad para mejorar la calidad de vida conforme las personas envejecen. Destaca también la estimulación a través de Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) como parte integral del envejecimiento activo.

Camero-Rivero y Díaz-Galván (2019) señalan que el acceso y la utilización de las TIC no son uniformes entre las personas mayores, y es transcendental considerar las barreras que pueden obstaculizar su uso efectivo. Según Rosado-Álvarez et al. (2020), la brecha digital representa una de las principales dificultades que limita la eficacia del uso de las TIC en la población adulta mayor. Estos investigadores explican que esta brecha digital, definida como la disparidad en el acceso, uso y habilidades digitales entre distintos grupos de la población, puede estar asociada con factores como la edad, el género, el nivel socioeconómico y el nivel educativo. Se destaca así la importancia de integrar la alfabetización académica y el interés personal en propuestas de educación informal mediante la educomunicación. Esto se vincula estrechamente con la motivación hacia el proceso de aprendizaje, ya que estos espacios ofrecen una conexión con el entorno social y cultural, así como acceso a información general y redes sociales, incluso facilitando el debate intergeneracional a través de la música.

Adhiriendo a Gabelas-Barroso y Marta-Lazo (2020), la integración de lo tecnológico, la información y la comunicación crea espacios estables y relaciones de confianza que facilitan el intercambio educativo. Este enfoque, con el acrónimo TRIC, juega un papel concluyente en la promoción de habilidades para la vida, que van más allá de las etapas tempranas y son esenciales para capacitar a los adultos mayores en diversos aspectos cognitivos y de independencia.

En resumen, el envejecimiento activo se ha convertido en un tema relevante para promover un proceso de envejecimiento saludable y satisfactorio en la población adulta mayor y se centra en reconocer el potencial de las personas adultas mayores para seguir aprendiendo, contribuyendo y participando en diversas áreas de la vida. En este contexto, el uso de las TIC desempeña un papel fundamental al proporcionar herramientas y recursos que habilitan a este grupo etario participar activamente en la sociedad y mejorar su calidad de vida. Sin embargo, es importante abordar las brechas digitales y garantizar la capacitación y el acceso equitativo a las TIC para todas las personas de la tercera edad, ya que estas herramientas tienen el potencial de transformar positivamente su experiencia de envejecimiento, pero solo si se utilizan de manera efectiva y se superan los desafíos asociados, como la seguridad en línea y la privacidad de los datos.

EN TORNO AL APRENDIZAJE A LO LARGO DE LA VIDA Y SU IMPACTO EN LAS PERSONAS MAYORES

El aprendizaje a lo largo de toda la vida no se limita simplemente a adquirir nuevos conocimientos y habilidades, sino que también impulsa el desarrollo de recursos saludables y conduce a una mejora sustancial en la calidad de vida. Este proceso no solo permite a las personas adaptarse eficazmente a un entorno global que es ágil y está en constante evolución, sino que también ha demostrado ser fundamental después de la pandemia, redefiniendo las formas en que nos conectamos y participamos en una sociedad cada vez más interconectada y dinámica.

Por otro lado, según Vicente y Vila (2018), los seres humanos se apropian del aprendizaje interactuando con su entorno, lo cual promueve su crecimiento personal al estar inmersos y participar activamente en la sociedad.

La educación a lo largo de toda la vida se extiende a contextos formales, no formales e informales, abarcando ámbitos como la escuela, el trabajo y la vida cotidiana. Este enfoque no solo se centra en diagnosticar y tratar trastornos del aprendizaje, sino que también juega un papel indiscutible en la prevención de dificultades y en la promoción de la salud mental. En este sentido, es fundamental estimular la reserva cognitiva en adultos mayores (Gulisano-Basso, 2022).

Según González-Díaz y Lara-Martínez (2022), los profesionales deben adaptar sus enfoques según las necesidades individuales, utilizando teorías que orienten tanto en la prevención como en la intervención en problemáticas específicas. Autores como Vicente y Vila (2018) destacan el rol esencial del aprendizaje personalizado en adultos mayores, adaptando estrategias educativas a sus capacidades únicas y reconociendo la importancia de las Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC) para su desarrollo personal y social.

Además, Vicente y Felicitas (2022) enfatizan cómo el aprendizaje de las TIC puede favorecer un envejecimiento activo y saludable, proporcionando oportunidades de comunicación y aprendizaje que de otro modo serían inaccesibles. Este enfoque adaptativo y centrado en la persona permite a los psicopedagogos mejorar la calidad de vida de los adultos mayores, promoviendo su crecimiento personal a través de metodologías educativas que responden a sus necesidades individuales y al contexto en el que se desenvuelven.

La intervención en el ámbito de los adultos mayores desempeña un papel vital para el desarrollo cognitivo, emocional y social, así como para potenciar su calidad de vida y bienestar integral. Según Vicente y Vila (2018), existe un reconocimiento significativo sobre la importancia de abordar la capacidad funcional como indicador de salud y calidad de vida, así como los factores de riesgo y protectores en el proceso de envejecimiento. Es esencial comprender las características biopsicosociales de este proceso para facilitar una transformación placentera y empática, promoviendo intervenciones que impulsen la salud, prevengan enfermedades y atiendan las condiciones establecidas (Vicente y Vila, 2018).

Por otra parte, adhiriendo al concepto de reserva cognitiva, el cual cobra relevancia en este contexto, ya que está estrechamente relacionado con un envejecimiento óptimo (Fajardo-Cuéllar y Wobbeking-Sánchez, 2020), destacando la capacidad del cerebro para

tolerar el deterioro sin manifestar síntomas clínicos, basado en la plasticidad cerebral. Estimular esta reserva cognitiva se convierte en una estrategia fundamental para ralentizar el deterioro cognitivo (Fajardo-Cuéllar y Wobbeking-Sánchez, 2020), sustentado en la idea de que la plasticidad cerebral es posible y se desarrolla a lo largo de toda la vida (Casasola-Rivera, 2024).

En términos prácticos, diversas intervenciones se centran en mejorar la calidad de vida de los adultos mayores y fomentar un envejecimiento activo. Troncoso-Pantoja et al. (2020) proponen talleres educativos y sesiones que fortalezcan habilidades sociales, mientras que el ejercicio físico se destaca como una herramienta para aumentar la funcionalidad cognitiva y física, promoviendo la autonomía y la interacción social positiva (Troncoso-Pantoja et al., 2020). Por otra parte, Martín-Valle (2022) sugiere que los talleres pueden cambiar la percepción patologizante del envejecimiento, proporcionando información sobre los cambios físicos y cognitivos que ocurren durante este proceso reduciendo el miedo y los prejuicios.

En conclusión, las estrategias de intervención dirigidas a adultos mayores enfatizan la importancia de estimular la reserva cognitiva y mejorar la calidad de vida a través de programas adaptados a las necesidades individuales. Estas intervenciones pedagógicas juegan un papel fundamental en promover un envejecimiento saludable, activo y socialmente participativo, contribuyendo significativamente al bienestar y la satisfacción personal de esta población.

Según lo antes expuesto, el objetivo general de este estudio fue comprender cómo el aprendizaje de las TIC, específicamente el uso de teléfonos móviles incide en la calidad de vida y el envejecimiento activo de adultos mayores en el Área Metropolitana de Buenos Aires (AMBA). Se buscó explorar los beneficios, desafíos y motivaciones que subyacen a este proceso, así como identificar estrategias pedagógicas efectivas para la enseñanza de TIC en este grupo etario. Para ello, se identifican los ventajas y dificultades que encuentran los adultos mayores en el aprendizaje de la tecnología desde un recorte o muestreo estratificado por ubicación geográfica en AMBA (Ciudad de Buenos Aires y zona sur de Buenos Aires). Además, se buscó describir los motivos que alientan a los adultos mayores a conocer el manejo de dispositivos, explicar la relación entre el uso de la tecnología y el envejecimiento activo, e identificar las aplicaciones y programas que favorecen el envejecimiento activo. Un nuevo objetivo es analizar las estrategias pedagógicas más efectivas para la enseñanza de la tecnología a los adultos mayores en AMBA.

MÉTODO

En este trabajo se optó por una metodología cualitativa con diseño de teoría fundamentada. Este enfoque consistió en comprender los fenómenos desde la perspectiva de los participantes en su ambiente natural (Hernández-Sampieri y Mendoza-Torres, 2018, p. 364). El diseño se refiere al plan o estrategia concebida para obtener la información deseada (Hernández-Sampieri y Mendoza-Torres, 2018, p. 120).

Tipo de estudio

Se utilizó un tipo de estudio de teoría fundamentada, que incluye una lógica inductiva, explorando y describiendo para luego generar perspectivas teóricas (Hernández Sampieri et al., 2010). Según Corbin y Strauss (2022) esta teoría se deriva de datos recopilados de manera sistemática y analizados a través del proceso de investigación.

Instrumento

Se realizaron 27 entrevistas semiestructuradas utilizando como instrumento una guía de preguntas, permitiendo al entrevistador introducir preguntas adicionales para obtener mayor información (Hernández-Sampieri et al., 2010, p. 418). Las preguntas fueron abiertas, para que los adultos mayores pudieran explayarse en su discurso.

Muestra y contexto

La muestra fue teórica, utilizada para comprender una idea, observando casos que favorezcan su comprensión (Hernández-Sampieri et al., 2010, p. 399). Se hace un recorte de muestra o muestreo estratificado por ubicación geográfica de diferentes ubicaciones geográficas específicas como Avellaneda, Lugano (CABA), y Barracas en Argentina.

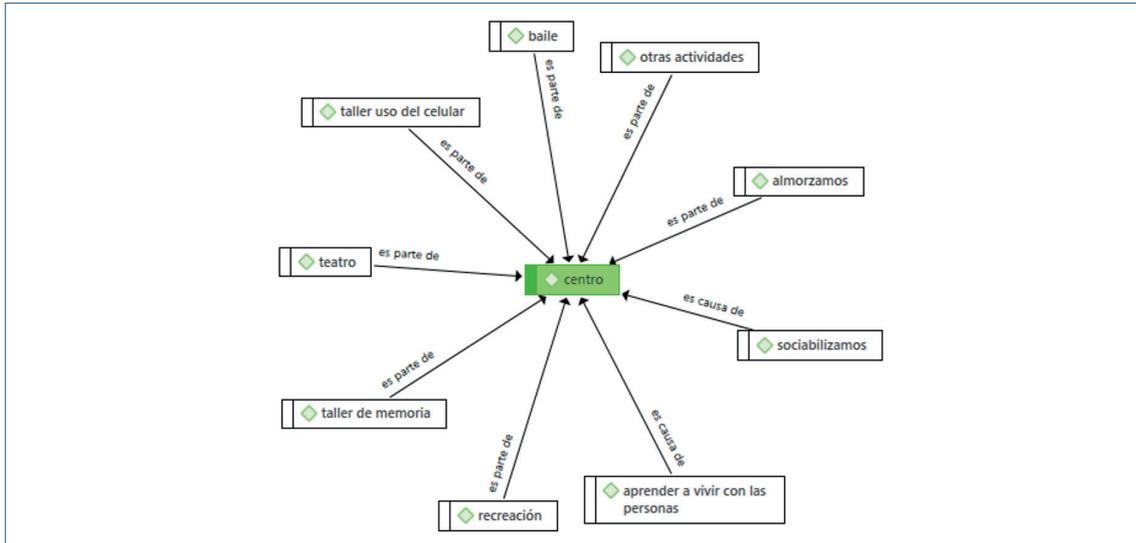
Este enfoque se utiliza para asegurar que la muestra recolectada represente adecuadamente diferentes áreas geográficas relevantes para el estudio. Cada ubicación geográfica se considera un estrato, y se seleccionan muestras dentro de cada uno de estos estratos para capturar la diversidad geográfica de la población de interés. La muestra estuvo constituida por personas mayores que asistieron a la Asociación de Jubilados y Pensionados en Villa Lugano, CABA, adultos mayores que concurren a consultorio y asiduos al Sindicato de Empleados de Comercio en zona Sur, zona sur de Buenos Aires, y adultos mayores que asisten a un taller protegido en Barracas, CABA. La muestra consistió en 27 adultos, con edades entre 60 y 95 años, y asistencia continua de tres meses al taller. En estos lugares se ofrecen actividades y talleres para el bienestar integral de los adultos mayores, promoviendo el intercambio de vivencias entre pares.

DESARROLLO CONCEPTUAL

En el marco del presente estudio, se observa en la Figura 1, una representación visual del diagrama de actividades desarrolladas, generado mediante el software Atlas.ti.

Figura 1

Diagrama de actividades del centro para adultos mayores



Nota: Este diagrama muestra el conjunto de relaciones que se establecen en centros de pensionados y jubilados para adultos mayores. Fuente: elaboración propia.

Esta representación, permite observar y analizar las relaciones entre los diferentes códigos extraídos del análisis cualitativo de datos. En él se destacan diversas actividades llevadas a cabo en la zona, tales como talleres de memoria, actividades de baile, espacios para almuerzos y socialización, presentaciones teatrales, entre otras. Este análisis visual proporciona una comprensión más profunda de la diversidad y relevancia de las actividades ofrecidas en el centro (o zona) en el contexto del envejecimiento activo y la integración social de los adultos mayores. Se destacan actividades realizadas en la zona:

- Taller de memoria: para estimular la memoria y prevenir el deterioro cognitivo.
- Baile: actividades de baile para la recreación y el ejercicio físico.
- Almuerzo: se ofrece un espacio para almorzar y socializar con otros participantes.
- Teatro: se presentan obras de teatro para el entretenimiento y la reflexión.
- Otras actividades: se menciona la existencia de otras actividades no especificadas en el diagrama.

Por otro lado, el flujo de actividades muestra:

- Las actividades se dividen en dos categorías: talleres y recreación.
- Los talleres se ofrecen en un espacio específico, mientras que las actividades de recreación se pueden realizar en diferentes lugares del centro de la ciudad.
- Los participantes pueden elegir libremente en qué actividades desean participar. Por ejemplo, tanto el taller de memoria como actividades de baile y teatro.

Las actividades también pueden tener un impacto positivo en la salud física y mental de los participantes.

Procedimiento

Recolección de datos y análisis

Los datos fueron recolectados mediante 27 entrevistas semiestructuradas con preguntas abiertas, enfocadas en explorar las experiencias de los adultos mayores con el uso de teléfonos móviles y otras TIC en contextos de envejecimiento activo. Las entrevistas fueron transcritas y analizadas utilizando el método comparativo constante de Teoría Fundamentada, siguiendo el procedimiento establecido por Corbin y Strauss (2022). Este enfoque permitió desarrollar una teoría emergente a partir de los datos recopilados.

Variables y contexto

Se seleccionaron variables relevantes para la investigación y se llevaron a cabo búsquedas de antecedentes teóricos. El muestreo se realizó por conveniencia y fue estratificado por ubicación geográfica para asegurar una representación adecuada de diferentes áreas. El análisis se centró en identificar patrones y relaciones significativas dentro de los datos, organizándolos posteriormente en categorías y metacategorías.

Metodología de análisis de datos

El proceso de análisis de los datos incluyó tres etapas de codificación:

- Codificación abierta: en esta etapa inicial, se identificaron y etiquetaron conceptos y fenómenos emergentes a partir de los datos significativos extraídos de las transcripciones de las entrevistas. Esto generó una lista preliminar de categorías. Por ejemplo, se codificaron experiencias emocionales de los adultos mayores con las TIC, como la adaptación inicial y la percepción de la utilidad de las herramientas digitales.
- Codificación axial: se establecieron relaciones entre las categorías identificadas durante la codificación abierta, agrupando los datos en subcategorías más específicas para entender mejor las interacciones y patrones emergentes. Un ejemplo es la organización de categorías relacionadas con las emociones y la motivación en subcategorías como “Barreras emocionales” y “Motivación para el uso de TIC”.
- Codificación selectiva: la etapa final implicó la integración de las categorías y subcategorías en metacategorías que reflejan los temas centrales del estudio, consolidando la teoría emergente. Por ejemplo, las subcategorías se integraron en metacategorías como Adaptación emocional y Impacto de las TIC en el envejecimiento activo, proporcionando una visión comprensiva del impacto de las TIC en los adultos mayores.

Tipo de análisis

El análisis correspondió al método comparativo constante de Teoría Fundamentada, planteando una teoría relacionada con la información observada (Vasilachis-de-Gialdino et al., 2006, p. 155). Se siguió el procedimiento de Corbin y Strauss (2022) con las siguientes etapas de codificación para generar una nueva teoría:

- Codificación abierta: se buscaron datos significativos para identificar conceptos y categorías iniciales.

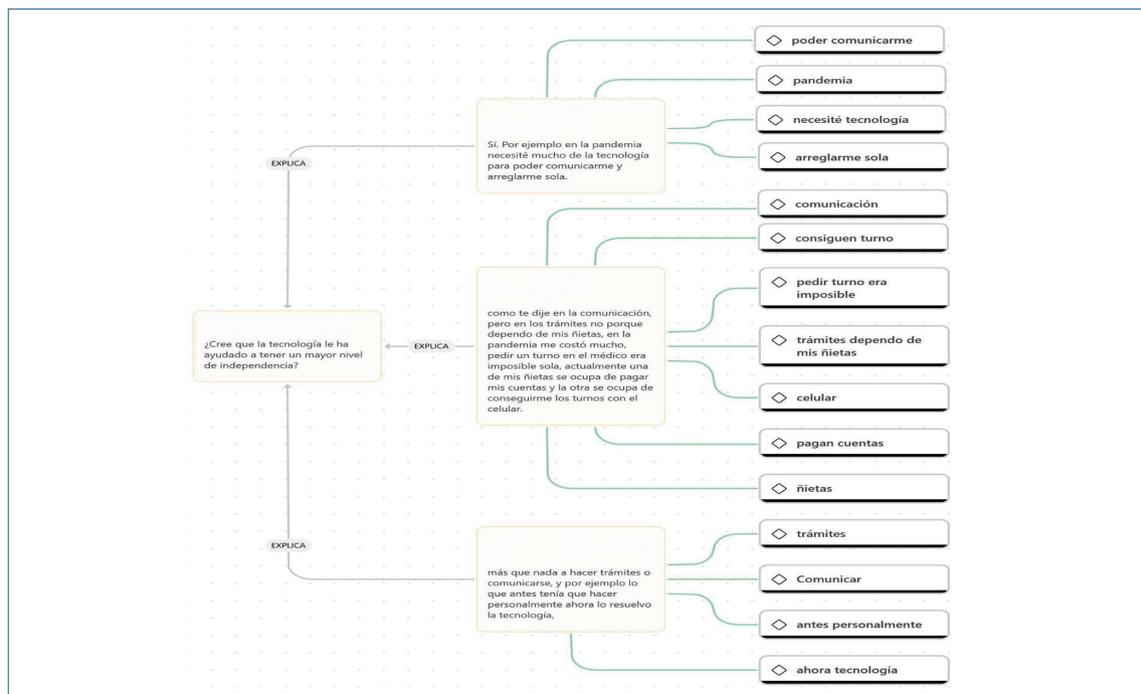
- Codificación axial: se establecieron subcategorías, organizando los datos en relaciones temáticas.
- Codificación selectiva: se integraron las categorías para desarrollar una teoría consolidada basada en los datos.

Organización de categorías

Para mejorar la comprensión del análisis, se presentan diversas figuras que ilustran la organización de metacategorías, categorías y subcategorías, y su relación en diferentes niveles de análisis.

Figura 3

Red conceptual de las relaciones entre la tecnología, la autonomía y la dependencia en adultos mayores.



Nota: La figura corresponde a una codificación abierta, cómo la tecnología ha permitido a los adultos mayores aumentar su autonomía en diversas áreas de su vida, desde la comunicación hasta la gestión de trámites, mientras que también revela la persistencia de dependencias y la necesidad de apoyo. Esta figura se puede insertar después de la descripción de las subcategorías en la codificación axial para mostrar cómo se relacionan con los temas de autonomía y dependencia. Fuente: elaboración propia.

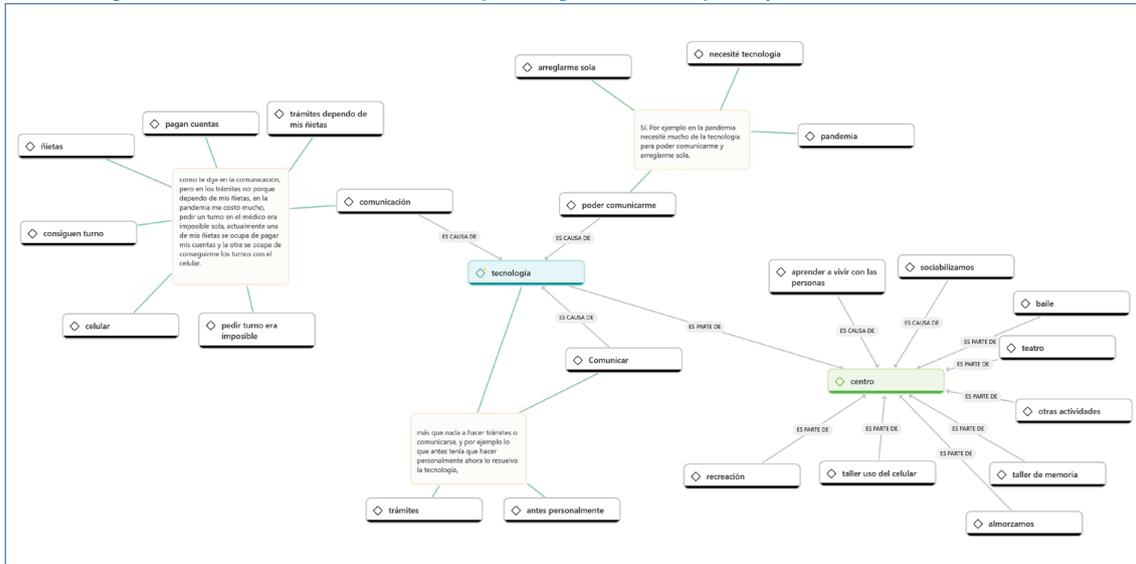
En la codificación abierta, se buscan datos significativos para identificar conceptos y categorías iniciales. La figura mencionada refleja cómo se identificaron y categorizaron estos conceptos iniciales sobre la tecnología y la autonomía de los adultos mayores. Asimismo, representa los primeros patrones observados y categorizados en los datos.

La tecnología ha facilitado en estos participantes un aumento de la autonomía de los adultos mayores en varias áreas de su vida, incluyendo la comunicación y la gestión de trámites. A través de la adopción de herramientas tecnológicas, los adultos mayores han logrado una mayor independencia en actividades que antes requerían asistencia. Sin em-

bargo, también pone de manifiesto que, a pesar de estos avances, persisten ciertas dependencias y la necesidad de apoyo continuo. La tecnología, aunque beneficiosa, no elimina por completo las dificultades que enfrentan los adultos mayores, lo que subraya la importancia de seguir ofreciendo soporte y asistencia. Esta figura puede ser colocada después de la descripción de las subcategorías en la codificación axial para ilustrar cómo estas subcategorías se relacionan con los temas de autonomía y dependencia, proporcionando una visión más clara de cómo la tecnología influye en ambos aspectos.

Figura 4

La tecnología en el día a día de los adultos mayores: oportunidades y desafíos



Nota: Esta figura ilustra los diferentes aspectos de la vida cotidiana en los que la tecnología ha tenido un impacto, con nodos que muestran las relaciones entre estos aspectos. Esta figura subraya los temas consolidados como la Adaptación emocional y el Impacto de las TIC en el envejecimiento activo. Fuente: elaboración propia.

Durante la codificación axial, se organizaron y relacionaron las categorías identificadas en la codificación abierta. La figura 4 muestra cómo se han establecido subcategorías y cómo se relacionan entre sí, proporcionando una visión estructurada de los datos y las conexiones temáticas. En esta fase, se buscó conectar conceptos y categorías para entender mejor sus relaciones y subcategorías.

Según estudios recientes, como los realizados por la profesora Laura Carstensen (2021) en el campo del envejecimiento y la tecnología, la incorporación de las TIC puede tener efectos profundos en la calidad de vida de los adultos mayores, promoviendo una mayor autonomía y un envejecimiento activo. Boot (2020) sostiene que la tecnología facilita la conexión social y el acceso a recursos esenciales, lo que puede mejorar la adaptación emocional al enfrentar los desafíos del envejecimiento. Sin embargo, también es importante reconocer que la tecnología no elimina completamente las barreras que enfrentan los adultos mayores, como la brecha digital y la necesidad de apoyo en el uso de nuevas herramientas.

que mientras las TIC pueden ofrecer oportunidades significativas para la autonomía y la conexión social, también pueden presentar desafíos relacionados con la adaptación y el soporte necesario. Por otra parte, la figura sintetiza estos hallazgos al proporcionar una visión integral de cómo los patrones identificados se relacionan entre sí y contribuyen a una comprensión más amplia de la influencia de la tecnología en el envejecimiento.

Por otra parte, en la codificación, se integraron y redefinieron las categorías para desarrollar una teoría consolidada. Esta figura proporciona un resumen final de los conceptos y patrones clave, mostrando cómo se han integrado y sintetizado para formar una teoría coherente sobre la interacción entre tecnología y adultos mayores. De esta manera, se destacan los temas consolidados y proporciona una visión general de los hallazgos principales.

Este modelo permite observar cómo las TIC facilitan la autonomía y la inclusión social de los adultos mayores, al tiempo que resalta las áreas donde persisten desafíos y barreras. Este enfoque se alinea con las ideas de Sherry Turkle, quien en su obra reciente *The empathy diaries: A memoir* (2021) explora cómo la tecnología afecta las relaciones interpersonales y la experiencia emocional de los individuos mayores. Turkle (2021) argumenta que, aunque la tecnología puede mejorar el acceso a la información y las conexiones sociales, también puede introducir nuevas formas de aislamiento y dependencia tecnológica. La figura 5 busca capturar estos matices al mostrar cómo las categorías y patrones emergentes se interrelacionan y contribuyen a una comprensión más holística del impacto de la tecnología en el envejecimiento.

Hallazgos clave del estudio

Desde la codificación, se buscó comprender los significados que las personas atribuyen a sus experiencias y el contexto en el que estas se producen. Desde un enfoque interpretativo que busca comprender la realidad desde la perspectiva de los participantes en la investigación. Por ello, a partir del Soft se facilitó el análisis de entrevistas, grupos focales y otros tipos de datos textuales, de las entrevistas realizadas, donde emergieron las categorías de análisis relacionadas con el aprendizaje y uso de las TIC y la participación general en el centro por parte de los adultos mayores. Algunos de los temas fueron:

1. Participación en actividades: los participantes destacaron la importancia de involucrarse en actividades recreativas y educativas ofrecidas por centros comunitarios. Estas actividades incluyen talleres de memoria, yoga, teatro, gimnasia, entre otros.
2. Superación de desafíos tecnológicos: algunos adultos mayores expresaron dificultades iniciales al aprender a utilizar dispositivos tecnológicos como teléfonos celulares y computadoras. Sin embargo, con el tiempo y la práctica, lograron superar estas barreras y se sintieron más cómodos con la tecnología.
3. Apoyo social y familiar: muchos participantes mencionaron que recibieron apoyo y aliento de amigos y familiares en su proceso de aprendizaje tecnológico. La ayuda de seres queridos fue fundamental para adquirir confianza y habilidades en el uso de dispositivos electrónicos. Muchos adultos mayores recibieron ayuda y aliento de sus seres queridos para aprender a usar la tecnología y superar sus temores y limi-

taciones. Este apoyo incluyó desde enseñarles cómo utilizar dispositivos específicos hasta brindarles asistencia técnica cuando la necesitaban.

4. Ampliar conocimiento y comunicación: los participantes destacaron la importancia de las TIC para ampliar su conocimiento y comunicarse de manera más eficiente. Anteriormente, realizar trámites o comunicarse con familiares implicaba ir personalmente o coordinar con anticipación, mientras que ahora pueden resolver estas tareas de manera más rápida y sencilla a través de la tecnología.
5. Uso de dispositivos móviles para comunicarse: el uso de teléfonos celulares se ha convertido en una herramienta fundamental para la comunicación. Los adultos mayores mencionaron que utilizan sus celulares principalmente para comunicarse con familiares, especialmente hijos y nietos que viven lejos, lo que les permite mantenerse en contacto de manera más frecuente y rápida.
6. Aprendizaje y adaptación al uso de la tecnología: aunque algunos participantes expresaron dificultades iniciales al aprender a usar dispositivos tecnológicos, como celulares y computadoras, con el tiempo lograron superar estas barreras y adquirir habilidades para comunicarse y realizar trámites en línea. El apoyo social y familiar desempeñó un papel crucial en este proceso de aprendizaje. Asimismo, algunos entrevistados expresaron dificultades para utilizar el celular, mencionando que no entienden cómo hacerlo, que les resulta complejo o inseguro, y que no saben cómo resolver problemas cuando surgen. Se destaca la dependencia de los hijos o nietos para manejar aspectos tecnológicos, como pedir turnos médicos o realizar trámites. Algunos entrevistados mencionaron que prefieren no utilizar ciertas funciones del celular o que no les gusta usarlo, prefiriendo actividades como la lectura, la gimnasia o el baile.
7. Utilidad de la tecnología en la vida cotidiana: los participantes destacaron la utilidad de la tecnología para realizar trámites bancarios, comunicarse con familiares en el extranjero de manera rápida y acceder a información relevante a través de internet. Además, el uso de aplicaciones como WhatsApp y correo electrónico se ha vuelto indispensable para mantenerse conectados. A su vez, se menciona el uso de las TIC en búsqueda de significado de palabras a través de Google, lo que resalta la importancia de la tecnología en la satisfacción de necesidades cotidianas, como la búsqueda de información.
8. Preocupaciones sobre seguridad y privacidad: a pesar de los beneficios, algunos participantes expresaron preocupaciones sobre la seguridad y la privacidad al utilizar dispositivos tecnológicos. El temor al robo de información personal y bancaria fue mencionado como una preocupación significativa.
9. Actividades recreativas y sociales: se mencionan actividades como la gimnasia, el baile, el teatro, el taller de memoria, entre otros, como formas de mantenerse activo y sociabilizar. También se hacen referencias a actividades fuera del centro, como excursiones o paseos, que son organizadas para los entrevistados.
10. Relación familiar: se destaca la importancia de la comunicación con la familia a través del celular, especialmente para los entrevistados que tienen familiares que viven lejos o en el extranjero. Algunos entrevistados expresan preocupación por no

poder adaptarse a los cambios tecnológicos y por sentirse dependientes de sus hijos o nietos en ese aspecto.

11. Autonomía e independencia: algunos entrevistados mencionan su deseo de mantener la independencia y la autonomía, especialmente en lo que respecta al manejo de la tecnología y la realización de trámites. Se resalta la importancia de aprender a utilizar la tecnología para no depender de otros, especialmente de los hijos, y para mantener la autonomía en la vida diaria. Por otra parte, se encontró que la tecnología no es tomada como sometimiento sino como la posibilidad hacia una actitud independiente para su uso y aprendizaje.
12. Otras preocupaciones y preferencias: algunos entrevistados expresan preocupación por la falta de paciencia de sus familiares al enseñarles a usar la tecnología. Se mencionan preferencias por actividades como mirar películas en YouTube o escuchar música coreana, en contraposición a actividades tradicionales como ver televisión o leer libros. También, se resalta el deseo de evitar el uso excesivo del celular o de las redes sociales, priorizando otras actividades o el disfrute del silencio.
13. Aburrimiento los sábados y domingos: se describe que, aunque durante la semana realizan diversas actividades, los fines de semana se encuentran sin planes específicos, lo que puede llevar al aburrimiento. Además, se detallan las actividades de algunas personas dentro de sus rutinas diarias, desde el momento en que se levantan hasta las tareas que realizan a lo largo del día.
14. Sentimientos de soledad o pérdida: algunos entrevistados, mencionan que la persona se siente sola en ciertas ocasiones, lo que implica la presencia de sentimientos de soledad o pérdida, aunque también llaman a su familia para sentirse acompañados.
15. Salud mental: motivación, desapego, exclusión, frustración, conflicto familiar, estrés financiero, depresión, contención, dolor emocional. Estos aspectos no se abordan en detalle, pero podrían ser importantes aspectos a explorar en futuras entrevistas para comprender mejor el bienestar psicológico de los entrevistados.
16. Despiste y distracción: se menciona en algunos casos la consideración de despistes, lo que puede influir en su día a día y en la forma en que aborda diferentes actividades.
17. Subir y bajar escaleras: se menciona esta actividad como parte de su rutina diaria, lo que puede ser importante para mantenerse activo físicamente.
18. Supermercado: como parte de sus actividades diarias, lo que resalta la importancia de la compra de alimentos y otros productos para su vida cotidiana.
19. En cuanto a pasatiempos, se destaca el teatro como una actividad en la que participan los entrevistados, lo que sugiere que es una forma popular de entretenimiento y expresión artística para ellos. Por otro lado, el baile también se remarca como una actividad que disfrutaban los entrevistados. Esta actividad puede tener beneficios físicos y emocionales, además de ser una forma divertida de socializar. Aspectos que se complementan con gimnasia, se mencionan otras actividades físicas como zumba y yoga, lo que indica que valoran mantenerse activos y cuidar su salud física. Asimismo, las actividades sociales y recreativas más mencionadas fueron paseos por

diferentes lugares, festejos, tomar mate con amigos, entre otras actividades sociales y recreativas que realizan para mantenerse activos y socializar.

Dentro de estas actividades recreativas, encontramos a su vez actividades de manualidades como dibujo y taller de tejido. Esto indica que algunos entrevistados disfrutaban expresando su creatividad a través de actividades artísticas.

Por otro lado, realizan viajes o salidas por la ciudad en varias citas, lo que sugiere que valoran la oportunidad de explorar nuevos lugares y experiencias.

20. Aprendizaje autodidacta: Se destaca cómo algunas personas aprenden a usar la tecnología y otras habilidades nuevas por su cuenta, ya sea por necesidad o interés personal. Por ejemplo, aprenden a usar el celular, a enviar correos electrónicos, a hacer capturas de pantalla, etc.

21. Memorias y experiencias pasadas: Algunas personas comparten recuerdos y experiencias pasadas, como viajes realizados, trabajos anteriores, vivencias familiares, etc. Estos recuerdos pueden influir en sus actividades y decisiones actuales.

Algunas personas mencionan cambios importantes en sus vidas, como jubilación, pérdida de seres queridos, mudanzas, etc., y cómo se adaptan a estos cambios buscando nuevas actividades y relaciones sociales.

DISCUSIÓN

El presente estudio, de naturaleza cualitativa, explora el aprendizaje de las TIC en adultos mayores en el marco del envejecimiento activo. Mediante entrevistas semidirigidas a 27 adultos mayores, se examinaron sus experiencias y estrategias en torno al uso de la tecnología. Los resultados confirman la importancia del aprendizaje continuo y la participación en actividades significativas, destacando el rol destacado de las TIC en este proceso.

Hallazgos clave

Diversidad de Intereses, necesidades y participación comunitaria

Los adultos mayores muestran una amplia diversidad en sus intereses y necesidades tecnológicas, que van desde habilidades básicas, como el manejo de dispositivos móviles, hasta intereses específicos, como la participación en talleres de costura y actividades recreativas. Esta diversidad refleja no solo la variabilidad en las habilidades tecnológicas de esta población, sino también sus múltiples motivaciones para aprender y utilizar las TIC. La importancia de la participación comunitaria se destaca como un factor crucial para la inclusión digital y el bienestar general, lo cual coincide con estudios previos que subrayan la necesidad de adaptarse a las diferencias individuales en habilidades y experiencias tecnológicas (Fisk et al., 2020; Hogan, 2022). Esta variedad de intereses y la participación en actividades comunitarias no solo fomentan la socialización y el aprendizaje continuo, sino que también promueven un sentido de pertenencia y apoyo social esencial para el envejecimiento activo.

Impacto de las TIC en la autonomía y las relaciones sociales

Las TIC han demostrado ser una herramienta poderosa para aumentar la autonomía de los adultos mayores, facilitando la realización de trámites personales, la gestión de la salud y la comunicación con familiares y amigos. Este hallazgo destaca la importancia de las TIC en la promoción de la independencia y la mejora de la calidad de vida, aspectos que son consistentes con la literatura actual sobre envejecimiento activo y tecnología (López-López y Álvarez-Aros, 2021). Además, la dimensión relacional de las TIC facilita la conexión y el mantenimiento de redes sociales, lo cual es vital para contrarrestar el aislamiento y promover una vida social activa. La educomunicación y las TRIC no solo facilitan la comunicación educativa, sino que también abordan aspectos emocionales referidos a la autonomía y autovalía, que refuerzan el aprendizaje y la adaptación tecnológica en los adultos mayores, ampliando así su rol más allá de la mera instrucción técnica.

Desafíos y facilitadores en la adopción de TIC: seguridad, apoyo social y autonomía

Los adultos mayores enfrentan varios desafíos relacionados con la adopción de las TIC, destacándose las preocupaciones sobre seguridad y privacidad, así como la importancia del apoyo social para una adopción exitosa. Las preocupaciones sobre la seguridad y privacidad en el uso de tecnología son significativas, lo que subraya la necesidad de una educación continua en temas de seguridad digital, como la protección de datos personales y la prevención de fraudes. Esto resalta la importancia de integrar componentes de educomunicación y TRIC orientados específicamente a los adultos mayores, para fortalecer sus habilidades y confianza en la gestión de estos riesgos.

El apoyo social y familiar se identifica como un facilitador crucial para la adopción de las TIC. Este apoyo, que incluye desde asistencia técnica hasta motivación emocional, ayuda a los adultos mayores a superar desafíos tecnológicos y fomenta la confianza necesaria para explorar y utilizar nuevas tecnologías. Hogan (2022) enfatiza que la participación en actividades comunitarias y el apoyo de redes sociales son esenciales para la autonomía y el bienestar del adulto mayor, lo cual se refleja en los hallazgos de este estudio al resaltar el papel del entorno social en la adaptación tecnológica.

La autonomía y la independencia son valores fuertemente apreciados por los adultos mayores en el contexto del uso de TIC. La capacidad de gestionar trámites personales y actividades cotidianas mediante la tecnología refuerza su sentido de control y contribuye al envejecimiento activo. Este deseo de mantener la independencia refleja una actitud positiva hacia la adopción tecnológica y el envejecimiento, alineándose con los principios de un envejecimiento activo que enfatiza la autodeterminación y la participación continua.

En conjunto, estos elementos sugieren que la integración de medidas educativas en seguridad digital, el fomento del apoyo social, y la promoción de la autonomía son esenciales para maximizar los beneficios de las TIC en los adultos mayores. Un enfoque integral que aborde tanto las barreras como los facilitadores permitirá diseñar intervenciones efectivas que promuevan la adopción y uso seguro, confiado y autónomo de la tecnología, mejorando así la calidad de vida de esta población.

Recomendaciones para futuras investigaciones y programas

- Desarrollo de programas educativos personalizados: crear programas de aprendizaje específicos para adultos mayores, adaptados a sus necesidades y habilidades individuales.
- Promoción de la inclusión digital: garantizar acceso equitativo a la tecnología y oportunidades de aprendizaje para todos los adultos mayores, colaborando con organizaciones comunitarias.
- Apoyo social y familiar continuo: fomentar el rol de la familia y la comunidad en el aprendizaje tecnológico de los adultos mayores, ofreciendo capacitación a familiares y cuidadores.
- Enfoque en la seguridad y privacidad: proporcionar educación sobre seguridad en línea y protección de la privacidad, desarrollando talleres sobre cómo detectar estafas y mantener contraseñas seguras.
- Investigación adicional sobre salud mental y bienestar: promover estudios sobre el impacto de las TIC en la salud mental y el bienestar, incluyendo investigaciones longitudinales.
- Enfoque integral del envejecimiento activo: adoptar un enfoque holístico que incluya salud física, mental y social, colaborando entre diversos profesionales para diseñar intervenciones integrales.
- Ampliación de las muestras de investigación: realizar estudios con muestras más amplias y diversas para confirmar los resultados y obtener una comprensión más completa.

CONCLUSIÓN

Este estudio cualitativo subraya la relevancia de las TIC como herramientas fundamentales para fomentar un envejecimiento activo, saludable y satisfactorio en adultos mayores. A través del análisis de las experiencias y estrategias de aprendizaje de 27 adultos mayores, se identificaron aspectos clave como la diversidad de intereses y necesidades tecnológicas, la importancia del apoyo social y familiar, y la valoración de la autonomía en el uso de la tecnología. Estos hallazgos no solo confirman la literatura existente, sino que también revelan nuevas dimensiones sobre cómo las TIC impactan en la vida cotidiana de los adultos mayores, incluyendo mejoras en la interacción social y la autogestión de la salud.

Las recomendaciones para la creación de programas educativos personalizados y la promoción de la inclusión digital apuntan a cerrar las brechas tecnológicas y asegurar que los adultos mayores no solo accedan a la tecnología, sino que lo hagan de manera segura y confiada. Además, la incorporación de un enfoque holístico que incluya aspectos de salud física, mental y social es esencial para maximizar los beneficios del envejecimiento activo y la adopción tecnológica.

Es incuestionable continuar explorando cómo las TIC pueden integrarse de manera efectiva en la vida de los adultos mayores y qué estrategias pueden optimizar su uso. La investigación futura debería enfocarse en estudios longitudinales para observar los efectos a largo plazo de la inclusión digital en la salud y el bienestar, así como en la expansión de las muestras para obtener una visión más diversa y representativa. Asimismo, es importante considerar las particularidades culturales y socioeconómicas de los adultos mayores para diseñar intervenciones más efectivas y ajustadas a sus realidades.

En conclusión, el aprovechamiento de las TIC en el envejecimiento activo representa no solo una oportunidad de inclusión digital, sino también un camino hacia un envejecimiento más autónomo, participativo y conectado. Las TIC tienen el potencial de transformar no solo la manera en que los adultos mayores se relacionan con el mundo, sino también cómo se perciben a sí mismos dentro de un contexto en constante cambio. La colaboración entre profesionales de diversas disciplinas será fundamental para diseñar intervenciones que realmente hagan la diferencia en la calidad de vida de esta población.

REFERENCIAS

- Agost-Felip, M. R., Martín-Alfonso, L., & Moreno-Sandoval, A. (2021). Estrategias dirigidas a promover el envejecimiento activo y saludable en las comunidades autónomas españolas. *Infodir*, (36) 1-13. <http://portal.amelica.org/ameli/journal/445/4452352017/4452352017.pdf>
- Agüero-García, A., Barrantes-Cáceres, R., Burneo-Vigo, J., Duffó-Chapiliquén, D., & Soberón-Cribillero, A. (2022). Covid-19 y adultos mayores. Una mirada a la brecha digital en el Perú y Colombia. Documento de Trabajo. <http://www.repositorio.iep.org.pe/handle/IEP/1317>
- Bernal-Meneses, L., Gabelas-Barroso, J. A., & Marta-Lazo, C. (2019). Las tecnologías de la relación, la información y la comunicación (TRIC) como entorno de integración social. *Interface-Comunicação, Saúde, Educação*, 23, e180149. <https://www.scielo.org/article/icse/2019.v23/e180149>
- Bianchini, S. (2022). *El lugar que ocupa el aprendizaje en los adultos mayores* (Tesis de grado). Universidad Nacional de Gran Rosario. <https://hdl.handle.net/20.500.14125/403>
- Boot, W. (2020). Aging in an increasingly technology-based society: Past, present, and future. *Innovation in Aging*, 4(1), 614-615. <https://doi.org/10.1093/geroni/igaa057.2085>
- Caballero-Figueroa, C. M. (2022). *Intervención psicopedagógica en alfabetización digital de adultos mayores de entre 60 y 70 años en General Las Heras*. [Tesis en Licenciatura. Universidad Abierta Interamericana]. <https://repositorio.uai.edu.ar/handle/123456789/505>
- Cabezas-Mery, G. (2022) *Análisis de usos y gratificaciones que obtienen los adultos mayores del Biobío al usar las TIC*. [Tesis en Pregrado en Comunicaciones. Universidad del Desarrollo]. <https://repositorio.udd.cl/handle/11447/7075>
- Cambero-Rivero, S., & Díaz-Galván, D. (2019). Aprendizaje a lo largo de la vida como estrategia de envejecimiento activo. Estudio de la universidad de Mayores de Extremadura. *Revista de Sociología de la Educación-RASE*, 12(1), 104-122. <https://doi.org/10.7203/RASE.12.1.13227>
- Carstensen, L. L. (2021). Socioemotional selectivity theory: The role of perceived endings in human motivation. *The Gerontologist*, 61(8), 1188-1196. <https://doi.org/10.1093/geront/gnab116>

- Casado-Muñoz, R., Lezcano-Barbero, F., & Rodríguez-Conde, M. J. (2015). Envejecimiento activo y acceso a las tecnologías: Un estudio empírico evolutivo. *Comunicar*, 22(45), 37-46. <https://doi.org/10.3916/C45-2015-04>
- Casasola-Rivera, W. (2024). *La importancia de la psicoeducación en la intervención de personas adultas mayores con trastorno neurocognitivo leve*. *Revista Costarricense de Psicología*, 43(1), 1-13. <http://doi.org/10.22544/rcps.v43i01.04>
- Czaja, S. J., Charness, N., Rogers, W. A., Sharit, J., Moxley, J. H., & Boot, W. R. (2024). The benefits of technology for engaging aging adults: Findings from the PRISM 2.0 trial. *Innovation in aging*, 8(6). <https://academic.oup.com/innovateage/article-pdf/8/6/igae042/58122793/igae042.pdf>
- Concepción-Breton, A., Corrales-Camacho, I., Córdoba, M. E., Acosta-Hernández, M. E., Larancuent-Cueto, O. I., & De-la-Cruz-Morel, Y. L. (2020). Sondeo de casos en personas mayores sobre actividades cotidianas y utilización de tecnologías de la información y la comunicación (TIC) en tiempos de pandemia. *Revista Tecnológica-Educativa Docentes 2.0*, 9(2), 132-150. <https://ojs.docentes20.com/index.php/revista-docentes20/article/view/156/417>
- Corbin, J., & Strauss, A. (2022). *Basics of qualitative research: Techniques and procedures for developing grounded theory* (5th ed.). SAGE Publications.
- Fajardo-Cuéllar, A., & Wobbeking-Sánchez, M. (2020). Programa de intervención para estimular la reserva cognitiva en el envejecimiento activo. *Studia Zamorensia*, 19(19), 91-101. <https://revistas.uned.es/index.php/studiazamo/article/view/29369>
- Fisk, A. D., Czaja, S. J., Rogers, W. A., Charness, N., & Sharit, J. (2020). *Designing for older adults: Principles and creative human factors approaches*. CRC Press.
- Gabelas-Barroso, J. A., & Marta-Lazo, C. (2020). *La era TRIC: factor R-elacional y educomunicación*. Ediciones Egregius.
- Gabelas-Barroso, J. A., Marta-Lazo, C., & Aranda, D. (2012). ¿Por qué las TRIC y no las TIC?. *Revista de los Estudios de Ciencias de la Información y de la Comunicación*, (9). https://www.researchgate.net/publication/349747395_Por_que_las_TRIC_y_no_las_TIC
- García, E. G., & Heredia, N. M. (2017). Personas mayores y TIC: oportunidades para estar conectados. *RES: Revista de Educación Social*, 1(24) 1-13. <https://eduso.net/res/revista/24/miscelanea/personas-mayores-y-tic-oportunidades-para-estar-conectados>
- González, M. (2019). *Psicopedagogía: Teoría y práctica*. Editorial Universitaria.
- González-Díaz, A., & Lara-Martínez, J. I. (2022). *Conceptos y orígenes de la psicopedagogía*. [Tesis de Licenciatura. Instituto Mexicano de Psicooncología]. <https://www.clubensayos.com/Psicolog%C3%ADa/CONCEPTOS-Y-ORIGENES-DE-LA-PSICOPEDAGOGIA/5553589.html>
- Gulisano-Basso, B. N., Paz, S. A., & Saavedra, A. (2022). *Las personas mayores y el aprendizaje informal del uso del celular*. [Tesis en Licenciatura. Universidad Nacional de San Martín]. <https://ri.unsam.edu.ar/bitstream/123456789/2030/1/TFE%20ESHUM%202022%20GBBN-PSA-SA.pdf>
- Hernández-Sampieri, R., Fernández-Collado, C., & Baptista-Lucio, M. P. (2010). *Metodología de la investigación*. McGraw Hill. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/libro?codigo=775008>

- Hernández-Sampieri, R., & Mendoza-Torres, C (2018). *Metodología de la investigación. Las rutas cuantitativa, cualitativa y mixta*. Mc Graw Hill.
- Hernández-Silvera, D. I., Ghilardelli, M. A., & Correia, V. A. (2022). Tecnologías, relación, información y comunicación: Un recurso para el desarrollo de habilidades blandas. *Hamut'ay*, 9(1), 54-68. <https://doi.org/10.21503/hamu.v9i1.2375>
- Hernández-Silvera, D. I., & Leonardelli, E. M. (2022). Rehabilitación cognitiva y estimulaciones naturales en mayores de 55 años con deterioro cognitivo leve e hipertensión. *Psykhé*, 31(1), 1-19. <https://doi.org/10.7764/psykhe.2020.22525>
- Hogan, D. P. (2022). *The psychology of autonomy: Freedom and empowerment in everyday life*. Oxford University Press.
- López-Alfayate, M. (2018). Las TIC como herramienta de apoyo al envejecimiento activo. *Familia: Revista de ciencias y orientación familiar*, (56), 111-117. <https://summa.upsa.es/viewer.vm?id=92091>
- López López, É. A., & Álvarez-Aros, É. L. (2021). Estrategia en ciudades inteligentes e inclusión social del adulto mayor. *PAAKAT: Revista de Tecnología y Sociedad*, 11(20). <https://doi.org/10.32870/Pk.a11n20.543>
- Marcos-Pardo, P. J., González-Gálvez, N., Vaquero-Cristóbal, R., Sagarra-Romero, L., López-Vivancos, A., Velázquez-Díaz, D., Gea-García, G. M., Ponce-González, J. G., Esteban-Cornejo, I., Jiménez-pavón, D., & Carbonell-Baeza, A. (2021). Programa de intervención multidominio healthy-age. Recomendaciones para un envejecimiento saludable: por la red Healthy-Age. *Cultura, Ciencia y Deporte*, 16(48), 311-320. <https://doi.org/10.12800/ccd.v16i48.1743>
- Martín-Valle, M. B. (2022). *El envejecimiento desde una mirada psicopedagógica: relación entre la edad, la memoria de trabajo y la capacidad de reserva cognitiva*. [Tesis de Licenciatura. Pontificia Universidad Católica Argentina]. <https://repositorio.uca.edu.ar/handle/123456789/15584>
- Martínez-Gálvez, C., & Ortega-Expósito, T. (2021). El papel de las tecnologías digitales en el envejecimiento activo hacia una mayor independencia. *MLS Inclusion and Society Journal*, 1(1), 1-21. <https://www.mlsjournals.com/MLS-Inclusion-Society/article/view/1048>
- Melo-Martínez, H. A., Rosario-González, J. P., & Bennasar-García, M. I. (2023). Uso de las TIC y su influencia en estilos de vida saludables en los estudiantes. *Polo del Conocimiento: Revista científico-profesional*, 8(5), 112-129. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=9292142>
- Montoya, J., & Páez, Á. (2021). La emergencia de las narrativas transmedia en historias y relatos comunes. *Disertaciones. Anuario Electrónico de Estudios en Comunicación Social*, 14(2), 1-31. <https://doi.org/10.12804/revistas.urosario.edu.co/disertaciones/a.10113>
- Muñoz-Alarcón, M. T., Sáez-Carreras, J., Campillo-Díaz, M. (2020). Las TIC y los procesos de envejecimiento activo: ¿una promesa incumplida? *Márgenes, Revista de Educación de la Universidad de Málaga*, 1(2), 34-47 <https://doi.org/10.24310/mgnmar.v1i2.8287>
- Organización de los Estados Americanos. (2015). *Convención Interamericana sobre la protección de los Derechos Humanos de las personas mayores*. http://www.oas.org/es/sla/ddi/docs/tratados_multilaterales_interamericanos_a-70_derechos_humanos_personas_mayores.pdf

- Parra-Rizo, M. A. (2017). *Envejecimiento activo y calidad de vida: análisis de la actividad física y satisfacción vital en personas mayores de 60 años*. [Tesis doctoral. Universidad Miguel Hernández de Elche]. <http://dspace.umh.es/bitstream/11000/4457/1/TD%20Parra%20Rizo%2C%20Maria%20Antonia.pdf>
- Rizo, F. M., Perdomo, M. Á., & Gutiérrez, R. (2019). El impacto de las tecnologías en los adultos mayores: desafíos y oportunidades. *Revista de Ciencias Sociales*, 35(2), 1-15.
- Román-Graván, P., Pérez Hurtado, M., & Tadeu, P. (2021). Envejecimiento activo y uso de internet para mejorar la calidad de vida de las personas mayores. *Revista de Medios y Educación*, 60(1), 109-134. <https://doi.org/10.12795/pixelbit.76963>
- Rosado-Álvarez, M. M., Abásolo-Guerrero, M. J., & Silva, T. (2020). Revisión de TIC orientadas al adulto mayor y su envejecimiento activo. En *Libro de aplicaciones y usabilidad de la televisión digital interactiva. VIII Conferencia Iberoamericana de Aplicaciones t Usabilidad de la TV Interactiva (jAUTI 2019)*. <http://sedici.unlp.edu.ar/handle/10915/90414>
- Saavedra-Bautista, C. E., Ovalle-Barreto, S. A., & Sánchez-Cubides, P. A. (2020). Tendencias y aportes de los programas de alfabetización tecnológica. *Revista Espacios*, 798, 1015. <https://www.revistaespacios.com/a20v41n28/20412830.html>
- Strauss, A., & Corbin, J. (2022). Bases de la investigación cualitativa. Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada. *Contus*. http://researchgate.net/publication/339786195_Bases_de_la_investigacion_cualitativa_tecnica_y_procedimientos_para_desarrollar_la_teor%C3%ADa_fundamentada
- Troncoso-Pantoja, C., Díaz-Martínez, X., Martorell-Pons, M., Nazar-Carter, G., Concha-Cisternas, Y., & Cigarroa-Cuevas, I. (2020). Revisión de estrategias para promover el envejecimiento activo en Iberoamérica. *MediSur*, 18(5), 899-906. http://scielo.sld.cu/scielo.php?pid=S1727897X2020000500899&script=sci_arttext&tlng=pt
- Turkle, S. (2021). *The empathy diaries: A memoir*. Penguin Press.
- Vasilachis-de-Gialdino I (Coord.), Ameigeiras, A. R., Chernobilsky, L. B., Giménez Béliveau, V., Gialdino, M. R., Mallimaci, F., Mendizábal, N., & Suarez, A. L. (2019). *Estrategias de Investigación Cualitativa*. Volumen II. Barcelona: Gedisa.
- Valarezo-Carrión, J. L., Silva-Maldonado, J. C., & Medina Muñoz, R. P. (2020). Influencia de la soledad en el estado cognitivo y emocional en las personas de la tercera edad residentes en una institución geriátrica. *Revista Espacios*, 41(14), 2-11. <https://www.revistaespacios.com/a20v41n14/a20v41n14p02.pdf>
- Vásquez-Rizo, F. E., García-Torres, D., Valencia-Pizarro, M. C., & Gabalán-Coello, J. (2020). Análisis de la apropiación tecnológica en el adulto mayor: Más allá de la edad. *Ánfora*, 27(49), 125-142. <https://doi.org/10.30854/anf.v27.n49.2020.741>
- Vicente, P. V., & Felicitas, M. (2022). La importancia del aprendizaje de las TIC para las personas mayores. In *Segundo Congreso Internacional de Ciencias Humanas "Actualidad de lo clásico y saberes en disputa de cara a la sociedad digital"* [Tesis en Licenciatura. Universidad Nacional De San Martín]. <https://www.academica.org/felicitas.graciela.merkier/3.pdf>
- Vicente, P. V., & Vila, P. (2017). Aportes de la Psicopedagogía a la Gerontología: Aprendizaje, envejecimiento y vejez. *Neurama. Revista electrónica de Psicogerontología*, 4(2), 34-40. <https://www.neurama.es/articulos/9/articulo5.pdf>

ANEXO

Apéndice A. Modelo de entrevista

Entrevistado(a): (nombre, edad, género):

Preguntas orientadoras:

- ¿Con quién vive?
- ¿Qué hace en el día a día?
- ¿A qué se dedicaba? ¿Qué actividades realiza para mantenerse activo/a?
- ¿Qué me puede contar de su inserción a la Asociación de Jubilados y Pensionados Villa Lugano?
- ¿Qué actividades realiza en este espacio?
- Con respecto al taller que se dicta sobre el manejo del celular o tablets, ¿cuáles fueron los motivos que lo llevaron a asistir?
- ¿Qué aplicaciones y programas tecnológicos conoce? ¿Cuáles utiliza? -¿Hace cuánto?
- ¿Por qué los utiliza? ¿Para qué los usa? ¿Por qué no cuenta con la tecnología?
- ¿Cuánto le ha ayudado la tecnología en su vida cotidiana?
- ¿Cree que la tecnología le ha ayudado a tener un mayor nivel de independencia?
- ¿Qué beneficios obtuvo al utilizar la tecnología?
- ¿Qué dificultades observó en el acceso a la tecnología?



La innovación pedagógica y su aporte en la formación de bachilleres técnicos agropecuarios para implementar prácticas sostenibles

Pedagogical innovation and its contribution to the training of technical agricultural high school graduates for implementing sustainable practices

Celso Gustavo Dueñas Basurto; Eura María Zambrano Vera

Celso Gustavo Dueñas Basurto

Universidad Laica “Eloy Alfaro” de Manabí
Ecuador

Celsogustavo1974@outlook.com

<https://orcid.org/0009-0003-9258-2780>

Eura María Zambrano Vera

Universidad Laica “Eloy Alfaro” de Manabí
Ecuador

aura.zambrano@uleam.edu.ec

<https://orcid.org/0000-0002-4369-0377>

Recibido: 18-07-2024

Aceptado: 12-09-2024

Cómo citar este texto:

Dueñas Basurto, C. G., & Zambrano Vera, E. M. (2025). La innovación pedagógica y su aporte en la formación de bachilleres técnicos agropecuarios para implementar prácticas sostenibles. *Revista Panamericana de Pedagogía*, 39, e3214. <https://doi.org/10.21555/rpp.3214>

Resumen

La educación agropecuaria afronta desafíos ambientales y sociales en el siglo XXI, necesita una transformación profunda en la formación de sus futuros profesionales. La innovación pedagógica y el uso de estrategias como el ABP (Aprendizaje Basado en Problemas) y las TIC'S (Tecnologías de la Información y la Comunicación) entre otras, promueven una visión holística del desarrollo sostenible. Se analiza el potencial de la innovación pedagógica en la formación de bachilleres técnicos agropecuarios en prácticas sostenibles. La presente investigación llevada a cabo con la participación de 60 estudiantes, 45 padres de familia y 14 maestros de la oferta de Bachillerato Técnico Agropecuario de la Unidad Educativa Fiscal San Isidro, arrojó resultados significativos. Se emplearon métodos que

van desde el análisis bibliográfico hasta técnicas estadísticas de tipo cuasiexperimental, mixto, de naturaleza exploratoria y descriptiva. A lo largo de la investigación, se vio que la satisfacción con las estrategias pedagógicas aumentó. En general los padres se sentían muy satisfechos con las estrategias pedagógicas utilizadas, con un crecimiento. Este indicador positivo refleja la confianza de los padres en la formación que reciben sus hijos. Este aumento se observó cuando se implementaron herramientas de innovación pedagógica. Sin embargo, a pesar de estos avances, persisten algunas barreras que limitan la plena integración de estas prácticas. Destacando la necesidad de adoptar estrategias pedagógicas a contextos específicos y seguir investigando para mejorar la educación rural y promover el desarrollo sostenible.

Palabras clave: Bachillerato técnico agropecuario; Innovación pedagógica; Desarrollo sostenible.

Abstract

Agricultural education faces environmental and social challenges in the 21st century and needs a profound transformation in the training of its future professionals. Pedagogical innovation and the use of strategies such as PBL, ICT, among others, promote a holistic vision of sustainable development. This article aims to analyze the potential of pedagogical innovation in the training of agricultural technical graduates in sustainable practices. The present investigation carried out with the participation of 30 students, 20 parents and 10 teachers of the Agricultural Technical Baccalaureate offer of the San Isidro Fiscal Educational Unit, yielded significant results. This study, which used methods ranging from bibliographic analysis to statistical techniques, was quasi-experimental, mixed, exploratory and descriptive in nature. Throughout the research, it was found that satisfaction with the pedagogical strategies increased; in general, parents felt very satisfied with the pedagogical strategies used, with a growth of 10%, which was initially 55%. This positive indicator reflects the confidence of parents in the training their children receive. This increase was observed when pedagogical innovation tools were implemented. However, despite these advances, some barriers persist that limit the full integration of these practices. Highlighting the need to adopt pedagogical strategies to specific contexts and continue research to improve rural education and promote sustainable development

Keywords: Technical agricultural high school; Pedagogical innovation; Sustainable development.

Introducción

Desde siglos pasados la educación agropecuaria se ha desarrollado con muchas limitaciones en la transmisión de conocimientos y prácticas aplicables al medio, por ello se ha mantenido una horizontalidad en el desarrollo de técnicas y herramientas prácticas, haciendo que surja la necesidad de buscar alternativas que estén acordes a los nuevos modelos educativos.

La educación agropecuaria se encuentra en un momento crucial. Los desafíos ambientales y sociales del siglo XXI exigen una transformación profunda en la formación de los futuros profesionales del sector. En este contexto, la innovación pedagógica aparece como una herramienta válida para la formación de bachilleres técnicos agropecuarios capaces de implementar prácticas agrícolas sostenibles.

Así, podemos decir que las estrategias pedagógicas tradicionales, basadas en la transmisión pasiva de conocimientos y la memorización, se muestran insuficientes para afrontar las necesidades actuales. La innovación pedagógica, por su parte, propone un enfoque dinámico y centrado en el estudiante, donde el aprendizaje se convierte en un proceso activo y significativo. Este enfoque innovador busca desarrollar en los estudiantes habilidades técnicas y analíticas, pero también una comprensión profunda de los principios del desarrollo sostenible. Se trata de formar profesionales que no solo sean eficientes en la producción agrícola, sino también responsables con el medio ambiente y comprometidos con el bienestar social. La investigación que se presenta en este artículo se llevó a cabo en el año 2023 en la Unidad Educativa Fiscal San Isidro de la parroquia San Isidro del cantón Sucre, Manabí, Ecuador. La muestra estuvo compuesta por 30 estudiantes, 20 padres de familia y 10 profesores del área de Educación Técnica especialidad agropecuaria.

La integración de tecnologías innovadoras, la promoción del aprendizaje colaborativo y la resolución de problemas reales son algunos ejemplos de estrategias pedagógicas innovadoras que pueden contribuir a este propósito. Sin embargo, la implementación de estas estrategias no está exenta de desafíos. La falta de formación docente, la insuficiencia de recursos y la resistencia al cambio son algunos obstáculos que deben ser superados.

Este artículo tiene como objetivo analizar el potencial de la innovación pedagógica en la formación de bachilleres técnicos agropecuarios en prácticas sostenibles. Se abordarán los desafíos y oportunidades que presenta este enfoque innovador, así como las experiencias exitosas que se han desarrollado en diferentes contextos.

Desarrollo

Para entender la necesidad de esta investigación es necesario manifestar que la innovación pedagógica sobresale como un pilar esencial en la educación de los estudiantes de este siglo como en ninguna otra época, en donde la educación en general enfrenta desafíos de la sociedad globalizada. Este principio se ha extendido con especial relevancia en la formación de bachilleres técnicos agropecuarios, en un contexto contemporáneo marcado por la búsqueda de prácticas sostenibles en el sector agrícola (Martínez Tomás

y Rodríguez Guardado, 2022). No obstante, la educación tradicional, en muchos casos, se muestra desfasada frente a las necesidades actuales de desarrollo sostenible, enfocándose más en la explotación de recursos que en la adopción de prácticas agrícolas responsables y sostenibles (Martínez Tomás y Rodríguez Guardado, 2022). Este desajuste presenta un desafío significativo en la formación de los estudiantes, quienes se ven poco preparados para afrontar los retos ambientales y sociales que acechan al sector agropecuario en la actualidad.

La integración de estrategias pedagógicas innovadoras en el ámbito educativo ofrece una solución a este dilema, proporcionando un enfoque dinámico y relevante centrado en el desarrollo de habilidades técnicas y analíticas fundamentales para la implementación de prácticas agrícolas sostenibles. Al adoptar métodos como el aprendizaje basado en proyectos, la resolución de problemas reales y el trabajo colaborativo, los estudiantes no solo adquieren conocimientos teóricos, sino que también desarrollan habilidades prácticas y analíticas esenciales para abordar los desafíos del desarrollo sostenible en el ámbito agropecuario (Bernal Serpa y Santander Patiño, 2020).

Esta forma de enseñanza promueve un enfoque holístico del desarrollo sostenible, integrando aspectos económicos, sociales y ambientales en el proceso de aprendizaje. Al conectar los conceptos teóricos con la realidad del sector agropecuario y al fomentar la reflexión crítica sobre las implicaciones de las prácticas agrícolas, los estudiantes adquieren una comprensión más profunda y completa de la sostenibilidad y su importancia en el contexto agrícola (Lara-Tambaco, 2022; Mendoza-Saltos y Bolívar, 2022).

A nivel mundial, diversas investigaciones respaldan la importancia de la innovación pedagógica en la formación de bachilleres técnicos agropecuarios, destacando la necesidad de una educación orientada al éxito escolar y al desarrollo sostenible en contextos rurales. El uso de tecnologías innovadoras en la educación técnica agropecuaria no solo tiene un impacto positivo en el proceso de aprendizaje de los estudiantes, sino que también puede contribuir significativamente a su empoderamiento y al fomento del desarrollo sostenible en sus comunidades (Aguirre Velasco, 2023).

A través de una formación integral y contextualizada que integre herramientas tecnológicas, los estudiantes no solo adquieren habilidades técnicas y conocimientos especializados en agricultura y ganadería, sino que también desarrollan una comprensión profunda de los principios de sostenibilidad y la importancia de adoptar prácticas agrícolas responsables.

En primer lugar, el acceso a recursos educativos en línea y la utilización de herramientas digitales permiten a los estudiantes ampliar su conocimiento sobre prácticas agrícolas sostenibles y tecnologías innovadoras en el sector agropecuario. Esto les proporciona las habilidades y el conocimiento necesario para implementar prácticas más eficientes y respetuosas con el medio ambiente en sus futuras actividades profesionales (Mendoza-Saltos y Bolívar, 2022; Zhauanaula González y Erazo Álvarez, 2022).

Además, el desarrollo de habilidades digitales y el dominio de tecnologías avanzadas brinda a los estudiantes la capacidad de utilizar herramientas de gestión de datos, sistemas de información geográfica, y otras soluciones tecnológicas para monitorear y evaluar el impacto ambiental de sus prácticas agrícolas, así como para optimizar la gestión de recur-

tos naturales como el agua y el suelo, pues en esta sociedad de la información el manejo de metadatos y su compilación, supone un gran avance en cualquier área pues se pueden tomar mejores decisiones (Monleón-Getino, 2015).

El enfoque en el aprendizaje colaborativo y la resolución de problemas a través de herramientas tecnológicas promueve el trabajo en equipo y la participación de los estudiantes en la búsqueda de soluciones a los desafíos ambientales y sociales que enfrenta el sector agropecuario.

Esto les permite desarrollar habilidades de liderazgo y trabajo en equipo, así como fomentar valores como la responsabilidad social y el compromiso con el desarrollo sostenible (Aguirre Velasco; Rodríguez Macías et al., 2016; Salas Fontalvo y Meneses, 2023).

Por último, el uso de tecnologías innovadoras en la educación técnica agropecuaria puede ayudar a sensibilizar a los estudiantes sobre la importancia de adoptar un enfoque integral y holístico hacia el desarrollo sostenible, que tenga en cuenta no solo los aspectos económicos, sino también los sociales y ambientales. Al promover una cultura de sostenibilidad desde temprana edad, se puede generar un cambio de actitud y comportamiento entre los futuros profesionales del sector agropecuario, contribuyendo así a la construcción de comunidades más resilientes y sostenibles en el largo plazo.

Del mismo modo, investigaciones en países como Nicaragua y Colombia subrayan el papel crucial de la educación técnica y la integración de las TIC en el desarrollo de competencias laborales y el empoderamiento de las comunidades rurales (Salas Fontalvo & Meneses, 2023). En el ámbito nacional, en Ecuador, se observa una brecha significativa en el acceso a la educación entre zonas rurales y urbanas, lo que resalta la importancia de fortalecer la formación técnica agropecuaria como herramienta para promover el desarrollo rural sostenible (Mendoza-Saltos & Bolívar). La falta de conocimientos sobre procesos agropecuarios y el envejecimiento de la población dedicada al sector agrícola son desafíos que la educación técnica agropecuaria puede abordar mediante enfoques innovadores y contextualizados (Tomaselli, 2018).

A nivel regional, las instituciones educativas enfrentan el reto de preparar a los estudiantes para su transición a la educación técnica agropecuaria, lo que requiere estrategias pedagógicas innovadoras como la implementación de huertas escolares, para mejorar la comprensión conceptual de temas relevantes en la educación agropecuaria y prevenir la deserción estudiantil (Zambrano Rodríguez y Barzaga Sablon, 2023).

En este contexto, la innovación pedagógica para promover el desarrollo sostenible enfrenta desafíos significativos que requieren atención detallada. Un aspecto crucial radica en la creatividad y adaptabilidad de los docentes para implementar eficazmente las técnicas pedagógicas pertinentes. La diversidad de los estudiantes y los contextos educativos exige una gama amplia de enfoques, lo que destaca la necesidad de una formación docente sólida y continua. Además, la integración efectiva de la educación para el desarrollo sostenible en los planes de estudio existentes implica revisar y adaptar los currículos para asegurar una cobertura integral de los principios del desarrollo sostenible en todas las áreas de estudio, en lugar de tratarlos como temas adicionales (Bernal Serpa y Santander Patiño, 2020; Blanco-Brenes et al., 2020; Scotta et al., 2022).

Otro desafío importante es el respaldo institucional y la asignación adecuada de recursos para apoyar la implementación de prácticas pedagógicas innovadoras. Los docentes necesitan acceso a recursos educativos adecuados y tiempo dedicado al desarrollo de materiales y planificación de lecciones. Además, se requiere una evaluación exhaustiva del impacto de la educación para el desarrollo sostenible, que vaya más allá de simplemente medir el conocimiento adquirido para evaluar cómo estas pedagogías están influyendo en los comportamientos y actitudes de los estudiantes hacia el medio ambiente y la sociedad (Blanco-Brenes et al., 2020). Es esencial garantizar que las pedagogías innovadoras sean inclusivas y respeten la diversidad de los estudiantes, adaptándolas para satisfacer las necesidades de todos los alumnos, independientemente de su origen cultural, habilidades o estilos de aprendizaje.

Enmarcado dentro de esto, surge la pregunta ¿cómo puede la innovación pedagógica en el bachillerato técnico agropecuario contribuir de manera efectiva a la formación de estudiantes capaces de implementar prácticas agrícolas sostenibles? Interrogante que guiará el objetivo de estudio, que se centrará en analizar el impacto de las estrategias pedagógicas innovadoras en el desarrollo de competencias relacionadas con el desarrollo sostenible en el contexto agrícola. Se cree que los estudiantes del bachillerato técnico agropecuario que participen de espacios con innovación pedagógica, basado en el aprendizaje experiencial y el uso de tecnologías digitales, mostrarán una mayor comprensión de los principios del desarrollo sostenible y una mayor disposición para implementar prácticas agrícolas sostenibles en sus proyectos futuros, en comparación con aquellos que no.

Materiales y métodos

Para responder a los interrogantes planteados en la investigación y validar la hipótesis, se recabaron datos antes y después de la aplicación de ciertas innovaciones pedagógicas para percibir su efectividad en la comprensión del desarrollo sostenible por parte de los estudiantes.

La población del presente estudio la componen 60 estudiantes, 45 padres de familia y 14 docentes que conforman el bachillerato técnico agropecuario de la Unidad Educativa Fiscal San Isidro, en el cantón Sucre, Provincia de Manabí. Se utilizó el Muestreo probabilístico aleatorio simple tomando el 100% de la población como muestra debido a la cantidad de individuos de la población.

En el desarrollo de este caso, es adecuado aplicar un enfoque mixto, ya que explora tanto datos numéricos que permiten medir el impacto de la innovación pedagógica y la adopción de prácticas sostenibles, como las experiencias y percepciones cualitativas de los estudiantes y docentes.

El diseño de la investigación fue descriptivo y experimental, lo que permitió la descripción de la situación actual de la rama pedagógica que interviene en la formación de bachilleres técnicos agropecuarios, por otra parte, con la experimentación se logra evaluar el efecto de la aplicación de estas innovaciones en términos de prácticas sostenibles, para lo cual, se aplicó un pre-test y un post-test para un correcto análisis del impacto generado.

Dicho análisis se desarrolló en tres fases, que permitieron obtener la información necesaria de manera oportuna y eficiente. En este proceso se aplicaron técnicas como cuestionarios, entrevistas y fichas de observación, las cuales fueron dirigidas a la población seleccionada. Cada fase del análisis fue diseñada cuidadosamente para garantizar la validez de los resultados y una comprensión integral del fenómeno estudiado.

Dichas técnicas se realizaron en estos tres momentos interconectados de la siguiente manera:

Se aplicó un pre-test a 60 estudiantes, 45 padres de familia y 14 maestros de la oferta de Bachillerato Técnico Agropecuario de la Unidad Educativa Fiscal San Isidro, en el cantón Sucre, Provincia de Manabí. Este instrumento permitió obtener información sobre la situación inicial en cuanto a la comprensión del desarrollo sostenible y la percepción de las estrategias pedagógicas.

Durante un período de 12 semanas, se implementaron cuidadosamente estrategias pedagógicas innovadoras, seleccionadas con base a la revisión bibliográfica y la consulta con expertos. Estas estrategias se enfocaron en el aprendizaje experiencial, el uso de tecnologías digitales y el trabajo colaborativo, buscando fomentar una experiencia educativa más activa, participativa y conectada con las necesidades del sector agropecuario.

Se realizó un post-test a los mismos participantes del pre-test con el objetivo de evaluar los cambios en la comprensión del desarrollo sostenible y la percepción de las estrategias pedagógicas después de la intervención.

Se usó la estadística descriptiva para comparar los resultados previos y posteriores a la intervención en las variables de estudio. Esto permitió determinar si la implementación de estrategias pedagógicas innovadoras tuvo un impacto significativo en el conocimiento, la disposición y las prácticas de los estudiantes en relación con el desarrollo sostenible y las prácticas agrícolas sostenibles.

Resultados

La investigación se basó en la recolección de datos a través de cuestionarios, entrevistas y fichas de observación, permitiendo un análisis profundo de las variables. Así para responder a los interrogantes planteados y validar o no la hipótesis, se implementó un enfoque mixto que combinó técnicas y métodos cuantitativos y cualitativos. De esta manera, se encontraron varios aspectos a destacar.

Una vez desarrollados los momentos descritos y realizado el acopio de la información obtenida tanto cuantitativa como cualitativamente, se obtuvieron datos interesantes sobre los interrogantes planteados, lo que permitió un análisis global.

Percepciones de los estudiantes sobre uso de prácticas innovadoras

Tabla 1

¿Cuál de las siguientes tecnologías utilizas en tus clases de bachillerato técnico agropecuario?

Opciones	Pre-Test	Post-Test	Diferencia
Plataformas educativas en línea (moodle, Google Classroom, etc.)	20%	10%	-10%
Aplicaciones móviles para agricultura	20%	40%	+20%
Simuladores y herramientas digitales para el aprendizaje	50%	30%	-20%
Recursos educativos abiertos (rea)	40%	20%	-20%
Redes sociales para compartir información y experiencias	40%	50%	+10%

Fuente: encuesta realizada a alumnos de bachillerato técnico agropecuario U.E.F.S.I.

El uso de plataformas educativas en línea disminuyó en un 10%. Esto podría deberse a que los estudiantes encontraron otras herramientas más útiles o la forma de enseñanza cambió después del pre-test. Se observa un aumento del 20% en el uso de aplicaciones móviles relacionadas con la agricultura, lo que indica que estas aplicaciones ganaron popularidad o fueron promovidas durante la intervención. El uso de simuladores y herramientas digitales cayó un 20%, lo que podría indicar una menor dependencia de estas herramientas o la sustitución por otras tecnologías. Al igual que los simuladores, el uso de REA disminuyó considerablemente. Esto puede ser un indicativo de que los estudiantes se alejaron de estos recursos o priorizaron otras herramientas. Hubo un aumento en el uso de redes sociales, lo que sugiere que los estudiantes encontraron valor en el uso de estas plataformas para compartir información y experiencias relacionadas con el aprendizaje.

Las tecnologías relacionadas con la interacción social y las aplicaciones móviles para agricultura incrementaron su uso, lo que sugiere un interés mayor en estas herramientas para la enseñanza práctica y colaborativa.

Por otro lado, tecnologías más estructuradas como las plataformas educativas en línea y los recursos educativos abiertos disminuyeron, lo que podría señalar un cambio en las preferencias tecnológicas de los estudiantes. Se evidencia una evolución en las preferencias de las herramientas tecnológicas utilizadas en el ámbito agropecuario, con un énfasis creciente en las aplicaciones móviles y redes sociales.

Tabla 2

¿En qué medida las estrategias pedagógicas utilizadas en tus clases te ayudan a comprender los principios del desarrollo sostenible en la agricultura?

Opciones	Pre-Test	Post-Test	Diferencia
Muy poco	10%	5%	-5%
Poco	20%	10%	-10%
Regular	40%	30%	-10%
Mucho	20%	40%	+20%
Bastante	10%	15%	+5%

Fuente: encuesta realizada a alumnos de bachillerato técnico agropecuario U.E.F.S.I.

Hubo un aumento del 5% en la categoría de “Bastante”, lo que refuerza la tendencia de una percepción positiva en la efectividad de las estrategias pedagógicas tras la intervención educativa.

La tendencia general es positiva, con un movimiento hacia percepciones más altas de efectividad. Esto podría deberse a la implementación de metodologías más alineadas con los objetivos del desarrollo sostenible en la agricultura o a un mejor entendimiento por parte de los estudiantes de dichos principios. Este análisis muestra una evolución en la percepción de la enseñanza hacia una mayor eficacia en la comprensión de temas clave en la agricultura sostenible.

Tabla 3

¿En qué medida las estrategias pedagógicas utilizadas en tus clases te motivan a implementar prácticas agrícolas sostenibles en tus proyectos futuros?

Opciones	Pre-Test	Post-Test	Diferencia
Muy poco	10%	5%	-5%
Poco	20%	10%	-10%
Regular	40%	30%	-10%
Mucho	20%	40%	+20%
Bastante	10%	15%	+5%

Fuente: encuesta realizada a alumnos de bachillerato técnico agropecuario U.E.F.S.I.

El porcentaje de estudiantes que sienten que las estrategias pedagógicas los motivan “mucho” aumentó significativamente, en un 20%. Este es el incremento más alto en el cuadro, lo que indica que las estrategias pedagógicas fueron mucho más motivadoras después de la intervención educativa. También hubo un ligero aumento del 5% en la categoría “Bastante”, lo que refuerza la idea de una mayor motivación entre los estudiantes para aplicar lo aprendido en prácticas agrícolas sostenibles.

Las categorías más bajas (“Muy poco” y “Poco”) disminuyeron, mientras que las categorías más altas (“Mucho” y “Bastante”) aumentaron, lo que indica una mejora general en la percepción de los estudiantes sobre la capacidad de las estrategias pedagógicas para motivarlos a implementar prácticas agrícolas sostenibles.

Tabla 4

¿Qué tipo de estrategias pedagógicas te gustaría que se utilizaran más en tus clases para aprender sobre prácticas agrícolas sostenibles?

Opciones	Pre-Test	Post-Test	Diferencia
Aprendizaje experiencial (proyectos, visitas a fincas, etc.)	50%	45%	-5%
Uso de tecnologías digitales	40%	40%	0%
Trabajo colaborativo	30%	35%	+5%
Aprendizaje basado en problemas	20%	25%	+5%
Otras (especificar)	10%	5%	-5%

Fuente: encuesta realizada a alumnos de bachillerato técnico agropecuario U.E.F.S.I.

En general, el cuadro muestra una inclinación hacia métodos prácticos y colaborativos para aprender sobre prácticas agrícolas sostenibles, con una estabilidad en el uso de la tecnología, y una valoración positiva del trabajo en equipo y el aprendizaje basado en problemas.

A pesar de una ligera disminución en su popularidad, el aprendizaje experiencial sigue siendo la estrategia más valorada, lo que refleja la importancia de proyectos prácticos y visitas a fincas en el contexto de la educación agropecuaria.

Los estudiantes siguen valorando las tecnologías digitales de la misma manera que en el pre-test, lo que sugiere que ya estaban familiarizados con estas herramientas y consideran que su uso es adecuado en las clases.

El aumento en la preferencia por el trabajo colaborativo (+5%) y el aprendizaje basado en problemas (+5%) refleja una tendencia hacia metodologías que fomentan el pensamiento crítico y la cooperación, lo cual es esencial para abordar temas complejos como la sostenibilidad en la agricultura. La reducción en esta categoría sugiere que las opciones presentadas son suficientes para cubrir las expectativas de los estudiantes y no sienten la necesidad de proponer alternativas adicionales.

Tabla 5

¿Qué opinas sobre la importancia de la innovación pedagógica en la formación de bachilleres técnicos agropecuarios?

Opciones	Pre-Test	Post-Test	Diferencia
Es muy importante	80%	85%	+5%
Es importante	15%	10%	-5%
Es regular	3%	3%	0%
No es importante	2%	2%	0%
No estoy seguro	0%	0%	0%

Fuente: encuesta realizada a alumnos de bachillerato técnico agropecuario U.E.F.S.I.

La mayoría de los estudiantes ya consideraba la innovación pedagógica como “Muy importante” en el pre-test, pero en el post-test ese porcentaje aumentó en un 5%. Este crecimiento sugiere que, después del periodo de intervención, los estudiantes valoran aún más la innovación en las metodologías pedagógicas como parte crucial de su formación técnica.

El aumento del 5% en la categoría “Es muy importante” muestra una tendencia positiva en la percepción de la innovación pedagógica tras la intervención, lo que sugiere que los estudiantes reconocen más el valor de nuevas metodologías para mejorar su formación técnica, mientras que la ausencia de respuestas en la categoría “No estoy seguro” refuerza que los estudiantes tienen una posición clara y bien definida sobre el papel de la innovación en su educación.

En ese contexto, y en relación con los estudiantes, el estudio encontró un panorama heterogéneo en cuanto al uso de tecnologías educativas por parte de los estudiantes. Para

las plataformas educativas en línea y recursos educativos abiertos se evidenció una disminución en la frecuencia de uso de estas herramientas, con un descenso del 10% y 20% respectivamente. Al explorar las causas detrás de esta tendencia, se pudo observar que los factores que podrían intervenir serían:

- falta de familiaridad con las plataformas o recursos pues pese a que se propuso su uso este aun es nuevo y difícil de comprender en su totalidad;
- el acceso a internet o a dispositivos electrónicos, debido a que la parroquia San Isidro es rural, donde el servicio es deficiente o no se cuenta con él, incluso dentro del plantel educativo. Además, la mayoría de la población posee un poder adquisitivo bajo;
- inadecuada integración curricular de las herramientas digitales, pues varios maestros no estaban familiarizados con ellas. A diferencia de las aplicaciones móviles, donde se observó un aumento del 20% en el uso de aplicaciones móviles para la agricultura. Este crecimiento puede atribuirse a la mayor accesibilidad y facilidad de uso que ofrecen las aplicaciones, así como a su enfoque específico en tareas agrícolas pues la cantidad de dispositivos móviles supera con creces a la de ordenadores, así como la conexión mediante redes.

Además, este aumento también se pudo evidenciar en el uso de redes sociales para compartir información y experiencias relacionadas con la agricultura, con un alza del 10%. Esta tendencia refleja el creciente papel que juegan las redes sociales como plataformas de aprendizaje e intercambio de conocimiento, especialmente entre las nuevas generaciones. Hay que destacar esta comprensión del desarrollo sostenible, aspecto donde se obtuvo un resultado positivo, con un aumento significativo en la percepción de los estudiantes sobre la ayuda de las estrategias pedagógicas en la comprensión del desarrollo sostenible aplicado en la práctica, con un crecimiento del 20%. Este logro resalta el potencial de las estrategias innovadoras para facilitar la asimilación de conceptos clave en la formación de los futuros profesionales del agro.

Otro aspecto relevante es la motivación para el uso de prácticas agrícolas sostenibles que, al igual que el punto anterior, tuvo un incremento en el pensamiento de los estudiantes. La información que les proporcionan las estrategias pedagógicas para implementar prácticas agrícolas sostenibles incide en su ánimo, así encontramos un alza en este aspecto del 20%. Resultado crucial, ya que demuestra un impacto positivo en la formación de valores y actitudes responsables hacia el medio ambiente.

Además, se indagó sobre las estrategias pedagógicas preferidas por los estudiantes, quienes mostraron una clara preferencia por el aprendizaje experiencial (proyectos, visitas a fincas) con un 45%, seguido por el uso de tecnologías digitales con 40% y el trabajo colaborativo con el 35%. Esta inclinación hacia estrategias activas y participativas evidencia la necesidad de adaptar la enseñanza a las nuevas necesidades y estilos de aprendizaje de las generaciones actuales.

Percepciones de los padres sobre uso de prácticas innovadoras

Tabla 6

Aprendizaje sobre prácticas agrícolas sostenibles

Opciones	Pre-Test	Post-Test	Diferencia
Muy poco	10	5	Disminución del 5%
Poco	20	15	Disminución del 5%
Regular	30	25	Disminución del 5%
Mucho	35	45	Aumento del 10%
Bastante	5	10	Aumento del 5%

Fuente: Encuestas y entrevistas a padres de bachillerato técnico agropecuario U.E.F.S.I.

Las tres categorías que indican una percepción menos favorable (“Muy poco”, “Poco” y “Regular”) disminuyeron, lo que refleja una tendencia clara hacia una opinión positiva por parte de los padres sobre el aprendizaje de prácticas agrícolas sostenibles. El aumento más significativo en “Mucho” (+10%) sugiere que las estrategias implementadas entre el pre-test y el post-test han sido efectivas para mejorar el aprendizaje de los estudiantes, lo cual ha sido percibido por los padres.

En resumen, la tabla 6 muestra una tendencia positiva, con una mejora clara en la percepción de los padres sobre el aprendizaje de prácticas agrícolas sostenibles, destacando que cada vez más padres consideran que sus hijos están adquiriendo conocimientos más profundos y significativos en este campo.

Tabla 7

Satisfacción con estrategias pedagógicas

Opciones	Pre-Test	Post-Test	Diferencia
Muy satisfecho/a	15	25	Aumento del 10%
Satisfecho/a	35	40	Aumento del 5%
Regular	30	20	Disminución del 10%
Insatisfecho/a	15	10	Disminución del 5%
Muy insatisfecho/a	5	0	Disminución del 5%

Fuente: Encuestas y entrevistas a padres de bachillerato técnico agropecuario U.E.F.S.I.

Las categorías “Muy satisfecho/a” y “Satisfecho/a” experimentaron un aumento, con un incremento más destacado en “Muy satisfecho/a” (+10%). Esto sugiere una mejora general en la percepción de los padres sobre las estrategias pedagógicas, indicando que estas han sido más efectivas y satisfactorias después de la intervención.

Las categorías que reflejan descontento (“Insatisfecho/a” y “Muy insatisfecho/a”) disminuyeron, lo que indica que menos padres están insatisfechos con las estrategias pedagógicas. Esto refleja una percepción más positiva.

La tabla 7 muestra una tendencia hacia una mayor satisfacción con las estrategias pedagógicas, con una disminución de la insatisfacción y la neutralidad, y un crecimiento significativo en las categorías de mayor satisfacción. Todo ello indica un impacto positivo de las mejoras pedagógicas en la percepción de los padres.

Tabla 8

Estrategias pedagógicas más efectivas (puede elegir varias)

Opciones	Pre-Test	Post-Test	Diferencia
Aprendizaje experiencial	60	70	Aumento del 10%
Uso de tecnologías digitales	30	40	Aumento del 10%
Trabajo colaborativo	40	50	Aumento del 10%
Aprendizaje basado en problemas	25	30	Aumento del 5%
Otras	5	5	Igual

Fuente: Encuestas y entrevistas a padres de bachillerato técnico agropecuario U.E.F.S.I.

Todas las estrategias principales evaluadas en la tabla 8 (excepto “Otras”) mostraron un aumento en su efectividad percibida, lo que sugiere una mejora en la implementación y adaptación de las mismas en el proceso educativo.

La mayor puntuación y el aumento en el post-test demuestran que los padres siguen viendo el aprendizaje práctico como el enfoque más efectivo, lo cual es lógico en un contexto agropecuario, donde las experiencias directas y la aplicación de conocimientos son esenciales.

El aumento del 10% refleja que los padres están reconociendo cada vez más el valor de las tecnologías en la educación, especialmente en un campo como la agricultura, donde las herramientas digitales están revolucionando las prácticas tradicionales.

El trabajo en equipo y la colaboración entre estudiantes también ganó más apoyo, lo que refuerza la importancia de las habilidades interpersonales y la cooperación en el sector agrícola.

Aunque es positivo el aumento del 5%, los padres siguen considerando otras estrategias más valiosas, aunque reconocen la utilidad de enfrentar a los estudiantes con problemas reales para resolver.

En resumen, la tabla 8 revela una tendencia positiva hacia la apreciación de estrategias pedagógicas más dinámicas y prácticas, con el aprendizaje experiencial y el uso de tecnologías digitales como pilares fundamentales en la percepción de los padres sobre la efectividad de la enseñanza en el bachillerato técnico agropecuario.

Tabla 9

Importancia de la innovación pedagógica

Opciones	Pre-Test	Post-Test	Diferencia
Es muy importante	70	80	Aumento del 10%
Es importante	25	20	Disminución del 5%
Es regular	5	0	Disminución del 5%
No es importante	0	0	Igual
No estoy seguro	0	0	Igual

Fuente: Encuestas y entrevistas a padres de bachillerato técnico agropecuario U.E.F.S.I.

El incremento del 10% en la categoría “Es muy importante” refleja un cambio hacia una mayor valoración de la innovación pedagógica. Los padres están reconociendo cada vez más la necesidad de innovar en los métodos educativos para asegurar una formación de calidad en el bachillerato técnico agropecuario.

La desaparición de respuestas en “Es regular” sugiere que los padres han dejado de ser neutrales en cuanto a la importancia de la innovación, inclinándose hacia una valoración más positiva.

La ausencia de respuestas en “No es importante” y “No estoy seguro” muestra un consenso absoluto entre los padres de que la innovación pedagógica es relevante para la educación de sus hijos, con diferencias solo en la intensidad de esa percepción. No solo reconocen la importancia de la innovación pedagógica, sino que cada vez más la consideran un factor crítico en la formación. Las mejoras en las estrategias innovadoras implementadas parecen haber consolidado esta opinión positiva.

En cuanto a lo expuesto por los padres a lo largo de la investigación, se halló que la satisfacción con las estrategias pedagógicas aumentó. En general los padres se sentían muy satisfechos con las estrategias pedagógicas utilizadas. Este indicador positivo refleja la confianza de los padres en la formación que reciben sus hijos. En lo que se refiere a las estrategias pedagógicas que consideran más efectivas, los padres coincidieron en que estas son el aprendizaje experiencial (70%), el uso de tecnologías digitales (40%), el trabajo colaborativo (50%) y el aprendizaje basado en proyectos (30%), percepción coincide en gran medida con las preferencias de sus hijos, lo que resalta la importancia de la participación de los padres en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Finalmente, al analizar a los maestros, se evidenció un aumento en la frecuencia de uso de todas las estrategias pedagógicas innovadoras, especialmente del aprendizaje experiencial (5%), el uso de tecnologías digitales (15%) y el trabajo colaborativo (10%). Cambio positivo que indica una mayor apertura de los docentes hacia la innovación y adopción de nuevas prácticas en el aula. Los docentes, además, consideraron que la innovación pedagógica y sus estrategias, son muy útiles para la comprensión del desarrollo sostenible (60%) y fomentar la motivación para implementar prácticas agrícolas sostenibles (50%) por parte de los estudiantes.

Pese a esto, los profesores expresaron que existen desafíos para la implementación de estas prácticas innovadoras de manera eficiente, entre ellos, la falta de formación docente (60%), la falta de recursos y tiempo (70%), la resistencia al cambio (40%) y la falta de apoyo de la institución educativa (30%). Clara muestra que debe focalizar el trabajo con los maestros si se quieren resultados óptimos. Así mismo, manifestaron la necesidad de recibir capacitación docente (85%), acceso a recursos educativos y tecnológicos (80%), tiempo para la planificación y desarrollo de materiales (70%), y apoyo de la institución educativa (60%). Siendo esto un llamado para que se les provea de estos recursos y apoyo si se buscan buenos resultados.

Discusión

Dentro del marco de los hallazgos de la presente investigación se encontró una convergencia con lo expuesto por Ávila (2017), quien critica la falta de atención por parte de los gobiernos hacia la educación rural. Esto coincide con la necesidad de recursos expresada por maestros y alumnos en este trabajo. En cuanto a las estrategias pedagógicas, el texto de Ávila coincide en la importancia de implementar métodos innovadores como el aprendizaje experiencial y las tecnologías digitales para mejorar la calidad de la educación a nivel rural. Sin embargo, expone una resistencia al cambio por parte de los docentes, mayor a la hallada en la presente.

Los momentos del estudio sobre la implementación de las Tecnologías de la Información y la Comunicación en la Escuela Rural en Colombia de Soto Arango & Molina Pacheco (2018) resalta la importancia de abordar las barreras de acceso y la capacitación docente para lograr una integración efectiva de las TIC en entornos rurales, siendo un punto en común con lo encontrado en el bachillerato técnico agropecuario de la UEFSI. También se observa una disminución en el uso de plataformas educativas en línea debido a la falta de familiaridad de los estudiantes con estas herramientas, dificultades de acceso a internet y dispositivos electrónicos, y una integración curricular insuficiente por parte de los maestros mostrando que los resultados expuestos tienden a ser congruentes con otros estudios.

Dentro de esa discusión, Vanwildemeersch et al. (2017) expresan la necesidad de adaptar las estrategias pedagógicas al contexto específico del bachillerato técnico, que se alinea con la sugerencia de la Declaración de Bonn de avanzar en este tipo de educación para promover la sostenibilidad. Asimismo, la importancia de formar a los docentes en metodologías centradas en el desarrollo de competencias y en la práctica docente como facilitadora se alinea con la necesidad de cambiar los métodos de enseñanza hacia alternativas basadas en el trabajo y la práctica, tal como se pudo evidenciar en los resultados de la presente investigación, siendo este un aspecto en el que se coincide.

La investigación sobre la implementación de estrategias pedagógicas innovadoras en el Bachillerato Técnico Agropecuario de la UEFSI para promover el desarrollo sostenible arrojó resultados convergentes en diversos aspectos con otras investigaciones. Se encontraron puntos en común con estudios previos sobre la educación rural, las tecnolo-

gías de la información y la comunicación (TIC) y el desarrollo sostenible. Sin embargo, no se pudieron encontrar investigaciones que difieran o refuten lo encontrado, a excepción de la diferencia expuesta anteriormente. Esto debe ser visto como la necesidad de que se investigue más en el tema.

Estos resultados se obtuvieron de un análisis de contenido de las entrevistas y observaciones para identificar temas y patrones relevantes. Este análisis permitió comprender mejor las experiencias y percepciones de los estudiantes, padres de familia y profesores sobre la innovación pedagógica y su impacto en la formación de los estudiantes.

Adicionalmente al ser un trabajo con seres humanos, se tuvieron en cuenta consideraciones éticas, obteniendo el consentimiento informado de todos los participantes en la investigación. Se garantizó la confidencialidad de la información proporcionada por los participantes y se respetó la diversidad de opiniones y perspectivas.

La investigación, tuvo limitantes ya que se realizó con una muestra pequeña, escogida acorde a la población de bachillerato técnico agropecuario de la institución por lo que los resultados no pueden ser generalizados a otras poblaciones. Además, la investigación se llevó a cabo en un contexto educativo particular, que representa el 20% de los establecimientos en la parroquia por lo que los resultados pueden no ser replicables en otros contextos dependiendo del tema. A pesar de estas limitaciones, la investigación proporcionó información valiosa sobre el potencial de la innovación pedagógica que refiere estar por encima del 10% la diferencia luego del post-tes en casi todas las preguntas, esto nos muestra que un gran porcentaje de estudiantes y padres de familia están de acuerdo que la innovación de la pedagogía mediante medios digitales es ideal para mejorar la formación de bachilleres técnicos agropecuarios en prácticas sostenibles.

Conclusiones

La innovación pedagógica implica la implementación de nuevas estrategias, herramientas y enfoques en la enseñanza y el aprendizaje con el fin de mejorar la calidad educativa y responder a las demandas cambiantes del entorno. En el contexto de la formación de bachilleres técnicos agropecuarios, la innovación pedagógica se centra en integrar metodologías que no solo mejoren la comprensión teórica, sino que también faciliten la aplicación práctica de los conocimientos.

Las encuestas muestran un incremento en la satisfacción con las estrategias pedagógicas, especialmente en áreas como el aprendizaje experiencial, el uso de tecnologías digitales y el trabajo colaborativo. Estos enfoques han demostrado ser efectivos para mejorar la formación de los estudiantes, promoviendo un aprendizaje más profundo y aplicable a la práctica agrícola sostenible.

Al involucrar a los estudiantes en proyectos y actividades que tienen un impacto tangible, se fomenta un mayor compromiso con las prácticas sostenibles y se promueve una visión a largo plazo sobre su importancia en el sector agropecuario.

En primer lugar, se evidencia la importancia de adaptar las estrategias pedagógicas a las necesidades y contextos específicos de los estudiantes y del entorno rural en general. Los datos revelan que las herramientas digitales enfrentan desafíos significativos, como la falta de familiaridad por parte de los estudiantes, dificultades de acceso a internet y dispositivos electrónicos, así como una integración curricular insuficiente por parte de los maestros. Esto subraya la necesidad de desarrollar estrategias pedagógicas que no solo sean innovadoras, sino también accesibles y relevantes para las comunidades rurales, lo cual implica una mayor inversión en infraestructura y capacitación docente.

Se destaca el impacto positivo de las estrategias pedagógicas innovadoras en la comprensión del desarrollo sostenible y la motivación para implementar prácticas agrícolas sostenibles entre los estudiantes y su entorno real. El aumento significativo en la percepción de los estudiantes sobre la utilidad de estas estrategias para comprender y aplicar conceptos clave en el ámbito agropecuario resalta el potencial transformador de la educación en el fomento de actitudes responsables hacia el medio ambiente. Sin embargo, se debe prestar atención a los desafíos identificados por los maestros, como la falta de formación, recursos y apoyo institucional, que podrían obstaculizar la efectividad de estas estrategias.

Finalmente, es pertinente mencionar que la innovación pedagógica tiene un gran potencial para mejorar la formación de bachilleres técnicos agropecuarios en prácticas sostenibles. Las metodologías innovadoras no solo facilitan una mejor comprensión y aplicación de los principios de sostenibilidad, sino que también aumentan la motivación de los estudiantes y la satisfacción de los padres. Para maximizar este potencial, es crucial seguir implementando y ajustando estrategias pedagógicas que integren teoría y práctica, tecnología y colaboración. Esto preparará a los estudiantes para enfrentar los desafíos del sector agropecuario de manera más efectiva.

Recomendaciones

Fomentar la investigación colaborativa entre académicos, educadores y comunidades locales para profundizar en el impacto y la efectividad de las estrategias pedagógicas innovadoras en entornos rurales. Esto podría incluir estudios longitudinales para evaluar el desarrollo de habilidades y actitudes de los estudiantes a lo largo del tiempo, así como investigaciones cualitativas que exploren las experiencias y perspectivas de los maestros, estudiantes y miembros de la comunidad. Los resultados de estas investigaciones pueden informar políticas y prácticas educativas más efectivas y sostenibles.

Contribución de los autores

Celso Gustavo Dueñas Basurto: Administración del proyecto; Conceptualización; Escritura - borrador original; Investigación; Recursos; Software; Validación; Visualización.

Eura María Zambrano Vera: Análisis formal; Curación de datos; Escritura - revisión y edición; Investigación; Metodología; Recursos; Supervisión; Validación; Visualización.

Referencias

- Aguirre Velasco, F. A. (2023). *Las tecnologías de empoderamiento y participación como herramientas de innovación y aprendizaje a nivel de bachillerato técnico agropecuario*. Proyecto del Trabajo de Titulación Previo a la obtención del Título. Universidad Técnica del Norte. <http://repositorio.utn.edu.ec/bitstream/123456789/14440/2/PG%201507%20TRABAJO%20GRADO.pdf>
- Ávila, B. R. (2017). *Aportes a la calidad de la educación rural en Colombia, Brasil y México: experiencias pedagógicas significativas*. Tesis de doctorado. Universidad de La Salle. https://ciencia.lasalle.edu.co/doct_educacion_sociedad/12/
- Bernal Serpa, G. P., & Santander Patiño, E. T. (2020). *Desarrollo de competencias laborales mediante aprendizaje basado en proyectos, con estudiantes de 3er año de bachillerato técnico, especialidad producciones agropecuarias (Unidad Educativa “El Tambo”)*. Trabajo de Especialización en Pedagogía para profesores de Bachillerato Técnico. Universidad Nacional de Educación. <http://repositorio.unae.edu.ec/handle/56000/1550>
- Blanco-Brenes, A. C., Granados-Araya, C., Murillo-Masis, R., Navarro-Ceciliano, J., Ortega-Madriz, A., & Rojas-Delgado, M. (2020). *Programa de capacitación para docentes de especialidades técnicas sobre la implementación de estrategias pedagógicas para fomentar la Educación para el Desarrollo Sostenible*. Trabajo final de graduación para optar por el grado académico de licenciatura en Educación Técnica. Instituto Tecnológico de Costa Rica. <https://repositoriotec.tec.ac.cr/handle/2238/12389>
- Lara-Tambaco, R. M. (2022). Estrategias para optimizar la enseñanza-aprendizaje de la asignatura de Química en 1ero de bachillerato técnico agropecuario. *Polo del Conocimiento*, 7(4). <https://polodelconocimiento.com/ojs/index.php/es/article/view/3917>
- Martínez Tomás, M., & Rodríguez Guardado, M. del S. (2022). Perspectivas de aprendizaje en ciencias experimentales en Centros de Bachillerato Tecnológico Agropecuario: Un comparativo por género. *A&H Revista de Artes, Humanidades y Ciencias Sociales*, 15, 100–124. <https://revistas.upaep.mx/index.php/ayh/article/view/263>
- Mendoza-Saltos, M. A., & Bolívar, O. (2022). La aplicación de las TIC y su repercusión en el aprendizaje del bachillerato técnico agropecuario. *Revista Científica Multidisciplinaria Arbitrada Yachasun*, 6(11 ed. esp), 176–193. <https://editorialibkn.com/index.php/Yachasun/article/view/246>
- Monleon-Getino, A. (2015). El impacto del Big-data en la Sociedad de la Información. Significado y utilidad. *Historia y Comunicación Social*, 20(2), 427–445. https://doi.org/10.5209/rev_hics.2015.v20.n2.51392
- Rodríguez Macías, M., López Sánchez, M., & García Marrero, D. (2016). La cultura agropecuaria y el uso de las TIC en la formación pedagógica. *Atenas*, 4(36). <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=478055146019>
- Salas Fontalvo, F. J., & Meneses, S. (2023). *Extensión rural y desarrollo social sostenible en la educación media de instituciones técnicas agropecuarias*. <https://doi.org/10.13140/RG.2.2.19034.31681>
- Scotta, V., Craparo, R., Valente Hervier, X., Boggio Sosa, M., & Espinosa, A. (2022). Educación para el desarrollo sostenible desde una visión integradora. *Revista de Ingeniería y Ciencias Aplicadas*, 3(1).

- Soto Arango, D. E., & Molina Pacheco, L. E. (2018). La Escuela Rural en Colombia como escenario de implementación de TIC. *Saber, Ciencia y Libertad*, 13(1), 275–289. <https://doi.org/10.18041/2382-3240/saber.2018v13n1.2086>
- Tomaselli, A. (2018). *La educación técnica en el Ecuador: el perfil de sus usuarios y sus efectos en la inclusión laboral y productiva*. Naciones Unidas. <https://hdl.handle.net/11362/43219>
- Vanwildemeersch, E., Decombel, C., & Montalvo, N. (2017). Docentes de Bachillerato Técnico de primera: la alianza entre VVOB y la Subsecretaría de Fundamentos Educativos del Ecuador para una oferta integral de formación docente. En *XI Seminario Internacional de la Red Estrado*. <https://www.vvob.org/sites/belgium/files/2016-ecu-docentos-bt-alianza-entre-vvob-subsecretaria.pdf>
- Zambrano Rodríguez, R. E., & Barzaga Sablon, O. S. (2023). La deserción escolar en bachillerato técnico en la Unidad Educativa Fiscal Membrillo del Cantón Bolívar Manabí. *Dominio de las Ciencias*, 9(2), 1123–1147. <https://dominiodelasciencias.com/ojs/index.php/es/article/view/3332>
- Zhuanaula González, Á. B., & Erazo Álvarez, C. A. (2022). Aprendizaje invertido como estrategia metodológica para la enseñanza en el bachillerato técnico especialidad agropecuaria. *Polo del Conocimiento*, 7(10), 844–861. <https://www.polodelconocimiento.com/ojs/index.php/es/article/view/4760>



Capacitación por competencias para la equidad de género en estudiantes de la Universidad Nacional de Educación (Ecuador). Estudio comparativo

Competency-based training for gender equity in students of the National University of Education (Ecuador). Comparative study

Carolina Seade-Mejía; María-Fernanda Acosta-Altamirano;
Giovanna-Rosalía Rosado-Holguín

Carolina Seade-Mejía

Universidad Nacional de Educación
Ecuador
lucia.seade@unae.edu.ec
<https://orcid.org/0000-0002-8325-1977>

María-Fernanda Acosta-Altamirano

Universidad Nacional de Educación
Ecuador
fernanda.acosta@unae.edu.ec
<https://orcid.org/0000-0001-9077-2132>

Giovanna-Rosalía Rosado-Holguín

Universidad Nacional de Educación
Ecuador
giovanna.rosado@unae.edu.ec
<https://orcid.org/0000-0002-1011-0145>

Recibido: 14-08-2024

Aceptado: 07-10-2024

Cómo citar este texto:

Seade-Mejía, C., Acosta-Altamirano, M. F., & Rosado-Holguín, G. R. (2025). Capacitación por competencias para la equidad de género en estudiantes de la Universidad Nacional de Educación (Ecuador). Estudio comparativo. *Revista Panamericana de Pedagogía*, 39, e3222. <https://doi.org/10.21555/rpp.3222>

Resumen

La presente investigación está enfocada en la capacitación por competencias para la equidad de género en estudiantes de la Universidad Nacional de Educación, pues este es un gran problema a nivel social. Se destaca la necesidad de promover la igualdad de género como un derecho humano fundamental. Por lo que el objetivo del estudio es visibilizar

los resultados de la implementación de una capacitación por competencias sobre conceptos de género, sexo, equidad, violencia y derechos de género, destinada a los estudiantes de la Universidad Nacional de Educación. Con un enfoque cuantitativo a través de la implementación de un estudio pre-test/post-test, con la capacitación de por medio. Los resultados reflejan mejoras estadísticamente significativas en todas las dimensiones del cuestionario aplicado, tras la capacitación. Se visibiliza la necesidad de implementar este tipo de espacios formativos a toda la comunidad universitaria con el fin de erradicar las prácticas que perpetúan las inequidades de género.

Palabras clave: Capacitación; Competencias; Estudiantes; Género.

Abstract

This research is focused on competency training for gender equality in students at the National University of Education, since this is a big problem at a social level. The need to promote gender equality as a fundamental human right is highlighted. Therefore, the objective of the study is to make visible the results of the implementation of competency-based training on concepts of gender, sex, equity, violence and gender rights for students of the National University of Education. With a quantitative approach through the implementation of a pre-test/post-test study, with training involved. The results obtained show statistically significant improvements in all dimensions of the questionnaire applied, after training. The need to implement this type of training spaces for the entire university community is made visible in order to eradicate practices that perpetuate gender inequalities.

Keywords: Training; Skills; Students; Gender.

INTRODUCCIÓN

El género se refiere al grupo al que pertenecen las personas según su sexo, considerando este aspecto desde una perspectiva sociocultural (De Lucas-Larrea et al., 2011). En este escenario, la equidad de género no solo es un derecho humano, sino también uno de los pilares fundamentales para crear un mundo próspero, pacífico y sostenible. En los últimos años, se han conseguido avances significativos respecto a la temática, como aumento en el número de niñas que reciben educación, una disminución en la imposición del matrimonio precoz a las menores, un incremento de mujeres en cargos públicos y posiciones de liderazgo; y las leyes se están reformando para fomentar la equidad de género (Organización de las Naciones Unidas, 2016).

Al respecto, la estrategia transversalidad de género (*Mainstreaming*) definida en 1995, en la IV Conferencia Internacional de la Mujer en Beijing es la que mejor encaja para la evolución de la implementación del principio de equidad entre hombres y mujeres dentro de las políticas de Estado. Se la define como una estrategia conceptualizada y reorganizada para el desarrollo, la mejora y la evaluación de los procesos público-políticos, de manera que una visión de equidad de género se transversalice en todos los niveles y etapas de las políticas públicas y de la vida cotidiana en general (Consejo de Europa, 1999; Magar et al., 2019).

En el ámbito educativo organizacional, los planes de igualdad de género se consideran herramientas para la aplicación de una estrategia de transversalidad (Fundación Mujeres, 2008; Instituto de la Mujer, 2008; López Belloso et al., 2021). Así pues, es preciso y urgente dar la palabra a quienes, tradicionalmente, han estado invisibilizadas para que puedan contar sus verdades, intereses y demandas (Aguilar-Barriga, 2020; Varela, 2019). Además, la Constitución de la República del Ecuador (Asamblea Constituyente, 2008) destaca en su artículo 27 que a través de la educación se impulsará la equidad de género.

Como ya se mencionó en párrafos anteriores, estudios destacan la importancia de la capacitación sobre género en adultos jóvenes, pues es una estrategia que permite la transformación social y el cumplimiento de los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) (González-Robaina, 2023), además del uso de una metodología cuantitativa, pues esta es propia de la investigación feminista que busca incluir a sujetos y/o grupos sociales marginados en los espacios de producción científica, esto no solo con el fin de que ocupen un lugar epistémico privilegiado, sino también para generar un conocimiento diferenciado de la realidad social.

El presente estudio se sostiene en un enfoque sociocultural que visibiliza las inequidades desde una perspectiva de capacitación en competencias de género, mismas que ya poseen algunos miembros de la comunidad académica y que se ligan estrechamente al mantenimiento y transformación de las culturas de género. Las competencias de género se definen como la habilidad para aplicar el conocimiento adquirido al llevar a cabo procedimientos de resolución de problemas en situaciones de discriminación o desigualdad por motivos de género existentes (Donoso-Vázquez et al., 2014; Mimbrero-Mallado et al., 2017a).

Al respecto, la capacitación en competencias ha generado un gran debate en el ámbito científico pues sitúa su origen en un interés puramente económico (Carvajal & Mariño, 2018; Denyer et al., 2016). Sin embargo, ante esta crítica, estudios advierten el impacto negativo que genera el instrumentalizar los conocimientos, pues así, únicamente se fomenta su utilitarismo (Gauchet, 2009; Nussbaum, 2012). Pese a estas críticas, es necesario mencionar que la capacitación enfocada en competencias mejorará la articulación de la transversalidad de género en el plano del aprendizaje (Mimbrero-Mallado et al., 2017b).

Si bien es cierto que la estrategia transversalidad de género (*Mainstreaming*), mencionada previamente, se puede implementar de distintas maneras, cuando se la construye a partir de competencias, permitirá visibilizar las inequidades sociales respecto al género (Zamudio-Sánchez et al., 2014). Desde esta perspectiva, se considera que hay aprendizaje por competencias cuando los modelos individuales se comparten, reiniciando así el ciclo de aprendizaje. Además, se traslada el aprendizaje generado en el escenario universitario al escenario social (Olarte, 2012; Sánchez-Tarazaga y Ferrández-Barrueco, 2022).

La teoría sociocultural es la que explica los procesos de desarrollo de estas habilidades en las interacciones entre mujeres y hombres (Jiménez-Cortés, 2005), por lo que es necesario enfocar las competencias en tres niveles básicos:

- 1) Sociocultural: considera al género como un agente que gobierna el acceso al poder;
- 2) Relacional: considera las diferencias en el trato cotidiano de hombres y mujeres;
- 3) Individual: hace referencia a la autorrepresentación ya sea masculina o femenina.

Estos fundamentos proponen acciones que promuevan nuevas y mejores relaciones de género en el entorno organizativo, dentro del cual se encuentra la universidad (Bascón et al., 2006; Crawford, 2006; Guil-Bozal y Bascón-Díez, 2012). Por lo que el objetivo del presente estudio es visibilizar el resultado de la implementación de un taller por competencias sobre conceptos de género, sexo, equidad, violencia y derechos de género, a través de la implementación de un estudio pre-test/post-test. La falta de conocimiento e interés sobre la temática respalda el planteamiento de las siguientes hipótesis.

H₁: Tras la capacitación por competencias para la equidad de género, los conocimientos respecto al tema, mejoran y se afianzan, además las reflexiones y opiniones personales se profundizan.

H₂: Conociendo la composición sociodemográfica de los estudiantes participantes, esta población tiene escasa información sobre género, vulneración y derechos del tema.

METODOLOGÍA

Participantes

El estudio se realizó con 73 participantes, con una edad media en torno a 22 años. El 5.47% ($n = 4$) de sexo masculino y 94.52% ($n = 69$) de sexo femenino. Los participantes son estudiantes de carreras relacionadas con el campo educativo de la Universidad Nacional de Educación (Ecuador). La composición sociodemográfica de la Universidad Nacional de Educación se caracteriza por provenir en su mayoría de los sectores socioeconómicos más vulnerables. En 2019, el 90% de la primera cohorte de graduados reportaron ser los primeros de sus familias en haber concluido sus estudios de educación superior (Álvarez-González et al., 2020). Según datos del departamento de Bienestar Universitario, en el trimestre de enero a marzo del 2022, el 14% de las y los alumnos de la Universidad Nacional de Educación reportan abuso sexual infantil con el 14%; el 1.8%, violencia de género; y el 0.9%, violencia intrafamiliar. Paralelamente, el 38% de los estudiantes se encuentran en el quintil más bajo de ingreso del país (por debajo de la línea de pobreza) y el 34%, en el quintil dos. Estos datos muestran que el 72% de los estudiantes están en un contexto socioeconómico muy complicado. El 24% de los alumnos son jefes de familia: el 16% son madres y el 8% son padres. En general, el 9.39% de las y los estudiantes son madres y padres solteros. Los estudiantes que participaron en este taller y respondieron los cuestionarios tanto en el pre-test como en el post-test, pertenecen a la población anteriormente descrita.

Instrumentos

Cuestionario: Conocimientos básicos sobre género, derechos y violencia (ad hoc). Se utilizó para conocer el resultado de la implementación de un taller sobre conceptos básicos y conocimientos generales relacionados con género, sexo, equidad, violencia y derechos de género, a través de la implementación de un estudio pre-test / post-test. Consta de 15 preguntas con respuestas organizadas en una escala Likert de 5 puntos, que varía desde 1 (Muy en desacuerdo) hasta 5 (Muy de acuerdo). Los ítems se refieren a conocimientos

básicos, por ejemplo: entiendo la diferencia entre sexo y género, conozco los recursos disponibles para quienes son víctimas de violencia de género, entre otros.

El instrumento tiene una estructura de cinco dimensiones:

- Conocimientos básicos sobre género compuesto por tres ítems (i.e. “¿Puedo identificar los roles de género tradicionalmente asociados a hombres y mujeres?”),
- Violencia de género con cuatro ítems (i.e. “¿Creo que conozco las principales causas de la violencia de género?”),
- Estereotipos de género compuesta por dos ítems (i.e. “¿Entiendo cómo influyen los estereotipos de género en la sociedad?”),
- Prevención y sensibilización con cuatro ítems (i.e. “¿Conozco recursos disponibles para quienes son víctimas de violencia de género?”); y
- Opiniones y reflexiones personales compuesta por dos ítems (i.e. “¿Considero importante abordar la violencia de género en la sociedad actual?”).

Se validó a través de un proceso de revisión por pares, según los parámetros del método Moriyama sobre la validez de contenido, además para medir las preguntas del instrumento se consideraron los cuatro criterios estandarizados previamente por el autor del método (Águila-Calero et al., 2016, p. 750):

C1. Razonable y comprensible: trata sobre la claridad en la comprensión de los distintos criterios a evaluar en relación con la categoría que se desea medir.

C2. Sensible a las variaciones del fenómeno medido.

C3. Con suposiciones fundamentales justificables y lógicas de manera intuitiva (justificando la inclusión del ítem en las pruebas).

C4. Con componentes definidos de manera clara (asegurando que el ítem esté claramente expresado).

Los expertos validaron el instrumento mediante una rúbrica que adaptaba los criterios antes enunciados al contexto de las revisoras, que fueron los siguientes: alineación de las preguntas con los objetivos del taller (C1 y C3), lenguaje claro y comprensible de las preguntas (C4), ajuste al contexto cultural de las y los participantes (C2 y C1), secuencia lógica entre las preguntas (C3 y C1), finalmente, se evaluó la pertinencia o no de cada una de las preguntas (C3).

A continuación, se detallan las competencias de cada par revisor:

1. Diplomada en Género y Políticas Públicas en la Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales de Argentina, ex asambleísta y ex ministra de inclusión económica y social.
2. Licenciada en Ciencias de la Educación, especialidad Historia y Geografía, Máster en Antropología de lo Contemporáneo por la Universidad de Cuenca, candidata a doctora en Antropología por la Pontificia Universidad Católica de Chile.
3. Licenciada en Ciencias de la Educación, mención inglés, Especialista superior en Inclusión educativa por la Universidad Andina Simón Bolívar y autora de obras una de ellas sobre familias y género.
4. Licenciada en Antropología Aplicada, Magíster en desarrollo territorial rural, Doctoranda en Antropología por la Universidad del Cauca.

5. Doctora en Globalización y Cambio Social: Desigualdades, Fronteras y Redes Sociales por la Universidad de Huelva, Máster en alta gestión política, directora de programas de grado y posgrado relacionados con género y antropología.

Diseño y procedimiento

La muestra se seleccionó mediante un muestreo no probabilístico basado en conveniencia y accesibilidad, de acuerdo con los permisos concedidos por los docentes de la Universidad Nacional de Educación. La recolección de los datos se realizó en mayo de 2023 tanto el pre-test (T1) como el post-test (T2). Es importante mencionar que previo a la recolección de la información se obtuvieron los respectivos consentimientos informados. Los cuestionarios se distribuyeron colectivamente y tuvieron una duración de unos 15 minutos. La participación fue voluntaria y se emplearon códigos para la identificación. Los investigadores supervisaron a los participantes, encargándose de entregar y recoger los cuestionarios sin ofrecer ninguna intervención adicional.

En este punto es necesario mencionar que el taller implementado se fundamentó en competencias, donde se trató temáticas básicas y generales respecto a la equidad de género y todos sus derivados. Con una duración de cuatro horas.

Análisis de datos

Se realizaron análisis descriptivos, también se llevaron a cabo análisis comparativos entre las variables antes y después de la capacitación utilizando la prueba *t de Student*. Para determinar el tamaño del efecto, se calculó la *d de Cohen*. Los análisis de datos se llevaron a cabo con el paquete estadístico SPSS 23, excepto para la *d de Cohen*, donde se utilizó la calculadora de *Campbell Collaboration*.

RESULTADOS

Los resultados muestran mejoras estadísticamente significativas en todas las dimensiones del cuestionario después de recibir la capacitación, tal como se muestra en la Tabla 1.

La Tabla 1 muestra los resultados de la evaluación realizada en dos momentos: antes de la intervención (T1) y después de la intervención (T2), en varias dimensiones relacionadas con el conocimiento sobre género, derechos y violencia.

1. Conocimientos básicos sobre género: antes de la intervención, los participantes tenían una media de 8.62 con una desviación estándar de 1.54 en la dimensión de conocimientos básicos sobre género. Tras la intervención, esta media aumentó a 11.25 con una desviación estándar de 1.43. Este cambio fue estadísticamente significativo, con un valor de *t* de -13.00 ($p < .001$), lo que indica una mejora notable en el conocimiento. El tamaño del efecto, medido con la *d* de Cohen, fue de -1.95, lo que sugiere un cambio considerable.
2. Violencia de género: en cuanto a la dimensión de violencia de género, el puntaje medio antes de la intervención era de 9.82 ($SD = 1.14$). Después de la intervención, el promedio subió a 14.56 ($SD = 1.54$). La diferencia fue muy significativa, con un valor de *t* de -22.14

($p < .001$), y el tamaño del efecto fue de -3.50 , indicando una mejora considerable en la comprensión de esta temática.

3. Estereotipos de género: los participantes tuvieron una puntuación media de 5.47 ($SD = 0.82$) en estereotipos de género antes de la intervención. Después de la intervención, el promedio aumentó a 6.45 ($SD = 1.40$). La diferencia es significativa ($t = -6.56$, $p < .001$), con un tamaño del efecto de -0.85 , lo que sugiere una mejora moderada en esta dimensión.

4. Prevención y sensibilización: en la dimensión de prevención y sensibilización, los puntajes medios antes de la intervención eran de 12.66 ($SD = 1.78$), mientras que después de la intervención aumentaron a 13.79 ($SD = 1.25$). Esta diferencia fue estadísticamente significativa, con un valor de t de -4.28 ($p < .001$), y un tamaño del efecto de -0.73 , indicando un efecto moderado de la intervención.

5. Opiniones y reflexiones personales: finalmente, en cuanto a opiniones y reflexiones personales, el puntaje medio antes de la intervención era de 7.12 ($SD = 1.04$). Después de la intervención, la media subió a 7.97 ($SD = 0.96$). La diferencia es significativa ($t = -5.54$, $p < .001$), con un tamaño del efecto de -0.85 , mostrando una mejora moderada en esta área.

Tabla 1

Conocimientos básicos sobre género, Violencia de género, Estereotipos de género, Prevención y sensibilización; y Opiniones y reflexiones personales pre y post intervención

Escala	Dimensiones	M (SD) Antes de la intervención (T1)	M(SD) Después de la intervención (T2)	t	p	d (95%CI)
Conocimientos básicos sobre género, derechos y violencia	Conocimientos básicos sobre género	8.62 (1.54)	11.25 (1.43)	-13.00	< .001	-1.95 (-2.35, -1.56)
	Violencia de género	9.82 (1.14)	14.56 (1.54)	-22.14	< .001	-3.50 (-4.01, -2.98)
	Estereotipos de género	5.47 (0.82)	6.45 (1.40)	-6.56	< .001	-0.85 (-1.19, -0.52)
	Prevención y sensibilización	12.66 (1.78)	13.79 (1.25)	-4.28	< .001	-0.73 (-1.07, -0.40)
	Opiniones y reflexiones personales	7.12 (1.04)	7.97 (0.96)	-5.54	< .001	-0.85 (-1.19, -0.51)

Los resultados indican que la intervención tuvo un impacto positivo en todas las dimensiones evaluadas, con mejoras significativas y tamaños del efecto que varían desde moderados hasta muy grandes, reflejando una mejora notable en los conocimientos y percepciones relacionadas con género, derechos y violencia.

DISCUSIÓN

El objetivo del presente estudio fue visibilizar el resultado de la implementación de un taller por competencias sobre conceptos de género, sexo, equidad, violencia y derechos de género, a través de la implementación de la medida de evaluación pre-test/post-test.

Al respecto, estudios previos mencionan que implementar talleres relacionados con la temática, permite a los jóvenes avanzar en la comprensión sobre los tipos de escenarios necesarios para combatir la violencia de género (Alfonso-García et al., 2023; Torres et al., 2013). La implementación de estos talleres en el ámbito universitario es esencial para fomentar un entorno educativo justo e inclusivo (Shields et al., 2011), pues los estudiantes pueden explorar y discutir conceptos de género, sexualidad, equidad, violencia y derechos en un ambiente seguro, intentando así, lograr un cambio social (Barros et al., 2018). Además, las teorías de la liberación enfatizan la importancia de capacitar a la sociedad respecto a la equidad de género (Duarte-Cruz & García-Horta, 2016). Como enfatiza la feminista Moreno-Elizalde (2018), la educación es la práctica de la libertad; y en este sentido, este tipo de capacitaciones se convierten en una poderosa herramienta para cambiar y desafiar las estructuras patriarcales arraigadas (Tatah & Ndakeyo, 2023). Que los docentes ofrezcan a los estudiantes la oportunidad de reflexionar sobre las desigualdades de género promueve un diálogo constructivo y crítico que impulsa la transformación cultural (Powell et al., 2018), además, preparan a los futuros docentes para contribuir a una sociedad más justa y equitativa. La equidad de género en la educación superior no es solo una cuestión de justicia social, sino un requisito fundamental para el florecimiento y la excelencia académica en un entorno diverso y en constante evolución (García-Cano-Torrico et al., 2023).

El taller implementado se fundamentó en competencias, considerando la alta gama de académicos expertos en la temática, que posee la Universidad Nacional de Educación, mismos que son capaces de transmitir sus conocimientos apasionadamente y con la aplicación de metodologías contemporáneas que generan pensamientos críticos y reflexivos en los estudiantes, considerando que la universidad participante forma a futuros docentes. En este contexto, la calidad del profesorado es la variable principal para obtener buenos resultados académicos y/o mejorarlos (Escudero-Escorza, 2019). Los docentes, al hablar libre y comprometidamente sobre género, sexo, equidad, violencia y derechos, no solo transmiten conocimientos, sino que también cultivan la conciencia social y crítica en sus estudiantes (López-Francés et al., 2016). Estos espacios no solo empoderan a los estudiantes para comprender y cuestionar las estructuras de poder, sino que también les proporciona las herramientas necesarias para abogar por la igualdad y la justicia en sus propias vidas y sociedad (Tantekin-Erden, 2009).

En este mismo escenario, la capacitación por competencias es crucial para preparar a los estudiantes universitarios para los desafíos cambiantes del mundo actual, pues la educación no es preparación para la vida; sino, la vida misma (Dewey & Dewey, 1950). Las capacitaciones en base a competencias promueven la adquisición de conocimientos y habilidades prácticas y aplicables, al tiempo que se fomenta el desarrollo del pensamiento crítico, la comunicación efectiva y la resolución de problemas (Bezanilla et al., 2019). Este enfoque facilita la conexión entre teoría y práctica y empodera a los estudiantes para enfrentar situaciones del mundo real (Bezanilla et al., 2019). Además, al alinearse con las demandas del mercado laboral, la capacitación basada en competencias se convierte en un motor para el éxito profesional, garantizando que los futuros profesionales estén bien equipados para contribuir significativamente a la sociedad (Purba et al., 2022).

En el presente estudio, el 94.52% de los participantes son de sexo femenino y con un nivel socioeconómico bajo, dado que 72% de los estudiantes de la universidad participante pertenecen al primer y segundo quintil más pobres del Ecuador y que es una población que, según los datos anteriormente presentados, han sido potencialmente víctimas de violencia intrafamiliar o abuso sexual infantil. En el estudio se supone que las y los participantes tienen escasos conocimientos sobre género y sus derechos. Al respecto, diferentes autores han encontrado que las variables más influyentes cuando se habla de de violencia de género, equidad y derechos, son: el género (Nongmeikapam et al., 2022), el ingreso per cápita (Lacey et al., 2022), el nivel educativo (Kearns et al., 2020). Situación que probablemente influyó en los resultados de la presente investigación.

Con respecto a estas variables, es importante hacer énfasis que la violencia de género no únicamente afecta a mujeres, personas con bajos ingresos o con niveles educativos bajos, pues este es un problema multidimensional y complejo, que implica reconocer la diversidad de las experiencias individuales y trabajar hacia el respeto mutuo y la igualdad, por lo que es importante abordar la violencia de género desde una perspectiva integral (Dlamini, 2021; Kuennen, 2020).

CONCLUSIONES

La capacitación llevada a cabo ha demostrado tener resultados claramente enriquecedores y transformadores para las y los participantes. Los efectos alcanzan impactos significativos para la construcción de contextos más inclusivos y respetuosos. Tras la implementación de esta formación, se ha logrado un aumento notable en la conceptualización relativa al género, como su diferencia con el sexo, sus estereotipos, la violencia de género y los derechos en este ámbito.

Asimismo, el presente estudio muestra la relevancia de implementar y mantener espacios de formación y discusión sobre temas de género y sus derechos, sobre todo en contextos de poblaciones vulneradas, como fue el de la Universidad Nacional de Educación. Suponemos que la posible exposición a maltrato de género, así como la conculcación de derechos en este tema genera que la población participante sea más receptiva a este tipo de formaciones, por lo que los resultados muestran una diferencia estadísticamente significativa después de la capacitación. Estos espacios son fundamentales para prevenir situaciones de vulneración de derechos y para fomentar relaciones basadas en el respeto.

Finalmente, la capacitación ha logrado su objetivo que fue el de generar una interiorización de conceptos relativos a género, sexo, equidad, violencia y derechos de género. Se constata, asimismo, la necesidad de generar procesos de formación sostenidos y continuos sobre género, de manera que genere cambios no solo en los conocimientos de estos temas, sino también en las percepciones, creencias y sobre todo comportamientos. Se requiere además abordar el género desde un panorama amplio en el que se contemple el abordaje feminista, pero adicionalmente sobre las construcciones de las nuevas masculinidades.

Se visibiliza la necesidad de implementar este tipo de espacios formativos a toda la comunidad universitaria (docentes, estudiantes, administrativos), con el fin de erradicar

las prácticas que perpetúan las inequidades de género. La academia debe ser entendida como un espacio de formación integral que no solamente se centre en los contenidos declarativos y conceptuales, sino como un motor de transformación social.

LIMITACIONES

- Una limitación de esta investigación radica en su enfoque en un solo grupo de estudiantes de la Universidad Nacional de Educación, lo que restringe la generalización de los hallazgos a otras instituciones o contextos educativos, por lo que se sugiere interpretar con cautela los datos.
- Además, el diseño del estudio pretest-postest, aunque adecuado para medir cambios tras la intervención, no permite establecer relaciones causales definitivas entre la capacitación y las mejoras observadas en las dimensiones evaluadas.
- Otra limitación importante es la duración relativamente corta de la capacitación, lo que podría influir en la sostenibilidad a largo plazo de los efectos reportados.
- Se reconoce que factores externos no controlados, como experiencias previas de los estudiantes sobre equidad de género, pudieron haber influido en los resultados.
- Finalmente, los participantes principales fueron en su gran mayoría mujeres, lo que sesga los resultados.

PROSPECTIVA

Se sugiere la necesidad de futuros estudios que incluyan un diseño más riguroso, como ensayos clínicos de tipo abierto, potencialmente multicéntricos, con una metodología mixta, para validar los resultados obtenidos y ampliar el alcance de las conclusiones, dada la naturaleza de la intervención.

REFERENCIAS

- Águila-Calero, G., Díaz-Quiñones, J. A., Díaz-Martínez, P. M., & Cruz-Pérez, N. R. (2016). Instrumento para determinar necesidades de conocimiento de los padres acerca de la adolescencia y su manejo. *Medisur*, 14(6). 748-759. <https://www.medigraphic.com/pdfs/medisur/msu-2016/msu166j.pdf>
- Aguilar-Barriga, N. (2020). Una aproximación teórica a las olas del feminismo: la cuarta ola. *Femeris: Revista Multidisciplinar de Estudios de Género*, 5(2), 121-146. <https://doi.org/10.20318/femeris.2020.5387>
- Alfonso-García, M., Mendoza-Domínguez, I., & Martínez-Rivera, T. (2023). Talleres sobre la equidad de género en el sector rural mediante el empleo de la comunicación como método. *Scripta Mundi*, 2(1), 8-24. <https://doi.org/10.53591/scmu.v2i1.51>
- Álvarez-González, F. J., Fernández-de-Córdova, P. S., Piña-Morocho, G. G., Calcaño-Ortiz, E., Portilla-Faican, G. I., Rodríguez-Lozano, M. N., González-Díez, J., Restrepo-Echevarría,

- R., & Añazco-Ojeda, D. F. (2020). UNAE: Historia de un sueño hecho realidad. En F. J. Álvarez-González (Coord.). *Golpe a la educación superior. El abandono de las universidades estratégicas del Ecuador* (pp. 181-252). CLACSO. <https://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/se/20210122032136/Golpe-educacion-superior.pdf>
- Asamblea Constituyente (2008). Constitución de la República del Ecuador. <https://acortar.link/u2Y3J>
- Barros, V. F. A., Vasconcelos, R. M., Araújo, E., Amaral, L., & Ramos, I. (2018). A positive perspective to implementation of a gender equality plan: a question of design, time and participation. *IEEE Frontiers in Education Conference*, 1-5, <https://doi.org/10.1109/FIE.2018.8659112>
- Bezanilla, M. J., Fernández-Nogueira, D., Poblete, M., & Galindo-Domínguez, H. (2019). Methodologies for teaching-learning critical thinking in higher education: The teacher's view. *Thinking Skills and Creativity*, 33. <https://doi.org/10.1016/j.tsc.2019.100584>
- Bascón, M., Cala, M., & De-la-Mata, M. (2006). Género, argumentación y resolución de conflictos en adolescentes. Análisis a través del discurso. En *I Jornadas Internacionales de Educación Intercultural*. Almería, noviembre 2006.
- Carvajal, R., & Mariño, T. (2018). *Diseño de un sistema de capacitación por competencias para mejorar el desempeño laboral* [Tesis de maestría, Universidad Técnica de Ambato]. <https://repositorio.uta.edu.ec/bitstream/123456789/28316/1/40%20GTH.pdf>
- Consejo de Europa. Grupo de especialistas en Mainstreaming (1999). *Mainstreaming de género. Marco conceptual, metodología y presentación de Buenas prácticas. Informe final de las actividades del Grupo de especialistas en mainstreaming* (EG-S-MS). Serie documentos, 28. Madrid: Instituto de la Mujer, Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales.
- Crawford, M. (2006). *Transformations. Women, gender and psychology*. McGraw-Hill.
- De-Lucas-Larrea, B., Bouyanzari, Y., Apilánez-Piniella, E., Nobre, M., Viudes-de-Freitas, T., Carias-Reyes, A., Guevara, S., & Bouley, C. (2002). *(Re) pensar los Derechos Humanos desde una perspectiva de género*. Gakoa. <https://www.mundubat.org/libro-mundubat-repensar-los-derechos-humanos-desde-una-perspectiva-de-genero-coleccion-gakoa-13>
- Denyer, M., Furnémont, J., Poulain, R., & Vanloubbeeck, G. (2016). *Las competencias en la educación: Un balance*. Fondo de Cultura Económica. <https://acortar.link/p30awd>
- Dewey, J., & Dewey, E. (1950). *Las escuelas de mañana*. Editorial Losada.
- Dlamini, N. J. (2021). Gender-based violence, twin pandemic to COVID-19. *Critical Sociology*, 47(4-5), 583-590. <https://doi.org/10.1177/0896920520975465>
- Donoso-Vázquez, T., Montané, A., & Pessoa-de-Carvalho, M. E. (2014). Género y calidad en Educación Superior. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 17(3), 157-171. <https://doi.org/10.6018/reifop.17.3.204121>
- Duarte-Cruz, J. M., & García-Horta, J. B. (2016). Igualdad, equidad de género y feminismo, una mirada histórica a la conquista de los derechos de las mujeres. *Revista CS*, 18, 107-158. <https://doi.org/10.18046/recs.i18.1960>
- Escudero-Escorza, T. (2019). Evaluación del profesorado como camino directo hacia la mejora de la calidad educativa. *Revista de Investigación Educativa*, 37(1), 15-37. <https://doi.org/10.6018/rie.37.1.342521>

- Fundación Mujeres (2008). *Orientaciones para negociar medidas y planes de igualdad de oportunidades entre mujeres y hombres en las empresas*. Madrid: Instituto de la Mujer, Ministerio de Igualdad.
- García-Cano-Torrico, M., Hinojosa-Pareja, E. F., Buenestado-Fernández, M., & Jiménez-Millán, A. (2023). A statutory requirement: Teaching innovation for gender equality at university. *Women's Studies International Forum*, 96. <https://doi.org/10.1016/j.wsif.2022.102673>
- Gauchet, M. (2009). Vers une société de l'ignorance? *Le Débat*, 156, 144-166. <https://doi.org/10.3917/deba.156.0144>
- González-Robaina, M. (2023). Los estudios de género como base esencial para un desarrollo sostenible. Algunas consideraciones a partir del diseño e implementación del curso de capacitación en género. *Revista Economía & Sociedad*, 4(2), 48-55. <https://doi.org/10.5377/aes.v4i2.16530>
- Guil-Bozal, A., & Bascón-Díez, M. J. (2012). La construcción de la identidad de género, de la misoginia histórica a las nuevas perspectivas psicológicas de análisis. En *I Congreso Internacional Comunicación y Género. Libro de actas*. Facultad de Comunicación. Sevilla, 5-7 de marzo 2012. <https://idus.us.es/handle/11441/33222>
- Instituto de la Mujer (2008). *Manual de aspectos básicos para elaborar un Plan de Igualdad en la empresa*. Madrid: Instituto de la Mujer. <https://acortar.link/KQopVK>
- Jiménez-Cortés, R. (2005). *El aprendizaje cultural de género desde la teoría sociocultural* [Tesis de maestría, Universidad de Sevilla]. <https://portalcientifico.uned.es/documentos/5e4fc31d29995245c6b249f4>
- Kearns, M. C., D'Inverno, A. S., & Reidy, D. E. (2020). The association between gender inequality and sexual violence in the US. *American journal of preventive medicine*, 58(1), 12-20. <https://doi.org/10.1016/j.amepre.2019.08.035>
- Kuennen, T. (2020). Not all violence in relationships Is "Domestic violence". *Brooklyn Law Review*, 86, 43-51. <https://acortar.link/VylzCT>
- Lacey, R. E., Howe, L. D., Kelly-Irving, M., Bartley, M., & Kelly, Y. (2022). The clustering of adverse childhood experiences in the avon longitudinal study of parents and children: are gender and poverty important? *Journal of Interpersonal Violence*, 37(5-6), 2218-2241. <https://doi.org/10.1177/0886260520935096>
- López-Belloso, M., Silvestre-Cabrera, M., & García-Muñoz, I. (2021). Igualdad de género en instituciones de educación superior e investigación. *Investigaciones Femeninas*, 12(2), 263-270. <https://doi.org/10.5209/infe.76643>
- López-Francés, I., Viana-Orta, M. I., & Sánchez-Sánchez, B. (2016). La equidad de género en el ámbito universitario: ¿un reto resuelto? *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 19(2), 349-361. <https://doi.org/10.6018/reifop.19.2.211531>
- Magar, V., Heidari, S., Zamora, G., Coates, A., Nothemba, P., & Swaminathan, S. (2019). Gender mainstreaming within WHO: not without equity and human rights. *The Lancet*, 393(10182) [https://doi.org/10.1016/S0140-6736\(19\)30763-9](https://doi.org/10.1016/S0140-6736(19)30763-9)
- Mimbrero-Mallado, C., Pallar-Parejoès, S., & Cantera-Espinosa, L. M. (2017a). Competencias de igualdad de género: Capacitación para la equidad entre mujeres y hombres en las organizaciones. *Athenea Digital. Revista de Pensamiento e Investigación Social*, 17(2), 265-286. <https://doi.org/10.5565/rev/athenea.1609>

- Mimbrero-Mallado, C., Pereira-da-Silva, J., & Cantera-Espinosa, L. (2017b). Competencias de género y cultura del trabajo en una federación. *Psicología & Sociedade*, 29, 1-10. <https://doi.org/10.1590/1807-0310/2017v29i157579>
- Moreno-Elizalde, M. L. (2018). Reseña. El feminismo es para todo el mundo. *Polyphōnia. Revista de Educación Inclusiva*, 2(2), 222-229. <https://n2t.net/ark:/13683/pyNR/rph>
- Nongmeikapam, M., Pavitra, K. S., Gojendra, S., & Bhuyan, D. (2022). Handling victims of gender violence: A touch of sensitivity and sensibility. *Indian Journal of Psychiatry*, 64(3). <https://doi.org/10.4103/0019-5545.341912>
- Nussbaum, M. (2012). *Crear capacidades. Propuestas para el desarrollo humano*. Paidós.
- Olarte, J. C. (2012). Aprendizaje organizacional y proceso de consultoría. Voces y silencios. *Revista latinoamericana de Educación*, 3(1), 70-86. <https://doi.org/10.18175/vys3.1.2012.05>
- Organización de las Naciones Unidas (2016). El progreso de las mujeres en el mundo 2015-2016: Transformar las economías para realizar los derechos. *Estudios Feministas*, 24(2), 589-614. <https://doi.org/10.1590/1805-9584-2016v24n2p589>
- Powell, S., Ah-King, M., & Hussénius, A. (2018). 'Are we to become a gender university?' Facets of resistance to a gender equality project. *Gender, Work & Organization*, 25(2), 127-143. <https://doi.org/10.1111/gwao.12204>
- Purba, R., Herman, H., Purba, A., Hutauruk, A. F., Silalahi, D. E., Julyanthry, J., & Grace, E. (2022). Improving teachers' competence through the implementation of the 21st century competencies in a post-covid-19 pandemic. *Jurnal Masyarakat Mandiri*, 6(2), 1486-1497. <https://doi.org/10.31764/jmm.v6i2.7340>
- Sánchez-Tarazaga, L., & Ferrández-Berruero, R. (2022). Aplicación del método Delphi en el diseño de un marco para el aprendizaje por competencias. *Revista de Investigación Educativa*, 40(1), 219-235. <https://doi.org/10.6018/rie.463611>
- Shields, S. A., Zawadzki, M. J., & Johnson, R. N. (2011). The impact of the workshop activity for gender equity simulation in the Academy (WAGES-Academic) in demonstrating cumulative effects of gender bias. *Journal of Diversity in Higher Education*, 4(2), 120-129. <https://doi.org/10.1037/a0022953>
- Tantekin-Erden, F. (2009). A course on gender equity in education: Does it affect gender role attitudes of preservice teachers? *Teaching and Teacher Education*, 25(3), 409-414. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2008.11.001>
- Tatah, F. E., & Ndakeyo, D. (2023). The role of men in promoting gender equality and challenging patriarchy. *American Journal of Gender and Development Studies*, 2(1), 1-13. <https://gprjournals.org/journals/index.php/AJGDS/article/view/189>
- Torres, E. J. M., Lozano, L. A., & Rodríguez, W. N. (2013). Formación de promotores por la equidad de género desde la infancia. *Revista Cubana de Salud Pública*. 39(5), 893-902. <https://www.medigraphic.com/cgi-bin/new/resumen.cgi?IDARTICULO=47549>
- Varela, N. (2019). *Feminismo 4.0. La cuarta ola*. Ediciones B.
- Zamudio-Sánchez, F. J., Ayala-Carrillo, M. R., & Arana-Ovalle, R. I. (2014). Mujeres y hombres: Desigualdades de género en el contexto mexicano. *Estudios sociales*, 22(44), 251-279. http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0188-45572014000200010&lng=es&tlng=es



La intervención psicopedagógica en la Fundación UAQUE: estudio de casos en alumnas con Trastorno del Espectro Autista

Psychopedagogical intervention at the UAQUE Foundation: case study of students with Autism Spectrum Disorder

Diego Armando Lamprea Altuve

Diego Armando Lamprea Altuve
 Universidad de las Américas y el Caribe
 Colombia
<https://orcid.org/0009-0006-9483-5480>
dal2628@hotmail.com

Recibido: 10-07-2024

Aceptado: 24-09-2024

Cómo citar este texto:

Lamprea Altuve, D. A. (2025). La intervención psicopedagógica en la Fundación UAQUE: estudio de casos en alumnas con Trastorno del Espectro Autista. *Revista Panamericana de Pedagogía*, 39, e3194. <https://doi.org/10.21555/rpp.3194>

Resumen

El objetivo del presente estudio estuvo centrado en describir la intervención psicopedagógica realizada para la mejora de habilidades y competencias en lectura, escritura y cálculo en niñas diagnosticadas con Trastorno del Espectro Autista (TEA). Se trabajó bajo una metodología de investigación-acción con enfoque cualitativo y de alcance descriptivo. Las participantes fueron 2 niñas, la primera de 9 años que cursa segundo grado de primaria y la segunda de 14 años de grado noveno de secundaria, ambas diagnosticadas con TEA. Los instrumentos utilizados fueron los Formatos de Valoración Psicopedagógica UAQUE (ciclo escolar 2023-2024). En cuanto a los resultados, se evidencia una mejora significativa en las habilidades y competencias en lectura, escritura y cálculo de ambas participantes. Se concluye que la intervención psicopedagógica coadyuvó al mejoramiento de la calidad de vida de las participantes; sin embargo, existen áreas de oportunidad de mejora tales como la necesidad de la formación continua de los profesionales en intervención de diversos

Este artículo está sujeto a una licencia Creative Commons Attribution -NonCommercial-ShareAlike 4.0 International License



diagnósticos, la aplicación de las flexibilizaciones y adaptaciones necesarias para casos específicos en educación especial y el diseño de nuevos instrumentos para el seguimiento académico de esta población, entre otros.

Palabras clave: Trastorno del Espectro Autista; Intervención psicopedagógica; Lectura; Escritura; Cálculo.

Abstract

The objective of the present study was focused on describing the psychopedagogical intervention carried out to improve skills and competencies in reading, writing and calculation in girls diagnosed with Autism Spectrum Disorder (ASD). We worked under an action research methodology with a qualitative approach and a descriptive scope. The participants were 2 girls, the first 9 years old who is in the second grade of primary school and the second 14 years old in the 9th grade of secondary school, both diagnosed with ASD. The instruments used were the UAQUE Psychopedagogical Assessment Formats (school year 2023 - 2024). Regarding the results, a significant improvement is evident in the skills and competencies in reading, writing and calculation of both participants. It is concluded that the psychopedagogical intervention contributed to the improvement of the quality of life of the participants; However, there are areas of opportunity for improvement such as the need for continuous training of professionals in the intervention of various diagnoses, the application of the necessary flexibility and adaptations for specific cases in special education, the design of new instruments for academic monitoring. of this population, among others.

Keywords: Autism Spectrum Disorder; Psychopedagogical intervention; Reading; Writing; Calculation.

DEFINICIÓN, CARACTERÍSTICAS Y DIAGNÓSTICO

Identificar personas con Trastorno del Espectro Autista (TEA) se está transformando en una necesidad primaria de la salud y la educación en menores de edad, ya que las dificultades que enfrentan las personas con autismo suelen manifestarse en las primeras etapas del desarrollo, coincidiendo con el inicio del desarrollo de ciertas funciones cerebrales superiores. Estas incluyen la capacidad de entender a otros como individuos con pensamientos propios, habilidades de comunicación y lenguaje, la interpretación de símbolos y la flexibilidad en el pensamiento. Así lo afirman Mulas et al. (2010) quienes, además, describen la atención temprana como un conjunto de intervenciones dirigidas a niños de 0 a 6 años, así como a sus familias y entornos. Su propósito es ofrecer una respuesta oportuna a las necesidades, ya sean temporales o permanentes, de los niños que presentan trastornos en su desarrollo o que tienen riesgo de desarrollarlos. Así, podemos decir que la atención temprana se enfoca en tres áreas: el niño, su familia y su entorno. Lo anterior, refleja la necesidad de intervención psicopedagógica para la mejora de la calidad de vida de estos menores, ya que según datos de la Organización Mundial de la Salud (2015), se estima que 1 de cada 160 niños en todo el mundo tiene TEA. Sin embargo, se

cree que puede haber una disparidad significativa de género en los diagnósticos de TEA. Esta afirmación permite prever el aumento del autismo en la niñez.

Ahora bien, hablar de autismo conduce a la definición, detección y diagnóstico, tratamiento y asistencia; por ello, se puntualiza en el presente estudio. La American Psychiatric Association (2014) en el DSM-5 especifica que el Trastorno del Espectro Autista (TEA) se caracteriza por la presencia de dificultades duraderas en la comunicación y la interacción sociales en diferentes situaciones, así como la manifestación de patrones restringidos y repetitivos de comportamiento, intereses o actividades. Estos síntomas, por lo general, están presentes desde las etapas iniciales del desarrollo y causan un deterioro significativo en áreas importantes del funcionamiento cotidiano, ya sea en lo social, laboral u otras áreas relevantes. Al respecto, Coto (2007) señala que el autismo es un trastorno del desarrollo neurológico caracterizado por comportamientos repetitivos, dificultades en la comunicación social y patrones de interés restringidos, el cual ha recibido una mayor atención en la investigación científica y la práctica clínica durante los últimos años. Hoy día, existe interés particular en comprender mejor cómo este trastorno se manifiesta en niñas y sus posibles tratamientos, no sólo en la práctica clínica, también en la académica y escolar.

TEA en el género femenino

Investigaciones realizadas durante las últimas décadas refieren que el autismo en la niñez, específicamente en las niñas, presenta síntomas de manera diferente a los niños, lo que puede resultar en un diagnóstico tardío o incorrecto. Los niños suelen mostrar comportamientos más visibles, como estereotipias motoras o dificultades en la interacción social; mientras que las niñas pueden mostrar habilidades de camuflaje social, lo que hace que sus problemas pasen desapercibidos (Asunción et al., 2018). Cabrera (2007) estima que el TEA afecta a 10-20 de cada 10.000 individuos, con una mayor prevalencia en varones con una relación general de 4:1. Sin embargo, en grupos de pacientes que tienen un examen neurológico normal y no presentan anomalías estructurales en la resonancia magnética cerebral, la relación hombre-mujer es mucho mayor, de aproximadamente 7-23 hombres por cada mujer afectada. Además, se ha observado que las mujeres afectadas tienden a presentar formas más graves de autismo en comparación con los hombres. Por tanto, los avances en la comprensión de estas diferencias de presentación han aumentado la conciencia de los profesionales de la salud y los educadores sobre la necesidad de evaluar el autismo de manera más completa e integral.

La comprensión de las diferencias de género en el autismo tiene implicaciones significativas para el desarrollo de tratamientos y asistencia apropiados, particularmente en el ámbito educativo. Los programas de intervención deben adaptarse a las necesidades únicas de las niñas con autismo, considerando su estilo de aprendizaje, fortalezas y áreas de oportunidad. Esto incluye métodos enfocados en el desarrollo de habilidades sociales y para la vida, la gestión de la ansiedad (y otros aspectos relacionados con su salud mental) y el apoyo a las dificultades emocionales y familiares que pueden enfrentar las niñas con autismo. Coto (2013) afirma que los hombres y las mujeres presentan diferencias biológicas, y esto se refleja en la estructura de nuestros cerebros, así como en nuestro desarrollo

social, emocional y cognitivo. Las niñas con TEA tienden a mostrar un desarrollo social y emocional más avanzado, son más observadoras y tienen una mayor habilidad para imitar; lo que les permite desenvolverse en ciertos niveles de relaciones básicas. Esta situación puede llevar a que su diagnóstico sea más tardío. Por tanto, a medida que se continúa con el avance en la comprensión del autismo en niñas, es esencial seguir revisando las causas de las diferencias de género en la presentación del trastorno. Además, se requiere una mayor conciencia y capacitación de los educadores y profesionales de la salud sobre las particularidades del autismo en niñas, así como un mayor acceso a evaluaciones y tratamientos especializados (Barquero et al., 2021). Se considera que mediante un enfoque multidisciplinario y centrado en el género podemos garantizar que las niñas con autismo reciban el apoyo y la atención acorde a sus características y necesidades educativas.

Estas necesidades (o barreras) pueden ser trabajadas a través de la educación y el apoyo integral de la comunidad, ya que son esenciales para fomentar la comunicación y las habilidades sociales, no solo en niños con TEA. En afirmaciones de Mulas et al. (2010), los métodos psicoeducativos deben enfocarse en tres áreas principales: comunicación, estrategias de desarrollo y educativas, así como en la aplicación de principios conductuales para mejorar tanto el lenguaje como el comportamiento, por medio de la implementación de un programa fundamentado en la evaluación que fomente:

- Comunicación funcional y espontánea;
- Habilidades sociales, como la atención conjunta, imitación, interacción recíproca, iniciativa y autocuidado;
- Habilidades funcionales adaptativas para aumentar la responsabilidad e independencia;
- Disminución de conductas disruptivas o inadecuadas;
- Habilidades cognitivas, incluyendo el juego simbólico y la capacidad de adoptar diferentes perspectivas;
- Habilidades técnicas y académicas, según el nivel de desarrollo;
- Desarrollo de funciones ejecutivas, tales como planificación, programación, anticipación y autocorrección.

La inclusión de estas características debe ser el eje central de una intervención psicopedagógica de calidad.

Trastorno del Espectro Autista y Psicopedagogía

En el presente estudio, además de lo planteado en los apartados anteriores, es importante tener en cuenta las posibilidades psicopedagógicas para mejorar habilidades y competencias académicas en menores diagnosticadas con autismo en la niñez. García-Sánchez et al. (2003), además de describir su propio modelo de intervención psicopedagógica para el TEA, puntualizan la importancia de la interacción social, la comunicación, el juego y sus necesidades educativas. Factores como la estructura física (entorno físico del aprendizaje), la estructura temporal (distribución del tiempo del aprendizaje), apoyos audiovisuales, clima de refuerzo y evaluación del entorno son indicativos de la calidad del proceso de aprendizaje de los niños, niñas y jóvenes con TEA. Por otra parte, Massani-Enríquez et al.

(2015) describen cinco niveles fundamentales para el apoyo del aprendizaje del alumnado con TEA:

- primer nivel: reorientación de la actividad con instrucciones verbales;
- segundo nivel: realización de llamados de atención;
- tercer nivel: empleo de gestos no verbales y/o presentación de pictogramas para conducir la realización de la tarea;
- cuarto nivel: demostración de cómo hacer la tarea;
- quinto nivel: realización conjunta de cada una de las acciones que conforman la tarea.

En concordancia con lo anterior, García-Sánchez et al. (2003) describen enfoques educativos para el tratamiento del TEA, los cuales combinan los niveles mencionados con otras estrategias, tales como Terapias sensoriomotrices (maduración del sistema nervioso); Enfoques naturalistas (pragmática y comunicación); ABA (conducta) y Programas multitratamiento (Proyecto *TEACCH*; Escuela *Higashi*; *Giant steps*; *Jowonto School Program*), los cuales son alternativas para el proceso de enseñanza-aprendizaje del alumnado con autismo. Por último, García-Sánchez et al. (2003) también concluyen que la intervención psicopedagógica en individuos con trastornos generalizados del desarrollo (entre ellos el TEA), enfocada en el entorno educativo, puede resumirse en varias premisas fundamentales: la consideración del sistema educativo en su totalidad, la singularidad de cada caso y situación, la evaluación exhaustiva y contextualizada de las necesidades y requerimientos, la continuidad en el apoyo con la flexibilidad necesaria para adaptarse a los cambios tanto internos como externos a lo largo de toda la vida.

Con fundamento en la bibliografía consultada, se identificó que existen vacíos en el campo de conocimiento relacionados con la población infantil que presenta la condición de TEA propios para niñas y jóvenes, ya que son casi nulos los trabajos de investigación sobre el autismo en el género femenino. Así pues, esta investigación pretende aportar al tema de estudio una posibilidad psicopedagógica de abarcar las necesidades educativas en la población mencionada. Es importante reflexionar que el TEA en niñas es un área de investigación en crecimiento que presenta importantes desafíos y oportunidades, ya que, a través de una mejor comprensión de las diferencias de género en la presentación, detección y diagnóstico del autismo, podemos mejorar la calidad de vida y el bienestar de las menores afectadas por este trastorno generalizado del desarrollo. Es esencial seguir avanzando en la investigación y la práctica clínica y educativa para garantizar que todas las personas autistas, independientemente de su género, reciban el apoyo y la atención adecuados. De esta manera, se puede crear un futuro mejor y más inclusivo para esta población que presenta condiciones, características y necesidades educativas.

Así pues, el presente estudio aborda el tema del TEA en la niñez centrado en el género femenino y sus posibilidades de mejorar aspectos académicos. Por tanto, se tiene como objetivo describir la intervención psicopedagógica realizada para la mejora de habilidades y competencias en lectura, escritura y cálculo para niñas diagnosticadas con autismo. Sin más preámbulo, se describe la metodología implementada, los resultados y reflexiones finales de la presente investigación.

MÉTODO

Participantes

En esta investigación-acción con enfoque cualitativo y de alcance descriptivo (Hernández et al., 2014), participaron 2 niñas, la primera, de 9 años, cursa segundo grado de primaria y la segunda, de 14 años, de grado noveno de secundaria. Ambas diagnosticadas con Trastorno del Espectro Autista (TEA) inscritas en la Fundación UAQUE (UAQUE significa “amigo” en lengua muisca, pueblo indígena de la región), ubicada en la ciudad de Bucaramanga en Colombia, la cual presta sus servicios de rehabilitación terapéutica integral en las áreas de Psicología, Ocupacional, Fonoaudiología, Fisioterapia y Psicopedagogía.

Instrumentos

A través de los Formatos de Valoración Psicopedagógica UAQUE (Fundación UAQUE, 2023) (ciclo escolar 2023-2024) que tienen como objetivo la caracterización de los estados académicos en las áreas de lectura, escritura y cálculo para el alumnado con TEA. Estos formatos están divididos en cinco niveles (cada uno cuenta con un apartado específico para caracterizar las habilidades en comprensión lectora, expresión escrita y habilidades matemáticas), los cuales se aplican según la edad cronológica del alumnado y su nivel de escolaridad. Estos se desarrollan de forma individual y su tiempo de aplicación es de 3 sesiones de 40 minutos cada una (cada sesión dedicada a la valoración y retroalimentación por cada área). Al finalizar, se revisan los resultados obtenidos, se establece el plan de intervención terapéutica en el área de psicopedagogía, junto con los objetivos y las recomendaciones para el trabajo mancomunado entre hogar, escuela y apoyo terapéutico.

Procedimiento

La aplicación del Formato de Valoración Psicopedagógica UAQUE para las alumnas con TEA propone mantener su enfoque práctico caracterizado, principalmente, por centrarse en el desarrollo y aprendizaje de sus competencias; así como por implementar un plan de acción para ayudar en la resolución de las dificultades académicas detectadas en la valoración (nivel de comprensión lectora, nivel de expresión escrita y nivel de habilidades matemáticas) y, por tanto, implementar mejoras en sus competencias en lectura, escritura y cálculo. La dinámica de aplicación es de forma individual en la oficina del profesional en Psicopedagogía. Para la alumna 1 se aplicó el formato número 2 en un tiempo de tres sesiones de 40 minutos; mientras que para la alumna 2 se utilizó el formato número 4, bajo el mismo periodo de tiempo. Finalizada la valoración, se proyecta e implementa el plan de intervención psicopedagógica.

RESULTADOS

Descripción del modelo de atención UAQUE

El escenario de la investigación se desarrolló en la Fundación UAQUE de la ciudad de Bucaramanga en Colombia, la cual presta sus servicios de rehabilitación terapéutica integral en las áreas de Psicología, Ocupacional, Fonoaudiología, Fisioterapia y Psicopedagogía para personas que, por lo general, son menores de edad con diferentes diagnósticos, ya sea cognitivos, comportamentales, emocionales, neurodiversos o físicos. Esta fundación trabaja colaborativamente con el Colegio Reggio Amelia, ubicado en la misma sede, con un enfoque de educación formal e inclusiva bajo la implementación de metodologías y herramientas estipuladas para tal fin. Los profesionales de la Fundación prestan sus servicios a la población estudiantil con discapacidades y/o trastornos diagnosticados con estas condiciones. Bajo la perspectiva del diagnóstico, se diseña un plan de intervención transversal en todas las áreas en pro de realizar acompañamiento integral y mejorar sus habilidades para la vida.

Estas menores, así como toda la población estudiantil de la Fundación, ingresan con un diagnóstico específico determinado por tres diferentes especialidades médicas: pediatría, neuropediatría y/o psiquiatría, quienes envían informes clínicos y resultados de exámenes o pruebas formales realizadas, describiendo a profundidad el estado de salud física y mental de la población evaluada. A partir de la documentación recibida, se determinan las áreas de intervención a trabajar en la Fundación, la cantidad de sesiones mensuales y el enfoque de la intervención psicoeducativa. El área de Psicopedagogía se encarga de ser el puente de conexión entre la intervención terapéutica en salud y el contexto escolar, promoviendo la mejora en las habilidades académicas, particularmente en lectura, escritura y cálculo (este último entendido como conceptos básicos de matemáticas); además, realizando procesos de verificación en la adecuación de adaptaciones, flexibilizaciones o necesidades de inclusión educativa de cada alumno o alumna. Para la evaluación de cada caso particular, se tienen en cuenta dos pruebas: un diagnóstico en lectura, escritura y cálculo (Formatos de valoración UAQUE) y los resultados obtenidos en el estudio neuropsicológico, aplicado por esta especialidad médica.

Los profesionales en Psicopedagogía determinan, según diagnósticos clínicos y resultados de las pruebas de Formatos de valoración UAQUE y Prueba neuropsicológica el plan de trabajo para la población estudiantil. Así mismo, se determina el número de sesiones terapéuticas asignadas en el ingreso, las cuales oscilan entre 4 y 20 sesiones mensuales con una duración de 40 minutos por sesión. Durante estos periodos de trabajo psicopedagógico, se implementan diferentes estrategias metodológicas y materiales pedagógicos, tales como: actividades estructuradas, material concreto y apoyo de herramientas digitales para potenciar el aprendizaje en las áreas de lectura, escritura y cálculo. Con la finalidad de reportar los avances de la población atendida, se redactan informes de trabajo (tres durante el año escolar) con los resultados obtenidos se redireccionan los objetivos y el plan de intervención en el área. En la presente investigación, se reporta la experiencia psicopedagógica en la atención a dos alumnas con la condición de TEA. Con estas estudiantes, se aplicó la metodología de trabajo antes descrita, realizando intervención, tanto en aula como en oficina de psicopedagogía, logrando un seguimiento al desempeño escolar y

brindando acompañamiento, según sus necesidades específicas que presentaban durante el ciclo escolar 2023-2024.

Para alcanzar lo anterior, se consideró la implementación del modelo de atención UAQUE, cuyo objetivo principal está centrado en implementar un modelo integral de atención que promueva la inclusión educativa y mejore la salud integral de estudiantes con diferentes diagnósticos clínicos, mediante la colaboración interdisciplinaria de profesionales de Psicología, Terapia Ocupacional, Fonoaudiología, Fisioterapia y Psicopedagogía. A continuación, se describen las etapas del modelo de intervención en educación inclusiva y salud UAQUE (Fundación UAQUE, 2024):

Etapas 1: Identificación de necesidades y planificación, centrada en el análisis de la población, conformación del equipo interdisciplinario y elaboración del plan de intervención personalizado.

Etapas 2: Implementación de intervenciones y estrategias, enfocada a la intervención terapéutica en las áreas de Psicología, Terapia Ocupacional, Fonoaudiología, Fisioterapia y Psicopedagogía.

Etapas 3: Seguimiento y evaluación continua, la cual pretende el monitoreo de avances y ajustes, y la colaboración interdisciplinaria y comunicación.

Etapas 4: Participación de familias y comunidad educativa, centrada en la capacitación y orientación a familias, y la colaboración con instituciones educativas.

Etapas 5: Evaluación de resultados y mejora continua, enfocada al análisis de impacto y efectividad y la identificación de áreas de mejora y buenas prácticas.

Ahora bien, la intervención en el área de Psicopedagogía inicia con la remisión del alumnado a los profesionales, quienes reciben la historia clínica y resultados de pruebas administradas desde las diferentes especialidades médicas. Al profesional le entregan datos básicos como nombre, edad, diagnósticos y cantidad de sesiones a realizar mensualmente. Posterior a esta contextualización, el profesional inicia la intervención psicopedagógica tomando a la población atendida del aula de clase para realizar la valoración por medio de los formatos institucionales (Formato de valoración UAQUE). El profesional, teniendo en cuenta la información recibida, determina qué nivel del formato aplicar. El proceso se organiza en tres sesiones de 40 minutos cada una para evaluar tres áreas a intervenir: lectura, escritura y cálculo. Al finalizar la aplicación del formato, se continúa la valoración, tanto en aula como en el área de atención psicopedagógica para determinar el estado de las habilidades del alumno o alumna evaluados. Es importante mencionar que el proceso de valoración tiene una temporalidad de treinta días calendario; posteriormente a este tiempo, se redacta el informe inicial puntualizando objetivos, plan de intervención y estrategias a trabajar con la población evaluada. El informe se entrega tanto a docentes y padres de familia o tutores de la población evaluada en la primera reunión general organizada por la Fundación UAQUE. Durante los cuatro meses posteriores a la evaluación, se continúa la intervención individual de acuerdo a la cantidad de sesiones asignadas. El trabajo es de forma individual en el área de Psicopedagogía, por tanto, la población evaluada sale del aula de clase para aplicar la planeación centrada en metodologías de Sistema Luz (Olaf, 2015), Método *Glenn Doman*, Método Singapur (González-Núñez, 2020; InGeniu, 2022), actividades estructuradas, material concreto y/o apoyo tecnológico. Es importante mencionar que también se acompaña el proceso

en el aula de clase para apoyar la comprensión y el desarrollo de actividades académicas. De igual forma, con la finalidad de identificar los avances del trabajo realizado, se revalora cada semestre para replantear la ruta de acciones a emprender con la población atendida y de esta forma alcanzar los objetivos y plan de tratamiento propuestos.

Experiencia psicopedagógica en la atención al Trastorno del Espectro Autista

Como se refirió en párrafos anteriores, la metodología de trabajo centrada en la intervención psicopedagógica tiene como propósito mejorar las habilidades y competencias académicas en las áreas de lectura, escritura y cálculo del alumnado que pertenece a la Fundación UAQUE. A continuación, se describe la experiencia psicopedagógica de intervención en dos estudios de casos de niñas con TEA:

Caso 1: menor de 9 años que ingresó a la Fundación en el año 2023. Inició su proceso de intervención terapéutica en las áreas de Psicología, Ocupacional, Fonoaudiología (12 sesiones mensuales) y Psicopedagogía (8 sesiones mensuales). Al aplicar el formato de valoración de Psicopedagogía, los resultados obtenidos reflejan su necesidad de mejora en la adquisición de habilidades de prelectura y preescritura (en ese tiempo, la menor sólo identificaba las vocales y grafemas /m/ /n/ /s/ /p/); por otra parte, lograba manejo numérico hasta el 35, sólo en forma ascendente y con apoyo dirigido. Por tanto, no realizaba operaciones básicas ni era capaz de identificar figuras geométricas, siendo lo anterior los objetivos trazados inicialmente. La menor fue trasladada al Colegio Reggio Amelia al iniciar segundo semestre del año 2023, a cursar primer grado. Se propuso intensificar la intervención psicopedagógica, a través del acompañamiento en aula de clase, realizando apoyo a la comprensión teórica y desarrollo práctico de los ejes temáticos trabajados en clase. Las clases inician bajo la explicación del docente, quien asigna la actividad a realizar. El profesional en psicopedagogía retomaba la intervención con retroalimentación de la explicación otorgada con seguimiento a la actividad académica asignada. Este acompañamiento se realizó durante 3 meses, combinando intervenciones en el área de psicopedagogía, por medio del refuerzo con el Método Luz para el aprendizaje de la lectura; Método *Glenn Doman* para el aprendizaje de la escritura; Método Singapur para el aprendizaje del cálculo; actividades estructuradas como guías de trabajo adaptadas a sus necesidades; combinando lo anterior con actividades lúdicas de plataformas educativas y material concreto, particularmente juegos de mesa y loterías. A esta forma de trabajo, la menor respondió satisfactoriamente, ya que mostró avances académicos (verificados en eventos evaluativos) y en sus competencias en lectura, escritura y cálculo; aunque por las condiciones propias del TEA presenta falta de seguimiento de instrucciones (por su inquietud motora) y nivel bajo de atención y concentración. Al finalizar 2023, se evidenció que la menor logró el aprendizaje de la lectura a nivel literal y la escritura a nivel alfabético, logrando leer y escribir palabras y oraciones cortas. En cálculo, desarrolló la capacidad de leer cifras de tres dígitos (hasta el 399), identificar formas y figuras geométricas básicas, y realizar sumas y restas, con apoyo en digitación. Al aplicar el Formato nivel 2 de valoración psicopedagógica 2024, se trazó como objetivos el fortalecimiento de la lectura a nivel literal, la expresión escrita de oraciones simples y compuestas, el desarrollo de operaciones básicas (suma y resta), solución de problemas sencillos y el manejo numérico hasta 999, metas que aún se mantienen en el plan de manejo con la menor. Como estrategia de

seguimiento, al iniciar el próximo semestre, se aplicará el Formato nivel 3 de valoración psicopedagógica para evidenciar los avances obtenidos durante el proceso.

Caso 2: menor de 14 años quien ingresó a la Fundación en el año 2014. Inició su proceso de intervención terapéutica en las áreas de Psicología, Ocupacional, Fonoaudiología (12 sesiones mensuales) y Psicopedagogía (5 sesiones mensuales). La menor inicia su proceso de escolarización en el Colegio Reggio Amelia, por tanto, el trabajo en el área de psicopedagogía ha sido directo y constante durante este tiempo. Al aplicar el Formato de valoración 2023, los resultados obtenidos reflejan habilidades de comprensión lectora a nivel literal e inferencial (con apoyo), expresión escrita de párrafos con necesidad de mejora en coherencia y cohesión, así como competencias definidas en todas las operaciones básicas y solución de problemas, siendo lo anterior los objetivos trazados en ese año. Durante el proceso, se evidencian mejoras en las tres áreas, particularmente en la solución de problemas matemáticos. Es importante referir que el trabajo con la menor, ha logrado que sus competencias básicas hayan crecido durante la intervención terapéutica; así como el apropiado comportamiento le ha permitido apropiarse de las normas del aula de clase. Para el 2024, en los resultados de la valoración del Formato de nivel 4, se observan avances en habilidades de lectura, escritura y cálculo; lo que permite trazar como objetivos de seguimiento la comprensión lectora a niveles inferencial y crítico, así como la redacción de ideas y pensamientos en textos estructurados con coherencia y cohesión para el desarrollo de habilidades argumentativas en la menor. En cálculo, se pretende reforzar el aprendizaje de los ejes temáticos trabajados en aula de clase, tales como fracciones (desarrollo de gráficas y operaciones básicas con fracciones homogéneas y heterogéneas), números romanos (con cifras hasta miles), conceptos básicos de Estadística (cálculo de media, mediana y moda). Para esto, la intervención en el área de psicopedagogía está centrada en la aplicación del Método Singapur, así como actividades estructuradas en guías de trabajo con lecturas de mediana extensión y ejercicios de comprensión lectora con preguntas abiertas y de selección múltiple. También se implementan ejercicios de redacción de textos argumentativos sobre temas de actualidad, siempre teniendo en cuenta los gustos e intereses de la alumna. Lo anterior, se combina con actividades lúdicas de plataformas educativas y material concreto, particularmente rompecabezas. Estas metas aún se mantienen en el plan de manejo con la menor. Como estrategia de seguimiento, se aplica el Formato nivel 5 de valoración psicopedagógica para evidenciar los avances obtenidos durante el proceso.

REFLEXIONES FINALES

El modelo de intervención psicoeducativa de la Fundación UAQUE, que combina la atención en salud y educación inclusiva, es único en la región y reconocido positivamente por padres de familia, cuidadores e instituciones que remiten alumnado con diversos diagnósticos y barreras de aprendizaje, quienes refieren las mejoras en independencia, académicas y en habilidades generales para la vida de estos niños, niñas y jóvenes. La intervención psicopedagógica UAQUE ha demostrado, con diferentes alumnos (diversidad en edades, géneros, niveles académicos, contextos familiares, entre otros) y diagnósticos (principalmente con TDAH, Autismo, Déficit Cognitivo Leve y Moderado), aportes efectivos en el proceso de aprendizaje en sus competencias básicas. El trabajo con la población estudiantil en lectura, escritura y cálculo permite que sus habilidades académicas crezcan

a la par que sus resultados, vistos en evaluaciones, reportes académicos, informes terapéuticos y experiencias de vida.

La intervención psicopedagógica en los niños, niñas y adolescentes canalizados por el ámbito médico (quienes remiten con los correspondientes historiales clínicos y recomendaciones) permite el diseño de objetivos de trabajo y el redireccionamiento de los planes de intervención. Igualmente, indica las posibles metodologías a seguir y las herramientas a usar para el crecimiento académico de los alumnos, demostrado en los dos estudios de caso descritos en el apartado anterior; también, gracias al acompañamiento integral en salud (psicología, terapia ocupacional, fonoaudiología, fisioterapia) y educación (psicopedagogía e institución escolar) se han alcanzado mejoras en ámbitos de salud física (referido por las especialidades médicas y en la disminución del consumo de medicamentos), psicológica (referido por psiquiatría y en la regulación emocional), familiar (referido por padres de familia y en aspectos comportamentales) y académica (referido por docentes e instituciones educativas y en el seguimiento de normas de aula de clase).

A pesar de los logros mencionados en el párrafo anterior, es necesario revisar las áreas de oportunidad para optimizar la atención psicopedagógica UAQUE.

Primero, se necesita promover la formación constante de profesionales en salud y educación en actualizaciones sobre diversos diagnósticos, particularmente en TEA y otros trastornos generalizados del desarrollo y neurodiversidad, ya que, según investigaciones referenciadas anteriormente, las características de esta población necesitan mayor atención para su adecuado diagnóstico y acompañamiento.

Segundo, incentivar la apropiada aplicación de flexibilizaciones y adecuaciones educativas, teniendo en cuenta las barreras de aprendizaje de cada uno de los alumnos incluidos en educación especial; esto promovería una mayor calidad educativa en el menor tiempo posible.

Tercero, diseñar nuevos instrumentos que permitan verificar el seguimiento de los avances académicos del alumnado desde el área de psicopedagogía. Esto mejoraría la evaluación e intervención del alumnado de la Fundación UAQUE.

Cuarto, la inclusión del 70% al 80% del alumnado en el programa de psicopedagogía, puesto que no todos los que reciben atención en salud en la Fundación pertenecen al área de psicopedagogía. Este acompañamiento académico es exclusivo para quienes determinen las especialidades médicas.

Quinto, incluir más población femenina en los programas brindados por la Fundación UAQUE. A pesar de que se presta mayor atención a las necesidades en salud y educación de la niñas y jóvenes, todavía no es suficiente, porque mejorar la calidad de vida del género femenino es la mayor inversión para un futuro próspero de toda la humanidad.

Finalmente, concluimos que el servicio prestado en la Fundación UAQUE diseñado para la atención en salud y educación es una estrategia de intervención adecuada para la población con diferentes diagnósticos y necesidades educativas especiales; particularmente en el área de Psicopedagogía, donde se enfoca en el potenciamiento de las habilidades escolares y de las competencias en lectura, escritura y cálculo para su aplicación en la cotidianidad, mejorando la calidad de vida del alumnado y sus posibilidades de continuar su educación, sin importar diagnósticos, barreras de aprendizaje o tabúes sociales.

REFERENCIAS

- American Psychiatric Association, APA (2014). *Guía de consulta de los diagnósticos del DSM-5*. <https://www.eafit.edu.co/ninos/reddelaspreguntas/Documents/Forms/DispForm.aspx?ID=6>
- Asunción, M., Mas, R., Fernández, M., & Pastor, G. (2018). Influencia del sesgo de género en el diagnóstico de trastorno de espectro autista: una revisión. *Escritos de Psicología*, 11(1). https://scielo.isciii.es/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1989-38092018000100005
- Barquero, P., Barquero, A., & Turlán, V. (2021). Trastorno de espectro autista: comprensión y prácticas diarias. *Revista Sanitaria de Investigación*, (2) 6. <https://revistasanitariadeinvestigacion.com/trastorno-del-espectro-autista-compresion-y-practicas-diarias>
- Cabrera, D. (2007). Generalidades sobre el autismo. *Revista colombiana de Psiquiatría*, (36)1. http://www.scielo.org.co/scielo.php?pid=S0034-74502007000500016&script=sci_arttext
- Coto, M. (2007). Autismo infantil: el estado de la cuestión. *Revista de Ciencias Sociales*, 2(11), 169-180. <https://www.redalyc.org/pdf/153/15311612.pdf>
- Coto, M. (2013). *Síndrome de Asperger. Guía práctica para la intervención en el ámbito escolar*. Asociación sevillana de Síndrome de Asperger online. https://www.asperger.es/index.php?V_dir=MSC&V_mod=download&f=2017-5/10-13-58-50.admin.Guia_Aasperger_Intervencion_Escolar_ASSA.pdf
- Fundación UAQUE (2023). *Formatos de valoración psicopedagógica*.
- Fundación UAQUE (2024). *Modelo de Atención. Educación Inclusiva – Salud*.
- García-Sánchez, J. N., Fernández-Martínez, M., & Fidalgo-Redondo, R. (2003). Intervención psicopedagógica en el espectro autista: ilustración en el ámbito educativo. En F. Alcántud-Marín (Coord.). *Intervención psicoeducativa en niños con trastornos generalizados del desarrollo* (pp. 116-127). https://www.researchgate.net/publication/261721656_Intervencion_psicopedagogica_en_el_espectro_autista_ilustracion_en_el_ambito_educativo
- Hernández, R., Fernández, C., & Baptista, P. (2014). *Metodología de la Investigación* (Sexta edición). McGraw-Hill.
- González-Núñez, P. (2020). Glenn Doman y su método de educación alternativa. *La mente es maravillosa*. <https://lamenteesmaravillosa.com/glenn-doman-y-su-metodo-de-educacion-alternativa/>
- Massani-Enríquez, J. F., García-Navarro, C. X., & Hernández-Ochoa, E. (2015). *La evaluación psicopedagógica de niños (as) con trastornos del espectro autista mediante el perfil psicoeducativo*. *Revista Universidad y Sociedad*, 7(2). http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2218-36202015000200021&lng=es&tlng=es
- Mulas, F., Ros-Cervera, G., Millá, M. G., Etchepareborda, M. C., Abad, L., & Téllez-de-Meneses, M. (2010). *Modelos de intervención en niños con autismo*. *Revista de Neurología*, 50(Supl 3), S77-84. <https://neurologia.com/articulo/2009767>
- InGeniu (2022). *El método Singapur*. <https://www.metodosingapur.org/m%C3%A9todo-singapur>
- Olaf, N. (2015). *El Sistema LUZ*. <https://sistemaluz.cl/about.html>
- Organización Mundial de la Salud. OMS (2023). Autismo. <https://www.who.int/es/news-room/fact-sheets/detail/autism-spectrum-disorders>



Inserción profesional docente: desencuentros entre experiencias y políticas de acompañamiento

Teacher professional insertion: discrepancies between experiences and support policies

María Cristina Amaro Amaro; Norma Ramos Escobar

María Cristina Amaro Amaro

Universidad Pedagógica Nacional
México

amaro.cristina@upnslp.edu.mx

<https://orcid.org/0000-0002-7312-4560>

Norma Ramos Escobar

Universidad Pedagógica Nacional
México

ramos.norma@upnslp.edu.mx

<https://orcid.org/0000-0003-2218-3330>

Recibido: 10-09-2024

Aceptado: 03-10-2024

Cómo citar este texto:

Amaro Amaro, M. C., & Ramos Escobar, N. (2025). Inserción profesional docente: desencuentros entre experiencias y políticas de acompañamiento. *Revista Panamericana de Pedagogía*, 39, e3243. <https://doi.org/10.21555/rpp.3243>

Resumen

El trabajo presenta una investigación sobre las experiencias del profesorado novel de Educación Básica para analizar el proceso de inserción profesional antes y después de la implementación de las políticas de acompañamiento en México, situación que se concretó en un programa de tutoría puesto en marcha a partir de 2013. Consideramos que el programa intentaba subsanar las dificultades que el profesorado novel experimenta en esta etapa, pero, como se observará desde la perspectiva de la experiencia docente, esto no es así, pues la política tiene serios desencuentros con las realidades que viven los sujetos. La investigación se desarrolló con el método biográfico narrativo a partir de dos tipos de fuentes biográficas. Por un lado, se recuperaron relatos escritos por docentes que se iniciaron en la profesión durante las tres últimas décadas del siglo XX y la primera del siglo XXI, para contrastarlos con relatos orales narrados por docentes que se encontraban en su primer año de inserción profesional entre 2018 y 2022. Los resultados arrojan similitudes significativas en las experiencias de ambos grupos, que son atravesadas por el choque de realidad característico de esa etapa, lo que hace cuestionar la capacidad de las políticas de acompa-

Este artículo está sujeto a una licencia Creative Commons Attribution -NonCommercial-ShareAlike 4.0 International License



ñamiento para lograr cambios estructurales que ayuden a dimensionar la inserción profesional como una parte importante del trayecto de desarrollo profesional docente.

Palabras clave: Docencia; Docente; Educación Básica; Política docente; Tutoría.

Abstract

This study presents research on the experiences of novice Basic Education teachers to analyze the process of professional insertion before and after the implementation of support policies in Mexico, which materialized in a mentoring program initiated in 2013. The program aimed to address the challenges that novice teachers face during this phase. However, as will be observed from the perspective of teaching experience, this is not the case, as the policy has significant discrepancies with the realities experienced by individuals. The research was conducted using a biographical narrative method, drawing from two types of biographical sources. On one hand, written narratives from teachers who began their careers during the last three decades of the 20th century and the first decade of the 21st century were analyzed. On the other hand, oral narratives from teachers who were in their first year of professional integration between 2018 and 2022 were examined. The findings reveal significant similarities in the experiences of both groups, marked by the characteristic reality shock of this stage. This raises questions about the ability of support policies to effect structural changes that would help to position professional insertion as a crucial part of the teacher's professional development trajectory.

Keywords: Teaching profession; Teacher; Basic Education; Teacher policy; Mentoring.

INTRODUCCIÓN

El presente trabajo surge en el contexto de una investigación más amplia que tuvo como propósito analizar la memoria pedagógica y las experiencias escolares de los docentes de Educación Básica en el estado de San Luis Potosí, a fin de conocer cómo piensan y habitan la escuela. Para este proceso se recuperaron novelas escolares que narran experiencias acontecidas en las tres últimas décadas del siglo XX y la primera del siglo XXI, escritas por profesores en servicio durante su proceso de profesionalización en las Instituciones Formadoras y Actualizadoras de Docentes del estado; estas novelas quedaron plasmadas en sus documentos recepcionales, y en ellas se narra su infancia, su formación y su práctica docente.

Algunas de las experiencias en las que los profesores hacían mayor énfasis eran las referentes a la inserción profesional, entendida como “la fase en la carrera de un profesor en la que se lleva a cabo la transición de estudiante-profesor a profesional autodirigido” (Vonk, 1996, p. 7). En sus narraciones sobre esta fase evidenciaban significativas vicisitudes, así como una falta de acompañamiento y orientación sobre la labor en la que se iniciaban. Veenman (1984) sugiere que en esta etapa ocurre un choque de realidad, pues el proceso puede ser estresante e incluso traumático, ya que los ideales construidos en la formación inicial se derrumban ante la confrontación con la realidad educativa y generan sentimientos de incertidumbre e inseguridad.

A pesar de su importancia, el tema fue contemplado hasta hace relativamente poco tiempo en las políticas educativas de América Latina, pues hasta 2009, la inserción profesional no era un tema prioritario en la región, en comparación con países europeos, que mostraban un gran avance en la implementación de modelos para la atención durante la inserción profesional (Marcelo García, 2008). Estos modelos pueden comprenderse desde la propuesta de Vonk (1996), quien plantea cuatro:

1. modelo de nadar o hundirse: en el que la responsabilidad de la inserción recae únicamente sobre el profesor novel, no existe soporte ni orientación;
2. colegial: caracterizado por un apoyo natural entre pares que emerge naturalmente;
3. competencia mandatada: ocurre cuando se inician en instituciones de alto rendimiento y alguien experimentado se asume como mentor para evitar que disminuya la calidad del centro;
4. mentor protegido formalizado: que implica la existencia de un mentor asignado de manera oficial.

El modelo predominante en América Latina era el de nadar o hundirse, y en los mejores casos los noveles recibían el apoyo de algún compañero con mayor experiencia, pero en la actualidad, países como Brasil, Chile, Perú, República Dominicana y México implementan programas de inducción a la docencia que varían en cuanto al nivel de institucionalidad, duración, componentes y características de los tutores o mentores (Marcelo García y Vaillant, 2017). En el caso específico de México, el tema se contempla como política pública a partir del año 2013 con el decreto de la Ley del Servicio Profesional Docente; en esta ley que actualmente se encuentra derogada, se dictó la implementación del programa de tutoría con el propósito de contribuir a la formación de los docentes de nuevo ingreso para favorecer su permanencia mediante un proceso de evaluación (Secretaría de Educación Pública [SEP], 2014).

En la actualidad, el programa de tutoría forma parte del Servicio de Asesoría y Acompañamiento a las Escuelas en Educación Básica (SAAE), y se imparte mediante la estrategia de tutoría entre pares, en la que docentes principiantes reciben acompañamiento por parte de profesoras y profesores en servicio. De acuerdo con las disposiciones para normar las funciones de tutoría en Educación Básica (SEP, 2020), esta debe ser impartida por docentes con nombramiento definitivo y con al menos tres años de antigüedad, y se ofrece mediante tres diferentes modalidades: presencial, que implica al menos cuatro reuniones con el personal tutorado durante el ciclo escolar, en las que se brinda acompañamiento y seguimiento a partir de observaciones realizadas en el aula; en línea, que se desarrolla a través actividades sincrónicas y asincrónicas en una plataforma, orientadas a revisar contenidos sobre los rasgos deseables en un buen docente; y la modalidad de atención a zonas rurales, que se imparte mediante reuniones mensuales con grupos de ocho a 12 noveles, generalmente docentes de escuelas multigrado. Desde tales planteamientos, el programa de tutoría se propone favorecer el proceso de inserción profesional de los docentes de nuevo ingreso.

No obstante, sobre la implementación de este programa pueden encontrarse tanto resultados positivos como negativos; Calderón (2020) afirma que la tutoría permitió gestionar la incertidumbre propia de la inserción y superar el desconcierto ante determinadas

situaciones escolares; concluyó que si bien el programa proporcionó una respuesta a las necesidades de quienes sí recibieron el apoyo, y además representó un parteaguas para el reconocimiento de la inserción docente como parte importante del desarrollo profesional, la implementación enfrentó varios obstáculos, ya que la tutoría no llegó a todos los profesores de nuevo ingreso, hubo poca participación de docentes interesados en ser tutores y además, en un inicio el programa tuvo una orientación evaluativa. En la actualidad, el marco general para la organización y el funcionamiento de la tutoría en Educación Básica indica que el propósito del acompañamiento a docentes noveles es fortalecer las competencias de los docentes de nuevo ingreso, así como contribuir a la mejora de su práctica profesional (SEP, 2019).

Asimismo, algunas investigaciones sobre la inserción profesional docente realizadas posterior a la implementación del programa de tutoría conciernen principalmente a dos perspectivas: por un lado, investigaciones que detallan exhaustivamente las dificultades que los noveles enfrentan en esta etapa (Canedo Castro y Gutiérrez López, 2016; Cisternas León, 2016; Gómez Solís y Loredó Enríquez, 2019; Ruffinelli, 2014; Sánchez Sánchez y Jara Amigo, 2019; Solís et al., 2016), aún con los programas de tutoría puestos en marcha; y por otro, investigaciones orientadas a estudiar lo referente a los procesos de tutoría, mayoritariamente desde la perspectiva del tutor (Canseco Hernández, 2016; Carrasco Morato et al., 2017; Marcelo García et al., 2018; Marcelo García y López Ferreira, 2020; Ortiz Blanco et al., 2022).

Sin embargo, es importante considerar que las políticas destinadas al mejoramiento profesional docente deben estar orientadas a establecer “condiciones que faciliten el trabajo de los docentes e incentiven su mejoramiento continuo” (Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación [INEE], 2018a, p. 1), de manera que los programas de acompañamiento tendrían que lograr una mejora en la experiencia vivida por los profesores noveles, y desde luego facilitar su transición.

En tal sentido, no es suficiente con conocer las dificultades enfrentadas por los noveles durante su inserción, o analizar la experiencia y perspectiva de los tutores que participaron en el programa. Por el contrario, es necesario investigar y construir conocimiento desde la experiencia del profesorado novel, en el sentido de Larrosa (2009), quien la entiende como aquello que le pasa a las personas y transforma su interioridad, a fin de identificar de qué manera la implementación de políticas de acompañamiento ha promovido que las experiencias del profesorado sean distintas a las de aquellos profesores que se iniciaron antes de la existencia de los programas de tutoría, y cuyas memorias quedaron plasmadas en las novelas escolares mencionadas con anterioridad. Esto permitiría conocer en qué forma las políticas de acompañamiento han facilitado la labor del profesorado e incentivado su mejora al iniciarse en la docencia.

Por lo anterior, la pregunta central que nos proponemos responder en este artículo es ¿cómo son las experiencias de inserción profesional del profesorado de Educación Básica antes y después de las políticas de acompañamiento? Esto permitirá conocer la relevancia de la implementación de tales políticas en el desarrollo profesional docente y en consecuencia, plantear pautas de mejora para que los programas de acompañamiento respondan a las necesidades del profesorado y representen un verdadero apoyo para su formación. Lo

anterior conduce al propósito de esta investigación, que es analizar las experiencias vividas por los profesores noveles de Educación Básica antes y después de la implementación de las políticas de acompañamiento en México, a fin de construir conocimiento sobre la inserción profesional docente que esté fundamentado en la voz de los principales implicados, y así generar elementos que sirvan de base para realizar adecuaciones a los programas de tutoría y en general mejorar este importante proceso de transición.

METODOLOGÍA

La investigación partió de un enfoque cualitativo con base en el método biográfico narrativo. Rodríguez et al. (1999) señalan que este método “permite mostrar el testimonio subjetivo de una persona, en el que se recogen tanto los acontecimientos como las valoraciones que dicha persona hace de su propia existencia” (p. 57). Además, permite hacer una reconstrucción de la experiencia para comprenderla, antes que explicarla. En este sentido, la narrativa permite mediar la experiencia y configurar la construcción de la realidad social, además de expresar valiosas dimensiones de la experiencia vivida que generalmente no son consideradas en lo que Bolívar Botía (2002) llama pensamiento paradigmático, que comprende procedimientos de racionalidad técnica para la construcción de conocimiento.

Para recuperar las experiencias del profesorado novel de Educación Básica se recurrió a dos tipos de fuentes. Sobre las experiencias previas a las políticas de acompañamiento, se emplearon relatos escritos por el profesorado de tres Instituciones Formadoras y Actualizadoras de Docentes en el estado de San Luis Potosí; estos relatos se extrajeron de las autobiografías escritas por docentes durante sus procesos de formación en tales instituciones, también llamadas “novelas escolares o pedagógicas” (analizadas en Ramos Escobar, 2017; 2018; 2019), las cuales resaltan el sentido que los docentes otorgan a sus experiencias más allá de los aspectos normativos de la escuela, pues como enfatiza Bolívar Botía et al. (2001) “las narrativas autobiográficas ofrecen un terreno donde explorar los modos en que se concibe el presente, se divisa el futuro, y sobre todo se conceptualizan las dimensiones intuitivas, personales, sociales y políticas de la experiencia educativa” (p. 19). Los profesores hacen una selección de su vida cargada de afectos, emociones, datos sobre sí mismos y sobre la escuela que permite ver sus ideas, las cuales, sufren la influencia de los grupos de pertenencia (Burke, 2006). Cabe señalar que, de las 180 autobiografías recuperadas, 82 (45%) hablan de su proceso de inserción profesional, 68 de ellas son escritas por mujeres y 14 por varones. En estas narrativas autobiográficas podemos identificar que su experiencia novel se sitúa entre las décadas de 1980 y el 2010, una característica compartida por la mayoría de estas historias es que comenzaron a trabajar en las zonas rurales e indígenas con grupos unitarios, otras veces cubriendo interinatos en escuelas públicas o privadas en el estado, mientras lograban obtener su plaza definitiva.

En lo que respecta a las experiencias de quienes se incorporaron a la profesión posterior a las políticas de acompañamiento, cuando el programa de tutoría entre pares ya se encontraba en funcionamiento, se recurrió a relatos orales de profesoras y profesores noveles. Para la recuperación de los relatos se empleó la entrevista narrativa, que consiste

en solicitar al informante la narración de una historia sobre un tema específico en el que estuvo involucrado, aquí la tarea del investigador es procurar que la historia narrada sea clara y coherente en todos los acontecimientos (Flick, 2004). Para este análisis se consideraron los relatos de experiencia de 13 docentes noveles recuperados entre el año 2018 y 2022, particularmente siete mujeres y seis hombres egresados de Instituciones Formadoras de San Luis Potosí, que se encontraban viviendo su primer año de servicio docente en zonas rurales de distintos municipios al interior del estado; respecto de su participación en el programa de tutoría, únicamente tres profesoras mencionaron contar con un tutor, mientras el resto desconocía tener alguna asignación.

Para recuperar las experiencias recurrimos a la propuesta de Flick (2015), usando un muestreo intencional para establecer “una colección de casos seleccionados deliberadamente para construir un corpus de ejemplos empíricos con el fin de estudiar de la manera más instructiva el fenómeno de interés” (p. 50). En este sentido elegimos casos sensibles que pudieran representar las experiencias de inserción profesional docente.

El análisis cualitativo de las experiencias narradas se llevó a cabo desde una perspectiva inductiva, por lo que las categorías emergieron a partir de un proceso de reducción, disposición y transformación de datos (Miles y Huberman, 1994, citado en Rodríguez et al., 1999), lo que permitió el reconocimiento de patrones recurrentes (Bertely Busquets, 2000) en las experiencias previas y posteriores a las políticas de acompañamiento. Como parte de los resultados de este proceso de análisis, se incluyen algunos fragmentos de relato que fueron identificados con un nombre pseudónimo y el año en el que experiencia fue narrada.

RESULTADOS Y DISCUSIÓN

Las experiencias vividas por el profesorado novel antes y después de las políticas de acompañamiento arrojan tres categorías, atravesadas por el choque de realidad. La primera refleja el encuentro de los profesores noveles con la cultura de los entornos escolares y las repercusiones en el ejercicio de su profesión; la segunda categoría muestra cómo se vive la complejidad de los procesos de enseñanza, al notar la imposibilidad de solucionar los problemas de la práctica con la sola aplicación de la teoría; la tercera categoría expone cómo se experimenta la gestión escolar en el trabajo docente, al suponer acciones que trascienden al aula. A continuación se detalla cada una de ellas.

Encuentro con la cultura del entorno escolar

La iniciación a la enseñanza no es solo un momento propicio para aprender a enseñar en el marco de las vicisitudes de la realidad educativa, además representa una oportunidad para socializar la profesión, es decir, para conocer la cultura escolar e interiorizar los valores, normas y tradiciones propias del contexto, a fin de adaptarse y responder a las demandas del trabajo. Este proceso resulta aún más complejo cuando el profesorado se integra en culturas totalmente desconocidas (Marcelo García, 2008). Este es un caso frecuente en el estado de San Luis Potosí, pues dada la inmensa diversidad geográfica y cultural que lo caracteriza, es frecuente que los profesores de nuevo ingreso inicien en

contextos totalmente ajenos a sus culturas, lo que complejiza la inserción profesional docente, tal como las profesoras que se iniciaron a la profesión a finales del siglo XX:

En 1985 ingresé al gremio magisterial en la Huasteca Potosina, un medio completamente diferente al que hasta la fecha había sido el mío (clima, cultura, lenguaje, etc.). Llegué a la zona escolar 051 y se me ubicó en la Escuela Primaria “RAFAEL RAMÍREZ” en el municipio de Tampacán, dicha escuela se encuentra una hora con 30 minutos de la cabecera municipal, a la que me presenté como maestra y directora comisionada, al principio sentí temor por el panorama que se me presentaba... (Ana 2001).

Mi primer año de servicio fue en Tamanzuchale a 10 km sobre sobre la sierra en un lugar llamado TAMACOL, carecía de todo tipo de servicios, ni agua, ni luz, ni caminos, solo una vereda en la que los tramos se podía ir a caballo, se atendían alumnos de 1° a 6°. El director originario de Tamanzuchale, tenía 20 años de servicio y atendía siempre 1° Y 2° porque les enseñaba a leer y escribir en náhuatl y posteriormente el español, por lo tanto, yo atendí a los otros grados que ya sabían español un poquito, que cuando querían me contestaban en español y si no platicaban entre ellos en dialecto (Flor 1999).

Tales fragmentos exponen las primeras dificultades que enfrentan los noveles al encontrarse con un entorno escolar que difiere totalmente de su propia cultura y dificulta el pase de estudiante a docente. Sabar (2004) compara este proceso con lo vivido por los migrantes al abandonar su propia cultura e integrarse a una totalmente nueva, pues iniciarse en la docencia en un contexto ajeno al propio implica familiarizarse con las normas, símbolos y códigos internos de la comunidad. Esto permite sustentar que el choque de realidad que Veenman (1984) identifica en la inserción profesional, implica también un choque cultural; situación que se mantiene vigente a pesar de las políticas de acompañamiento, tal como lo narran algunas de las profesoras que se iniciaron a la docencia en el año 2018 y 2019:

Allá está muy acostumbrados a que, si el maestro les da una queja, pues al día siguiente ya llegan más tranquilitos, porque pues hay un poquito más de mano dura, hay golpes. Hubo una ocasión que un niño que le pegó a otra niña, le dejó un moretón y la mordió y todo, entonces yo le escribí un reporte, lo hice más formal en mi computadora y pues al día siguiente el niño llegó muy tranquilito. Pero yo me sentí mal por todo lo que le habían hecho, porque llegó con golpes y hasta la abuelita fue y me dejó la varita y me dijo “aquí se la dejó maestra” [...] No pensé que le fueran a pegar, pensé que le iban a llamar la atención, y que le iban a decir que se pusiera a trabajar, pero no que le fueran a pegar, llegó con marcas, pero allá es la costumbre que tienen (María 2018).

Los niños a veces no llevaban la tarea o no iban a la escuela y cuando yo les preguntaba pues me decían, es que hay una temporada donde siembran y una de corte de chile y ahí es donde los niños no van porque a los papás les pagan más si siembran, no sé cuántos surcos y si cortan no sé cuánto chile. Entonces los papás entre más cortan y más ganan y se llevan a los niños. Había veces que yo les preguntaba qué iban a estudiar de grandes, “no nosotros vamos a trabajar en el chile, saliendo de la escuela ya nos vamos a trabajar, ya no vamos a estudiar ni nada”. Si era una situación muy difícil para mí, porque los papás por estar trabajando a veces también no les ponían atención a ellos, pero también la mayoría no iban a las juntas porque trabajaban, era un día perdido y ellos preferían trabajar (Eli 2019).

Es posible argumentar este panorama post políticas a partir de dos situaciones que generan tensión; primero, que a pesar de la existencia de las políticas de acompañamiento, una buena parte de los noveles no cuentan con un tutor que los acompañe en este proceso, pues de acuerdo con Canseco Hernández (2016), a la mayor parte del profesorado novel no se le asigna un tutor. Y segundo, que quienes sí reciben tal acompañamiento formal por parte del programa de tutoría, lo hacen en temas mayormente relacionados con el manejo de grupo, administración y cultura escolar, así como temas relacionados con la evaluación docente, y en general lo asocian con una carga burocrática y obligatoria (Ortiz Blanco et al., 2022), pero queda fuera todo lo relacionado con el proceso de socialización profesional que ocurre desde la asignación de la plaza hasta el encuentro con la cultura de una comunidad que generalmente es ajena al profesorado.

Por lo anterior, se plantea que las políticas de acompañamiento docente siguen sin considerar que la inserción profesional es un proceso amplio que no se reduce a lo escolar, y que por lo tanto requiere condiciones de adentramiento paulatino, pues las narraciones de los docentes permiten constatar que se mantienen la tendencia de otorgar los espacios más complejos, lejanos, de difícil acceso y en situación de vulnerabilidad a quienes se inician en la profesión (Vaillant, 2021), ocasionando un choque de realidad mayor, derivado de los encuentros abruptos con entornos distantes tanto en lo espacial como en lo cultural.

Complejidad en los procesos de enseñanza

Otra situación vivida en la inserción se refiere a una tensión entre las formas de enseñanza previamente aprendidas y las exigencias de la realidad educativa. Es ahí donde algunos tratan de imitar los modelos interiorizados en sus miles de horas de observación participante como estudiantes (Marcelo García, 2008) o bien, en la propia formación inicial. Sin embargo, la formación inicial se desdibuja paulatinamente debido a las dificultades del proceso (Alliaud, 2014), pues la teoría aprendida, aunque es un referente importante, no puede emplearse de manera lineal y se percatan que la función docente es sumamente amplia y dinámica como para limitarse a aplicar lo aprendido, situación que lleva a experimentar la formación inicial como algo insuficiente y la sensación de choque de realidad se incrementa:

Ingresé al servicio en el año de 1986 llegué a la zona 21 perteneciente al municipio de Chapulhuacán donde me mandaron a trabajar a la comunidad de Coyol perteneciente a este municipio a una escuela muy marginada donde me tocó fundar y donde nunca tuve una supervisión por parte de mis superiores. Fui educada con normas y valores, así como también con el método silábico que es tradicional por lo que yo considero que mis primeros alumnos así los eduqué sin darme cuenta del error que estaba cometiendo con ellos porque jamás tuve una supervisión en mi primer año de servicio donde no hubo nadie que me dijera si estaba bien o mal lo que realizaba en esa misma comunidad (Alicia 2006).

Fue en esta etapa de mi vida profesional que hubo un desequilibrio entre lo conocido y lo nuevo que tendría que aplicar, debido a que en mis años de estudio solamente conocí y trabajé con el Programa de Educación Preescolar 1992, la información que poseía del nuevo programa era muy escasa, en aquel momento me remití a repetir viejos patrones y modelos adoptados de aquellas educadoras con las que practiqué, me limité a realizar dibujos, decorar plantillas con

técnicas de boleado, coloreado, remarcado, rasgado, festejar fechas conmemorativas como día de la primavera, de la Bandera, el 20 de noviembre entre muchas otras, sin que nadie reprobara lo que hacía, pues era algo que ya estaba establecido de antemano por otras educadoras y con gran confianza realizaba lo aceptado por el nivel preescolar, evitando arriesgarme a modificar mi práctica educativa. Como toda novata, llegué a pensar que estas prácticas, eran las adecuadas para mis alumnos, quienes sólo atendían mis órdenes. Al reflexionar aquello que realicé, me doy cuenta de la utilidad obtenida y era sólo como entretención para los niños (Ema 2011).

Es posible notar que el profesorado novel nota la insuficiencia de su formación inicial, ya que lo aprendido durante esa etapa no les garantizó los conocimientos y habilidades suficientes para atender las demandas de la realidad educativa, lo que coincide con lo investigado por Cisternas León (2016), quien habla de deudas o vacíos de la formación inicial. Sin embargo, es importante considerar que el profesorado tiene una doble tarea durante la inserción profesional: enseñar y, además, aprender a enseñar, ya que “independientemente de la calidad del programa de formación inicial que hayan cursado, hay algunas cosas que sólo se aprenden en la práctica y ello repercute en que el primer año sea un año de supervivencia” (Feiman, 2001, p. 15, citado en Marcelo García, 2008).

Por lo tanto, la formación inicial de profesores no debe concebirse como algo acabado, sino como parte de un interminable proceso de desarrollo profesional que continua durante toda su trayectoria, de la mano de un acompañamiento adecuado durante los primeros años de enseñanza (Cornejo Abarca, 2008). Es posible que la ausencia de esta perspectiva en las narraciones anteriores se deba a la falta de tutoría, pues ante la experiencia de comenzar su trayecto profesional en solitario, era evidente suponer que la formación inicial debió brindarles todas las herramientas para hacer frente a la enseñanza, lo que probablemente incrementaba el choque de realidad.

Pero a pesar de la existencia actual de políticas que impulsan un programa de tutoría, es posible corroborar que los docentes siguen enfrentando situaciones bastante similares, pues la asignación de tutor no se realiza, se realiza de manera virtual y burocrática o bien, se asigna de manera tardía (Ortiz Blanco et al., 2022), lo que dificulta el desarrollo de un acompañamiento real y completo que ayude a comprender la complejidad en los procesos de enseñanza, tal como se observa en el siguiente fragmento de una entrevista realizada a una profesora que ingresó al servicio en el año 2021:

Yo venía como con ese chip, esa mentalidad de que todo tiene que estar parejo, todo tiene que estar en forma, nada lejos de la planeación que ya tengo y pues tal vez cuando era normalista y estaba en prácticas, se lograba porque pues estábamos en otra situación [...] Y con un año que tenga segundo grado no creo que comprenda todo lo que implica el enseñar a niños de segundo grado [...] Yo estaba muy estresada de ya están pasando los meses, ya están pasando las semanas y los niños no leen, porque tampoco se conectan, no me cumplen con actividades y yo tenía ese sentimiento de ¿qué estoy haciendo mal? ¿qué hay en mí que no pasa? y fue cuando hablé, ni siquiera con mi tutor, si no con la maestra que le digo; ella me dijo “ese es el contexto que hay en la escuela y no por eso te debes de sentir tu mal con tu trabajo, no debes de dejar que esas situaciones que pasan con los alumnos o que pasan con papás te afecten a ti”, fue ahí que entendí que no estoy mal y pues creo que nadie tampoco en la Normal nos habló de que ese es tu trabajo (Mónica 2021).

Lo anterior muestra que la tutoría no cubre las necesidades que los profesores experimentan ante las complejidades de la práctica, pues incluso los tutores han reconocido que sus labores son sumamente desafiantes y las circunstancias en las que se desarrolla la tutoría representan un reto (Manzano et al., 2017), como la falta de formación, lejanía y difícil acceso a los docentes noveles asignados como tutorados, además del incumplimiento de incentivos por su función, entre otras (INEE, 2018b), que provoca falta de interés y por lo tanto, una carencia de tutores que brinden acompañamiento. Esto ocasiona que los noveles recurran al apoyo de sus compañeros docentes en la propia escuela, lo que indica la presencia simultánea de dos modelos de atención durante la inserción profesional (Vonk, 1996): el de mentor protegido formalizado y el colegial, siendo el primero un recurso que en varias ocasiones se limita a lo burocrático, mientras que el segundo representa un apoyo real y situado para los principiantes.

Gestión en la práctica docente

La gestión escolar está cotidianamente inmersa en las acciones docentes, incluso desde que estos se inician en la profesión, aún sin ser conscientes de ello. Loera (2003, citada en Miranda López y Cervantes Jaramillo, 2010) la define como un conjunto de labores realizadas por los agentes de la comunidad educativa, encaminadas a generar las condiciones propicias para que se logren los aprendizajes, conforme a lo dispuesto para la Educación Básica.

Precisamente uno de los hallazgos de esta investigación es que la gestión escolar ocupa gran parte de las actividades que realizan profesoras y profesores principiantes, sobre todo en lo referente a cuestiones de liderazgo, participación social, administración y organización, lo que amplía la visión sobre la gestión realizada durante esta etapa de transición, pues otros estudios únicamente refieren a la gestión del profesorado novel en cuestiones relacionadas con sentimientos y emociones (Fuentes Parra et al., 2022), gestión del manejo de aula (Penalva López et al., 2013) y gestión del tiempo durante la clase (García Berro y Sanz Gómez, 2011).

No obstante, en los relatos recabados se observa que los procesos de gestión escolar se viven a través de la exposición a situaciones inesperadas que conducen a procesos de aprendizaje por ensayo y error, dado que los profesores noveles generalmente se inician en escuelas y aulas poco favorables, al ser los espacios disponibles después de ser rechazados por el profesorado con mayor antigüedad (Alliaud, 2014; Marcelo García, 2009), lo que dispone las condiciones necesarias para involucrarse en la gestión, tal como lo narran algunas profesoras que se iniciaron a la profesión previo a la implementación de programas de tutoría y acompañamiento:

En mi primera experiencia cubrí un interinato en un jardín de niños unitario, en donde me enfrenté a una serie de problemas, como el hecho de atender a los tres grados de preescolar al mismo tiempo, o a la elaboración de papelería administrativa que era necesario entregar y que en muchas ocasiones no tenía ni idea de cómo se realizaban, porque por cierto ¡no me lo enseñaron en la escuela normal!, así que aquí fue cuando empecé el verdadero reto, ¡resolver problemas!, platicar con padres de familia, organizarlos, tomar el papel de directora, docente, maestra de educación física, artísticas e intendente, etc. (Lety 2013).

Al llegar a la comunidad de Solano de la Reforma, del municipio de Ciudad Fernández, me encontré con que no había escuela, realmente no estaba preparada para una situación de ese tipo, a mí nunca me dijeron qué hacer en ese caso, así que los consejos de los maestros del lugar y de la inspectora fueron la base para que yo actuara, así, acudía a la Presidencia Municipal y a la Secretaría de Educación Pública en un llevar y traer papelería para que construyeran un jardín de niños; por otro lado el trabajo con niños de tres a cinco años lo desarrollaba en una casa que me prestaron, la cual tenía el piso de tierra, al no contar con mobiliario conseguí unos tabloncitos, que colocaba en las orillas del cuarto sobre unos ladrillos, ahí sentaba a los niños, y servían también de apoyo para que colocaran hojas para dibujar o hacer cualquier tipo de trabajos, boleado, rasgado, etc., llevé ahí todo el material elaborado durante el año de mi preparación para ser educadora (Laura 2008).

Lo narrado en los relatos resulta bastante paradójico para la inserción profesional, pues idealmente, el grado de dificultad en las actividades realizadas debiera incrementar paulatinamente, pero, los noveles se enfrentan de inicio a condiciones de enseñanza sumamente complicadas pese a su falta de experiencia y conocimiento sobre el medio escolar, lo que evidencia una iniciación desde el modelo de nadar o hundirse (Vonk, 1996). Esta situación es la esperada en una época donde no se contaba con políticas y programas de acompañamiento. Sin embargo, las experiencias de los profesores en la actualidad no discrepan demasiado, tal como expresan algunos profesores que ingresaron al servicio en los últimos años:

Uno no conoce cuestiones administrativas, ¿por qué? Porque cuando uno practica el que se encarga de todos es el maestro titular. Por ejemplo, en cuestiones de subir calificaciones y todo eso yo no lo conocía, eso de subir calificaciones, no me había tocado subirlas, tener este los expedientes de los alumnos, como llenar expedientes, como realizar las juntas con los padres de familia y el llenado de datos, las actas de reunión de padres de familia, todo eso, o sea todo eso no lo dicen en la formación. Yo no lo sabía, entonces ¿cómo lo supe? Observando a mis demás compañeros, yo veía que realizaban sus reuniones y preguntando, así es como lo aprendí. Ahí es donde empieza la enseñanza, agarramos la experiencia con el apoyo de los mismos compañeros ya estando ahí, no desde antes (Andrés 2019).

Me pasó que una mamá llegó muy enojada, porque es la representante del grupo, que le dijeron que nos tocaba la kermés a primer año, entonces estaba enojada porque cómo era posible que yo no pensara que para empezar, en el grupo de primero muchas mamás son nuevas entonces no tienen los conocimientos de cómo se organiza un evento o cómo se hace una kermés, y me dice “y usted maestra, pues tampoco sabe cómo se hace una kermés” le digo “no”, pues es que tiene toda la razón o sea, nunca te meten mucho en esos papeles de organiza una kermés, una posada o algún evento grande o unos honores, entonces, como nuevo tienes que ir buscando esa manera de ¿ahora qué voy a hacer?, ¿cómo lo voy a organizar? (Karina 2022).

Son interesantes las experiencias posteriores a las políticas de acompañamiento que vivieron los docentes principiantes ante el desconocimiento de cuestiones relacionadas con la gestión escolar, sobre todo porque la orientación para su resolución proviene de agentes tales como compañeros docentes, padres de familia, incluso en otros relatos se percibe el apoyo de directivos y supervisores, pero no aparece la figura del tutor, lo que se debe a la ausencia de una asignación o a que el acompañamiento ofertado desde el programa formal de tutorías no cubre las necesidades reales del profesorado novel.

CONCLUSIONES

Las políticas educativas pueden analizarse desde tres dimensiones: la declarativa que incluye todo lo que se plasma por escrito; la de instrumentación que refleja cómo la política pasa a la acción y la de resultados que muestra los efectos reales (Zorrilla, 2001). En tal sentido, la dimensión declarativa de las políticas de acompañamiento en México resultaba prometedora al ofrecer tutoría a quienes se iniciaban en la profesión, sin embargo, continúan existiendo obstáculos para su instrumentación, lo que repercute en el logro de resultados (Calderón, 2020) que sean realmente significativos para la experiencia del profesorado.

Lo anterior se refleja al analizar los relatos, pues los docentes siguen enfrentando dificultades referentes a la complejidad de la enseñanza y la socialización de la profesión, que son similares a las vividas por el profesorado cuatro décadas atrás, de manera que se mantiene la tendencia de otorgar los espacios más complejos, lejanos, de difícil acceso y en situación de vulnerabilidad a quienes se inician en la profesión (Vaillant, 2021), ocasionando un choque de realidad aún más drástico.

Tales situaciones no se logran subsanar con el acompañamiento, pues se observa que los noveles no siempre reciben la asignación tutorial. Además, investigaciones antecedentes señalan que la tutoría se realiza de manera virtual y aborda temas prioritariamente didácticos y administrativos, o bien la asignación se hace de manera tardía cuando ya se han transitado en solitario las dificultades de la inserción (Ortiz Blanco et al., 2022; INEE, 2018b). Esto ocasiona que los principiantes actúen por sí solos mediante ensayo y error, o bien recurran al apoyo de sus compañeros docentes en la propia escuela, lo que indica la coexistencia tres modelos de acompañamiento (Vonk, 1996): el colegial, el de nadar y hundirse y el de mentor formalizado, presentados en orden de significancia según los relatos narrados por los participantes de la investigación.

De manera general, se rescata que el choque de realidad que se experimenta durante la inserción implica también un choque cultural derivado de los abruptos cambios en su vida, no solo profesional, sino también en lo personal, familiar y social, lo que coincide con lo reportado por Sabar (2004). Esta situación ha sido poco considerada en los procesos de acompañamiento, ya que permanece en los relatos previos y posteriores a las políticas.

Otro de los hallazgos muestra que la gestión escolar ocupa gran parte de las actividades que realizan las profesoras y profesores principiantes, sobre todo en lo referente a cuestiones de liderazgo, participación social, administración y organización. Esto amplía la visión sobre la gestión realizada durante esta etapa de transición, pues otros estudios únicamente refieren a la gestión del profesorado novel en cuestiones relacionadas con sentimientos y emociones (Fuentes Parra et al., 2022), gestión del manejo de aula (Penalva López et al., 2013) y gestión del tiempo durante la clase (García Berro y Sanz Gómez, 2011).

En concreto, los resultados muestran un choque de realidad que refleja la necesidad de un acompañamiento fundamentado en las necesidades de los principiantes, antes que en las directrices burocráticas que aún se encuentran lejanas a las experiencias de quienes lo viven, pues las narraciones del profesorado evidencian que las políticas de acompaña-

miento aún no marcan una diferencia significativa en su proceso de incorporación a la realidad educativa. Sin embargo, es necesario considerar que lo aquí analizado se restringe a las experiencias narradas por los profesores participantes.

En los relatos narrados por los docentes se observa un proceso de inserción que va de lo tortuoso a lo inesperado, y que no en pocas ocasiones los hace dudar de su elección profesional. Esto abre el debate sobre la continuidad de las formas en que se vive el proceso de inserción profesional, aún después del diseño e implementación de las políticas de acompañamiento que idealmente tendrían la función de mejorar esta transición. Por esto se propone que tales políticas se diseñen desde las falencias del proceso formativo, como lo es el acompañamiento mismo que se genera desde arriba y no desde lo que el profesorado novel requiere, pues los relatos muestran que no se ha logrado aminorar el choque de realidad y, por el contrario, la formación en este periodo de transición sigue dependiendo de las gestiones que el profesor novel logra concretar por sus propios medios.

En consecuencia, las políticas de acompañamiento siguen sin contemplar que la inserción profesional es un proceso amplio que no se reduce a lo escolar, y que por lo tanto requiere condiciones de adentramiento paulatino que consideren la complejidad de esta etapa. En conclusión, el problema que se trata de analizar a través de los relatos de experiencia de profesores y profesoras que se iniciaron a la docencia cuatro décadas atrás y hasta la actualidad, no se reduce a cuestiones coyunturales como las peripecias vividas por el profesorado durante su ingreso al servicio o a la falta de asignación y preparación de tutores que los acompañen, sino a un asunto de carácter estructural (Mancebo y Coitinho, 2021) que requiere una transformación profunda en el sistema de formación y carrera docente, en el que además de afinar detalles técnicos sobre la instrumentación de las políticas de acompañamiento, se consideren las acciones necesarias para otorgar una mayor articulación entre la formación inicial, los mecanismos de ingreso a la profesión y la formación continua (Vaillant, 2021), sin perder de vista que la inserción docente es a toda evidencia un proceso de formación (Amaro, 2020) que requiere tal consideración para garantizar su adecuado desarrollo.

REFERENCIAS

- Alliaud, A. (2014). Las políticas de desarrollo profesional del profesor principiante en el Programa de Acompañamiento de Docentes Noveles en su Primera Inserción Laboral de Argentina. *Revista Brasileira de Educação*, 19(56), 229-242. <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v19n56/v19n56a12.pdf>
- Amaro, M. C. (2020). *Experiencia, saber y formación en la liminalidad: La inserción profesional de profesores normalistas potosinos* [Tesis doctoral, Universidad Pedagógica Nacional Unidad]. <http://rixplora.upn.mx/jspui/handle/RIUPN/141718>
- Bertely Busquets, M. (2000). *Conociendo nuestras escuelas: un acercamiento etnográfico a la cultura escolar*. Paidós.
- Bolívar Botía, A. (2002). “¿De nobis ipsis silemus?”: Epistemología de la investigación biográfico-narrativa en educación. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 4(1), 1-26. <https://redie.uabc.mx/redie/article/view/49>

- Bolívar Botía, A.; Domingo Segovia, J., & Fernández Cruz, M. (2001). *La investigación biográfico-narrativa en la educación*. Editorial La Muralla.
- Burke, P. (2006). *Formas de historia cultural*. Alianza Editorial.
- Calderón, J. (Coord.) (2020). *Acompañamiento pedagógico: docentes noveles de Chile, Ecuador, México y Uruguay*. Taberna Librería Editores.
- Canedo Castro, C., & Gutiérrez López, C. (2016). *Mi primer año como maestro. Egresados de escuelas normales reflexionan sobre su formación inicial y su experiencia de ingreso al Servicio Profesional Docente*. INEE. <https://www.inee.edu.mx/wp-content/uploads/2019/01/P1F202.pdf>
- Canseco Hernández, M. (2016). *La tutoría en los docentes de nuevo ingreso a escuelas primarias, de la zona escolar 98, de Almoloya, Hidalgo*. [Tesis de especialidad, Universidad Autónoma del estado de Hidalgo]. <http://dgsa.uaeh.edu.mx:8080/bibliotecadigital/handle/231104/2011>
- Carrasco Morato, M. G., Montero Vidales, R. M., & Ortiz Blanco, C. (2017). La relación tutora como estrategia innovadora en la práctica educativa del asesor técnico pedagógico. Ponencia presentada en el XIV Congreso Nacional de Investigación Educativa. <https://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v14/doc/2264.pdf>
- Cisternas León, T. E. (2016). Profesores principiantes de Educación Básica: dificultades de la enseñanza en contextos escolares diversos. *Estudios Pedagógicos*, XLII(4), 31-48. <https://scielo.conicyt.cl/pdf/estped/v42n4/art03.pdf>
- Cornejo Abarca, J. (2008). Implementación y desarrollo de una experiencia de apoyo a la iniciación docente de profesores en Chile. En C. Marcelo García (Coord.), *El profesorado principiante: inserción a la docencia* (pp. 99-154). Octaedro.
- Flick, U. (2004). *Introducción a la investigación cualitativa*. Morata.
- Flick, U. (2015). *El diseño de la investigación cualitativa*. Morata.
- Fuentes Parra, M., López Herrera, M. N., Flores Rodríguez, M. Y., Garza Gutiérrez, L. F. J., Zepeda Guzmán, D. A., Gerónimo García, V., & Montes Hernández, A. L. (2022). Gestión de sentimientos y emociones de los profesores noveles de la enseñanza de español como segunda lengua durante la práctica docente. *Jóvenes en la ciencia*, 16, 1-16. <https://www.jovenesenlaciencia.ugto.mx/index.php/jovenesenlaciencia/article/view/3844>
- García Berro, F., & Sanz Gómez, R. J. (2011). La gestión del tiempo por parte de los profesores principiantes. *Revista de Enseñanza Universitaria*, 38, 52-59. http://institucional.us.es/revistas/universitaria/38/art_4.pdf
- Gómez Solís, M., & Loredó Enríquez, J. (2019). Los problemas de práctica educativa al ingresar al servicio en Educación Primaria. El caso de dos profesores noveles. *XV Congreso Nacional de Investigación Educativa* [Ponencia]. <http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v15/doc/1117.pdf>
- Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (2018a). *Documentos ejecutivos de política educativa. Políticas para el mejoramiento profesional de los docentes en México*. Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación. <https://www.inee.edu.mx/wp-content/uploads/2018/12/documento3-mejoramiento-pro.pdf>

- Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (2018b). *Encuesta de satisfacción a docentes y técnicos docentes que ingresaron al Servicio Profesional Docente en el ciclo escolar 2015-2016, al término de su segundo año escolar en la educación básica y media superior 2017*. Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación. <https://www.inee.edu.mx/wp-content/uploads/2018/12/P1F223.pdf>
- Larrosa, J. (2009). Experiencia y alteridad en educación. En C. Skliar, & J. Larrosa (Coords.), *Experiencia y alteridad en educación* (pp. 13-44). Homo Sapiens Ediciones.
- Mancebo, M. E., & Coitinho, V. (2021). Desafíos profusos, certezas limitadas: la inserción profesional de los noveles profesores uruguayos a la luz de la experiencia comparada. *Integración y Conocimiento*, 10(1), 105-124. <https://revistas.unc.edu.ar/index.php/integracionyconocimiento/article/view/31960>
- Manzano, J. M., Glasserman Morales, L. D., & Mercado Varela, M. Alonso (2017). *Estudio descriptivo del proceso de tutorías en el Estado de Sonora. XIV Congreso Nacional de Investigación Educativa*. [Ponencia]. <https://comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v14/doc/1967.pdf>
- Marcelo García, C. (2008). Políticas de inserción a la docencia: de eslabón perdido a puente para el desarrollo profesional docente. En C. Marcelo García (Coord.), *El profesorado principiante, inserción a la docencia* (pp. 7-58). Octaedro.
- Marcelo García, C. (2009). Los comienzos de la docencia: un profesorado con buenos principios. *Profesorado. Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 13(1), 1-25. <https://www.ugr.es/~recfpro/rev131ART1.pdf>
- Marcelo García, C., Gallego-Domínguez, C., Murillo-Esteba, P., & Marcelo-Martínez, P. (2018). Aprender a acompañar. Análisis de diarios reflexivos de mentores en un programa de inducción, *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado*, 22(1), 461-480. <https://recyt.fecyt.es/index.php/profesorado/article/view/63653>
- Marcelo García, C., & López Ferreira, M. A. (2020). El acompañamiento a docentes principiantes. Análisis y resultados de un programa de inducción. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 28 (108), 1-28. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7762294>
- Marcelo García, C., & Vaillant, D. (2017). Políticas y programas de inducción en la docencia en Latinoamérica. *Cadernos de Pesquisa*, 47(166), 1224-1249. <https://www.scielo.br/j/cp/a/yHHMMHyY7TnCtkZFGCQrsKP/>
- Miranda López, F., & Cervantes Jaramillo, I. A. (2010). *Gestión y calidad de la Educación Básica. Casos ejemplares de escuelas públicas mexicanas*. Secretaría de Educación Pública.
- Ortiz Blanco, C., Ortega Guerrero, J. C., & Casillas Alvarado, M. A. (2022). Representaciones sociales de docentes noveles sobre la tutoría. *Revista Educare*, 26(2), 71-87. <https://doi.org/10.46498/reduipb.v26i2.1631>
- Penalva López, A., Hernández Prados, M. A., & Guerrero Romera, C. (2013). La gestión eficaz del docente en el aula. Un estudio de caso. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 16(2), 77-91. <https://doi.org/10.6018/reifop.16.2.180931>
- Ramos Escobar, N. (2017). Relatos escritos de maestras potosinas: huellas de formación, práctica docente y experiencias de vida desde una perspectiva de género. En G. Hernández, F. Pérez & J. Trujillo (coords.), *Acercamiento a la Historia de la Educación. Diálogos, actores y fuentes en la construcción del conocimiento histórico* (pp. 103-114). UACH.

- Ramos Escobar, N. (2018). Yo quería ser psicóloga o abogada... soy maestra: de aspiraciones frustradas y otros derroteros de las mujeres-maestras de finales del siglo XX. *XIII Congreso Iberoamericano de Historia de la Educación Latinoamericana* [Ponencia].
- Ramos Escobar, N. (2019). Narrando la vida y la experiencia escolar. Historias de maestras potosinas. En S. Sánchez, & S. Arciga (coords.), *Psicología cultural, narración y educación* (pp. 165-184). UPN/SOMEPSO.
- Rodríguez, G., Gil, J., & García E. (1999). *Metodología de la investigación cualitativa* (2ª ed.). Editorial Aljibe.
- Ruffinelli, A. (2014). Dificultades de la iniciación docente: ¿iguales para todos? *Estudios pedagógicos*, 40(1), 229-241. <https://doi.org/10.4067/S0718-07052014000100014>
- Sabar, N. (2004). From heaven to reality through crisis: novice teachers as migrants. *Teaching and Teacher Education*, 20, 145-161. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2003.09.007>
- Sánchez Sánchez, G. I., & Jara Amigo, X. E. (2019). Las preocupaciones de docentes principiantes en contextos de ruralidad. *Actualidades Investigativas en Educación*, 14(2), 1-25. <https://www.redalyc.org/jatsRepo/447/44759854010/html/index.html>
- Secretaría de Educación Pública (2014). *Marco general para la organización y funcionamiento de la Tutoría en Educación Básica*.
- Secretaría de Educación Pública (2019). *Marco general para la organización y funcionamiento de la Tutoría en Educación Básica*. https://cefdocente.edugem.gob.mx/doctos/tutoria_marco_general.pdf
- Secretaría de Educación Pública (2020). *Disposiciones para normar las funciones de tutoría y el proceso de selección del personal docente y técnico docente que se desempeñará como tutor en Educación Básica*. <http://public-file-system.usicamm.gob.mx/2020-2021/compilacion/DisposicionesFuncionesTutoria2020.pdf>
- Solís, M., Núñez, C., Contreras, I., & Ritterhausen, S. (2016). Inserción Profesional Docente: problemas y éxitos de los profesores principiantes. *Estudios Pedagógicos*, 42(2), 331-342. https://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-07052016000200019
- Vaillant, D. (2021). La inserción del profesorado novel en América Latina: Hacia la integralidad de las políticas. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 25(2), 79-97. <https://doi.org/10.30827/profesorado.v25i2.18442>
- Veenman, S. (1984). Perceived problems of beginning teachers. *Review of Educational Research*, 54(2), 143-178. <https://www.jstor.org/stable/1170301>
- Vonk, J. H. C. (1996). A knowledge base for mentors of beginning teachers: Result of a Dutch experience. En R. Mcbride (ed.), *Teacher Education Policy*, (pp. 112-134). Falmer Press.
- Zorrilla, M. (2001). La reforma educativa: la tensión entre su diseño y su implementación. *Sinéctica. Revista Electrónica de Educación*, 18, 11-23. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=99817934003>



Desafíos en el aprendizaje híbrido en una universidad del suroccidente colombiano

Challenges in hybrid learning at a university in Southwestern Colombia

Claudia-Alexandra Roldán-Morales; Andrés-Fernando Torres-Tovar

Claudia-Alexandra Roldán-Morales

Universidad Autónoma de Occidente
Colombia

caroldan@uao.edu.co

<https://orcid.org/0000-0003-2426-2008>

Andrés-Fernando Torres-Tovar

Universidad Autónoma de Occidente
Colombia

aftorres@uao.edu.co

<https://orcid.org/0000-0001-7484-479X>

Recibido: 22-10-2024

Aceptado: 15-11-2024

Cómo citar este texto:

Roldán-Morales, C. A., & Torres-Tovar, A. F. (2025). Desafíos en el aprendizaje híbrido en una universidad del suroccidente colombiano. *Revista Panamericana de Pedagogía*, 39, e3290. <https://doi.org/10.21555/rpp.3290>

Resumen

La educación superior en Colombia enfrenta el desafío de adaptarse a la diversidad social, la ampliación de cobertura y el aseguramiento de la calidad, a través de la incorporación del aprendizaje híbrido. Por ello, desde 2021, en una universidad del suroccidente colombiano se ha adoptado la multimodalidad como estrategia académica para atender tal reto. Esta experiencia analiza algunos de los desafíos que empiezan a emerger a nivel pedagógico y tecnológico, en el marco de tal estrategia, y resalta aspectos clave vinculados al aprendizaje híbrido. Desde una perspectiva cualitativa de corte fenomenológico, se realizaron cuestionarios y grupos focales con profesores que enseñan en estos cursos. Entre los hallazgos más relevantes se evidencia lo complejo que es facilitar una interacción valiosa entre estudiantes presentes en el aula física y aquellos que participan de forma virtual, lo cual subraya la necesidad de diseñar entornos interactivos y estimulantes que promuevan la construcción colectiva de conocimiento.

Palabras clave: Educación Superior; Aprendizaje híbrido; Aprendizaje flexible, Aprendizaje combinado; Interacción; Tecnología educativa.

Abstract

Higher education in Colombia faces the challenge of adapting to social diversity, expanding access, and ensuring quality through the incorporation of blended learning. In response, since 2021, a university in the southwestern region of Colombia has adopted multimodality as an academic strategy to address this challenge. This experience examines some of the emerging pedagogical and technological challenges within this framework and highlights key aspects related to blended learning. Using a qualitative phenomenological approach, surveys and focus groups were conducted with instructors teaching in these courses. Among the most significant findings, the complexity of facilitating meaningful interaction between students present in the physical classroom and those participating virtually is evident, underscoring the need to design interactive and stimulating environments that promote the collective construction of knowledge

Keywords: Higher Education; Hybrid learning; Flexible learning; Blended learning; Interaction; Educational technology.

INTRODUCCIÓN

El aprendizaje híbrido es una combinación de condiciones de aprendizaje virtuales y físicas (Al-Qatawneh et al., 2020; Yu et al., 2022). Se define como una estrategia de aprendizaje que integra dos modelos educativos diferentes, como el aprendizaje a distancia y el aprendizaje tradicional (Bonk y Graham, 2006). Existen tres definiciones populares de aprendizaje híbrido (Bonk y Graham, 2012), que combinan modalidades de instrucción (Yu, 2015; Thomson, 2020; Ming y Yu, 2023), métodos de instrucción (Min y Yu, 2023) y el aprendizaje virtual con enfoques de educación presencial (Young, 2002; Ward y LaBranche, 2003).

Este aprendizaje integra la utilización de recursos y actividades virtuales con interacciones presenciales (Balladares Burgos, 2018; Mera-Zambrano et al., 2021), con el objetivo de optimizar eficazmente los procesos educativos y mejorar los resultados académicos de los estudiantes (Sáiz-Manzanares et al. 2022; Bezerra de Lima et al. 2022). Se busca aprovechar las ventajas de ambos entornos educativos, integrando la flexibilidad y accesibilidad de la educación virtual con las experiencias prácticas y las interacciones directas que se obtienen en la educación presencial. El aprendizaje híbrido permite a los estudiantes acceder a contenidos y actividades de aprendizaje de manera flexible (Wong et al., 2023; Almusaed et al., 2023; Noguera-Fructuoso et al., 2022; Mera-Zambrano et al., 2021).

En los últimos años, este aprendizaje ha ganado reconocimiento por su capacidad de adaptarse a las necesidades y preferencias de los estudiantes, y por su potencial para fomentar un aprendizaje más interactivo y significativo (Almusaed et al., 2023; Noguera-Fructuoso et al., 2022). Estudios demuestran la mejora en la participación de los estudiantes y una mayor retención del conocimiento, al ofrecer un entorno de aprendizaje más dinámico y centrado en el estudiante (Bezerra-de-Lima et al., 2022).

La implementación ha mostrado avances en los aprendizajes de los estudiantes (Castro-Araya et al., 2024; De-La-Cruz-Porta y Orosco-Fabián, 2023; Castro-Rodríguez, 2021; Hinojo-Lucena et al., 2020; Stanley y Montero-Fortunato, 2020), reflejados en el incremento de la motivación y la autonomía durante el proceso de aprendizaje. Estos factores han contribuido a su participación en las actividades académicas (Adaobi-Ubah et al., 2020; Portela, 2020; Ciudad-Gómez y Valverde-Berrocoso, 2021; Chen et al., 2023; Ruiz-Ruiz et al., 2023; López-Reyes et al., 2022). Además, se ha observado un desarrollo significativo en las habilidades y los conocimientos adquiridos por los estudiantes (Fernández-Cando et al., 2024; Castro-Rodríguez et al., 2021).

La integración de recursos virtuales con actividades prácticas presenciales es crucial para garantizar el desarrollo de competencias esenciales, lo que subraya la importancia de diseñar estrategias pedagógicas que equilibren los aspectos teóricos y prácticos de la formación (Ruiz-Ruiz et al., 2023; Dziuban et al., 2018); así como la planificación adecuada de los contenidos, la interacción entre estudiantes y docentes, el uso de las tecnologías de la información y comunicación, la retroalimentación constante (Quintana-Albalat, 2023; Viera, 2022; Viñas, 2021) y el cambio de rol del docente (Freitas-Mandarino et al., 2023). Este enfoque holístico permite a los estudiantes aplicar el conocimiento en contextos mientras consolidan su comprensión teórica y promueve un aprendizaje más profundo y sostenible.

La falta de infraestructura tecnológica adecuada, la brecha digital y la necesidad de capacitación docente en el uso de tecnologías educativas requieren inversiones para garantizar una implementación exitosa de la educación virtual (Stanley y Montero-Fortunato, 2020, Galvis-Panqueva, 2019). También se destaca la importancia de abordar los desafíos organizacionales, como la necesidad de adaptar los procesos administrativos y de gestión. Esto implica repensar los modelos de evaluación, seguimiento y apoyo a los estudiantes, así como establecer mecanismos eficientes de comunicación y colaboración entre los diferentes actores involucrados.

La revisión de la literatura del aprendizaje híbrido evidencia una tendencia positiva hacia la motivación y la autonomía estudiantil, y la mejora en sus resultados académicos y resalta la necesidad de infraestructuras tecnológicas adecuadas y la capacitación docente. A pesar de estas barreras, diferentes contextos y niveles educativos muestran que, con una adecuada planificación y el uso efectivo de las tecnologías de la información, es posible lograr un aprendizaje híbrido más interactivo y significativo. Esta combinación de lo virtual y lo físico requiere una evaluación continua y un compromiso institucional para adaptarse a las dinámicas cambiantes del aprendizaje híbrido, asegurando así una educación de calidad que responda a las necesidades actuales de los estudiantes.

MÉTODOS Y PROCEDIMIENTOS

Enfoque metodológico

Esta investigación se desarrolla desde un enfoque cualitativo de carácter fenomenológico, orientado a comprender los desafíos pedagógicos y tecnológicos asociados al

aprendizaje híbrido. El objetivo del estudio es analizar estos desafíos, centrándose en las experiencias y percepciones de los profesores. La pregunta que guía este trabajo es: ¿Cuáles son los desafíos pedagógicos y tecnológicos que enfrentan los profesores en la implementación del aprendizaje híbrido?

Participantes

La muestra está constituida por 23 profesores asignados a la enseñanza de asignaturas en aprendizaje híbrido en una institución de educación superior del suroccidente colombiano, distribuidos en diversas unidades académicas: 9 pertenecen a la Facultad de Ciencias Básicas; 6 a la Facultad de Ciencias Humanas; 3 al Instituto de Idiomas; 3 a la Facultad de Ingenierías; y 2 al Departamento de Desarrollo Humano. Los participantes son profesores con formación posgradual a nivel de maestría y edades comprendidas entre los 26 y los 45 años. Se informó a todos de la confidencialidad de la información recopilada y su participación en el estudio fue voluntaria.

Instrumentos

Se diseñó un protocolo de investigación compuesto por un cuestionario estructurado con cuatro preguntas abiertas, dirigidas específicamente a explorar los desafíos pedagógicos y tecnológicos en la implementación del aprendizaje híbrido. La pertinencia de los enunciados interrogativos se validó con tres pares expertos en educación y se ajustaron con base en sus recomendaciones. Seguido, el cuestionario se administró selectivamente a un grupo de 23 docentes responsables de impartir este tipo de asignaturas. En este contexto de flexibilidad y adaptabilidad en la formulación de preguntas, el instrumento se caracterizó por su naturaleza divergente y orientativa. Esto permitió ajustar la secuencia de las preguntas según la conversación, solicitar aclaraciones adicionales al entrevistado y generar nuevas interrogantes durante el flujo de la conversación (Nils y Rimé, 2003). El objetivo era identificar las concepciones y experiencias sobre los desafíos en el abordaje de las sesiones de clase. A continuación, se presentan algunas de las preguntas incluidas en el cuestionario.

- ¿Cuáles son los desafíos pedagógicos que ha tenido en el desarrollo de estas clases?
- ¿Qué estrategias o recursos ha utilizado para enfrentarlos?
- ¿Qué desafíos tecnológicos ha tenido durante el desarrollo de estas clases?
- ¿Qué estrategias o recursos ha utilizado para enfrentarlos?

Posteriormente, se realizaron grupos focales con los participantes, cuyo objetivo fue complementar y profundizar la información recabada en el recurso virtual. Para ello, se emplearon los mismos instrumentos de interrogación, lo que permitió contrastar y ampliar los datos previamente registrados en los cuestionarios.

Técnicas de recolección

- Cuestionario digital: se aplicó un formulario del 15 al 23 de marzo de 2023 a través de la aplicación *Forms* de la suite *One Drive* de uso institucional. Se contactó a través de

- correos electrónicos a cada profesor candidato, se les explicaron los propósitos y características del estudio, y se solicitó su consentimiento informado para usar los datos.
- Grupo focal: se usó esta técnica con el objetivo de promover instancias de diálogo y reflexión en relación con dos dimensiones esenciales identificadas en el cuestionario: la dimensión pedagógica y la tecnológica. Estas dimensiones se consideran críticas para analizar y comprender la intrincada interacción entre la enseñanza, la tecnología y la gestión operativa en el contexto del proceso educativo bajo el aprendizaje híbrido.

Procesamiento de datos

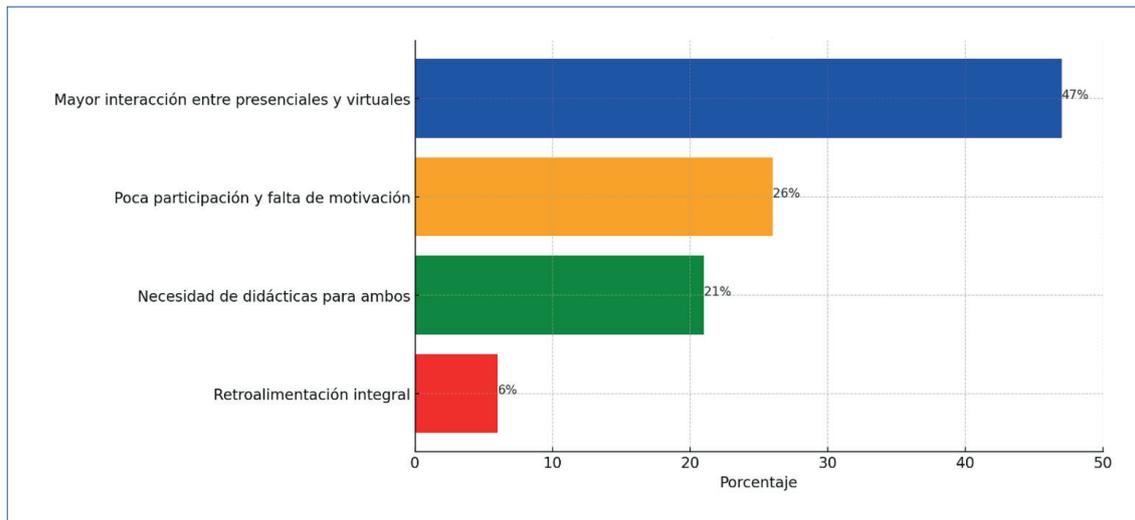
Las respuestas se categorizaron según las dos dimensiones señaladas. Cada respuesta se sometió a un análisis del discurso detallado, donde se identificaron patrones emergentes, tendencias y relaciones significativas dentro de cada dimensión. Además, se realizó un proceso de triangulación, en el que los investigadores revisaron y confirmaron las categorías y códigos, para fortalecer la robustez de los hallazgos cualitativos obtenidos en este estudio.

Se utilizó el análisis de contenido (Krippendorff, 1990) a partir de un esquema de 4 categorías y 22 códigos mediante el software de análisis cualitativo Atlas ti 23. Las categorías fueron definidas a priori con base en investigaciones previas (Galvis-Panqueva, 2019). En la categoría “desafíos pedagógicos” se identificaron los retos que los profesores(as) de las asignaturas reconocieron durante el trabajo con los estudiantes. Se codificaron las menciones explícitas de etiquetas relacionadas con esta dimensión. En cuanto a los “desafíos tecnológicos”, se establecieron las necesidades coyunturales emergentes a nivel técnico durante los procesos educativos con los estudiantes en los entornos físicos-digitales.

RESULTADOS

Un 47% de los profesores señalaron que el desafío más preeminente es la necesidad de una mayor interacción entre los estudiantes que asisten de manera presencial y los que participan de forma virtual. Seguido con un 26% apareció la poca participación y la falta de motivación. En tercer lugar, con un 21% se indicó la necesidad de realizar estrategias pedagógicas para los dos, y, por último, la importancia de una retroalimentación integral (imagen 1).

Los participantes de los grupos focales identificaron varios desafíos asociados a la implementación del aprendizaje híbrido, destacando la necesidad de integrar a los estudiantes que están conectados con los presenciales, especialmente en actividades colaborativas. Los profesores expresaron dificultades en lograr una participación equitativa entre los estudiantes presentes y los que estaban conectados. Como señaló un docente, “Un desafío fue el poder involucrar a los que están de forma remota con los que están de manera presencial y más cuando se trabajan actividades colaborativas” (P20). Otros participantes coincidieron, destacando la complejidad de gestionar la interacción entre estudiantes de los dos entornos: “El mayor desafío ha sido el de tratar de atender a los estudiantes presenciales y a los virtuales simultáneamente” (P16).

Imagen 1*Desafíos pedagógicos reportados por los profesores. Elaboración propia.*

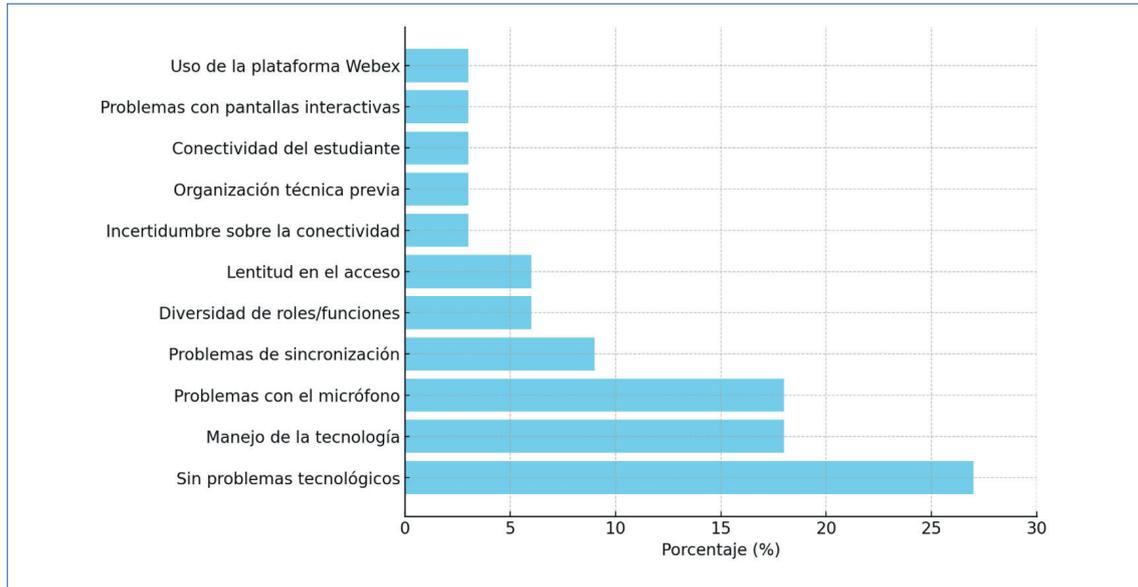
De igual manera, los profesores mencionaron la necesidad de garantizar igualdad de oportunidades para todos los estudiantes, sin importar el ambiente de participación (virtual o presencial), lo cual se convierte en un desafío adicional en la enseñanza híbrida. Como expresó un docente, “Un desafío es que los estudiantes presentes en el aula como los que participan de forma remota tengan igualdad de oportunidades y condiciones para interactuar” (P8).

Asimismo, señalaron obstáculos asociados a la escasa participación y la falta de motivación entre los estudiantes, así como a las diferencias en las estrategias pedagógicas para atender a ambos grupos “(...) el mayor desafío es la planeación de las clases. Como docente de inglés es primordial la participación activa de los estudiantes; sobre todo en actividades de producción oral y escrita” (P7); “La planificación de las clases a detalle y llevar actividades que involucren tanto a los estudiantes presenciales como virtuales” (P8). De igual manera, se destacó la exigencia adicional en la selección de herramientas y la elaboración de actividades que involucren a todos los estudiantes “(...) se vuelve más exigente en cuanto a la selección de herramientas y la elaboración de actividades (...)” (P2).

En relación con los desafíos tecnológicos, los datos cuantitativos obtenidos a través del cuestionario fueron ratificados durante los grupos focales, los cuales proporcionaron un espacio para la validación y profundización de las experiencias compartidas. En estos grupos, los participantes confirmaron que el 27% no experimentó problemas tecnológicos, mientras que el 18% mencionó dificultades en el manejo de la tecnología y otro 18% reportó problemas con el micrófono. Los comentarios obtenidos en los grupos focales permitieron una mayor comprensión de estos desafíos, y destacan cómo el manejo de las herramientas tecnológicas variaba según el nivel de familiaridad de los usuarios con las plataformas utilizadas.

Imagen 2

Desafíos tecnológicos reportados por los profesores. Elaboración propia.



Además, el 9% reafirmó haber enfrentado problemas de sincronización, y un 6% destacó desafíos relacionados con la diversidad de roles y funciones, así como la lentitud en el acceso a las plataformas. En los grupos focales, se profundizó en estas dificultades, lo que reveló que muchos de estos problemas se relacionaron con la estructura de las sesiones virtuales y la falta de claridad en la asignación de permisos y funciones dentro de las plataformas. Esta discusión permitió explorar cómo los desafíos tecnológicos impactaban en la actividad de aprendizaje y en la dinámica de trabajo en grupo.

Otros problemas tecnológicos, identificados por un 3% de los encuestados en cada caso, incluyeron la incertidumbre sobre la conectividad, la organización técnica previa, la conectividad del estudiante, problemas con pantallas interactivas y el uso de la plataforma educativa Webex. En los grupos focales, se ahondó en estos aspectos a través de una conversación detallada sobre las dificultades percibidas, las posibles soluciones y las recomendaciones para mejorar el soporte técnico y la infraestructura tecnológica. Los participantes coincidieron en que estas limitaciones impactaban tanto en el flujo de las sesiones como en la interacción entre estudiantes y docentes. De igual modo, sugirieron la necesidad de intervenciones específicas para atender las dificultades de conectividad y acceso a las plataformas.

ANÁLISIS Y CONCLUSIONES

Los resultados indican la presencia de retos educativos en el aprendizaje híbrido, que abarcan la interacción entre estudiantes presenciales y virtuales, la baja participación y falta de motivación, la adaptación de pedagogías para ambos entornos y la importancia de una retroalimentación integral. Los hallazgos obtenidos coinciden con investigaciones

anteriores que subrayan los desafíos que conlleva la enseñanza en ambientes educativos híbridos (Bates et al., 2020; Garrison y Kanuka, 2004), así como la importancia de proporcionar una formación docente integral, tanto en el desarrollo curricular como en el uso de la tecnología para asegurar una implementación exitosa (De-la-Paz-Sánchez y Navarrete-Radilla (2024); Bozkurt, 2022; Méndez-Carpio y Pozo-Cabrera, 2021; Cuesta-Medina, 2018).

En primer lugar, la demanda de una interacción más intensa entre estudiantes que asisten físicamente y aquellos que lo hacen de forma virtual resalta la dificultad de establecer un ambiente de aprendizaje unificado en un formato híbrido. Este reto se ve intensificado por los problemas técnicos y logísticos que obstaculizan una integración fluida, lo que podría repercutir de manera adversa en la dinámica grupal y en la colaboración (Kahu y Nelson, 2018).

Por otro lado, la baja participación y falta de motivación reportadas por el 26% de los docentes ponen de manifiesto la necesidad de implementar estrategias que promuevan el compromiso estudiantil. La participación es clave para un aprendizaje significativo, especialmente en actividades que requieren interacción tanto oral como escrita (Dörnyei y Ryan, 2015). Este resultado contrasta con investigaciones previas, donde se ha observado que la motivación y la autonomía de los estudiantes tienden a incrementarse, lo que se traduce en una participación constante en las actividades académicas (Adaobi-Ubah et al., 2020; Portela, 2020; Ciudad-Gómez y Valverde-Berrocoso, 2021; Chen et al., 2023; Ruiz-Ruiz et al., 2023; López-Reyes et al., 2022).

La adaptación de pedagogías evidencia la exigencia que recae sobre los docentes para planificar y ejecutar actividades convenientes tanto en el entorno presencial como en el entorno virtual. Este desafío requiere una selección cuidadosa de herramientas y metodologías que puedan ser aplicadas de manera inclusiva y accesible (Means et al., 2013).

Finalmente, aunque menos mencionado, la importancia de una retroalimentación integral destaca la necesidad de proporcionar comentarios constructivos y oportunos a los estudiantes, independientemente de su entorno. Una retroalimentación formativa (Quintana-Albalat, 2023; Viera, 2022; Viñas, 2021) puede mejorar la autoconfianza y la identidad profesional de los estudiantes, aspectos claves para su éxito académico y persistencia (Hattie y Timperley, 2007).

En cuanto a los desafíos tecnológicos, la implementación de formación para los profesores (Bozkurt, 2022; Cuesta-Medina, 2018), la optimización del uso de herramientas tecnológicas y la provisión de soporte técnico continuo son medidas esenciales para superar estos desafíos (Stanley y Montero-Fortunato, 2020, Galvis-Panqueva, 2019). Este tipo de aprendizaje incrementa la necesidad de acceder a una mejor capacitación tecnológica-pedagógica para el profesorado, lo que implica la necesidad de generar programas de formación innovadores y pertinentes. Al abordar estas situaciones, se puede progresar en una experiencia de mejor calidad para los estudiantes, y aumentar la satisfacción general de los profesores en ambientes híbridos. Estos hallazgos sirven para futuras investigaciones y prácticas en el aprendizaje híbrido, para promover un aprendizaje más inclusivo en contextos educativos diversos.

El porcentaje de participantes que no enfrentaron problemas tecnológicos sugiere que, en términos generales, las condiciones técnicas fueron favorables para los docentes responsables de las materias en aprendizaje híbrido. Sin embargo, se requiere de más datos, dado el significativo papel que desempeñan las representaciones (Ibáñez 2001), en este caso de los profesores, sobre lo que constituye un obstáculo o no en su práctica educativa. Asimismo, algunas investigaciones (Fernández-Cruz y Fernández-Díaz, 2016; Mercader y Gairín-Sallán, 2017) indican que la integración de las tecnologías sigue siendo un reto en la labor docente.

En conclusión, los problemas de sincronización, lentitud de acceso y diversidad de roles en las plataformas tecnológicas sugieren dificultades en la gestión de permisos y funciones, así como en la velocidad de conexión. Si bien estos problemas se presentaron en una minoría, se requiere de su abordaje para asegurar una experiencia equitativa para todos los usuarios. La implementación de sistemas de soporte técnico constante y la optimización de equipos y software serán esenciales para mejorar las actividades tecnológicas en futuros ambientes educativos y profesionales. Abordar estos desafíos mejorará no solo la experiencia del usuario, sino también la productividad y satisfacción general.

REFERENCIAS

- Adaobi-Ubah, I. J., Spangenberg, E. D., & Ramdhany, V. (2020). Blended learning approach to mathematics education modules: An analysis of pre-service teachers' perceptions. *International Journal of Learning, Teaching and Educational Research*, 19(7), 298–319.
- 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>
- Al-Qatawneh, S., Eltahir, M. E., & Alsalhi, N. R. (2020). The effect of blended learning on the achievement of HDE students in the methods of teaching Arabic language course and their attitudes towards its use at Ajman University: A case study. *Education and Information Technologies*, 25, 2101–2127. <https://doi.org/10.1007/s10639-019-10046-w>
- Balladares-Burgos, J. (2018). Blended learning and digital education of university teaching staff. *Revista Cátedra*, 1(1), 53-69.
- Bates, T., Czerniewicz, L., Glover, M., Labbas, R., & Morris, N. P. (2020). The changing ecology of higher education provision. En C. M. Wang & L. Winstead (Eds.), *Handbook of research on hybrid learning models: Advanced tools, technologies, and applications* (pp. 39-56). IGI Global.
- Bezerra-de-Lima, A. C., Moura-dos-Santos, D. C., Lima-de-Almeida, S., Lucena-da-Silva, E., & Ferreira-e-Pereira, E. B. (2022). Ensino híbrido na formação em saúde: Uma revisão sistemática. *Revista Cuidarte*, 13(1), e8. <https://doi.org/10.15649/cuidarte.2051>
- Bonk, C. J., & Graham, C. R. (2006). *Handbook of blended learning: Global perspectives, local designs*. Pfeiffer Publishing.
- Bonk, C. J., & Graham, C. R. (2012). *The handbook of blended learning: Global perspectives, local designs*. John Wiley & Sons.

- Bozkurt, A. (2022). A retro perspective on blended/hybrid learning: Systematic review, mapping and visualization of the scholarly landscape. *Journal of Interactive Media in Education*. <https://doi.org/10.5334/jime.751>
- Castro-Araya, H., Moya-Carvajal, M., Calderón-Chacón, R., Arias-Alvarado, M., & Masis-Rojas, R. (2024). Análisis de un modelo de formación híbrida en Educación Superior: Estudio descriptivo en la Universidad de Costa Rica. *RiiTE: Revista interuniversitaria de investigación en tecnología educativa*, 16, 103–122. <https://doi.org/10.6018/riite.605511>
- Castro-Rodríguez, M. M., Marín-Suelves, D., López-Gómez, S., & Rodríguez-Rodríguez, J. (2021). Mapping of scientific production on blended learning in higher education. *Education Sciences*. <https://doi.org/10.3390/educsci11090494>
- Chen, Zhi., Chen, D., & Jia, M. (2023). De la monoculturalidad a la interculturalidad: Hacia el desarrollo de la competencia intercultural para estudiantes chinos de ELE a través de un curso de MOOC. *Círculo de Lingüística Aplicada a la Comunicación*, 94, 153–174. <https://doi.org/10.5209/clac.87651>
- Ciudad-Gómez, A., & Valverde-Berrocoso, J. (2021). Percepción de los estudiantes universitarios de contabilidad sobre el modelo MANCOMA. *Publicaciones*, 51(2), 419–441. <https://doi.org/10.30827/publicaciones.v51i2.15941>
- Cuesta-Medina, L. (2018). Blended learning: Deficits and prospects in higher education. *Australasian Journal of Educational Technology*, 34(1). <https://doi.org/10.14742/ajet.3100>
- De-la-Cruz-Porta, E. A., & Orosco-Fabián, J. R. (2023). Experiencia pedagógica con clases híbridas en el contexto universitario. *Revista Innovaciones Educativas*, 25(39), 152–168. <https://doi.org/10.22458/ie.v25i39.4572>
- De-la-Paz-Sánchez, J. A., & Navarrete-Radilla, M. Y. (2024). Las necesidades sociales y académicas de los estudiantes de bachillerato en un entorno de la modalidad híbrida. *RIDE: Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo*, 14(28). <https://doi.org/10.23913/ride.v14i28.1835>
- Dziuban, C., Graham, C. R., Moskal, P. D., Norberg, A., & Sicilia, N. (2018). Blended learning: the new normal and emerging technologies. *International Journal of Educational Technology in Higher Education*, 15, 1–16. <https://doi.org/10.1186/s41239-017-0087-5>
- Dörnyei, Z., & Ryan, S. (2015). *The psychology of the language learner revisited*. Routledge.
- Fernández-Cando, D. A., Mogollón-Gutiérrez, G., Chango-Muñoz, B. R., & Espinoza-Alvarado, G. L. (2024). Educación híbrida: Impacto en el aprendizaje y adaptación de los estudiantes. *MQRInvestigar*, 8(3), 1517–1542.
- Fernández-Cruz, F. J., & Fernández-Díaz, M. J. (2016). Los docentes de la generación Z y sus competencias digitales. *Revista Comunicar*, 46, 97–105. <https://doi.org/10.3916/C46-2016-10>
- Freitas-Mandarino, M. L., Mardula, E., & De-Jesus Santana, N. P. (2023). Ensino híbrido: Conceitos, fundamentos e desafios. *Revista FSA*, 20(11). <https://doi.org/10.12819/2023.20.11.9>
- Galvis-Panqueva, A. H. (2019). *Direccionamiento estratégico de la modalidad híbrida en educación superior: Conceptos, métodos y casos para apoyar toma de decisiones*. Ediciones Uniandes – Universidad de los Andes. <http://www.jstor.org/stable/10.7440/j.ctv11vcdx0>

- Garrison, D. R., & Kanuka, H. (2004). Blended learning: Uncovering its transformative potential in higher education. *The Internet and Higher Education*, 7(2), 95–105. <https://doi.org/10.1016/j.iheduc.2004.02.001>
- Hattie, J., & Timperley, H. (2007). The power of feedback. *Review of Educational Research*, 77(1), 81–112. <https://doi.org/10.3102/003465430298487>
- Hinojo-Lucena, F. J., Trujillo-Torres, J. M., Marín-Marín, J. A., & Rodríguez-Jiménez, C. (2020). B-Learning in basic vocational training students for the development of the module of applied sciences I. *Mathematics* 8(7). <https://doi.org/10.3390/math8071102>
- Ibáñez, T. (2001). Representaciones sociales, teoría y método. En T. Ibáñez (Coord.), *Psicología social constructorista* (pp. 123–216). Universidad de Guadalajara.
- Kahu, E. R., & Nelson, K. (2018). Student engagement in the educational interface: Understanding the mechanisms of student success. *Higher Education Research & Development*, 37(1), 58–71. <https://doi.org/10.1080/07294360.2017.1344197>
- Krippendorff, W. (1990). *Metodología de análisis de contenido: Teoría y práctica*. Paidós Comunicación.
- López-Reyes, L. J., Jiménez-Gutiérrez, A. L., & Costilla-López, D. (2022). The effects of blended learning on the performance of engineering students in mathematical modeling. *Education Sciences*, 12(12). <https://doi.org/10.3390/educsci12120931>
- Means, B., Toyama, Y., Murphy, R., Bakia, M. (2013). The effectiveness of online and blended learning: A meta-analysis of the empirical literature. *Teachers College Record*, 115(3), 1–47. <https://doi.org/10.1177/016146811311500307>
- Méndez-Carpio, C. R., & Pozo-Cabrera, E. E. (2021). La tecnopedagogía: enlace crucial entre metodologías activas y herramientas digitales en la educación híbrida universitaria. *Revista Científica*, 6(22), 248–269. <https://doi.org/10.29394/Scientific.issn.2542-2987.2021.6.22.13.248-269>
- Mera-Zambrano, A. C., López-Pazmiño, M. I., & Muñoz-Menéndez, M. B. (2021). Educación híbrida y saberes ancestrales. *Revista Científica de Investigación Multidisciplinaria Arbitrada Scientia*, 3(6), 23.
- Mercader, C., & Gairín-Sallán, J. (2017). ¿Cómo utiliza el profesorado universitario las tecnologías digitales en sus aulas? *REDU: Revista de Docencia Universitaria*, 15(2), 257–273. <https://doi.org/10.4995/redu.2017.7635>
- Min, W., & Yu, Z. (2023). A systematic review of critical success factors in blended learning. *Education Sciences*, 13(5), 469. <https://doi.org/10.3390/educsci13050469>
- Ming, L., & Yu, Z. (2023). Educational leadership in blended higher educational contexts. En *Handbook of research on andragogical leadership and technology in a modern world* (pp. 98–118). IGI Global. <https://doi.org/10.4018/978-1-6684-7832-5.ch006>
- Nils, E., & Rimé, B. (2003). L'interview. En S. Moscovici & F. Buschini (Coords.), *Les méthodes des sciences humaines* (pp. 165–185). Press Universitaires de France.
- Noguera-Fructuoso, I., Albó, L., & Beardsley, M. (2022). University students' preference for flexible teaching models that foster constructivist learning practices. *Australasian Journal of Educational Technology*, 38(4), 22–39. <https://doi.org/10.14742/ajet.7968>

- Portela, F. (2020). TechTeach—An innovative method to increase the students' engagement in classrooms. *Information*, 11(10). <https://doi.org/10.3390/info11100483>
- Quintana-Albalat, J. (2023). Educación híbrida: Concepciones, intenciones y condiciones. *Dialogia*, 44, e24038. <https://doi.org/10.5585/44.2023.24038>
- Ruiz-Ruiz, B., García-Arrabé, M., Del-Prado-Álvarez, R., Bermejo-Franco, A., Díaz-Meco-Conde, R., González-Fernández, L., & Aladro-Gonzalvo, A. R. (2023). Competence development in an undergraduate physiotherapy internship program during the COVID-19 pandemic: A blended learning approach. *Sustainability*, 15(15). <https://doi.org/10.3390/su151512052>
- Sáiz-Manzanares, M. C., Casanova, J. R., Lencastre, J. A., Almeida, L., & Martín-Antón, L. J. (2022). Satisfacción de los estudiantes con la docencia online en tiempos de COVID-19. *Comunicar*, 30(70). <https://doi.org/10.3916/C70-2022-03>
- Stanley, D., & Montero-Fortunato, Y. R. (2020). The efficacy of online higher education in Latin America: A systematic literature review. *IEEE Revista Iberoamericana de Tecnologías del Aprendizaje*, 17(3), 262–269. <https://doi.org/10.1109/RITA.2022.3191299>
- Thomson (2020). *Thomson job impact study: The next generation of corporate learning*. <https://mdavidmerrill.wordpress.com/wp-content/uploads/2019/04/thompsonjobimpact.pdf>
- Viera, A. I. (2022). Implementación de la enseñanza híbrida como derivación del COVID-19. *Revista Tecnológica-Educativa Docentes 2.0*, 13(1), 5–10. <https://doi.org/10.37843/rted.v13i1.305>
- Viñas, M. (2021). Retos y posibilidades de la educación híbrida en tiempos de pandemia. *Plurentes: Artes y Letras*, 12, e027. <https://doi.org/10.24215/18536212e027>
- Ward, J., & LaBranche, G. A. (2003). Blended learning: The convergence of e-learning and meetings. *Franchising World*, 35, 22–23. <https://doi.org/10.1108/00197850310458207>
- Wong, B. T. M., Li, K. C., Chan, H. T., & Cheung, S. K. S. (2023). HyFlex learning research and practice: A longitudinal analysis. *Sustainability*, 15(12), 9699. <https://doi.org/10.3390/su15129699>
- Young, J. R. (March 22, 2002). “Hybrid” teaching seeks to end the divide between traditional and online instruction. *The Chronicle of Higher Education*. <https://chronicle.com/article/hybrid-teaching-seeks-to-end-the-divide-between-traditional-and-online-instruction>
- Yu, Z. (2015). Blended learning over two decades. *International Journal of Information and Communication Technology in Education*, 11(3), 1–19. <https://doi.org/10.4018/IJICTE.2015070101>
- Yu, Z., Xu, W., & Sukjairungwattana, P. (2022). Meta-analyses of differences in blended and traditional learning outcomes and students' attitudes. *Frontiers in Psychology*, 13, Article 926947. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.926947>



Revista Panamericana
de Pedagogía.
SABERES Y QUEHACERES
DEL PEDAGOGO

39

PROCESO DE DICTAMINACIÓN

La recepción de un trabajo no implica ningún compromiso de la revista para su publicación.

El consejo editorial envía los artículos recibidos a evaluación por pares externos, quienes dictaminan según el enfoque y los alcances de la revista, además de examinar aspectos formales considerados en las directrices para autores.

El consejo editorial se reserva el derecho de solicitar las modificaciones pertinentes, las cuales deberán realizarse en el plazo establecido; y, asimismo, hacer los cambios editoriales que considere necesarios conforme a sus políticas de publicación

CONVOCATORIA REVISTA 40 (julio-diciembre de 2025)

Fecha de cierre: 16 de mayo de 2025

ENVÍO DE ARTÍCULOS

<https://revistas.up.edu.mx/RPP>

UNIVERSIDAD

**Pana
meri
cana**

Escuela de
Pedagogía