

EDUCATIVOS PERFILES EDUCATIVOS  
PERFILES EDUCATIVOS



TERCERA ÉPOCA

VOLUMEN XLVI

NÚMERO 185

Claudia Carrasco-Aguilar, Violeta Acuña, Lorena Godoy y Yanina Gutiérrez  
EL PROFESORADO EN CONTEXTOS DE ENCIERRO

Stefano C. Sartorello

APROXIMACIONES AL CONOCIMIENTO INDÍGENA DESDE LAS MILPAS EDUCATIVAS

Iris O. Campos y Rosa Tabernero

INFLUENCIA DE LA FAMILIA COMO CONTEXTO ALFABETIZADOR  
EN EL DESARROLLO DE LA MOTIVACIÓN LECTORA

Hugo Heredia, Salvador Gutiérrez y Manuel F. Romero

COMPRENSIÓN LECTORA Y RESOLUCIÓN DE PROBLEMAS MATEMÁTICOS

Cecilia E. Flores

REVISIÓN SISTEMÁTICA DE LA LITERATURA SOBRE LAS TECNOLOGÍAS  
DE *E-PROCTORING* PARA LA SUPERVISIÓN DE EXÁMENES EN EDUCACIÓN SUPERIOR

Ana I. Dorado, David González, Iria N. de la Fuente y Linda V. Ducca

LA GESTIÓN DEL CONFLICTO EN LA UNIVERSIDAD COMPLUTENSE DE MADRID

K. Gajardo, M.C. Hernández, M.L. Campos, B.E. Zardel, M.L. Salazar y J. Cáceres

DIEZ AÑOS DE INVESTIGACIÓN EDUCATIVA

SOBRE DISCAPACIDAD EN MÉXICO Y PROSPECCIONES

•••

Carlo Rosa

¿CULTURAS O MUNDOS? IMPLICACIONES DEL GIRO ONTOLÓGICO  
EN LA PEDAGOGÍA INTERCULTURAL

Walfredo González

LA CUALIDAD MULTICULTURAL DE LOS ESPACIOS  
DE APRENDIZAJE EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR

••

Rocío Amador

LEGISLACIÓN UNIVERSITARIA DEL SISTEMA UNIVERSIDAD ABIERTA  
Y EDUCACIÓN A DISTANCIA DE LA UNAM (1972-2022)

DIRECTOR

Armando Alcántara Santuario

CONSEJO EDITORIAL

María Esther Aguirre Lora, *Universidad Nacional Autónoma de México, México*

Wilfred Carr, *Universidad de Sheffield, Reino Unido*

Daniel Cassany, *Universidad Pompeu Fabra, España*

Gustavo Fischman, *Arizona State University, EUA*

José Luis Gaviria, *Universidad Complutense de Madrid, España*

Claudia Jacinto, *Instituto de Desarrollo Económico y Social, CONICET, Argentina*

Felipe Martínez Rizo, *Universidad Autónoma de Aguascalientes, México*

Peter McLaren, *Universidad de Chapman, EUA*

Adriana Puiggrós, *Universidad de Buenos Aires, Argentina*

Michael Peters, *Universidad de Illinois, EUA*

José Francisco Soares, *Universidad Federal de Minas Gerais, Brasil*

Emilio Tenti Fanfani, *Universidad de Buenos Aires, Argentina*

Conrad Vilanou, *Universidad de Barcelona, España*

Guillermo Zamora Poblete, *Pontificia Universidad Católica de Chile, Chile*

COMITÉ EDITORIAL

Concepción Barrón (IISUE-UNAM), Miguel Ángel Casillas (UV), Patricia Ducoing (IISUE-UNAM),

Ana Gallardo (IISUE-UNAM), Édgar González Gaudiano (UV), Martín López Calva (UPAEP),

Guadalupe Olivier (UPN), Susana Quintanilla (DIE-CINVESTAV), José Luis Ramírez (UNISON),

Rosa Martha Romo Beltrán (UdeG), Patricio Solís Gutiérrez (COLMEX),

Ana María Tepichin Valle (COLMEX), Guadalupe Tinajero (UABC).

*Editora:* Gabriela Arévalo Guízar

*Corrección:* Cecilia Fernández Zayas

*Diseño editorial, formación y fotografía:* Ernesto López Ruiz

---

*Perfiles Educativos* ha sido aprobada para su inclusión en el Índice de Revistas Mexicanas de Investigación Científica y Tecnológica (IRMICYT), del CONACYT, así como en los índices y las bases de datos: SCOPUS (Elsevier, Bibliographic Databases), Scientific Electronic Library Online (Scielo México), Scielo Citation Index (Scielo-Thomson Reuters), Red de Revistas Científicas de América Latina y el Caribe, España y Portugal (REDALYC), Índice de Revistas sobre Educación Superior e Investigación Educativa (IRESIE), Sistema Regional de Información en Línea para Revistas Científicas de América Latina, el Caribe, España y Portugal (LATINDEX) y Citas Latinoamericanas en Ciencias Sociales y Humanidades (CLASE).

*Perfiles Educativos* es una publicación que da a conocer principalmente resultados de la investigación en educación. Su línea editorial da cabida a los diversos aspectos de indagación, pues considera que las ciencias de la educación se han constituido en un campo inter y pluridisciplinario. La educación es un campo de conocimiento y también un ámbito de intervención; es por ello que en la revista se publican resultados de investigaciones con referentes teóricos o empíricos, desarrollos teóricos y reportes de experiencias educativas con un fundamento conceptual que por su carácter merezcan ser difundidos. *Perfiles Educativos* es una revista de intercambio y debate abierta a todos los interesados en el campo de la investigación educativa.

© 2024, Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación (IISUE)

*Perfiles Educativos* es una publicación trimestral del IISUE de la UNAM. Los artículos firmados no necesariamente reflejan los criterios del IISUE y son responsabilidad exclusiva de los autores. Se permite la reproducción de los textos publicados siempre y cuando sea sin fines de lucro y citando la fuente. Revista *Perfiles Educativos*, Edificio del IISUE, lado norte de la Sala Nezahualcóyotl, Zona Cultural, Coyoacán, 04510, Ciudad de México. Correo electrónico: [perfiles@unam.mx](mailto:perfiles@unam.mx)

Información: [perfiles@unam.mx](mailto:perfiles@unam.mx). Certificado de litud expedido por la Comisión Calificadora de Publicaciones y Revistas Ilustradas, el 16 de noviembre de 1981. *Perfiles Educativos* es nombre registrado en la Dirección General de Derechos de Autor. Publicado en línea en junio de 2024.

# Contenido

<i>Editorial</i>	3
<i>Claves</i>	
CLAUDIA CARRASCO-AGUILAR, VIOLETA ACUÑA COLLADO, LORENA GODOY PEÑA Y YANINA GUTIÉRREZ VALDÉS	8
El profesorado en contextos de encierro Desarrollo profesional y aprendizaje continuo en tiempos de pandemia <i>Teachers in Contexts of Confinement</i> <i>Professional development and continuous learning in times of pandemic</i>	
STEFANO CLAUDIO SARTORELLO	25
Aproximaciones al conocimiento indígena desde las milpas educativas Saberes, haceres, decires, sentires y valores <i>Approaches to Indigenous Knowledge from Educational Milpas</i> <i>Knowledge, actions, decisions, feelings, and values</i>	
IRIS OROSIA CAMPOS BANDRÉS Y ROSA TABERNERO SALA	46
Influencia de la familia como contexto alfabetizador en el desarrollo de la motivación lectora <i>Family Influence as a Literacy Context on the Development of Reading Motivation</i>	
HUGO HEREDIA PONCE, SALVADOR GUTIÉRREZ MOLERO Y MANUEL FRANCISCO ROMERO OLIVA	69
Comprensión lectora y resolución de problemas matemáticos Un estudio de caso <i>Reading Comprehension and Mathematical Problem-Solving</i> <i>A case study</i>	
CECILIA ESPERANZA FLORES ZAVALA	90
Revisión sistemática de la literatura sobre las tecnologías de <i>e-proctoring</i> para la supervisión de exámenes en educación superior Entre la innovación y el daño <i>A Systematic Review of Literature on e-Proctoring Technologies</i> <i>for Examination Supervision in Higher Education</i> <i>Between innovation and damage</i>	

ANA ISABEL DORADO BARBÉ, DAVID GONZÁLEZ CASAS,  
IRIA NOA DE LA FUENTE ROLDÁN Y LINDA VANINA DUCCA CISNEROS 111  
La gestión del conflicto en la Universidad Complutense de Madrid  
Experiencias del alumnado  
*Conflict Management at the Complutense University of Madrid*  
*Alumni experiences*

KATHERINE GAJARDO ESPINOZA, MARÍA CRISTINA HERNÁNDEZ-TAPIA,  
MÓNICA LETICIA CAMPOS-BEDOLLA, BLANCA ESTELA ZARDEL JACOBO,  
MARÍA DE LOURDES SALAZAR SILVA Y JUDITH CÁCERES-IGLESIAS 130  
Diez años de investigación educativa sobre discapacidad en México y prospecciones  
*Ten Years of Educational Research on Disability in Mexico and Prospecting*

### *Horizontes*

CARLO ROSA 150  
¿Culturas o mundos? Implicaciones del giro ontológico en la pedagogía intercultural  
*Cultures or Worlds? Implications of the Ontological Turn in Intercultural Pedagogy*

WALFREDO GONZÁLEZ HERNÁNDEZ 169  
La cualidad multicultural de los espacios de aprendizaje en la educación superior  
*The Multicultural Quality of Learning Spaces in Higher Education*

### *Documentos*

ROCÍO AMADOR BAUTISTA 190  
Legislación universitaria del Sistema Universidad Abierta  
y Educación a Distancia de la UNAM (1972-2022)  
*University Legislation of the National Autonomous University of Mexico (UNAM)*  
*Open University and Distance Education System (1972-2022)*

### *Reseñas*

YOLANDA BLASCO GIL Y ARMANDO PAVÓN ROMERO (COORDS.) 206  
El libro académico en época colonial y moderna  
*Por: Tania Ocampo Saravia*

JAVIER GIL-QUINTANA 212  
Educación y comunicación en una sociedad postdigital  
Investigación documental y análisis de perspectivas  
*Por: Eduardo García-Blázquez*

Las migraciones son fenómenos sociales que han sido parte importante de la historia humana. Por motivos políticos, religiosos, económicos, bélicos, disputas territoriales o violencia criminal y de otra índole, grandes grupos de personas han tenido que abandonar sus lugares de origen, de manera abrupta o gradual, para buscar refugio o nuevas oportunidades de mejorar sus condiciones de vida. Las cifras de la Oficina Internacional de las Migraciones (OIM) indican que, en la actualidad, existen alrededor de 281 millones de personas en movimiento. Las migraciones forzadas derivadas de conflictos bélicos constituyen una de las formas más dramáticas del fenómeno en cuestión. Datos del Alto Comisionado de las Naciones Unidas para los Refugiados estiman que actualmente el número de personas desplazadas por la fuerza asciende a más de 117 millones, de los cuales casi un tercio son mujeres y 40 por ciento son menores de 18 años. En casi todos los casos a los refugiados se les niega la nacionalidad y el acceso a derechos fundamentales como la educación, la atención médica, el empleo y la libertad de circulación.

Países como México, que son origen, destino y tránsito de migrantes, enfrentan el enorme desafío de brindar condiciones de seguridad para quienes llegan o atraviesan por su territorio, así como garantizar el respeto y cumplimiento de los derechos humanos, entre los que se encuentra el de la educación. Ésta, además de ser un derecho y un bien público, es la base para la consecución de mejores condiciones de vida. La problemática anterior se muestra en el diagnóstico “Infancias en movilidad y barreras para su educación”, realizado por la UNICEF México y la SEP, con el apoyo del Fondo Conjunto México-Alemania; este documento proporciona información a nivel nacional y se enfoca en los estados de Baja California, Chihuahua, Chiapas y Puebla. En dicho estudio se indica que 40 por ciento del personal educativo considera que niñas, niños y adolescentes migrantes sufren discriminación en la escuela y recomienda visibilizar la situación específica de las niñas y adolescentes migrantes que enfrentan estereotipos de género, los cuales privilegian el desempeño de labores de cuidado, antes que su educación. A esta situación se agrega que en muchos casos la población migrante que se moviliza por el territorio nacional hacia la frontera con los Estados Unidos sufre de constantes abusos y agresiones por parte de grupos de la delincuencia —y algunas veces hasta de las propias autoridades policíacas y migratorias.

\*\*\*

Queremos aprovechar este espacio para participar el sensible fallecimiento de dos distinguidos académicos integrantes del Consejo Editorial y del Comité Editorial de *Perfiles Educativos*. El pasado 26 de marzo murió en Managua el doctor Carlos Tünnermann Bernheim, quien fue uno de los autores más destacados en el estudio de la universidad latinoamericana. Entre sus obras se encuentran: *La universidad: búsqueda permanente* (1971); *Ensayo sobre la universidad latinoamericana* (1981); *Historia de la universidad en América Latina: de la época colonial a la reforma de Córdoba* (1991); *Educación superior de cara al siglo XXI* (1999); *90 años de la reforma de Córdoba* (2008); y *La universidad del futuro* (2011). En su larga y brillante trayectoria como académico, funcionario y diplomático, fue rector de la Universidad Nacional Autónoma de Nicaragua (UNAN), secretario del Consejo Superior Universitario Centroamericano (CSUCA), presidente de la Unión de Universidades de América Latina y el Caribe (UDUALC), Ministro de Educación del gobierno sandinista, así como embajador de Nicaragua en Estados Unidos y en la Organización de los Estados Americanos (OEA). Ocupó diversos cargos en la UNESCO y fue presidente del Centro Nicaragüense de Escritores (era especialista en la obra de Rubén Darío). En 2018 fue uno de los fundadores de la Alianza Cívica por la Justicia y la Democracia (ACJD), organización que buscaba un diálogo político con el gobierno de Daniel Ortega. La ACJD fue proscrita y sus miembros fueron apresados o expulsados del país.

La doctora Sonia Comboni Salinas, integrante del Comité Editorial de esta revista, falleció el pasado 7 de junio en la Ciudad de México. Con estudios en la Universidad Católica de Lovaina, la Universidad de París V y el Instituto de Altos Estudios sobre América Latina, en París, dedicó su larga y productiva labor de varias décadas como profesora e investigadora a la Universidad Autónoma Metropolitana-Xochimilco. Estuvo adscrita al Departamento de Relaciones Sociales de la División de Ciencias Sociales y Humanidades, de la que fue jefa entre 1987 y 1991. También fue coordinadora del Posgrado en Desarrollo Social e investigadora nacional, nivel III. Fue autora de libros, artículos y capítulos de libros, así como directora de innumerables proyectos de investigación.

\*\*\*

En este número se incluye un diversificado número de trabajos de investigación y ensayos sobre temas de actualidad y relevancia para el campo educativo. Se ofrecen distintos enfoques y metodologías para analizar los temas a investigar con el mayor rigor y profundidad. En el primer artículo, “El profesorado en contextos de encierro”, Claudia Carrasco-Aguilar y sus colaboradoras presentan un interesante estudio para comprender el desarrollo profesional docente y el aprendizaje continuo del profesorado que labora en prisiones, en el contexto de la emergencia socio sanitaria derivada de la pandemia del Covid-19. Reportan que durante la emergencia sanitaria la suspensión de clases exacerbó las

carencias y limitaciones del trabajo en el complejo penitenciario estudiado y el profesorado tuvo que transitar de la improvisación al trabajo colaborativo.

El trabajo del profesor Stefano Sartorello, “Aproximaciones al conocimiento indígena desde las milpas educativas”, es un análisis de la creación y la apropiación por parte de un colectivo docente de educación indígena de una herramienta metodológica denominada “cuadro del conocimiento indígena”, cuyo propósito es coadyuvar a identificar y sistematizar los saberes, decires, sentires y valores indígenas relacionados con una actividad social comunitaria. En la investigación se destacan los aportes de esta experiencia para el campo de la educación intercultural y sus perspectivas futuras.

En su artículo, “Influencia de la familia como contexto alfabetizador en el desarrollo de la motivación lectora”, Iris Campos y Rosa Tabernero argumentan que la asunción del paradigma constructivista e interactivo de la lectura ha promovido el estudio de aspectos que trascienden las destrezas cognitivas implicadas en el acto de leer. Los resultados de su estudio constatan la validez del instrumento elaborado por ellas y evidencian la influencia positiva de las acciones familiares alrededor de la lectura en el desarrollo de la motivación lectora intrínseca, así como su correlación positiva con el hábito lector.

Hugo Heredia y sus colaboradores plantean, en su artículo, “Comprensión lectora y resolución de problemas matemáticos”, que una dificultad importante en la educación sigue siendo la falta de comprensión lectora, lo que, a su vez, obstaculiza que los estudiantes resuelvan problemas matemáticos de forma correcta. Por medio de un estudio cuasi-experimental y de caso realizado en un centro educativo de Cádiz, España, analizaron la incidencia que los textos/problemas pautados y los tutoriales tienen en la resolución de problemas. Los resultados de su estudio apoyan el planteamiento de utilizar los recursos de las TIC como elementos motivadores. Por su parte, Cecilia Esperanza Flores llevó a cabo una revisión sistemática de la literatura sobre las tecnologías de *e-proctoring* para la supervisión de exámenes en educación superior. Los hallazgos de su estudio se categorizaron en cuatro dimensiones: efectividad del *e-proctoring*; reconfiguración de las relaciones entre los actores educativos; percepciones de estudiantes y docentes; y factores que intervienen en la aceptación e implementación del *e-proctoring*.

“La gestión del conflicto en la Universidad Complutense de Madrid” es el título de la investigación realizada por Ana Isabel Dorado y sus colaboradores. El objetivo de su estudio fue analizar las experiencias del alumnado de esa universidad en relación con la gestión del conflicto en el contexto universitario. Los resultados obtenidos indican que los conflictos más frecuentes son los que se generan con el profesorado, los cuales tienen su origen en situaciones de poder, discriminación, conciliación laboral/universitaria, organización docente y rigidez administrativa.

Cierra la sección de *Claves* el artículo de Katherine Gajardo y colaboradoras, “Diez años de investigación educativa sobre discapacidad en México y proyecciones”, cuyo objetivo es describir los temas y enfoques teóricos más utilizados en la investigación educativa en torno a la discapacidad, discriminación

y exclusión en México durante la última década, así como su prospectiva. Los resultados revelan que las metodologías de mayor uso son las cualitativas, las cuales destacan el interés en las prácticas, actores y contextos relacionados con los derechos humanos. Las investigadoras hacen un llamado a la realización de investigaciones que no se centren en la discapacidad, sino en las personas.

En la sección de *Horizontes*, el investigador Carlo Rosa plantea, en su artículo “¿Culturas o mundos? Implicaciones del giro ontológico en la pedagogía intercultural”, la hipótesis de que la reciente orientación antropológica puede enriquecer la investigación en la pedagogía intercultural, al problematizar las diferencias radicales que emergen de diversos posicionamientos ontológicos y promover una praxis decolonizadora que evidencie los obstáculos al reconocimiento del pluralismo. Al integrar diversas perspectivas, el autor se propone ampliar el horizonte intercultural, reconociendo la importancia de las entidades no-humanas en la construcción y transmisión del conocimiento en comunidades indígenas. El segundo artículo de esta sección, escrito por Walfredo González, “La cualidad multicultural de los espacios de aprendizaje en la educación superior”, tiene como objetivo demostrar la cualidad multicultural de los espacios de aprendizaje donde los estudiantes se involucran para aprender. Para ello el autor analiza los conceptos de cultura y su relación con el aprendizaje, para posteriormente examinar la multiculturalidad en los espacios de aprendizaje escolarizados y no escolarizados con presencia de integrantes provenientes de culturas diferentes.

Cierra la edición el texto de la sección *Documentos*: “Legislación universitaria del Sistema Universidad Abierta y Educación a Distancia de la UNAM (1972-2022)”, elaborado por Rocío Amador con motivo del 50 aniversario del SUAyED.

Esperamos, como siempre, que este número sea de interés y utilidad para nuestros lectores.

*Armando Alcántara Santuario*

C L A V E S



# El profesorado en contextos de encierro

Desarrollo profesional y aprendizaje continuo en tiempos de pandemia

CLAUDIA CARRASCO-AGUILAR\* | VIOLETA ACUÑA COLLADO\*\*  
LORENA GODOY PEÑA\*\*\* | YANINA GUTIÉRREZ VALDÉS\*\*\*\*

El objetivo del presente estudio es comprender los procesos de desarrollo profesional docente y aprendizaje continuo del profesorado que trabaja en contextos de encierro, en el escenario de crisis socio sanitaria derivada de la Covid-19. Para ello, se realizó un estudio narrativo tópico con profesoras y profesores de dos establecimientos educativos de un complejo penitenciario en Chile, a través de 16 entrevistas narrativas individuales y una entrevista grupal. El análisis muestra un estado inicial altamente precario y desafiante, con escaso apoyo político e institucional, que redundó en diferentes formas de exclusión social. Durante la pandemia la suspensión de clases exacerbó estas dificultades y el profesorado debió transitar desde la improvisación hacia el trabajo colaborativo. Actualmente, el profesorado confirma “un abandono histórico” a la educación en prisiones por parte de las instituciones y políticas públicas, aunque ha conseguido fortalecer su identidad pedagógica.

*The aim of this study is to understand the processes of professional development and continuous learning of teachers working in contexts of confinement, in the scenario of socio-health crisis derived from Covid-19. To this end, a topical narrative study was conducted with teachers from two educational establishments in a prison complex in Chile, through 16 individual narrative interviews and a group interview. The analysis shows a highly precarious and challenging initial state, with little political and institutional support, resulting in different forms of social exclusion. During the pandemic, the suspension of classes exacerbated these difficulties and teachers had to move from improvisation to collaborative work. Currently, teachers confirm “a historic abandonment” of education in prisons by public institutions and policies, although it has managed to strengthen its pedagogical identity.*

## Palabras clave

Desarrollo profesional  
Profesión docente  
Educación de adultos  
Exclusión social  
Aprendizaje colaborativo  
Política educativa  
Educación en prisiones

## Keywords

Professional development  
Teaching profession  
Adult education  
Social exclusion  
Collaborative learning  
Education policy  
Prison education

Recepción: 19 de septiembre de 2023 | Aceptación: 13 de abril de 2024

DOI: <https://doi.org/10.22201/iisue.24486167e.2024.185.61486>

\* Profesora titular de la Universidad de Playa Ancha (Chile). Doctora en Ciencias de la Educación. Líneas de investigación: desarrollo profesional docente, políticas educativas, convivencia escolar. CE: [claudia.carrasco@upla.cl](mailto:claudia.carrasco@upla.cl). ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8768-2440>

\*\* Profesora titular de la Universidad de Playa Ancha (Chile). Doctora en Persona, Desarrollo y Aprendizaje. Teorías epistemológicas aplicadas. Líneas de investigación: educación de personas jóvenes y adultas; contextos educativos penitenciarios; currículo; evaluación. CE: [v-acuna@upla.cl](mailto:v-acuna@upla.cl). ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7544-8828>

\*\*\* Profesora asistente de la Universidad de Playa Ancha (Chile). Doctora en Estudios Americanos, área Pensamiento y Cultura. Líneas de investigación: inclusión educativa; educación y justicia social; alteridades. CE: [lgodoy@upla.cl](mailto:lgodoy@upla.cl). ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3186-5897>

\*\*\*\* Profesora asociada de la Universidad de Playa Ancha (Chile). Doctora en Estudios Transdisciplinarios Latinoamericanos. Líneas de investigación: alteridades; vejez; género; cultura. CE: [yanina.gutierrez@upla.cl](mailto:yanina.gutierrez@upla.cl). ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1441-096X>

## DESARROLLO PROFESIONAL DOCENTE Y APRENDIZAJE CONTINUO EN SITUACIONES DE EMERGENCIA<sup>1</sup>

El desarrollo profesional docente tiene que ver con los aprendizajes continuos del profesorado y se vincula con elementos normativos e identitarios, el desempeño laboral, la experiencia cotidiana y los conocimientos construidos de forma individual y colectiva (Carrasco-Aguilar *et al.*, 2023; Pečiuliauskienė *et al.*, 2023; Sánchez y Huchim, 2015). A través de estos procesos, el profesorado aprende a resolver los diferentes eventos que debe transitar en su carrera (Sánchez y Huchim, 2015). Cuando estos eventos superan la capacidad de respuesta pueden ser considerados emergencias, desastres o catástrofes educativas. Muchos de estos eventos responden a contextos críticos, como conflictos armados, migraciones forzadas y otras crisis humanitarias con un profundo impacto en el sistema escolar, a partir de las cuales surge la educación en situaciones o contextos de emergencia como forma de enfrentar las consecuencias de estos escenarios (Menashy y Zakharia, 2022).

La educación en situaciones de emergencia busca garantizar los derechos humanos, la justicia social y la inclusión educativa; constituye una herramienta para el bienestar de las comunidades en la respuesta ante estos eventos, a la vez que se garantizan los derechos de niños, niñas y jóvenes (Amuchástegui *et al.*, 2020). Si bien ha existido un creciente avance de la política pública en el apoyo hacia el estudiantado en contextos de emergencia (Vera y Loaliza, 2014; Amuchástegui *et al.*, 2020), las orientaciones para el desarrollo profesional docente en estos contextos han sido menores. Por ello, históricamente han sido los propios centros educativos los que han desplegado diferentes acciones colectivas ante estos sucesos, y han dejado instalados conocimientos y estrategias que

pueden canalizar acciones futuras (Mutch, 2015; Elangovan y Kasi, 2015).

El año 2020 comenzó la pandemia por Covid-19, que obligó a varios países al aislamiento físico y social para evitar la propagación del virus; entre otras muchas cosas, se suspendieron las actividades presenciales educativas en todos los niveles (Gascón y Godoy, 2020). La pandemia desestabilizó las estructuras y normalidades establecidas, evidenció la dialéctica entre la escolarización formal y los conflictos sociales (Parra-Zapata y Villa-Ochoa, 2023) y, para dar respuesta a ello, se iniciaron procesos educativos a distancia, con apoyo de tecnologías de información y comunicación. Esta situación ha tenido un impacto profundo en las dinámicas de enseñanza y aprendizaje, las interacciones socioemocionales al interior de las comunidades educativas, la identidad y el desarrollo profesional docente, entre otros (Moreno-Correa, 2020; Sidi *et al.*, 2023).

Los procesos educativos a distancia durante la pandemia han sido reportados en la literatura como educación o enseñanza remota de emergencia (*emergency remote education*, ERE) para diferenciarla de una educación virtual o a distancia en condiciones que no son de crisis (Hodges *et al.*, 2020). La implementación de esta modalidad, así como la capacidad del profesorado para desarrollar la docencia en un formato virtual, ha concentrado un amplio interés del mundo científico, incluidos los desafíos de la enseñanza desde casa y la fuerte carga laboral que ha significado (Reimers y Schleicher, 2020). En la experiencia de la pandemia, y en contextos de alta vulnerabilidad social, las orientaciones gubernamentales no parecen haber sido suficientes para apoyar de forma efectiva el trabajo docente, dado que las situaciones de emergencia intensifican y reactivan las crisis que ya ocurrían desde antes en las escuelas. Así, en los escenarios socioeducativos altamente segregados se intensificaron las consecuencias de las desigualdades (Murillo y

<sup>1</sup> Agradecimientos y financiamiento: DIGI EDU 16-2122 UPLA; proyecto ANID Fortalecimiento de Programas de Doctorado, convocatoria 2022-Folio 86220041.

Duk, 2020; Vélez, 2011). Un ejemplo de ello fue el Plan de Priorización Curricular implementado en Chile, el cual, si bien estuvo dirigido a todos los niveles educativos, incluida la educación de personas jóvenes y adultas (EPJA), no consideró estrategias específicas para uno de los escenarios educativos más excluidos: la educación en las prisiones (Ibarra *et al.*, 2020).

Las escuelas al interior de las cárceles han sido reportadas en la literatura como un espacio extremo de exclusión social, que muchas veces ha quedado al margen de las políticas públicas, con escasas posibilidades de recibir el mismo trato que reciben las escuelas regulares del medio libre (Blazich, 2007; Gaete *et al.*, 2020; Rangel, 2013). Para el profesorado que trabaja en las prisiones es difícil encontrar propuestas de formación continua que se adapten a las realidades y necesidades de estos espacios, por lo que la profesión docente suele constituirse en torno a procesos informales (Álvarez *et al.*, 2020). A pesar de ello, hasta ahora, la investigación científica ha tenido una débil aproximación al estudio del desarrollo profesional docente desde un enfoque de aprendizaje entre adultos y a partir de los procesos educativos informales que se dan al interior de los establecimientos educativos (Beca y Cerda, 2021).

Al respecto, Gairín-Sallán *et al.* (2020) sostienen que el aprendizaje informal del profesorado puede y debe ser incorporado por los centros educativos al funcionamiento institucional, ya que el impacto que tiene en las funciones docentes es mucho mayor del que se supone. Para ello, los autores entienden el aprendizaje informal como el resultado de situaciones no estructuradas pedagógicamente y que suelen ser poco sistemáticas e intencionadas.

## **EL PROFESORADO EN LA PRISIÓN: DESAFÍO PENDIENTE EN TIEMPOS DE EMERGENCIA**

En Chile, la población joven y adulta privada de libertad que no ha iniciado o finalizado su escolaridad corresponde a 50 por ciento de la

población penal; son más de 22 mil personas, de las cuales sólo 36.5 por ciento accede a la educación formal (Garcés *et al.*, 2016). En el país, los establecimientos educativos que funcionan al interior de las cárceles se rigen por el currículo de la educación de personas jóvenes y adultas (EPJA), por lo que pedagógicamente dependen del Ministerio de Educación de Chile (Mineduc); se financian y administran del mismo modo que el resto de los colegios del país, sólo que deben de firmar un convenio específico con Gendarmería de Chile para su funcionamiento. El rol específico y cotidiano de esta institución en el contexto educativo no está del todo claro, de manera que, dependiendo de las realidades de los diferentes recintos penitenciarios, puede llegar a tener funciones completamente diferentes en su interacción con los establecimientos educativos al interior de cada cárcel (Carrasco-Aguilar *et al.*, 2021; Vásquez, 2015). Estos establecimientos pueden poseer administradores tanto públicos (municipios o sistemas locales de educación pública) como privados (fundaciones sin fines de lucro), aunque, en general, sólo reciben financiamiento público. Asimismo, en un recinto penitenciario puede haber más de un establecimiento educativo y, en esos casos, se articulan entre sí a través de una estrategia ministerial denominada “microcentros”, liderada por el Mineduc a nivel provincial. Se trata de espacios de formación y asesoramiento que convocan al profesorado, profesionales y personal de Gendarmería que se desempeñan en las unidades educativas al interior de un recinto penitenciario (Mineduc, 2017).

Si bien ha existido atención por parte de organismos internacionales sobre los riesgos que implicó la pandemia de Covid en las prisiones (Alonso, 2020; Enoki-Miñano y Ruiz-Barrueto, 2020), las escuelas que funcionan en su interior no atrajeron el mismo interés. Tanto para las políticas públicas como para el mundo científico, la educación en las prisiones parece abordarse desde la “clandestinidad”, metáfora utilizada por Larrea (2014)

para referirse al carácter aparentemente invisible que tendría este contexto frente a otros objetos de atención en educación. Esto resulta especialmente relevante si se considera que las prisiones se encuentran pobladas de personas que han abandonado el sistema educativo luego de trayectorias escolares de disciplinamiento, criminalización y exclusión escolar, a partir de su color de piel, origen étnico, dificultades para comprender las materias escolares y condición socioeconómica (Bryan, 2022; Dozono, 2021; Sissoko 2023; Shaver, 2023).

En este contexto, este colectivo continúa con las trayectorias de exclusión al ingresar por primera vez a la prisión, pero el paso por la escuela penitenciaria puede marcar una diferencia, ya que las motivaciones para estudiar en dichos espacios suelen vincularse tanto con la posibilidad de obtener beneficios penitenciarios, como con la oportunidad de demostrarle a sus familias la posibilidad de cambio personal (Rangel, 2013). En el espacio del aula desaparece simbólicamente buena parte del contexto carcelario en que ésta se encuentra y brinda la oportunidad de generar dinámicas que enfrentan a la exclusión social a partir de la relación entre el profesorado y sus estudiantes (Acuña y Ramos, 2020). Al respecto, algunos estudios muestran que la humanización y empatía del personal educativo puede prevenir las reincidencias y ayudar a disminuir la violencia en las prisiones, sobre todo si la relación pedagógica es capaz de enfrentar la ideología neoliberal, que asume que las conductas delictivas son siempre una responsabilidad individual (Korz, 2023; Roberson y Alexander, 2022).

Lo anterior pone en el centro al profesorado en su rol de mediador entre la exclusión social que representa la cárcel y las experiencias de vida prosociales; sin embargo, la docencia en la prisión genera frustración y desgaste, por lo que requiere de una formación y acompañamiento específicos que acoja las emociones despertadas por los procesos de *prisionización* que experimenta el profesorado y les aporte las herramientas didácticas pertinentes para

trabajar con este colectivo en particular (Carrasco-Aguilar *et al.*, 2021; Sumba *et al.*, 2019). Este profesorado muchas veces hace esfuerzos importantes para aproximar el currículo a la realidad de sus estudiantes, pero debe enfrentar dificultades como la falta de materiales didácticos y las limitaciones que se generan por la gran preocupación que existe al interior de las cárceles por la seguridad (Acuña *et al.*, 2021). Estas dificultades se intensifican aún más en un contexto de emergencia. Por ello, al inicio de la pandemia, Varela *et al.* (2020) advirtieron sobre los riesgos que enfrentaría la educación penitenciaria y destacaron la ausencia de recursos para la modalidad asincrónica de formación, la disminución de la motivación y de las expectativas de futuro del estudiantado, la pérdida de rutina y hábitos, entre otros.

Pese a todo lo anterior, esto no significa que esta crisis no haya representado una oportunidad de aprendizaje para el profesorado. La evidencia nacional e internacional muestra que el profesorado permanentemente va aprendiendo de su propia experiencia, por lo que los espacios y procesos de aprendizaje informal resultan claves en contextos de débiles políticas de desarrollo profesional (Coldwell, 2017; Sánchez y Huchim, 2015).

¿Cómo fue la experiencia de aprendizaje profesional del profesorado que trabaja en la prisión? ¿Qué aspectos del desarrollo profesional de este colectivo docente se vieron más tensionados y potenciados en la crisis de Covid-19? El presente estudio buscó analizar el desarrollo profesional y los procesos de aprendizaje continuo en profesores y profesoras de dos establecimientos educativos penitenciarios en Chile.

## METODOLOGÍA

Con el fin de responder al objetivo de investigación, se realizó un estudio narrativo tópico, el cual se focaliza en la reconstrucción de narraciones biográficas en torno a eventos y acciones específicas (Catalán, 2021). Los eventos

y acciones de este estudio son aquellos procesos de desarrollo profesional y aprendizaje continuo del profesorado en el periodo de confinamiento derivado de la pandemia por Covid-19. Para ello, se trabajó con una cárcel de mediana seguridad en la zona centro de Chile, cuya población total es de 2 mil 597 personas, 168 mujeres y 2 mil 429 hombres. De este total, 632 personas son imputadas y 1 mil 965 han sido condenadas.

En este estudio participó el profesorado de dos establecimientos educativos que funcionan en su interior. El primero es de administración pública y atiende a 386 estudiantes (33 mujeres y 353 hombres) que cursan tanto la educación primaria como la secundaria completa. Este establecimiento atiende 12 de los 18 módulos de reclusión<sup>2</sup> que existen en el recinto y algunas clases se dan en salas acondicionadas con un pizarrón y sillas universitarias, mientras que otras se realizan al interior de un salón de clases que ha sido construido recientemente afuera de los módulos. El profesorado puede trabajar en una pequeña sala habilitada para ello, con un solo computador y sin conexión a Internet. Posee Proyecto de Integración Escolar (PIE), que atiende a estudiantes con necesidades educativas especiales y se encuentra a cargo de una educadora diferencial. Se trata del establecimiento educativo más antiguo en esta cárcel.

El segundo establecimiento es de administración privada y financiamiento público. Atiende a un total de 353 estudiantes hombres, que cursan tanto educación primaria como secundaria. A diferencia del primer establecimiento, ofrece una formación técnico profesional a sus estudiantes de secundaria, en las especialidades de construcciones metálicas y electricidad, por lo que cuenta con instalaciones físicas propias al interior de la cárcel, entre ellas salas de clases, biblioteca, sala de computación sin Internet, talleres, baños y una sala de profesores.

En cada establecimiento educativo se realizó un muestreo que fue avanzando en fases. En primer lugar, se contactó al encargado/a de la dirección de cada colegio, quien mencionó posibles personas a ser entrevistadas a la luz de la pregunta de investigación. De este modo se realizó un muestreo en cadena que finalmente concluyó con un muestreo intencionado, en el cual se fueron refinando los criterios de búsqueda y selección (Martínez-Salgado, 2012). Se realizaron 15 entrevistas narrativas individuales sobre el quehacer profesional a partir de la crisis socio sanitaria derivada de la Covid-19, el aprendizaje informal y el desarrollo profesional docente. Además, en el establecimiento público se realizó una entrevista grupal con docentes y una entrevista individual con la encargada del Departamento de Educación del Municipio que administra el establecimiento. Algunas entrevistas fueron realizadas a través de la plataforma Zoom y otras se hicieron en la propia cárcel o en instalaciones de la universidad en la que trabaja el equipo de investigación.

La Tabla 1 resume las características del grupo de estudio y las técnicas de producción de información en las que participaron.

Se llevó a cabo un análisis narrativo temático de la información (Fernández-Núñez, 2015), por ser la estrategia más pertinente en los estudios narrativos tópicos. Para ello, se realizó un procedimiento que combina las recomendaciones tanto de Clandinin y Connelly (2000) para los análisis narrativos, como las de Braun y Clarke (2019) para los análisis temáticos. De este modo, se reconstruyó una narración que da cuenta de significados contextualizados, posicionados y situados que, a su vez, permiten contar e interpretar una historia común. En primer lugar, se identificaron mensajes centrales en las entrevistas —tanto a nivel descriptivo y explícito como latente— que describen patrones de significados subyacentes. Éstos fueron reorganizados en temáticas, de las cuales se seleccionaron las

<sup>2</sup> Los módulos de reclusión son los espacios físicos en los que se dividen las prisiones en Chile.

**Tabla 1. Características del grupo de estudio y técnicas de producción de información**

Participante	Sexo	Tramo edad	Asignatura/rol	Dependencia	Entrevista
Profesor 1	H	40-50	Historia	Pública	Individual
Profesor 2	H	30-40	Matemática	Pública	Individual
Profesora 3	M	30-40	Ed. básica	Pública	Individual
Profesora 4	M	30-40	Jefa de UTP	Pública	Individual/grupal
Profesora 5	M	30-40	Encargada de Convivencia escolar	Pública	Individual/grupal
Profesora 6	M	40-50	Encargada PIE	Pública	Individual/grupal
Profesor 7	H	60-70	Director	Pública	Individual
Profesor 8	H	30-40	Castellano	Privada	Individual
Profesor 9	H	50-60	Electricidad	Privada	Individual
Profesor 10	H	40-50	Director	Privada	Individual
Profesor 11	H	30-40	Ed. básica y ciencias	Privada	Individual
Profesor 12	H	40-50	Dibujo técnico	Privada	Individual
Profesor 13	H	40-50	Historia	Privada	Individual
Profesor 14	H	50-60	Computación e informática	Privada	Individual
Profesora 15	M	30-40	Matemática	Privada	Individual
Profesora 16	M	30-40	Ed. básica	Pública	Grupal
Representante administración	M	50-60	Municipalidad	Pública	Individual

Fuente: elaboración propia.

más pertinentes y relevantes en virtud de los objetivos de investigación. De este modo, los resultados se presentan en una narrativa con una estructura secuencial-temporal que reconoce tres momentos: un estado inicial de las vivencias del profesorado penitenciario, un estado intermedio en el que atraviesan la pandemia por Covid-19 y el estado actual. Estos momentos dan cuenta de una trama narrativa como si se tratara de una historia contada en tres actos, mismos que se relacionan con el desarrollo profesional y el aprendizaje continuo del profesorado.

En el presente artículo, los resultados son acompañados de citas textuales de las entrevistas con el fin de aportar mejores evidencias y permitir, a quien lee, acceder a la narración colectiva desde los propios relatos y significados de sus protagonistas.

Durante el análisis se llevó a cabo la validación y triangulación mediante la revisión de los

resultados con integrantes del equipo y la recopilación de datos adicionales, como fue el caso de la entrevista grupal y la entrevista al personal de la administración de uno de los establecimientos educativos. Finalmente, respecto de los aspectos éticos, todas las personas participaron de forma voluntaria y fueron informadas del derecho de retirarse en cualquier momento; la confidencialidad de la información se resguarda a través de la firma de consentimientos informados.

## RESULTADOS

### *Estado inicial: vivencias del profesorado penitenciario*

El profesorado de ambos establecimientos educativos relata trabajar con estudiantes que tienen historias de abandono escolar, con trayectorias educativas que son descritas como “fracturadas” y que han enfrentado recorridos vitales de alta adversidad. Estas experiencias

impregnan un sentido vocacional a la docencia que les lleva a asignar significados sociales y vitales a la misma.

La mayoría de nuestros estudiantes abandonaron la escuela formal siendo niños (profesora 6).

Los estudiantes son adultos, son jóvenes con una trayectoria ya fracturada, etcétera, etcétera. Entonces, la posibilidad de perderlos para siempre es inminente (representante Administración).

Para mí, la cárcel no es solamente un trabajo, sino que es una forma de entender la sociedad y la vida (profesora 5).

Este contexto de adversidad se encontraría presente en las propias formas de aprendizaje profesional sobre el rol docente en contextos de encierro. En este sentido, el profesorado relata que ha aprendido a trabajar en el entorno penitenciario a partir de las experiencias de sus compañeros y compañeras, así como de la interacción cotidiana con el estudiantado. En estos mecanismos de desarrollo profesional, el aprendizaje autónomo o “autoaprendizaje” ocupa un lugar clave y se sitúa de la mano de estrategias colectivas y autogestionadas por el profesorado.

...aprendiendo de lo que hacían mis compañeros. Viendo cómo lo hacían (profesor 1).

Se aprende harto con los muchachos, se trata de ayudar mucho y hay sentimientos cruzados, porque uno cuando está en la calle ve las noticias en televisión que asaltaron a una abuelita, le quitaron la jubilación, y uno “¿qué dice? ¡Pucha, deben estar presos, hay que matarlos!”. Y resulta que estás con los alumnos y es al revés la situación. Porque uno dice “pucha, cómo este muchacho puede estar en estas condiciones, sin poder haber estudiado, si podría ser otra persona, preso”. Y tratamos de ayudarlo (profesor 12).

El resto es autoaprendizaje, porque no tienes más referencias... Es como un autoaprendizaje de uno mismo constantemente, de las prácticas, del hablar (profesor 2).

Aprendimos entre todos... Nos hemos ido enseñando, autocapacitando... Cuando algún profesor, por ejemplo, tiene alguna idea de algún trabajo con un estudiante o da una idea, la mayoría lo apoya, o todos. Entonces, desde ahí se intenta llevar a cabo las ideas que se tengan y no irlas boicoteando o tirándolas pa’ abajo, no. En ese sentido, se da un trabajo colaborativo (profesora 6).

Como que todos tienen esa vocación *per se*, entonces no hay mal afecto o, no sé, algún roce. Entonces, yo llegué a un equipo súper bueno, por eso me he sentido súper cómodo (profesor 8).

En este contexto, el autoaprendizaje sería resultado de la autoformación y respondería a una estrategia de desarrollo profesional docente local, colectiva y colaborativa, en un escenario político e institucional que es descrito como insuficiente para ofrecer oportunidades de formación continua formales, pertinentes a las necesidades de aprendizaje de este profesorado.

No hay capacitaciones. Somos como mirados [silencio]. Más tiene importancia la enseñanza regular. Incluso la educación de adultos está ahí al borde. Entonces no hacen, se preparan más para los [colegios] regulares más que para los demás contextos (profesor 1).

Como encargada de convivencia escolar, nunca he recibido una capacitación (profesora 5).

Yo participé en el 2017 en un curso que se hizo de EPJA, que era de la universidad... Pero generalmente eso se enfoca más a la educación de adultos en general, contextos de encierro, no (profesora 6).

Yo creo que la educación de adultos en contexto de encierro está, no es nueva, pero sigue en pañales igual. Porque no hay capacitación (profesor 9).

Lo anterior es vivido como una forma de exclusión social que les afectaría directamente al ser considerada como una expresión de la invisibilización de la sociedad respecto del profesorado en general, pero, sobre todo, del profesorado penitenciario. Se trata de una descripción que muestra de qué manera el olvido de la educación penitenciaria por parte de la sociedad es resultado de cómo ésta aparta su mirada de las cárceles, como si éstas no existieran. En este contexto, las políticas educativas son señaladas como cómplices de una cadena de exclusiones.

Más botado aún, o sea, dentro de la cadena creo que no estamos siendo contemplados. O sea, no existimos. Yo creo que, así como [los profesores] no existimos para la mayoría de la población, tampoco existimos... O sea, si ya el profesorado está como al final de la cadena, el profesorado en contexto de encierro no está, no existe (profesora 15).

Yo creo que lo triste de trabajar en este contexto es que nunca, nunca va a haber algo, o alguna orientación, o alguna política pública, que pudiese ser como *ad hoc* a nuestras necesidades (profesora 5).

Pese a lo anterior, el profesorado reconoce la existencia del microcentro como una valiosa estrategia de apoyo profesional que ha sido impulsada desde la política pública. En este sentido, los relatos valoran la instancia como una oportunidad de aprender colaborativamente a partir de la experiencia de colegas de otros establecimientos educativos que, aunque reciben al estudiantado del mismo centro penitenciario, actúan en condiciones y con énfasis diferentes. De todos modos, y pese a este reconocimiento, la estrategia es

considerada insuficiente para dar una respuesta capaz de cubrir muchas de las necesidades de apoyo y formación.

Es una obligación que exista un microcentro en los colegios cárcel, pero ahí está presente. Yo lo veo como una manera también de ir actualizando las prácticas pedagógicas en los contextos de encierro; de ir dándole como un sello más integral de compartir experiencias (profesor 13).

Solamente tenemos la instancia de los microcentros, donde podemos estar con las otras escuelas (profesor 1).

No es que yo esté en contra de las instituciones, para nada, al contrario. Pero hay un abandono. Y si se dice que no está [es] porque, [aunque] tenemos siempre una supervisora que nos apoya desde el espacio de microcentro a las tres escuelas, eso no es suficiente (profesora 4).

### *Estado intermedio: la pandemia por Covid-19*

La pandemia derivada de Covid-19 apareció en un momento particular del país. En octubre del año 2019, Chile había atravesado una revuelta o estallido social que trajo consigo muchas consecuencias a nivel ciudadano. Hubo suspensión de clases en varios establecimientos educativos, producto de un estado general de alarma, en el marco de enfrentamientos periódicos entre la ciudadanía y las fuerzas policiales en las calles. Esto generó un contexto de crisis que duró varios meses, al cual le siguieron las consecuencias sociales del inicio y desarrollo de la pandemia.

Ya veníamos con algunos conflictos a partir del estallido social, y desde ahí, más encima, se suma la pandemia. Y con esto de la emergencia sanitaria tuvimos primero varias restricciones (profesora 4).

El contexto de emergencia intensificó varias experiencias cotidianas de precariedad

previas en el profesorado penitenciario y conformó un escenario especialmente vulnerable para este colectivo. Por ello, el profesorado debió diseñar material didáctico sin contar con la formación ni los apoyos adecuados, además de que debieron construir estrategias —que en ocasiones fueron improvisadas— para continuar brindando un servicio educativo en condiciones altamente adversas. Dentro de estas estrategias, hubo docentes que iniciaron procesos de educación formal, financiados con sus propios recursos, que les permitieron hacer frente a la nueva situación de emergencia del país.

Los profes de la escuela cárcel tuvieron que ingeniárselas para hacer guías de autoaprendizaje (representante Administración).

Nadie se preocupaba por nosotros, no había nada que se entregara desde lo ministerial. Ningún apoyo, capacitación, certificación (profesora 4).

Con la pandemia yo me puse a investigar en Internet cursos. E hice uno que era *online*, el año pasado, en una universidad de Argentina. Y sí, me sirvió, pero tampoco es como... Me sirvió como más contexto histórico en cuanto a la educación de adultos en contexto de encierro. El tema igual de las políticas es diferente en Argentina que acá. Sí, me sirvió, como para tener un marco general y como tener idea de qué se puede hacer (profesora 6).

Paradójicamente, la sensación de falta de apoyo para desarrollar estrategias que permitieran adaptarse al contexto de aislamiento y cierre temporal de los servicios educativos sincrónicos en la cárcel se fue convirtiendo en una oportunidad para construir ideas emergentes que surgían de las experiencias del propio profesorado. Así, la estrategia de trabajo se fue construyendo con guías que el estudiantado debía realizar de forma individual durante el periodo en que no hubiera clases.

Traté de decirles “oye, tratemos de hacer esto, de llegar a los chiquillos por éste”. Siempre al final les ponía como una retroalimentación. Entonces, de repente, conversábamos en el grupo [de profesores] cómo tratar de llegar a ellos, cómo hacerlo, organizarnos para poder ir a entregar esas guías, y ese tipo de cosas (profesor 9).

Se pensó desde un buzón, desde guías, desde entregar los libros, desde preguntar o cómo enviar las pruebas. Pero cuando se llegó a esta idea de la guía, en el momento, recuerdo que fuimos puliendo la idea de a poco (profesor 11).

La construcción de estas guías, así como los acuerdos para funcionar en torno a ellas, se fue generando en espacios de encuentro colectivo entre el profesorado en cada establecimiento educativo. Para ello, construyeron una estrategia articulada en la que aprendieron paulatina y colaborativamente una nueva forma de trabajar. Los entornos virtuales fueron claves para generar reuniones de trabajo que, en algunas ocasiones, tuvieron mayor periodicidad que antes de la pandemia.

Se trabajó toda la pandemia por Zoom. Reuniones periódicas todas las semanas de coordinación, y teníamos reunión todos los viernes... Así que fue la forma, pero los profes respondieron bastante bien. Pudieron organizarse también entre ellos porque es parte también de lo que uno llama “el trabajo colaborativo”. Así que creo que el equipo de trabajo, el equipo de profesores que hay acá en el colegio, ha sido bastante bueno (profesor 10).

El comercio estaba cerrado, fue como una medida preventiva del país en general. Pero después, nos reunimos esporádicamente en torno a esos consejos de profesores, y acá en el colegio también. Haciendo una comparativa, por ejemplo, con los otros establecimientos, nosotros sí dialogamos más. No sé si dialogamos más, pero sí nos reunimos físicamente más que otros establecimientos (profesor 13).

Empezamos a trabajar con este tipo de enlaces, ya sea por Meet o por Zoom. Todo cien por ciento a través de este sistema. Y se calendarizó en la parte más dura, que fue el primer semestre, quiénes iban a subir [a la cárcel] dos veces a la semana. Tres personas tendrían que subir un día lunes y otras tres subir el día viernes; de manera que las personas que estuvieran el día lunes entregaran trabajos a los alumnos, se distribuyeran trabajos, guías de los distintos módulos hacia los alumnos que estaban matriculados con nosotros. El día viernes se retiraban estos trabajos. ¿Cómo se logró esos trabajos? Bueno, en las reuniones de Departamento que se tenían por Meet (profesor 7).

Sin embargo, y pese a la oportunidad de colaboración que trajo consigo esta forma de organización, el profesorado no hace una buena evaluación de la experiencia de promover el aprendizaje a través del uso de las guías. En primer lugar, señalan que las guías no permitieron una adecuada mediación de los aprendizajes, ya que el estudiantado no contaba con interlocutor para resolver dudas, y agregan que los conocimientos técnicos y de tipo práctico no pueden ser enseñados sin la respectiva mediación docente.

Nosotros solamente podíamos entregar guías cuando recién comenzó [la pandemia]. Cuando estábamos en fase uno, fase dos, podíamos entregar material. Ellos lo resolvían como podían. Muchas veces no lo entregaban de vuelta, la mayoría del tiempo porque decían que necesitaban a alguien para poder..., que les explicara el material, que les explicara cómo se resolvía tal cosa... Pero como les digo, hubo un momento que no podíamos hacer nada, era como entregarles el material en las rejas y nada más (profesora 6).

Fue bastante complejo porque nosotros somos un liceo técnico profesional y, claro, entregar una guía de lenguaje o de historia no es tan complicado porque uno lee un texto y lo puede

responder. Pero enseñar a los alumnos todo lo que tiene que ver con soldadura, con electricidad, era demasiado complicado (profesor 10).

En segundo lugar, la falta de interacción pedagógica es señalada como una de las principales causantes de los escasos aprendizajes que alcanzó el estudiantado penitenciario en el periodo del confinamiento de la pandemia, lo que generó frustración tanto en el profesorado como en sus estudiantes. Incluso, hubo periodos de tiempo en que ni siquiera contaban con autorización para entregar las guías directamente a los estudiantes y debían hacerlo a Gendarmería, sin tener certeza de su destino final.

Un poco frustrado en el sentido de no poder hacer clases con los alumnos directamente, en forma presencial. Este asunto de trabajar solamente con guías, igual uno pierde el contacto que tiene con el alumno (profesor 9).

Me venía como una sensación muy rara, porque decía “¿cómo los ayudo... cómo?, ¿qué puedo mejorar yo para poder que ellos puedan, por lo menos entender?”; porque también se frustraban y, obviamente, tampoco querían tener malas notas. Entonces, era muy muy difícil esa parte (profesor 10).

Entregábamos las guías en los módulos y después las íbamos a buscar; pero no, que las perdían... Resulta que al principio a ti no te dejaban entregarle al alumno la guía directamente, tenías que dejarlas en el módulo para que ellos [Gendarmería] después las distribuyeran, porque no podíamos tener contacto con ellos, etcétera. Entonces, yo sentía que era como entregarlo al vacío (profesor 14).

Finalmente, señalan que los procesos de evaluación de los aprendizajes fueron complejos, ya que no podían asegurar que las guías hubieran sido desarrolladas por el estudiantado que las había recibido y en muchas ocasiones

tampoco contaban con evidencias de aprendizaje para calificar. Sin embargo, debieron hacerlo de todos modos, ya que de ello dependía la promoción escolar de sus estudiantes.

Es complejo, porque uno no puede hacer una evaluación del alumno porque le llegó una guía sin saber si la hizo él o no la hizo él (profesor 12).

Fue complicado después tener evidencia para poder calificar a los estudiantes, porque finalmente, había que ponerles una nota para saber si pasaban o no de curso. Y ahí fue complicado porque uno entregaba el material y, después, ya no había regreso. Ahí sí que no veíamos a los estudiantes, no sabíamos nada (profesora 6).

### *Estado actual*

Una vez terminado el periodo más crítico del confinamiento que trajo consigo la pandemia, el profesorado fue regresando de forma paulatina a trabajar presencialmente en los establecimientos educativos. En este regreso a clases rescatan algunos aprendizajes claves. El primero de todos es el trabajo colaborativo entre docentes, que habría permitido hacer frente a un contexto adverso, desconocido y altamente complejo. Esta forma de trabajar, incluso, habría de permitir la sistematización de prácticas y experiencias que hoy día facilitan la toma de decisiones y el quehacer profesional.

Antes, cada uno trabajaba por su cuenta, cada uno veía su asignatura, cada uno veía su curso, y cada uno sabía lo que tenía que hacer. Y esto, para nosotros, nos ha hecho... ¿cómo se llama?, mucho más formar un equipo, más unido en el tema de todo lo que se hace dentro del colegio, ya sea en la parte educativa o en las cosas extra programáticas (profesor 10).

Trabajo colaborativo, entregar guías, es algo que se fue haciendo sobre la marcha. De hecho, las primeras entregas del libro y de material fue muy caótico porque no estábamos lo suficientemente organizados. Entonces, era

una ruma de papeles y de libros por todos lados. Y fue difícil ordenar, hasta que ahora, en uno o dos días está todo el material impreso y se entrega. Entonces, fuimos sistematizando todos los procesos a medida que fuimos avanzado (profesor 11).

Teníamos las ganas de participar colaborativamente entre nosotros, entendiendo que el contexto penitenciario en la escuela es muy amplio (profesora 5 en entrevista grupal).

Asimismo, el profesorado ha construido reflexiones profundas respecto del sentido profesional detrás de las formas de trabajar que se adoptaron durante la pandemia. Entre ellas destaca una sensación de aumento de liderazgos distribuidos en entornos de colaboración, así como el desarrollo de procesos de reflexión pedagógica sobre los temas administrativos.

Que la gestión de una escuela no tan sólo se hace desde el director o la directora, sino que se hace desde ellos mismos también. Escucharlos [a los profesores] muchas veces ahora, hablar con propiedad de algo que construyeron ellos mismos en función de lo que se entrega también, es bonito. Porque habla de un grupo que son líderes en su espacio. Entonces, creo que yo, por lo menos eso rescato como aprendizaje, que se tomaron roles potentes, liderazgos, se aprendió un trabajo más colaborativo (profesora 6 en entrevista grupal).

Si tú me permites hacer una distinción entre esas reuniones y las de ahora, a mí me parece que las de esa época, las del año pasado, eran mucho más técnicas, administrativas... Y, en cambio, las de este año, que han sido presenciales, se han basado no sólo en una discusión de términos administrativos, sino como en un cuestionamiento también de algunas prácticas que hemos hecho; y, lo mismo, algunas actividades que podríamos hacer como colegio o como grupo de colegas en torno a los

estudiantes. O sea, la gran distinción que yo encuentro es que las reuniones eran esporádicas igual que ahora, o al menos esos consejos más formales, pero las de este año han estado mucho más enfocadas en los problemas más pedagógicos que en cuestiones administrativas (profesor 13).

De todos modos, y pese a que la Administración de uno de los establecimientos educativos considera que se brindaron apoyos oportunos, las experiencias de trabajo docente en el periodo de pandemia llevan a este profesorado a concluir que se confirma el abandono de las instituciones y políticas públicas a las escuelas penitenciarias, a partir de lo cual construyen la narrativa de un “abandono histórico” a la educación en contexto de encierro.

Había una coordinadora en educación de adultos que tenía como responsabilidad hacer el trabajo conjunto con las dos escuelas e ir intencionando estos elementos que se configuraban como las tensiones y las complicaciones o este nuevo escenario, esta falta de elementos para abordar la complejidad que se estaba viviendo y que obligaba, evidentemente, a dar respuestas colectivas a problemas que son colectivos (representante Administración).

Claramente nos faltan como más situaciones para poder tener cohesión de equipo, pero yo creo que también es respuesta del abandono que hemos tenido como establecimiento de forma histórica, más allá del equipo que esté, sino que es un abandono histórico que siempre ha tenido la educación en contexto de encierro, y en pandemia se agudizó mucho más (profesora 5).

La gente estaba trabajando con tecnología, con computadores, con celulares, con Power Point, con cápsulas, y nosotros estábamos trabajando con guías. Y no teníamos ninguna otra experiencia más que nuestra propia experiencia y la del microcentro para hablar de

cómo hacerlo. Entonces ahí yo noto un dejo, un abandono total respecto a cómo apoyar a los docentes en este contexto de encierro (profesor 13).

A partir de lo anterior, este profesorado ha construido una identidad docente con un fuerte sentido pedagógico en la que se responsabiliza profesionalmente por los procesos de aprendizaje de sus estudiantes y reconoce en ellos y ellas motivaciones intrínsecas hacia su proceso formativo. En este contexto, y luego del periodo de pandemia, en ocasiones el profesorado se cuestionaba la finalidad del exceso de burocracia en el trabajo docente y cómo esto afecta al rol profesional. En ello destaca un rol reflexivo y autocrítico como parte esencial de los procesos de desarrollo profesional docente.

El aprendizaje de nuestros alumnos se basó netamente por el trabajo que nosotros pudimos entregar en sus manos a cada uno de ellos (profesor 7).

Extrañaban venir al colegio, de eso no hay duda. De estar con nosotros, no sé si de aprender, porque hay muchos que vienen y no con el afán de aprender, así cien por ciento, sino que de salir del módulo, de distraerse, de poder tener otra actividad que no sea estar dándose vueltas dentro de su mismo módulo. Pero a los que sí les interesa estaban preocupados de sus notas, de su quehacer. Muchos incluso decían “profesor, yo no quiero pasar de curso porque encuentro que no he tenido toda la información como corresponde de la asignatura” (profesor 9).

Yo creo que, de cierta manera, los profesores estamos condicionados como al calendario académico, de cumplir las cosas... Cuando existe más burocracia, tanto papeleo, tanta planificación, y lo que yo llamo “ser profesor de escritorio más que profesor de aula”. Entonces, creo que a veces caemos en esa duplicidad de visiones al momento de ejercer la pedagogía. Nos falta, como profesores, sentarnos a hacer

una reflexión real que yo creo que todos la hacemos, pero de ahí a saltar y ser sincero al decir “mira, esto es lo que he logrado, esto es lo que no he logrado, y ¿cómo lo arreglamos?”. Creo que ahí falta a lo mejor más transparencia o, tal vez, un punto de encuentro donde se dé más confianza para poder compartir esas experiencias, que yo creo que deben ser varias y de todos los colegios en realidad (profesor 11).

Finalmente, el profesorado deja abierta la pregunta por los efectos del “doble confinamiento” —pandemia y cárcel— de sus estudiantes, ya que la interacción con el profesorado constituye un espacio de socialización para este estudiantado, al que le es imposible acceder de otro modo. Así, se reconoce que después de la pandemia, y desde que paulatinamente se volvió a la presencialidad —al comienzo con un trabajo por turnos— el profesorado comenzó a valorar mucho más esta interacción.

No como el aprendizaje, sino el tema de las interacciones sociales, de la relación con el otro. Fue algo que se potenció mucho más, y nos dimos cuenta mucho más de la importancia que tenía. Como mencionaba hace un rato, el cara a cara con nuestros estudiantes... Cuando íbamos a los turnos, todos comentábamos entre nosotros que salíamos muy agotados, porque obviamente, los estudiantes se alegraban de vernos, nos hablaban, nos gritaban (profesora 6 en entrevista grupal).

## DISCUSIÓN

Los resultados de este estudio se dan en un escenario educativo de alta exclusión social. El estudiantado que se encuentra en prisión ha atravesado diversas trayectorias de marginación (Shaver, 2023) que son compartidas por sus profesoras y profesores. Esto llevaría a construir una sensación generalizada de abandono de parte de las políticas educativas, lo que confirma la metáfora de “clandestinidad”, utilizada por Larrea (2014), para referirse a la educación

en contextos penitenciarios. En este sentido, uno de los principales riesgos de esta exclusión es que el profesorado pierda la oportunidad de ejercer un rol mediador hacia experiencias de vida pro-sociales para este grupo de estudiantes (Korzh, 2023; Roberson y Alexander, 2022).

Así, la pandemia por Covid-19 vino a intensificar esta exclusión social (Murillo y Duk, 2020; Vélez, 2011). En línea con lo reportado en la literatura, el profesorado entrevistado relata que antes de la pandemia debía enfrentar diferentes precariedades (Acuña *et al.*, 2021) y que, una vez iniciado el confinamiento en el país, los recursos didácticos se redujeron al mínimo (Varela *et al.*, 2020), así como los apoyos externos recibidos. En este sentido, un aspecto importante, que fue cambiando en el transcurso de la pandemia, se relaciona con la forma de aprendizaje profesional docente. Antes de la pandemia, el profesorado relata que aprendía a ejercer su rol de una manera espontánea e informal (Sánchez y Huchim, 2015; Álvarez *et al.*, 2020); mientras que, durante la pandemia, relatan haber desarrollado diferentes estrategias de aprendizaje colaborativo que fueron institucionalizándose de forma paulatina, como una manera de aprender colectivamente a resolver eventos críticos de la carrera profesional (Sánchez y Huchim, 2015).

Si bien en un comienzo, la creación de recursos didácticos como las guías de trabajo se fue dando en un escenario improvisado; rápidamente esto se fue formalizando en reuniones sistemáticas al interior de ambos establecimientos educativos bajo la figura de los consejos de profesoras y profesores o reuniones por departamentos disciplinares. Incluso hubo docentes que cursaron programas formativos para adquirir herramientas más contextualizadas a su realidad educativa. Esto puede ser interpretado como una forma de respuesta propositiva frente a un escenario altamente adverso, que muestra que los establecimientos educativos son capaces de generar ciertos mecanismos de desarrollo profesional docente en contextos de emergencia (Mutch,

2015; Elangovan y Kasi, 2015); y de institucionalización del aprendizaje informal (Gairín-Sallán *et al.*, 2020).

Sin embargo, pese a que podría concluirse que el escenario de pandemia permitió un aprendizaje entre adultos (Beca y Cerda, 2021), la imposibilidad de realizar una enseñanza remota de emergencia (Hodges *et al.*, 2020) impactó en las motivaciones del profesorado entrevistado, quienes cuestionan las consecuencias negativas del uso exclusivo de guías. Para ellas y ellos, la mediación e interacción pedagógica es esencial para el aprendizaje (Acuña y Ramos, 2020; Korzh, 2023; Roberston y Alexander, 2022), y el hecho de no poder ver ni acercarse a sus estudiantes generó alta frustración. En este sentido, la información aportada a través de la entrevista grupal es clave, ya que problematiza de qué manera, al experimentar una creciente frustración por no poder tener contacto presencial con sus estudiantes, el profesorado comenzó a problematizar la mediación y el vínculo como factor central de los procesos educativos, lo que les llevó a buscar el fortalecimiento del vínculo entre ellos y ellas. En términos simples, al constatar que la educación en la prisión exige un vínculo entre docentes y estudiantes, fueron evidenciando que ese vínculo —de colaboración— también era necesario en la interacción entre docentes.

Por todo lo anterior, es posible concluir que la pandemia exacerbó los desafíos existentes: llevó al profesorado a improvisar estrategias que luego fueron formalizándose y a enfrentar obstáculos que hicieron aún más difícil la enseñanza en el contexto penitenciario. Si bien las crisis y emergencias sociales siempre desestabilizan las estructuras establecidas (Parrá-Zapata y Villa-Ochoa, 2023), este estudio problematiza sus consecuencias cuando las políticas públicas no son capaces de acompañar de forma adecuada a los establecimientos

educativos que se encuentran en contextos de mayor exclusión social. Frente a la ausencia de políticas de apoyo dirigidas a esta modalidad de estudios (Ibarra *et al.*, 2020), este profesorado se vio forzado a crear estrategias bajo altas presiones. Cabe preguntarse si es posible que existan procesos de desarrollo profesional en el profesorado que perduren en el tiempo, y si éstos serán sostenidos, bajo la sensación colectiva de que no merecen recibir el mismo trato de otros establecimientos educativos (Blazich, 2007; Gaete *et al.*, 2020; Rangel, 2013).

Tras el periodo crítico de la pandemia, y al regresar gradualmente al trabajo presencial, este profesorado ha sido capaz de rescatar valiosos aprendizajes que dan cuenta de la proyección y continuidad del trabajo colectivo generado en ese periodo (Mutch, 2015; Elangovan y Kasi, 2015). Sin embargo, no es posible concluir, bajo ningún punto de vista, que el hecho de que la educación penitenciaria atraiga una baja atención de las políticas educativas (Gaete *et al.*, 2020) es una oportunidad para el aprendizaje continuo de quienes trabajan en estos contextos. Los resultados de este estudio muestran una paradoja que explica el desarrollo profesional del profesorado penitenciario; estos resultados muestran un conjunto de experiencias y prácticas que se sostienen en una identidad docente que busca resistir la frustración y desgaste que genera la exclusión social a la que se ven sometidos y sometidas (Sumba *et al.*, 2019). Por ello, si bien la experiencia docente de este profesorado durante la pandemia permitió sistematizar prácticas, reflexionar sobre el sentido pedagógico de la docencia y aumentar los liderazgos colaborativos; el profesorado reconoce que no será posible que la educación en contextos de encierro cumpla un verdadero rol social si continúa manteniéndose lo que denominan como un “abandono histórico” de la educación penitenciaria.

## REFERENCIAS

- ACUÑA, Violeta y Gabriel Ramos (2020), “Elementos focales para una didáctica universitaria en la cárcel de Valparaíso, Chile”, *Revista Educação e Cultura Contemporânea*, vol. 17, núm. 48, pp. 65-80. DOI: <https://doi.org/10.5935/2238-1279.20200025>
- ACUÑA, Violeta, Roberto Catelli y Francisco Scarfó (2021), “La complejidad de la educación de adultos en las cárceles de Chile, Brasil y Argentina”, *Plurais - Revista Multidisciplinar*, vol. 6, núm. 1, pp. 68-90. <https://www.revistas.uneb.br/index.php/plurais/article/view/11707> (consulta: 3 mayo de 2023).
- ALONSO, Ángel (2020), “(Sobre)vivir la Covid-19. Experiencias de encierro en centros penitenciarios de la Ciudad de México”, *Revista de Bioética y Derecho*, núm. 50, pp. 149-166. DOI: <https://doi.org/10.1344/rbd2020.50.31831>
- ÁLVAREZ, Marisa, Natalia Gardyn, Alberto Iardelevsky y Gabriel Rebello (2020), “Segregación educativa en tiempos de pandemia: balance de las acciones iniciales durante el aislamiento social por el Covid-19 en Argentina”, *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, vol. 9, núm. 3, pp. 25-43. DOI: <https://doi.org/10.15366/riejs2020.9.3.002>
- AMUCHÁSTEGUI, Griselda, María Isabel del Valle y Henry Renna (2020), “Guía ‘Educación en emergencias en la E2030’”, *Perfiles Educativos*, vol. 42, núm. 168, pp. 176-185. DOI: <https://doi.org/10.22201/iiisue.24486167e.2020.168.59841>
- BECA, Carlos y Ana María Cerda (2021), “Política de apoyo a la inserción de profesores principiantes”, en Ingrid Boerr (ed.), *Acompañar los primeros pasos de los docentes*, Santiago de Chile, Santillana, pp. 13-28.
- BLAZICH, Gladys (2007), “La educación en contextos de encierro”, *Revista Iberoamericana de Educación*, vol. 1, núm. 44, pp. 53-60.
- BRAUN, Virginia y Victoria Clarke (2021), “One Size Fits All? What counts as quality practice in (reflexive) thematic analysis?”, *Qualitative Research in Psychology*, vol. 18, núm. 3, pp. 328-352. DOI: <https://doi.org/10.1080/14780887.2020.1769238>
- BRYAN, Nathaniel, Rachel McMillian y Keith LaMar (2022), “Prison Abolition Literacies as Pro-Black Pedagogy in Early Childhood Education”, *Journal of Early Childhood Literacy*, vol. 22, núm. 3, pp. 383-407. DOI: <https://doi.org/10.1177/14687984221122990>
- CARRASCO-Aguilar, Claudia, Waleska W. Barrera Sagredo y Gabriel Ramos Concha (2021), “Convivencia escolar en contextos de encierro: significados en una escuela en Chile”, *Sinéctica, Revista Electrónica de Educación*, núm. 57, pp. 1-20, DOI: [https://doi.org/10.31391/S2007-7033\(2021\)0057-017](https://doi.org/10.31391/S2007-7033(2021)0057-017)
- CARRASCO-Aguilar, Claudia, Sebastián Ortiz, Tabisa Verdejo y Alexandra Soto (2023), “Desarrollo profesional docente: facilitadores y barreras a partir de la carrera docente en Chile”, *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, vol. 31, núm. 56, pp. 1-23. DOI: <https://doi.org/10.14507/epaa.31.7229>
- CATALÁN, Jorge (2021), *Análisis de investigación educativa cualitativa*, Santiago de Chile, Universidad de La Serena.
- CLANDININ, D. Jean y F. Michael Connelly (2000), *Narrative Inquiry: Experience and story in qualitative research*, San Francisco, Jossey-Bass.
- COLDWELL, Mike (2017), “Exploring the Influence of Professional Development on Teacher Careers: A path model approach”, *Teaching and Teacher Education*, vol. 61, pp. 189-198. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.tate.2016.10.015>
- DOZONO, Tadashi (2021), “A Curriculum and Pedagogy of Prison Abolition: Transforming the civics classroom through an abolitionist framework”, *The Urban Review*, vol. 54, pp. 411-427. DOI: <https://doi.org/10.1007/s11256-021-00622-1>
- ELANGOVA, Aravind Raj y Sekar Kasi (2015), “Psychosocial Disaster Preparedness for School Children by Teachers”, *International Journal of Disaster Risk Reduction*, vol. 12, pp. 119-124. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.ijdr.2014.12.007>
- ENOKI-Miñano, Erika y Miguel Ruiz-Barrueto (2020), “Peligro de grandes brotes de Covid-19 en la población penitenciaria peruana”, *Revista Española de Sanidad Penitenciaria*, vol. 22, núm. 2, pp. 91-92. DOI: <https://doi.org/10.18176/resp.00016>
- FERNÁNDEZ-Núñez, Lissette (2015), “Cómo aplicar el análisis narrativo temático al análisis de narrativas escritas en entornos online”, *REIRE. Revista de Innovación e Investigación en Educación*, vol. 8, núm. 1, pp. 92-106. DOI: <https://doi.org/10.1344/reire2015.8.1816>
- GAETE, Marcela, Violeta Acuña y Marisol Ramírez (2020), “Liderazgo social, motor de las prácticas directivas en educación en contextos de encierro”, *Psicoperspectivas*, vol. 19, núm. 1, pp. 19-30. DOI: <https://doi.org/10.5027/psico perspectivas-vol19-issue1-fulltext-1767>
- GAIRÍN-Sallán, Joaquín, José Luis Muñoz, Patricia Silva y Cecilia Suárez (2020), “Aprendizaje informal del profesorado: vinculación con el desarrollo profesional y organizacional”, *Revista Brasileira de Educação*, vol. 25, núm. e250046, DOI: <https://doi.org/10.1590/S1413-24782020250046>
- GARCÉS, Hilda, Nicolás de Rosas, Daniela Gacitúa y Miguel Pedraza (2016), *Educación para la libertad: propuesta de mejoramiento de la*

- calidad y pertinencia de los procesos pedagógicos para establecimientos educacionales en contextos de encierro, Santiago de Chile, Ministerio de Educación-Coordinación Nacional de Educación de Personas Jóvenes y Adultas-División de Educación General.
- GASCÓN, Felip y Lorena Godoy (2020), "Covid-19: del fantasma autoritario del enemigo interno a la biopolítica del distanciamiento social", en Miryam Colacrai, Silvia T. Álvarez y V. Gastón Mutti (eds.), *El tiempo que vivimos. Covid 19 y su impacto en nuestras sociedades*, Boletín Mirando al Sur núm. 1, Córdoba, Comité de Ciencias Políticas y Sociales AUGM, pp. 121-124.
- Gobierno de Chile-Mineduc (2017), *El microcentro como comunidad de aprendizaje. Coordinación Nacional de Educación de Personas Jóvenes y Adultas*, Santiago de Chile, Ministerio de Educación-División de Educación General.
- HODGES, Charles, Stephanie Moore, Barb Lockee, Torrey Trust y Aaron Bond (2020), "The Difference between Emergency Remote Teaching and Online Learning", *EDUCAUSE Review*, en: <https://er.educause.edu/articles/2020/3/the-difference-between-emergency-remote-teaching-and-online-learning> (consulta: 13 de mayo de 2020).
- IBARRA, Francisca, Karla Opazo y María José Zamora (2020), "La EPJA en tiempos de coronavirus: reflexiones en torno a la educación remota de emergencia", *Revista de Educación de Adultos y Procesos Formativos*, vol. 10, núm. 1, pp. 3-33. <https://www.educaciondeadultosprocesosformativos.cl/revista/2020/10/15/la-epja-en-tiempos-de-coronavirus-reflexiones-en-torno-a-la-educacion-remota-de-emergencia/> (consulta: 19 diciembre de 2020).
- KORZH, Alla (2023), "Education behind Bars and beyond Prison: Incarcerated women's education aspirations and barriers in Ukraine", *Compare: A Journal of Comparative and International Education*, vol. 53, núm. 4, pp. 636-653. DOI: <https://doi.org/10.1080/03057925.2021.1941775>
- LARREA, Rosario Martha (2014), "De las políticas penitenciarias invisibilizadas a un nuevo modelo de educación en el sistema carcelario", *Fides et Ratio - Revista de Difusión Cultural y Científica de la Universidad La Salle en Bolivia*, vol. 8, núm. 8, pp. 41-58.
- MARTÍNEZ-Salgado, Carolina (2012), "El muestreo en investigación cualitativa: principios básicos y algunas controversias", *Ciência y Saúde Coletiva*, vol. 17, núm. 3, pp. 613-619. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1413-81232012000300006>
- MENASHY, Francine y Zeena Zakharia (2022), "Crisis upon Crisis: Refugee education responses amid Covid-19", *Peabody Journal of Education*, vol. 97, núm. 3, pp. 309-325. DOI: <https://doi.org/10.1080/0161956X.2022.2079895>
- MORENO-Correa, Sandra Milena (2020), "La innovación educativa en los tiempos del Coronavirus", *Salutem Scientia Spiritus*, vol. 6, núm. 1, pp. 14-26.
- MURILLO, Javier y Cynthia Duk (2020), "Editorial. El Covid-19 y las brechas educativas", *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, vol. 14, núm. 1, pp. 11-13. DOI: <https://doi.org/10.4067/S0718-73782020000100011>
- MUTCH, Carol (2015), "The Role of Schools in Disaster Settings: Learning from the 2010-2011 New Zealand earthquakes", *International Journal of Educational Development*, vol. 41, pp. 283-291. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.ijedudev.2014.06.008>
- PARRA-Zapata, Mónica y Jhony Villa-Ochoa (2023), "Educación en emergencias: una revisión de la literatura (1999-2020)", *Educação e Pesquisa*, vol. 49, núm. e249297, pp. 1-22. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1678-4634202349249297esp>
- PEČIULIAUSKIENĖ, Palmira, Lina Kaminskiė y Erno Lehtinen (2023), "Science Teachers' Collaborative Innovative Activities: The role of professional development and professional experience", *Humanit Soc Sci Commun*, vol. 10, art. 324, pp. 1-10. DOI: <https://doi.org/10.1057/s41599-023-01833-5>
- RANGEL, Hugo (2013), "Educación contra corriente en las cárceles latinoamericanas: la enseñanza vs. el castigo", *Educação y Realidade*, vol. 38, núm. 1, pp. 15-32.
- REIMERS, Fernando y Andreas Schleicher (2020), "Un marco para guiar una respuesta educativa a la pandemia del 2020 del Covid-19", París, Organisation for Economic Co-Operation and Development, en: [https://globaled.gse.harvard.edu/files/geii/files/un\\_marco\\_para\\_guiar\\_una\\_respuesta\\_educativa\\_a\\_la\\_pandemia\\_del\\_2020\\_del\\_covid-19\\_.pdf](https://globaled.gse.harvard.edu/files/geii/files/un_marco_para_guiar_una_respuesta_educativa_a_la_pandemia_del_2020_del_covid-19_.pdf) (consulta: 13 de noviembre de 2020).
- ROBERSON, Kyle L. y Karen L. Alexander (2022), "An Autoethnographic Approach to Developing Human Connections: A prison educator's lived experiences", *The Qualitative Report*, vol. 27, núm. 11, pp. 2501-2508. DOI: <https://doi.org/10.46743/2160-3715/2022.5594>
- SÁNCHEZ, César y Donaldo Huchim (2015), "Trayectorias docentes y desarrollo profesional en el nivel medio superior", *CPU-e, Revista de Investigación Educativa*, núm. 21, pp. 148-167. DOI: <https://doi.org/10.25009/cpue.v0i21.1722>

- SHAVER, Erik (2023), "The Over-Criminalization and Inequitable Policing and Sentencing of Latin@s within the Judicial System of the United States: The Latin@ addition to the school-to-prison pipeline", *Journal of Latinos and Education*, vol. 22, núm. 2, pp. 654-668. DOI: <https://doi.org/10.1080/15348431.2020.1805321>
- SIDI, Yael, Tamar Shamir-Inbal y Yoram Eshet-Alkalai (2023), "From Face-to-Face to Online: Teachers' perceived experiences in online distance teaching during the Covid-19 pandemic", *Computers y Education*, vol. 201, pp. 1-16, DOI: <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2023.104831>
- SISSOKO, Gina, Sydney Baker y Emily Haney Caron (2023), "Into and through the School-to-Prison Pipeline: The impact of colorism on the criminalization of black girls", *Journal of Black Psychology*, vol. 49, núm. 4, pp. 1-32. DOI: <https://doi.org/10.1177/00957984231161900>
- SUMBA, Nicolás, Jorge Cueva y Roberto López (2019), "Experiencias en el ejercicio de la educación superior en la prisión, desde la perspectiva del docente. Estudio de caso: Guayaquil, Ecuador", *Páginas de Educación*, vol. 12, núm. 2, pp. 72-88. DOI: <https://doi.org/10.22235/pe.v12i2.1838>
- VARELA, Cristina, Mar Lorenzo y Jesús García-Álvarez (2020), "La escuela en prisión ante el Covid-19. Un desafío sobre el que repensar la educación", *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, vol. 9, núm. 3, pp. 1-12, en: <https://revistas.uam.es/riejs/article/view/12469> (consulta: 12 de marzo de 2021).
- VÁSQUEZ, Mario (2015), "La educación en contextos de encierro: una mirada desde adentro", *Revista de Educación de Adultos y Procesos Formativos*, vol. 1, núm. 1, pp. 1-8, en: <https://educaciondeadultosprocesosformativos.cl/index.php/revistas/revista-n-1/2-la-educacion-en-contextos-de-encierro-una-mirada-desde-adentro> (consulta: 15 de abril de 2023)
- VÉLEZ, Bibiana (2011), "La escuela en tiempos de crisis: puntos de fuga para re-instaurar la esperanza en contextos post-desastre", *Folios*, vol. 1, núm. 34, pp. 25-35, en: <https://revistas.upn.edu.co/index.php/RF/article/view/874/901> (consulta: 20 noviembre de 2020).
- VERA, Katherine y Yasaldez Eder Loaiza (2015), "Educación en emergencias o emergencias en educación", *Plumilla Educativa*, vol. 16, núm. 2, pp. 324-341. DOI: <https://doi.org/10.30554/plumillaedu.16.1614.2015>

# Aproximaciones al conocimiento indígena desde las milpas educativas

Saberes, haceres, decires, sentires y valores

STEFANO CLAUDIO SARTORELLO\*

En el marco de los debates sobre la incorporación del conocimiento indígena en los procesos escolares, se analiza la creación y la apropiación por parte de un colectivo docente de educación indígena de una herramienta metodológica: el “cuadro del conocimiento indígena”, que tiene el propósito de coadyuvar a identificar y sistematizar los saberes, haceres, decires, sentires y valores indígenas relacionados con una actividad social comunitaria. Luego de explicar la metodología etnográfica colaborativa que sustentó el estudio, se caracteriza étnicamente a los docentes indígenas participantes por medio de testimonios de vida y, posteriormente, se analiza el proceso de acompañamiento realizado. Se definen los principios epistémicos y pedagógicos que sustentan el cuadro y se explica su estructura y operación, señalando fortalezas y áreas de oportunidad de su apropiación por los docentes. Se destacan los aportes del estudio para el campo de la educación intercultural y sus perspectivas a futuro.

*In the context of the debates on the incorporation of Indigenous knowledge in school processes, the creation and appropriation by an Indigenous education collective of a methodological tool are analyzed: the "Table of Indigenous Knowledge", which aims to help identify and systematize Indigenous knowledge, actions, decisions, feelings and values related to community social activity. After explaining the collaborative ethnographic methodology that supported the study, the participating Indigenous teachers are ethnically characterized through life testimonies, and subsequently, the accompanying process is analyzed. The epistemic and pedagogical principles underpinning the Table are defined and explain its structure and operation, indicating strengths and areas of opportunity for its appropriation by teachers. The study's contributions to the field of intercultural education and its future prospects are highlighted.*

## Palabras clave

Interculturalidad crítica y descolonial  
Conocimiento indígena  
Educación comunitaria indígena  
Método inductivo intercultural  
Milpas educativas

## Keywords

Critical and decolonial interculturality  
Indigenous knowledge  
Indigenous community education  
Intercultural inductive method  
Educational milpas

Recepción: 9 de noviembre de 2023 | Aceptación: 20 de abril de 2024

DOI: <https://doi.org/10.22201/iisue.24486167e.2024.185.61660>

\* Investigador del Instituto de Investigaciones para el Desarrollo de la Educación (INIDE) de la Universidad Iberoamericana de la Ciudad de México (México). Doctor en Educación. Línea de investigación: interculturalidad, poder y diversidades. Publicaciones recientes: (2024, en coautoría con M. Gómez, Y. Santana y C. Guajardo), “Experiencias educativas de estudiantes indígenas en una universidad privada de México”, *Sinéctica. Revista Electrónica de Educación*, núm. 62, e1578. DOI: [https://doi.org/10.31391/S2007-7033\(2024\)0062-002](https://doi.org/10.31391/S2007-7033(2024)0062-002); (2023, en coautoría con C. Perales), “School and Community Relationships in Mexico. Researching inclusion in education from critical and decolonial perspectives”, *British Journal of Sociology of Education*. DOI: <https://doi.org/10.1080/01425692.2023.2219406>. CE: stefano.sartorello@ibero.mx. ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6324-3032>

## INTRODUCCIÓN

En este escrito se presentan los hallazgos generados en una investigación colaborativa (Rappaport, 2007) que se llevó a cabo entre octubre 2022 y noviembre 2023 en el marco del proceso de acompañamiento que quien escribe facilitó para propiciar la apropiación del método inductivo intercultural<sup>1</sup> (Gasché 2008a, 2008b; Bertely, 2009; UNEM, 2009) y la propuesta político-pedagógica de milpas educativas (REDIIN; 2019; Sartorello, 2020; 2021) por parte de un colectivo de docentes de educación indígena del estado de Puebla (México). Fue durante este proceso que se generó el cuadro del conocimiento indígena, herramienta metodológica que coadyuva a las y los maestros a investigar, identificar y sistematizar el conocimiento indígena presente en las actividades sociales comunitarias que realizan las y los habitantes de las localidades donde laboran; como se señala en la literatura especializada, esto contribuiría a mejorar la pertinencia y relevancia sociocultural de los procesos educativos.

Los propósitos del presente son: explicar el proceso de elaboración del cuadro del conocimiento indígena, para lo cual se da cuenta de los principios políticos, epistémicos, filosóficos y pedagógicos que lo sustentan; y, posteriormente, analizar los resultados de su apropiación por parte del colectivo docente.

## ANTECEDENTES Y REFERENTES TEÓRICO-CONCEPTUALES

La literatura especializada sobre educación intercultural subraya que, desde perspectivas

críticas y descoloniales (Walsh, 2012), para promover aprendizajes significativos en la niñez indígena es necesaria una transformación epistémica de la institución escolar y de las formas tradicionales de escolarización, lo que implica contextualizar la enseñanza por medio de la incorporación del conocimiento indígena, propio, local, en las prácticas educativas escolares.

Las experiencias de Nueva Zelanda (Bishop y Berryman, 2010) y Australia (Turner *et al.*, 2017) señalan la importancia de promover el reconocimiento y el respeto de las culturas indígenas a través de propuestas educativas culturalmente sensibles que fomenten el fortalecimiento de la identidad étnica de las y los niños y de los demás actores involucrados en los procesos educativos.

En Quebec (Canadá), el Conceil en Éducation des Premières Nations (CEPN, 2017) plantea un modelo educativo intercultural que involucra a directivos, maestros, padres de familia, sabios y miembros de las comunidades en la sistematización de contenidos educativos indígenas para su incorporación en los programas de estudio oficiales. Dicho modelo propicia aprendizajes situados que fortalecen la convivencia de niñas y niños con el entorno social, cultural, natural y espiritual.

A nivel latinoamericano, las propuestas educativas interculturales y de formación docente con pertinencia sociocultural que se implementan en Perú (Trapnell, 2011), Bolivia (Caurey, 2013), Brasil (Herbetta, 2017; Pimentel *et al.*, 2019) y Chile (Quilaqueo y Quintriqueo, 2017; Quintriqueo y Arias-Ortega, 2019) dan cuenta de la importancia de adoptar un

<sup>1</sup> El método inductivo intercultural (MII) fue creado entre 1985 y 1997 por Jorge Gasché (2008) en el Programa de Formación de Maestros Indígenas Especializados en Educación Intercultural Bilingüe de la Asociación Interétnica para el Desarrollo de la Amazonía Peruana (AIDSESP, AC). Gracias a María Bertely del Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social (CIESAS), en las postrimerías del levantamiento armado del Ejército Zapatista de Liberación Nacional (EZLN) de 1994, el MII llegó a Chiapas, México, donde fue apropiado, adaptado y desarrollado por los educadores comunitarios de la Unión de Maestros de la Nueva Educación para México (UNEM, AC), proceso que quien escribe ha analizado en su tesis doctoral sobre la coteorización intercultural de un modelo educativo (Sartorello, 2014). En colaboración con Bertely y el CIESAS, la UNEM ha difundido el MII con docentes de educación indígena de Chiapas, Puebla, Oaxaca, Michoacán y Yucatán a través de los diplomados Explicitación y sistematización del conocimiento indígena y Certificación de competencias para el diseño de materiales educativos interculturales y bilingües. Desde 2011 un centenar de egresados de estos diplomados, pertenecientes a diez pueblos originarios de Chiapas, Puebla, Oaxaca y Michoacán, integraron la Red de Educación Inductiva Intercultural (REDIIN), asociación civil dedicada a la difusión, cuidado y consolidación del MII, de la que forma parte el autor del presente texto.

pluralismo epistemológico que reconozca y valore el conocimiento indígena; que propicie procesos educativos situados que vinculen el aprendizaje con las formas de vida, cosmovisiones y culturas de los pueblos originarios; y que impacte en el fortalecimiento de la matriz sociocultural indígena. A nivel pedagógico, se hace énfasis en la relevancia de realizar actividades educativas dentro y fuera de los salones de clase, articulando el conocimiento indígena con el escolar y rompiendo con la perspectiva disciplinar, colonial y monocultural que caracteriza el currículo escolar. Se promueve así el involucramiento de actores comunitarios en los procesos educativos escolares al generarse actividades educativas co-construidas que contribuyen al fortalecimiento de la identidad étnica de la niñez indígena.

En México, han surgido interesantes avances en la incorporación del conocimiento indígena en el ámbito escolar desde proyectos educativos comunitarios implementados por organizaciones indígenas (González y Rojas, 2013). Éstos se insertan en el marco de procesos de apropiación étnica de la institución escolar (González-Apodaca, 2004) que cuestionan la histórica asimilación cultural sufrida por los pueblos indígenas. Al ser parte de luchas etnopolíticas, aspiran a construir alternativas educativas contrahegemónicas para resistir al despojo de los recursos materiales, culturales y simbólicos de las comunidades (Baronnet, 2017). Se sostienen en un enfoque de empoderamiento étnico, orientado por una noción de interculturalidad crítica y descolonial (Walsh, 2012) opuesta a la retórica intercultural “angélica” del Estado (Gasché, 2008b), lo que supone explicitar y denunciar el conflicto intercultural y las asimetrías de poder presentes en las relaciones interculturales. Como destaca Gasché:

Hablar de la interculturalidad como de una relación horizontal, no es más que un eufemismo para disfrazar relaciones verticales. ...la dominación/sumisión imprime a la relación intercultural, por un lado, condiciones económicas,

sociales, políticas y legales, y por el otro, disposiciones, actitudes y valores asimétricos, desiguales, pero complementarios, y que en su complementariedad se reiteran y refuerzan diariamente a través de las conductas rutinarias, esquemáticas, entre sujetos dominados y sujetos sumisos (Gasché, 2008b: 373-374).

Estos proyectos educativos fomentan la revaloración de aprendizajes socioculturales y territoriales propios y reconocen el valor ontológico y epistémico de cosmovisiones y conocimientos indígenas y locales tradicionalmente desvalorizados por las escuelas oficiales; a su vez, propician la participación activa en los procesos educativos de actores comunitarios en cuanto portadores de dichos conocimientos y formas de vida. También dan cuenta de la emergencia de pedagogías críticas que rebasan el enfoque dominante que asocia educación con escolarización y que propician la transformación de las prácticas educativas escolares y la creación de metodologías educativas pensadas desde lenguajes, pedagogías y epistemologías étnicamente situadas (Gasché, 2008a; Bertely, 2009; González-Apodaca, 2004; Baronnet, 2017; Jiménez-Naranjo y Kreisel, 2018; Hamel *et al.*, 2018).

La literatura especializada destaca las propuestas educativas comunitarias generadas en Oaxaca desde el horizonte político, ontológico y epistémico de la *comunalidad* (Maldonado y Maldonado, 2018; Jiménez-Naranjo y Kreisel, 2018), entendida como proyecto de emancipación epistémica que propicia formas de vida, existencias y prácticas sociales alternativas a la colonialidad del poder global (Briseño-Roa, 2018). Al cuestionar la geopolítica del conocimiento, éstas reivindican las identidades indígenas e incorporan epistemologías, conocimientos y prácticas lingüísticas y culturales distintivas para generar procesos educativos críticos y descoloniales; todo ello inspirado en las formas de vida comunitarias que ponen en el centro los conocimientos locales (Briseño Roa, 2020), lo que resalta la

importancia de cuidar el vínculo escuela-comunidad (Pérez Ríos y Cárdenas Vera, 2020).

En Chiapas, Baronnet (2015) argumenta que, desde antes del surgimiento del sistema educativo autónomo zapatista de liberación nacional (SERAZLN), las experiencias de educación comunitaria indígena eran críticas del indigenismo oficial y planteaban la autonomía como eje político-filosófico; así mismo, resaltaban la autogestión y el control comunitario sobre la escuela, en un contexto caracterizado por el ausentismo y la desvinculación comunitaria del magisterio. El carácter flexible del currículo zapatista se adapta a las necesidades específicas del contexto y promueve relaciones horizontales entre promotores educativos y estudiantes; de esta manera convierte a la familia y la comunidad en actores relevantes de los procesos educativos escolares (Baronnet, 2015).

Bertely (2014), Nigh y Bertely (2018) y Sartorello (2014; 2016; 2021) reconstruyen la trayectoria de la Unión de Maestros de la Nueva Educación (UNEM), asociación civil multiétnica surgida en Chiapas en 1995; el propósito de esta asociación es consolidar una educación intercultural bilingüe crítica y descolonial, bajo el control comunitario, con un enfoque teórico-práctico que propicie una educación para la vida buena (*lekil kuxlejal*) en cuanto horizonte político-societal alternativo al sistema capitalista y antropocéntrico hegemónico.

Apoiada en el MII, la UNEM involucra a las comunidades en procesos educativos en los que, como se explicará en el apartado sobre el cuadro del conocimiento indígena, este conocimiento se formaliza para convertirlo en contenidos para la educación escolar. Estos procesos se construyen en interacción con el entorno socio-natural a partir de actividades sociales, productivas, rituales y recreativas comunitarias, lo que fomenta la integración de las formas de vida y del conocimiento indígena en los espacios escolares. A tal respecto, Nigh y Bertely (2018) destacan que, poner la actividad en la milpa en el centro del aprendizaje supone trasladar el proceso educativo

de los salones escolares hacia el territorio; e implica revalorizar el conocimiento local en sus legítimas formas de expresión y resaltar los valores de respeto hacia la biodiversidad y la sustentabilidad. Se propicia así una alfabetización ética y territorial en la que comuneros, educadores y niños inter-aprenden con la naturaleza y los seres que la habitan al explicitar conocimientos, valores y significados propios que vitalizan sus culturas, cosmovisiones y lenguas, así como al promover un bilingüismo aditivo (Bertely, 2014). Como se explicará más adelante, en el MII y en las milpas educativas, las y los educadores parten de la investigación del entorno socio-natural comunitario para identificar, sistematizar y, de esta manera, formalizar el conocimiento indígena y aprovecharlo para planear las actividades didácticas lingüística y culturalmente pertinentes. Esto implica un involucramiento integral en la vida de la comunidad que les permita identificar el conocimiento indígena presente en las actividades que se llevan a cabo en el territorio comunitario y definir estrategias apropiadas para articularlos con los conocimientos escolares (Salgado *et al.*, 2018).

En este marco, a partir del 2017, en colaboración entre la UNEM, la REDIIN, el CIESAS y el Instituto de Investigaciones para el Desarrollo de la Educación (INIDE) de la Universidad Iberoamericana, se ha desarrollado el proyecto “Milpas educativas para el buen vivir” (REDIIN, 2019; Sartorello, 2021) que se implementa en aproximadamente 80 comunidades indígenas de Chiapas, Puebla, Michoacán y Oaxaca. El trabajo realizado en las milpas educativas de estas localidades, esto es, en escuelas comunitarias y familiares, así como en centros educativos de nivel inicial, preescolar y primaria adscritos al Subsistema de Educación Indígena, en los cuales laboran docentes formados en el MII, ha permitido consolidar este enfoque intercultural crítico y descolonial al generar materiales educativos de autoría indígena (REDIIN, 2019), así como unidades didácticas en las que se explicita el conocimiento indígena presente en

actividades comunitarias. A través de dichas unidades, este conocimiento se articula y contrasta con el conocimiento escolar con el fin de promover una educación para el buen vivir en cuanto horizonte societal construido desde las formas de vida y cosmovisiones de los pueblos indígenas.

## PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

En el marco de los debates arriba reportados, en este escrito se da cuenta de los hallazgos resultantes de una investigación etnográfica colaborativa que se llevó a cabo durante el proceso de acompañamiento que quien escribe el presente facilitó para propiciar la apropiación del MII y la propuesta de milpas educativas. El colectivo participante estuvo integrado por 30 docentes (22 mujeres y 8 hombres) que laboran en 9 escuelas de educación preescolar y 9 de primaria de la zona 412 de San José Miahuatlán (Puebla), algunos de los cuales (6 docentes de preescolar y 3 de primaria) tenían una formación previa en el MII por haber cursado los diplomados mencionados en la nota 1.

La oportunidad de contar con docentes previamente formados en este enfoque —que el autor del presente ha venido cultivando desde hace casi dos décadas—,<sup>2</sup> fue un gran aliado para concentrar en esta región el trabajo de acompañamiento a las milpas educativas poblanas que se viene realizando en los tres últimos años como parte de la REDIIN, como fue el caso del proyecto “Milpas educativas ante la Covid-19” (Sartorello, 2022). También es importante destacar el apoyo del equipo de la Supervisión Escolar 412,<sup>3</sup> cuya progresiva y cada vez más comprometida participación en el proceso de acompañamiento contribuyó de manera importante al logro de los hallazgos

que aquí se reportan. Además de participar en la planeación de los diferentes talleres de formación, este equipo ha dado seguimiento puntual a las actividades de investigación y sistematización que realizaron las y los maestros.

Finalmente, es menester mencionar que, en un contexto educativo nacional caracterizado por la implementación de la Nueva Escuela Mexicana (NEM), con su énfasis en la vertiente crítica y descolonial de la interculturalidad y en la vinculación entre escuela y comunidad (SEP, 2022), este proyecto fue avalado por la entonces directora de Educación Indígena (DEI) de Puebla. De hecho, desde 2012 esta instancia ha financiado diversas promociones de los diplomados de formación en el MII; además, los materiales educativos producidos en los diplomados impartidos en 2020 han sido publicados masivamente (Gutiérrez, 2022) y fueron distribuidos en todas las escuelas de educación indígena del estado. Ello generó preocupación en la REDIIN, dado que parecía una estrategia del Estado para apropiarse y masificar una propuesta educativa surgida desde la UNEM, una organización indígena independiente inspirada en los ideales zapatistas. De hecho, la decisión de impulsar este proceso de acompañamiento se inserta en las acciones de cuidado y control del MII (Bertely *et al.*, 2015) que se realizan desde la REDIIN para que este enfoque educativo no pierda su esencia crítica y reivindicativa de los derechos de los pueblos indígenas.

Los hallazgos resultantes de este proceso aportan elementos teórico-metodológicos que pueden beneficiar el desarrollo y consolidación de otras iniciativas de educación intercultural crítica y descolonial; y, así, contribuir al derecho a una educación socioculturalmente relevante para los pueblos

<sup>2</sup> Mi colaboración con la UNEM como integrante del equipo coordinado por María Bertely y Jorge Gasché inició en el año de 2004, cuando ella me invitó a asesorar el proceso de diseño del modelo curricular de educación intercultural bilingüe de la UNEM (UNEM, 2009; Sartorello, 2014). Desde entonces, hasta la fecha, he participado de manera constante en las actividades y proyectos educativos de la UNEM y de la REDIIN, asumiendo la coordinación, junto con Bertely, del proyecto “Milpas educativas para el buen vivir” (REDIIN, 2019).

<sup>3</sup> Este equipo estuvo integrado por el maestro Pedro Martínez Martínez (supervisor escolar), la maestra Catalina Cano Yáñez y el maestro Leonardo de la Cruz Martínez, asesores técnico-pedagógicos de preescolar y primaria, respectivamente, y por las maestras Yadira Martínez y Mónica Remedios.

indígenas. Asimismo, desde la perspectiva de la interculturalidad para todos planteada por Sylvia Schmelkes (2013), podrían resultar importantes para incluir el conocimiento de los diferentes pueblos indígenas mexicanos en el currículo nacional.

## APROXIMACIÓN METODOLÓGICA

Desde el posicionamiento político y epistemológico crítico y decolonial que he venido desarrollando desde mi tesis doctoral (Sartorello, 2014), esta investigación se enmarca en el enfoque etnográfico colaborativo de Joanne Rappaport (2007). A partir de su interesante experiencia con organizaciones sociales colombianas, esta autora precisa que, lejos de reflejarse únicamente en el producto final, la colaboración es una actividad asumida principalmente *en el proceso* de trabajo de campo; es decir, “el espacio de trabajo de campo entendido como recolección de datos en co-conceptualización” (Rappaport, 2007: 4), cuyo propósito es democratizar el proceso de construcción del conocimiento y promover la agencia epistémica de los diferentes sujetos que participan en ello.

En mi experiencia con las metodologías colaborativas, he aprendido que una de las premisas fundamentales de este tipo de colaboración epistémica tiene justamente que ver con que el investigador aprenda a “desmantelar, de-construir y de-colonizar desde adentro las epistemologías occidentales” (Denzin, 2005: 934) en las que se ha formado, y ponga en cuestión la posición de poder que le confieren sus títulos de estudio y su estatus académico. Como destaca Luis Enrique López (2009), basándose en su amplia experiencia de colaboración con organizaciones indígenas latinoamericanas, lo anterior implica que el investigador apueste consciente e intencionalmente por desarrollar una “investigación de acompañamiento... asumir el carácter intercultural y plantearse nuevos modos de actuación para superar la asimetría y la naturaleza de la investigación académica tradicional”

(López, 2009: 44). De esa manera, es posible facilitar un proceso dialógico y colaborativo de construcción del conocimiento en el que confluyan las cosmovisiones y perspectivas epistémicas de los diferentes colaboradores.

En la experiencia que se relata en este escrito, lo anterior implicó adoptar una actitud reflexiva y autocrítica que limitara mi ego y frenara mi locuacidad académica con el fin de poner mis herramientas intelectuales y mis motivaciones políticas al servicio del colectivo docente con el cual se llevó a cabo la colaboración. Ello implicó manifestar desde el comienzo —y a lo largo de todo el proceso— un posicionamiento político-académico a favor de los derechos educativos de los pueblos indígenas, así como asumir constantemente mi compromiso con y responsabilidad hacia las y los maestros con quienes realicé la colaboración, prestando atención a sus preguntas, inquietudes y necesidades. Más que conducir o dirigir el proceso, ello implicó mi disposición humilde y atenta a observar, escuchar, reflexionar e interaprender de y junto con ellas y ellos. Como explica Luke Eric Lassiter (2005), lejos de considerar a las y los maestros como meros informantes, se les tomó en cuenta como interlocutores expertos en el campo de la educación indígena; y como aquéllos que, con base en sus experiencias docentes, desempeñarían un papel activo a lo largo de todo el proceso colaborativo, al participar en las diferentes fases del mismo en calidad de “co-productores de significados” (Denzin, 2005: 934).

No es de menor importancia señalar que, a diferencia de lo que había vivenciado con los empoderados y politizados educadores comunitarios indígenas de la UNEM junto a los cuales co-teorizamos el modelo educativo de la UNEM (UNEM, 2009; Sartorello, 2014; 2020), en esta ocasión limitar mi poder en el proceso no resultó sencillo, como simboliza el calificativo de “doctor” que, desde el comienzo, me fue atribuido por el supervisor escolar. Con humildad, paciencia y perseverancia logré, paulatina y parcialmente, desmontar estas asimetrías,

sobre todo gracias a la prolongada convivencia con las y los maestros participantes, con quienes compartimos alimentos, caminatas, calor, frío, risas, bromas y anécdotas, cantadas a la luz de la Luna, en el duro piso de las escuelas en donde nos quedábamos a dormir durante los talleres. Fue de esa manera, empática y humana antes que nada, que logré que, desde mediados del proceso, el supervisor y los demás colaboradores comenzaran a referirse a mí como “nuestro gran amigo Stefano”; que, poco a poco, dejaran de llamarme “doctor” y, sobre todo, de tratarme como tal, para considerarme, más bien, como un acompañante.

Ello no quiere decir, sin embargo, que mis opiniones y comentarios tuvieran el mismo peso de las y los demás participantes, ya que, finalmente, el poder académico que se me atribuía en cuanto “experto” en el MII siempre estuvo presente. Fue así que, como mencioné anteriormente, traté de limitar mis intervenciones y de promover la participación de las demás personas que integraban el equipo de la supervisión con el fin de propiciar su empoderamiento. Asimismo, a la hora de presentar mis comentarios, cuidé en todo momento las formas y las expresiones; traté de ofrecer retroalimentaciones asertivas y, sobre todo, de no juzgar a nadie.

Ahora bien, después de aclarar cómo fui trabajando sobre mi posicionamiento en este proceso, a continuación explicaré cómo éste fue desarrollándose de manera inductiva, siguiendo un camino que no estaba del todo definido desde un comienzo, sino que fue adaptándose de acuerdo a lo que iba surgiendo; en particular, la ruta metodológica dependió de las necesidades e inquietudes manifestadas por las y los participantes y por los integrantes del equipo de la supervisión escolar, quienes dieron seguimiento a las actividades y tareas definidas en los talleres presenciales a través de la realización de visitas de acompañamiento a las diferentes escuelas. Cabe mencionar que los hallazgos de este proceso se comentaban vía Zoom en las

reuniones de planeación de los talleres que realizamos con frecuencia mensual.

Es importante que el hecho de destacar la importancia de las contribuciones de mis colaboradores no implica evidentemente omitir mi responsabilidad en el proceso y en el principal producto del mismo: el cuadro del conocimiento indígena. Como se mostrará a continuación, éste fue el resultado de la confluencia entre las necesidades formativas sentidas por las y los docentes, las observaciones realizadas durante el seguimiento por el equipo de la supervisión y, finalmente, de mi propia reflexión sobre los alcances del proceso de apropiación de la propuesta político-pedagógica que acompañaba.

## ANÁLISIS DEL PROCESO DE ACOMPAÑAMIENTO

El proceso abarcó 7 talleres presenciales de 3 días cada uno realizados entre octubre de 2022 y noviembre de 2023 en las escuelas de Ocotlamanic, Trancas-Zoquitlán (2), San José Miahuatlán, Cobatepec, Ahuatla y San Mateo Tlacoxtalco. Las y los participantes llegábamos a la comunidad en la madrugada del primer día y nos quedábamos hasta la tarde del tercero. Ello fue posible gracias a que autoridades comunitarias autorizaron que pasáramos las noches en los salones de la escuela y nos apoyaron con la alimentación.

Desde el primer taller que se llevó a cabo en la localidad de Ocotlamanic en octubre de 2022, los comités educativos y las madres y padres de familia de las diferentes localidades participaron activamente en el proceso formativo. Nos acompañaron a recorrer sembradíos, bosques, veredas y casas de sus comunidades para que pudiéramos observar el territorio sociocultural de la localidad y nos compartieron explicaciones sobre la realización de las diferentes actividades sociales, productivas, alimentarias, curativas y rituales que llevan a cabo. Apoyaron a las y los maestros a investigar, identificar y sistematizar el conocimiento

indígena relacionado con las actividades que decidieron investigar. Además, al final de cada taller, las y los comuneros fueron invitados a compartir sus palabras con el grupo de maestros para expresar sus opiniones respecto de la importancia de revalorar lo que más adelante se identificaría como los diferentes saberes, haceres, decires, sentires y valores comunitarios indígenas y a incorporarlos en los procesos educativos escolares.

Fue de esa manera como las y los maestros se sensibilizaron sobre la necesidad de salir de la escuela para convivir con sus habitantes y conocer el territorio sociocultural de la comunidad, y tomaron conciencia acerca de la necesidad de establecer relaciones respetuosas de convivencia, colaboración e interaprendizaje con las y los comuneros. Se buscó generar, así, una vinculación ontológica, epistémica y pedagógica entre escuela y comunidad que provocó que las y los docentes cuestionaran sus percepciones negativas con respecto a las formas de vida indígenas y campesinas de las cuales, como se mostrará más adelante, se habían alejado a lo largo de sus trayectorias educativas y laborales. Poco a poco, pudieron acercarse a una comprensión más integral de la cosmovisión de las familias de sus estudiantes y aprendieron a identificar el conocimiento indígena implícito en actividades reales que se llevan a cabo en escenarios naturales. Aprendieron a valorar a las y los comuneros, reconociéndolos como sabios y expertos de su cultura indígena específica; y a apreciar el potencial de su contribución a los procesos educativos.

Ahora bien, antes de continuar es necesario dedicar unas líneas para explicar cómo, después de observar las resistencias y dificultades que una parte importante de las y los maestros tuvo a lo largo de los primeros talleres para involucrarse en la investigación del conocimiento indígena, decidimos que era necesario ir a la raíz de este problema y comprender su origen. Para ello, durante los dos talleres que se realizaron en las localidades de Cobatepec (mayo 2023) y de Ahuatla (junio 2023) formulamos

algunas preguntas que les ayudaron a explicitar las vivencias experimentadas a lo largo de diferentes etapas de sus vidas y propiciamos que ellos y ellas reconstruyeran y reflexionaran sobre las experiencias vividas durante su infancia, escolarización, formación magisterial y trabajo docente, relacionándolas con su identidad étnica.

Hacer públicas esas vivencias fue un proceso difícil que tocó fibras muy sensibles y dolorosas; sin embargo, todas y todos los participantes lo realizaron con mucha dedicación, incluido quien escribe el presente. Compartir nuestras historias y experiencias cimentó considerablemente el colectivo; nos acercó en cuanto seres humanos que vivenciaban un proceso denso y profundo que implicó abrirnos a los demás, exponer nuestras fragilidades, mostrar nuestras ambivalencias y deconstruirnos como personas, maestros y formadores. Las y los maestros pudieron reflexionar sobre su relación ambivalente con la educación indígena en la medida en que entendieron y reelaboraron traumas personales relacionados con historias de discriminación y racismo que les dificultaban desarrollar procesos educativos que pusieran en el centro el conocimiento, formas de vida y cosmovisiones de las comunidades. Es con sumo respeto que, en las líneas siguientes, se retoman algunos elementos que nos autorizaron a compartir.

Con excepción de cuatro maestros que llevan más de 30 años en el magisterio indígena, las y los demás integrantes del colectivo tienen entre 10 y 15 años de servicio. Por lo general nacieron en una comunidad indígena, pero desde niños(as) salieron a estudiar a la ciudad de Tehuacán, centro mestizo de la región. Casi nadie vive en la comunidad donde nació, sino en las cabeceras municipales de la región, y la mayoría ya no tiene una relación directa con el trabajo campesino y las formas de vida de las comunidades.

Mientras que los maestros más grandes dominan muy bien el náhuatl por haberlo aprendido de sus familiares, las y los más jóvenes no

lo aprendieron de sus padres. A causa del racismo y la discriminación que vivieron, sus padres decidieron no enseñárselos, sino hablarles en castellano para que no tuvieran que sufrir como ellos. En algunos casos, fueron las abuelas las únicas personas que les enseñaron palabras o expresiones en náhuatl, pero para la mayoría su lengua materna fue el castellano.

Los padres de estos jóvenes maestros decidieron enviarles a estudiar a una escuela urbana con el fin de asegurarles “un mejor futuro”. Estudiar en la ciudad fue una estrategia familiar para permitirles “salir adelante”, “aspirar a más”, “ser alguien en la vida”. Al llegar al contexto urbano, sin embargo, vivieron experiencias de racismo y discriminación, en particular en la escuela. En sus testimonios es recurrente el triste y doloroso recuerdo de burlas, humillaciones y hostigamiento por parte de compañeras y compañeros. Ser apartado de los demás por “venir del campo”, “ser pobre y llevar huaraches”, “hablar castellano con acento indígena”<sup>4</sup> fueron estigmas difíciles de quitar que les orillaron a ocultar sus orígenes indígenas y a mimetizarse con las y los demás estudiantes al interpretar formas de hablar, de ser y de vivir acordes al contexto urbano.

Para muchos, ser maestro(a) no fue ciertamente su primera opción laboral, sino la única que estaba a su alcance, sobre todo por tener familiares en el magisterio y poder “heredar” una plaza o encontrar facilidades para comprarla. Volverse docente indígena contribuyó a revalorar la lengua náhuatl en cuanto requisito para obtener una plaza, lo cual se convirtió en principal —y a menudo único— elemento identitario indígena. A pesar de ello, aunque hayan pasado el examen de certificación de la competencia lingüística, la mayoría todavía no domina el náhuatl y lo está aprendiendo en la comunidad donde labora.

Los maestros más grandes recuerdan la época de castellanización de los años ochenta,

cuando hablar náhuatl estaba prohibido y era castigado en las escuelas indígenas nominalmente bilingües. Uno de ellos comentó que se siente culpable y que le preocupa que un día se encuentre con esos padres de familia a quienes les decía que no había que enseñar la lengua indígena a sus hijos. En el caso de las y los maestros más jóvenes, recuperar, aunque sea parcialmente, la lengua originaria, no ha ido de la mano de la reapropiación de elementos de la cosmovisión indígena, ni de formas y estilos de vida comunitarias, hacia las cuales tienen actitudes ambivalentes. Aunque aprecian la comida del pueblo y tienen una visión a menudo idealizada de la comunidad, marcan distancia respecto de sus formas de vida y las cosmovisiones que no les pertenecen y con las cuales no se identifican. Ello se observa cuando se refieren a las y los comuneros, a quienes suelen identificar con el pronombre “ellos/as”, o cuando hacen referencia a “sus costumbres y tradiciones”, a “sus creencias”. Una maestra se refirió a esta situación cuando preguntó: “¿por qué nosotros no nos reconocemos como parte de la comunidad?”, a lo que otra maestra contestó diciendo que “no nos hemos dado el valor de reconocernos como indígenas”.<sup>5</sup>

En sus testimonios también dieron cuenta de la discriminación y de las burlas que siguen padeciendo al interior del gremio magisterial por ser parte del subsistema indígena, lo que identifican como una de las causas de su ambivalencia y de la poca valoración que tienen de sí mismos.

Estos testimonios nos han permitido comprender que, derivado del racismo y de la discriminación que han padecido a lo largo de sus vidas, las y los maestros no sólo tienen actitudes y comportamientos ambivalentes hacia las lenguas, formas de vida y cosmovisiones indígenas, sino que viven un fuerte desarraigo ontológico y epistémico que les dificulta captar el conocimiento indígena de las personas

<sup>4</sup> Los textos entrecomillados en este párrafo proceden del diario de campo del taller de Cobatepec, realizado el 17 de mayo de 2023.

<sup>5</sup> Diario de campo del taller de Ahuatla, 21 de junio de 2023.

que habitan las comunidades donde laboran y aprovecharlo para fortalecer la pertinencia y relevancia de los procesos educativos escolares.

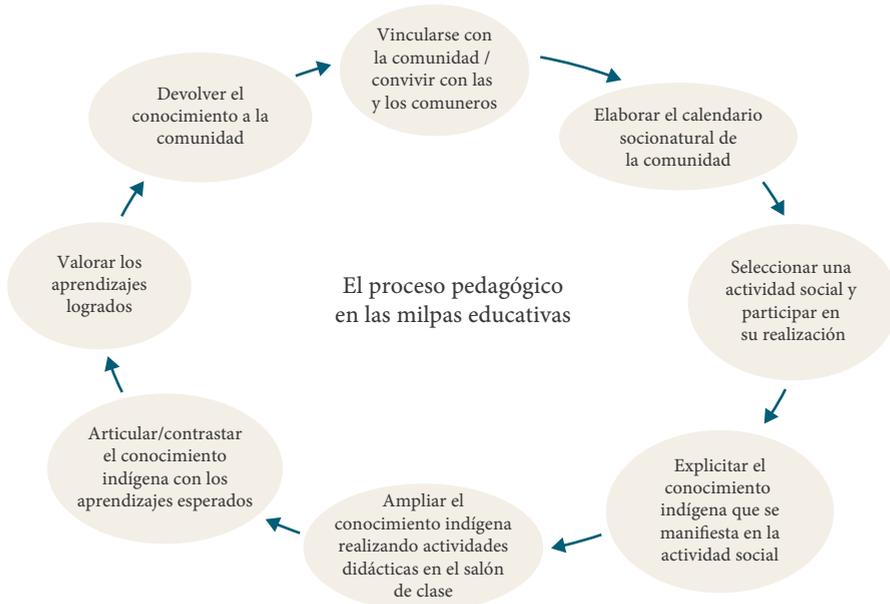
No obstante, gracias al trabajo que hemos realizado en este proceso, poco a poco han podido reencontrarse con sus orígenes. Aunque ello solamente se verá con el tiempo, el hecho de enfatizar la importancia política, epistémica, axiológica y pedagógica de incorporar el conocimiento indígena en los procesos educativos y, sobre todo, de haberles aportado una herramienta metodológica para captarlo y sistematizarlo, ha contribuido a revalorar su identidad étnica y, en ciertos casos, a construir

una etnicidad que les posiciona como actores políticamente activos en pro de la dignificación de lo indígena en la educación escolar.

### EL PROCESO PEDAGÓGICO EN LAS MILPAS EDUCATIVAS

Para dar cuenta de la importancia del cuadro del conocimiento indígena en cuanto herramienta metodológica que contribuye a captar y sistematizar este conocimiento, es importante explicar cómo se inserta en el marco del proceso pedagógico de las milpas educativas (Fig. 1).

Figura 1. El proceso pedagógico en las milpas educativas



Fuente: elaboración propia.

Este proceso comienza cuando el/la maestra toma la decisión de vincularse con la comunidad en la que labora: ya no se va a su casa en cuanto termina el horario de clase y dedica tiempo para convivir con las y los comuneros, frecuentar sus casas y participar de la vida comunitaria para así generar relaciones de confianza y amistad. En sus acercamientos con el comité educativo platica sobre la importancia de retomar el conocimiento indígena en

la educación escolar y explica que, para ello, es necesario que como maestro/a se dedique a investigarlo con su apoyo. Reflexiona con madres y padres acerca de la importancia de salir del aula para participar con sus hijos/as en las actividades sociales que se realizan en la comunidad.

Conforme va afinando su vínculo con la comunidad, el/la maestro/a invita a las y los comuneros a apoyar en la elaboración del calen-

dario sacionatural que, como se ha explicado en otros escritos (REDIIN, 2019; Gutiérrez, 2022), es un proceso que dura todo un ciclo escolar y está orientado a que las y los maestros conozcan cada vez mejor las actividades sociales, productivas, rituales y recreativas que se realizan en el territorio de la comunidad, y las relaciones con el ciclo agrícola y de vida de las y los habitantes de la localidad.

Conforme avanza la elaboración del calendario sacionatural, selecciona, en diálogo con las y los niños, una actividad comunitaria que se lleva a cabo en la temporada en la que se encuentra y, con el apoyo de comuneros/as expertos, desarrolla una “investigación” para identificar el conocimiento indígena en ella implícito. Dicha investigación no es extractiva y no se realiza por medio de la aplicación de cuestionarios y/o entrevistas, sino que es resultado de un proceso dialógico y colaborativo que implica acercarse, convivir, dialogar y acompañar a la/el comunero experto en la actividad. Guiado por ella/él, se dispone a conocer, desde una perspectiva *emic*, las características del lugar del territorio comunitario donde se realiza la actividad, las del recurso o recursos naturales que se utilizan, la técnica que se implementa, el fin social que tiene la actividad y los valores asociados a ella de acuerdo a la cosmovisión de la comunidad. Como explicaremos más adelante, territorio, recurso natural, técnica y fin social son, justamente, los cuatro ejes curriculares del MII; por medio de éstos se procesa pedagógicamente una actividad comunitaria para explicitar los conocimientos indígenas presentes en ella.

Ahora bien, durante los primeros talleres del proceso que se está analizando en este escrito, las y los maestros se esforzaron para cambiar sus hábitos y dedicar tiempo para acercarse a dialogar con las y los comuneros y participar de la vida comunitaria; a pesar de ello, sólo lograron una apreciación superficial de este conocimiento, limitada a aspectos folclóricos y a términos lingüísticos descontextualizados de las prácticas socioculturales

que le dan sentido. Afloraron obstáculos onto-epistémicos para aproximarse al conocimiento indígena desde una perspectiva más holística que permitiera captarlo en su integralidad y relacionarlo con la cosmovisión y la forma de vida que lo sustenta.

Durante el acompañamiento a maestras y maestros que participan en las milpas educativas pude captar a profundidad —y de manera integral— que identificar el conocimiento indígena que se desprende de una actividad comunitaria no es una tarea sencilla, inclusive para quienes tuvieron una formación previa en el MII. Cuando tienen que profundizar en los diferentes elementos que lo integran para proceder a la explicitación y ampliación del conocimiento indígena, éste termina diluyéndose y queda relegado a conocimiento previo e introductorio que muy pronto deja paso al conocimiento escolar. Esta dificultad, reflejo de la colonialidad del saber (Lander, 2000) que históricamente caracteriza la educación escolar indígena, se ha convertido en una preocupación para quienes, desde la REDIIN, nos hemos comprometido con la difusión, cuidado y consolidación del MII. Fue justo a raíz de ello que, a lo largo de este proceso de acompañamiento, diseñamos, piloteamos y validamos una nueva herramienta metodológica que apoyara a los/las docentes a investigar, identificar y sistematizar el conocimiento indígena presente en una actividad comunitaria.

## EL CUADRO DEL CONOCIMIENTO INDÍGENA

En este apartado se retoman planteamientos epistémicos claves del MII definidos por Gasché (2008a) que constituyeron la base para construir el cuadro del conocimiento indígena. Sustentado en la teoría de la actividad (Leontiev, 1984), en el enfoque histórico-cultural (Rogoff, 1993; De León, 2009) y en las pedagogías indígenas comunitarias (Pérez, 2004), en la formulación original del MII Gasché indicaba que las fuentes del conocimiento indígena

para la educación escolar son las actividades sociales, productivas, rituales y recreativas que las y los habitantes de la comunidad realizan en el territorio de la localidad en la que viven. Es justamente en estos procesos vivenciales, prácticos y reales, cuando el conocimiento indígena se manifiesta y asume su forma concreta: se vuelve visible, observable y clasificable en una serie de elementos concretos y simbólicos. En estas actividades dicho conocimiento se manifiesta, reproduce, renueva y transforma de acuerdo a la agencia sociocultural de los habitantes de una comunidad —y también a las influencias del entorno mayor en el que ésta se inserta—, de acuerdo a una dinámica intercultural de autonomía, apropiación, enajenación e imposición que ha sido explicada en la teoría del control cultural de Bonfil Batalla (1988).

Ahora bien, para poder identificar los conocimientos indígenas que se generan en una actividad comunitaria, se utiliza una frase que la describe en términos genéricos y que retomamos del modelo curricular de educación intercultural bilingüe: “nosotros vamos a nuestro territorio a pedir un recurso que trabajamos para satisfacer nuestras necesidades sociales” (UNEM, 2009: 85).

En ella se articulan entre sí los cuatro ejes curriculares del MII en cuanto categorías genéricas que permiten identificar, analizar y sistematizar: 1) los conocimientos indígenas relacionados con el territorio en el que dicha actividad se lleva a cabo; 2) con el o los recursos naturales principales que se utilizan; 3) con la técnica que se implementa y/o el tipo de trabajo que se lleva a cabo para recolectar, transformar y procesar dicho elemento natural; y, desde luego, 4) con el fin social que dicha actividad tiene en el marco de la cosmovisión de las personas que habitan la comunidad.

Al aplicarla a una actividad específica, la frase plasmada en el modelo curricular de educación intercultural bilingüe se convierte en la base concreta a partir de la cual explicitar

los conocimientos indígenas implícitos en cada uno de los ejes curriculares arriba mencionados. Veamos ejemplos relacionados con algunas actividades investigadas por las y los maestros que participaron en este proceso:

- Vamos al patio de la casa de doña Inés (eje territorio) a recolectar (eje técnica) *tempesquistles* (eje recurso natural) para comerlos hervidos (eje fin social).
- Vamos a la casa de la tía Chenchá (territorio) a separar (técnica) la palma verde de la blanca (recurso natural) para hacer *pozoni tanajtli* (fin social).
- Vamos al auditorio (territorio) a elaborar la estrella (técnica) de flor de cucharilla (recurso natural) para adornar el altar de la iglesia en la fiesta patronal (fin social).
- Vamos al terreno de don Avelino (territorio) a injertar (técnica) aguacate (recurso) para la venta (fin social).

Ahora bien, para explicitar el conocimiento indígena relacionado con cada uno de estos ejes, en la versión original del MII formulada por Gasché (2008a) se utilizan las variables del cartel sociedad/naturaleza (UNEM, 2009) que, como he podido observar a lo largo de éste y otros procesos de acompañamiento, resulta de difícil comprensión para las y los maestros, debido a que están expresadas en un lenguaje abstracto y “científico” que les resulta ajeno y que no logran aplicar a las actividades sociales de las comunidades.<sup>6</sup> Como se ha documentado en otros escritos (Sartorello, 2016; Sartorello y Hernández, 2017), las y los maestros suelen identificar en términos generales los conocimientos indígenas asociados a cada eje curricular; pero, con raras excepciones, no logran profundizarlos a suficiencia, sobre todo cuando no viven en las comunidades en las que laboran y no están familiarizados con las formas de vida campesinas, como es el caso

<sup>6</sup> Por ejemplo, en el caso del eje territorio, las variables principales son: ecosistema, hábitat, nicho ecológico, adaptación, población, etc. En el caso del eje técnica: tipos de proceso, objeto de trabajo, medio de trabajo, fases y secuencias, etc.

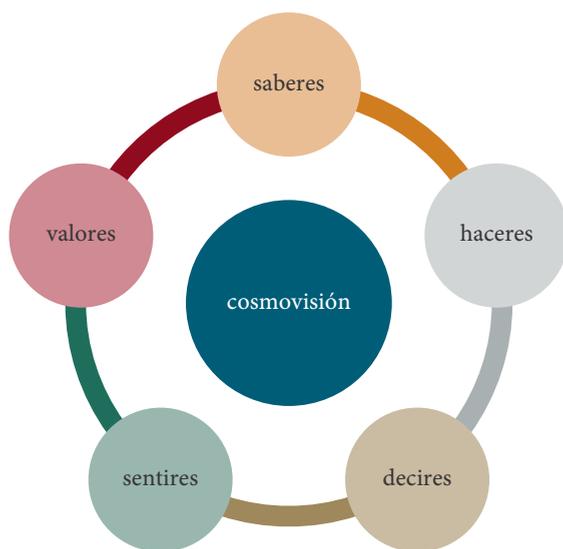
del colectivo docente con quien se colaboró en este proceso.

He aquí el meollo del problema epistémico que se ha logrado resolver gracias al cuadro del conocimiento indígena que, después de reflexionar sobre las mencionadas dificultades, propuse ante el colectivo y que, de manera colaborativa, hemos piloteado, mejorado y validado en este proceso.

Ahora bien, para no perder su profundidad e integralidad, es importante asumir que el conocimiento indígena que se manifiesta en

una actividad social específica está integrado por gestos, palabras, técnicas, conductas, actitudes y comportamientos que implican valores asociados a la forma de vida de una comunidad y a una cosmovisión caracterizada por la integración entre seres humanos, naturaleza y seres espirituales (Gasché, 2008a). Lo anterior permite postular que el conocimiento indígena es un conjunto articulado de saberes, haceres, decires, sentires y valores que responden a una cosmovisión específica (Fig. 2).

Figura 2. Conocimiento indígena



Fuente: elaboración propia.

Lejos de fragmentarlo, separándolo de la cosmovisión que lo sustenta, estas categorías genéricas permiten captar, explicitar y sistematizar el conocimiento indígena implícito en una actividad social en un lenguaje cercano a las vivencias que experimentan las y los maestros cuando participan en ella. Además, como se ha podido comprobar a lo largo del proceso de acompañamiento —gracias a los aportes de las y los maestros y del equipo de la supervisión—, es útil describir y precisar estas categorías para apoyarles a profundizar en cada una de ellas.

Como se infiere al revisar los descriptores asociados a cada categoría principal, este cuadro ofrece a las y los maestros indicaciones para profundizar en las diferentes características del conocimiento indígena y relacionarlo con las formas de vida, la cosmovisión y los valores asociados a ella. Gracias a ello, las y los maestros que participaron en este proceso, poco a poco (con algunas dificultades que se señalan más adelante), lograron investigar e identificar con mayor profundidad el conocimiento indígena implícito en una actividad comunitaria y luego sistematizarlo en el cuadro.

## Cuadro 1. Conocimiento indígena asociado a una actividad comunitaria

<b>Saberes</b>	Lo que el o la experta, sabia, conocedora sabe sobre: <ul style="list-style-type: none"> <li>• El territorio y el espacio donde se realiza esta actividad</li> <li>• El/los recursos naturales que se usan</li> <li>• La técnica que se aplica</li> <li>• El fin social de la actividad</li> <li>• La contribución que esta actividad tiene para el buen vivir de las personas, las familias y la comunidad</li> </ul>
<b>Haceres</b>	Lo que el o la experta, sabia, conocedora, hace durante la actividad <ul style="list-style-type: none"> <li>• Los gestos y los movimientos que hace, la conducta que tiene, las posturas del cuerpo que asume</li> <li>• Lo que hace con el o los recursos naturales</li> <li>• La técnica que utiliza, la manera en la que usa determinada herramienta, el procedimiento que sigue</li> <li>• Lo que hace para que se logre el fin social esperado</li> </ul>
<b>Decires</b>	Lo que el o la experta, sabia, conocedora, dice durante la actividad <ul style="list-style-type: none"> <li>• Las palabras y los discursos, pero también los silencios que acompañan la actividad</li> <li>• Lo que dice cuando está en el lugar donde la actividad se lleva a cabo</li> <li>• Los nombres en lengua originaria de los recursos naturales y de sus diferentes partes</li> <li>• Los nombres en lengua originaria de los utensilios y herramientas que usa</li> <li>• Las palabras con las que describe el fin social de la actividad</li> <li>• Las historias, cuentos y leyendas que se relacionan con la actividad</li> </ul>
<b>Sentires</b>	Las emociones y sentimientos que experimenta durante la actividad, cuando: <ul style="list-style-type: none"> <li>• Está en el lugar de la naturaleza y/o del territorio comunitario donde se lleva a cabo la actividad; cuando recuerda cómo era y cómo es ahora; cuando imagina cómo será en un futuro</li> <li>• Narra una historia, un cuento o una leyenda relacionada con la actividad</li> <li>• Ve a las niñas y los niños participar en la actividad</li> <li>• Ve que la escuela se interesa por los conocimientos que ella la comunidad posee</li> <li>• Opina sobre lo que es una buena educación</li> <li>• Recuerda cómo era la escuela en sus tiempos y la contrasta con la educación de las milpas</li> </ul>
<b>Valores</b>	Los valores que se activan durante la actividad, que se relacionan con la cosmovisión de la comunidad y que están asociados: <ul style="list-style-type: none"> <li>• Al lugar del territorio donde se realiza la actividad</li> <li>• Al recurso natural que se utiliza</li> <li>• A la técnica que se implementa</li> <li>• Al fin social de la actividad</li> </ul>

Fuente: elaboración propia.

Cabe señalar que, una vez elaborado el primer borrador del cuadro con el apoyo de el/la comunero/a con quien se investigó una actividad social, cada maestra/o tuvo que validar, corregirlo y ampliarlo con aportes de otro/as comunero/as, lo que reafirma la relevancia de su participación en cuanto portadores del conocimiento indígena.

Como es entendible, sin embargo, aprender a utilizar este cuadro es un proceso lento y progresivo que lleva tiempo y que no está exento de dificultades. Es así que cada maestra/o ha logrado un nivel de apropiación

distinto, lo que, evidentemente, implicará dar continuidad al trabajo realizado, y para ello se requiere prestar atención a cómo precisarlo y adaptarlo a sus necesidades. A continuación, se presentan las principales fortalezas y áreas de oportunidad identificadas a lo largo de este proceso en relación con la apropiación del cuadro por parte de las y los maestros participantes. Para ello, se presenta un análisis de los diferentes saberes, haceres, decires, sentires y valores relacionados con las actividades sociales investigadas que plasmaron en los cuadros, mismos que, hacia el final del proceso que se

analiza en este escrito, tuve la oportunidad de analizar y retroalimentar.

### FORTALEZAS Y ÁREAS DE OPORTUNIDAD IDENTIFICADAS

Con respecto a los saberes asociados a la actividad, esta primera categoría les permitió dar cuenta de las características generales del territorio, entendido como el espacio específico donde se lleva a cabo. En particular, cuando el territorio es un espacio natural, como un sembradío de aguacates criollos o el terreno donde se encuentran árboles de tempesquistle, por ejemplo, los saberes se relacionan principalmente con las características del suelo y el tipo de tierra; la presencia o ausencia de ojos de agua, arroyos y pozos; las diferentes plantas, especies vegetales, minerales, insectos y animales que ahí conviven; su ubicación en el marco del territorio de la comunidad; los diferentes tipos de cultivos u otras actividades agrícola-ganaderas que se llevan a cabo en sus alrededores. Cuando la actividad se realiza en un espacio doméstico, como el patio donde una señora teje tenates de palma, por ejemplo, se enfocan en la descripción del lugar y de los objetos, herramientas y utensilios ahí presentes.

En el caso de los saberes asociados a el/los recursos naturales principales que se utilizan en la actividad como, por ejemplo, el aguacate criollo o la palma para tejer tenates, en el cuadro se plasmaron descripciones minuciosas de sus características fisiológicas, de su ciclo de vida y de la etapa de desarrollo en la que se encuentra cuando se utiliza en la actividad. También se reportan las diferentes especies de este recurso natural que existen en la comunidad, los diferentes usos que se les da, así como las plagas que pueden afectarlo y los remedios naturales que se utilizan para curarlo.

En lo que se refiere a los saberes relacionados con el fin social de la actividad, en ocasiones las y los maestros asocian el propósito de una actividad productiva con la venta, sin profundizar en otros fines socioculturales que

no están vinculados a la creciente penetración del mercado en las economías campesinas de las comunidades en las que laboran; se trata de fines relacionados con prácticas socioculturales propias que parecieran estar cayendo en desuso, como la producción para el autoconsumo, para el intercambio ceremonial o para el trueque. En otras ocasiones, como ha sido el caso de la elaboración de la estrella con flor de cucharilla, por ejemplo, se han enfocado en su propósito más inmediato (adornar el arco de la entrada de la iglesia), pero les ha costado relacionar su elaboración con el significado profundo que tiene en relación a la cosmovisión comunitaria: la ofrenda al santo patrono de la comunidad en cuanto representación sincrética de la Madre Tierra con el fin de propiciar la llegada de las lluvias.

Pasando a los haceres, las y los maestros han centrado su atención en el proceso y en la técnica que se lleva a cabo, por ejemplo, para injertar las plantas de aguacate criollo con yemas de aguacate *hass*, o bien, para elaborar la estrella con flor de cucharilla, así como en los momentos específicos del día en que se lleva a cabo una actividad agrícola, a menudo relacionada con las fases lunares. Cabe destacar la precisión de sus descripciones de los tiempos y de las diferentes etapas del proceso, así como de los pormenores con los que dan cuenta de las cantidades de recursos que se ocupan: de sus formas, colores, sabor, textura, medidas, peso y tamaño. Ello les ha permitido rescatar formas propias de contar, medir y pesar por medio de unidades de medida locales, como la cuarta, el rollo, la brazada, etc. También se observa mucha precisión a la hora de describir las diferentes herramientas y utensilios que se ocupan en el proceso, así como las fases que integran la técnica utilizada, para lo cual suelen apoyarse con fotos en las que se muestran acciones específicas que realiza el/la comunitaria experta en la actividad.

Al abordar los decires relacionados con el eje territorio, suelen rescatar algunas palabras aisladas en lengua náhuatl que pronuncia la

persona que lleva a cabo la actividad en diferentes momentos, por ejemplo, cuando lo recibe en su casa o en el lugar donde se lleva a cabo la actividad. En ocasiones se han recuperado cuentos breves, historias y leyendas relacionadas con la actividad, pero, con raras excepciones, hasta la fecha las y los maestros no han podido profundizar en sus significados. Lo anterior, sumado a su dominio aún incipiente del náhuatl, probablemente refleje que el proceso de acercamiento con las y los comuneros se encuentra en una fase inicial, y que no se ha logrado todavía generar la confianza necesaria para abordar estos aspectos.

En lo que se refiere a los decires asociados a el eje recurso, se suele destacar cómo se nombra en lengua originaria el recurso natural que se utiliza en la actividad, pero hace falta que las y los maestros rescaten los nombres en náhuatl de los demás recursos que se utilizan y, también, que profundicen en las diferentes partes que los integran, con el fin de generar campos semánticos en lengua indígena y en español que podrían aprovecharse para propiciar procesos de alfabetización bilingüe con las y los niños.

Con respecto de los decires asociados a la técnica, se recuperan los nombres en lengua indígena de algunas herramientas, y en alguna ocasión se han logrado rescatar algunos rezos y palabras rituales propiciatorias en náhuatl. No cabe duda que el rescate de esos decires rituales podría ser de gran ayuda para relacionar la actividad con la cosmovisión que le subyace, lo que contribuiría de manera importante a dar cuenta de su sentido profundo.

En el caso de los decires relacionados con el fin social es donde las y los maestros han tratado de destacar el significado propio y la función social que la actividad tiene para la gente de la comunidad de acuerdo a su cosmovisión. Sin embargo, como señalamos anteriormente, se trata de aproximaciones iniciales que no logran profundizar en la relación que dicha actividad tiene con la cosmovisión de la

comunidad, lo que da cuenta de que sus procesos de vinculación comunitaria necesitan de mayor tiempo y dedicación para consolidarse.

En la parte dedicada a los sentires, las y los maestros han plasmado los sentimientos y emociones que las y los comuneros manifiestan durante el desarrollo de la actividad como, por ejemplo, la satisfacción de ver cómo crecen los chivos que se están criando, la alegría de ver el crecimiento de la milpa y de las plantas de frijol y calabaza que se enredan entre las mazorcas y la preocupación y tristeza al ver la degradación del territorio donde crece la cucharilla. Es interesante observar cómo, en esta parte, suele enfatizarse la intensidad de la relación con el territorio comunitario y con la naturaleza y, en ocasiones, con los seres espirituales asociados a espacios específicos como los ojos de agua, los cerros o algunos espacios domésticos en los cuales se llevan a cabo rituales. Posiblemente sea en esta parte de los sentires donde las y los maestros podrían lograr acercarse más a la cosmovisión y forma de vida en la que la actividad se inserta.

Finalmente, han sido las partes del cuadro relacionadas con los valores lo que ha costado más trabajo profundizar. Al respecto, las y los maestros han recopilado algunos valores comunitarios importantes que se relacionan con la actividad específica, por ejemplo, el respeto, la colaboración, el servicio, la ayuda mutua, el agradecimiento; pero les ha costado relacionarlos de manera más integral con las formas de vida y cosmovisión de la comunidad.

Ahora bien, a pesar de las limitantes identificadas en el proceso de apropiación del cuadro del conocimiento indígena, no cabe duda de que los diferentes saberes, haceres, decires, sentires y valores comunitarios que las y los maestros han logrado explicitar en los cuadros que han elaborado hasta la fecha, rebasan en cantidad y calidad los conocimientos indígenas que habían podido identificar sin el apoyo de esta herramienta metodológica.

## A MANERA DE CONCLUSIÓN

En este escrito me propuse explicar el proceso de elaboración y apropiación del cuadro del conocimiento indígena en cuanto herramienta metodológica que coadyuva a las y los docentes de educación indígena a identificar, investigar y sistematizar los diferentes saberes, haceres, decires, sentires y valores indígenas que se desprenden de una actividad social que los habitantes de una comunidad llevan a cabo en el territorio sacionatural en el que habitan. Se mostró cómo dicha herramienta permite que las y los maestros de educación indígena —quienes a causa del racismo y la discriminación que han sufrido a lo largo de sus trayectorias escolares y formativas, experimentan fuertes procesos de desarraigo identitario y aculturación— logren acercarse con mayor profundidad a estos conocimientos, relacionándolos con las cosmovisiones que los sustentan. Al analizar los resultados de la apropiación de dicha herramienta por parte del colectivo docente con el cual se colaboró, se detectaron varias fortalezas y áreas de oportunidad que abonan a la contribución que el cuadro del conocimiento indígena puede ofrecer para incorporar el conocimiento indígena en los procesos educativos escolares.

A la luz de lo que se reporta en la literatura especializada que revisamos al comienzo de este escrito, consideramos que esta herramienta puede contribuir al desarrollo y consolidación no sólo de la propuesta educativa del MII y milpas educativas, sino también de otras iniciativas y experiencias de educación comunitaria indígena generadas desde perspectivas críticas y descoloniales de la interculturalidad que apuesten a consolidar el derecho a una educación socioculturalmente relevante para los pueblos indígenas. Además, como mencioné anteriormente, considero que, desde la perspectiva de la interculturalidad para todos planteada por Sylvia Schmelkes (2013), esta herramienta metodológica podría contribuir a fortalecer los procesos educativos interculturales dirigidos al

conjunto de la población nacional, en el sentido de coadyuvar a incluir el conocimiento de los diferentes pueblos indígenas en el currículo nacional y, de esa manera, propiciar su valoración, respeto y aprecio por parte de las y los estudiantes mestizos que no se autoadscriben a los diferentes pueblos indígenas que integran la nación pluricultural mexicana.

En relación a las perspectivas futuras de investigación que se abren a partir de lo que se ha generado en este proceso —que continuará en el 2024— me parece necesario señalar que los logros iniciales relacionados con el uso de esta herramienta metodológica tendrán que ser consolidados para poder avanzar con las siguientes fases del proceso pedagógico de las milpas educativas (Fig. 1). En particular, será fundamental apoyar a las y los maestros a integrar en sus planeaciones y actividades didácticas los diferentes saberes, haceres, decires, sentires y valores indígenas que han identificado y sistematizado en sus respectivos cuadros. Al respecto, los avances que se han registrado hasta la fecha permiten ser optimistas, sobre todo porque la mayor autonomía que la NEM otorga a las y los docentes para elaborar sus planeaciones didácticas, les está facilitando poner en el centro de los procesos educativos el conocimiento indígena.

Desde la perspectiva del MII y las milpas educativas, es justamente en los procesos educativos áulicos donde se procura que las niñas y los niños aprendan a formalizar los saberes, haceres, decires, sentires y valores implícitos en la actividad social que viven afuera de la escuela. Como nos ha enseñado Gasché (2008a), es en el salón de clase donde niñas y niños, guiados por sus maestros/as, tienen que dar un paso más y aprender a convertir esos saberes, haceres, decires, sentires y valores en conocimiento formal a través de actividades didácticas que sus docentes diseñan a partir de lo que han investigado y plasmado en el cuadro del conocimiento indígena.

Para limitarnos a algunos ejemplos relacionados con el eje recurso natural, después

de realizar la actividad en el territorio sociocultural comunitario, las y los maestros pueden llevar este recurso al salón e invitar a las y los niños a mirarlo, analizarlo y dibujarlo; a poner el nombre de cada una de sus partes en español y en lengua indígena; a describir sus características fisiológicas y a analizar sus etapas de desarrollo; a enlistar las diferentes especies de este recurso que existen en la comunidad, así como a analizar sus propiedades y usos. También se puede invitar al/la comunero/a que acompañó la actividad a que acuda al salón de clase y pedirle que ayude a recuperar todos estos conocimientos y a relacionarlos con la cosmovisión de la comunidad, por ejemplo, relatándole algún cuento o leyenda relacionado. Se puede solicitar a las y los niños que investiguen con sus familiares y que después lo compartan en el salón de clase para convertirlo en conocimiento común y elaborar un recetario o un herbario en el que, por escrito y con el apoyo de imágenes reales, se describan sus características, variedades y usos.

Es justamente gracias a la realización de actividades didácticas enfocadas en el conocimiento indígena que el/la maestro/a plasma en el cuadro cómo, de acuerdo a la lógica del MII y milpas educativas, niñas y niños no sólo fortalecen el conocimiento propio y se acostumbran a identificarlo, clasificarlo, analizarlo, investigarlo, profundizarlo y a relacionarlo con la cosmovisión que lo sustenta, sino que, a la par, van desarrollando aquellas habilidades escolares que necesitan para formarse y avanzar a los niveles educativos siguientes. Para ello, es de suma importancia que las y los maestros se den cuenta de todas las habilidades que se logran desarrollar al realizar actividades didácticas situadas a partir del conocimiento

indígena derivado de una actividad comunitaria que, como es evidente, resulta mucho más significativa y relevante para niñas y niños justamente porque surge de su entorno próximo de vida (Rogoff, 1993; De León, 2009).

Sin menoscabo de lo anterior, es importante mencionar, desde la perspectiva intercultural crítica y descolonial que caracteriza el MII y milpas educativas, que trabajar a partir del conocimiento indígena para que las niñas y los niños logren desarrollar importantes habilidades escolares convencionales, no debe hacernos olvidar que uno de los principales propósitos de este enfoque es justamente rescatar, dignificar y valorar el conocimiento indígena y la cosmovisión que lo sustenta, elementos que han sido históricamente negados y despreciados en la escuela oficial. Por ello, es hasta después de realizar las actividades didácticas con el conocimiento indígena que se procede a articular y contrastar este conocimiento con el escolar convencional; este último responde a un tipo de sociedad urbana, capitalista y antropocéntrica la cual, al reflejar la colonialidad del poder, del saber y del ser (Lander, 2000) que la caracteriza, no se relaciona de forma armónica con el mundo indígena, sus cosmovisiones, conocimientos y formas de vida. Es así que el proceso de articulación y contrastación entre estos dos tipos de conocimiento se realiza a partir de los saberes, haceres, decires, sentires y valores propios que se han vivenciado, explicitado y ampliado a partir de la actividad social y no de los aprendizajes escolares esperados. Es indispensable no forzar el conocimiento indígena y la cosmovisión que lo sustenta al interior de categorías ajenas que responden a ontologías y a epistemologías distintas y, a menudo, contrapuestas.

## REFERENCIAS

BARONNET, Bruno (2015), “La construcción de la demanda educativa en los pueblos originarios del sureste mexicano”, *Revista Colombiana de Educación*, núm. 69, pp. 47-73, en: [https://](https://www.redalyc.org/pdf/4136/413642323005.pdf)

[www.redalyc.org/pdf/4136/413642323005.pdf](https://www.redalyc.org/pdf/4136/413642323005.pdf) (consulta: 15 de septiembre de 2023).

BARONNET, Bruno (2017), “Estrategias alternativas de educación en las luchas de los pueblos

- originarios en México”, *Educação & Sociedade*, vol. 38, núm. 140, pp. 689-704, en: <https://www.redalyc.org/pdf/873/87353321010.pdf> (consulta: 15 de septiembre de 2023).
- BERTELY Busquets, María (coord.) (2009), *Sembrando nuestra propia educación intercultural como derecho. Diálogos, experiencias y modelos educativos de dos organizaciones indígenas del estado de Chiapas*, México, UNEM/ECI-DEA/CIESAS-Papeles de la Casa Chata/IIAP/OEI/Ediciones Alcatraz.
- BERTELY, María (2014), “Educación intercultural, alfabetización territorial y derechos indígenas en y desde Chiapas, México”, *Artículos y Ensayos de Sociología Rural*, año 9, núm. 19, pp. 23-39.
- BERTELY, María, Stefano Sartorello y Francisco Arcos (2015), “Vigilancia, cuidado y control étnico-político: Red de Educación Inductiva Intercultural”, *Desacatos*, núm. 48, pp. 32-49.
- BONFIL Batalla, Guillermo (1988), “La teoría del control cultural en el estudio de los procesos étnicos”, *Anuario Antropológico*, núm. 86, pp. 13-53.
- BRISEÑO Roa, Julieta (2018), “Os jovens, o pensamento-outro, e a microgeopolítica do conhecimento intergeracional nas Escolas secundárias comunitárias indígenas de Oaxaca, México”, *Arquivos Analíticos de Políticas Educativas*, vol. 26, núm. 88. DOI: <https://doi.org/10.14507/epaa.26.3505>
- BRISEÑO-Roa, Julieta (2020), “La construcción cotidiana de un modelo pedagógico alternativo en educación indígena: entre la participación comunitaria y el uso continuo de la lengua indígena”, *Prácticas y Discursos*, año 9, núm. 13, pp. 1-23. DOI: <https://doi.org/10.30972/dpd.9134411>
- CAUREY, Elías (2013), “Autonomía indígena y currículos regionalizados”, *Ciencia y Cultura*, núm. 30, pp. 35-55, en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=425839843003> (consulta: 20 de septiembre de 2023).
- Conceil en Éducation des Premières Nations (CEPN) (2017), 2e Conference sur la participation parentale e communautaire des Premières Nations, Je M’implique! “Creer del liens”, rapport final, 16 y 17 de noviembre de 2017, Manoir St Sauveur (Canadá), en: <https://cepn-fnec.ca/implication/wp-content/uploads/2018/10/rapport-final-conf-2017.pdf> (consulta: 22 de septiembre de 2023).
- DE LEÓN Pascuel, Lourdes (coord.) (2009), *Socialización, lenguajes y culturas infantiles: estudios interdisciplinarios*, México, CIESAS.
- DENZIN, Norman (2005), “Emancipatory Discourses and the Ethics and Politics of Interpretation”, en Norman Denzin e Yvonna Lincoln (eds.), *The Sage Handbook of Qualitative Research*, Thousand Oaks, Sage, pp. 931-983.
- GASCHÉ, Jorge (2008a), “Niños, maestros, comuneros y escritos antropológicos como fuentes de contenidos indígenas escolares y la actividad como punto de partida de los procesos pedagógicos interculturales: un modelo sintáctico de cultura”, en Jorge Gasché, María Bertely y Rossana Podestá (coords.), *Educando en la diversidad. Investigaciones y experiencias educativas interculturales y bilingües*, Quito, Abya-Yala, pp. 279-365.
- GASCHÉ, Jorge (2008b), “La motivación política de la educación intercultural indígena y sus exigencias pedagógicas. ¿Hasta dónde abarca la interculturalidad?”, en María Bertely, Jorge Gasché y Rossana Podestá (coords.), *Educando en la diversidad. Investigaciones y experiencias educativas interculturales y bilingües*, Quito, Abya-Yala, pp. 367-397.
- Gobierno de México-Secretaría de Educación Pública (SEP) (2022, 19 de agosto), Anexo del Acuerdo número 14/08/22 por el que se establece el Plan de Estudio para la educación preescolar, primaria y secundaria, *Diario Oficial de la Federación*, en: [https://www.dof.gob.mx/2022/SEP/ANEXO\\_DEL\\_ACUERDO\\_14\\_08\\_22.pdf](https://www.dof.gob.mx/2022/SEP/ANEXO_DEL_ACUERDO_14_08_22.pdf) (consulta: 8 de septiembre de 2022).
- GONZÁLEZ-Apodaca, Erica (2004), *Significados escolares en un bachillerato mixte*, México, Secretaría de Educación Pública (SEP)-Coordinación General de Educación Intercultural Bilingüe.
- GONZÁLEZ Apodaca, Erica y Angélica Rojas (2013), “Proyectos locales, autonomía educativa y resistencia indígena”, en María Bertely, Gunter Dietz y Guadalupe Díaz Tepepa (coords.), *Multiculturalismo y educación 2002-2011. Estados de conocimiento*, México, ANUIES/COMIE, pp. 383-413.
- GUTIÉRREZ Narváez, Raúl de Jesús (coord.) (2022), *Calendarios socionaturales y tarjetas de interaprendizaje. Fundamentos político-pedagógicos: el método indutivo intercultural*, México, CIESAS/REDIIN/Gobierno de Puebla-Secretaría de Educación.
- HAMEL, Rainer Enrique, Ana Elena Erape Baltazar y Betzabé Márquez Escamilla (2018), “La construcción de la identidad p’urhepecha a partir de la educación intercultural bilingüe propia”, *Trabalhos em Linguística Aplicada*, vol. 57, núm. 3, pp. 1377-1412, en: <https://hamel.com.mx/Archivos-Publicaciones/82.-hamel-et-al-2018-la-construccion-de-la-identidad-purhepecha-a-partir-de-la-eib-propia.pdf> (consulta: 20 de octubre de 2023).
- HERBETTA, Alexandre (org.) (2017), *Novas práticas pedagógicas: considerações sobre transformações escolares a partir da atuação de docentes indígenas do núcleo Takinahaky*, Goiania (Brasil), Universidad Federal de Goiás/Núcleo Takinahaky de Formação Superior Indígena.

- JIMÉNEZ-Naranjo, Yolanda y Maike Kreisel (2018), "Participación comunitaria en educación-reconfiguraciones de lo escolar y de la participación social", *Teoría de la Educación*, vol. 30, núm. 2, pp. 223-246. DOI: <https://doi.org/10.14201/teoredu302223246>
- LANDER, Edgardo (ed.) (2000), *La colonialidad del saber. Eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas Latinoamericanas*, Buenos Aires, CLACSO.
- LASSITER, Luke Erik (2005), *The Chicago Guide to Collaborative Ethnography*, Chicago, University of Chicago Press.
- LEONTIEV, Aleksei (1984), *Actividad, conciencia y personalidad*, México, Editorial Cartago.
- LÓPEZ, Luis Enrique (2009), "Interculturalidad, educación y política en América Latina: perspectivas desde el Sur. Pistas para una investigación comprometida y dialógica", en Luis Enrique López (ed.), *Interculturalidad, educación y ciudadanía. Perspectivas latinoamericanas*, La Paz, Plural Editores/Funproeib/Andes, pp. 129-220.
- MALDONADO Alvarado, Benjamín y Carlos Maldonado Ramírez (2018), "Educación e interculturalidad en Oaxaca: avances y desafíos", *Sinéctica. Revista Electrónica de Educación*, núm. 50, pp. 1-17. DOI: [https://doi.org/10.31391/s2007-7033\(2018\)0050-006](https://doi.org/10.31391/s2007-7033(2018)0050-006)
- NIGH Ron y María Bertely (2018), "Conocimiento y educación indígena en Chiapas, México: un método intercultural", *Diálogos sobre Educación. Temas Actuales en Investigación Educativa*, vol. 9, núm. 16, pp. 1-22, en: [https://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S2007-21712018000100003](https://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2007-21712018000100003) (consulta: 12 de octubre de 2023).
- PÉREZ Ríos, Edgar y Erica Yuliana Cárdenas Vera (2020), "De la educación rural a la educación rural comunitaria: reflexiones desde el municipio de San Jerónimo Coatlán, Oaxaca", *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos* (nueva época), vol. 50, núm. 1, pp. 225-250. DOI: <https://doi.org/10.48102/rlee.2020.50.1.12>
- PÉREZ Pérez, Elías (2004), "La educación en la familia tzotzil. Experiencia y formación", en Ángel Espina Barrio (ed.), *Familia, educación y diversidad cultural*, Salamanca, Ediciones Universidad de Salamanca, pp. 219-227.
- PIMENTEL da Silva, Maria do Socorro, Lilian Abram dos Santos y Alexandre Ferraz Herbetta (orgs.) (2019), *Saberes pedagógicos*, Goiania (Brasil), Universidad Federal de Goiás/Núcleo Takinahaky de Formacao Superior Indígena.
- QUILAQUEO, Daniel y Segundo Quintriqueo (2017), *Métodos educativos mapuches: retos de la doble racionalidad educativa. Aportes para un enfoque educativo intercultural*, Temuco (Chile), Universidad Católica de Temuco.
- QUINTRIQUEO, Segundo y Karina Arias-Ortega (2019), "Educación intercultural articulada a la episteme indígena en Latinoamérica. El caso mapuche en Chile", *Diálogo Andino*, núm. 52. DOI: <https://doi.org/10.4067/S0719-26812019000200081>
- RAPPAPORT, Joanne (2007), "Más allá de la escritura. La epistemología de la etnografía en colaboración", *Revista Colombiana de Antropología*, núm. 43, pp. 197-229.
- Red de Educación Inductiva Intercultural (REDIIN) (2019), *Milpas educativas para el buen vivir: nuestra cosecha*, México, IBERO-INIDE/CIESAS/Fundación W.K. Kellogg, en: [https://inide.ibero.mx/assets\\_front/assets/libros/2020/milpas-educativas-para-el-buen-vivir-nuestra-cosecha.pdf](https://inide.ibero.mx/assets_front/assets/libros/2020/milpas-educativas-para-el-buen-vivir-nuestra-cosecha.pdf) (consulta: 7 de septiembre de 2023).
- ROGOFF, Barbara (1993), *Aprendices del pensamiento. El desarrollo cognitivo en el contexto social*, Barcelona, Paidós.
- RUSSEL, Bishop y Mere Berryman (2010), "Te Kohaitanga: Culturally responsive professional development for teachers", *Teacher Development*, vol. 14, núm. 2, pp. 173-187, en: <https://researchcommons.waikato.ac.nz/handle/10289/4143> (consulta: 21 de septiembre de 2023).
- SALGADO Medina, Rosa María, Ulrike Keyser y Gabriela Ruiz de la Torre (2018), "Conocimientos y saberes locales en tres propuestas curriculares para educación indígena", *Sinéctica. Revista Electrónica de Educación*, núm. 50. DOI: [https://doi.org/10.31391/s2007-7033\(2018\)0050-003](https://doi.org/10.31391/s2007-7033(2018)0050-003)
- SARTORELLO, Stefano (2014), "La co-teorización intercultural de un modelo curricular en Chiapas, México", *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, vol. 19, núm. 60, pp. 73-101.
- SARTORELLO, Stefano (2016), "Política, epistemología y pedagogía: el método inductivo intercultural en una escuela tseltal de Chiapas, México", *LiminaR*, vol. 14, núm. 1, pp. 121-143.
- SARTORELLO, Stefano (2020), "Reflexiones epistémicas, metodológicas y ético-políticas sobre una experiencia de co-teorización intercultural de un modelo educativo y una colaboración que no termina", en Alberto Arribas Lozano, Gunther Dietz y Aurora Álvarez Veinguer (eds.), *Investigaciones en movimiento. Etnografías colaborativas, feministas y decoloniales*, Ciudad de Buenos Aires, CLACSO, pp. 81-112.
- SARTORELLO, Stefano (2021), "Milpas educativas: entramados socioculturales comunitarios para el buen vivir", *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, vol. 26, núm. 88, pp. 283-309.
- SARTORELLO, Stefano (2022), "Educar en pandemia: aprendizaje situado en las milpas educativas", *Articulando e Construyendo Saberes*, vol. 7. DOI: <https://doi.org/10.5216/racs.v7.72033>

- SARTORELLO, Stefano y Armando Hernández (2017), "Educar para el lekil kuxlejal / buen vivir: el método inductivo intercultural (MII) en la escuela comunitaria de La Pimienta", en Eva Salgado y Frida Villavicencio (coords.), *Revaloración de la diversidad lingüística y cultural de México*, México, CIESAS, pp. 108-142.
- SCHMELKES, Sylvia (2013), "Educación para un México intercultural", *Sinéctica. Revista Electrónica de Educación*, núm. 40, pp. 1-12.
- TRAPNELL, Lucy (2011), "Desde la Amazonía peruana: aportes para la formación docente en la especialidad de educación inicial intercultural bilingüe", *Educación*, vol. 20, núm. 39, pp. 37-50. DOI: <https://doi.org/10.18800/educacion.201102.003>
- TURNER, Angela, Katie Wilson y Judith Wilks (2017), "Aboriginal Community Engagement in Primary Schooling: Promoting learning through a cross-cultural lens", *Australian Journal of Teacher Education*, vol. 42, núm. 11. DOI: <https://doi.org/10.14221/ajte.2017v42n11.7>
- Unión de Maestros de la Nueva Educación para México (UNEM) (2009), *Modelo curricular de educación intercultural bilingüe de la UNEM*, México, UNEM/ECIDEA/CIESAS/IIAP/OEI/Ediciones Alcatraz.
- WALSH, Catherine (2012), *Interculturalidad crítica y (de) colonialidad. Ensayos desde Abya Yala*, Quito, Abya-Yala.

# Influencia de la familia como contexto alfabetizador en el desarrollo de la motivación lectora

IRIS OROSIA CAMPOS BANDRÉS\* | ROSA TABERNERO SALA\*\*

La asunción del paradigma constructivista e interactivo de la lectura ha promovido el estudio de aspectos que trascienden las destrezas cognitivas implicadas en el acto de leer, como la motivación lectora. Con el objetivo de estudiar este constructo en el contexto español, diseñamos una herramienta cuya validación se realizó mediante una investigación cuantitativa *ex post facto* con escolares de 8 a 12 años ( $N=700$ ) donde se exploró el vínculo entre la actuación de la familia como contexto alfabetizador y el índice de motivación lectora del alumnado. Los resultados constatan la validez del instrumento y evidencian la influencia positiva de las acciones familiares alrededor de la lectura en el desarrollo de la motivación lectora intrínseca, así como su correlación positiva con el hábito lector. Además, se halla una asociación significativa entre el estatus socioeconómico familiar, tanto con la motivación lectora intrínseca, como con el grado de percepción de la familia como contexto alfabetizador.

*The assumption of the constructivist and interactive paradigm of reading has promoted the study of aspects that transcend the cognitive skills involved in the act of reading, such as reading motivation. With the aim of studying this construct in the Spanish context, we designed a tool for the validation of which ex post facto quantitative research was developed with schoolchildren from 8 to 12 years ( $N=700$ ) where the link between the family's performance as a literacy context and the student motivation rate was explored. The results confirm the validity of the instrument and show the positive influence of family actions around reading on the development of intrinsic reading motivation, as well as its positive correlation with reading habits. In addition, there is a significant association between family socio-economic status and both intrinsic reading motivation and the degree of perception of the family as a literacy context.*

## Palabras clave

Alfabetización familiar  
Educación familiar  
Educación básica primaria  
Lectura  
Motivación lectora

## Keywords

Family literacy  
Family education  
Primary basic education  
Reading  
Reading motivation

Recepción: 29 de agosto de 2023 | Aceptación: 8 de marzo de 2024

DOI: <https://doi.org/10.22201/iisue.24486167e.2024.185.61421>

- \* Profesora contratada doctora en la Facultad de Ciencias Humanas y de la Educación de la Universidad de Zaragoza (España). Doctora en Educación. Líneas de investigación: educación lingüística y lectoliteraria; sociolingüística educativa; sociodidáctica de las lenguas. Publicaciones recientes: (2022, en coautoría con R. Tabertero, M.J. Colón y M. Sampérez), "Promoción de la lectura en la sociedad digital. El *book-trailer* del libro ilustrado de no ficción como epitexto virtual en la definición de un nuevo discurso", *Profesional de la Información*, vol. 31, núm. 2, e310213. DOI: <https://doi.org/10.3145/epi.2022.mar.13>; (2021, en coautoría con A. Marco), "Exploración de la relación entre la alfabetización familiar, las TIC y la competencia lectoescritora", *Tejuelo*, vol. 33, pp. 161-184. DOI: <https://doi.org/10.17398/1988-8430.33.161>. CE: [icamposb@unizar.es](mailto:icamposb@unizar.es). ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2039-031X>
- \*\* Profesora titular de universidad de la Facultad de Ciencias Humanas y de la Educación de la Universidad de Zaragoza (España). Doctora en Filología Hispánica. Líneas de investigación: literatura infantil y juvenil; educación lectoliteraria. Publicaciones recientes: (2023, en coautoría con M.J. Colón), "Leer para pensar. El libro ilustrado de no ficción en el desarrollo del pensamiento crítico", *Revista de Educación a Distancia (RED)*, vol. 23, núm. 75. DOI: <https://doi.org/10.6018/red.545111>; (2022, en coautoría con M.J. Colón, M. Sampérez e I.O. Campos), "Promoción de la lectura en la sociedad digital. El *book-trailer* del libro ilustrado de no ficción como epitexto virtual en la definición de un nuevo discurso", *Profesional de la Información*, vol. 31, núm. 2, e310213. DOI: <https://doi.org/10.3145/epi.2022.mar.13>. CE: [rostab@unizar.es](mailto:rostab@unizar.es). ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2332-5807>

## INTRODUCCIÓN

El desarrollo de la competencia lectora es fundamental para la construcción del conocimiento, la inclusión sociocultural de las personas y el pleno ejercicio de la democracia en una sociedad letrada (Lomas, 2015; Ferreira, 2016). La conciencia sobre el papel capital de la alfabetización para el desarrollo de la ciudadanía ha conducido a las instituciones educativas a escala internacional hacia un interés creciente por la superación del iletrismo, especialmente a partir de mediados del siglo pasado (UNESCO, 2017).

Si bien el interés por el desarrollo de la competencia lectora ha sido una constante a lo largo de las últimas décadas, su concepción ha sufrido un cambio de paradigma, desde una definición acorde a una perspectiva instrumental fundamentada en el desarrollo de destrezas individuales de naturaleza cognitiva y psicomotriz; hasta su consideración como un constructo complejo y multidimensional en el que intervienen diferentes factores de tipo cognitivo, afectivo y social, que están presentes en la relación interactiva entre el lector y el texto, mismo que se desarrolla en un contexto sociocultural determinado. Asimismo, se ha dado una evolución desde la concepción de la lectura como una habilidad a adquirir en un momento determinado de la vida y con una aplicación indistinta en diferentes situaciones comunicativas, hasta su consideración como una competencia de apropiación progresiva a lo largo de la vida, condicionada en cada práctica por factores vinculados al lector, al texto y al contexto del acto de lectura (Solé, 2012).

Evidencia de la perspectiva constructiva e interactiva que fundamenta la concepción actual de la lectura es la definición de la competencia lectora en la que se sustentan las pruebas del Progress in International Reading Literacy Study (PIRLS):

La competencia lectora es la habilidad para comprender y utilizar las formas lingüísticas

escritas requeridas por la sociedad y/o valoradas por el individuo. Los lectores son capaces de construir significado a partir de una variedad de textos. Leen para aprender, para participar en las comunidades de lectores del ámbito escolar y de la vida cotidiana, y para su disfrute personal (Mullis y Martin, 2021: 10).

En síntesis, el paradigma actual subraya, entre otras cuestiones, la contextualización de todo acto de lectura desde una perspectiva sociocultural, lo que conlleva una puesta en valor del carácter social que condiciona tanto su aprendizaje como su práctica.

La asunción de este paradigma ha conducido a un interés creciente por la exploración de la dimensión emocional de la lectura, del cual deriva una tradición de más de dos décadas; esta tradición está centrada en la definición del constructo de *motivación lectora*, que alude al conjunto de razones subjetivas que conducen a una persona a practicarla (Stutz *et al.*, 2016).

A pesar de que no existe una definición unívoca del constructo (Conradi *et al.*, 2014; Davis *et al.*, 2018; Neugebauer y Fujimoto, 2023), su relevancia en la formación de lectores ha sido subrayada al constatarse su asociación con el nivel de comprensión lectora alcanzado por el alumnado en diferentes etapas educativas (Klauda y Guthrie, 2014; Mol y Bus, 2011; Pfof *et al.*, 2013; Schaffner *et al.*, 2014; Rettig y Schiefele, 2023). Por otra parte, las investigaciones desarrolladas hasta el momento han enfatizado su carácter multidimensional (Schiefele *et al.*, 2012); así mismo, existe un acuerdo en considerar las razones que impulsan el deseo de leer desde una perspectiva dicotómica que contrapone aquéllas que se sustentan en aspectos de naturaleza intrínseca con las que lo hacen en aspectos de naturaleza extrínseca (Stutz *et al.*, 2016). Entre el estudiantado en edad (pre)adolescente se ha constatado que quienes practican la lectura movilizados/as fundamentalmente por razones intrínsecas —esto es, por la necesidad de satisfacer su curiosidad o por el placer que

sienten al sumergirse en los textos— tienden a presentar niveles más elevados de competencia lectora que quienes manifiestan razones esencialmente extrínsecas —esto es, practican la lectura movilizados/as por la consecución de un reconocimiento o una recompensa externa— (Schiefele y Löweke, 2017).

Entre los factores asociados al desarrollo de la motivación lectora en escolares se han explorado variables de tipo individual y educativo, si bien algunos estudios también han atendido a su vínculo con el contexto familiar. En este sentido, se ha constatado la importancia del estímulo ofrecido en el hogar para el desarrollo del interés por los libros (Baker y Scher, 2002; Klauda y Wigfield, 2012; Xia *et al.*, 2019), así como la influencia del capital económico y cultural familiar (Zucker *et al.*, 2022).

Si bien a nivel internacional existe un amplio corpus teórico en torno al constructo de motivación lectora, en el contexto español todavía está presente una tradición centrada en su estudio desde una perspectiva cuantitativa, con amplias muestras, que parte de las evidencias teóricas alcanzadas a escala internacional. Sin embargo, los resultados de España en las evaluaciones del Programme for International Student Assessment (PISA), por debajo de la media de la OCDE (Schleicher, 2019), unidos al descenso del hábito lector —fundamentalmente a partir de la adolescencia— (Federación de Gremios de Editores de España, 2023), imponen la necesidad de iniciar líneas de investigación sobre esta cuestión.

Para el caso del territorio de Aragón, resultan especialmente relevantes los resultados de la última Encuesta de Hábitos y Prácticas Culturales en España desarrollada por el Gobierno de España (2022), donde se constata el tímido papel de la familia como contexto impulsor del vínculo de los menores con la lectura, dado que sólo 37.8 por ciento de la población con hijos/as menores de 18 años dice compartir lecturas con sus descendientes en su tiempo de ocio. Habida cuenta de la relevancia de las prácticas alfabetizadoras desarrolladas en la

familia para la inmersión de los infantes en la cultura letrada (Santana *et al.*, 2017; Teberosky y Sepúlveda, 2018), estos datos resultan especialmente preocupantes.

Por otra parte, en el ámbito jurídico, la legislación actual (Ley Orgánica 3/2020) subraya la obligatoriedad de desarrollar planes de lectura en los centros educativos en aras de promover el hábito lector entre el alumnado; este objetivo es uno de los principales de la educación primaria.

Todo lo expuesto justifica el interés por desarrollar investigaciones que profundicen en el contexto español en los factores implicados en el desarrollo de la motivación lectora entre la población infantil, con especial énfasis en la intervención de variables vinculadas al contexto familiar.

## MARCO TEÓRICO

### *Definición del constructo objeto de estudio*

Como ya se ha señalado, actualmente no existe un consenso teórico en la definición de la motivación lectora (Conradi *et al.*, 2014; Davis *et al.*, 2018; Neugebauer y Fujimoto, 2023). No obstante, en consonancia con los principios de la teoría de la autodeterminación (Ryan y Deci, 2000), a lo largo de las más de dos décadas de investigación sobre esta cuestión, como ya se ha dicho, se asume la existencia de dos formas de motivación entre los lectores en formación: una de naturaleza intrínseca y otra de naturaleza extrínseca. La primera supone que la lectura responde al interés por satisfacer una curiosidad o por el placer que reporta, mientras que la segunda supone una práctica movilizada por la percepción de una recompensa o un reconocimiento externo asociado a ella.

Revisiones exhaustivas como las de Conradi *et al.* (2014) y Davis *et al.* (2018) destacan la amplia aceptación —con diversas modificaciones— del modelo propuesto por Wigfield y Guthrie (1997) para la definición y medición del constructo. Estos autores parten de la

teoría de la expectativa-valor (Wigfield y Eccles, 2000), la teoría de la autodeterminación (Ryan y Deci, 2002) y la teoría de la autoeficacia (Bandura, 1997) para proponer un modelo fundamentado en 11 dimensiones agrupadas, a su vez, en tres grandes apartados: 1) las creencias sobre la competencia o autoeficacia lectora (*self-efficacy, challenge y work avoidance*); 2) las razones intrínsecas y extrínsecas para leer (*curiosity, involvement e importance* para el caso de la motivación intrínseca y *recognition, grades y competition* para la extrínseca); y 3) razones sociales para leer (*social y compilance*).

Revisiones posteriores de este modelo han sugerido la necesidad de considerar la autoeficacia lectora como un factor condicionante del desarrollo de la motivación lectora en lugar de entenderse como uno de sus componentes. Además, investigaciones posteriores han utilizado mayoritariamente los reactivos del instrumento creado por Wigfield y Guthrie (1997) (*motivation reading questionnaire, MRQ*) correspondientes a las razones de tipo intrínseco y extrínseco para leer. Por otra parte, la revisión teórica evidencia una tendencia a la adaptación de dicha herramienta mediante la reducción de las dimensiones propuestas para cada orientación motivacional (Schiefele *et al.*, 2012; Schiefele *et al.*, 2016), así como del número de reactivos vinculados a éstas; o, incluso, mediante la redacción de forma alternativa de algunos de ellos (Schiefele *et al.*, 2016; Schiefele y Löweke, 2017).

Revisado el estado de la cuestión por lo que respecta a la definición del constructo, en el apartado que sigue se presentan los fundamentos de la investigación a partir de una concepción de la motivación lectora coherente con el consenso adoptado con mayor amplitud por la comunidad científica: aquella que atiende a las razones intrínsecas y extrínsecas de la práctica de la lectura. La adopción de esta postura supuso la aplicación de una escala diseñada con base en la discusión de los reactivos vinculados a cada orientación

motivacional en el MRQ (Wigfield y Guthrie, 1997) por parte de un grupo de expertos/as en educación lingüística, que se sometió a pruebas de validez de constructo y fiabilidad.

### *Variables familiares en el desarrollo de la motivación lectora*

En cuanto a las variables asociadas al desarrollo de la motivación lectora, los estudios previos evidencian un especial interés por la exploración de su vínculo con aspectos de tipo individual y educativo. Entre las variables individuales consideradas destaca la edad, con una tendencia a la disminución de la motivación conforme ésta avanza (Xia *et al.*, 2019), fundamentalmente en la adolescencia (Merisuo-Storm, 2006; Pestcher, 2010; Artola *et al.*, 2021). También se han encontrado diferencias recurrentes en función del sexo, con la existencia de una mayor motivación entre las mujeres (Artola *et al.*, 2017; Graham *et al.*, 2012; Merisuo-Storm, 2006; Wigfield *et al.*, 2016). Los estudios previos también apuntan a la recurrente asociación positiva entre el autoconcepto lector y el nivel de motivación lectora (Kavanagh, 2019; Vakin-Nusbaum *et al.*, 2018; Xia *et al.*, 2019).

Respecto a los factores sociales, autores como Kavanagh (2019) y Zucker *et al.* (2022) han subrayado la todavía escasa cantidad de investigaciones sobre su potencial asociación con el desarrollo de la motivación lectora. En cualquier caso, pueden destacarse algunas evidencias relevantes relacionadas con el contexto familiar.

Una de las primeras aproximaciones a esta cuestión se encuentra en el trabajo de Baker y Scher (2002), quienes desarrollaron un estudio mixto con progenitores y estudiantes de primero de educación primaria ( $N=65$ ) pertenecientes a diferentes contextos socioculturales y socioeconómicos estadounidenses. En su investigación, encontraron un vínculo positivo entre la lectura por placer practicada por los progenitores y el nivel de motivación lectora de los escolares. También estudiaron la posible

influencia del estatus socioeconómico familiar en la determinación de la motivación lectora del alumnado, pero encontraron una realidad diferente a la esperada, ya que las creencias y conductas respecto a la lectura manifestadas por las familias fueron factores más relevantes que el nivel de ingreso familiar. En este sentido, Baker y Scher (2002) subrayan la importancia del modo en el que se experimenta el contacto con la lectura bajo la mediación de los progenitores para el desarrollo de la motivación lectora, frente a ciertas variables cuantitativas como la cantidad de libros disponibles en el hogar.

Posteriormente, otros autores han continuado indagando en el vínculo entre diferentes variables relacionadas con el contexto

familiar y el desarrollo de la motivación lectora en niños/as. En la Tabla 1 se recogen los resultados de una revisión de estudios recientes, seleccionados bajo los criterios de: temática del estudio (vínculo entre la motivación lectora y variables del contexto familiar); año de publicación (cinco últimos años); enfoque metodológico (cuantitativo); edad de las y los participantes (entre 8 y 12 años); y accesibilidad (artículos en *open access*). En síntesis, los resultados revelan una asociación positiva entre variables relacionadas con el estatus socioeconómico/sociocultural familiar y el papel de los progenitores como referentes lectores, con el desarrollo de la motivación, el autoconcepto y el hábito lector.

**Tabla 1. Síntesis de las aportaciones de los estudios revisados**

Autores	Contexto	Participantes	Principales evidencias
Becker y McElvany (2018)	Alemania	N=717 (3º a 6º de EP)	Mayor motivación lectora intrínseca, autoconcepto lector y hábito en las niñas, con mayor impacto entre el alumnado con menor estatus socioeconómico y mayor intensificación conforme aumenta la edad.
Kavanagh (2019)	Irlanda	N=4,067 (6º de EP)	Asociación positiva entre el estatus socioeconómico familiar y la motivación intrínseca, el autoconcepto lector y los hábitos de lectura.
Xia <i>et al.</i> (2019)	China	N=254 (5º y 6º de EP)	Correlación positiva entre estímulo de los padres, autoconcepto lector y motivación. Correlación negativa de la edad con el estímulo de los padres y con la motivación.
Mudrák <i>et al.</i> (2020)	República Checa	N=5,537 (4º de EP)	Asociación positiva de los recursos y el apoyo aportado por los progenitores en las tareas de lectura con el compromiso mostrado por el alumnado. Asociación positiva del estatus socioeconómico familiar con el autoconcepto lector.
Choi <i>et al.</i> (2022)	China	N=238 (3º a 6º de EP)	Correlación positiva entre la existencia de lectura compartida del periódico entre progenitores y niños/as y el desarrollo de la motivación lectora.
Çalıřkan y Halim (2022)	Turquía	N=100 (4º EP)	En un diseño pre-test / post-test con grupo de control, se evidencia una mejora de la motivación lectora en el grupo donde se implica a los progenitores para la participación en actividades de lectura.
Pfost y Heyne (2023)	Alemania	N=1,242 (4º EP)	Asociación positiva entre la lectura conjunta de libros (progenitores-niños/as) y visitas conjuntas a la biblioteca con la predisposición al desarrollo de hábitos de lectura. Vínculo positivo entre el estatus sociocultural familiar (estudios de los progenitores) con las oportunidades de alfabetización familiar (lectura compartida y visitas a la biblioteca) y con el hábito lector del alumnado.

Fuente: elaboración propia.

Respecto al modo de medir las variables relacionadas con la familia los estudios difieren, ya que valoran diferentes cuestiones como: la frecuencia de lectura compartida entre progenitores y niños/as (Choi *et al.*, 2022; Çalışkan y Halim, 2022); la formación académica de los progenitores (Pfof y Heyne, 2023); la ocupación laboral de éstos (Becker y McElvany, 2018); la frecuencia de visita a la biblioteca (Pfof y Heyne, 2023); o el suministro de recursos de alfabetización, como libros u orientaciones (Mudrák *et al.*, 2020; Xia *et al.*, 2019).

A partir del marco expuesto, la investigación que se presentará a continuación contó con tres objetivos: 1) diseñar y validar una herramienta en español enfocada al estudio de la motivación lectora entre el estudiantado del segundo y el tercer ciclo de educación primaria; 2) explorar la posible asociación entre diferentes prácticas de lectura vivenciadas en el hogar y el desarrollo de la motivación lectora del alumnado; y 3) explorar la posible asociación del estatus socioeconómico familiar con los estímulos en torno a la lectura vivenciados en el hogar y con el grado de motivación lectora mostrado por el alumnado.

## MARCO METODOLÓGICO

### Diseño y participantes

La investigación se desarrolló bajo un diseño no experimental *ex post facto* con la participación de 700 estudiantes de tres escuelas públicas de Aragón (España) que cursaban entre tercero y sexto curso de educación primaria (edades comprendidas entre 8 y 12 años).

El muestreo fue no probabilístico por conveniencia, fundamentado en la disponibilidad de acceso al campo tras la solicitud de participación cursada a varios centros educativos públicos. Los criterios de inclusión en el estudio fueron la disposición tanto del alumno/a como de sus tutores legales para responder al cuestionario y la ausencia de dificultades lectoras significativas, aspecto que se pudo identificar gracias a la colaboración del profesorado. Así, si bien todo el alumnado completó el cuestionario, en el proceso de tratamiento de los datos se separaron los correspondientes al alumnado que contaba con dificultades lectoras, al entenderse que, fruto de estas dificultades, sus respuestas podrían contener sesgos. La Tabla 2 recoge las principales características de la muestra.

Tabla 2. Caracterización de la muestra

Curso	N= 700 (%)	Sexo (%)	Estatus SE alto (%)	Estatus SE medio (%)	Estatus SE bajo (%)
3º	21	M=44.2 / F=55.8	11.7	72.8	15.5
4º	22.3	M=56.8 / F=43.2	12.3	72.6	15.1
5º	27.1	M=51.3 / F=48.7	21.8	62.7	15.5
6º	29.6	M=49.8 / F=50.2	13.6	68	18.4
Total	–	M=50.6 / F=49.4	15.3	68.5	16.3

Fuente: elaboración propia.

### Instrumento

La herramienta aplicada fue un cuestionario con el que se recopiló información sobre variables individuales, familiares y escolares, relacionadas con los hábitos de lectura y con la motivación lectora de tipo intrínseco y extrínseco. La Tabla 3 recoge una síntesis de

la estructura de la herramienta. Dado que el primero de los objetivos de la investigación fue el diseño y validación de la escala central del instrumento —destinada a la medición de la motivación lectora— se presentarán más detalles en el apartado correspondiente a los resultados del primer objetivo.

**Tabla 3. Síntesis de la estructura del cuestionario**

Tipo de variable	Variable	Tipo de pregunta
Individuales	Sexo	Respuesta dicotómica
	Curso	Cerrada con cuatro opciones (3º, 4º, 5º, 6º)
	Autoconcepto lector	4 reactivos con escala Likert de 4 niveles a partir de la herramienta de Kavanagh (2019)
Familiares	Estatus socioeconómico familiar	Pregunta abierta sobre la profesión de los tutores legales para su categorización según Campos y Marco (2021)
	Frecuencia de lectura percibida en los tutores legales	Escala Likert de 4 niveles
Escolares	Autoinforme de las notas obtenidas en la última evaluación de cada materia	Escala Likert de 5 niveles
	Frecuencia percibida respecto a la realización de actividades de lectura tipo tradicional en el aula	3 reactivos con escala Likert de 4 niveles
	Frecuencia percibida respecto a la realización de actividades de lectura acordes al paradigma de la educación lectoliteraria actual	3 reactivos con escala Likert de 4 niveles
	Actividad preferida vinculada a la lectura vivenciada en el contexto escolar	Abierta
Hábitos de lectura	Número de libros leídos en el último mes sin contar los escolares	Escala Likert de 4 niveles
	Frecuencia de lectura en el tiempo libre	Escala Likert de 4 niveles
	Frecuencia de visita a la biblioteca escolar en el tiempo libre	Escala Likert de 4 niveles
	Frecuencia de visita a la biblioteca municipal en el tiempo libre	Escala Likert de 4 niveles
	Frecuencia de recomendación de lecturas por diferentes mediadores	Escala Likert de 4 niveles
	Frecuencia de lectura de diferentes géneros	Escala Likert de 4 niveles
Razones intrínsecas para leer	Dimensiones: <ul style="list-style-type: none"> <li>• curiosidad</li> <li>• implicación</li> <li>• importancia</li> <li>• ítems generales de control</li> </ul>	7 reactivos (tras AFE y AFC, inicialmente 11 reactivos) con escala Likert de 4 niveles
Razones extrínsecas para leer	Dimensiones: <ul style="list-style-type: none"> <li>• calificaciones</li> <li>• reconocimiento</li> <li>• notas</li> <li>• competición</li> </ul>	4 reactivos con escala Likert de 4 niveles

Fuente: elaboración propia.

### **Procedimiento de recopilación de los datos**

En primer lugar, se estableció contacto con los equipos directivos de varios colegios públicos

a los que se proporcionó información sobre los objetivos del estudio, el modo de recolección y tratamiento de los datos (aspectos de

anonimato y difusión de los resultados) y la posibilidad de devolución de las evidencias. Además, se entregó el documento de información y consentimiento destinado a los tutores legales del alumnado, que contenía la misma información.

Los datos fueron recopilados por el propio equipo investigador en sesiones de 45 minutos, lo que permitió atender a posibles dudas durante el proceso de cumplimentación del cuestionario y favoreció el control de sesgos. En los grupos de menor edad (3º y 4º curso) el equipo leyó en voz alta cada pregunta para facilitar la comprensión y cumplimentación del formulario. Entre las consignas dadas al alumnado se subrayó la necesidad de que se consultasen las posibles dudas y se respondieran todas las preguntas individual y sinceramente.

### *Procedimiento de análisis de los datos*

Para el análisis de la validez y la fiabilidad de la escala enfocada a la medición de la motivación lectora se implementaron análisis de tipo factorial exploratorio (AFE) y confirmatorio (AFC), previa aplicación de pruebas pertinentes de adecuación muestral y correlación, así como la prueba alfa de Cronbach.

Respecto a la variable dependiente —motivación lectora— antes de analizar las diferencias en función de las variables vinculadas al contexto familiar, se calcularon: 1) el índice de motivación lectora intrínseca (media ponderada de los reactivos correspondientes a ésta, debido al diferente peso hallado en el análisis factorial); 2) el índice de motivación lectora extrínseca (media aritmética de los reactivos correspondientes a ésta); 3) el índice general de motivación lectora, a partir de los dos anteriores.

Respecto a las variables independientes, conviene señalar el modo en el que se calculó la referente al estatus socioeconómico familiar. Dada la edad del alumnado al que estaba enfocada la herramienta (de 8 a 12 años), se optó por medir esta variable a partir de una pregunta comprensible para niños/as de dicha

edad. De este modo, se eligió el procedimiento aplicado por Campos y Marco (2021). El alumnado indicó en una pregunta abierta la dedicación laboral de cada progenitor o tutor legal y, posteriormente, las respuestas se categorizaron ordinalmente y se otorgó un código entre 0 y 8 a cada profesión según las categorías utilizadas por las autoras mencionadas. Tras la suma de las puntuaciones de ambos tutores legales se creó una variable con tres rangos y para los extremos se establecieron las puntuaciones correspondientes al cuartil superior e inferior: estatus elevado:  $\geq 10,500$ ; estatus medio: entre 3,501 y 10,499; estatus bajo:  $\leq 3,500$ .

Para analizar las diferencias en los índices de motivación lectora según las variables independientes se realizaron pruebas de comparación de medidas de tendencia central previo análisis del comportamiento de los datos en términos de normalidad y homogeneidad de varianzas en función de cada variable, lo que llevó a la aplicación de la prueba no paramétrica de Kruskal Wallis y su correspondiente test *post hoc*. Además, también se aplicó la prueba de correlación no paramétrica de Spearman, que permitió analizar la asociación entre la variable de escala correspondiente a cada índice de motivación lectora y variables ordinales como, por ejemplo, la frecuencia de lectura.

Las operaciones se realizaron con el programa SPSS en su versión 26.00 y el nivel de significancia para rechazar la hipótesis nula fue de 0.05.

## **RESULTADOS**

### *Resultados correspondientes al objetivo 1*

El primer objetivo era diseñar y validar una herramienta en español para medir la motivación lectora del alumnado de segundo y tercer ciclo de educación primaria (8 a 12 años). Para ello, se partió de la revisión de herramientas utilizadas en estudios previos con alumnado preadolescente, que constató la profusa utilización del instrumento de Wigfield y Guthrie (1997),

validado con estudiantes estadounidenses de 4º y 5º curso de enseñanza básica y, posteriormente, utilizado en el contexto internacional con alumnado de otros cursos de la misma etapa. Dado que nuestro objetivo era obtener un instrumento aplicable en el segundo y el tercer ciclo de educación primaria (cursos de 3º a 6º), el MRQ se consideró un punto de partida óptimo.

Se presentaron para su discusión ante un grupo de expertos los ítems del MRQ correspondientes a las dimensiones vinculadas originalmente a cada orientación motivacional (Baker y Wigfield, 1999), con apertura a la posible reducción o ampliación del número de reactivos si se consideraba conveniente, tal y como se había realizado en estudios previos (Schiefele *et al.*, 2012; Schiefele *et al.*, 2016). Concretamente, la motivación intrínseca se componía de las dimensiones de *curiosity*/curiosidad (6 ítems), *involvement*/implicación (6 ítems) e *importance*/importancia (2 ítems); y la extrínseca de las de *recognition*/reconocimiento (5 ítems), *grades*/notas (4 ítems) y *competition*/competición (6 ítems).

El grupo de expertos estuvo conformado por 11 personas: tres investigadores/as en didáctica de la lengua y la literatura, cuatro gestores/as de programas de animación a la lectura y cuatro docentes de segundo y tercer

ciclo de educación primaria en activo. De la discusión desarrollada por este comité resultó el conjunto de reactivos que se muestra en la Tabla 4, donde cabe destacar:

1. La reducción en número respecto al MRQ, de modo que para la motivación intrínseca propusieron tres ítems para las dimensiones de *curiosity*/curiosidad e *involvement*/implicación (en lugar de los seis originales) y mantuvieron la propuesta de dos para la de *importance*/importancia; mientras que en el caso de la motivación extrínseca propusieron un ítem para las dimensiones de *grades*/notas y *recognition*/reconocimiento (frente a los seis y cinco del MRQ respectivamente), y dos para la dimensión de *competition*/competición (frente a los seis originales).
2. La modificación de la redacción de algunos enunciados respecto de los originales, aspecto coherente con estudios previos (Schiefele *et al.*, 2016; Schiefele y Löweke, 2017).
3. La incorporación de ítems complementarios vinculados a la motivación intrínseca desde una perspectiva global o de control.

**Tabla 4. Propuesta de reactivos emitida por los expertos**

Ítem propuesto	Dimensión
1. Me gusta leer libros informativos sobre temas que me interesan	<i>curiosity</i> /curiosidad
2. Cuando leo, me interesa tener mis propias opiniones de lo leído	<i>involvement</i> /implicación
3. Cuando leo, me gusta ponerme en la piel de los personajes	<i>involvement</i> /implicación
4. Una de mis principales razones para leer es que quiero mejorar mis notas	<i>grades</i> /notas
5. Suelo leer porque mis padres o familiares se ponen contentos	<i>recognition</i> /reconocimiento
6. Creo que es importante realizar actividades que animen a leer	<i>importance</i> /importancia
7. Me apetece leer sobre temas nuevos que desconozco	<i>curiosity</i> /curiosidad
8. Disfruto eligiendo mis propias lecturas	<i>curiosity</i> /curiosidad
9. Me gusta terminar las tareas de lectura antes que mis compañeros/as	<i>competition</i> /competición
10. Me hace sentir bien elegir mejores libros que mis compañeros/as	<i>competition</i> /competición
11. Leer me permite conocer nuevos mundos y culturas	<i>involvement</i> /implicación
12. Creo que leer es una de las actividades más importantes del colegio	<i>involvement</i> /implicación

**Tabla 4. Propuesta de reactivos emitida por los expertos**

(continuación)

Ítem propuesto	Dimensión
13. Cuando me regalan un libro me siento contento/a	control
14. Me gusta leer	control
15. Cuando sea mayor decidiré pasar mucho tiempo leyendo	control

Fuente: elaboración propia.

Una vez recopilados los datos, antes de realizar el análisis de la estructura factorial para la validación de la escala se realizaron pruebas de adecuación muestral para corroborar que la estructura de los datos permitía efectuar dicho análisis. En primer lugar, se estudió el comportamiento normal de los ítems mediante la prueba de Kolmogorov-Smirnov. El resultado mostró que, si bien no se distribuían con normalidad, no se alejaban de una distribución

simétrica, de modo que se analizó el coeficiente de asimetría de cada reactivo, ya que esto permitiría realizar el análisis factorial previa supresión de aquéllos que tuvieran un coeficiente de asimetría próximo o superior a 1 o -1. El análisis de dicho coeficiente evidenció la asimetría de 4 ítems, por lo que se optó por su supresión. Así, finalmente se mantuvieron 11 ítems, ordenados para la realización de los análisis de validez, como se muestra en la Tabla 5.

**Tabla 5. Ítems de la escala mantenidos tras el análisis de simetría**

Propuesta de los/as expertos/as	Dimensión
1. Me gusta leer libros informativos sobre temas que me interesan	<i>curiosity/curiosidad</i>
2. Cuando leo, me interesa tener mis propias opiniones de lo leído	<i>involvement/implicación</i>
3. Cuando leo, me gusta ponerme en la piel de los personajes	<i>involvement/implicación</i>
4. Una de mis principales razones para leer es que quiero mejorar mis notas	<i>grades/notas</i>
5. Suelo leer porque mis padres o familiares se ponen contentos	<i>recognition/reconocimiento</i>
6. Creo que es importante realizar actividades que animen a leer	<i>importance/importancia</i>
7. Me apetece leer sobre temas nuevos que desconozco	<i>curiosity/curiosidad</i>
8. Me hace sentir bien elegir mejores libros que mis compañeros/as	<i>competition/competición</i>
9. Me gusta terminar las tareas de lectura antes que mis compañeros/as	<i>competition/competición</i>
10. Me gusta leer	control
11. Cuando sea mayor decidiré pasar mucho tiempo leyendo	control

Fuente: elaboración propia.

Otro paso previo al análisis factorial fue la observación de la existencia de correlaciones bivariantes entre los ítems. Para ello, se calculó el coeficiente de correlación de Pearson, que evidenció la existencia de correlaciones significativas entre débiles y moderadas ( $R=0.247-R=0.616$ ) entre la mayor parte de los reactivos, lo cual posibilitaba la aplicación del análisis factorial.

El siguiente paso previo fue la aplicación de la prueba de adecuación de Kaiser-Meyer-Olkin (KMO), de la cual resultó una medida de 0.778, valor adecuado para la aplicación del análisis factorial. También se realizó la prueba de esfericidad de Barlett, con el fin de contrastar si la matriz de correlación era significativamente diferente a la matriz de identidad, y se obtuvo un *p*-valor menor a 0.001, lo que

evidencia la pertinencia de la aplicación del análisis factorial, ya que se podía considerar que las variables de la muestra correlacionaban entre sí de forma suficiente.

Realizadas estas comprobaciones, se pasó a la ejecución del análisis factorial, concretamente de componentes principales, exploratorio y con rotación Varimax, para facilitar la interpretación de los resultados. En la Tabla 6 se muestra el resultado, del cual se extrae una estructura de tres factores que explica 55.372 de la varianza.

Para la elección del número de factores nos basamos en cuatro criterios: 1) que explicasen un número de variabilidad mínima (umbral mayor a 55 por ciento); 2) que el valor propio del factor fuera mayor a la unidad; 3) que el porcentaje de variabilidad explicada que aportara el factor fuera sustancialmente más elevado que el que aportase el posterior; y 4) que la interpretabilidad del resultado fuera coherente con la literatura. De este modo, el corte se aplicó en el factor 3.

**Tabla 6. Resultado del análisis factorial exploratorio (AFE). Varianza total explicada**

Componente	Autovalores iniciales			Sumas de cargas al cuadrado de la extracción			Sumas de cargas al cuadrado de la rotación		
	Total	% de varianza	% acumulado	Total	% de varianza	% acumulado	Total	% de varianza	% acumulado
1	3.226	29.323	29.323	3.226	29.323	29.323	3.121	28.373	28.373
2	1.730	15.726	45.049	1.730	15.726	45.049	1.552	14.113	42.486
3	1.136	10.323	55.372	1.136	10.323	55.372	1.417	12.886	55.372
4	.857	7.791	63.163						
5	.735	6.681	69.844						
6	.716	6.513	76.357						
7	.672	6.110	82.467						
8	.578	5.254	87.721						
9	.536	4.876	92.597						
10	.440	3.999	96.595						
11	.374	3.405	100						

Fuente: elaboración propia.

Una vez extraído el número de factores, se procedió a su interpretación teórica mediante el análisis del resultado correspondiente a la matriz de ponderaciones factoriales (Tabla 7), que evidencia la existencia de tres factores latentes que agrupan todas las variables; como criterio para su inclusión se tuvo en consideración el alcance de un índice entre 0.30 y 0.40 (Bandalos y Finney, 2019).

En cuanto a la interpretación teórica del resultado, observamos que el primer factor agrupa todos los ítems vinculados a la motivación lectora de tipo intrínseco: la expresión

de curiosidad hacia la lectura; el gusto por la implicación en el acto de leer; la consideración de la lectura como una actividad importante y los ítems generales de control sobre motivación lectora intrínseca. Por su parte, tanto el segundo como el tercer factor agrupan los ítems asociados a la motivación lectora extrínseca. Concretamente, en el factor 2 se agrupan los correspondientes a las dimensiones relacionadas con la lectura motivada por un reconocimiento externo —*grades/notas* y *recognition/reconocimiento*— mientras el factor 3 agrupa los correspondientes a

Tabla 7. Matriz de componente rotado en el AFE

Número del reactivo y dimensión	Componente 1	Componente 2	Componente 3
1. ( <i>curiosity</i> /curiosidad)	.493	.239	-.093
2. ( <i>involvement</i> /implicación)	.617	.037	.105
3. ( <i>involvement</i> /implicación)	.622	-.102	.098
4. ( <i>grades</i> /notas)	.018	.841	.133
5. ( <i>recognition</i> /reconocimiento)	.070	.804	.121
6. ( <i>importance</i> /importancia)	.710	.187	-.034
7. ( <i>curiosity</i> /curiosidad)	.653	.227	-.026
8. ( <i>competition</i> /competición)	.064	.125	.811
9. ( <i>competition</i> /competición)	.034	.102	.829
10. (control)	.779	-.103	.072
11. (control)	.750	-.076	.058

Fuente: elaboración propia.

una motivación sustentada en el gusto por la competición con los iguales en las tareas de lectura.

Por tanto, la agrupación de los factores en el análisis factorial exploratorio evidencia una distribución coherente con las dos orientaciones destacadas en la teoría respecto a la determinación de la motivación lectora, si bien con la separación de los reactivos correspondientes a la motivación extrínseca en los factores 2 y 3. Fruto de este resultado, se consideró relevante para la validación de la herramienta realizar un análisis factorial confirmatorio de

componentes principales, con el objetivo de confirmar una posible agrupación de los reactivos en dos factores coherentes con los dos tipos de motivación contemplados. La Tabla 8 muestra el resultado de la matriz de componente rotado, fruto de la aplicación de la rotación Varimax, para facilitar la interpretación de los resultados. Como se puede observar, el modo en el que se agrupan los reactivos es coherente con la teoría, ya que el factor 1 agrupa los 7 vinculados a la motivación lectora intrínseca y el factor 2 agrupa los 4 vinculados a la extrínseca.

Tabla 8. Matriz de componente rotado en el AFC

Número del reactivo y dimensión	Componente	
	1	2
1. ( <i>curiosity</i> /curiosidad)	.497	.119
2. ( <i>involvement</i> /implicación)	.618	.089
3. ( <i>involvement</i> /implicación)	.620	-.023
4. ( <i>grades</i> /notas)	.031	.732
5. ( <i>recognition</i> /reconocimiento)	.082	.695
6. ( <i>importance</i> /importancia)	.713	.114
7. ( <i>curiosity</i> /curiosidad)	.656	.150
8. ( <i>competition</i> /competición)	.066	.614
9. ( <i>competition</i> /competición)	.036	.608
10. (control)	.777	-.042
11. (control)	.749	-.030

Fuente: elaboración propia.

Dado el amplio rango de edades para el cual se diseñó la herramienta (de 8 a 12 años), y con el fin de dotar de mayor rigor al análisis de validez de la escala, se consideró oportuno observar la posibilidad de que la maduración afectase a los resultados de los análisis

factoriales. Por lo tanto, el análisis descrito se replicó con el alumnado correspondiente al segundo ciclo ( $N=303$ ) y al tercero ( $N=397$ ) de forma aislada, obteniéndose conclusiones similares (Tablas 9 y 10).

**Tabla 9. Matriz de componente rotado en el AFE con el alumnado de 2º y 3º ciclo separados**

Número del reactivo y dimensión	Segundo ciclo			Tercer ciclo		
	Componente			Componente		
	1	2	3	1	2	3
1. ( <i>curiosity</i> /curiosidad)	.602	.228	-.083	.415	.175	.037
2. ( <i>involvement</i> /implicación)	.632	.066	.059	.603	.006	.186
3. ( <i>involvement</i> /implicación)	.614	-.284	.314	.645	-.015	-.017
4. ( <i>grades</i> /notas)	.017	.825	.173	.054	.842	.094
5. ( <i>recognition</i> /reconocimiento)	.180	.802	.123	.020	.778	.109
6. ( <i>importance</i> /importancia)	.714	.157	-.011	.722	.155	-.023
7. ( <i>curiosity</i> /curiosidad)	.690	-.004	.087	.654	.274	-.010
8. ( <i>competition</i> /competición)	-.040	.220	.690	.116	.128	.824
9. ( <i>competition</i> /competición)	-.013	.069	.843	.054	.078	.851
10. (control)	.732	-.004	-.071	.794	-.196	.099
11. (control)	.637	.063	-.213	.798	-.154	.161

Fuente: elaboración propia.

**Tabla 10. Matriz de componente rotado en el AFC con el alumnado de 2º y 3º ciclo separados**

Número del reactivo y dimensión	Segundo ciclo		Tercer ciclo	
	Componente		Componente	
	1	2	1	2
1. ( <i>curiosity</i> /curiosidad)	.619	.111	.401	.162
2. ( <i>involvement</i> /implicación)	.631	.082	.616	.124
3. ( <i>involvement</i> /implicación)	.575	-.017	.639	-.019
4. ( <i>grades</i> /notas)	.060	.738	-.007	.718
5. ( <i>recognition</i> /reconocimiento)	.224	.686	-.034	.677
6. ( <i>importance</i> /importancia)	.722	.104	.701	.110
7. ( <i>curiosity</i> /curiosidad)	.682	.046	.625	.211
8. ( <i>competition</i> /competición)	-.065	.618	.184	.613
9. ( <i>competition</i> /competición)	-.058	.603	.128	.590
10. (control)	.733	-.057	.814	-.088
11. (control)	.651	-.098	.820	-.017

Fuente: elaboración propia.

Finalmente, se comprobó la consistencia interna de la escala mediante el alfa de Cronbach, que se interpretó siguiendo a George y Mallery (2003), quienes establecen que si el valor de alfa es igual o superior a 0.7 se

trata de un instrumento aceptable. La prueba arrojó un valor de alfa de 0.72, y el hecho de que el índice no mejore si se elimina alguno de los ítems (Tabla 11) evidencia también la consistencia interna de la escala.

**Tabla 11. Resultados de la prueba de fiabilidad si se elimina alguno de los reactivos**

Reactivo		Alfa de Cronbach si el elemento se ha suprimido								
1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11
0.704	0.692	0.699	0.719	0.715	0.681	0.683	0.720	0.722	0.683	0.686

Fuente: elaboración propia.

### Resultados correspondientes al objetivo 2

Una vez validada la herramienta se buscaba, en primer lugar, explorar el potencial vínculo entre la motivación lectora del alumnado y las

prácticas de lectura vivenciadas en el hogar. Las preguntas del cuestionario que se consideraron en torno a esta cuestión fueron las contenidas en la Tabla 12.

**Tabla 12. Factores considerados respecto a las prácticas de lectura en el hogar**

Pregunta	Aspecto considerado	Opciones de respuesta
¿Con qué frecuencia leen las personas adultas con las que vives?	Frecuencia de lectura percibida en cada uno de los tutores legales	Nada Poco Bastante Mucho
¿Quiénes te recomiendan lecturas? (respuesta correspondiente a: "padres o tutores legales")	Frecuencia de recomendación de lecturas por parte de los padres o tutores legales (grado de actuación como mediadores de lectura)	Nunca Alguna vez Bastantes veces Muchas veces
¿Quiénes te recomiendan lecturas? (respuesta correspondiente a: "otros familiares")	Frecuencia de recomendación de lecturas por parte de otros familiares (grado de actuación como mediadores de lectura)	Nunca Alguna vez Bastantes veces Muchas veces
¿Con qué frecuencia sueles leer en tu tiempo libre?	Frecuencia de lectura en el tiempo libre	Nunca A veces Con frecuencia Con mucha frecuencia
¿Con qué frecuencia vas a la biblioteca de tu colegio en tu tiempo libre?	Frecuencia de visita a la biblioteca escolar en el tiempo libre	Nunca A veces Con frecuencia Con mucha frecuencia
¿Con qué frecuencia vas a la biblioteca fuera del colegio en tu tiempo libre?	Frecuencia de visita a la biblioteca municipal en el tiempo libre	Nunca A veces Con frecuencia Con mucha frecuencia

Fuente: elaboración propia.

Dado el marco teórico, que evidencia un comportamiento diferente de la motivación lectora intrínseca y extrínseca en función de diversas variables, el análisis se realizó considerando de forma aislada las dos orientaciones motivacionales y calculando, asimismo, un índice de motivación lectora “general” que las agrupase.

Además, respecto a la frecuencia de lectura percibida en los progenitores o tutores legales, se calculó una variable a partir de la respuesta atribuida a cada uno, de modo que el alumnado quedó categorizado en función de una actuación de sus progenitores como modelos de lectura: “nula o casi nula”, “escasa”, “media” o “elevada”.

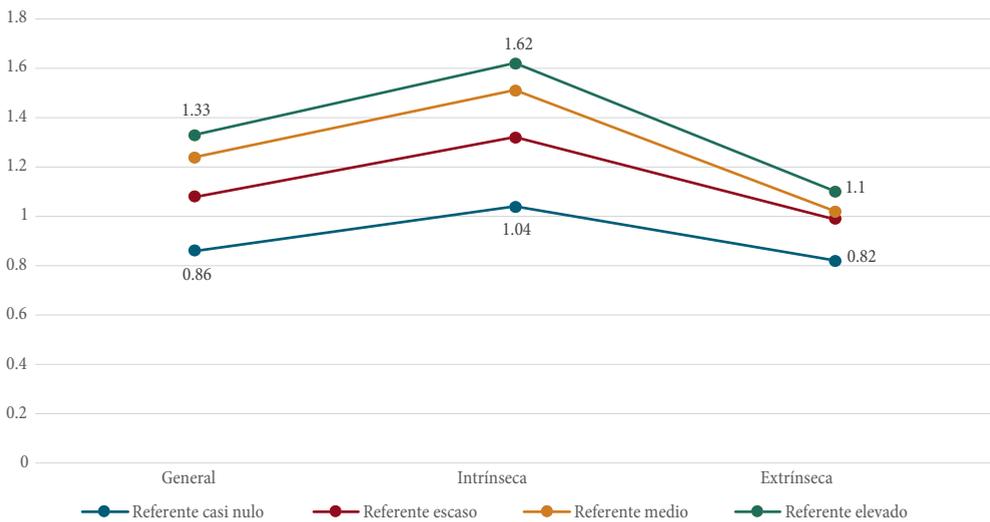
Respecto a la variable que acabamos de describir, la prueba de Kruskal Wallis arroja diferencias estadísticamente significativas [ $H(3)=38.418, p<0.001$ ] en el índice general de motivación lectora entre casi todos los grupos, concretamente entre quienes encuentran en sus progenitores un referente lector “casi nulo” y quienes encuentran uno “escaso” ( $p=0.041$ ), “medio” ( $p<0.001$ ) y “elevado” ( $p<0.001$ ); y entre quienes encuentran un referente “escaso”

y quienes encuentran uno “medio” ( $p=0.041$ ) y “elevado” ( $p<0.001$ ). Así, los únicos grupos que no presentan diferencias en función de esta variable son los de quienes cuentan con un nivel “medio” y “elevado” en lo que respecta a sus tutores legales como modelos de lectura ( $p=1.000$ ).

Respecto a esta misma variable, se encuentran resultados similares en la motivación lectora de tipo intrínseco [ $H(3)=51.137, p<0.001$ ], de modo que las diferencias se dan entre quienes encuentran en sus tutores legales un referente lector “casi nulo” y quienes encuentran uno “escaso” ( $p=0.025$ ), “medio” ( $p<0.001$ ) y “elevado” ( $p<0.001$ ); y entre quienes encuentran un referente “escaso” y quienes encuentran uno “medio” ( $p=0.017$ ) y “elevado” ( $p<0.001$ ). De este modo, los únicos grupos que no presentan diferencias son, nuevamente, los correspondientes a quienes cuentan con un nivel “medio” respecto a la figura de sus tutores legales como modelos de lectura y quienes cuentan con uno “elevado” ( $p=0.294$ ).

Sin embargo, para el caso de la motivación extrínseca únicamente se encuentran diferencias significativas [ $H(3)=7.914, p=0.048$ ] entre los grupos extremos ( $p=0.035$ ).

**Gráfica 1. Puntuación media en cada tipo de motivación lectora según el grado de percepción de los progenitores como referentes de lectura**



Fuente: elaboración propia.

En coherencia con los resultados expuestos, el análisis de los datos correspondientes a la percepción del modo en que los progenitores o tutores legales actúan como mediadores de lectura, respuesta correspondiente a estas figuras familiares en la pregunta: “¿quiénes te recomiendan lecturas?”, arroja, en primer lugar, diferencias estadísticamente significativas en el índice general de motivación lectora [ $H(3)=30.327$ ,  $p<0.001$ ]. Las comparaciones *post hoc* evidencian que se encuentran entre quienes dicen que les recomiendan lecturas “muchas veces” y quienes dicen que no lo hacen “nunca” ( $p=0.002$ ), “alguna vez” ( $p<0.001$ ) y “bastantes veces” ( $p=0.030$ ). Por tanto, las diferencias se encuentran entre el grupo que percibe una mayor mediación lectora por parte de estas figuras con respecto al resto.

En cuanto a la motivación intrínseca, los resultados son similares, con diferencias significativas [ $H(3)=40.033$ ,  $p<0.001$ ] entre quienes perciben que sus padres o tutores legales les recomiendan lecturas “muchas veces” y quienes dicen que esto no sucede “nunca” ( $p<0.001$ ), “alguna vez” ( $p<0.001$ ) y “bastantes veces” ( $p<0.001$ ). Finalmente, en la motivación extrínseca encontramos diferencias significativas [ $H(3)=11.865$ ,  $p=0.008$ ] únicamente entre quienes dicen que estas figuras les recomiendan lecturas “muchas veces” y “alguna vez” ( $p=0.36$ ).

Por tanto, se encuentran diferencias esencialmente en el desarrollo de la motivación lectora intrínseca, así como en el índice general, donde los resultados correspondientes a la motivación intrínseca habrían moderado la homogeneidad entre los grupos constatada para la extrínseca. Además, las diferencias se encuentran esencialmente entre el grupo que percibe una mayor mediación lectora por parte de sus progenitores ( $N=226$ , 32.3 por ciento de la muestra) con respecto a los otros dos grupos ( $N=229$ , 32.7 por ciento “bastantes veces”;  $N=198$ , 28.3 por ciento “alguna vez”; y  $N=47$ , 6.7 por ciento “nunca”).

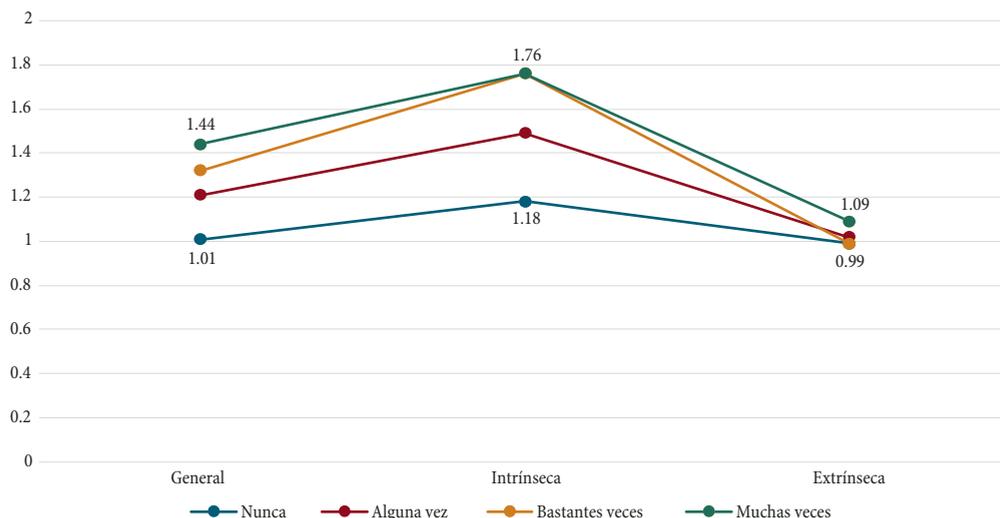
En cuanto a la frecuencia percibida en la recomendación de lecturas por parte de “otros familiares” los resultados son similares, si bien

con diferencias más moderadas en las comparaciones entre grupos. Así, respecto al índice general de motivación lectora [ $H(3)=20.967$ ,  $p<0.001$ ] existen diferencias entre quienes perciben que otros familiares les recomiendan lecturas “bastantes veces” y quienes dicen que esto no sucede “nunca” ( $p<0.001$ ) y “alguna vez” ( $p=0.003$ ). En el caso de la motivación intrínseca [ $H(3)=27.470$ ,  $p<0.001$ ] las diferencias se encuentran entre quienes no perciben “nunca” estas recomendaciones con respecto a todos los demás grupos (“nunca” y “alguna vez”,  $p=0.030$ ; “nunca” y “bastantes veces”,  $p<0.001$ ; “nunca” y “muchas veces”,  $p=0.001$ ). Finalmente, en la motivación extrínseca no se encuentran diferencias [ $H(3)=5.388$ ,  $p=0.145$ ].

Respecto a la frecuencia de visita a la biblioteca escolar durante el tiempo libre entre el alumnado que tiene acceso a este recurso ( $N=562$ ), existen diferencias [ $H(3)=18.164$ ,  $p<0.001$ ] en el índice general de motivación lectora entre quienes dicen no visitarla “nunca” y quienes lo hacen “alguna vez” ( $p=0.033$ ) y “bastantes veces” ( $p=0.001$ ). Las diferencias son mayores para la motivación intrínseca [ $H(3)=45.621$ ,  $p<0.001$ ], ya que se encuentran entre quienes dicen no visitarla “nunca” y todos los demás grupos ( $p<0.001$  en todos los casos) y entre quienes la visitan “alguna vez” y quienes lo hacen “bastantes veces” ( $p=0.017$ ). Finalmente, en la motivación extrínseca no se encuentran diferencias [ $H(3)=1.840$ ,  $p=0.606$ ].

Respecto a la frecuencia de visita de otras bibliotecas en el tiempo libre, existen mayores diferencias [ $H(3)=34.326$ ,  $p<0.001$ ]. En el índice general de motivación lectora se dan entre quienes no las visitan “nunca” y todos los demás grupos ( $p<0.001$  en todos los casos). Las diferencias son mayores en la motivación intrínseca [ $H(3)=71.748$ ,  $p<0.001$ ], ya que se encuentran entre quienes no visitan otras bibliotecas “nunca” y todos los demás grupos ( $p<0.001$  en todos los casos) y entre quienes las visitan “alguna vez” y quienes lo hacen “bastantes veces” ( $p=0.02$ ). Finalmente, en la motivación extrínseca no existen diferencias [ $H(3)=0.741$ ,  $p=0.859$ ].

**Gráfica 2. Puntuación media en cada tipo de motivación según frecuencia de visita de otras bibliotecas en el tiempo libre**



Fuente: elaboración propia.

En cuanto a la relación entre los hábitos de lectura del alumnado y su nivel de motivación lectora encontramos diferencias [ $H(3)=89.016$ ,  $p<0.001$ ] en el índice general entre todos los grupos ( $p<0.001$  en todos los casos, excepto en la comparación entre quienes leen “alguna vez” y “bastantes veces”,  $p=0.005$ ), con excepción de aquéllos que dicen leer “bastantes veces” y “muchas veces” en su tiempo libre ( $p=1.004$ ). El resultado es similar respecto a la motivación intrínseca [ $H(3)=186.397$ ,  $p<0.001$ ], con diferencias entre todos los grupos ( $p<0.001$  en todos los casos), con excepción

de quienes leen “bastantes veces” y “muchas veces” ( $p=1.000$ ). Sin embargo, en la motivación extrínseca no se encuentran diferencias [ $H(3)=0.248$ ,  $p=0.523$ ].

Finalmente, el análisis de correlación entre el nivel de motivación lectora (intrínseca y extrínseca) y la frecuencia de lectura en el tiempo libre reporta una correlación significativa con tamaño mediano para el caso de la frecuencia lectora y la motivación lectora intrínseca; y ausencia de correlación en el caso de la extrínseca (Tabla 13).

**Tabla 13. Análisis correlacional del índice de motivación lectora (intrínseca y extrínseca) y la frecuencia de lectura en el tiempo libre**

	Motivación intrínseca	Motivación extrínseca
Lectura tiempo libre	Coef. correlación	.500**
	Sig. (bilat.)	.000
	N	700

Fuente: elaboración propia.

### Resultados correspondientes al objetivo 3

El tercer objetivo estaba enfocado a explorar la posible asociación del estatus socioeconómico

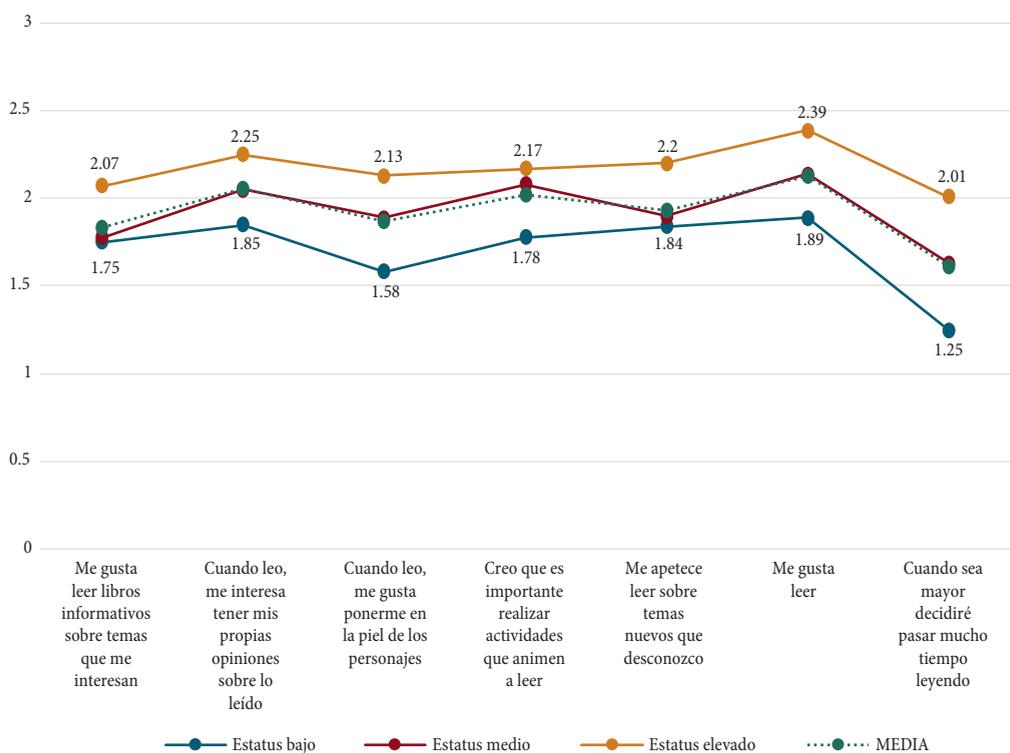
familiar con el nivel de motivación lectora, pero también con las variables correspondientes al contacto con la lectura en el ámbito familiar.

Calculada la variable correspondiente al estatus socioeconómico familiar, tal y como se ha detallado en el apartado dedicado al marco metodológico, se analizó su asociación con los índices de motivación lectora. Por lo que respecta al índice general, los resultados reportan diferencias significativas [ $H(3)=7.027, p=0.030$ ] entre los dos grupos extremos ( $p=0.030$ ), esto es, el alumnado correspondiente a familias con estatus socioeconómico bajo y elevado. En una línea similar, existen diferencias significativas [ $H(3)=20.208, p<0.001$ ] para el caso de la motivación intrínseca, que se encuentran entre el alumnado con estatus socioeconómico familiar bajo, medio ( $p=0.003$ ) y elevado ( $p<0.001$ ). Sin embargo, entre estos dos últimos

no existen diferencias significativas ( $p=0.051$ ). Finalmente, en la motivación lectora de tipo extrínseco no se encuentran diferencias en función de esta variable [ $H(3)=1.244, p=0.537$ ].

En el Gráfico 3 se muestra una comparativa de las puntuaciones para cada ítem referente a la motivación lectora intrínseca según el estatus socioeconómico del alumnado. Se detecta que, si bien los resultados entre los dos grupos socioeconómicos extremos son claramente distantes, únicamente hay tres reactivos en los que la distancia alcanza o supera el medio punto: “cuando leo, me gusta ponerme en la piel de los personajes”, “me gusta leer” y “cuando sea mayor decidiré pasar mucho tiempo leyendo”.

**Gráfica 3. Puntuación media en cada ítem referente a la motivación lectora intrínseca según el estatus socioeconómico familiar**



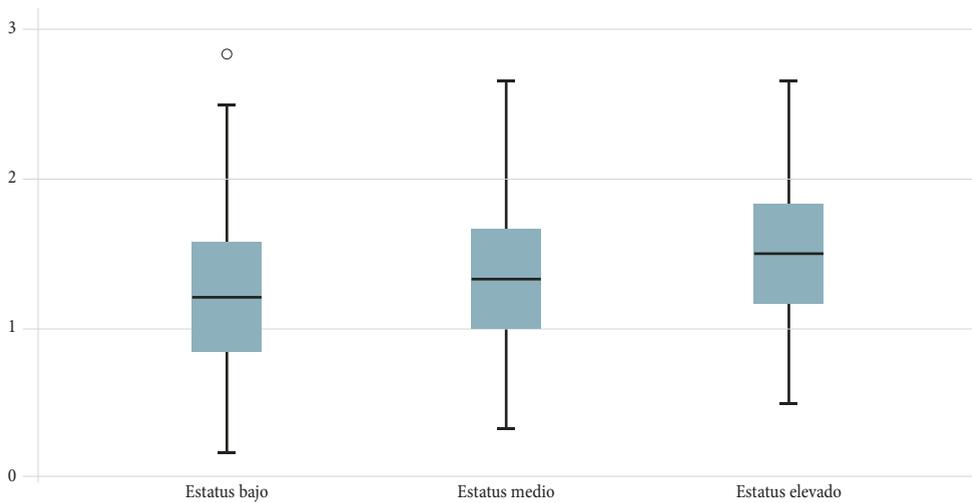
Fuente: elaboración propia.

Finalmente, con el propósito de analizar la posible existencia de grupos vulnerables, se creó una variable denominada “grado de actuación de la familia como contexto alfabetizador” a partir de los siguientes reactivos, todos ellos de respuesta cerrada, mediante escala tipo Likert de 4 niveles: frecuencia de lectura percibida en cada uno de los dos progenitores o tutores legales; frecuencia de recomendación de lectura percibida por parte de dichas figuras y por parte de otros familiares; y frecuencia

de visita tanto de la biblioteca escolar como de otras bibliotecas en el tiempo libre.

La prueba de Kruskal Wallis reportó diferencias significativas en función del estatus socioeconómico [ $H(2)=12.533$ ,  $p=0.002$ ], concretamente entre el alumnado perteneciente a familias con un estatus socioeconómico elevado con respecto a los otros dos grupos (con respecto al medio: sig=0.010; y con respecto al bajo: sig=0.003).

**Figura 1. Diferencias en el grado de actuación de la familia como contexto alfabetizador en función del estatus socioeconómico familiar**



Fuente: elaboración propia.

## DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

El estudio desarrollado abre una línea en torno al constructo de *motivación lectora* en el contexto español, donde no existe una tradición investigadora al respecto desde una perspectiva metodológica cuantitativa. En primer lugar, se obtuvo una herramienta en español para la medición de la motivación lectora en edad preadolescente, respecto de la cual las pruebas de validez constatan un ajuste al marco teórico de referencia y las de fiabilidad una consistencia interna aceptable.

Por otra parte, los resultados obtenidos son coherentes con los estudios previos, ya que

se constata la influencia positiva de la familia como contexto de alfabetización en el desarrollo de la motivación lectora de tipo intrínseco (Çalışkan y Halim, 2022; Choi *et al.*, 2022; Mudrák *et al.*, 2020; Pfof y Heyne, 2023; Xia *et al.*, 2019), así como la correlación positiva de este tipo de motivación con la frecuencia de lectura en el tiempo libre (Schiefele *et al.*, 2012; Stutz *et al.*, 2016).

Además, en coherencia con investigaciones desarrolladas en contextos como Irlanda (Kavanagh, 2019), República Checa (Mudrák *et al.*, 2020) y Alemania (Becker y McElvany, 2018; Pfof y Heyne, 2023), los resultados evidencian la existencia de diferencias

significativas en el índice de motivación intrínseca en función del estatus socioeconómico familiar, de modo que el alumnado procedente de familias con un estatus inferior se muestra significativamente menos motivado hacia la lectura desde la perspectiva intrínseca que el alumnado proveniente de familias con un estatus socioeconómico medio y elevado. Habida cuenta de la relevancia de la orientación motivacional en el desarrollo de la competencia lectora y el hábito lector (Klauda y Guthrie, 2014; Mol y Bus, 2011; Pfof et al., 2013; Schaffner et al., 2014; Rettig y Schiefele, 2023), el estatus socioeconómico familiar puede resultar un factor de riesgo en la formación inicial de las y los lectores en el contexto estudiado. Esta conclusión queda reforzada por las diferencias encontradas en la variable que aglutina la percepción sobre el papel de la familia como contexto de modelaje y mediación lectora en función del estatus socioeconómico familiar, concretamente entre el grupo con mayor estatus respecto a los otros dos. En este sentido, como orientación referida a futuras políticas educativas, nos alineamos con autores como Serna et al. (2017), quienes subrayan la conveniencia de potenciar, en los contextos más desfavorecidos, el papel de las bibliotecas escolares, concretamente con la promoción de proyectos que impliquen de forma directa a las familias para fomentar y apoyar la práctica de la lectura en el hogar.

Dentro del panorama general de las investigaciones sobre el constructo de motivación lectora, nuestro estudio corrobora la asociación inocua de la motivación de naturaleza extrínseca con las variables exploradas (Schiefele et al., 2012), y evidencia la necesidad de separar —en los estudios que contemplan ambas orientaciones motivacionales— los reactivos correspondientes a cada una de ellas, aspecto especialmente relevante si se tiene en consideración que estudios previos han constatado una asociación negativa entre la motivación

extrínseca y aspectos como el hábito y la competencia lectora (Schiefele et al., 2012).

Finalmente, consideramos relevante exponer algunas limitaciones del estudio y posibles líneas que se abren a partir de los resultados obtenidos. La principal limitación, frecuente en la investigación educativa, deriva del tipo de muestreo efectuado, de tipo no probabilístico y por conveniencia. Así, si bien la muestra de la investigación es amplia, al no tratarse de una muestra probabilística, se requiere cautela en términos de generalización de los resultados a todo el alumnado aragonés o español en edad preadolescente. Por lo que respecta a posibles investigaciones futuras, trabajos como el de Soemer y Schiefele (2018) han puesto en evidencia la intervención de la edad en el desarrollo de la motivación lectora de tipo intrínseco y en la frecuencia lectora de la población en edad preadolescente, de modo que consideramos que resultaría relevante profundizar en el análisis del corpus de datos recopilado con atención en esta variable, así como continuar realizando investigaciones que la tengan en consideración, con especial interés en las posibles diferencias que supone el salto de la educación primaria a la educación secundaria. Todo ello debido a que el marco teórico evidencia la existencia de un descenso pronunciado en el interés hacia la lectura conforme aumenta la edad en diversos contextos a nivel internacional (Merisuo-Storm, 2006; Pestcher, 2010; Xia et al., 2019; Artola et al., 2021). En este sentido, a partir del amplio corpus de datos recopilado —y en línea con la estela de investigaciones recientes (Choi et al., 2022; Mudrák et al., 2020; Pfof y Heyne, 2023)— resultaría relevante aplicar técnicas de análisis estadístico de tipo multivariado que permitan alcanzar conclusiones complejas sobre las relaciones entre todas las variables —individuales, familiares, escolares y vinculadas a los hábitos de lectura— contempladas en el cuestionario aplicado.

## REFERENCIAS

- ARTOLA, Teresa, Santiago Sastre y Jorge Barraca (2017), "Diferencias de género en actitudes e intereses lectores: una investigación con alumnos españoles de primaria", *Bordón. Revista de Pedagogía*, vol. 68, núm. 2, pp. 11-26. DOI: <https://doi.org/10.13042/Bordon.2016.37925>
- BAKER, Linda y Deborah Scher (2002), "Beginning Readers' Motivation for Reading in Relation to Parental Beliefs and Home Reading Experiences", *Reading Psychology*, vol. 23, núm. 4, pp. 239-260. DOI: <https://doi.org/10.1080/713775283>
- BAKER, Linda y Allan Wigfield (2002), "Dimensions of Children's Motivation for Reading and their Relations to Reading Activity and Reading Achievement", *Reading Research Quarterly*, vol. 34, núm. 4, pp. 452-477. DOI: <https://doi.org/10.1598/RRQ.34.4.4>
- BANDALOS, Deborah L. y Sara J. Finney (2019), "Factor Analysis: Exploratory and confirmatory", en Gregory R. Hancock, Laura M. Stapleton y Ralph O. Mueller (eds.), *Reviewer's Guide to Quantitative Methods*, Nueva York, Routledge, pp. 93-114.
- BANDURA, Albert (1997), *Self-efficacy: The exercise of control*, Nueva York, Freeman.
- BECKER, Michael y Nele McElvany (2018), "The Interplay of Gender and Social Background. A longitudinal study of interaction effects in reading attitudes and behavior", *British Journal of Educational Psychology*, vol. 88, núm. 4, pp. 529-549. DOI: <https://doi.org/10.1111/bjep.12199>
- ÇALIŞKAN, Emir Feridun y Abdulhak Halim (2022), "The Effect of Parent-involved Reading Activities on Primary School Students' Reading Comprehension Skills, Reading Motivation, and Attitudes towards Reading", *International Electronic Journal of Elementary Education*, vol. 14, núm. 4, pp. 509-524. DOI: <https://doi.org/10.26822/iejee.2022.260>
- CAMPOS, Iris y Ana Marco (2021), "Exploración de la relación entre la alfabetización familiar, las TIC y la competencia lectora", *Tejuelo*, vol. 33, pp. 161-184. DOI: <https://doi.org/10.17398/1988-8430.33.161>
- CHOI, Naya, Jiyeon Sheo, Suji Jung y Jisu Choi (2022), "Newspaper Reading in Families with School-age Children: Relationship between parent-child interaction using newspaper, reading motivation, and academic achievement", *International Journal of Environmental Research and Public Health*, vol. 19, núm. 21. DOI: <https://doi.org/10.3390/ijerph192114423>
- CONRADI, Kristin, Bong Gee Jang y Michael C. McKenna (2014), "Motivation Terminology in Reading Research: A conceptual review", *Educational Psychology Review*, vol. 26, núm. 1, pp. 127-164. DOI: <https://doi.org/10.1007/s10648-013-9245-z>
- DAVIS, Marcia, Stephen M. Tonks, Michael Hock, Wenhao Wang y Aldo Rodríguez (2017), "A Review of Reading Motivation Scales", *Reading Psychology*, vol. 0, núm. 1, pp. 1-67. DOI: <https://doi.org/10.1080/02702711.2017.1400482>
- Federación de Gremios de Editores de España (2023), *Hábitos de lectura y compra de libros en España 2022: informe de resultados*, Madrid, Federación de Gremios de Editores de España, en: <https://www.federacioneditores.org/lectura-y-compra-de-libros-2022-presentacion.pdf> (consulta: 29 de julio de 2023).
- FERREIRO, Emilia (2016), *Pasado y presente de los verbos leer y escribir*, México, Fondo de Cultura Económica.
- GEORGE, Darren y Paul Mallery (2003), *SPSS for Windows Step by Step: A simple guide and reference. 11.0 update*, Boston, Allyn & Bacon.
- Gobierno de España-Ministerio de Cultura y Deporte (2022), *Encuesta de hábitos y prácticas culturales en España*, Ministerio de Cultura y Deporte, en: <https://www.cultura.gob.es/dam/jcr:0c54d7c3-abe2-43ae-9f9d-0fe17dd225d2/encuesta-de-habitos-y-practicas-culturales-2021-2022.pdf> (consulta: 15 de octubre de 2023).
- GRAHAM, Steve, Virginia Berninger y Robert Abbott (2012), "Are Attitudes toward Writing and Reading Separable Constructs? A study with primary grade children", *Reading & Writing Quarterly*, vol. 28, núm. 1, pp. 51-69. DOI: <https://doi.org/10.1080/10573569.2012.632732>
- KAVANAGH, Lauren (2019), "Relations between Children's Reading Motivation, Activity and Performance at the end of Primary School", *Journal of Research in Reading*, vol. 42, núm. 3-4, pp. 562-582. DOI: <https://doi.org/10.1111/1467-9817.12284>
- KLAUDA, Susan Lutz y John T. Guthrie (2014), "Comparing Relations of Motivation, Engagement, and Achievement among Struggling and Advanced Adolescent Readers", *Reading and Writing*, vol. 28, núm. 2, pp. 239-269. DOI: <https://doi.org/10.1007/s11145-014-9523-2>
- KLAUDA, Susan Lutz y Allan Wigfield (2012), "Relations of Perceived Parent and Friend Support for Recreational Reading with Children's Reading Motivations", *Journal of Literacy Research*, vol. 44, núm. 1, pp. 3-44.
- Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (BOE núm. 340, de 30 de diciembre de 2020, pp. 122868-122953).

- LOMAS, Carlos (2015), "Fundamentos para una enseñanza comunicativa del lenguaje", en Carlos Lomas (coord.), *Fundamentos para una enseñanza comunicativa del lenguaje*, Barcelona, Graó, pp. 9-23.
- MERISUO-Storm, Tuula (2006), "Girls and Boys Like to Read and Write Different Texts", *Scandinavian Journal of Educational Research*, vol. 50, núm. 2, pp. 111-125. DOI: <https://doi.org/10.1080/00313830600576039>
- MOL, Suzanne y Adriana Bus (2011), "To Read or not to Read: A meta-analysis of print exposure from infancy to early adulthood", *Psychological Bulletin*, vol. 137, núm. 2, pp. 267-296. DOI: <https://doi.org/10.1037/a0021890>
- MUDRÁK, Jiří, Kateřina Záborská y Lea Takács (2020), "Systemic Approach to the Development of Reading Literacy: Family resources, school grades, and reading motivation in fourth-grade pupils", *Frontiers in Psychology*, vol. 11, núm. 37. DOI: <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.00037>
- MULLIS, Ina y Michael O. Martin (eds.) (2021), *PIRLS 2021. Marcos de evaluación*, Madrid, Ministerio de Educación y Formación Profesional.
- NEUGEBAUER, Sabina R. y Ken A. Fujimoto (2023), "Distinct and Overlapping Dimensions of Reading Motivation in Commonly Used Measures in Schools", *Addendum for Effective Intervention*, vol. 46, núm. 1, pp. 39-54. DOI: <https://doi.org/doi.org/10.1177/1534508418819793>
- PESTCHER, Yaacov (2010), "A Meta-analysis of the Relationship between Students' Attitudes towards Reading and Achievement in Reading", *Journal of Research in Reading*, vol. 33, núm. 4, pp. 335-355. DOI: <https://doi.org/10.1111/j.1467-9817.2009.01418.x>
- PFOST, Maximilian y Nora Heyne (2023), "Joint Book Reading, Library Visits and Letter Teaching in Families: Relations to parent education and children's reading behavior", *Reading and Writing*, vol. 36. DOI: <https://doi.org/10.1007/s11145-022-10389-w>
- PFOST, Maximilian, Tobias Dörfler y Cordula Artelt (2013), "Students' Extracurricular Reading Behavior and the Development of Vocabulary and Reading Comprehension", *Learning and Individual Differences*, vol. 26, pp. 89-102. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2013.04.008>
- RETTIG, Anja y Ulrich Schiefele (2023), "Relations between Reading Motivation and Reading Efficiency. Evidence from a longitudinal eye-tracking study", *Reading Research Quarterly*, vol. 58, núm. 4, pp. 685-709. DOI: <https://doi.org/10.1002/rrq.502>
- RYAN, Richard M. y Edward L. Deci (2000), "Self-determination Theory and the Facilitation of Intrinsic Motivation, Social Development, and Well-being", *American Psychologist*, vol. 55, núm. 1, pp. 68-78. DOI: <https://doi.org/10.1037/0003-066X.55.1.68>
- SANTANA, Rafael, Jesús A. Alemán y Manuel López (2017), "Leer por placer: ¡lo primero, oír los libros!", *Aula Abierta*, vol. 46, núm. 2, pp. 83-90. DOI: <https://doi.org/10.17811/rifie.46.2017.83-90>
- SCHAFFNER, Ellen, Maik Philipp y Ulrich Schiefele (2014), "Reciprocal Effects between Intrinsic Reading Motivation and Reading Competence? A cross-lagged panel model for academic track and non-academic track students", *Journal of Research on Reading*, vol. 39, núm. 1, pp. 19-36. DOI: <https://doi.org/10.1111/1467-9817.12027>
- SCHIEFELE, Ulrich y Sebastian Löweke (2017), "The Nature, Development and Effects of Elementary Students' Reading Motivation Profiles", *Reading Research Quarterly*, vol. 53, núm. 4, pp. 405-421. DOI: <https://doi.org/10.1002/rrq.201>
- SCHIEFELE, Ulrich, Ellen Schaffner, Jens Möller y Allan Wigfield (2012), "Dimensions of Reading Motivation and their Relation to Reading Behavior and Competence", *Reading Research Quarterly*, vol. 47, núm. 4, pp. 427-463. DOI: <https://doi.org/10.1002/RRQ.030>
- SCHIEFELE, Ulrich, Franziska Stutz y Ellen Schaffner (2016), "Longitudinal Relations between Reading Motivation and Reading Comprehension in the Early Elementary Grades", *Learning and Individual Differences*, vol. 51, pp. 49-58. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2016.08.031>
- SCHLEICHER, Andreas (2019), *PISA 2018. Insights and Interpretations*, París, OECD, en: <https://www.oecd.org/pisa/PISA%202018%20Insights%20and%20Interpretations%20FINAL%20PDF.pdf> (consulta: 29 de julio de 2023).
- SERNA, Maite, Arantazu Rodríguez y Xabier Etxaniz (2017), "Biblioteca escolar y hábitos lectores en los escolares de educación primaria", *Ocnos*, vol. 16, núm. 1, pp. 18-49. DOI: [https://doi.org/10.18239/ocnos\\_2017.16.1.1205](https://doi.org/10.18239/ocnos_2017.16.1.1205)
- SOEMER, Alexander y Ulrich Schiefele (2018), "Reading Amount as a Mediator between Intrinsic Reading Motivation and Reading Comprehension in the Early Elementary Grades", *Learning and Individual Differences*, vol. 67, pp. 1-11. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2018.06.006>
- SOLÉ, Isabel (2012), "Competencia lectora y aprendizaje", *Revista Iberoamericana de Educación*, vol. 59, pp. 43-61.
- STUTZ, Franziska, Ellen Schaffner y Ulrich Schiefele (2016), "Relations among Reading Motivation, Reading Amount, and Reading Comprehension in the Early Elementary Grades", *Learning and Individual Differences*, vol. 45, pp. 101-113. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2015.11.022>

- TEBEROSKY, Ana y Angélica Sepúlveda (2018), “Aprender a partir de la lectura en voz alta del adulto”, *Revista Entreideias*, vol. 7, núm. 2, pp. 73-90, en: <https://periodicos.ufba.br/index.php/entreideias/article/view/25327> (consulta: 15 de octubre de 2023).
- UNESCO (2017), *Reading the Past, Writing the Future. Fifty years of promoting literacy*, París, UNESCO.
- VAKIN-Nusbaum, Vered, Einat Nevo, Sigi Brande y Linda Gambrell (2018), “Developmental Aspects of Reading Motivation and Reading Achievement among Second Grade Low Achievers and Typical Readers”, *Journal of Research in Reading*, vol. 41, núm. 3, pp. 438-454. DOI: <https://doi.org/10.1111/1467-9817.12117>
- WIGFIELD, Allan y Jacquelynne S. Eccles (2000), “Expectancy-value Theory of Achievement Motivation”, *Contemporary Educational Psychology*, vol. 25, pp. 68-81. DOI: <https://doi.org/10.1007/BF02209024>
- WIGFIELD, Allan y John T. Guthrie (1997), “Relations of Children’s Motivation for Reading to the Amount and Breadth of their Reading”, *Journal of Educational Psychology*, vol. 89, núm. 3, pp. 420-432. DOI: <https://doi.org/10.1037/0022-0663.89.3.420>
- WIGFIELD, Allan, Jessica Gladstone y Lara Turci (2016), “Beyond Cognition: Reading motivation and reading comprehension”, *Child Development Perspectives*, vol. 10, núm. 3, pp. 190-195. DOI: <https://doi.org/10.1111/cdep.12184>
- XIA, Tiansheng, Honglei Gu y Weirong Li (2019), “Effect of Parents’ Encouragement on Reading Motivation: The mediating effect of reading self-concept and the moderating effect of gender”, *Frontiers in Psychology*, vol. 10. DOI: <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2019.00609>
- ZUCKER, Tricia A., Yoonkyung Oh, Kristin Conradi y Julie Baker (2022), “Low Income Elementary Students Access to Books & Reading Motivation”, *Reading Psychology*. DOI: <https://doi.org/10.1080/02702711.2022.2094040>

# Comprensión lectora y resolución de problemas matemáticos

Un estudio de caso

HUGO HEREDIA PONCE\* | SALVADOR GUTIÉRREZ MOLERO\*\*  
MANUEL FRANCISCO ROMERO OLIVA\*\*\*

La falta de comprensión lectora sigue siendo un problema importante en educación y, por tanto, dificulta que los alumnos resuelvan correctamente problemas matemáticos. A través de un estudio cuasiexperimental y de caso en un centro educativo de la provincia de Cádiz, se analiza la incidencia que los textos/problemas pautados y los tutoriales tienen en la resolución de problemas. Los resultados muestran que los estudiantes tienen dificultades de comprensión lectora y, por ende, se les dificulta acceder y resolver un problema matemático. En definitiva, el patrón metodológico integrado por la mediación docente, desde los textos pautados, así como el desarrollo de destrezas comunicativas en la elaboración de tutoriales, como recurso TIC, confluyeron en una mejora significativa en la resolución de problemas matemáticos. En este sentido, desde la educación se deben de utilizar los recursos TIC como elementos motivadores.

*Lack of reading comprehension remains a major problem in education and therefore makes it difficult for students to solve mathematical problems correctly. Through a quasi-experimental and a case study in an educational center in the province of Cadiz, we analyze the impact that the texts/problems and tutorials have on problem-solving. The results show that students have difficulty reading comprehension and, therefore, are difficult to access and solve mathematical problems. Definitively, the methodological pattern integrated by the teaching mediation, from the standard texts, as well as the development of communicative skills in the elaboration of tutorials, as an ICT resource, converged in a significant improvement in the resolution of mathematical problems. In this sense, education should use ICT resources as motivators.*

## Palabras clave

Comprensión lectora  
Problemas matemáticos  
TIC  
Textos pautados  
Tutoriales

## Keywords

Reading comprehension  
Mathematical problems  
ICT  
Standard texts  
Tutorials

Recepción: 9 de mayo de 2023 | Aceptación: 25 de febrero de 2024

DOI: <https://doi.org/10.22201/iisue.24486167e.2024.185.61367>

- \* Profesor ayudante doctor en la Universidad de Cádiz (España). Doctor en Didáctica de la Lengua y la Literatura. Líneas de investigación: competencia lingüística; tecnologías de la información y la comunicación; libros ilustrados de no ficción; formación del profesor. CE: [hugo.heredia@uca.es](mailto:hugo.heredia@uca.es) ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3657-1369>
- \*\* Profesor sustituto interino en la Universidad de Cádiz (España). Máster en Investigación Educativa para el Desarrollo Profesional del Docente. Líneas de investigación: competencia lingüística; libros ilustrados de no ficción. CE: [salvador.gutierrezmolero@uca.es](mailto:salvador.gutierrezmolero@uca.es). ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2895-6154>
- \*\*\* Profesor titular de universidad en la Universidad de Cádiz (España). Doctor en Didáctica de la Lengua y la Literatura. Líneas de investigación: formación inicial de docentes; desarrollo de la competencia comunicativa en áreas no lingüísticas; procesos de lectura y escritura; alfabetización académica. CE: [manuelfrancisco.romero@uca.es](mailto:manuelfrancisco.romero@uca.es) ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-6854-0682>

## INTRODUCCIÓN

Los resultados obtenidos en el Programa para la Evaluación Internacional de Estudiantes de la OCDE (PISA) reflejan que el alumnado de educación primaria tiene dificultades en la comprensión lectora y en la resolución de problemas, ya que 20 por ciento no supera el promedio establecido por dicha organización (Cristobal *et al.*, 2023). Las causas de esto no sólo radican en el área de matemáticas en sí misma; la base del problema puede encontrarse en el bajo nivel que tiene el alumnado en cuanto a destrezas lingüísticas, lo cual impide el acceso a los problemas matemáticos. En otras palabras, es importante facilitar la comprensión lectora y la interpretación de los enunciados de los problemas matemáticos (Hiebert y Lefevret, 1987); esto es, que el alumnado adquiera aquellas competencias comunicativas que se requieren para la construcción de los planteamientos matemáticos para, así, resolver los problemas (Alvarado, 2023).

### *Hacia la búsqueda de una estrategia en la resolución de problemas matemáticos*

El panorama de las pruebas externas, como PISA, permite constatar la necesidad de un método de enseñanza que permita mejorar los resultados académicos mediante el desarrollo de la competencia en comunicación lingüística (CCL), y más concretamente, a través de la comprensión lectora y de la expresión oral, enmarcadas en un enfoque comunicativo. Desde esta perspectiva situaremos al estudiante como parte activa del proceso de enseñanza-aprendizaje y como el actor central a partir del cual tendría que diseñarse el currículo: por un lado, desde la adecuación de los aspectos lingüísticos y funcionales de los problemas acordes a sus niveles comunicativos; y, por otro, desde objetivos basados en dar sentido y significado a textos y discursos coherentes que, en ambos casos, contribuirán al desarrollo de las destrezas lingüísticas (Espinoza y Cortez, 2019).

Respecto de la idea de cuál es la raíz de las dificultades en la resolución de problemas matemáticos, Chavarría (2014) indica que ésta se encuentra en la forma en la que se trabajan los problemas en el aula; y que esto se debe a la falta de consideración de algunos factores y a diversas prácticas docentes que pueden ser contraproducentes, como, por ejemplo, la mala selección de los problemas matemáticos. Es el caso de los que aparecen en los libros de texto, los cuales suelen estar descontextualizados y, consecuentemente, el alumnado no ve su utilidad en relación con la vida real (Crúz-Ramírez *et al.*, 2020).

En esta misma línea, cabe destacar la investigación realizada por Chulián-García *et al.* (2019), quienes llevaron a cabo un análisis de los contenidos de los libros de texto de la Escuela Secundaria Obligatoria de España (ESO) y concluyeron que los problemas matemáticos planteados no eran auténticos, es decir, no suponían un reto que incluyera, por ejemplo, obstáculos epistemológicos; y tampoco eran motivadores, al estar descontextualizados y no poder apreciarse su utilidad en la vida cotidiana.

Para profundizar en este aspecto hay que abogar por que los problemas que se trabajen en el aula se caractericen por su autenticidad y vinculación con el entorno del estudiante. Al trabajar los problemas contextualizados se facilita el aprendizaje de las matemáticas; se desarrollan las competencias de los ciudadanos y las competencias y actitudes que intervienen en su resolución; y, además, se avanza en lograr que los estudiantes aprecien la utilidad de las matemáticas a la hora de resolver situaciones difíciles en sus vidas (Font, 2006).

Asimismo, los docentes deben trabajar con los estudiantes problemas con contextos reales, porque de esta manera no se limitarán a usar procedimientos mecánicos para llegar a las soluciones. Al trabajar con este tipo de problemas se favorece que los estudiantes perfeccionen sus propios sistemas mediante la exploración, la reflexión y la representación

de datos para encontrar patrones y realizar conjeturas, comprobarlas y comunicar los resultados obtenidos con un lenguaje matemático propio (Patiño *et al.*, 2021).

Para que los problemas auténticos sean tales (Chamoso *et al.*, 2014), es necesario que sean contextualizados, y para ello deben contar con una serie de características y requisitos: que presenten un evento con altas probabilidades de que la situación pueda darse en la vida real; que la pregunta del problema esté relacionada con la vida cotidiana del alumnado; y que la información y los datos sean coherentes con la realidad.

Otros factores que influyen en la resolución de problemas matemáticos en el aula, como dicen Patiño *et al.* (2021), son, por un lado, identificar los conocimientos previos que posee el alumnado y sus creencias respecto de ellos, porque pueden influir en la confianza o falta de confianza a la hora de resolver los problemas; y el rol que debe jugar el docente para promover el descubrimiento de conocimientos a través de situaciones problemáticas. Con estas actuaciones se estará fomentando la autonomía del alumnado y la realización de conexiones entre ideas para, así, facilitar la resolución del problema.

Una vez expuestas las consideraciones que deben tenerse en cuenta para la selección de problemas matemáticos —y de los factores que influyen a la hora de resolverlos— cabe destacar las estrategias y los pasos que facilitarán su resolución. Según Echenique (2006), el primer paso es comprender el problema; el segundo es confeccionar un plan para buscar estrategias y dejar por escrito la planificación de manera clara y simplificada; el tercero consiste en ejecutar el plan; y, finalmente, tener una visión retrospectiva con el fin de constatar que el resultado obtenido es correcto.

En este sentido, también puede desarrollarse otro tipo de actividades —que son menos comunes— para fomentar el desarrollo de la resolución de problemas, como inventar problemas que después serán resueltos por

el alumnado. Esta idea viene justificada por Munayco (2022), quien a través de un diseño cuasiexperimental concluyó que la invención de problemas matemáticos mejora significativamente los aprendizajes matemáticos.

Desde una perspectiva más general, la invención de problemas implica que sean los propios alumnos quienes los elaboren partiendo de cualquier situación o incluso mediante la parcelación de problemas difíciles en varios más fáciles. Para ello, hay tres posibilidades: una es que los inventen de manera totalmente libre; dos, que la invención esté semiestructurada o basada en alguna experiencia previa; y, tres, que la actividad esté estructurada a partir del planteamiento de un problema y que los alumnos inventen los datos, las preguntas, etc. (Piñeiro *et al.*, 2015).

En relación con la problemática expuesta, podemos destacar algunas de las actuaciones docentes que favorecen un buen proceso de enseñanza y aprendizaje en la resolución de problemas matemáticos y que han sido tratadas en la investigación de Patiño *et al.* (2021): contextualizar las situaciones problemáticas (86.3 por ciento de los docentes encuestados lo hace siempre); permitir que los estudiantes inventen sus propios problemas y motivarlos para que los resuelvan (82.1 por ciento lo realiza siempre); o proponer problemas en los que sobren o falten datos para que los estudiantes seleccionen los datos necesarios y desechen los innecesarios (75.3 por ciento lo hace siempre).

Estos datos reflejan que, aunque la mayoría de los docentes emplean frecuentemente estrategias que facilitan la resolución de problemas, la falta de este tipo de estrategias metacognitivas es una de las causas del bajo nivel del alumnado a la hora de resolverlos. Dada la importancia que tiene esta causa, se postula la necesidad de que los estudiantes sean capaces de implementar las estrategias que les sean más efectivas para resolver problemas matemáticos (Ricardo *et al.*, 2023).

Una vez expuestas las prácticas que se dan en la clase de matemáticas e identificar qué

dificulta la resolución de problemas matemáticos, expondremos otra variable que parece ser ajena a todo ello debido a la segmentación de asignaturas que plantea el currículo de educación primaria de España, pero que provoca desinterés en el alumnado y ausencia de aprendizajes significativos (Vázquez, 2015). Esta variable es la comprensión lectora y su vinculación con la resolución de problemas.

### *El binomio comprensión lectora-resolución de problemas matemáticos*

Inicialmente, hay que destacar que existe la idea de que el desarrollo de la comprensión lectora es labor del maestro de Lengua. Esta afirmación es tan común como errónea, debido a que, como señala Ambròs (2010: 44), “La transversalidad de la competencia es explícitamente responsabilidad de todo el profesorado, si bien contamos con el área de lengua para trabajar los contenidos más específicos”. Es decir: en cierta medida, todo maestro es maestro de lengua.

En este orden de ideas, existen investigaciones que señalan la existencia de una relación entre las habilidades lectoras y el nivel de logros educativos. Un ejemplo de esta afirmación es que los estudiantes con niveles inferiores en la evaluación de comprensión lectora de PISA están más expuestos al abandono escolar (Campos y Pérez, 2010).

Esta idea la refuerza una investigación desarrollada en un centro de Cádiz en la que se realizaron modificaciones en el Proyecto Lingüístico de Centro con el fin de mejorar el nivel de comprensión lectora del alumnado, así como sus resultados académicos en el resto de las materias. Los resultados obtenidos evidenciaron que, al mejorar el nivel de comprensión lectora del alumnado mediante textos pautados con un enfoque comunicativo, desde la perspectiva del andamiaje lingüístico (Bruner, 1980), el abandono o fracaso escolar —en la mayoría de las áreas lingüísticas y no lingüísticas— se redujo (Romero *et al.*, 2018). Los estudiantes comprendían más fácilmente conceptos y sabían

qué procedimientos se les pedía realizar para afrontar las tareas académicas. Estos planteamientos estimularon una mayor disposición positiva, tanto en las matemáticas como en el resto de las áreas curriculares.

Con base en lo anterior es posible afirmar que las carencias en comprensión lectora repercuten negativamente en la resolución de problemas matemáticos debido a que, según los resultados y conclusiones obtenidas en la investigación realizada por Montero y Mahecha (2020), el bajo nivel en comprensión lectora provoca que el alumnado seleccione datos del problema sin tener en cuenta a qué categoría de datos pertenece. Además, estos autores concluyeron que una propuesta didáctica basada en la comprensión de enunciados repercute positivamente tanto en el área de lengua como en la de matemáticas, al propiciar su integración. En este caso, la resolución de problemas y la comprensión lectora se convierten en contenidos interdependientes, porque no están aislados, sino más bien interconectados.

En esta misma línea, y con el fin de fortalecer esta idea, cabría destacar la investigación planteada por Andrade y Narváz (2017) en la cual los autores encontraron, a través de un diseño cuasiexperimental mediante pretest y posttest, que implementar estrategias de comprensión lectora en el desarrollo de la competencia de problemas matemáticos en el alumnado de quinto curso de educación primaria facilita el proceso de su resolución. En otras palabras, existe una influencia directa de la comprensión lectora en la resolución de problemas matemáticos. Estos resultados coinciden con la investigación de Couso-Domínguez y Vieiro (2017), quienes también evidencian el papel de la comprensión en la competencia matemática a la hora de resolver problemas matemáticos.

Un último antecedente destacable es la investigación realizada por Fernández-Arteaga (2013), la cual buscaba el desarrollo de la comprensión lectora a través de un enfoque crítico mediante lecturas que fueran interesantes

para el alumnado; dichas lecturas se utilizaron para que los estudiantes mismos fueran capaces de identificar los elementos matemáticos y, posteriormente, discutirlos con el fin de comprobar si lo habían comprendido. De esta manera, lo que se pretendía era vincular la lectura con las matemáticas para facilitar la resolución de problemas.

Una vez delimitada la conexión que tienen estas dos variables acudimos a Echequín (2006) y su visión respecto a la resolución de problemas. Este autor hace hincapié en la comprensión del problema y considera que, si los estudiantes tienen déficit de comprensión lectora, no podrán continuar y fracasarán en el intento por resolver el problema; es decir que la comprensión lectora actúa como una barrera (Gárate, 2023).

Por todo ello, para mejorar los resultados académicos en la resolución de problemas se deben de emplear métodos de enseñanza alternativos a aquéllos que propician la segmentación entre áreas. Si apelamos a un ejemplo, podemos trabajar mediante un enfoque comunicativo a través de textos y problemas pautados y desarrollar así la CCL y los niveles de logro de la comprensión lectora, que son cuatro: el primero se refiere a la comprensión y organización general del texto, que permite la localización de ideas; el segundo conforma la realización de inferencias a partir de la información que aparece en el texto; el tercero implica reflexionar a través de la relación del texto con los conocimientos y experiencias previas; y, por último, el cuarto consiste en trabajar el texto de forma interdisciplinar a partir de la producción del propio alumno (Romero, 2009; 2014).

En esta perspectiva, además de desarrollar la comprensión del alumnado, también se busca el desarrollo de su capacidad de expresión para trabajar las cuatro destrezas lingüísticas, puesto que las matemáticas, al igual que el resto de las áreas curriculares, requieren de tales destrezas para un correcto desarrollo, en la medida en que facilitan el acceso al conocimiento (Reyzabal, 2012).

Con la finalidad de desarrollar la expresión oral y, de este modo, mejorar la resolución de problemas matemáticos, podemos emplear el tutorial como recurso TIC, ya que constituye una forma rápida, sintética y efectiva de conocer y comprender un tema (Linarez, 2015). Velasco (2004) destaca que al echar mano de este tipo de recursos se favorece el desarrollo de técnicas y habilidades de aprendizaje, entre ellas las destrezas lingüísticas, las cuales, como ya se dijo, facilitarán el aprendizaje de las matemáticas al hacerlas más accesibles.

En este sentido, Linarez (2015) expone algunas de las características pedagógicas y didácticas que tienen los tutoriales: generan un aprendizaje acumulativo al no basarse en lo que los estudiantes ya saben, sino que pueden realizar más acciones, construir nuevos significados y desarrollar nuevas habilidades; propicia un aprendizaje autorregulado al facilitar al alumnado manejar sus propios procesos de construcción de conocimientos y adquisición de habilidades; y fomenta la colaboración, pues el proceso de elaboración de un tutorial no se produce sólo en la mente, sino que ocurre en un contexto social y cultural.

En definitiva, los tutoriales son una herramienta tecnológica de gran utilidad en la actualidad que, aplicada a la educación primaria, proporciona muchas ventajas, como propiciar un aprendizaje significativo, acumulativo y colaborativo, en el que el alumno se convierte en protagonista de su aprendizaje; para ello se hace necesario el dominio de las destrezas lingüísticas, ya que implican la selección y exposición de información. De esta manera, los tutoriales podrían contribuir a la CCL, en general, y a la resolución de problemas matemáticos, en particular.

Cabe recalcar ahora la importancia que tiene la CCL en todas las áreas curriculares, porque en cierta medida, cualquier actividad académica requiere del despliegue de destrezas lingüísticas y, específicamente, la resolución de problemas matemáticos; si pretendemos que los estudiantes sean competentes, es de suma

importancia desarrollar la lectura comprensiva para que sean capaces de seleccionar correctamente los datos y comprender el meollo del problema que deben resolver, porque éstos son los pasos previos para identificar las operaciones y, luego, ejecutarlas (Blanco, 2010).

En este sentido, esta investigación plantea como objetivo general analizar la incidencia que los textos/problemas pautados y los tutoriales tienen en la resolución de problemas matemáticos. A partir de aquí, se desglosan dos subobjetivos:

- Delimitar las aportaciones de la comprensión lectora en la comprensión y resolución de problemas matemáticos.
- Estudiar el papel de las TIC como elemento motivador para el desarrollo de la CCL, en concreto, la comprensión escrita.

## METODOLOGÍA

Esta investigación se realiza desde un paradigma interpretativo (Ricoy, 2006) hacia una concepción global del contexto a partir de una visión mixta: cualitativa, por una parte, pues este método confía en las expresiones subjetivas, escritas y verbales, de los significados proporcionados por los propios sujetos estudiados (Rodríguez *et al.*, 1999); y plantea que los observadores sean competentes y estén cualificados para informar con objetividad, claridad y precisión acerca de las observaciones y experiencias en las que se trabaja. Y también es cuantitativa ya que, como expresan Ugalde y Balbastre (2013: 181): “se presenta

como [la] más apropiad[a] para la verificación o el contraste de hipótesis fundamentales en el conocimiento teórico existente”. Dado lo anterior, se optó por varios métodos:

- Estudio de caso.* Implica la recogida y registro de datos sobre un caso concreto y la presentación de un informe final. Este tipo de investigación está fundamentado en su carácter crítico, que permite confirmar, modificar o ampliar el conocimiento sobre el objeto de estudio y, así, contribuir al conocimiento científico, ya que el investigador puede alcanzar una mayor comprensión del caso en particular (Rodríguez *et al.*, 1999). Para ello se establecen cuatro fases: preparatoria, trabajo de campo, analítica e informativa.
- Estudio cuasi experimental.* Según Bono (2012), estos estudios deben estar validados y esta validación puede ser interna (derivar conclusiones acerca de la efectividad de un tratamiento) o externa (alcance y extensión de los resultados). En nuestro caso, la validez interna se produce una vez obtenidos los resultados del postest, que es lo que permite corroborar si la intervención ha tenido una repercusión positiva en el rendimiento académico de los estudiantes. Hay que indicar que la división entre grupo experimental y grupo de control se establece en la propia intervención didáctica tras los resultados del pretest (Tabla 1):

Tabla 1. Estudio cuasiexperimental

Grupo	Pretest	Intervención	Postest
Experimental	y1	x	y2
Control	y1		y2

Fuente: elaboración propia.

### Contexto y participantes

El centro público seleccionado para esta investigación está situado en Jerez de la Frontera (Cádiz). Se eligió con base en los criterios de Rodríguez *et al.* (1999): fácil acceso, buena relación con los informantes y credibilidad del estudio. Cabe subrayar que el centro educativo dio su autorización para poder desarrollar la investigación.

Se utilizó un muestreo no probabilístico, por conveniencia (McMillan y Schumacher, 2005). Participaron 45 alumnos de 3° de

educación primaria repartidos de la siguiente forma: el grupo experimental estuvo conformado por 25 alumnos, 60 por ciento hombres y 40 por ciento mujeres. En el grupo control había 20 alumnos, con los mismos porcentajes por sexo.

### Técnicas e instrumentos

Los instrumentos y técnicas utilizados obedecen a las fases establecidas en el estudio de caso; aquí nos centraremos en el trabajo de campo y la fase analítica (Tabla 2):

Tabla 2. Fases de la investigación en relación con técnicas e instrumentos

Fases de la investigación	Técnicas	Instrumentos
Trabajo de campo	Compresión lectora y resolución de problemas matemáticas	Prueba de diagnóstico (pretest)
	Actividades para el trabajo de la comprensión lectora y problemas matemáticos	Diario de campo
	Tutoriales	
Analítica	Compresión lectora y resolución de problemas matemáticos	Prueba de diagnóstico (postest)
	Categorización	DAFO

Nota: matriz DAFO: fortalezas (F), debilidades (D), oportunidades (O) y amenazas (A).

Fuente: elaboración propia.

a) *Pruebas de diagnóstico.* Facilitan información sobre el problema inicial planteado, lo cual permite poner en marcha la propuesta de mejora. Este tipo de evaluaciones no sólo son un instrumento de investigación, sino que forman parte de un dispositivo para la mejora del sistema educativo; con la información proporcionada y el desarrollo de conocimiento a partir de ésta, es posible explicar qué impide que se alcancen los resultados académicos deseados y la actuación necesaria para lograrlos (Merchán, 2010). Tanto las pruebas del pretest como del postest fueron validadas: para el diagnóstico de comprensión lectora la investigación se basó en Romero (2014); y para

la resolución de problemas, en la obra colectiva de Henao (2008), conforme a las pautas del método Singapur para las matemáticas (Turizo *et al.*, 2019).

Para evaluar la comprensión lectora, resolución e invención de problemas se establecieron indicadores con cinco niveles (Tabla 3).

- b) *Diario de campo.* Sirve “para sistematizar nuestras prácticas investigativas; además, nos permite mejorarlas, enriquecerlas y transformarlas” (Martínez, 2007: 77). Se tomaron notas para ver la evolución de los estudiantes e identificar algunos indicios que no se detectan en los otros instrumentos.
- c) *Matriz DAFO.* Consiste en una tabla que resume los puntos fuertes y débiles

**Tabla 3. Indicadores de evaluación para la comprensión lectora, resolución de problemas e invención de problemas**

	Comprensión lectora	Resolución de problemas	Invención de problemas
Nivel 0	No realiza la tarea	No realiza la tarea	No realiza la tarea
Nivel 1 (respuesta errónea)	La respuesta no se corresponde con lo solicitado	No indica los datos y falla en las operaciones	No existe estructura enunciado-problema
Nivel 2 (respuesta parcial)	Falta información	No indica los datos y desarrolla las operaciones	Los datos no están ordenados
Nivel 3 (respuesta completa)	Responde de manera correcta basándose en las expresiones del texto	Indica los datos, pero falla en la resolución	Existe la estructura de enunciado-problema, pero falta algún dato para posibilitar la resolución
Nivel 4 (respuesta exhaustiva)	Además de responder de manera correcta, emplea aportaciones personales	Indica los datos y realiza correctamente el problema	Problema planteado de manera correcta

Fuente: elaboración propia.

del indicador que se estudia, con el fin de identificar las amenazas y oportunidades externas y las debilidades y fortalezas internas. Actualmente, en el ámbito educativo se emplea para evaluar programas, actuaciones, etc.,

con el fin de analizar en profundidad cuáles son las necesidades, posibles estrategias, etc.

En la Tabla 4 se exponen los instrumentos con sus métodos correspondientes.

**Tabla 4. Relación de los métodos con los instrumentos**

Métodos	Instrumentos
Estudio de caso	Pruebas de diagnóstico (pretest/postest), diario de campo, matriz DAFO
Estudio cuasiexperimental	Pruebas de diagnóstico (pretest/postest)

Fuente: elaboración propia.

### Procedimiento

Para el desarrollo y análisis de los datos se utilizó el programa estadístico SPSS 29 siguiendo los pasos que se presentan en la Fig. 1.

### Trabajo de campo

En este apartado se realiza un análisis educativo del centro y se explica la intervención desarrollada en el aula.

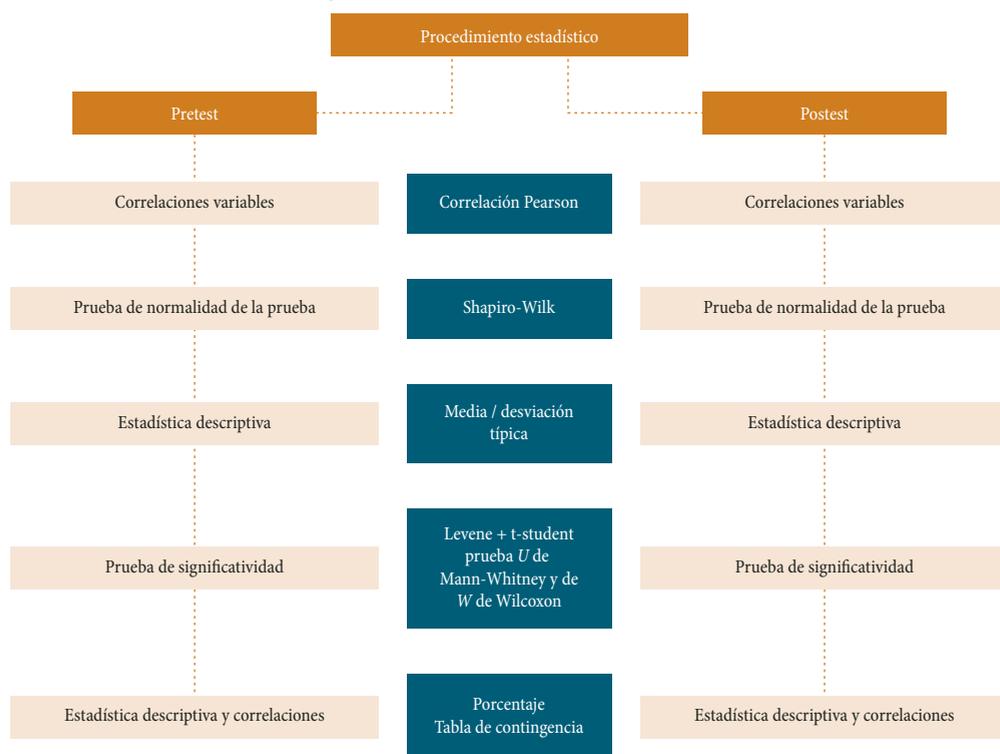
## RESULTADOS

Se establecieron dos momentos clave para esta investigación: trabajo de campo y fase analítica.

### Análisis del contexto educativo

Antes de analizar los resultados de los estudiantes, es necesario saber si existe una relación entre las dos variables definidas:

Figura 1. Procedimiento estadístico



Fuente: elaboración propia.

comprensión lectora y resolución de problemas matemáticos. Al aplicar la correlación de Pearson (Tabla 5) se observa que hay una relación directa porque es positiva (.872); respecto de la significatividad, sí hay una relación entre ellas ( $.000 < .05$ ) y ésta, además, es fuerte (.086).

Cabe agregar que la resolución de problemas depende en 76.1 por ciento de la comprensión lectora, porque el  $R$  cuadrado es de .761.

A continuación, para determinar si existen diferencias entre el grupo experimental y el grupo de control se realizó la prueba de normalidad, concretamente, la prueba de Shapiro-Wilk, pues la muestra es menor de 50; el resultado indica que ésta sigue una distribución normal, porque  $p$  es mayor que .05 ( $< .789$  en comprensión lectora y  $< .095$  en resolución de problemas matemáticos).

Tabla 5. Correlación Pearson. Pretest

	Comprensión lectora	Resolución de problemas matemáticos	
Comprensión lectora	Correlación de Pearson	1	.872**
	Sig. (bilateral)		.000
	N	45	45
Resolución de problemas matemáticos	Correlación de Pearson	.872**	1
	Sig. (bilateral)	.000	
	N	45	45

Fuente: elaboración propia.

Posteriormente, para realizar la prueba paramétrica *t*-student se obtuvieron previamente las medias sobre 28 (Tabla 6) que obtuvieron los estudiantes. Observamos que ambos

grupos tienen cifras muy similares, pues rondan alrededor de 17, aunque las del grupo control son ligeramente más altas que las del grupo experimental en ambas variables.

**Tabla 6. Medias por grupos según las variables de estudio. Pretest**

Variables	Grupos	N	Media	Desviación estándar
Comprensión lectora	Experimental	25	17.4000	2.91548
	Control	20	17.8000	5.00105
Resolución de problemas matemáticos	Experimental	25	17.3600	3.51046
	Control	20	17.7500	4.49415

Fuente: elaboración propia.

Para verificar si existen o no diferencias significativas entre los grupos se realizó la prueba *t*-student (Tabla 7); se obtuvo lo siguiente: en el caso de la comprensión lectora, según la prueba de Levene, no se asumen varianzas iguales porque *p* (.002) es menor que .05 y, por consiguiente, de acuerdo con dicha

prueba, no hay diferencias significativas, pues *p* (.753) es mayor que .05. En la resolución de problemas, según la prueba de Levene, se asumen varianzas iguales (.138 > .05); y en relación con la prueba *t*-student tampoco hay diferencias significativas (.745 > .05). Por tanto, ambos grupos son homogéneos.

**Tabla 7. Prueba de Levene y *t*-student. Pretest**

		Prueba de Levene de igualdad de varianzas		Prueba <i>t</i> para la igualdad de medias						
		F	Sig.	t	gl	Sig. (bilateral)	Diferencia de medias	Diferencia de error estándar	95% de intervalo de confianza de la diferencia	
								Inferior	Superior	
Comprensión lectora	Se asumen varianzas iguales	10.809	.002	-.335	43	.739	-40000	1.19230	-2.80450	2.00450
	No se asumen varianzas iguales			-.317	29.037	.753	-40000	1.26116	-2.97922	2.17922
Resolución de problemas matemáticos	Se asumen varianzas iguales	2.280	.138	-.327	43	.745	-.39000	1.19257	-2.79505	2.01505
	No se asumen varianzas iguales			-.318	35.398	.752	-.39000	1.22589	-2.87768	2.09768

Fuente: elaboración propia.

Si se plantea un análisis más exhaustivo, la puntuación de los estudiantes podría clasificarse en cuatro niveles: muy bajo, bajo, medio, alto y óptimo (Tabla 8). En este sentido, en cuanto a la comprensión lectora, en el grupo experimental en el nivel bajo se encuentra 4 por ciento de la muestra, en el medio 40 por ciento y en el alto

56 por ciento; en cambio, el grupo control está distribuido en los siguientes niveles: en el bajo 10 por ciento de la muestra, en el medio 45 por ciento, en el alto 35 por ciento y en el óptimo 10 por ciento. Como puede verse, el grupo experimental no tiene ningún alumno en el nivel óptimo, mientras que en el control hay 2.

**Tabla 8. Alumnos según los niveles en cuanto a la comprensión lectora. Pretest**

Grupos	Niveles	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje acumulado
Experimental	Bajo	1	4	4
	Medio	10	40	44
	Alto	14	56	100
	Total	25	100	
Control	Bajo	2	10	10
	Medio	9	45	55
	Alto	7	35	90
	Óptimo	2	10	100
	Total	20	100	

Fuente: elaboración propia.

Sobre la resolución de problemas (Tabla 9), 8 por ciento de los alumnos del grupo experimental tiene nivel bajo, 40 por ciento medio, 48 por ciento alto y 4 por ciento óptimo. Mientras que el grupo control tiene 15 por ciento en el nivel bajo, 30 por ciento en el medio, 50 por

ciento en el alto y 5 por ciento en el óptimo. Como conclusión puede decirse que los porcentajes son muy similares en ambos grupos, pues en el experimental 52 por ciento de los alumnos se encuentra en el nivel alto y óptimo, y en el de control, 55 por ciento.

**Tabla 9. Alumnos según los niveles en cuanto a la resolución de problemas matemáticos. Pretest**

Grupos	Niveles	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje acumulado
Experimental	Bajo	2	8	8
	Medio	10	40	48
	Alto	12	48	96
	Óptimo	1	4	100
	Total	25	100	
Control	Bajo	3	15	15
	Medio	6	30	45
	Alto	10	50	95
	Óptimo	1	5	100
	Total	20	100	

Fuente: elaboración propia.

**Tabla 10. Correlación de variables según los niveles. Pretest**

Grupos	Variable	Niveles	Resolución de problemas matemáticos			
			Nivel bajo	Nivel medio	Nivel alto	Nivel óptimo
Experimental	Comprensión lectora	Bajo	1	0	0	0
			100%	0%	0%	0%
		Medio	1	5	4	0
			10%	50%	40%	0%
		Alto	0	5	8	1
			0%	35.7%	57.1%	7.1%
		Total	2	10	12	1
			8%	40%	48%	4%
Control	Comprensión lectora	Bajo	2	0	0	0
			100%	0%	0%	0%
		Medio	1	6	2	0
			11.1%	66.7%	22.2%	0%
		Alto	0	0	7	0
			0%	0%	100%	0%
		Óptimo	0	0	1	1
			0%	0%	50%	50%
Total	3	6	10	1		
	15%	30%	50%	5%		

Fuente: elaboración propia.

Por último, en la Tabla 10 se puede apreciar por cada grupo si el nivel de comprensión lectora en el que se encuentra el alumnado corresponde al mismo nivel en resolución de problemas matemáticos.

Primeramente se analizará el grupo experimental, en el cual podemos observar que hay un alumno en el nivel bajo de comprensión lectora y resolución de problemas. También puede verse que en el nivel medio de comprensión lectora hay 10 alumnos, de los cuales 1 se encuentra en el nivel bajo de resolución de problemas, 5 en el medio y 4 en el alto. En el nivel alto de comprensión lectora hay 14 alumnos, pero en la resolución de problemas 5 están en el nivel medio, 8 en el alto y 1 en el óptimo. Los casos en los que la resolución de problemas está más abajo que la comprensión lectora se pueden deber a la solución del cálculo en sí.

Paralelamente, en el grupo control hay 2 alumnos en el nivel bajo de comprensión

lectora y de resolución de problemas; asimismo, de los 9 alumnos que hay en el nivel medio de comprensión lectora, 1 se encuentra en el nivel bajo en resolución de problemas, 6 en el medio y 2 en el alto. Aquí se puede apreciar que la mayoría del alumnado que tiene un nivel medio en comprensión lectora también tiene un nivel medio/alto en la resolución de problemas. En cuanto al nivel alto, hay 7 alumnos tanto en comprensión lectora como en resolución de problemas, siendo esto otra evidencia de la relación entre las variables. Finalmente, hay 2 alumnos en el nivel óptimo de comprensión lectora, de los cuales uno pertenece al nivel alto en resolución de problemas y otro al óptimo.

En definitiva, estos datos muestran, en general, que, si el alumno tiene un buen dominio en comprensión lectora, tendrá un nivel alto/óptimo en resolución de problemas; y, consecuentemente, si el alumno tiene un nivel bajo en comprensión lectora es muy probable

que también tenga un nivel bajo en la resolución de problemas.

### Intervención didáctica

Después del pretest se planteó una intervención didáctica en el grupo experimental que consistió en trabajar textos de comprensión lectora y problemas pautados según Romero (2009), además de utilizar el tutorial como recurso motivador. En este sentido, se plantearon tres momentos que corresponden a 4 sesiones durante 7 días:

1. *Comprensión lectora.* A partir de un texto pequeño, se lee el título y se les pregunta a los alumnos sobre qué creen que va a tratar (predicción). Después el/la docente realiza una lectura con entonación y acentuación, de manera expresiva, a modo de ejemplo y, posteriormente, los alumnos leen algunos fragmentos y confrontan las ideas iniciales que tenían sobre el texto con lo que leyeron. En seguida, los alumnos realizan una lectura individual activa para delimitar el tema y proponen un título que deberán de justificar oralmente. A continuación, elaboran un breve resumen y seleccionan la idea que mejor resume el texto. Finalmente, deberán responder a preguntas relacionadas con el texto y otras de reflexión relacionadas con la temática.
2. *Resolución de problemas matemáticos.* Aquí hay dos momentos: el primero

consiste en resolver los problemas matemáticos de forma pautada, siguiendo las siguientes fases: leer enunciado, copiar la pregunta, señalar los datos relevantes del problema, identificar las operaciones que vamos a necesitar y redactar la solución; la segunda parte consiste en inventar un problema siguiendo los siguientes pasos: identificar las operaciones que se van a usar, seleccionar los datos que se quiere utilizar, elaborar la situación, es decir, el problema, escribir la pregunta y crear el problema en sí.

3. *Texto instructivo y tutorial.* Se explica a los alumnos qué es un texto instructivo, cuál es su utilidad y se les muestran algunos ejemplos, como recetas o manual de instrucciones, siguiendo las pautas que establecen Romero *et al.* (2020). Posteriormente, los estudiantes tienen que explicar el problema creado a través de un tutorial y, además, resolverlo.

### Fase analítica

Tras la intervención arriba descrita, ambos grupos realizaron el postest, con el fin de verificar si los resultados fueron diferentes respecto del pretest. Como ya ocurrió en el pretest, los datos, según la correlación de Pearson, muestran también una correlación entre las variables ( $.000 < .05$ ), misma que, además, es más fuerte, pues el valor sube hasta  $.927 (+.067)$  (Tabla 11).

Tabla 11. Correlación Pearson. Postest

	Comprensión lectora	Resolución de problemas matemáticos	
Comprensión lectora	Correlación de Pearson	1	0.927
	Sig. (bilateral)		0.000
	N	45	45
Resolución de problemas matemáticos	Correlación de Pearson	0.927**	1
	Sig. (bilateral)	0.000	
	N	45	45

Fuente: elaboración propia.

En este caso, según el *R* cuadrado, la resolución de problemas depende en 86 por ciento de la comprensión lectora, es decir, 9,9 por ciento más. Por lo tanto, para el análisis de la muestra se realizó otra vez la prueba de normalidad según Sharipo-Wilk, la cual no sigue una distribución normal, pues *p* (.000 comprensión lectora; y 0.09 resolución de problemas matemáticos) es menor que .05. Dado lo anterior, no se pudo realizar la prueba *t*-student.

Al analizar las medias de los dos grupos (Tabla 12) observamos diferencias en los resultados del postest entre ambos grupos: en cuanto a la comprensión lectora, el grupo experimental tuvo un alza significativa, pues la media aumentó en 8.28 puntos, mientras que en el grupo control también subió, pero en 0.2 puntos. Con respecto a la resolución de problemas, en esta variable la media subió 7.8 puntos en el grupo experimental y 0.4 en el control.

**Tabla 12. Medias por grupos según las variables de estudio. Postest**

Variables	Grupos	N	Media	Desviación estándar
Comprensión lectora	Experimental	25	25.68	2.719
	Control	20	18	4.812
Resolución de problemas matemáticos	Experimental	25	25.16	2.410
	Control	20	18.15	4.184

Fuente: elaboración propia.

Aunque se observan importantes incrementos en el grupo experimental, faltaría aplicar en este caso la prueba *U* de Mann-Whitney y *W* de Wilcoxon (Tabla 13) pues, como ya se

dijo, la muestra no viene de una distribución normal, ya que *p* es menor que .05 ( $0.00 < 0.05$ ) y, por tanto, sí hay diferencias significativas entre grupos.

**Tabla 13. Prueba *U* de Mann-Whitney y *W* de Wilcoxon**

	Comprensión lectora	Resolución de problemas matemáticos
<i>U</i> de Mann-Whitney	42.000	35.000
<i>W</i> de Wilcoxon	252.000	245.000
<i>Z</i>	-4.774	-4.928
Sig. Asintótica (bilateral)	.000	.000

Fuente: elaboración propia.

Al igual que en el pretest, en el postest se agrupó a los estudiantes en los niveles establecidos anteriormente (Tabla 14): en cuanto a la comprensión lectora, 16 por ciento del grupo experimental está en el nivel alto y 84 por ciento en el óptimo. Estos datos indican

que, tras la intervención, el nivel bajo y medio desaparecieron y se incrementó, sobre todo, el nivel óptimo. En cuanto al grupo control, 10 por ciento de los alumnos está en el nivel bajo; 40 por ciento en el medio; 40 por ciento en el alto; y 10 por ciento en el óptimo.

**Tabla 14. Alumnos según los niveles en cuanto a la comprensión lectora. Postest**

Grupos	Niveles	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje acumulado
Experimental	Alto	4	16	16
	Óptimo	21	84	100
	Total	25	100	
Control	Bajo	2	10	10
	Medio	8	40	50
	Alto	8	40	90
	Óptimo	2	10	100
	Total	20	100	

Fuente: elaboración propia.

Por otra parte, en cuanto a la resolución de problemas matemáticos (Tabla 15), 24 por ciento del alumnado del grupo experimental se ubicó en el nivel alto y 76 por ciento en el óptimo, por lo que nuevamente la intervención supuso un incremento significativo, ya que los niveles bajo y medio desaparecieron;

mientras tanto, en el grupo control hay 5 por ciento en el nivel bajo; 40 por ciento en el medio; 50 por ciento en el alto; y 5 por ciento en el óptimo. En la Tabla 16 se muestra la correlación entre las dos variables según los niveles en los que se ubicó el alumnado.

**Tabla 15. Alumnos según los niveles en cuanto a la resolución de problemas. Postest**

Grupos	Niveles	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje acumulado
Experimental	Alto	6	24	24
	Óptimo	19	76	100
	Total	25	100	
Control	Bajo	1	5	5
	Medio	8	40	45
	Alto	10	50	95
	Óptimo	1	5	100
	Total	20	100	

Fuente: elaboración propia.

**Tabla 16. Correlación de las variables según los niveles. Postest**

Grupos	Variable	Niveles	Resolución de problemas matemáticos			
			Nivel bajo	Nivel medio	Nivel alto	Nivel óptimo
Experimental	Comprensión lectora	Alto			3	1
					75%	25%
	Óptimo			3	18	
				14.3%	85.7%	
Total			6	19		
			24%	76%		

Tabla 16. Correlación de las variables según los niveles. Postest (continuación)

Grupos	Variable	Niveles	Resolución de problemas matemáticos			
			Nivel bajo	Nivel medio	Nivel alto	Nivel óptimo
Control	Comprensión lectora	Bajo	1	1	0	0
			50%	50%	0%	0%
		Medio	0	6	2	0
			0%	75%	25%	0%
		Alto	0	1	7	0
			0%	12.5%	87.5%	0%
Óptimo	0	0	1	1		
Total	0%	0%	50%	50%		
	1	8	10	1		
		5%	40%	50%	5%	

Fuente: elaboración propia.

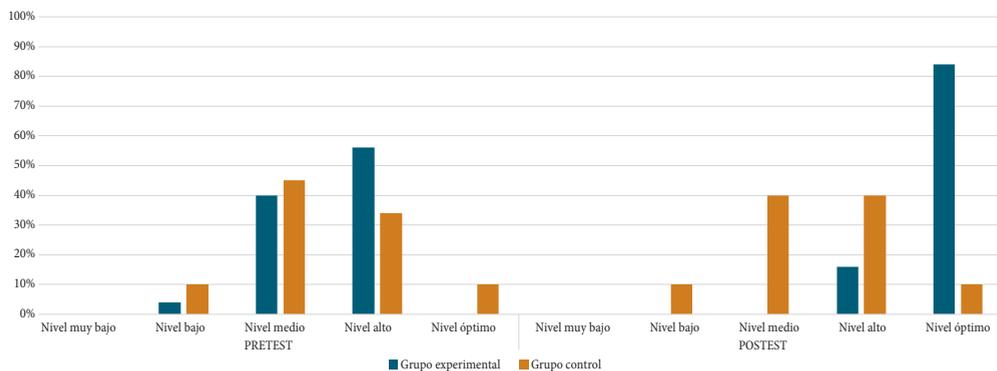
Para comenzar, nos centraremos en el grupo experimental, en el cual hay 4 alumnos en el nivel alto en comprensión lectora; de ellos, 3 están en el mismo nivel en resolución de problemas y uno en el óptimo. En el nivel óptimo en comprensión lectora hay 21 alumnos, de los cuales 3 están en el nivel alto de resolución de problemas y 18 en el óptimo, lo cual indica que hay una correlación fuerte entre el nivel de comprensión lectora y el de resolución de problemas.

Por otra parte, en el grupo control apreciamos que hay 2 alumnos en el nivel bajo de comprensión lectora: uno en el nivel bajo de resolución de problemas y el otro en el nivel medio. En el nivel medio hay 8 alumnos en comprensión lectora, de los cuales 6 están en

el nivel medio de resolución de problemas y 2 en el alto; en este caso también se observa relación entre estas dos variables. Asimismo, en el nivel alto de comprensión lectora había 8 alumnos: uno en el nivel medio y 7 en el alto; la gran mayoría de los que corresponden al nivel alto en lectura está en el nivel alto de resolución de problemas. Finalmente, este mismo grupo cuenta con 2 alumnos en el nivel óptimo de comprensión lectora: uno en el nivel alto de resolución de problemas y el otro en el óptimo.

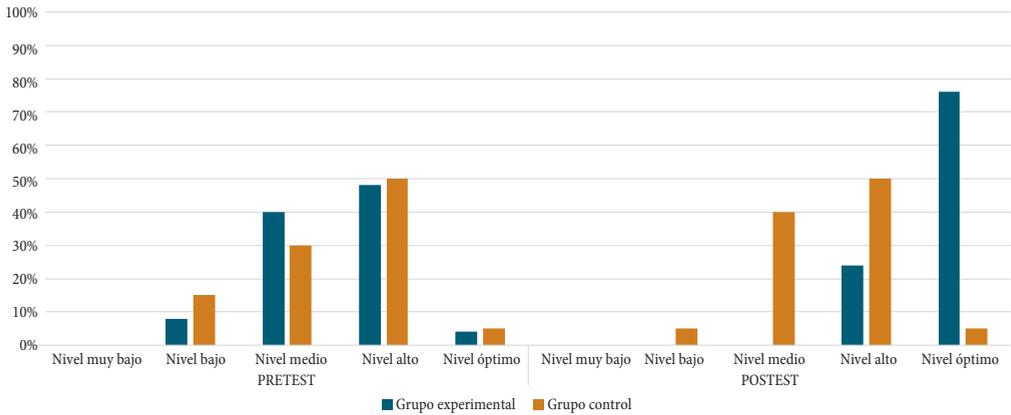
Por último, compararemos cómo las puntuaciones del pretest y postest de comprensión lectora y resolución de problemas matemáticos cambiaron en ambos grupos (Gráfica 1).

Gráfica 1. Comprensión lectora. Pretest-postest



Fuente: elaboración propia.

Gráfica 2. Resolución de problemas matemáticos. Pretest-postest



Fuente: elaboración propia.

En cuanto a la comprensión lectora, en el grupo experimental 4 por ciento de los alumnos se encontraba en el nivel bajo, porcentaje que en el postest bajó a 0. En el nivel medio había 40 por ciento, y después del postest, 0. En el nivel alto se encontraba 56 por ciento de los alumnos, y tras realizar el postest esta cifra bajó también a 0, lo que indica, definitivamente, que después de la intervención el nivel que aumentó fue el óptimo.

Con relación a los cambios en el grupo de control, el nivel bajo se mantuvo (10 por ciento); el nivel medio bajó de 45 a 40 por ciento; en el alto había 34 por ciento y en el postest subió a 40 por ciento; y finalmente, el grupo óptimo también siguió igual (10 por ciento).

Como puede verse en la Gráfica 2, en el grupo experimental, 8 por ciento de los alumnos estaba en el nivel bajo, cifra que disminuyó hasta 0 después de la intervención. En el nivel medio estaba 40 por ciento del alumnado, y también bajó a 0. El alto tenía 48 por ciento y tras la intervención bajó a 24 por ciento. En suma, mientras que los porcentajes de los niveles bajo, medio y alto se redujeron, el que se incrementó fue el nivel óptimo, que pasó de 4 a 76 por ciento.

En cuanto al grupo control, 15 por ciento del alumnado estaba en el nivel bajo y bajó a 5 por ciento; en el nivel medio los porcentajes pasaron de 30 a 40 por ciento; el alto se

mantuvo en las dos pruebas con 50 por ciento y el óptimo tampoco registró cambio (5 por ciento).

## DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

Esta investigación ha demostrado que existe una relación entre la comprensión lectora y la resolución de problemas matemáticos, pues  $p$  era menor que .05. Esta afirmación está respaldada por las investigaciones de Oседа (2014), Canales (2019) y Couso-Domínguez y Vieiro (2017), entre otros. Por tanto, aquellos estudiantes que presentan problemas en comprensión lectora pueden tener dificultades para resolver con éxito un problema matemático, ya que se ha demostrado que esta última variable depende 86 por ciento de la comprensión lectora en nuestro caso. La CCL es un factor de éxito para el acceso a las áreas tanto lingüísticas, como no lingüísticas (Trigo *et al.*, 2021). Es cierto, sin embargo, que no tiene por qué existir una correlación directa, pues la dificultad para resolver problemas matemáticos puede depender de aspectos que no están vinculados a la comprensión lectora, como la no adecuación en la selección de los problemas matemáticos por parte del docente respecto a los niveles madurativos del niño (Novotná *et al.*, 2005), o la falta de desarrollo de las habilidades de representación de las magnitudes

### Cuadro 1. Matriz DAFO

A	F
Ausencia de recursos TIC en algunos hogares. Escasez de tiempo disponible para la intervención didáctica. Poca implicación de las familias para elaborar los tutoriales.	Metodología interdisciplinaria. Intervención en el aula desarrollada en Romero (2009). Pruebas de diagnóstico validadas.
D	O
Limitación en el número de sesiones de la intervención. Imposibilidad de realizar los tutoriales en clase.	Conocimiento sobre si se ha producido una mejora en la comprensión lectora y resolución de problemas matemáticos. Implementación de las TIC en el aula para el desarrollo de la oralidad. Participación de las familias en el proceso de enseñanza y aprendizaje. Proporcionar información de utilidad a las tutoras de ambos cursos.

Fuente: elaboración propia.

simbólicas y no-simbólicas que se requieren para resolverlos (Aragón *et al.*, 2023).

A partir de la matriz DAFO (Cuadro 1) se muestran las fortalezas (F), debilidades (D), oportunidades (O) y amenazas (A) con las que nos encontramos a lo largo de esta investigación. Como puede verse, las dificultades que presentan los estudiantes se pueden mejorar a través de nuevas estrategias y metodologías, en nuestro caso, a través de textos pautados, como lo han mostrado Romero *et al.* (2018). Trabajar a través de estos textos facilita a los alumnos el acceso a la comprensión global del texto y, por ende, a la mejora de la CCL. En nuestro caso, el uso de textos pautados generó un valor de mejora de 8.28 en el postest respecto al pretest, datos que coinciden con investigaciones como las de Montero y Mahecha (2020). En contraposición a esto, se observó que trabajar las matemáticas de forma tradicional no mejora de manera significativa los datos, y esto se corrobora en el grupo control de la investigación, al igual que en estudios como los de Miranda y Gil (2002) y García-García *et al.* (2014).

Por otra parte, y con relación al elemento motivador utilizado, la inclusión de la sociedad y la educación en la era digital ha propiciado el desarrollo de herramientas para mejorar

los procesos de enseñanza-aprendizaje (Monroy y Hurtado, 2018; Martínez-Roig y Martínez, 2022, Ccoa y Alvites, 2021). Una de ellas puede ser, como ocurrió en esta investigación, la utilización de tutoriales, pues actuó como elemento motivador, ya que una de las claves está en que los estudiantes elaboren productos en colaboración (González, 2018; Masero, 2022, entre otros). En este sentido, los estudiantes comentaron en las clases que también les gustaría trabajar con esta herramienta en las demás materias; e, incluso, indicaron que les ayudaría a resolver problemas matemáticos. Lo anterior revela otro papel importante de la CCL a través de los textos instructivos, pues ayudan a jerarquizar las ideas (Vásquez y Pérez, 2020).

Aunque los resultados han sido fructíferos, cabe indicar que al ser un estudio de caso no se puede generalizar; esta misma investigación se podría plantear en otros contextos educativos para poder contrastar los resultados, además de que esto permitiría desarrollar otras líneas de investigación, entre otras: 1) la comprensión lectora no sólo en matemáticas, sino también en otras materias no lingüísticas; y, 2) analizar cómo se desarrollan las demás destrezas comunicativas en otras áreas y cómo el profesor afronta este desafío.

## REFERENCIAS

- ALVARADO, Pedro (2023), "Resolución de problemas matemáticos mediados por la comprensión lectora", *Revista de Investigaciones de la Universidad Le Cordon Bleu*, vol. 10, núm. 1, pp. 104-116. DOI: <https://doi.org/10.36955/RIU.LCB.2023v10n1.010>
- AMBRÓS, Alba (2010), "¿Qué aporta la LOE en relación con la competencia audiovisual?", *Lenguaje y Textos*, núm. 32, pp. 41-50.
- ANDRADE, Enrique Alexander y Lina María Narváez (2017), "Competencias de resolución de problemas matemáticos mediadas por estrategias de comprensión lectora en estudiantes de educación básica", *Assensus*, vol. 2, núm. 3, pp. 9-28. DOI: <https://doi.org/10.21897/assensus.1327>
- ARAGÓN, Estivaliz, María del Carmen Canto-López, Manuel Aguilar, Inmaculada Menacho y José Ignacio Navarro (2023), "Estudio longitudinal sobre procesamiento de magnitudes simbólicas y no-simbólicas y su relación con la competencia matemática", *Revista de Psicodidáctica*, vol. 28, núm. 1, pp. 44-50.
- BLANCO, Ana (2010), "Aprendizaje integrado de lengua y contenidos y orientaciones didácticas y metodológicas", *Lenguaje y Textos*, núm. 32, pp. 135-142.
- BONO, Roser (2012), *Diseños cuasi-experimentales y longitudinales*, Barcelona, Universidad de Barcelona.
- BRUNER, Jeronme (1980), *The Social Context of Language Acquisition*, Witkin Memorial Lecture, Nueva York, Educational Testing Services.
- CAMPOS, Carmen y Pilar Pérez (2010), "Leer para aprender en la sociedad de la información. Algunas reflexiones y cinco claves", *Lenguaje y Textos*, núm. 32, pp. 11-20.
- CANALES Alfaro, Mónica Yolanda (2019), "Comprensión lectora y resolución de problemas matemáticos en estudiantes de un colegio privado de Lima", *Revista de Investigación en Psicología*, vol. 21, núm. 2, pp. 215-224. DOI: <https://doi.org/10.15381/rinvp.v21i2.15823>
- CCOA Mamani, Flor de María y Cleofé Genoveva Alviles Huamaní (2021), "Herramientas digitales para entornos educativos virtuales", *Lex*, vol. 19, núm. 27, pp. 315-330. DOI: <http://doi.org/10.21503/lex.v19i27.2265>
- CHAMOSO, José, Santiago Vicente, Eva Manchado y David Muñoz (2014), "Los problemas de matemáticas escolares de primaria, ¿son sólo problemas para el aula?", *Cuadernos de Investigación y Formación en Educación Matemática*, núm. 12, pp. 261-279.
- CHAVARRÍA, Gilberto (2014), "Dificultades en el aprendizaje de problemas que se modelan con ecuaciones lineales: el caso de estudiantes de octavo nivel de un colegio de Heredia", *Uniciencia*, vol. 28, núm. 2, pp. 15-44.
- CHULIÁN, Salvador, María Rosa Durán y Pilar Azcárate (2019), "Herramienta de análisis de contenido en libros de texto: ecuaciones de primer grado", *Épsilon. Revista de Educación Matemática*, núm. 103, pp. 25-33.
- COUSO-Domínguez, Iria y Pilar Vieiro (2017), "Competencia lectora y resolución de problemas matemáticos", *Revista de Estudios e Investigación en Psicología y Educación*, vol. extr., núm. 1, pp. 153-162. DOI: <https://doi.org/10.17979/reipe.2017.0.01.2477>
- CRISTOBAL, Doris, Florencio Flores, Felipe Supo y Sucret Alexandra Cerrillo (2023), "Estrategias de comprensión lectora y resolución de problemas matemáticos en estudiantes de primaria", *Horizontes. Revista de Investigación en Ciencias de la Educación*, vol. 7, núm. 27, pp. 77-85. DOI: <https://doi.org/10.33996/revistahorizontes.v7i27.498>
- CRUZ-Ramírez, Luis José, Paul Teutli y José Antonio Juárez (2020), "Análisis comparativo de la autenticidad de tareas matemáticas en libros de texto de bachillerato mexicanos y cubanos: el caso del teorema de Pitágoras", *Épsilon. Revista de Educación Matemática*, núm. 106, pp. 19-34.
- ECHENIQUE, Isabel (2006), *Matemáticas. Resolución de problemas*, Navarra, Fondo de publicaciones del gobierno de Navarra.
- ESPIÑOZA, Katherine Giselle y Viviana Dayanara Cortez (2019), *Estrategia metodológica para el desarrollo del proceso de enseñanza aprendizaje de la lengua y literatura desde un enfoque comunicativo*, Quito, Universidad Nacional de Educación.
- FERNÁNDEZ-Arteaga, Maytte Lorena (2013), "Importancia de la comprensión lectora en el abordaje de la primera etapa de resolución de problemas matemáticos con un enfoque crítico", ponencia presentada en el I Congreso de Educación Matemática de América Central y del Caribe (CEMACYC), Santo Domingo, 8 al 10 noviembre de 2013.
- FONT, Vicenç (2006), "Problemas en un contexto cotidiano", *Cuadernos de Pedagogía*, núm. 355, pp. 52-54.
- GÁRATE, Nilza Karina (2023), *La comprensión lectora en la resolución de problemas matemáticos en los alumnos del 4º grado de primaria de la IE 20332 RS Humaya*, Huacho (Perú), Universidad Nacional José Faustino Sánchez Carrión.
- GARCÍA-García, Javier, Catalina Navarro y Flor Monserrat Rodríguez (2014), "La resolución de problemas en un contexto Nuu Savi: un estudio de casos con niños de sexto grado de primaria", *Educación Matemática*, vol. 26, núm. 1, pp. 127-152.

- GONZÁLEZ, Orlando (2018), “El video tutorial como herramienta de educación no formal en estudiantes de Bogotá, Colombia”, *Question/ Cuestion*, vol. 1, núm. 59, e071. DOI: <https://doi.org/10.24215/16696581e071>
- HENAO, José Tomás (2008), *Operaciones y problemas. Matemáticas*, Madrid, Santillana Educación.
- HIEBERT, James y Patricia Lefevre (1987), “Conceptual and Procedural Knowledge in Mathematics: An introductory análisis”, en James Hiebert (ed.), *Conceptual and Procedural Knowledge in Mathematics*, Nueva York, Erlbaum, pp. 1-27.
- LINAREZ, Gildardo (2015), “Los video-tutoriales en la educación universitaria del siglo XXI”, *Revista Iberoamericana de Producción Académica y Gestión Educativa*, vol. 2, núm. 3, pp. 1-11.
- MARTÍNEZ-Roig, Rosabel y Domingo Martínez (2022), “Programa de intervención online para alumnado universitario con discapacidad visual en tiempos de Covid”, *Hachetepepe. Revista Científica de Educación y Comunicación*, núm. 24. DOI: <https://doi.org/10.25267/Hachetepepe.2022.i24.1206>
- MARTÍNEZ, Luis Alejandro (2007), “La observación y el diario de campo en la definición de un tema de investigación”, *Revista Perfiles Libertadores*, vol. 4, núm. 80, pp. 73-80.
- MASERO, Inmaculada Concepción (2022), “Diseño de un tutorial digital como material didáctico en la enseñanza universitaria de las matemáticas”, *3C TIC. Cuadernos de Desarrollo Aplicados a las TIC*, vol. 11, núm. 1, pp. 19-41. DOI: <https://doi.org/10.17993/3cttic.2022.11.19-41>
- MCMILLAN, James y Sally Schumacher (2005), *Investigación educativa. Una introducción conceptual*, Madrid, Pearson Educación.
- MERCHÁN, Francisco Javier (2010), “Las evaluaciones y pruebas de diagnóstico como instrumentos de la política educativa: significado y balance de su aplicación”, *Con Ciencia Social: Anuario de didáctica de la geografía, la historia y las ciencias sociales*, núm. 14, pp. 63-80.
- MIRANDA, Ana y María Dolores Gil (2002), “Las dificultades de aprendizaje de las matemáticas en educación primaria. La resolución de problemas”, en Jesús Nicasio García (coord.), *Aplicaciones de intervención psicopedagógica*, Madrid, Pirámide, pp. 185-200.
- MONROY, Francisca Angélica y José Francisco Hurtado (2018), “El uso de las TIC en los procesos de enseñanza-aprendizaje dentro del aula de secundaria”, en Ana María Arnal, Sergio Barrachina, Joaquín José Castelló, Irene Epifanio, Carlos Galindo, Pablo Gregori, Ana María Lluch y Vicente Martínez (coords.), *Actas del Congreso Virtual. Avances en Tecnologías, Innovación y Desafíos de la Educación Superior ATIDES 2018*, Castelló de la Plana, Universitat Jaume I-Servei de Comunicació i Publicacions, pp. 170-183.
- MONTERO, Leidi Viviana y Jair Andrés Mahecha (2020), “Comprensión y resolución de problemas matemáticos desde la macroestructura del texto”, *Praxis & Saber*, vol. 11, núm. 26. DOI: <https://doi.org/10.19053/22160159.v11.n26.2020.9862>
- MUNAYCO, Elbia (2023), *Inventión matemática en la resolución de problemas de regularidad, equivalencia y cambio en estudiantes de una institución educativa pública*, 2022, Tesis de Doctorado, Universidad César Vallejo (Perú).
- NOVOTNÁ, Jarmila, Zuzana Hadj-Mousová y Marie Hofmannová (2005), “Teacher Training for CLIL – Competences of a CLIL teacher”, en: <https://people.fjfi.cvut.cz/novotant/jarmila.novotna/Novotna-et-alSEMT01.pdf> (consulta: 4 de abril de 2023).
- OSEDA, Dulio y María Cabezudo Ríos (2014), “Comprensión lectora y resolución de problemas en estudiantes de educación primaria bilingüe en comunidades shipibas”, *Apuntes de Ciencia & Sociedad*, vol. 4, núm. 2, pp. 185-195.
- PATIÑO, Karen Natalia, Raúl Padra y César Augusto Hernández (2021), “La resolución de problemas matemáticos y los factores que intervienen en su enseñanza y aprendizaje”, *Boletín REDIPE*, vol. 10, núm. 9, pp. 459-471. DOI: <https://doi.org/10.36260/rbr.v10i9.1453>
- PIÑEIRO, Juan Luis, Eder Pinto y Danilo Díaz-Levicoy (2015), “¿Qué es la resolución de problemas?”, *Boletín REDIPE*, vol. 4, núm. 2, pp. 6-14.
- REYZÁBAL, María Victoria (2012), “Las competencias comunicativas y lingüísticas, clave para la calidad educativa”, *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, vol. 10, núm. 4, pp. 64-77.
- RICARDO, Erika Lizeth, Clara Emilse Rojas y Margoth Adriana Valdivieso (2023), “Metacognición y resolución de problemas matemáticos”, *Tecné, Episteme y Didaxis: TED*, núm. 53, pp. 82-101. DOI: <https://doi.org/10.17227/ted.num53-14068>
- RICOY, Carmen (2006), “Contribución sobre los paradigmas de investigación”, *Educação. Revista do Centro de Educação*, vol. 31, núm. 1, pp. 11-22.
- ROMERO, Manuel Francisco (2009), “Acceso a las competencias básicas educativas desde la lecto-escritura”, *Tabanque*, núm. 22, pp. 191-204.
- ROMERO, Manuel Francisco (2014), *Leer, conversar y escribir en el aula. Propuestas de trabajo para las diversas áreas de 2º ciclo de educación primaria*, Madrid, Visión Libros.

- ROMERO, Manuel Francisco, Rafael Jiménez y Ester Trigo (2020), “Donde habita el olvido: recuperando el lugar de la gramática en las aulas”, *Lublin Studies in Modern Languages and Literature*, vol. 44, núm. 3, pp. 117-129, en: <https://revista.redipe.org/index.php/1/article/view/1453> (consulta: 20 de marzo de 2023).
- ROMERO, Manuel Francisco, Fernando Trujillo y Raúl Rubio (2018), “Los textos pautados como herramienta de mejora de la CCL de los estudiantes en el marco de un PLC”, *Aula de Encuentro*, vol. 20, núm. 2, pp. 5-20. DOI: <https://doi.org/10.17561/ae.v20i2.1>
- TRIGO, Ester, Hugo Heredia y Manuel Francisco Romero (2021), “El proyecto lingüístico de centro en la formación de docentes: desarrollar la lectura en áreas no lingüísticas”, *Holos*, vol. 37, núm. 2, pp. 1-20.
- TURIZO, Luis Gabriel, Carlos Alejandro Carreño y Tito José Crissien (2019), “El método Singapur: reflexión sobre el proceso enseñanza-aprendizaje de las matemáticas”, *Pensamiento Americano*, vol. 12, núm. 23, pp. 183-199. DOI: <https://doi.org/10.21803/pensam.v12i22.255>
- UGALDE, Nadia y Francisco Balbastre (2013), “Investigación cuantitativa e investigación cualitativa: buscando las ventajas de las diferentes metodologías de investigación”, *Ciencias Económicas*, vol. 31, núm. 2, pp. 179-187.
- VÁSQUEZ, Grimaldina Asunciona y Manuel Ángel Pérez (2020), “Estrategias lúdicas para la comprensión de textos en estudiantes de educación primaria”, *Revista de Investigación Educativa de la Rediech*, vol. 11, pp. 1-15. DOI: [https://doi.org/10.33010/ie\\_rie\\_rediech.v11i0.805](https://doi.org/10.33010/ie_rie_rediech.v11i0.805)
- VÁZQUEZ, Alma Isabel (2015), *La vinculación curricular de las asignaturas geografía, FCYE e historia, apoyadas en el uso de la tableta electrónica para favorecer el aprendizaje en los alumnos del 5º grado grupo A de la escuela primaria Leona Vicario*, México, Gobierno del Estado de México-Acervo Digital Educativo.
- VELASCO, Nancy Constanza (2004), *Guía metodológica para la elaboración de tutoriales y su aplicación en un sistema administrador de tutoriales*, Tesis de Doctorado, Universidad de Andes (Chile).

# Revisión sistemática de la literatura sobre las tecnologías de *e-proctoring* para la supervisión de exámenes en educación superior

Entre la innovación y el daño

CECILIA ESPERANZA FLORES ZAVALETA\*

El *e-proctoring* o supervisión remota de los exámenes es un fenómeno reciente y en expansión en la educación superior latinoamericana. En este artículo se identificaron los objetivos de investigación descritos en la literatura sobre el uso de esta tecnología en el contexto universitario. Para ello, se realizó una revisión sistemática con base en los criterios de PRISMA (Preferred Reporting Items for Systematic reviews and Meta-Analyses): 1) identificación de fuentes de información en Web of Science y Scopus mediante una ecuación de búsqueda; 2) eliminación de ítems duplicados por autor y título; 3) cribado a partir de la revisión del título, el resumen y criterios de inclusión y exclusión; y 4) revisión completa de los artículos cribados para su elegibilidad. Los hallazgos se categorizaron en cuatro: efectividad del *e-proctoring*; reconfiguración de las relaciones entre los actores educativos; percepciones de estudiantes y docentes; factores que intervienen en la aceptación e implementación del *e-proctoring*.

*E-proctoring or remote monitoring of examinations is a recent and expanding phenomenon in Latin American higher education. This article identified the research objectives described in the literature on the use of this technology in the university context. A systematic review was carried out based on the criteria of PRISMA (Preferred Reporting Items for Systematic Reviews and Meta-Analyses): 1) identification of information sources in Web of Science and Scopus using a search equation; 2) elimination of duplicate items by author and title; 3) screening from the revision of the title, abstract and inclusion and exclusion criteria; and 4) complete review of screened articles for eligibility. The findings were categorized into four: effectiveness of e-proctoring; reconfiguration of relations between educational actors; perceptions of students and teachers; and factors involved in the acceptance and implementation of e-proctoring.*

## Palabras clave

Educación superior  
Evaluación del aprendizaje  
Exámenes  
Innovaciones tecnológicas  
Inteligencia artificial  
Tecnología educativa

## Keywords

Higher education  
Learning assessment  
Examinations  
Technological innovations  
Artificial intelligence  
Educational technology

Recepción: 9 de abril de 2023 | Aceptación: 19 de mayo de 2024

DOI: <https://doi.org/10.22201/iisue.24486167e.2024.185.61323>

- \* Profesora a tiempo completo del Departamento de Humanidades de la Universidad Peruana de Ciencias Aplicadas (Perú). Magister en Docencia e Investigación Universitaria. Líneas de investigación: diseño instruccional; *e-learning*; uso de la tecnología educativa aplicada al aprendizaje de la escritura. Publicación reciente: (2021), "El docente diseñador: prácticas y retos en el diseño *blended* de un curso de escritura para estudiantes universitarios de primer año", *Perfiles Educativos*, vol. 43, núm. 172, pp. 26-41. DOI: <https://doi.org/10.22201/iisue.24486167e.2021.172.59272>. CE: [pchucflo@upc.edu.pe](mailto:pchucflo@upc.edu.pe). ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0210-6963>

## INTRODUCCIÓN

El uso de sistemas de *e-proctoring*, también llamados de supervisión remota o supervisión electrónica, es un fenómeno relativamente reciente en la educación superior latinoamericana. Su expansión en la región ha sido resultado, en gran medida, del desarrollo de las aplicaciones de la inteligencia artificial y las ciencias algorítmicas en los espacios educativos (Salas-Pilco y Yang, 2022), así como de la virtualización masiva debido al Covid-19. En efecto, en el contexto de lo que se ha denominado “educación remota de emergencia” (Williamson *et al.*, 2020), los servicios de *e-proctoring* se emplearon en varios países latinoamericanos como una de las medidas para garantizar la integridad académica en las evaluaciones que sólo podían realizarse de modo virtual debido al distanciamiento social (Guerrero, 2021).

El *e-proctoring* puede definirse como una tecnología emergente, entendida como toda herramienta o innovación empleada en el campo educativo y que tiene gran poder disruptivo. No obstante, al encontrarse aún en evolución no termina de ser del todo estable y, por lo tanto, no ha sido comprendida ni investigada suficientemente (Veletsianos, 2010). Como mencionábamos, esta herramienta permite supervisar el desarrollo de los exámenes cuando no es posible hacerlo de forma presencial y se emplea para evitar —por lo menos idealmente— los casos de deshonestidad, especialmente la suplantación de identidad o el plagio.

Investigaciones recientes (por ejemplo, Nigam *et al.*, 2021 y Arnó *et al.*, 2021) han clasificado al *e-proctoring* en tres modalidades, aunque éstas no son excluyentes: en primer lugar, la supervisión en vivo o directa consiste en vigilar al estudiante en tiempo real de forma remota mediante una cámara web; requiere del trabajo de supervisores humanos, quienes aseguran la identidad del estudiante y pueden interrumpir el examen si detectan alguna conducta “sospechosa”. En segundo lugar, la supervisión grabada es una modalidad que no

requiere de la participación humana porque la actividad del estudiante se registra en video durante el examen para luego ser analizada para ver si hubo alguna actividad irregular. Por último, en la supervisión automatizada esta labor la realiza un *software* que identifica, de manera automática, posibles conductas deshonestas, las cuales luego son evaluadas por supervisores humanos. Sobre todo en esta última se emplean tecnologías muy sofisticadas que combinan algoritmos de inteligencia artificial, por ejemplo, el reconocimiento facial, de iris o de voz (Silverman *et al.*, 2021).

En el contexto de la educación superior latinoamericana, la modalidad automatizada es la que más se ha empleado en universidades tanto públicas como privadas de Perú, Colombia, Chile, Argentina, Uruguay, Ecuador, México, Brasil y Puerto Rico. En total, se ha podido identificar que más de 250 instituciones en Perú, Chile y Argentina han empleado los *software* de *e-proctoring* para la supervisión de exámenes (Guerrero, 2021).

Debido a su naturaleza emergente, su uso está lejos de ser un asunto estable y consensuado entre los actores educativos involucrados. Por ejemplo, en Argentina, los estudiantes señalaron que estas tecnologías arriesgaban su privacidad y seguridad (Fernández, 2020); asimismo, en Perú, su empleo durante un examen de admisión ocasionó diversas preocupaciones en los candidatos, quienes alegaron que la supervisión había resultado intimidante por la poca familiaridad que tenían con el sistema y por el temor de ser señalados equivocadamente como sospechosos de plagio. Del mismo modo, algunos postulantes señalaron que tenían una enorme dificultad para acceder a Internet o, peor aún, que no contaban con dispositivos tecnológicos para rendir la prueba (“Perú: cuestionamientos...”, 2020). Estas situaciones revelan puntos de vista contrapuestos: por una parte, la institución educativa busca garantizar la idoneidad de sus procesos académicos, sobre todo con la evidencia existente acerca de que cometer faltas

a la probidad durante una prueba en línea es más fácil y frecuente si no hay supervisión (ver Harmon *et al.*, 2010; Stephens *et al.*, 2007; Watson y Sottile, 2010; King *et al.*, 2009) y, por otra, los estudiantes, quienes experimentan los efectos indeseados del *e-proctoring*. Al mismo tiempo se evidencia cómo la inclusión de una tecnología reconfigura una dinámica educativa fundamental: la evaluación de los aprendizajes. En ese sentido, el empleo del *e-proctoring* continúa siendo un desafío, tanto por los factores técnicos como por los factores éticos involucrados, por lo que es necesario seguir ahondando en sus implicaciones educativas.

El interés en la investigación sobre estas tecnologías se evidencia en las revisiones de la literatura de los últimos años que han buscado sistematizar las discusiones vigentes. Por ejemplo, Arnó *et al.* (2021) identificaron los principales sistemas comerciales que ofrecen servicios de *e-proctoring*, así como las características y diferencias entre cada uno de ellos. En la misma línea, Topuz *et al.* (2021) determinaron las tendencias de los sistemas de evaluación en línea durante la pandemia; para ello, identificaron las plataformas con las que son compatibles dichos sistemas y encontraron que algunos de ellos no lo son con teléfonos móviles, lo cual puede generar problemas de accesibilidad cuando los estudiantes rinden sus pruebas con ese equipo. También se identificaron las características de seguridad que cada sistema provee para detectar los casos de deshonestidad académica y se estableció lo que tienen en común los sistemas evaluados, como el tipo de pregunta de examen que admiten y la obligatoriedad de contar con cámara web, micrófono y conexión a Internet.

Por otra parte, Nigam *et al.* (2021) analizaron los sistemas de *e-proctoring* basados en inteligencia artificial existentes en el mercado, los parámetros que se emplean al diseñarlos, las tendencias de uso y los principales problemas asociados con su empleo, por ejemplo, las preocupaciones sobre la seguridad y privacidad de los estudiantes, la falta de capacitación

en el empleo de estas tecnologías y la excesiva confianza en ellas para prevenir problemas de plagio. Asimismo, Khalil *et al.* (2022) evaluaron las herramientas de supervisión en línea a partir de las consideraciones que las instituciones educativas tomaron en cuenta al elegir un servicio de *e-proctoring*. Entre ellas destacan el costo, la facilidad de uso y la eficiencia para garantizar la integridad académica e institucional y señalan que, en menor medida, se consideraron aspectos como la privacidad de los estudiantes.

Sin embargo, existe aún una brecha en la revisión de la literatura acerca de cuáles son los principales objetivos de las investigaciones sobre las tecnologías *e-proctoring* en el sistema de educación superior. Al respecto, Maxwell (2019) señala que el problema y los objetivos no sólo permiten identificar el asunto de interés que el investigador no ha comprendido cabalmente, sino que pueden acercarnos a los marcos conceptuales o perspectivas teóricas desde los cuales se intenta conocer el fenómeno estudiado. Esto último constituye una contribución para un estado del arte sobre el tema; y, además, contribuirá a identificar el impacto de estas tecnologías en el sistema educativo. En ese sentido, consideramos que este estudio es un punto de partida útil para futuras investigaciones contextualizadas en la realidad educativa de América Latina, ya que proporciona marcos de referencia que podrán ser adoptados, complementados o rebatidos con una mirada crítica para aportar a la comprensión de ésta y otras herramientas que, junto con la virtualización y el avance de la inteligencia artificial, podrían continuar expandiéndose en la región durante los próximos años.

## OBJETIVO DEL ESTUDIO

El propósito de este estudio es realizar una revisión sistemática de la literatura (RSL), la cual consiste en examinar la información disponible sobre un tópico particular a través de un método sistemático que permite analizar,

interpretar y sintetizar las evidencias relacionadas con una o varias preguntas de investigación (García-Peñalvo, 2017). En esta RSL se buscó identificar los objetivos de investigación planteados en la literatura científica publicada desde el año 2020 hasta el 2022 sobre el uso del *e-proctoring* en el contexto universitario. Para ello, se planteó la siguiente interrogante: ¿cuáles son los principales objetivos en los trabajos de investigación acerca del empleo del *e-proctoring* en el ámbito de la educación superior?

## METODOLOGÍA

En la elaboración de este trabajo se consideraron los criterios propuestos en la declaración PRISMA (Preferred Reporting Items for Systematic reviews and Meta-Analyses) para garantizar la calidad de cada fase de la revisión y minimizar lo más posible los riesgos de sesgo del investigador (Urrútia y Bonfill, 2010). Estos criterios fueron los siguientes: 1) identificación de fuentes de información en Web of Science y Scopus mediante una ecuación de búsqueda; 2) eliminación de ítems duplicados por autor y título; 3) cribado a partir de la revisión del título y el resumen, así como de criterios de inclusión y exclusión; y 4) revisión completa de los artículos cribados para su elegibilidad. A continuación, se detallan las fases de la estrategia metodológica empleada para la realización de esta RSL.

### *Procedimiento de búsqueda*

El método para recopilar las fuentes fue la búsqueda en las bases de datos Web of Science de Clarivate y Scopus de Elsevier. Se seleccionaron estas dos en lugar de emplear las de acceso abierto, como Google Académico, conforme a las recomendaciones planteadas

por Gusenbauer y Haddaway (2019) sobre el uso de repositorios para elaborar revisiones sistemáticas. Para la búsqueda se establecieron las siguientes palabras clave en función de la pregunta de investigación: *proctoring*, *online proctoring*, *remote proctoring*, *exam*, *test* y *assessment*. En ambas bases de datos se empleó la siguiente ecuación de búsqueda, la cual incluyó, además de AND y OR, el operador de truncamiento (\*): ALL ((E-proctor\* OR online proctor\* OR remote Proctor\*) AND (exam\* OR assessment\* OR test\*)).

También se encontró habilitada la función “Todos los campos”. Como resultado, se obtuvieron 649 registros, de los cuales 70 fueron eliminados por estar duplicados; en consecuencia, 579 siguieron el proceso de selección.

### *Establecimiento de criterios de inclusión/exclusión*

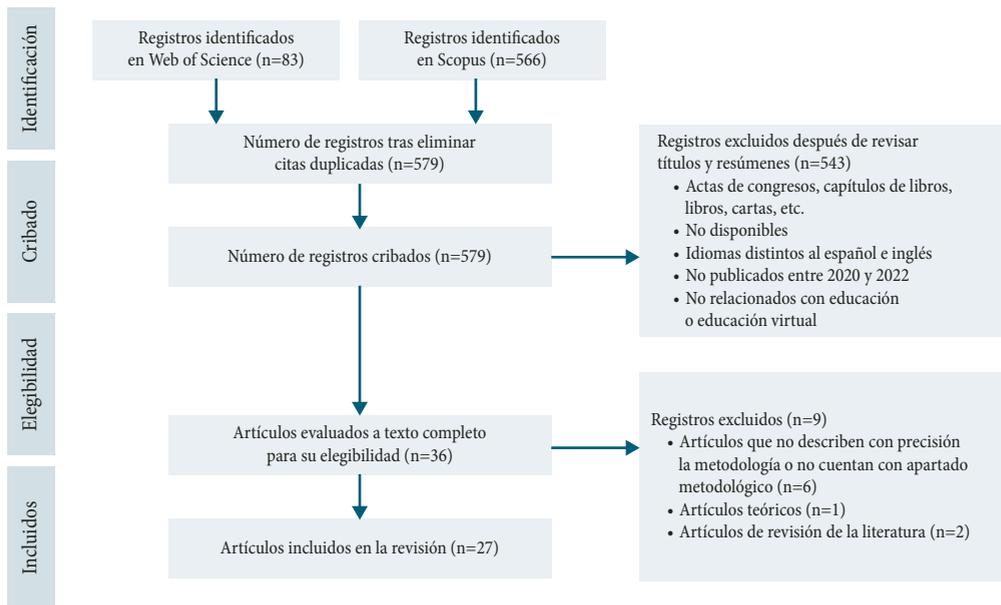
Una vez establecidas la pregunta de investigación y la ecuación de búsqueda se definieron los criterios de inclusión y exclusión. La selección incluyó sólo artículos de revistas revisadas por pares que se hubieran publicado desde el año 2020 hasta el 2022. De esa manera, se excluyeron otros documentos, como las actas de congresos, libros, capítulos de libros, notas y editoriales. También se excluyeron los artículos que no se encontraban disponibles. En la Tabla 1 se describen los criterios establecidos para este trabajo a partir de los cuales se analizaron los títulos y resúmenes de los 579 registros. En esta etapa, el número de registros excluidos fue de 543. Los 36 artículos cribados se analizaron a profundidad y se excluyeron 9. En total, fueron finalmente 27 artículos los que se incluyeron en esta revisión. La síntesis de este proceso se presenta en la Fig. 1.

**Tabla 1. Criterios de inclusión y exclusión para la búsqueda de la literatura**

Criterios de inclusión	Criterios de exclusión
1. El tema debe enfocarse en el empleo de tecnologías de <i>e-proctoring</i> para la supervisión de exámenes en el contexto de la educación superior	1. Actas de congresos, capítulos de libros, libros, editoriales, notas, etc.
2. El tipo de publicación debe ser artículo de revista	2. El estudio no está disponible o está en prensa.
3. Los artículos deben estar publicados en revistas revisadas por pares	3. Se relacionan con áreas distintas a educación o educación virtual
4. Deben haber sido publicados en español o inglés	4. Se publican en idiomas distintos al español o inglés
5. Deben haber sido publicados entre los años 2020 y 2022	5. No se han publicado entre 2020 y 2022
6. Los artículos deben ser afines a las áreas de educación o educación virtual	6. Los artículos no describen con detalle la metodología o no presentan apartado metodológico
	7. No son artículos empíricos (por ejemplo, son revisiones de la literatura o teóricos)

Fuente: elaboración propia.

**Figura 1. Diagrama de flujo de la revisión sistemática**



Fuente: elaboración propia.

## RESULTADOS HALLADOS EN EL CORPUS FINAL

Los 27 artículos seleccionados para esta revisión se sintetizan en la Tabla 2, la cual proporciona una descripción general acerca del autor y año de publicación, los objetivos, así como la metodología y el contexto en el que se realizó el estudio.

**Tabla 2. Descripción de los artículos incluidos en la revisión final**

Autores (año)	Objetivo (s) del estudio	Contexto y metodología
1 Patael <i>et al.</i> (2022)	Identificar percepciones de estudiantes y docentes sobre el diseño e implementación de la supervisión remota en vivo a través de Zoom	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Estudiantes de pregrado (n=4380) y docentes (n=188), universidad de Israel</li> <li>• Encuestas con preguntas cerradas y de escala tipo Likert</li> <li>• Estadísticas descriptivas, análisis de ruta, prueba de <math>\chi^2</math></li> </ul>
2 Arnold (2022)	Comparar los puntajes de los exámenes supervisados de forma remota y presencial	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Estudiantes de pregrado (n=3624), universidad de Países Bajos</li> <li>• Documentación sobre calificaciones</li> <li>• Modelo de regresión de Harmon y Lambrinos, algoritmo de detección de Jacob y Levitt; pruebas de Goldfeld-Quandt, prueba de Mann-Whitney, prueba Kolmogorov-Smirnov</li> </ul>
3 Hall <i>et al.</i> (2022)	Evaluar los cambios en el rendimiento en los exámenes al cambiar de supervisión presencial a remota	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Estudiantes de pregrado (n=384), universidad de Estados Unidos</li> <li>• Documentación sobre calificaciones</li> <li>• Escala de ansiedad ante las pruebas cognitivas</li> <li>• Estadísticas descriptivas, prueba de Shapiro-Wilk, diagramas de dispersión, pruebas de Wilcoxon, pruebas Kruskal-Wallis y Mann-Whitney</li> </ul>
4 Fawns y Schae-pkens (2022)	Evaluar la influencia de las tecnologías de <i>e-proctoring</i> en las relaciones entre los estudiantes y las instituciones de educación médica	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Examen de membresía del Royal College of Physicians de Reino Unido, documentación sobre guiones y normas de la evaluación</li> <li>• Análisis de contenido</li> </ul>
5 Raman <i>et al.</i> (2021)	Predecir los factores que afectan la aceptación de los exámenes supervisados de forma remota por parte de los estudiantes	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Estudiantes de pregrado (n=161) y de posgrado (n=269)</li> <li>• Encuesta con escala tipo Likert y corpus de comentarios de los estudiantes</li> <li>• Estadísticas descriptivas, de coeficientes de correlación, factorial y de regresión múltiple</li> <li>• Análisis de sentimiento y de relaciones sintácticas</li> </ul>
6 Lee y Fangui (2022)	Analizar el impacto de las tecnologías de supervisión en las subjetividades de los estudiantes, las relaciones pedagógicas y los resultados educativos	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Estudiantes de pregrado (n=12) y docentes (n=14), universidad de Corea</li> <li>• Documentos institucionales, entrevistas, comunicaciones por correo electrónico</li> <li>• Codificación deductiva</li> </ul>
7 Andreou <i>et al.</i> (2021)	Comparar los puntajes de los exámenes supervisados de forma remota y presencial e identificar percepciones de los estudiantes sobre supervisión remota	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Estudiantes de posgrado con supervisión remota (n=472) y presencial (n=121), universidad de Bélgica</li> <li>• Cuestionario con preguntas de escala tipo Likert y preguntas abiertas</li> <li>• Puntajes de las pruebas</li> <li>• Prueba de Mann Whitney, análisis factorial exploratorio y análisis temático</li> </ul>

**Tabla 2. Descripción de los artículos incluidos en la revisión final** (continuación)

Autores (año)	Objetivo (s) del estudio	Contexto y metodología
8 Meulmeester <i>et al.</i> (2021)	Evaluar las perspectivas de los estudiantes sobre la supervisión remota	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Estudiantes de pregrado y posgrado (n=597), universidad de Países Bajos</li> <li>• Cuestionario con preguntas de escala tipo Likert</li> <li>• Estadísticas descriptivas, prueba de <math>\chi^2</math></li> </ul>
9 Hall <i>et al.</i> (2021)	Determinar el impacto de la supervisión remota en el rendimiento de los exámenes	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Estudiantes de pregrado 2020 (n=387) y del 2019 (n=368), universidad de Estados Unidos</li> <li>• Calificaciones de los exámenes</li> <li>• Estadísticas descriptivas, pruebas de Shapiro Wilks y Mann Whitney</li> </ul>
10 Conijn <i>et al.</i> (2022)	Determinar los efectos de la supervisión remota sobre la tentación de hacer trampa, identificar efectos negativos de esta supervisión y determinar factores para reducir la ansiedad	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Estudiantes de pregrado (n=1760), universidad de Países Bajos</li> <li>• Encuestas con preguntas de escala tipo Likert, datos de exámenes, de los estudiantes y calificaciones de exámenes</li> <li>• Modelo de regresión multinivel</li> </ul>
11 Alessio y Messinger (2021)	Comparar percepciones de estudiantes y docentes sobre la integridad académica al usar supervisión remota	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Estudiantes de pregrado (n=78) y docentes (n=150), universidad de Estados Unidos</li> <li>• Encuestas con preguntas de escala tipo Likert y preguntas abiertas</li> <li>• Pruebas de Mann-Whitney, prueba de Wilcoxon y Prueba Fisher Exact</li> </ul>
12 Selwyn <i>et al.</i> (2021)	Examinar la adopción generalizada de los sistemas de supervisión remota desde la perspectiva de los proveedores comerciales, las autoridades universitarias, el personal universitario y los estudiantes	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Entrevistas, documentos de declaraciones y políticas institucionales; entrevistas publicadas en medios de comunicación, noticias y materiales de <i>marketing</i></li> <li>• Análisis temático</li> </ul>
13 Kharbat y Abu Daabes (2021)	Identificar actitudes, preocupaciones y desempeño de los estudiantes durante los exámenes supervisados de forma remota	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Estudiantes de pregrado (n=350), universidad de Emiratos Árabes Unidos</li> <li>• Grupos focales, encuestas con preguntas tipo escala de Likert y puntajes de los exámenes</li> <li>• Análisis temático, estadísticas descriptivas, pruebas <i>t</i>, prueba ANOVA</li> </ul>
14 Van Halem <i>et al.</i> (2020)	Determinar el efecto de los exámenes supervisados virtualmente sobre el comportamiento de los estudiantes, así como el efecto de las barreras de implementación	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Estudiantes de pregrado; supervisión remota (n=300), supervisión presencial (n=194), universidad de Países Bajos</li> <li>• Calificaciones de los exámenes, cuestionario de estrategias motivadas para el aprendizaje</li> <li>• Modelo de regresión, prueba de <math>\chi^2</math></li> </ul>
15 Lee (2020)	Determinar el impacto de la supervisión en línea y la supervisión presencial en el rendimiento de los estudiantes	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Estudiantes de posgrado (n=1762)</li> <li>• Calificaciones de los exámenes</li> <li>• Estadísticas descriptivas, pruebas <i>t</i>, análisis de regresión múltiple</li> </ul>

Tabla 2. Descripción de los artículos incluidos en la revisión final (continuación)

	Autores (año)	Objetivo (s) del estudio	Contexto y metodología
16	Yoder-Himes <i>et al.</i> (2022)	Determinar si un <i>software</i> de supervisión automatizada presenta sesgos raciales, de tono de piel o género	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Estudiantes de pregrado (n=357), universidad de Estados Unidos</li> <li>• Informes de supervisión, fotografías de alta resolución de los estudiantes, datos autoinformados sobre la raza, tono de piel y sexo de los estudiantes</li> <li>• Pruebas ANOVA unidireccionales (Kruskal Wallis), prueba de Dunn, prueba de <math>\chi^2</math></li> </ul>
17	Infante-Moro <i>et al.</i> (2022)	Identificar los factores en la decisión de las universidades españolas de implementar la supervisión remota	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Mapas cognitivos borrosos</li> <li>• Profesores (n=20) y responsables del área de educación virtual de la universidad (n=20), universidad de España</li> <li>• Entrevistas a expertos</li> <li>• Matriz de adyacencia para el análisis de las relaciones de causalidad existentes entre los factores</li> </ul>
18	Tweissi <i>et al.</i> (2022)	Comparar la precisión de un <i>software</i> de supervisión automática basada en inteligencia artificial y de la supervisión humana para detectar los casos de deshonestidad académica	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Estudiantes de pregrado (n=244), universidad de Medio Oriente</li> <li>• Informes de medición de monitoreo de supervisión automática y de supervisión humana</li> <li>• Pruebas <i>t</i> de muestras pareadas</li> </ul>
19	Henry <i>et al.</i> (2022)	Analizar las controversias sociotécnicas generadas por un incidente en el que un estudiante fue clasificado como tramposo por un <i>software</i> de supervisión automatizada	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Documentos (comunicados de prensa, artículos académicos, publicaciones de <i>blogs</i>, video de Tik Tok, citas de redes sociales)</li> <li>• Análisis de contenido</li> </ul>
20	Wongworawat <i>et al.</i> (2022)	Comparar el puntaje obtenido por los estudiantes en un examen con supervisión remota y con supervisión presencial	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Residentes de Medicina (n=1834) para la supervisión presencial y (n=2571) para remota, universidad de Estados Unidos</li> <li>• Puntuaciones de los exámenes</li> <li>• Prueba <i>t</i> de Student para dos muestras</li> </ul>
21	Sefcik <i>et al.</i> (2022)	Comprender los efectos de un sistema de supervisión remota en la experiencia de usuario del estudiante	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Estudiantes de pregrado y posgrado (n=253), universidad de Australia</li> <li>• Encuesta con preguntas de escala tipo Likert y preguntas abiertas</li> <li>• Prueba de <math>\chi^2</math>, pruebas de Wilcoxon, estadísticas inferenciales, análisis temático</li> </ul>
22	Han <i>et al.</i> (2021)	Evaluar el diseño y la implementación de un sistema de supervisión remota	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Investigación basada en el diseño (DBR)</li> <li>• Estudiantes de pregrado (n=10), universidad de China</li> <li>• Informes de observación, entrevistas</li> <li>• Análisis interpretativo: teoría fundamentada</li> </ul>

Tabla 2. Descripción de los artículos incluidos en la revisión final (continuación)

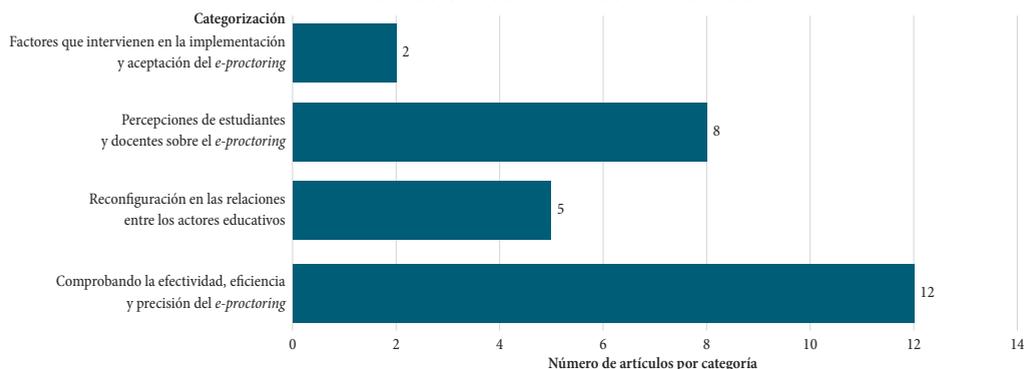
Autores (año)	Objetivo (s) del estudio	Contexto y metodología
23 Sánchez-Cabrero <i>et al.</i> (2021)	Comparar el puntaje obtenido por los estudiantes en un examen con supervisión remota y con supervisión presencial	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Estudiantes de posgrado (n=919), universidad de España</li> <li>• Puntajes de los exámenes, datos demográficos de los estudiantes, encuestas con preguntas de escala tipo Likert</li> <li>• Estadísticas descriptivas, análisis correlacionales (correlación de Pearson y Spearman), prueba <i>t</i> de Student</li> </ul>
24 Schoenmakers y Wens (2021)	Evaluar la eficiencia y usabilidad de una aplicación basada en cámara web para la supervisión remota y analizar su impacto en los puntajes del examen	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Estudiantes de posgrado (n=472) para supervisión remota y (n=121) para supervisión presencial</li> <li>• Registros de acciones (pantalla, computadora, cámara y micro), comportamientos sospechosos, problemas técnicos e intervenciones y puntajes de los exámenes</li> <li>• Prueba <i>t</i> agrupada de una cola</li> </ul>
25 Marín García <i>et al.</i> (2021)	Analizar las preferencias de los estudiantes por una de tres modalidades de exámenes y los cambios en los puntajes obtenidos de acuerdo con cada modalidad	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Estudiantes de pregrado (n=332)</li> <li>• Puntuaciones de los exámenes y datos demográficos de los estudiantes</li> <li>• Prueba de <math>\chi^2</math>, pruebas de Fisher, prueba de Shapiro-Wilk</li> <li>• Prueba de Levene, modelo lineal general</li> </ul>
26 Dendir y Maxwell (2020)	Comparar el rendimiento promedio en los exámenes en línea antes y después de la supervisión automatizada remota	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Estudiantes de pregrado (n=648), universidad de Estados Unidos</li> <li>• Puntuaciones de los exámenes, datos demográficos y académicos de los estudiantes</li> <li>• Análisis bivariado, prueba ANOVA, modelo de regresión múltiple de Harmon y Lambrianos, prueba de Goldfeld-Quandt, prueba de Chow</li> </ul>
27 Guerrero-Roldán <i>et al.</i> (2020)	Identificar las percepciones de los estudiantes en el uso de un sistema de supervisión en línea	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Estudiantes de pregrado y posgrado (n=735), universidades de España, Bulgaria y Turquía</li> <li>• Cuestionarios con preguntas de escala tipo Likert</li> <li>• Estadísticas descriptivas y prueba ANOVA de una vía</li> </ul>

Fuente: elaboración propia.

En relación con la pregunta ¿cuáles son los principales objetivos en los trabajos de investigación acerca del empleo del *e-proctoring* en el ámbito de la educación superior?, se identificaron cuatro categorías: 1) efectividad del *e-proctoring*; 2) reconfiguración de

las relaciones entre los actores educativos; 3) percepciones de estudiantes y docentes; y 4) factores que intervienen en la aceptación e implementación del *e-proctoring*, tal como se observa en la Gráfica 1.

Gráfica 1. Categorización de los objetivos de investigación identificados en los artículos analizados



Fuente: elaboración propia.

### Comprobación de la efectividad, eficiencia y precisión del *e-proctoring*

Un grupo importante del corpus revisado (n=12) tuvo como objetivo determinar si el *e-proctoring* es el método adecuado para asegurar condiciones justas de evaluación, es decir, si es lo suficientemente efectivo para garantizar la integridad académica durante la resolución de los exámenes remotos. Este tipo de estudios fueron los predominantes dentro de esta revisión y se caracterizaron por evaluar o probar la eficiencia y precisión del *e-proctoring*.

Para ello, las investigaciones de Arnold (2022); Hall *et al.* (2022); Andreou *et al.* (2021); Marín-García *et al.* (2021); Schoenmakers y Wens (2021); Hall *et al.* (2021); Lee (2020); Wongworawat *et al.* (2022); y Sánchez-Cabrero *et al.* (2021) comparan los entornos de exámenes que son supervisados presencialmente con entornos que se supervisan de forma remota con el fin de determinar el impacto de esta última modalidad en los puntajes obtenidos en los exámenes. A partir de este contraste, concluyen que la supervisión remota es una solución viable y efectiva para preservar la probidad académica, pues no se observa una repercusión en el rendimiento o un cambio en los patrones de calificación que puedan resultar sospechosos, como se comprueba en los siguientes fragmentos:

Este estudio observacional piloto demostró que una aplicación de supervisión remota que

graba y registra el comportamiento era precisa porque podía detectar todos los eventos sospechosos sin tener un impacto en el rendimiento del examen (Schoenmakers y Wens, 2021: sección Discusión).

Un sofisticado *software* de supervisión que registra el comportamiento y graba el sonido y la imagen para evitar el fraude ha demostrado ser eficiente sin afectar los resultados de los exámenes (Andreou *et al.*, 2021: sección Conclusión).

Puede ser una estrategia razonable para garantizar la honestidad académica y la seguridad del contenido de las pruebas en un entorno educativo remoto con un impacto mínimo en el rendimiento del examen de un estudiante (Hall *et al.*, 2021: 828).

Por su parte, Dendir y Maxwell (2020) analizan los cambios en los puntajes de los exámenes virtuales, pero para ello comparan una prueba sin supervisión y una con supervisión remota. Al hallar que los resultados disminuyen drásticamente con esta última, coligen que antes de la inclusión del *e-proctoring* se estaban cometiendo faltas a la probidad:

Los resultados sugieren fuertemente que se estaban haciendo trampas antes de la introducción de la supervisión en línea... El hecho de

que una solución tecnológica como la examinada en este estudio... haga un trabajo efectivo para mitigar la deshonestidad académica es, por lo tanto, tranquilizador para todas las partes interesadas (Dendir y Maxwell, 2020: sección Conclusiones y consecuencias).

Tweissi *et al.* (2022) también buscaban establecer la efectividad de distintos sistemas de supervisión remota y para ello analizaron la precisión que éstos demuestran para detectar los casos de deshonestidad académica. Compararon los casos que fueron detectados por un *software* de supervisión automatizada y los detectados por supervisores humanos; concluyeron que el *software* no es eficiente, pues detecta “falsos positivos”: “¿Es eficiente el supervisor automático basado en inteligencia artificial para analizar y verificar los casos de copia en exámenes en línea? La respuesta es no, porque 30 por ciento del total de exámenes en línea se analizaron incorrectamente” (Tweissi *et al.*, 2022: 428).

Han *et al.* (2021) realizaron iteraciones de diseño con el objetivo de mejorar la precisión del sistema en la reducción de comportamientos sospechosos de trampa durante la resolución del examen y comprobaron que, luego de las iteraciones, la supervisión remota sí es un método seguro para garantizar la probidad académica:

A través de las tres rondas de diseño y revisiones encontramos que los comportamientos de trampa de los examinados se redujeron gradualmente. Un sistema de supervisión remota bien diseñado puede reducir eficazmente los comportamientos de trampa y mantener la igualdad en las pruebas (Han *et al.*, 2021: 521).

En general, la similitud entre este grupo de estudios radica en comprobar si estas tecnologías funcionan o no para solucionar un problema educativo, como lo es la deshonestidad académica. Para ello, la mayoría plantea comparaciones que contrastan entornos de

exámenes con diferentes modalidades de supervisión, aunque también se emplean otras metodologías, como la investigación basada en el diseño en la que Han *et al.* (2021), a través de la implementación en varios ciclos iterativos de un sistema de supervisión remota, buscaban mejorar la precisión de dicha tecnología; así como estudios experimentales, como en el caso de Tweissi *et al.* (2022), quienes emplearon la metodología de la prueba manual para contrastar las decisiones humanas y las del *software* de supervisión para considerar la exactitud en la detección de supuestas trampas durante un examen.

### *Reconfiguración de las relaciones entre los actores educativos*

Un segundo grupo de estudios (n=5) tuvo como objetivo aportar a la comprensión acerca de cómo la inclusión del *e-proctoring* transforma las relaciones docente-estudiante, estudiante-estudiante y las de ambos actores con la institución educativa. Por ejemplo, Fawns y Schaepekens (2022) evaluaron la influencia del *e-proctoring* en las relaciones entre los estudiantes y las instituciones de educación médica y no sólo encontraron que la supervisión electrónica exacerba la relación de desconfianza entre estudiantes y docentes en los contextos de examen, sino que agudiza las tensiones propias de la cultura de evaluación, como son “una concepción estrecha del conocimiento legítimo como estandarizado y descontextualizado, un modelo estrecho del candidato ideal y solitario para el examen” (Fawns y Schaepekens, 2022: 450).

Por su parte, el estudio de Lee y Fanguy (2022) se propuso conocer cómo las tecnologías de supervisión transforman los vínculos docente-estudiante y estudiante-estudiante. Respecto del primero, encontraron que la inclusión del *e-proctoring* ha reforzado concepciones tradicionales de educación, cercanas a lo que Paulo Freire denominó “educación bancaria”. Para los autores, las tecnologías de supervisión: “están dispuestas al paradigma

educativo centrado en el maestro que se enfoca en la trasmisión del conocimiento del maestro y la evaluación de la retención del conocimiento” (Lee y Fanguy, 2022: 486). Asimismo, de acuerdo con este estudio, se crea una relación entre docente-estudiante basada en la desconfianza en la que ambos son reducidos a ocupar un rol dentro de la dicotomía tramposo/engañado. No obstante, esta desconfianza predeterminada también afecta las relaciones entre los estudiantes, pues crea relaciones más competitivas entre ellos: “la subjetivación binaria de los estudiantes como tramposos y engañosos ha degradado el valor de la participación de los estudiantes en la educación universitaria al tiempo que crea relaciones más competitivas” (Lee y Fanguy, 2022: 487).

En su estudio, Selwyn *et al.* (2021) analizaron la implementación masiva del *e-proctoring* en las universidades y para ello consideraron las preocupaciones sociales, así como las fuerzas políticas, económicas y culturales. Los autores hallaron que las intervenciones de las empresas que prestan estos servicios reforzaron una relación docente-estudiante-institución educativa basada en la desconfianza con el propósito de preservar sus intereses comerciales: “Las empresas también estaban interesadas en promover una sensación de mala práctica académica cada vez mayor” (Selwyn *et al.*, 2021: sección Recomendaciones) y capitalizaron la preocupación genuina de las universidades por garantizar procesos de evaluación justos: “En última instancia, la principal preocupación de las universidades era mantener la impresión de tener procesos de evaluación confiables” (Selwyn *et al.*, 2021: sección Recomendaciones). La agencia de las empresas en la conformación de una relación pedagógica basada en la desconfianza también es señalada por Fawns y Schaepekens (2022: 449): “es de interés comercial de las empresas supervisoras enmarcar a los candidatos como posibles tramposos y el engaño como un problema significativo, creciente y dinámico, con una solución tecnológica”.

En la investigación de Henry y Oliver (2022), el objetivo fue analizar la ética de la supervisión electrónica como una práctica contextual y relacional, que es resultado de los arreglos sociotécnicos establecidos entre estudiantes, docentes y empresas. A partir de un estudio de caso en el que un estudiante fue clasificado por error como tramposo, encuentran que el uso de las tecnologías de supervisión ha derivado en una crisis desde el punto de vista de la ética de los cuidados al exacerbar las barreras educativas y al minar las relaciones de justicia, equidad y confianza entre los miembros de la comunidad educativa: “la plataforma de supervisión clasificó erróneamente a las personas como tramposas y creó nuevas barreras educativas para los estudiantes de color, los discapacitados y las personas que viven en hogares de bajos recursos” (Henry y Oliver, 2022: 344). No obstante, los autores también señalan que los docentes y estudiantes fueron actores que constituyeron el contrapeso de las empresas de servicios de supervisión: “la ruptura más aparente y puntual en las prácticas rutinarias de integridad académica enfrentó a los estudiantes y académicos educativos contra las empresas de tecnología y los administradores universitarios que adquirían sus productos” (Henry y Oliver, 2022: 344).

La investigación de Yoder-Himes *et al.* (2022) buscó determinar si un *software* de supervisión automatizada presentaba sesgos raciales, de tono de piel o género al detectar conductas sospechosas de trampa. Este trabajo cuestiona la atención desmesurada que esta tecnología centra en la raza y el género de los estudiantes, con el peligro potencial de perpetuar lógicas de discriminación en las instituciones educativas y generar impactos negativos en términos de equidad y diversidad en los espacios universitarios. Los autores encontraron que existe una probabilidad significativa de que el *software* señale como más necesitados de supervisión a estudiantes de piel oscura o negra. Estas alertas se encontraron también con más frecuencia en estudiantes

que presentaban problemas de conexión a Internet en sus casas, lo cual también constituye un sesgo por condición socioeconómica. De este modo, se estarían reforzando los estereotipos de inferioridad académica que recaen sobre grupos históricamente desfavorecidos y, a su vez, podría activar en el docente los sesgos implícitos sobre el desempeño de determinados alumnos, todo lo cual perjudicaría de modo injusto a los estudiantes y deterioraría el vínculo docente-estudiante.

En síntesis, las investigaciones descritas en este apartado examinan el *e-proctoring* no desde su funcionalidad o efectividad, sino desde la transformación de las relaciones sociales entre los actores educativos y la tecnología, y analizan las repercusiones pedagógicas, éticas y políticas de esta innovación. Para ello, la mayor parte de estudios desarrollan metodologías cualitativas que combinan el empleo de entrevistas con la recopilación y análisis de documentos, por ejemplo, declaraciones institucionales, publicaciones en redes sociales, materiales de *marketing*, noticias, etc. Sólo el estudio de Yoder-Himes *et al.* (2022) utiliza un enfoque cuantitativo para demostrar que un *software* de *e-proctoring* ampliamente empleado en las universidades reproduce sesgos raciales.

### *Percepciones de estudiantes y docentes sobre el e-proctoring*

El tercer grupo de estudios (n=8) se relaciona con las percepciones de estudiantes y docentes sobre la supervisión remota (Patael *et al.*, 2022; Meulmeester *et al.*, 2021; Alessio y Messinger, 2021; Guerrero-Roldán *et al.*, 2020; Andreou *et al.*, 2021; Kharbat y Abu Daabes, 2021; Sefcik *et al.*, 2022; Conijn *et al.*, 2022). Estas investigaciones aportan a la comprensión de las representaciones y experiencias de los estudiantes y docentes frente a la supervisión remota; así mismo, ponen de relieve que implementar una innovación tecnológica implica varios aspectos relacionados con los puntos de vista de estos actores, los cuales deben ser considerados para favorecer su aceptabilidad.

Las percepciones de los estudiantes se relacionan con preocupaciones acerca de la privacidad y las sensaciones de estrés y ansiedad, así como con algunos factores ambientales. Los estudiantes experimentan la supervisión en línea como una invasión a su privacidad (Kharbat y Abu Daabes, 2021; Meulmeester *et al.*, 2021). Esto se debe, por un lado, a que no conocen con certeza el uso que se le dará a sus datos personales (Guerrero-Roldán *et al.*, 2020), dado que el *software* de supervisión almacena información sensible obtenida de los dispositivos de los estudiantes (computadoras o laptops personales, por ejemplo), pero también de los rostros, de la grabación de audio y video, así como del entorno del estudiante. Por otro lado, la sensación de encontrarse constantemente observados durante la resolución de la prueba en sus espacios personales, como su dormitorio o sala, incrementa la percepción de estar perdiendo su privacidad (Andreou *et al.*, 2021). Al respecto, Alessio y Messinger (2021) encuentran que las preocupaciones acerca de la invasión a la privacidad son señaladas por más de 50 por ciento de docentes y estudiantes encuestados en su estudio.

Los estudiantes también perciben que la supervisión en línea aumenta su estrés y ansiedad y que ambos pueden repercutir negativamente en su rendimiento (Kharbat y Abu Daabes, 2021). Estas reacciones se deben al temor de que sus pruebas sean invalidadas injustamente por un error cometido por el *software* (Meulmeester *et al.*, 2021; Andreou *et al.*, 2021); en otras palabras, al miedo a las fallas en la precisión del sistema (Guerrero-Roldán *et al.*, 2020), pero, a su vez, se asocia con la sensación de sentirse permanentemente vigilados, lo cual incrementa la incomodidad y distracción durante el examen (Andreou *et al.*, 2021; Guerrero-Roldán *et al.*, 2020; Alessio y Messinger, 2021). Sobre este punto, Sefcik *et al.* (2022) hallaron que el contexto particular del examen, situación en la que los estudiantes son grabados y existe la posibilidad de que un extraño pueda observarlos o acceder a su

información personal, se presenta como desencadenante de estas reacciones.

Las percepciones de los estudiantes respecto de la supervisión en línea también se ven influidas por factores ambientales, por ejemplo, la falta de un espacio de estudio adecuado y los problemas con el acceso a la tecnología (Conijn *et al.*, 2022) —como la conexión a Internet estable— o fallas inesperadas de la cámara web (Meulmeester *et al.*, 2021; Andreou *et al.*, 2021), dificultades económicas y falta de familiaridad con la tecnología de supervisión (Conijn *et al.*, 2022), así como con el poco control que tienen para evitar interrupciones, como ruidos o movimientos (Kharbat y Abu Daabes, 2021; Meulmeester *et al.*, 2021).

Asimismo, aunque los estudiantes creen que la integridad académica es un tema importante que debe ser preservado, las percepciones acerca de la efectividad y el valor de la supervisión en línea para cumplir dicha función difieren entre estudiantes y docentes. Al respecto, Alessio y Messenger (2021) encontraron que 42 por ciento de alumnos no estuvo de acuerdo en señalar que era una herramienta efectiva, frente a 23 por ciento de docentes que afirmaron que sí lo era. A similares resultados llegó el estudio de Patael *et al.* (2022): mientras que los docentes manifestaron que confiaban más en las soluciones tecnológicas para preservar la probidad académica, los estudiantes señalaron que el código de honor o la declaración de protección de privacidad eran mecanismos más efectivos. En contraste, Sefcik *et al.* (2022) hallaron que la mayoría de los estudiantes (79 por ciento) percibieron que la supervisión en línea era eficaz para disuadirlos de hacer trampas durante el examen y 67.2 por ciento consideraron que el sistema garantizaba condiciones idóneas de evaluación.

En general, la mayoría de los estudios reunidos en esta categoría señalan que se deben considerar factores como el estrés, la ansiedad y la vulneración de la privacidad como los principales aspectos que influyen negativamente en la percepción de los estudiantes. Del

mismo modo, se destacan factores de naturaleza ambiental como aspectos que impactan en la experiencia de supervisión en línea.

### *Factores que intervienen en la implementación y aceptación del e-proctoring*

Dos estudios (n=2) plantean como objetivo identificar los factores que afectan la aceptación y la implementación de los exámenes supervisados de forma remota por parte de los estudiantes y de las instituciones educativas. Infante-Moro *et al.* (2022) encontraron que, además de los aspectos vinculados con la seguridad y privacidad, existen dos factores que ejercen mayor influencia en la decisión de implementar estas tecnologías: por un lado, el estudio señala que la presión de los clientes es central, ya que el rechazo masivo por parte de los estudiantes es un componente clave que puede llevar a las instituciones a optar por otras medidas consideradas menos controversiales. Por otro lado, un factor dominante es la presión o los incentivos gubernamentales, los cuales se refieren a la influencia del uso adecuado de las normas para fomentar el uso de estas tecnologías. Si las instituciones no cuentan con el respaldo de iniciativas del gobierno que incentiven la adquisición de los recursos necesarios (cámaras web, conexión a Internet, etc.) y con marcos legales que normalicen el seguimiento de las actividades de los equipos mientras los estudiantes resuelven una evaluación, existe una mayor posibilidad de resistencia por parte de las instituciones de implementar esta tecnología.

Por su parte, Raman *et al.* (2021) concluyeron que las tecnologías de supervisión podrían experimentar una mayor tasa de difusión y aceptación siempre que los usuarios que las adoptan perciban una ventaja relativa, es decir, si la innovación representa una ventaja en relación con la idea que reemplaza. Al respecto, estos autores señalan que dicho factor contribuye positivamente en la intención de los estudiantes de adoptar la supervisión en línea al considerarla ventajosa frente a la supervisión

presencial. Otro factor importante es la facilidad o la dificultad de uso percibida: mientras menos complejos y sencillos de usar sean, mayores las probabilidades de aceptación de los exámenes supervisados en línea (Raman *et al.*, 2021; Sefcik *et al.*, 2022). Al mismo tiempo, la familiaridad que los estudiantes desarrollan con el sistema influye positivamente en las percepciones acerca de la facilidad de uso, la comodidad y la experiencia del usuario en general. Por lo tanto, la familiaridad es un aspecto esencial en la aceptación y adopción de la vigilancia remota (Sefcik *et al.*, 2022).

Por otra parte, la posibilidad de que la innovación pueda probarse antes de su adopción impacta en una aceptación más rápida. Cuando los estudiantes logran experimentar previamente con las tecnologías de supervisión en el contexto de un examen en línea, disminuye el estrés, la ansiedad o el posible desconcierto frente a lo nuevo. Al sentirse más seguros, los usuarios las adoptan con menos resistencia (Raman *et al.*, 2021).

Otro factor que influye en la aceptación de estas tecnologías es la compatibilidad con las experiencias, necesidades y valores existentes en la institución educativa (Raman *et al.*, 2021). En relación con ello, el estudio de Guerrero-Roldán *et al.* (2020) plantea que la variable cultural debe considerarse al implementar esta solución tecnológica, “ya que el efecto de la diversidad cultural sobre el sentido de satisfacción y aceptación es fundamental” (Guerrero-Roldán *et al.*, 2020: 22).

Finalmente, la observancia es un atributo de la innovación que impacta positivamente en su adopción. De acuerdo con Raman *et al.* (2021), los usuarios que logran reconocer los beneficios de la innovación, es decir, que perciben u observan resultados positivos podrán aceptarla con mayor facilidad.

## DISCUSIÓN

La deshonestidad académica en el entorno universitario es un asunto complejo que

involucra circunstancias contextuales, sociales, personales y académicas de los estudiantes. No obstante, la mayoría de los artículos examinados (ver los artículos clasificados en la categoría 1 en la sección Resultados) comparten supuestos implícitos alineados con el solucionismo tecnológico al enfrentar este fenómeno. Ciertamente, se observa una tendencia hacia la concepción subyacente de que la problemática de la deshonestidad académica puede abordarse mediante la implementación de innovaciones tecnológicas, por ejemplo, el *e-proctoring*, como medidas correctivas.

En las investigaciones agrupadas en la categoría 1 de esta RSL se evidencia que el *e-proctoring* tiene la capacidad de influir en el comportamiento de los estudiantes durante los procesos de evaluación, lo que podría contribuir a mitigar o prevenir los casos de plagio; sin embargo, es importante destacar que el enfoque solucionista aplicado al *e-proctoring* puede representar una visión reduccionista de la complejidad inherente a la deshonestidad académica en el ámbito de la educación superior. Este enfoque limitado puede obstruir la oportunidad de abordar de manera más reflexiva y holística este fenómeno, el cual, como mencionamos, está influenciado por una diversidad de factores.

La adopción de este enfoque en las investigaciones analizadas también se refleja en la focalización predominante en el estado de la técnica con el propósito de evaluar su eficacia y precisión (Facer y Selwyn, 2021), es decir, en los aspectos técnicos del *e-proctoring*. En consonancia con la observación de Ross (2016), estas investigaciones tienden a enfocarse en la pregunta fundamental sobre la efectividad y viabilidad de las soluciones tecnológicas en el ámbito educativo y, por consiguiente, sus objetivos se orientan principalmente hacia la evaluación de la escalabilidad, mejora y confiabilidad de las innovaciones tecnológicas; sin embargo, no problematizan lo suficiente en los aspectos éticos y pedagógicos relacionados con su implementación y las

repercusiones —no siempre positivas— en diferentes actores educativos.

También se identificaron estudios (ver los artículos clasificados en la categoría 2 en la sección de Resultados) que evidencian supuestos teóricos implícitos concordantes con los enfoques desarrollados en el campo de los estudios de ciencia, tecnología y sociedad (STS, por sus siglas en inglés). Dentro del marco de los STS, las investigaciones tecnocientíficas examinan el papel de la innovación tecnológica y el conocimiento científico en la configuración del mundo social; de este modo contribuyen a la comprensión de los impactos culturales, éticos y políticos de la tecnología y la ciencia.

Así, los estudios agrupados en la categoría 2 examinan las tecnologías de *e-proctoring* desde una perspectiva tecnocientífica que va más allá de la simple pregunta sobre la eficacia al explorar, en cambio, las transformaciones que surgen con su implementación. Esta aproximación implica un reconocimiento inicial de que las innovaciones tecnológicas no son inherentemente neutras desde el punto de vista político, sino que poseen su propia agencia. En otras palabras, estos trabajos cuestionan la noción de imparcialidad o inocuidad de las tecnologías y analizan críticamente su integración en los procesos educativos como una situación que genera espacios de conflicto y negociación.

Al mismo tiempo, al estar dotadas de agencia, dichos estudios enfatizan en la capacidad de las tecnologías de supervisión de exámenes para reproducir o reforzar relaciones sociales de poder asociadas con categorías sociales, como la raza, el género, la condición social o el estatus de autoridad. Al respecto, Stark (2019) y Andrejevic y Selwyn (2020) alertan acerca del énfasis que las tecnologías de reconocimiento facial (TRF) ponen en “detectar” la raza de los estudiantes al clasificarlos a partir de la esquematización de sus rasgos fenotípicos. Efectivamente, como comprobó el estudio de Yoder-Himes *et al.* (2022), algunos sistemas de supervisión remota importantes, basados en

el reconocimiento facial, han demostrado ser incapaces de cumplir la función para la que fueron creados sin reproducir sesgos raciales.

Asimismo, en otras investigaciones se ha evidenciado el riesgo al que están expuestos otros grupos históricamente marginados. Coghlan *et al.* (2021) señalan las dificultades de las personas con discapacidad visual para autenticarse mediante los “*selfies*” requeridos por muchos de los sistemas de supervisión automatizada. Del mismo modo, marcan como sospechosos algunos movimientos oculares o de cabeza, por lo cual podrían reconocer como conductas ímprobas los comportamientos de estudiantes neurodiversos (Aznarte *et al.* 2022; Coghlan *et al.*, 2021). Una situación análoga sucede con el género como categoría empleada por estas tecnologías para clasificar a los estudiantes. Aznarte *et al.* (2022) plantearon que las TRF simplifican la diversidad humana; específicamente, la población estudiantil LGBTI, que no encaja en las categorías heteronormativas de género con las que las TRF identifican y clasifican sus datos biométricos, resulta perjudicada académicamente en los entornos de supervisión de exámenes *online*. En ese sentido, se demuestra que, más allá de las propiedades de una herramienta tecnológica, el uso está mediado por contextos socioculturales que influyen en los usos y los resultados, los cuales muchas veces difieren del ideal para el que dicha herramienta fue creada.

Finalmente, algunos estudios (ver los artículos clasificados en las categorías 3 y 4 en la sección Resultados) abordan el uso del *e-proctoring* desde una perspectiva psicológica, pues se consideran factores como la motivación, la percepción, los comportamientos y actitudes de los estudiantes y docentes frente a la supervisión remota. Estos estudios ponen de relieve que implementar esta solución tecnológica implica considerar no sólo la reducción de la deshonestidad académica, sino varios factores relacionados con los puntos de vista de estudiantes y docentes que deben ser tomados

en cuenta para una implementación exitosa —principalmente los relacionados con la ansiedad, el estrés y la privacidad— experimentados por los alumnos durante los exámenes supervisados remotamente.

Investigaciones adicionales sobre la ansiedad y el estrés experimentados durante la utilización del *e-proctoring* respaldan los resultados presentados en los estudios revisados para esta RSL. Se ha encontrado que el aumento de la ansiedad y el estrés durante la evaluación se ha asociado con la falta de familiaridad con el *software* (Daffin y Jones, 2018; Nigam *et al.*, 2021) o con la falta de habilidades en el manejo de la tecnología en general, especialmente en países en los que la brecha digital es importante (Cramp *et al.*, 2019).

Específicamente, se ha observado que el estrés y la ansiedad surgen debido a diversos problemas vivenciados por los estudiantes durante el proceso de evaluación con *e-proctoring*. Por ejemplo, se encontró que algunos estudiantes enfrentaron dificultades con la autenticación de su identidad, ya que la cámara no lograba captar adecuadamente sus rostros (Daftary *et al.*, 2020), mientras que otros se sintieron constantemente vigilados durante el examen (Halaweh, 2021). En este contexto, procedimientos como el registro de la habitación en la que se resuelve el examen, el proceso de autenticación y el monitoreo continuo se relacionó fuertemente con niveles más altos de ansiedad en los estudiantes (Conijn *et al.*, 2022). Además de lo anterior, el temor de que el examen sea invalidado injustamente debido a errores del *software* es un factor que puede conducir a la ansiedad (Meulmeester *et al.*, 2021). Por último, la sensación de estar bajo vigilancia puede inducir a los estudiantes a apresurarse durante el examen (Hylton *et al.*, 2016). En general, el entorno de supervisión del examen en línea tiende a hacer que la evaluación sea percibida como más desafiante para los estudiantes, especialmente para aquéllos que presentan rasgos de ansiedad previos (Woldeab y Brothen, 2019).

## CONCLUSIONES

Las tecnologías de *e-proctoring* ya habían sido empleadas en universidades de todo el mundo antes de la pandemia por Covid-19, aunque eran relativamente desconocidas en Latinoamérica. No obstante, a partir del año 2020 han experimentado una importante expansión en la región, pues se presentaron como una solución eficaz para preservar la integridad académica. Si bien éste es un valor fundamental y su garantía es una preocupación constante dentro de los entornos virtuales, la revisión bibliográfica realizada en este trabajo revela que la incorporación de las tecnologías de supervisión conlleva potenciales implicaciones éticas, sociales y políticas que deterioran el sistema educativo universitario. Además, se comprueba la tendencia a adoptar una postura solucionista en la cual se asume que los problemas educativos pueden resolverse exclusivamente mediante la aplicación de innovaciones tecnológicas.

No obstante lo anterior, el avance de las tecnologías de supervisión y otras tecnologías, como la inteligencia artificial generativa, podrían servir como un punto de partida para reconsiderar el proceso de evaluación en entornos virtuales mediante enfoques alternativos. Éstos deben priorizar la creación de experiencias de aprendizaje significativas, alternativas a los exámenes tradicionales, por ejemplo, el aprendizaje basado en proyectos (Halaweh, 2021), el uso de portafolios de autoevaluación, las reflexiones sobre datos de una realidad profesional específica, el estudio de casos o los debates (Silverman *et al.*, 2021).

Del mismo modo, los desafíos que supone el empleo del *e-proctoring* exigen una mayor articulación entre los actores educativos: por ejemplo, el mecanismo de rendición de cuentas en las instituciones educativas es un medio para que los estudiantes y docentes sean consultados e informados sobre las desventajas y beneficios de las tecnologías de supervisión. Al mismo tiempo, la transparencia en la

explicación sobre el funcionamiento de éstas por parte de las empresas que ofrecen estos servicios —es decir “abrir la caja negra” — contribuirá a generar mayor confianza en dichas tecnologías (Coghlan *et al.*, 2021).

También es fundamental desarrollar alfabetizaciones digitales críticas que permitan cuestionar los procesos de datificación y otros aspectos vinculados con la privacidad y la autonomía (Selwyn *et al.*, 2021) mediante discusiones entre estudiantes y maestros acerca de los problemas éticos alrededor de las tecnologías de supervisión con miras a la construcción de una visión compartida de lo

que implica la integridad académica en los entornos digitales (Silverman *et al.*, 2021).

Para concluir, se puede afirmar que la expansión de las tecnologías de supervisión en las aulas de las universidades latinoamericanas es una oportunidad para repensar la evaluación a partir de diversas perspectivas. Por un lado, esto implica integrar en el debate académico las interrogantes éticas que rodean el uso de tecnologías educativas emergentes, como el *e-proctoring* o la inteligencia artificial generativa y, por otro lado, impulsar formas de evaluación más allá de los exámenes tradicionales.

## REFERENCIAS

- ALESSIO, Helaine Mary y Jeff D. Messinger (2021), “Faculty and Student Perceptions of Academic Integrity in Technology-Assisted Learning and Testing”, *Frontiers in Education*, vol. 6, pp. 1-8. DOI: <https://doi.org/10.3389/educ.2021.629220>
- ANDREJEVIC, Mark y Neil Selwyn (2020), “Facial Recognition in Schools: Critical questions and concerns”, *Learning, Media and Technology*, vol. 45, núm. 2, pp. 115-128. DOI: <https://doi.org/10.1080/17439884.2020.1686014>
- ANDREOU, Vasiliki, Sanne Peters, Jan Eggermont, Johan Wens y Birgitte Schoenmakers (2021), “Remote Versus on-Site Proctored Exam: Comparing students results in a cross-sectional study”, *BMC Medical Education*, vol. 21, art. 624. DOI: <https://doi.org/10.1186/s12909-021-03068-x>
- ARNÒ, Simone, Alessandra Galassi, Marco Tommasi, Aristide Saggino y Pierpaolo Vittorini (2022), “State-of-the-Art of Commercial Proctoring Systems and Their Use in Academic Online Exams”, *International Journal of Distance Education Technologies*, vol. 19, núm. 2, pp. 41-62. DOI: <http://doi.org/10.4018/IJDET.20210401.oa3>
- ARNOLD, Ivo J.M. (2022), “Online Proctored Assessment During Covid-19: Has cheating increase?”, *Journal of Economic of Education*, vol. 54, núm. 4, pp. 277-295. DOI: <https://doi.org/10.1080/00220485.2022.2111384>
- AZNARTE, José L., Mariano Melendo Pardo y Juan Manuel Lacruz López (2022), “Sobre el uso de tecnologías de reconocimiento facial en la universidad: el caso de la UNED”, *Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, vol. 25, núm. 1, pp. 261-277. DOI: <https://doi.org/10.5944/ried.25.1.31533>
- COGHLAN, Simon, Tim Miller y Jeannie Paterson (2021), “Good Proctor or “Big Brother”? Ethics of online exam supervision technologies”, *Philosophy and Technology*, vol. 34, núm. 4, pp. 1581-1606. DOI: <https://doi.org/10.1007/s13347-021-00476-1>
- CONIJN, Rianne, Ad Kleingeld, Uwe Matzat y Chris Snijders (2022), “The Fear of Big Brother: The potential negative side-effects of proctored exam”, *Journal of Computer Assisted Learning*, vol. 38, núm. 6, pp. 1521-1534. DOI: <https://doi.org/10.1111/jcal.12651>
- CRAMP, Joshua, John F. Medlin, Phoebe Lake y Colin Sharp (2019), “Lessons Learned from Implementing Remotely Invigilated Online Exams”, *Journal of University Teaching & Learning Practice*, vol. 16, núm. 1. DOI: <https://doi.org/10.53761/1.16.1.10>
- DAFFIN, Lee William y Ashley A. Jones (2018), “Comparing Student Performance on Proctored and Non-Proctored Exams in Online Psychology Courses”, *Online Learning*, vol. 22, núm. 1, pp. 131-145. DOI: <https://doi.org/10.24059/olj.v22i1.1079>
- DAFTARY, M., J. Jorden, M. Habib, I. Pather y T. Tofade (2020), “Implementing Virtual Experiences and Remote Assessments during the Covid-19 Pandemic: A college experience”, *Pharmacy Education*, vol. 20, núm. 2, pp. 54-55. DOI: <https://doi.org/10.46542/pe.20.202.5455>
- DENDIR, Seife y R. Stockton Maxwell (2020), “Cheating in Online Courses: Evidence from online proctoring”, *Computers in Human Behavior*

- Reports, vol. 2, 100033. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.chbr.2020.100033>
- FACER, Keri y Neil Selwyn (2021), "Digital Technology and the Futures of Education- toward 'Non-Stupid' Optimism", París, UNESCO, en: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000377071> (consulta: 9 de diciembre de 2022).
- FAWNS, Tim y Sven Schaepkens (2022), "A Matter of Trust: Online Proctored Exams and the Integration of Technologies of Assessment in Medical Education", *Teaching and Learning in Medicine*, vol. 34, núm. 4, pp. 444-453. DOI: <https://doi.org/10.1080/10401334.2022.2048832>
- FERNÁNDEZ, Maximiliano (2020, 30 de junio), "Polémica en la Universidad de Córdoba por un sistema de control facial que usarán para que los alumnos no se copien en los exámenes", *Infobae*, sección Educación, en: <https://www.infobae.com/educacion/2020/06/30/polemica-en-la-universidad-de-cordoba-por-un-sistema-de-control-facial-que-usaran-para-que-los-alumnos-no-se-copien-en-los-examenes/#:~:text=Los%20profesores%2C%20cuando%20corrijan%20los,%de%20riesgo%20de%20E2%80%9Cfraude%E2%80%9D> (consulta: 23 de diciembre de 2021).
- GARCÍA-Peñalvo, Francisco José (2017), *Mapeos sistemáticos de literatura, revisiones sistemáticas y benchmarking de programas formativos*, Salamanca, Grupo Grial, en: <https://repositorio.grial.eu/bitstream/grial/1056/3/Mapping.pdf> (consulta: 20 de diciembre 2021).
- GUERRERO-Roldán, Ana Elena, M. Elena Rodríguez-González, Abdulkadir Karadeniz, Serpil Koçdar, Lyubka Aleksieva y Roumiana Peitcheva-Forsyth (2020), "Students' Experiences on Using an Authentication and Authorship Checking System in e-Assessment", *Hacettepe University Journal of Education*, vol. 35, núm. especial, pp. 6-24. DOI: <https://doi.org/10.16986/HUJE.2020063670>
- GUERRERO Argote, Carlos (2021), "Impacto en la privacidad a partir del uso de tecnologías de e-proctoring en la región de Latinoamérica: estudio del caso en universidades de Argentina, Chile y Perú", *Revista Latinoamericana de Economía y Sociedad Digital*, núm. 2. DOI: <https://doi.org/10.53857/OBPPB6056>
- GUSENBAUER, Michael y Neal R. Haddaway (2019), "Wich Academic Search Systems are Suitable for Systematic Reviews or Meta-analyses? Evaluating retrieval qualities of Google Scholar, Pub Med, and 26 other resources", *Research Synthesis Methods*, vol. 11, núm. 2, pp. 181-217. DOI: <https://doi.org/10.1002/jrsm.1378>
- HALAWEH, Mohanad (2021), "Are Universities Using the Right Assessment Tools during the Pandemic and Crisis Times?", *Higher Learning Research Communications*, vol. 11, núm. 0, pp. 1-9, en: <https://eric.ed.gov/?q=halaweh&id=EJ1308228> (consulta: 12 de diciembre de 2022).
- HALL, Elizabeth A., Madison B. Roberts, Katharyn A. Taylor y Dawn E. Havrda (2022), "Changing in Academic Performance after Transitioning to Remote Proctoring: A before-after evaluation", *Pharmacy*, vol. 10, núm. 4, art. 92. DOI: <https://doi.org/10.3390/pharmacy10040092>
- HALL, Elizabeth A., Christina Spivey, Hailey Kendrick y Dawn E. Havrda (2021), "Effects of Remote Proctoring Composite Examination Performance among Doctor of Pharmacy Students", *American Journal of Pharmaceutical Education*, vol. 85, núm. 8, pp. 824-828. DOI: <https://doi.org/10.5688/ajpe8410>
- HAN, Jining, Rentong Pan, Yuxin Gao y Ren Beibei (2021), "Using Design Based Research to Redesign Remote Proctoring for Online Learning Environments", *International Journal of Information and Education Technology*, vol. 11, núm. 11, pp. 517-522. DOI: <https://doi.org/10.18178/ijiet.2021.11.11.1559>
- HARMON, Oskar Ragnar, James Lambrinos y Judy Buffolino (2010), "Assessment Design and Cheating Risk in Online Instruction", *Online Journal of Distance Learning Administration*, vol. 13, núm. 3, en: <https://eric.ed.gov/?id=EJ914145> (consulta: 14 de diciembre de 2022).
- HENRY, Jade Vu y Martin Oliver (2022), "Who Will Watch the Watchmen? The ethico-political arrangements of algorithmic proctoring for academic integrity", *Postdigital Science and Education*, vol. 4, núm. 2, pp. 330-353. DOI: <https://doi.org/10.1007/s42438-021-00273-1>
- HYLTON, Kenrie, Yair Levy y Laurie Dringus (2016), "Utilizing Webcam-Based Proctoring to Deter Misconduct in Online Exams", *Computers & Education*, vol. 92-93, pp. 53-63. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2015.10.002>
- INFANTE-Moro, Alfonso, Juan C. Infante-Moro, Julia Gallardo-Pérez y Francisco J. Martínez-López (2022), "Key Factors in the Implementation of e-proctoring in the Spanish University System", *Sustainability*, vol. 14, núm. 13. DOI: <https://doi.org/10.3390/su14138112>
- KHALIL, Mohammad, Paul Prinsloo y Sharoon Slade (2022), "In the Nexus of Integrity and Surveillance: Proctoring (re)considered", *Journal of Computer Assisted Learning*, vol. 38, núm. 6, pp. 1589-1602. DOI: <https://doi.org/10.1111/jcal.12713>
- KHARBAT, Faten F. y Ajayeb S. Abu Daabes (2021), "e-Proctored Exams during the Covid-19 Pandemic: A close understanding", *Education and Information Technologies*, vol. 26, núm. 6, pp. 6589-6605. DOI: <https://doi.org/10.1007/s10639-021-10458-7>

- KING, Chula G., Roger W. Guyette y Chris Piotrowski (2009), "Online Exams and Cheating: An empirical analysis of business students' views", *Journal of Educators Online*, vol. 6, núm. 1, pp. 1-11. DOI: <https://doi.org/10.9743/JEO.2009.1.5>
- LEE, Jung Wang (2020), "Impact of Proctoring Environments on Student Performance: Online vs. offline proctored exams", *The Journal of Asian Finance, Economics and Business*, vol. 7, núm. 8, pp. 653-660. DOI: <https://doi.org/10.13106/jafeb.2020.vol7.no8.653>
- LEE, Kyungmee y Mik Fanguy (2022), "Online Exam Proctoring Technologies: Educational innovation or deterioration?", *British Journal of Educational Technology*, vol. 53, núm. 3, pp. 475-490. DOI: <https://doi.org/10.1111/bjet.13182>
- MARÍN-García, Pablo-Jesús, Alberto Arnau-Bonachera y Lola Llobat (2021), "Preferences and Scores of Different Types of Exam During Covid-19 Pandemic in Faculty of Veterinary Medicine in Spain: A cross-sectional study of paper and E- exam", *Education Science*, vol. 11, núm. 8, 386. DOI: <https://doi.org/10.3390/educsci11080386>
- MAXWELL, Joseph A. (2019), *Diseño de investigación cualitativa*, Barcelona, Editorial Gedisa
- MEULMEESTER, Fleur L., Eline A. Dubois, C. Krommenhoek-van Es, Peter G.M. de Jong y Alexandra M.J. Langers (2021), "Medical Student's Perspectives on Online Proctoring During Remote Digital Progress Test", *Medical Science Educator*, vol. 31, núm. 6, pp. 1773-1777. DOI: <https://doi.org/10.1007/s40670-021-01420-w>
- NIGAM, Aditya, Rhitvik Pasricha, Tarishi Singh y Prathamesh Churi (2021), "A Systematic Review on AI-Based Proctoring Systems: Past, present and future", *Education and Information Technologies*, vol. 26, núm. 5, pp. 6421-6445. DOI: <https://doi.org/10.1007/s10639-021-10597-x>
- PATAEL, Smadar, Julia Shamir, Tal Soffer, Eynat Livne, Haya Fogel-Grinvald y Liat Kishon-Rabin (2022), "Remote Proctoring: Lessons learned from the Covid-19 pandemic effect on the large scale on-line assessment at Tel Aviv University", *Journal of Computer Assisted Learning*, vol. 38, núm. 6, pp. 1554-1573. DOI: <https://doi.org/10.1111/jcal.12746>
- "Perú: cuestionamientos por uso de reconocimiento facial en admisión universitaria" (2020, 28 de octubre), *Reconocimiento Facial. Info*, en: <https://reconocimientofacial.info/peru-uso-de-reconocimiento-facial-en-examen-de-admision-a-universidad-publica-genera-cuestionamientos/> (consulta: 13 de noviembre de 2022).
- RAMAN, Raghu, Borusu Sairam, G. Veena, Hardik Vachharajani y Prema Nedungadi (2021), "Adoption of Online Proctored Examinations by University Students during Covid-19: Innovation diffusion study", *Education and Information Technologies*, vol. 26, núm. 6, pp. 7339-7358. DOI: <https://doi.org/10.1007/s10639-021-10581-5>
- Ross, Jen (2016), "Speculative Method in Digital Education Research", *Learning, Media and Technology*, vol. 42, núm. 2, pp. 214-229. DOI: <https://doi.org/10.1080/17439884.2016.1160927>
- SALAS-Pilco, Sdenka Zobeida y Yuqin Yang (2022), "Artificial Intelligence Applications in Latin American Higher Education: A systematic review", *International Journal of Educational Technology in Higher Education*, vol. 19, núm. 21. DOI: <https://doi.org/10.1186/s41239-022-00326-w>
- SÁNCHEZ-Cabrero, Roberto, Javier Casado-Pérez, Amaya Arigita-García, Elena Zubiaurre-Ibáñez, David Gil-Pareja y Ana Sánchez-Rico (2021), "e-Assessment in e-Learning Degrees: Comparison vs. face-to-face assessment through perceived stress and academic performance in a longitudinal study", *Applied Sciences*, vol. 11, núm. 16, 7664. DOI: <https://doi.org/10.3390/app11167664>
- SCHOENMAKERS, Birgitte y Johan Wens (2021), "Efficiency, Usability, and Outcomes of Proctored Next-Level Exams for Proficiency Testing in Primary Care Education: Observational study", *JMIR Formative Teacher*, vol. 8, núm. 5, e23834. DOI: <https://formative.jmir.org/2021/8/e23834/>
- SEFCIK, Lesley, Terisha Veeran-Colton, Michael Baird, Connie Price y Steve Stein (2022), "An Examination of Student User Experience (UX) and Perceptions of Remote Invigilation during Online Assessment", *Australasian Journal of Educational Technology*, vol. 38, núm. 2, pp. 49-69. DOI: <https://doi.org/10.14742/ajet.6871>
- SELWYN, Neil, Chris O'Neill, Gavin Smith, Mark Andrejevic y Xin Gu (2021), "A Necessary Evil? The rise of online exam proctoring in Australian universities", *Media International Australia*, vol. 186, núm. 1, pp. 149-164. DOI: <https://doi.org/10.1177/1329878X211005862>
- SILVERMAN, Sarah, Aautumm Caines, Christopher Casey, Belén García de Hurtado, Jessica Riviere, Alfonso Sintjago y Carla Vecchio-la (2021), "What Happens When You Close the Door on Remote Proctoring? Moving toward authentic assessments with a people-centered approach", *Educational Development in the Time of Crises*, vol. 39, núm. 3, pp. 115-131. DOI: <https://doi.org/10.3998/tia.17063888.0039.308>
- STARK, Luke (2019), "Facial Recognition is the Plutonium of AI", *XRDS: Crossroads, The ACM Magazine for Students*, vol. 25, núm. 3, pp. 50-55. DOI: <https://doi.org/10.1145/3313129>

- STEPHENS, Jason M., Michael F. Young y Thomas Calabrese (2007), "Does Moral Judgment go Offline when Students are Online? A comparative analysis of undergraduates' beliefs and behaviors related to conventional and digital cheating", *Ethics & Behavior*, vol. 17, núm. 3, pp. 233-254. DOI: <https://doi.org/10.1080/10508420701519197>
- TOPUZ, Arif Cem, Eda Saka, Ömer Faruk Fatsa y Engin Kurşun (2022), "Emerging Trends of Online Assessment Systems in the Emergency Remote Teaching Period", *Smart Learning Environments*, vol. 9, núm. 17. DOI: <https://doi.org/10.1186/s40561-022-00199-6>
- TWEISSI, Adiy, Wael Al Etaiwi y Dalia Al Eisawi (2022), "The Accuracy of AI-Based Automatic Proctoring in Online Exams", *Electronic Journal of e-Learning*, vol. 20, núm. 4, pp. 419-435. DOI: <https://doi.org/10.34190/ejel.20.4.2600>
- URRÚTIA, Gerald y Xavier Bonfill (2010), "Declaración PRISMA: una propuesta para mejorar la publicación de revisiones sistemáticas y meta-análisis", *Medicina Clínica*, vol. 135, núm. 11, pp. 507-511. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.medcli.2010.01.015>
- VAN HALEM, Nicolette, Chris van Klaveren y Ilja Cornelisz (2020), "The Effects of Implementation Barriers in Virtually Proctored Examination: A randomised field experiment in Dutch higher education", *Higher Education Quarterly*, vol. 75, núm. 2, pp. 333-347. DOI: <https://doi.org/10.1111/hequ.12275>
- VELETSIANOS, George (2010), *Emerging Technology in Distance Education*, Athabasca (Canadá), Athabasca University Press
- WATSON, George y James Sottile (2010), "Cheating in The Digital Age: Do students cheat more in online courses?", *Online Journal of Distance Learning Administration*, vol. 13, núm. 1, en: <https://eric.ed.gov/?id=EJ877536> (consulta: 13 de enero de 2023).
- WILLIAMSON, Ben, Rebecca Eynon y John Potter (2020), "Pandemic Politics, Pedagogies and Practices: Digital technologies and distance education during the coronavirus emergency", *Learning, Media and Technology*, vol. 45, núm. 2, pp. 107-114. DOI: <https://doi.org/10.1080/17439884.2020.1761641>
- WOLDEAB, Daniel y Thomas Brothen (2019), "21st Century Assessment: Online proctoring, test anxiety, and student performance", *International Journal of e-Learning & Distance Education*, vol. 34, núm. 1, en: <https://eric.ed.gov/?id=EJ1227595> (consulta: 16 de enero de 2023).
- WONGWORAWAT, M. Daniel, Maria Incrocci, Christina Fulgaro Crumlish y Joel Klena (2022), "Effect of Remote Proctoring of the Orthopaedic In-Training Examination on Scores", *Journal of the American Academy of Orthopaedic Surgeons. Global Researchs & Reviews*, vol. 6, núm. 2, e21.00225. DOI: <https://doi.org/10.5435/JAAOSGlobal-D-21-00225>
- YODER-Himes, Deborah R., Alina Asif, Kaelin Kinney, Tiffany J. Brandt, Cecil Rhiannon E., Paul R. Himes, Cara Cashon, Rachel M.P. Hopp y Edna Ross (2022), "Racial, Skin Tone, and Sex Disparities in Automated Proctoring Software", *Frontiers in Education*, vol. 7. DOI: <https://doi.org/10.3389/feduc.2022.881449>

# La gestión del conflicto en la Universidad Complutense de Madrid

Experiencias del alumnado

ANA ISABEL DORADO BARBÉ\* | DAVID GONZÁLEZ CASAS\*\*  
IRIA NOA DE LA FUENTE ROLDÁN\*\*\* | LINDA VANINA DUCCA CISNEROS\*\*\*\*

El objetivo del presente artículo es analizar las experiencias del alumnado complutense en relación con la gestión del conflicto en el contexto universitario. Para ello, se realizó un estudio cualitativo en el que se desarrollaron seis grupos focales con 45 alumnos de la Universidad Complutense de Madrid que participaron de manera voluntaria. Los resultados obtenidos muestran cómo los conflictos más habituales son los que se generan con el profesorado, los cuales son motivados, principalmente, por situaciones de poder, discriminación, conciliación laboral/universitaria, organización docente y rigidez administrativa. Asimismo, el estilo de afrontamiento más habitual es el evitativo; mientras que las propuestas de mejora derivadas de las experiencias analizadas se orientan a aumentar la participación y el protagonismo del alumnado en los sistemas de gestión de conflictos y a incluir asignaturas/competencias transversales de mediación.

*The objective of this article is to analyze the experiences of Complutense students concerning conflict management in the university context. For this, a qualitative study was carried out in which six focus groups were developed with 45 students from the Complutense University of Madrid who participated voluntarily. The results show that the most common conflicts are those that are generated with teachers, which are mainly motivated by situations of power, discrimination, work/university conciliation, teaching organization, and administrative rigidity. Likewise, the most common coping style is the avoiding type; and the proposals for improvement derived from the experiences analyzed are oriented towards increasing the participation and protagonism of students in conflict management systems and towards including cross-cutting mediation subjects/competencies.*

## Palabras clave

Alumnado universitario  
Convivencia universitaria  
Conflicto  
Estilos de afrontamiento  
Mediación

## Keywords

University students  
University coexistence  
Conflict  
Coping styles  
Mediation

Recepción: 6 de octubre de 2023 | Aceptación: 28 de abril de 2024

DOI: <https://doi.org/10.22201/iisue.24486167e.2024.185.61505>

- \* Personal docente e investigador en la Universidad Complutense de Madrid (España). Doctora en Trabajo Social. Líneas de investigación: estudio y evaluación del bienestar de estudiantado universitario; mediación. CE: [adorad01@ucm.es](mailto:adorad01@ucm.es). ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0934-2205>
- \*\* Personal docente e investigador en la Universidad Complutense de Madrid (España). Doctor en Trabajo Social. Líneas de investigación: estudio y evaluación del bienestar de estudiantado universitario; análisis de la calidad de vida y apoyo social en personas con discapacidad. CE: [davgon14@ucm.es](mailto:davgon14@ucm.es). ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9352-4254>
- \*\*\* Personal docente e investigador en la Universidad Complutense de Madrid (España). Doctora en Trabajo Social. Líneas de investigación: estudio y evaluación del bienestar del estudiantado universitario; análisis de la situación de las personas sin hogar. CE: [i.delafuente@ucm.es](mailto:i.delafuente@ucm.es). ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-6740-649X>
- \*\*\*\* Personal docente e investigador en la Universidad Complutense de Madrid (España). Doctora en Trabajo Social. Líneas de investigación: estudio y evaluación del bienestar de estudiantado universitario; trabajo social con grupos. CE: [lducca@ucm.es](mailto:lducca@ucm.es). ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5501-1191>

## INTRODUCCIÓN

Los conflictos son, históricamente, uno de los ejes centrales en torno a los cuales giran las relaciones humanas; han estado presentes como elementos inherentes a la convivencia en todas las épocas, civilizaciones y culturas. Vinyamata (2015) considera que en el conflicto existe un denominador común diacrónico, en todos los momentos históricos, y un denominador común sincrónico, es decir, que el conflicto ha estado presente en todas las relaciones humanas, con independencia de culturas o civilizaciones. Lo encontramos en todos los contextos sociales y es protagonizado por todas las personas (Dorado y De la Fuente, 2022).

Por otra parte, conviene destacar la concepción generalizada del conflicto como elemento negativo en la convivencia humana; al respecto, es necesario considerar que no es bueno ni malo en sí mismo, sino que, a partir de su abordaje o afrontamiento, sus consecuencias pueden resultar negativas para las personas implicadas o, por el contrario, pueden suponer procesos de aprendizaje y crecimiento personal.

En este orden de ideas, Hernández Ramos (2014) considera que existe un enfoque tradicional del conflicto como disputa o desacuerdo entre dos o más partes, y un enfoque sistémico que profundiza en el vínculo generado entre las personas en conflicto hacia la búsqueda de un acuerdo satisfactorio. El enfoque sistémico posibilita nuevas formas de entendimiento para las personas inmersas en situación de conflicto; además, como sostiene Luna (2020), desde esta perspectiva se fomenta el interés por el estudio del conflicto como estrategia de prevención de la violencia y adquisición de competencias en cultura de paz por parte de la ciudadanía.

Con relación a los estilos personales de afrontamiento de conflictos, Thomas (1974) estableció una tipología de cinco estilos basados en dos dimensiones básicas: grado de asertividad, es decir, la medida en que la persona intenta satisfacer sus propios intereses; y cooperatividad, o intento de satisfacer los

intereses de la otra parte. Así, los estilos son: colaboración, competición, evitación, acomodación y compromiso. El afrontamiento se constituye como un proceso complejo y multidimensional con gran relevancia por sus consecuencias en el bienestar psicosocial (Bello-Castillo *et al.*, 2021). En este sentido, surge la necesidad de generar mayor conocimiento sobre las maneras en que las personas manejan e interpretan sus diferencias interpersonales cotidianas en cualquier ámbito de su existencia (Luna, 2020).

Dada la importancia de su presencia en las interacciones humanas, el estudio sobre el conflicto ha aumentado considerablemente en los últimos tiempos (Caputo *et al.*, 2019). En este escenario, las universidades, como espacios organizativos de educación superior, no escapan de las situaciones de conflicto: los contextos universitarios se caracterizan por su destacada complejidad, originada tanto por su diversidad en funciones y actividades, como por las singularidades y las interacciones entre los diferentes colectivos que la integran (Alcover de la Hera, 2010). A lo anterior hay que añadir la elevada jerarquía en sus estructuras y la escasez de recursos, lo que origina estrés y malestar en el alumnado (Rojas y Alemany, 2016).

Así, estas cuestiones, junto con las interacciones que se producen en el ámbito universitario modulan e inciden en las experiencias universitarias del alumnado, con repercusiones en su satisfacción académica, en su rendimiento y en su bienestar emocional (Lent *et al.*, 2007). Los conflictos que se generan en dichas interacciones suscitan experiencias y, por tanto, aprendizajes sobre las diversas maneras de gestionar las situaciones de conflicto y sus repercusiones en las relaciones personales y académicas; los conflictos derivados del desarrollo personal y académico se perciben por el alumnado como las situaciones más estresantes que afrontar en su experiencia universitaria (Mendoza *et al.*, 2010). Adicionalmente, los conflictos en las relaciones con sus iguales o con el profesorado representan un claro elemento

desestabilizador en el bienestar emocional (Montané *et al.*, 2021) y, por ello, Gutiérrez *et al.* (2021) consideran el notable protagonismo de las estrategias de afrontamiento utilizadas por el alumnado para la gestión de los conflictos en sus experiencias universitarias. Conviene destacar que el apoyo social, entendido como un constructo multifacético vinculado a la valoración cognitiva de la existencia de relaciones de confianza con otras personas en caso de necesidad (Martínez *et al.*, 2014), se torna como amortiguador ante los efectos estresantes de las situaciones de conflicto.

En el ámbito educativo, la adquisición de competencias para el manejo constructivo de los conflictos en todos los niveles formativos es considerada como elemento clave que favorece la convivencia, disminuye las situaciones de violencia y ayuda a la cultura de paz (París, 2019). En el caso de la educación universitaria, Sales Ciges (2006) señala la formación universitaria como fundamental para mejorar el abordaje de las situaciones

conflictivas. Este interés es acompañado por las nuevas tendencias hacia aprendizajes colaborativos y hacia una formación integral no ubicada exclusivamente en la adquisición de aspectos teórico-prácticos del área de conocimiento; sino, también, en adquirir competencias relacionales que permitan un desempeño laboral exitoso (Pegalajar, 2018).

A partir de las consideraciones realizadas, el objetivo general del presente estudio es analizar las experiencias del alumnado de la Universidad Complutense de Madrid (UCM) con relación a la gestión del conflicto en el contexto universitario.

## METODOLOGÍA

### *Objeto formal*

Con base en el objeto de estudio —la percepción del alumnado sobre la gestión del conflicto en su experiencia universitaria complutense— el análisis se ubicará en tres dimensiones: el conflicto en la vida universitaria, la gestión

**Tabla 1. Objetivos y preguntas de investigación**

Objetivo general	
Analizar las experiencias del alumnado de la UCM con relación a la gestión del conflicto en el contexto universitario	
Objetivos específicos	Preguntas de investigación
OE1: describir la percepción del alumnado sobre el conflicto en el ámbito complutense	PI1: ¿qué concepción tiene el alumnado complutense sobre los conflictos? PI2: ¿qué tipología de conflictos existe en el contexto universitario complutense? PI3: ¿qué causas atribuye el alumnado a dichos conflictos?
OE2: reconocer los estilos personales y las estrategias de afrontamiento del alumnado en los conflictos del contexto complutense	PI4: ¿qué estilos de afrontamiento utiliza el alumnado complutense? PI5: ¿qué estrategias de afrontamiento utiliza el alumnado en los conflictos en el contexto complutense?
OE3: identificar los sistemas de gestión de conflictos en la UCM desde la perspectiva del alumnado complutense	PI6: ¿cuál es la percepción del alumnado en torno a la eficacia de los sistemas y servicios de gestión de conflictos de la UCM? PI7: ¿qué importancia otorga el alumnado a la formación en mediación y gestión constructiva de conflictos para su vida personal y profesional?
OE4: determinar las propuestas de mejora de gestión de conflictos en la vida universitaria desde la perspectiva del alumnado complutense	PI8: ¿cuáles serían las propuestas por parte del alumnado para mejorar la gestión de los conflictos en la experiencia universitaria complutense?

Fuente: elaboración propia.

del conflicto en el ámbito universitario y propuestas de mejora de gestión de conflictos en el contexto complutense.

A partir de estas premisas, y a partir de los objetivos formulados, la investigación que se presenta da respuesta a las siguientes preguntas de investigación (Tabla 1):

### *Diseño de la investigación*

Este estudio forma parte de una investigación de enfoque mixto, específicamente, explicativo y secuencial (Creswell y Clarke, 2018), cuya propuesta metodológica se realizó en dos fases secuenciales: una cuantitativa y una cualitativa. El presente artículo recoge los resultados de la fase cualitativa, de alcance exploratorio y descriptivo, y diseño transversal. La técnica aplicada fueron los grupos focales (GF).

### *Muestra y participantes*

Para el reclutamiento de quienes participaron en los GF se optó por incluir, en el cuestionario desarrollado en la fase cuantitativa, una

pregunta final en la que se informaba sobre la fase del estudio cualitativo. Aquellas personas que estuvieran interesadas en participar debían proporcionar su dirección electrónica para contactar con ellas. Fueron incentivadas con un cheque regalo de 15 euros de Amazon. Se consiguió un listado inicial de correos de 147 personas, a quienes se les envió un cuestionario breve con variables sociodemográficas y un ítem sobre si habían recibido formación sobre mediación. La muestra final estuvo conformada por 45 estudiantes de la UCM.

El muestreo para la configuración de los seis GF se realizó considerando las variables objeto de estudio y a partir del perfil de las personas que voluntariamente aceptaron participar en el estudio cualitativo. De esta manera, se organizó a los participantes en función de las respuestas en cada GF bajo criterios de homogeneidad, considerando las siguientes variables genéricas: área de conocimiento, formación en mediación, situaciones de diversidad funcional y sexogenérica (Tabla 2).

*Tabla 2. Descripción general de los grupos focales*

GF	Descripción general	Nº participantes
1	Ciencias sociales y Ciencias de la salud	8
2	Diversidad funcional	6
3	Diversidad sexual y de género	10
4	Ciencias sociales	7
5	Personas formadas en mediación	5
6	Arte/Humanidades y Ciencias	9

Fuente: elaboración propia.

Al mismo tiempo, se buscó la heterogeneidad de los grupos de manera que, si bien compartían la misma variable genérica, en la medida de lo posible representaran diversos perfiles a partir de otras variables como la

edad, el género, la facultad de origen, el curso y el nivel de estudios. En la Tabla 3 se recoge el casillero tipológico de la totalidad de integrantes de los GF:

Tabla 3. Casillero tipológico muestra cualitativa

GF	Edad	Género	Facultad	Curso	Nivel de estudios	Discapacidad	Formación en mediación	ID
1	35	F	Farmacia	Tercero	Grado	No	No	1.1C
1	27	F	Derecho	Tercero	Grado	No	No	1.2W
1	19	M	C Información	Primero	Grado	No	No	1.3R
1	20	F	Derecho	Primero	Grado	No	No	1.4O
1	20	M	Odontología	Segundo	Grado	No	No	1.5Y
1	23	M	Derecho	Primero	Máster	No	Sí	1.6M
1	30	F	Medicina	Tercero	Grado	No	No	1.7M
1	22	F	Veterinaria	Segundo	Grado	No	No	1.8H
2	38	M	Trabajo social	Sexto	Doctorado	Sí	No	2.1R
2	23	F	Trabajo social	Primero	Grado	Sí	No	2.2I
2	65	F	Filología	Segundo	Máster	Sí	Sí	2.3M
2	24	A género	Bellas artes	Quinto	Grado	Sí	No	2.4M
2	22	F	Trabajo social	Cuarto	Grado	Sí	No	2.5J
2	19	M	Fisioterapia	Segundo	Grado	Sí	No	2.6C
3	20	F	Trabajo social	Tercero	Grado	No	No	3.1I
3	24	M	Trabajo social	Cuarto	Grado	No	Sí	3.2L
3	22	M	CC Políticas	Primero	Máster	No	No	3.3J
3	22	M	Trabajo social	Tercero	Grado	No	No	3.4R
3	22	Hombre trans	Trabajo social	Cuarto	Grado	No	No	3.5L
3	22	M	Trabajo social	Tercero	Grado	No	Sí	3.6D
3	23	M	Trabajo social	Tercero	Grado	No	No	3.7J
3	21	No binario	Trabajo social	Segundo	Grado	No	No	3.8E
3	20	No binario	Trabajo social	Tercero	Grado	No	No	3.9D
3	20	No binario	CC Políticas	Segundo	Grado	No	No	3.10A
4	29	M	Económicas	Tercero	Doctorado	No	No	4.1G
4	20	M	Pol/Sociología	Tercero	Grado	No	Sí	4.2Z
4	27	F	Económicas	Segundo	Máster	No	No	4.3E
4	22	M	Antropología	Primero	Grado	No	No	4.4M
4	23	F	Pol/Sociología	Quinto	Grado	No	No	4.6M
4	19	M	Pol/Sociología	Segundo	Grado	No	No	4.7D
4	22	M	Económ./Políticas	Segundo	Grado	No	No	4.8P
5	21	F	Educación	Primero	Grado	No	Sí	5.1N
5	22	F	Psicología	Segundo	Grado	No	Sí	5.2A
5	36	F	Trabajo social	Tercero	Grado	No	Sí	5.3C
5	21	F	Trabajo social	Tercero	Grado	No	Sí	5.3L
5	23	F	Trabajo social	Cuarto	Grado	No	Sí	5.4M
6	24	F	Filología	Primero	Doctorado	No	No	6.1E
6	27	F	Filología	Tercero	Máster	No	No	6.2M

Tabla 3. Casillero tipológico muestra cualitativa

(continuación)

GF	Edad	Género	Facultad	Curso	Nivel de estudios	Discapacidad	Formación en mediación	ID
6	23	F	Bellas artes	Cuarto	Grado	No	No	6.3E
6	24	Hombre trans	Bellas artes	Quinto	Grado	Sí	No	6.4L
6	26	M	Filología	Cuarto	Grado	No	No	6.5D
6	23	F	Filología	Tercero	Grado	No	No	6.6C
6	26	F	Filología	Cuarto	Grado	No	Sí	6.7M
6	23	F	Matemáticas	Segundo	Máster	No	No	6.8C
6	24	F	Filosofía	Primero	Máster	No	No	6.9M

Fuente: elaboración propia.

### Recogida de información

El instrumento seleccionado para la recogida de información cualitativa fue el GF, con el objetivo de que la agrupación permitiera el debate y complementariedad de las aportaciones de cada persona del grupo (Fernández *et al.*, 2011). Las variables y dimensiones sobre las que resultaba necesario indagar desde la perspectiva cualitativa se seleccionaron a partir de la revisión bibliográfica realizada. La formulación de dichas variables y sus dimensiones permitió la creación de una guía de animación de los GF que facilitó la conducción del discurso de los integrantes de los seis GF realizados.

Como requisito preliminar, el Comité de Ética de la Investigación de la UCM emitió informe favorable con referencia CE\_20211118-11SOC.

Los GF fueron desarrollados durante el periodo comprendido entre el 4 y el 12 de mayo del 2021, en espacios cedidos por el Observatorio del Estudiante y en la Facultad de Trabajo Social de la UCM; y dinamizados por el equipo investigador. Previamente a su desarrollo, los integrantes de cada GF rellenaron el consentimiento informado y aceptaron la grabación de la sesión. Los GF tuvieron una duración media de 105 minutos.

En cada GF participó una persona dinamizadora y una persona observadora (ambas del equipo investigador); esta última tomaba notas sobre los discursos y las experiencias del grupo.

### Análisis de datos

Los datos de los GF fueron analizados con el *software* Atlas. ti 9.0. Se llevó a cabo un análisis temático en los términos propuestos por Clarke y Braun (2013). Dicho análisis permitió organizar la información de manera sistemática para su posterior análisis. Se trató de obtener una descripción del tema en cuestión —la percepción del alumnado UCM sobre la gestión de los conflictos en su experiencia universitaria— que fuera resumida, pero a la vez, que diera cuenta de su complejidad (Elo y Kyngäs, 2008).

Las categorías de análisis se escogieron de acuerdo con los objetivos específicos de la presente investigación, que se corresponden con las diferentes variables objeto de estudio a partir del marco teórico que orientó la investigación. En este sentido, se identificaron las siguientes dimensiones, categorías y subcategorías de análisis que guiarían la exposición de los resultados (Tabla 4).

**Tabla 4. Dimensiones, categorías y subcategorías de análisis**

Dimensión	Categoría	Subcategoría
El conflicto en el ámbito universitario	Comprensión del conflicto	Constante humana y social
		Visión negativa
		El conflicto como oportunidad
	Tipología de conflicto	Conflictos entre alumnado
		Conflictos con profesorado
		Conflictos con el PAS
	Causas de los conflictos	Conciliación de la vida universitaria/laboral
		Discriminación
		Relaciones de poder
		Rigidez administrativa y burocrática
La gestión del conflicto en el ámbito universitario	Apoyo social	Contexto formal
		Contexto informal
	Estilos de afrontamiento	Colaborativo
		Evitativo
	Formación	Mediación y gestión de conflictos
		Utilidad
Propuestas de mejora	Docencia	Estándares de calidad y evaluación
		Coordinación y comunicación
	Información	Accesibilidad
		Utilidad
	Formación en mediación	Asignaturas optativas y competencias transversales
	Participación	Espacios de socialización
		Mentorías
		Personas delegadas

Nota: PAS: personal de administración y servicios.

Fuente: elaboración propia.

## RESULTADOS

### *El conflicto en el ámbito universitario*

El ámbito universitario se identifica como un espacio en el que los conflictos emergen en multitud de ocasiones. En este contexto específico, el conflicto es comprendido de manera diversa, impulsado por diferentes motivos, que tiene lugar entre las diferentes personas que comparten la vida universitaria.

El conflicto es definido por las personas participantes a partir de la presencia de inte-

reses y expectativas contrapuestas, contempladas como incompatibles entre sí:

El conflicto es una colisión entre dos o más ideas de dos o varias personas, en las que tienen intereses distintos y se encuentran en una situación de desacuerdo entre ambas (3.2L).

Además, el conflicto se entiende como un elemento presente en todas las relaciones sociales y en el sistema social:

El conflicto es inherente a toda estructura social, y lo vivimos en el día a día y es algo que, o sea, es constante... Por muy bien organizada que esté una sociedad, siempre se dará el conflicto, porque siempre hay diversidad de intereses (4.2Z).

Así, en el discurso del alumnado el conflicto se asume y comprende como algo inevitable de la realidad social, además de que, en torno a él se formulan dos visiones principales: por una parte, existe un discurso cristalizado, ubicado en una percepción negativa del conflicto. Es decir, el conflicto es definido como elemento disruptivo que genera dificultades:

...tiene un componente cultural y social. Es decir, hay personas que al escuchar la palabra conflicto, pues salimos huyendo o podemos optar por mejor evadirlo. Entonces... bien tratado, bien enfocado y bien trabajado todo el proceso, creo que es una fuente de oportunidad para las partes (5.4M)

De este discurso se deriva otra manera de percibir el conflicto, como un espacio de oportunidad. La percepción positiva del conflicto es mayoritaria entre el alumnado y se relaciona con espacios de aprendizaje y de crecimiento, tanto personal como colectivo, así como con la capacidad de impulsar procesos de cambio social:

Sí que a lo mejor un conflicto sienta las bases para nuevas oportunidades para cambiar las cosas. Si todo el mundo está conforme con una situación, nunca se va a generar un conflicto. Pero siempre habrá una persona que dé el primer paso, dé la cara a cambiar las cosas si no las percibe como justas o equitativas... (FG1)

El material discursivo analizado sugiere que lo específico del conflicto en el ámbito universitario tiene que ver, tanto con los tipos de conflicto que surgen, como con las causas que los originan. En este sentido, se identificaron tres grandes agrupaciones de conflictos:

los que surgen entre el propio alumnado; los que se producen en la gestión administrativa, es decir, con el personal de administración y servicios (PAS); y los que tienen que ver con aspectos docentes y relaciones con el profesorado. A su vez, esta tipología de conflictos permite analizar los aspectos causales y explicativos que subyacen a los mismos. Si bien algunos de estos aspectos causales son específicos para los conflictos entre los agentes identificados, también existen causas transversales comunes a todas las relaciones universitarias, identificadas a partir de los GF, que hacen referencia a situaciones de discriminación, asimetría de poder y dificultades de conciliación.

Con relación a los conflictos que aparecen entre el alumnado, las personas participantes destacaron aquéllos derivados de actividades grupales, en las que aparecen discrepancias y desigualdades en la implicación de quienes conforman los grupos de trabajo. Los discursos son múltiples en este sentido:

Yo creo que, cuando trabajas en grupo, al final se trabaja [con] personas muy diferentes entre sí y necesitas de alguna manera poner un valor en común y llegar a un punto en común donde te entiendas con todo el mundo. Eso a veces es difícil, porque las expectativas son diferentes y las maneras de trabajar también son distintas... (FG3).

Los conflictos derivados de las actividades académicas grupales tienen, además, una parte relacional que debe ser considerada, ya que puede generar malestar y sufrimiento psicológico en parte del alumnado.

Es que los profesores nos dicen: “vamos a hacer un trabajo grupal” y ya están los grupos configurados por empatía, por similitud, lo que sea, y hay gente que se queda fuera. Me lo decía una compañera casi llorando, que me sentí super mal. Decía: “es que yo no he tenido con quién hacer las prácticas, que eran grupales y las estoy entregando individuales” (FG5).

Con relación a los conflictos que surgen entre el alumnado y el PAS, los discursos obtenidos en los GF coinciden en indicar que éstos suceden en dos aspectos fundamentales: la excesiva burocratización y rigidez del sistema universitario y la escasa disposición que, en ocasiones, muestra el PAS:

O sea, no sirve para nada, porque desde la matrícula, a poner instancias, a cambios de turno, todo en general lo que está relacionado con gestión y administración va fatal (FG3).

Muchas veces te encuentras con respuestas muy frías o que hay unos requisitos a los que si no llegas te encuentras con un no y no se paran a pensar cómo es tu circunstancia, cómo es tu vida o cuáles son tus dificultades en ese momento (1.6M).

Finalmente, y en referencia a los conflictos generados con el profesorado, son los que tienen mayor presencia en el discurso del alumnado y los que mayor malestar generan; éstos se originan por diversas causas. Para iniciar con esta clasificación mencionaremos los conflictos derivados de la actividad y organización docente, ante la disonancia existente entre los intereses y/u opiniones del alumnado y el criterio establecido por el profesorado, sobre todo en lo relativo a los procesos de evaluación, organización de asignaturas y de clases:

Creo que eso sí diferencia los conflictos que se tienen en la vida diaria y que no es universitaria, es que, de pronto, cuando yo empecé a estudiar aquí, me encuentro con un sistema en el cual la persona es valorada por la calificación que tiene, e importa mucho todo de cara al examen (4.3E).

Igualmente, el alumnado destaca que algunos conflictos que surgen con el profesorado se vinculan con la escasez de habilidades o vocación docente:

La mayoría que hemos tenido conflictos con ellos era porque no eran profesores. O sea, muchos, aparte de ser profesores, trabajaban de escribir artículos, tenían otras profesiones. No dedicaban tanto tiempo o no se dedicaban a los alumnos (FG4).

Además, en todos los GF desarrollados aparecen causas comunes que inciden en todos los conflictos del alumnado en el ámbito universitario; entre ellas está la asimetría de poder entre las partes en conflicto en cualquier contexto, la cual genera percepción de indefensión en el alumnado:

Yo, en la mayoría de los conflictos que he visto siempre, hay una parte que está por encima de la otra. Entre profesor y alumno se ve más claro, obviamente, pero también incluso entre alumnos, quizás no tanto porque hay una jerarquía, pero se ve que a lo mejor esta parte del conflicto tiene mayor legitimidad porque tiene más apoyo, o porque cae mejor (4.7D).

...la universidad tiene una jerarquía, y es que a veces, es que para nosotros los estudiantes, somos el último, el primer escalón. O sea, si esto fuera una escalera, somos el primero, los de más abajo, es verdad. No lo voy a negar (FG6).

Otra causa común en los conflictos universitarios tiene que ver con las situaciones de discriminación percibidas por el alumnado. Esta discriminación es referida en diferentes dimensiones, entre las que destacan la diversidad funcional y afectivo-sexual, la identidad de género, el racismo, pero, también, la discriminación por razones de edad y corporalidades:

Bueno, a mí, en mi caso sí que, de primera mano, primero, por ser latino, por ser gay, bueno, por muchísimos factores ya de etnia, o ser de una clase social baja... Lo que quiero decir es que las personas me ven y dicen: "esa persona no es de aquí" (FG1).

Creo que hay otras menos evidentes con las que estamos menos sensibilizados. Creo que las personas racializadas y la etnia, estamos en ello también. Pero luego, creo que las expresiones distintas de cuerpo y de edad, de momento, no las tenemos muy en cuenta... (FG1).

Destaca también la discriminación vivenciada por las mujeres en sus relaciones universitarias:

Yo, igual que vosotras que acabáis de exponer, he tenido problemas de ver esa discriminación hacia las mujeres, aunque en Bellas Artes el 90 por ciento en la Facultad son mujeres. Es muy curioso, porque sí que —lo que preguntabas— suelen ser profesores los que dan más la palabra a los chicos. Si una chica y un chico dicen lo mismo, se le da como bueno a él (FG6).

...o sea, en plan dinámicas de poder de que los tíos copen espacio, que pasa mucho, en mi clase somos casi todos chicas, y aun así los chicos acaban cogiendo un montonazo de espacio (FG4).

Por último, la tercera causa común que origina situaciones de conflicto y que se deriva de los discursos del alumnado tiene que ver con las dificultades relacionadas con la conciliación de la vida personal, laboral y académica, la cual es percibida por el alumnado como un problema. Así, aquellas personas que compaginan su actividad académica con otras actividades refieren dificultades para poder avanzar en su carrera universitaria de manera adecuada:

La universidad no está adaptada para gente que trabaja... Es complicado. No estar hecho al sistema si no estás justo dentro de la norma. Es verdad que Medicina es una carrera exigente, pero hay muchas cuestiones organizativas que, si se diese un poco de margen, podría mejorar las experiencias (1.7M).

<sup>1</sup> Las personas delegadas son estudiantes elegidos por el propio alumnado y cumplen un papel de contacto y mediación entre el profesorado y el estudiantado.

### *La gestión del conflicto en el ámbito universitario*

El alumnado refiere que más allá de la intensidad o de quiénes estén inmersos en el conflicto, lo relevante es contar con herramientas, habilidades, conocimientos y apoyos que faciliten la gestión de sus conflictos universitarios. Así, los resultados sobre la percepción del alumnado en torno a la gestión de los conflictos apuntan a la importancia del apoyo social, los estilos de afrontamiento y la formación en gestión de conflictos.

El *apoyo social* aparece como un elemento relevante para afrontar la gestión de los conflictos en el ámbito universitario, así como el estrés derivado de las situaciones de conflicto. El análisis discursivo realizado permitió identificar y diferenciar el apoyo social formal del informal. Con relación al primero, el discurso del alumnado dota de protagonismo a las personas delegadas de curso y delegadas de asignaturas<sup>1</sup> para la gestión de conflictos. Ello aparece asociado a su accesibilidad y cercanía, ya que únicamente cuando no se consiguen acuerdos a través de esta vía es cuando se recurre a otras figuras en las facultades o, finalmente, al defensor universitario, como garante del respeto de los derechos y libertades de la comunidad universitaria.

Cuando vi que no podía llegar a un acuerdo con la persona que se estaba encargando de la ampliación de matrícula en mi universidad, llamé al defensor del estudiante, porque sé que es una figura que existe. Sé que su idea es ayudarme (FG1).

Sin embargo, existe un discurso arraigado en el alumnado respecto de la importancia de que en el sistema universitario existan servicios y procedimientos específicos que faciliten la gestión de los conflictos universitarios, con énfasis en la necesidad de que sean accesibles para toda la comunidad universitaria, en

el sentido de que todas/os tengan información que dé cuenta de su existencia:

Creo que eso también pasa con todos los organismos de resolución de conflictos, que es lo que hablábamos antes. No se conocen todas las vías o todas las opciones que nos da la universidad, que probablemente nos dé más de las que sepamos, pero no están bien publicitadas o no están bien expuestas (FG1).

Además de que la información sea accesible, dichos servicios deben estar diseñados de manera que incorporen procedimientos que sean usados con facilidad sin verse comprometidos por la rigidez administrativa ya mencionada:

Yo creo que pedir ayuda a la universidad suele resultar un poco difícil... A veces, hasta que te acostumbras a cómo funciona, cómo se organiza todo, siempre he sentido que cuando tienes un problema, vas hablando con la Administración, profesores y tal, siempre te dicen que hables con otra persona que no son ellos (FG4).

Otro aspecto mencionado por el alumnado de manera reiterada es que los servicios y procedimientos para facilitar la gestión de los conflictos deben ser útiles.

No tiene sentido que pongas un órgano de mediación si no están obligados a participar en la mediación, si no están obligados a llegar a una solución. Lo peor de todo es que, si se diera todo ese proceso y se llegara a la solución, la solución no es vinculante (FG3).

Con relación al apoyo social informal, el que proviene de las redes primarias más cercanas a la persona, el alumnado destaca su importancia, sobre todo, por su carácter instrumental:

Entonces, lo que se genera, yo creo que es, como pasa en mi caso, que es que las alumnas

o tus amigas de un año superior, le avisan a las de abajo de qué profesores tienen mejores o peores... Entonces, al final, la única forma de defensa entre las alumnas es el boca a boca, que es lo que nos queda (3.3f).

Con relación al proceso de identificación de los *estilos de afrontamiento* de los conflictos en el alumnado participante se observa que éstos son muy variados y dependen, por una parte, de habilidades y herramientas personales y, por otra, de las experiencias y trayectorias previas del alumnado. Sin embargo, existen dos estilos que prevalecen sobre el resto: el evitativo y el colaborativo.

La evitación como estilo de afrontamiento aparece de manera clara y reiterada en el discurso del alumnado participante, asociado a las peculiaridades del ámbito universitario y a falta de estrategias adecuadas de gestión de conflictos:

Pues evitarlo. Primero, intento evitar que haya un conflicto, pero si ya la propia situación me genera una tensión, y ya como que estalla el conflicto, como que se hace visible, o lo omito, hago como que no existe, porque no sé gestionarlo (4.8P, FG4).

En relación con el estilo colaborativo, el alumnado destaca la importancia de respetar tanto los intereses enfrentados en la situación de conflicto, como la propia relación entre las personas inmersas en él. Este estilo se encuentra asociado, en la mayoría de los casos, a alumnado que ha cursado algún tipo de formación en mediación y gestión constructiva de conflictos. La asertividad, la cooperación y la comunicación se muestran como elementos fundamentales para la gestión de los conflictos:

Yo, por ejemplo, intento siempre mediar... O sea, yo siempre estoy abierta al diálogo y a escuchar opciones, alternativas... Sí, porque creo que, al final, muchas veces los conflictos

son problemas de comunicación y se resuelven simplemente escuchando a las dos partes y viendo cuál es la mejor manera de que todo el mundo esté de acuerdo en algo (FG1).

La *formación en mediación y en gestión de conflictos* es valorada por el alumnado como algo esencial a la hora de abordarlos. El alumnado considera que dicha formación no sólo debe circunscribirse al ámbito universitario, sino que debe ser algo a adquirir a lo largo del desarrollo vital y social de las personas, pues:

...el conflicto surge porque creo que también carecemos de herramientas desde los ámbitos más primarios. No sé, se me viene a la cabeza papá y mamá cómo solucionan un conflicto entre ellos, y luego cómo los hijos pueden, a lo mejor tener esa visión de: “en mi casa se aprende o se soluciona así” (FG5).

En el ámbito universitario, el alumnado reitera la importancia de dotar a las personas de códigos de gestión de conflictos y de habilidades específicas. En este sentido, existe un discurso explícito en torno a la relevancia de la formación en mediación para poder gestionar los conflictos de manera adecuada:

Yo vi la parte de mediación en una asignatura que era Habilidades sociales y, en general, a mí esa asignatura me ayudó para mi relación en general, y me dio las herramientas para los conflictos, para entender que una persona puede tener otro punto de opinión y que no pasa nada, que tengo diferentes puntos de vista y ya está (FG5).

Con relación a la formación en mediación, el alumnado considera que debe hacerse extensible al conjunto universitario, especialmente al profesorado, pues, como señalaba una participante del FG4, “no sirve de nada que yo esté mega informada de cómo gestionar los conflictos, si en ese conflicto hay otros involucrados que no saben o no hacen por

gestionar el conflicto. Lo tengo que hacer yo sola” (FG4).

### *Propuestas de mejora*

A partir de las cuestiones analizadas, el alumnado señaló una serie de propuestas de mejora que han sido agrupadas en cuatro categorías: docencia, accesibilidad, formación y participación.

Con relación a la docencia, el alumnado refiere la necesidad de *aplicar estándares eficaces de calidad* a la actividad docente y a los procesos de evaluación del profesorado que, a partir de los resultados obtenidos, conlleven a la mejora de la calidad de la actividad docente.

Puede haber 700 millones de encuestas de docencia y dicen exactamente lo mismo, y dicen: “sí, lo tenemos en cuenta para el año que viene”. Tú vienes diez años después, y lo van a seguir haciendo (FG1).

En este sentido, mencionan la importancia de asegurar el anonimato en los procesos de quejas y sugerencias:

Estaría bien algún tipo de buzón anónimo para poder recoger ese tipo de cosas. Muchas veces, el quejarte poniendo nombre y demás a lo mejor es complicado, la gente no se siente segura (2.21).

Además, el alumnado señala la importancia de mejorar los mecanismos de coordinación y comunicación entre profesorado y alumnado, pero también, como ahora se aborda, entre todos los agentes presentes.

Existe un discurso enraizado en torno a la necesidad de *mejorar los canales de comunicación y acceso a la información*:

Yo creo que un paso muy importante que me faltó al principio de la carrera, y creo que podría ayudar es, usando la metáfora, saber qué escalones tienes. Porque sí que cuando haces un examen, te dice el profesor: “vale, tienes

esta revisión tal día”. Muy bien, ya está. No te dice “si tienes algún problema con la nota, puedes hablar con este profesor”; “si tienes algún problema, después de eso puedes ir al tribunal académico”. No te informan de nada (FG6).

Yo, por ejemplo, no me enteré de que había enfermería hasta que una compañera se desmayó en mitad de clase. No sabía que había enfermería (FG3).

Esto es especialmente importante en el caso del alumnado de la diversidad sexual y funcional, por las necesidades específicas que presentan:

Añadiría el decir, o poner en conocimiento, como lo creáis, que existen oficinas de diversidad, tanto sexual como funcional. Porque personas que este año se presentaban a los puestos estudiantiles que van a la Junta de Facultad y al doctorado, se acababan de enterar (6.4L).

Uno de los aspectos coincidentes entre el alumnado participante es la importancia de que se incluya *formación en gestión de conflictos*. Esta propuesta se concreta, por un lado, en la incorporación de asignaturas específicas de mediación:

Yo incluiría una asignatura, o sea, esto de que tú puedes configurarlo, o sea, el crédito de libre configuración, que haya una de mediación de conflictos, con moderación, y otra sobre... O un curso que sea, quizá, obligatorio en primero, de cosas de la universidad (FG4).

Por otro lado, existe consenso en que, más allá de una asignatura específica, la formación en mediación y gestión de conflictos se incorpore de manera transversal en todas las titulaciones y asignaturas, incluyendo la formación del profesorado:

...si ellos reciben esa formación, luego también la pasan... Entonces, obligatorio, totalmente

obligatorio. Pero no sólo esto, racismo, discapacidad, todo. A ver, y traer a ponentes que sepan. Traer a gente disca, traer a gente LGTB... (FG3).

Otras propuestas van encaminadas a *aumentar las cuotas de participación* del alumnado y a desarrollar modelos más participativos. En los GF se refiere continuamente la necesidad de crear espacios de socialización más allá de las aulas:

Yo lo que creo es que hay esa distancia entre lo complutense y lo que [son] sus alumnos. Es decir, lo que es la institución y el alumno en sí. Creo que gran parte del problema es ese, que los alumnos no quieren participar, porque lo ven todo unas chorradas, unas tonterías (FG1).

Asimismo, el alumnado considera que sería necesario potenciar la existencia de interlocutores/as válidos/as con quienes canalizar de manera adecuada la gestión de los conflictos, las demandas y las necesidades del alumnado, ya que:

Hay muchas veces que hace falta como una persona que sea como un poco referente. No digo que vaya de la manita, como un tutor puede hacer o hace con sus alumnos en primaria, evidentemente. Pero hay veces que te sientes como muy perdido, no sabes a quién acudir (FG5).

En este sentido, el alumnado considera relevante la figura de la persona delegada, como figura mediadora e interlocutora entre la institución y los estudiantes, así como las personas mentoras, como figuras de acompañamiento y asesoramiento durante la experiencia universitaria:

Una figura de apoyo. O sea, hasta como eslogan: “tu figura de apoyo en tu primer cuatrimestre”, por lo menos, porque luego ya también es verdad que te vas buscando un poco... Fomentas también esa autonomía del alumno (FG5).

El sistema de mentorías da muchísima información, y tú, si la hubieras tenido, por ejemplo, en primero, lo habrías tenido desde el principio. Me parece que eso es genial (2.4M).

## DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

A la luz de los resultados, se debe considerar que la comprensión, conceptualización y consideración del conflicto tiene una clara relación con la manera en que éstas se resuelven y es el primer paso para su reducción o transformación en oportunidades de mejora (Vinyamata, 2015). En lo que respecta a la clasificación de los tipos de conflicto se destacan, por una parte, los actores involucrados; y por otra, las causas de estos conflictos, que, en gran medida, se derivan de las relaciones del estudiantado con sus pares, con el PAS y con el profesorado. Así, las causas adyacentes al conflicto en el ámbito universitario difieren de otras instituciones educativas y esto se debe, en gran parte, a la diferencia de intereses y posición jerárquica entre el estudiantado, el PAS y el profesorado (Warters, 2000).

Los conflictos entre estudiantes constituyen gran parte del discurso de la presente investigación y, tal como señalan Del Toro y Hughes (2020), el análisis de esta categoría resulta relevante en cuanto a que la discriminación entre pares —ya sea por género, etnia u orientación sexual— tiene una mayor incidencia negativa en el bienestar psicosocial de quienes se perciben como discriminados que la discriminación sufrida por parte del profesorado o personal de servicios. Conviene destacar que la discriminación surge como una causa importante de los conflictos en el discurso del alumnado; en ocasiones, en el ámbito universitario, las microagresiones y el trato estereotipado y sesgado es una realidad que afecta al bienestar de los estudiantes (Sue, 2010). Al respecto, Kahu (2013) concluyó que la discriminación tiene efectos negativos en la salud mental, en el sentido de pertenencia y en

el éxito académico, y que afecta la motivación y el desempeño general.

En relación con los conflictos derivados del trabajo en equipo, éstos se consideran como “normales”, o muy habituales, generalmente causados por un mal funcionamiento de los grupos de trabajo. Además, pese a que varios estudios han demostrado que el aprendizaje cooperativo y en equipo se traduce en mayores niveles de eficacia, aprendizaje y motivación, el rol del profesorado en su gestión contribuye significativamente a su funcionamiento (Del Barco *et al.*, 2017; Ruiz-Campo *et al.*, 2022). La capacidad del profesorado para facilitar la gestión de conflictos en los trabajos grupales forma parte de las competencias necesarias para generar procesos de aprendizaje basados en la cooperación y el aprendizaje mutuo y significativo (Castaño Perea *et al.*, 2012).

Los conflictos derivados de la relación con profesores y profesoras cobran especial relevancia en el discurso del estudiantado, ya que se consideran más difíciles de gestionar, en gran medida, por la diferente posición jerárquica que ocupan ambos grupos. Los estudios demuestran que las relaciones basadas en la confianza y la horizontalidad contribuyen a resoluciones basadas en la cooperación, con resultados satisfactorios para las partes intervinientes (Davidson *et al.*, 2004).

La diferencia de poder se destaca como un impedimento para poner en juego habilidades de resolución de conflictos y estrategias de afrontamiento, ya que el estudiantado siente que no hay espacio para la negociación y el diálogo. Martin (2002) agrega que estas diferencias de poder pueden impedir que el estudiantado desarrolle un pensamiento crítico, al desalentar las iniciativas de cuestionamiento de las ideas imperantes (Sullivan y Chang, 2011), así como al propiciar un menor compromiso y motivación por los estudios y la participación institucional (Kahu, 2013).

En relación con la conciliación de la vida laboral, familiar y educativa, debemos resaltar

que en España el número de estudiantes que trabajan o están buscando empleo de manera activa ha aumentado considerablemente en los últimos años (European Commission, 2022). En la literatura se aprecia la incipiente emergencia de un “nuevo tipo de estudiante”, con características diferentes ya sea en edad, diversidad o situación económica (Chen, 2017; Markle, 2015). En este sentido, López-Francés *et al.* (2016) señalan cómo el género tiene una mayor incidencia en la percepción de discriminación y, también, en las dificultades para conciliar la vida familiar y académica.

Además de lo señalado, el apoyo social es considerado como una categoría determinante para afrontar un conflicto por su capacidad amortiguadora ante situaciones que generan malestar; se ha observado también una relación directa entre el bienestar personal, el estrés y la percepción del apoyo social ofrecido por la institución (Cooper *et al.*, 2019). Si bien existen varios estudios que indican que la inclusión de una figura de defensa del estudiantado (ombudsman) es beneficiosa (Gmurzyńska, 2021; Muñoz y Mendieta, 2021), el estudiantado participante no lo menciona como un organismo relevante al cual acudir. En esta línea, Barsky (2002) concluye en su estudio que la falta de respuesta institucional para hacer frente a los conflictos que surgen en el ámbito universitario se convierte en una causa en sí misma para el incremento y resolución no constructiva de los mismos. En este sentido, el alumnado relaciona al apoyo social y las estrategias de resolución de conflictos como una manera de mejorar la convivencia basada en los derechos del estudiantado, mediado por las relaciones de poder más allá de las estrategias de afrontamiento individuales.

De manera muy relevante, se destacan los conflictos derivados de la excesiva burocratización de los procesos administrativos. La universidad es una institución compleja cuyo funcionamiento ha sido objeto de grandes cambios en la gestión. Estos cambios, en su mayoría relacionados con la introducción de

una gestión estratégica que permite optimizar recursos, ha tenido grandes dificultades de implementación, ya que afecta de manera desigual a las partes implicadas (Llinàs Audet *et al.*, 2011). Las dificultades derivadas del funcionamiento y la rigidez administrativa se consideran como una de las mayores fuentes de estrés y conflicto, así como un obstáculo para el bienestar personal y el desempeño académico (Salanova *et al.*, 2010). Ante estas situaciones, de manera habitual, el alumnado recurre a su grupo de iguales en busca de apoyo. Como ya se ha mencionado, el apoyo social resulta una variable fundamental para la resolución de conflictos, algo que es especialmente importante en el grupo de pares. Los niveles de apoyo social percibido en dichos grupos resultan determinantes en el bienestar emocional, la reducción del estrés y la mejora del rendimiento académico (Coburn y Gormally, 2014; Del Valle *et al.*, 2010).

Respecto a las propuestas de mejora cabe señalar, en primer lugar, que en las universidades, en líneas generales, en la última década se ha mejorado significativamente la manera en la que se abordan los conflictos (Klingel y Maffie, 2011); sin embargo, y pese a estos esfuerzos, Barsky (2002) concluye que, si no se hace referencia a cuestiones estructurales, tales como las relaciones de poder o la excesiva burocratización o rigidez institucional, no será posible que los conflictos se reduzcan. Al mismo tiempo, los aspectos relacionados con la diversidad atraviesan los ejes de análisis, en la medida en que son causa de conflicto, forman parte de la estrategia de resolución y precisan de una formación adecuada. La percepción del estudiantado y la gran presencia de estas cuestiones en sus discursos coinciden con un enfoque de resolución de conflictos que apunte a la consecución de la justicia social (Watson *et al.*, 2019).

La formación en estrategias de resolución de conflictos se ubica en el discurso del alumnado como un aspecto clave para un mejor afrontamiento con repercusiones a nivel

personal, social e institucional. Dicha cuestión coincide con la literatura existente, ya que la formación en competencias para la gestión constructiva de conflictos, en cualquier nivel formativo, es considerada en la actualidad como un factor clave para favorecer entornos de convivencia más adecuados, disminuir la violencia y fortalecer la cultura de paz (París, 2019). Sin embargo, para que la formación genere dichos entornos, el alumnado considera que el personal de la universidad también debería recibir una formación al respecto, con especial énfasis en el profesorado. En ese sentido, los resultados obtenidos, nuevamente, se alinean con los estudios realizados por Estepa *et al.* (2004) en dos universidades españolas, los cuales muestran la percepción del profesorado en torno a sus escasas competencias para la gestión y el abordaje de los conflictos en el aula. Como puede verse, la formación se torna un eje fundamental para la mejora del abordaje de las situaciones conflictivas (Luna *et al.*, 2020).

Los conflictos deben ser considerados como hechos inherentes a la vida humana, ya que están presentes en la esfera personal, familiar, social, laboral y educativa de cualquier persona; por ello, es imprescindible que la universidad se erija como un actor clave en la investigación del citado constructo y se dé paso a políticas formativas que faciliten la adquisición de competencias/estrategias ubicadas en la promoción de sociedades justas, pacíficas e inclusivas.

Ante las dificultades para abordar los conflictos de una manera adecuada, el alumnado refiere la importancia de dos cuestiones interrelacionadas: por un lado, la necesidad de tener

formación específica en mediación y gestión de conflictos que permita adquirir herramientas y habilidades en ese aspecto; y, por otro, la necesidad de que existan servicios universitarios que estén destinados a la gestión de conflictos y que, además, sean útiles y accesibles.

La gestión constructiva de cualquier conflicto en el ámbito universitario pasa, ineludiblemente, por favorecer el establecimiento de relaciones horizontales que rompan con las perennes relaciones asimétricas de poder instauradas en las instituciones. Para ello, además de la ya mencionada formación en mediación y la existencia de servicios operativos y eficientes, la formación teórico-práctica debe tener como eje vertebrador el respeto a la diversidad, el fomento de la cultura de paz y la creación de espacios de respeto y de diálogo que sitúen a la universidad como un actor principal en la creación de sociedades más justas e igualitarias, en las que el conflicto pueda ser vivenciado como una oportunidad de crecimiento.

Se concluye con el planteamiento de que las políticas universitarias deben atender a dos dimensiones relevantes en relación con la gestión de conflictos en la vida universitaria: por una parte, generar espacios de rendimiento académico óptimo a partir del estudio y la gestión de las relaciones y los conflictos que se generan en el ámbito universitario; en segundo lugar, pero no por ello menos relevante, las universidades tienen que considerar su responsabilidad —como último espacio educativo para gran parte de su alumnado— en la generación de contextos que faciliten la gestión constructiva de los conflictos y el desarrollo de una ciudadanía comprometida con los valores propios de la cultura de paz.

## REFERENCIAS

- ALCOVER de la Hera, Carlos María (2010), "Alternativas de mediación en contextos universitarios: una propuesta de modelo contingente y sus aplicaciones en la resolución de conflictos a través de la figura del defensor universitario", en Nicolás González-Cuéllar, Ágata María Sanz Hermida y Juan Carlos Ortiz Pradillo (coords.), *Mediación. Un método de conflictos. Estudio interdisciplinar*, A Coruña, COLEX, pp. 267-288.
- BARSKY, Allan (2002), "Structural Sources of Conflict in a University Context", *Conflict Resolution Quarterly*, vol. 20, núm. 2, pp. 161-176. DOI: <https://doi.org/10.1002/crq.18>
- BELLO-Castillo, Iris Elena, Camilo Martínez, Lisbeth Anny, Elías Peterson, Marie Paulette y Laura Sánchez-Vincitore (2021), "Estrategias de afrontamiento: efectos en el bienestar psicológico de universitarios durante la pandemia del Covid-19", *Ciencia y Sociedad*, vol. 46, núm. 4, pp. 31-48. DOI: <https://doi.org/10.22206/cys.2021.v46i4>
- CLARKE, Victoria y Virginia Braun (2013), *Successful Qualitative Research: A practical guide for beginners*, Londres, SAGE Publications.
- CAPUTO, Andrea, Giacomo Marzi, Jane Maley y Mario Silic (2019), "Ten Years of Conflict Management Research 2007-2017. An update on themes, concepts and relationships", *International Journal of Conflict Management*, vol. 30, núm. 1, pp. 87-110. DOI: <https://doi.org/10.1108/IJCM-06-2018-0078>
- CASTAÑO Perea, Enrique, Ascensión Blanco Fernández y Eva Asensio Castañeda (2012), "Competencias para la tutoría: experiencia de formación con profesores universitarios", *REDU. Revista de Docencia Universitaria*, vol. 10, núm. 2, pp. 193-210. DOI: <https://doi.org/10.4995/redu.2012.6103>
- CHEN, Joseph (2017), "Nontraditional Adult Learners: The neglected diversity in postsecondary education", *Sage Open*, vol. 7, núm. 1. DOI: <https://doi.org/10.1177/215824401769716>
- COBURN, Annette y Sinead Gormally (2014), "They Know What You Are Going Through: A service response to young people who have experienced the impact of domestic abuse", *Journal of Youth Studies*, vol. 17, núm. 5, pp. 642-663. DOI: <https://doi.org/10.1080/13676261.2013.844779>
- COOPER, Katelyn, Logan Gin, Barrierane Akeeh, Carolyn Clark, Joshua Hunter, Travis Roderick y Deanna Elliott (2019), "Factors that Predict Life Sciences Student Persistence in Undergraduate Research Experiences", *Plos One*, vol. 14, núm. 8. DOI: <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0220186>
- DAVIDSON, John, Gayle McElwee y Greg Hannan (2004), "Trust and Power as Determinants of Conflict Resolution Strategy and Outcome Satisfaction", *Peace and Conflict*, vol. 10, núm. 3, pp. 275-292. DOI: [https://doi.org/10.1207/s15327949pac1003\\_4](https://doi.org/10.1207/s15327949pac1003_4)
- DEL BARCO, Benito León, Santiago Mendo-Lázaro, Elena Felipe-Castaño, María-Isabel Polo del Río y Fernando Fajardo-Bullón (2017), "Potencia de equipo y aprendizaje cooperativo en el ámbito universitario", *Revista de Psicodidáctica*, vol. 22, núm. 1, pp. 9-15. DOI: [https://doi.org/10.1016/S1136-1034\(17\)30038-2](https://doi.org/10.1016/S1136-1034(17)30038-2)
- DEL TORO, Juan y Diane Hughes (2020), "Trajectories of Discrimination Across the College Years: Associations with academic, psychological, and physical adjustment outcomes", *Journal of Youth and Adolescence*, vol. 49, pp. 772-789. DOI: <https://doi.org/10.1007/s10964-019-01147-3>
- DEL VALLE, Jorge, Amaia Bravo y Monica Lopez (2010), "Parents and Peers as Providers of Support in Adolescents' Social Network: A developmental perspective", *Journal of Community Psychology*, vol. 38, núm. 1, pp. 16-27. DOI: <https://doi.org/10.1002/jcop.20348>
- DORADO, Ana e Inmaculada de la Fuente (2022), "La gestión constructiva de conflictos en la práctica profesional del trabajo social: aportaciones desde los modelos históricos de mediación", *Trabajo Social Hoy*, núm. 97, pp. 37-53.
- ELO, Satu y Helvi Kyngäs (2008), "The Qualitative Content Analysis Process", *Journal of Advanced Nursing*, vol. 62, núm. 1, pp. 107-115. DOI: <https://doi.org/10.1111/j.1365-2648.2007.04569.x>
- ESTEPA Murillo, Paulino, Cristina Mayor Ruiz, Elena Hernández González, Marita Sánchez Moreno, José Manuel Rodríguez Acevedo, Mariana Altopiedi y Juan Jesús Torres Gordillo (2004), "Las necesidades formativas docentes de los profesores universitarios", *Revista Fuentes*, núm. 6, pp. 74-95.
- European Commission (2022), "Participation of Young People in Education and the Labour Market", *Eurostat. Statistics explained*, en: [https://ec.europa.eu/eurostat/statistics-explained/index.php?title=Participation\\_of\\_young\\_people\\_in\\_education\\_and\\_the\\_labour\\_market](https://ec.europa.eu/eurostat/statistics-explained/index.php?title=Participation_of_young_people_in_education_and_the_labour_market) (consulta: 21 de abril de 2023).
- FERNÁNDEZ Villanueva, Concepción, Juan Carlos Revilla Castro y Roberto Domínguez Bilbao (2011), "Identificación y especularidad en los espectadores de violencia en televisión: una reconstrucción a partir del discurso", *Comunicación y Sociedad*, vol. 24, núm. 1, pp. 7-33. DOI: <https://doi.org/10.15581/003.24.36224>

- GMURZYŃSKA, Ewa (2021), "Analysis of the Causes of Conflicts at Universities and Alternative Methods of Resolving Them. Part I: Mediation in academic disputes", *Studia Iuridica Lublinensia*, vol. 30, núm. 1, pp. 55-101. DOI: <https://doi.org/10.17951/sil.2021.30.2.149-203>
- GUTIÉRREZ, R., Norma Amador, Abraham Sánchez y Pamela Lili Fernández (2021), "Psychological Distress, Sanitary Measures and Health Status in Student's University", *Nova Scientia*, vol. 13(e). DOI: <https://doi.org/10.21640/ns.v13ie.2602>
- HERNÁNDEZ Ramos, Carmelo (2014), "Modelos aplicables en mediación intercultural", *Revista Castellano-Manchega de Ciencias Sociales*, núm. 17, pp. 67-80. DOI: <https://doi.org/10.20932/barataria.v0i17.56>
- KAHU, Ella (2013), "Framing Student Engagement in Higher Education", *Studies in Higher Education*, vol. 38, núm. 5, pp. 758-773. DOI: <https://doi.org/10.1080/03075079.2011.598505>
- KLINGEL, Sally y Michael Maffie (2011), "Conflict Management Systems in Higher Education: A look at mediation in public universities", *Dispute Resolution Journal*, vol. 66, núm. 3, pp. 12-17.
- LENT, Robert, Daniel Singley, Hung-Bin Sheu, Janet Schmidt y Linda Schmidt (2007), "Relation of Social-Cognitive Factors to Academic Satisfaction in Engineering Students", *Journal of Career Assessment*, vol. 15, núm. 1, pp. 87-97. DOI: <https://doi.org/10.1177/1069072706294518>
- LLINÀS Audet, Xabier, Michele Giroto y Francesc Solé Parellada (2011), "La dirección estratégica universitaria y la eficacia de las herramientas de gestión: el caso de las universidades españolas", *Revista de Educación*, núm. 355, pp. 33-54.
- LÓPEZ-Francés, Inmaculada, María Isabel Viana-Orta y Beatriz Sánchez Sánchez (2016), "La equidad de género en el ámbito universitario: ¿un reto resuelto?", *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, vol. 19, núm. 2, pp. 349-361, en: <https://revistas.um.es/reifop/article/view/211531> (consulta: 15 de abril de 2023).
- LUNA, Alejandro (2020), "Propuesta de un instrumento para evaluar estilos agresivos y asertivos de manejo de conflictos interpersonales", *Sincronía*, año 23, núm. 78, pp. 1-28, en: [http://sincronia.cucsh.udg.mx/pdf/78/3\\_39\\_2020b.pdf](http://sincronia.cucsh.udg.mx/pdf/78/3_39_2020b.pdf) (consulta: 2 de abril de 2023).
- LUNA, Esther, Isabel Viola y Berta Palou (2020), "La formación en gestión del conflicto en la Facultad de Educación de la Universidad de Barcelona desde la perspectiva del profesorado", *Textura-Revista de Educação e Letras*, vol. 22, núm. 50, pp. 350-367. DOI: <https://doi.org/10.17648/textura-2358-0801-v22n50-5633>
- MARKLE, Gail (2015), "Factors Influencing Persistence among Nontraditional University Students", *Adult Education Quarterly*, vol. 65, núm. 3, pp. 267-285. DOI: <https://doi.org/10.1177/0741713615583085>
- MARTIN, John Levi (2002), "Power, Authority, and the Constraint of Belief Systems", *American Journal of Sociology*, vol. 107, núm. 4, pp. 861-904. DOI: <https://doi.org/10.1086/343192>
- MARTÍNEZ-López, Zeltia, María Fernanda Páramo Fernández, María Adelina Guisande Couñago, Carolina Tinajero Vacas, Leandro da Silva Almeida y María Soledad Rodríguez González (2014), "Apoyo social en universitarios españoles de primer año: propiedades psicométricas del Social Support Questionnaire-Short Form y el Social Provisions Scale", *Revista Latinoamericana de Psicología*, vol. 46, núm. 2, pp. 102-110. DOI: [https://doi.org/10.1016/s0120-0534\(14\)70013-5](https://doi.org/10.1016/s0120-0534(14)70013-5)
- MENDOZA, Leticia, Eva Cabrera Ortega, Dinorah González Quevedo, Rubí Martínez Martínez, Emilia Jessica Pérez Aguilar y Rosalinda Saucedo Hernández (2010), "Factores que ocasionan estrés en estudiantes universitarios", *Revista Ene de Enfermería*, vol. 4, núm. 3, pp. 36-46.
- MONTANÉ López, Alejandra, Jorge Luis Méndez-Ulrich y Juan Llanes Ordóñez (2021), "Motivación y satisfacción académica de los estudiantes de educación: una visión internacional", *Educación XXI*, vol. 24, núm. 1, pp. 45-68. DOI: <https://doi.org/10.5944/educxxi.26491>
- MUÑOZ Feraud, Ingrid y Lenin Mendieta Toledo (2021), "La mediación en las instituciones de educación superior. Estudio comparado entre España, Perú y Ecuador", *Horizontes. Revista de Investigación en Ciencias de la Educación*, vol. 5, núm. 21, pp. 41-57. DOI: <https://doi.org/10.33996/revistahorizontes.v5i21.283>
- PARÍS, Sonia (2019), "Educación para la paz, creatividad atenta y desarrollo sostenible", *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, vol. 8, núm. 1, pp. 27-41. DOI: <https://doi.org/10.15366/riejs2019.8.1.002>
- PEGALAJAR, María del Carmen (2018), "Análisis del estilo de gestión del conflicto interpersonal en estudiantes universitarios", *Revista Iberoamericana de Educación*, vol. 77, núm. 2, pp. 9-30. DOI: <https://doi.org/10.35362/rie7723178>
- ROJAS, Gloria e Inmaculada Alemany (2016), "Perception of Conflict in University Students. The importance of initial training", *Cultura y Educación*, vol. 28, núm. 2, pp. 269-300. DOI: <https://doi.org/10.1080/11356405.2016.1158449>

- RUIZ-Campo, Sofía, Sergio Zuniga-Jara y Ana M. Cruz-Chust (2022), “Percepción del aprendizaje con técnicas de trabajo en equipo en estudiantes universitarios”, *Formación Universitaria*, vol. 15, núm. 1, pp. 73-82. DOI: <https://doi.org/10.4067/s0718-50062022000100073>
- SALANOVA, Marisa, William Schaufeli, Isabel Martínez y Edgar Bresó (2010), “How Obstacles and Facilitators Predict Academic Performance: The mediating role of study burnout and engagement”, *Anxiety, Stress & Coping*, vol. 23, núm. 1, pp. 53-70. DOI: <https://doi.org/10.1080/10615800802609965>
- SALES Ciges, Auxiliadora (2006), “La formación inicial del profesorado ante la diversidad: una propuesta metodológica para el nuevo Espacio Europeo de Educación Superior”, *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado. Continuación de la antigua Revista de Escuelas Normales*, vol. 20, núm. 57, pp. 200-218.
- SUE, Derald Wing (2010), *Microaggressions and marginality: Manifestation, dynamics, and impact*, New Jersey, John Wiley & Sons.
- SULLIVAN, William y Chung-Yen Chang (2011), “Mental Health and the Built Environment”, en Andrew L. Dannenberg, Howard Frumkin y Richard J. Jackson (eds.), *Making Healthy Places: Designing and building for health, well-being, and sustainability*, Washington, Island Press, pp. 106-116. DOI: [https://doi.org/10.5822/978-1-61091-036-1\\_7](https://doi.org/10.5822/978-1-61091-036-1_7)
- THOMAS, Kenneth (1974), *Thomas-Kilman Conflict Mode Instrument*, Xicom, Nueva York, Tuxedo.
- VINYAMATA, Eduard (2015), “Conflictología”, *Revista de Paz y Conflictos*, vol. 8, núm. 1, pp. 9-24.
- WARTERS, William (2000), *Mediation in the Campus Community: Designing and managing effective programs*, San Francisco, Jossey Bass Publishers.
- WATSON, Nancy T., Kenita S. Rogers, Karan L. Watson y Carla Liau-Hing Yep (2019), “Integrating Social Justice-Based Conflict Resolution into Higher Education Settings: Faculty, staff, and student professional development through mediation training”, *Conflict Resolution Quarterly*, vol. 36, núm. 3, pp. 251-262. DOI: <https://doi.org/10.1002/crq.21233>

# Diez años de investigación educativa sobre discapacidad en México y prospecciones

KATHERINE GAJARDO ESPINOZA\* | MARÍA CRISTINA HERNÁNDEZ-TAPIA\*\*  
MÓNICA LETICIA CAMPOS-BEDOLLA\*\*\* | BLANCA ESTELA ZARDEL JACOBO\*  
MARÍA DE LOURDES SALAZAR SILVA\*\* | JUDITH CÁCERES-IGLESIAS\*\*\*

La investigación sobre el acceso a la educación para personas con discapacidad en México ha correspondido con la evolución global del tema. Este artículo tiene como objetivo describir los temas y enfoques teóricos más comunes de la investigación educativa en torno a la discapacidad, discriminación y exclusión en México durante los últimos diez años, así como su prospectiva. Para ello, se exponen los resultados de una revisión sistematizada de la literatura, especialmente la publicada en revistas científicas entre 2013 y 2022. Los resultados muestran que las metodologías más utilizadas son las cualitativas, las cuales muestran un interés en las prácticas, actores y contextos relacionados con los derechos humanos. Además, aunque sigue siendo predominante el enfoque médico-rehabilitador, se observa un acercamiento al enfoque crítico e inclusivo. Se hace un llamado a realizar investigaciones centradas en la persona, no en la discapacidad.

*Research on access to education for persons with disabilities in Mexico has corresponded to the overall evolution of the subject. This article aims to describe the most common theoretical topics and approaches of educational research on disability, discrimination, and exclusion in Mexico during the last ten years, as well as its prospective. To this end, the results of a systematic review of the literature are presented, especially the one published in scientific journals between 2013 and 2022. The results show that the most used methodologies are qualitative ones, which show an interest in practices, actors, and contexts related to human rights. In addition, although the medical-rehabilitative approach remains predominant, a critical and inclusive approach is observed. Research calls for people-centered research, not disability.*

## Palabras clave

Discapacidad  
Educación  
Violencia  
Discriminación  
Inclusión  
Exclusión

## Keywords

Disability  
Education  
Violence  
Discrimination  
Inclusion  
Exclusion

Recepción: 30 de mayo de 2023 | Aceptación: 11 de marzo de 2024

DOI: <https://doi.org/10.22201/iisue.24486167e.2024.185.61376>

- \* Profesora sustituta de la Universidad de Valladolid (España). Doctora en Investigación Transdisciplinar en Educación. Líneas de investigación: educación inclusiva; innovación educativa. CE: [katherine.gajardo@uva.es](mailto:katherine.gajardo@uva.es). ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9972-6116>
- \*\* Asesora del programa Prepa en Línea (SEP) (México). Maestra en Pedagogía. Líneas de investigación: educación inclusiva; personas sordas; discapacidad y subjetividad. CE: [filiaxtina@gmail.com](mailto:filiaxtina@gmail.com). ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9098-5787>
- \*\*\* Profesora del Instituto Tecnológico de Querétaro (México). Doctora en Psicología y Educación. Líneas de investigación: discapacidad; subjetividad; inclusión; educación. CE: [monica.cb@queretaro.tecnm.mx](mailto:monica.cb@queretaro.tecnm.mx). ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5441-9702>
- Profesora titular de la Universidad Nacional Autónoma de México (México). Doctora en Educación. Líneas de investigación: educación inclusiva; discapacidad; subjetividad; alteridad. CE: [zardelj@gmail.com](mailto:zardelj@gmail.com). ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8917-2815>
- Profesora titular de la Universidad Pedagógica Nacional (México). Doctora en Pedagogía. Líneas de investigación: formación e identidad docente; inclusión; perspectiva de género; enfoques biográfico-narrativos. CE: [msalazar@upn.mx](mailto:msalazar@upn.mx). ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3611-8655>
- Investigadora de la Universidad de Valladolid (España). Doctora en Investigación Transdisciplinar en Educación. Líneas de investigación: educación inclusiva; inclusión del alumnado con DMI. CE: [judith.caceres@uva.es](mailto:judith.caceres@uva.es). ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5831-6986>

## INTRODUCCIÓN

La investigación social y educativa sobre las personas con discapacidad (PcD) en México ha estado marcada por múltiples construcciones teóricas que han explicado desde diferentes perspectivas el fenómeno de la exclusión. Esto resulta importante porque son precisamente estas construcciones las que determinan qué y cómo se debe estudiar el fenómeno para luego ofrecer alternativas reales para superar las barreras sociales y estructurales que rodean la discapacidad (Ferrante y Dukuen, 2017).

No podemos negar que, a nivel internacional, desde los años setenta —con la declaración de los derechos del “retrasado mental” (ONU, 1971) y más adelante, de “los impedidos” (ONU, 1975)— hasta lo expuesto en la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (2008) el enfoque ha cambiado, pero ¿hasta qué punto esto ha impactado en las formas de hacer investigación sobre el fenómeno?

En México el abordaje de estas temáticas, sobre todo las ligadas al acceso a la educación por parte de las PcD, ha sido coherente con su desarrollo a nivel mundial. En el año 1970 se creó la Dirección de Educación Especial en la Secretaría de Educación Pública y en los siguientes diez años todos los estados del país tenían por lo menos una escuela de educación especial que brindaba atención específica a los colectivos desde un punto de vista rehabilitador; para el año 1994, el paradigma cambió hacia la integración educativa y ya en el 2008 comenzó a instituirse con más fuerza el modelo de educación inclusiva, que apela al aprendizaje de todas las personas en los mismos espacios, y defiende la presencia, la participación y el aprendizaje de todos y todas (SEP, 2015).

Para conocer cómo se estudian las relaciones entre la educación y la discapacidad, sobre todo los ámbitos ligados a la violencia y discriminación —principales factores que inciden en la exclusión (Daly y Smith, 2022)— el Consejo Mexicano de Investigación Educativa (COMIE) ha dedicado un espacio al tema,

durante tres décadas consecutivas, en sus “estados de conocimiento”.

Los estados de conocimiento del COMIE sobre exclusión, violencia y discriminación (Furlán, en prensa; Furlán y Spitzer, 2013; Piña *et al.*, 2003) corresponden a informes analítico-reflexivos de la literatura académica sobre educación publicados durante una década en México. En líneas generales, los estudios de Furlán y Spitzer (2013) y Piña *et al.* (2003) explican que, con el paso del tiempo, la discriminación, exclusión y marginación de las PcD no han tendido a disminuir, a pesar de los cambios en las políticas y formas de organización social y educativa; y que, por el contrario, aumentan equivalentemente al ritmo de crecimiento de la población de país.

En este artículo se presenta una parte de la investigación producida para el último estado del conocimiento del COMIE (2012-2022) sobre exclusión, violencia y discriminación (Furlán, en prensa). En específico, se describen los hallazgos de una revisión sistematizada de la literatura publicada en revistas científicas sobre PcD en dicha década. El objetivo principal de lo que aquí se expone consiste en describir los temas y enfoques teóricos de diez años de investigación educativa más frecuentes y sus proyecciones.

## MÉTODO

Se llevó a cabo una revisión sistematizada de la literatura (Grant y Booth, 2009; Codina, 2018, 2020) que se sirvió de algunos de los criterios de la lista de verificación PRISMA-S (Preferred Reporting Items for Systematic reviews and Meta-Analyses literature search extension) para garantizar una revisión reproducible y robusta (Rethlefsen *et al.*, 2021).

Las revisiones sistematizadas corresponden a un marco de trabajo riguroso para llevar a cabo lecturas bibliográficas en el área de las ciencias sociales (Codina, 2018); además, es una de las formas más utilizadas a nivel mundial para realizar estados del conocimiento (Page *et al.*, 2021).

Figura 1. Marco SALSA (Search, Appraisal, Analysis y Synthesis)



Fuente: elaboración propia a partir de Codina (2018).

Una revisión sistematizada utiliza un diseño de cuatro fases: 1) búsqueda; 2) evaluación; 3) análisis; y 4) síntesis, que se establecen a partir del objetivo principal de la investigación (Fig. 1).

Para desarrollar una aproximación sistemática se utilizaron algunos de los criterios de verificación PRISMA-S<sup>1</sup> de Rethlefsen *et al.* (2021). Esta decisión metodológica se debió a que PRISMA-S ofrece una amplia guía para diferentes tipos de fuentes de información que no se describen a detalle en otras pautas de informes de búsquedas de literatura —como los protocolos de Grant y Booth (2009). Por otro lado, PRISMA-S ayuda a la redacción de informes transparentes sin necesidad de establecer un protocolo cerrado a la reflexión de las y los autores.

### Búsqueda

Dada la situación de pandemia por el Covid-19, las indagaciones se realizaron través de la revisión de bases de datos *online*: la base bibliográfica Scopus, el servicio de información científica Web of Science (WOS), los portales de difusión científica Dialnet y Redalyc, el proyecto de difusión Scielo y las bases de datos de libre acceso de 63 universidades públicas y

322 privadas de México y el Consejo Mexicano de Investigación Educativa (COMIE).

La búsqueda se centró en identificar artículos académicos que pertenecieran principalmente al campo de las ciencias sociales, específicamente, del área educativa. Para garantizar la fiabilidad y la rigurosidad del proceso de búsqueda se utilizaron las palabras clave “discapacidad”, “violencia”, “discriminación”, “inclusión”, “educación inclusiva”, “integración”, “sordo”, “ciego”, “baja visión”, “talla baja”, “síndrome de Down”, “autismo” y “diversidad funcional”. La información se concentró en un banco de datos al que todo el equipo de investigación podía acceder. Para cumplir con los criterios establecidos por el protocolo se elaboró una lista de verificación.

### Lista de verificación

La lista de verificación es la que define los criterios de inclusión para la selección de los documentos:

- Ser artículos científicos.
- Estar publicados en revistas científicas indexadas.
- Desarrollar investigaciones teóricas o empíricas.

<sup>1</sup> Items 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10a, 13b, 16a, 17, 23a, 24b.

- Estudiar el contexto mexicano o haber sido escritos por autores mexicanos.
- Haber sido publicados entre 2012 y 2021.
- Contener al menos una palabra clave en su título o resumen.
- Enmarcarse en el área de ciencias sociales, específicamente en el área de educación.
- Estar en acceso abierto.

### Evaluación

La fase de evaluación consistió en definir si los documentos recuperados merecían formar parte del banco de documentos final. De acuerdo con el protocolo se establecieron dos criterios:

- Criterios pragmáticos o de adecuación de los documentos encontrados a los temas y objetivos de la revisión: para alcanzar este objetivo se realizó un seminario de más de 70 horas al que asistieron todos los miembros del equipo de investigación.
- Criterios de calidad de la investigación: todos los artículos académicos seleccionados fueron evaluados por pares ciegos previo a su publicación.

Para resguardar la calidad de los registros seleccionados para el banco inicial de datos se propuso el protocolo de Dixon-Woods *et al.* (2006), que consiste en dar respuesta afirmativa a cinco preguntas: 1) ¿los propósitos y objetivos de la investigación están claramente establecidos?; 2) ¿el diseño de la investigación está claramente especificado y es apropiado para los fines y objetivos de la investigación?; 3) ¿los investigadores proporcionan una explicación clara del proceso por el cual obtuvieron los hallazgos que vamos a reproducir?; 4) ¿los investigadores muestran suficientes datos para respaldar sus interpretaciones y conclusiones?; 5) ¿el método de análisis es apropiado y está adecuadamente explicado? La respuesta afirmativa a estas preguntas permitió definir el banco de datos final.

### Análisis

Se realizó un primer análisis a partir de la lectura de títulos y resúmenes. En esta fase, siete investigadoras revisaron de forma independiente los documentos sirviéndose de la lista de verificación. Una vez que los trabajos fueron seleccionados (n=174) se procedió al análisis a texto completo.

Para el primer análisis se diseñó una lista de clasificación para cada artículo con los criterios del modelo PRISMA-S: año de publicación, palabra clave de búsqueda, método de investigación, tipo de texto, diseño de investigación predominante, área de actuación predominante, modelo teórico predominante, campo de estudio predominante, lugar de publicación y tema principal.

Para la segunda fase se realizó un análisis de contenido cualitativo (Andréu, 2002) que tuvo como fin principal la identificación de dimensiones temáticas. Una vez identificadas las dimensiones temáticas se realizó una agrupación por robustez temática (Tabla 1):

**Tabla 1. Dimensiones temáticas identificadas**

Dimensiones temáticas	Robustez temática
Escolarización formal y no formal	64
Defensa de derechos	14
Afectividad	12
Accesibilidad	11
Acoso	10
Estrategias didácticas	10
Género	10
TIC	10
Diagnóstico médico	9
Activismo	7
Sexualidad	5
Terapia psicológica	5
Arte	3
Adulto mayor	2
Familia	2
Comunicación	1

Fuente: elaboración propia.

## Síntesis

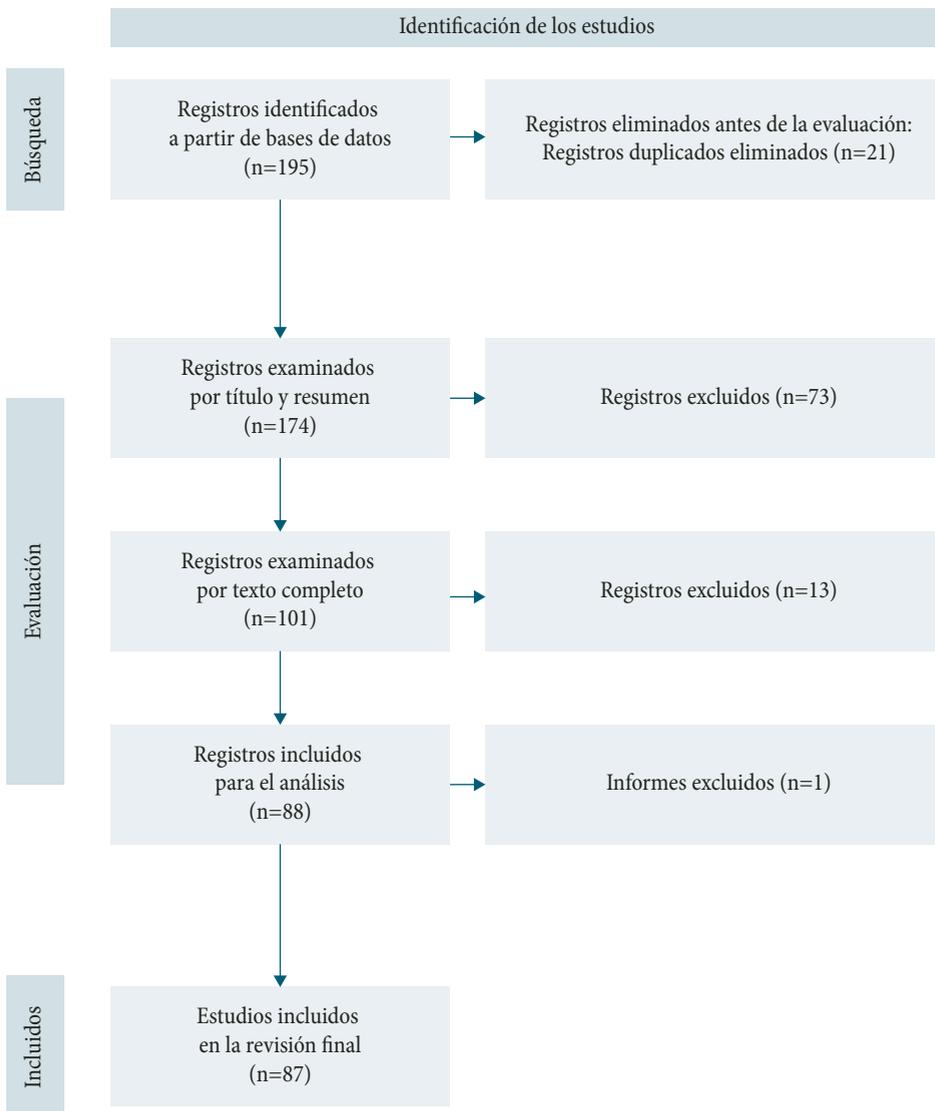
Para la redacción del informe de resultados se seleccionaron las cuatro dimensiones temáticas más robustas: 1) escolarización en educación formal y no formal; 2) defensa de derechos; 3) accesibilidad; y 4) afectividad. Cada dimensión fue organizada en subdimensiones que fueron analizadas de forma independiente por parte del equipo de investigación. La Fig. 2 resume el proceso desarrollado.

## RESULTADOS

### Estudios sobre escolarización en educación formal y no formal Temas y enfoques desarrollados

Los artículos que describen procesos de escolarización en la educación formal y no formal de las PcD componen gran parte de la bibliografía publicada y representan 37 por

Figura 2. Diagrama de flujo PRISMA-S



Fuente: elaboración propia a partir de Rethlefsen *et al.* (2021).

ciento del banco de datos. En general, suelen ser informes de investigación empírica promovidos, en su mayoría, por investigadoras de universidades públicas mexicanas (56 por ciento), quienes se posicionan en el paradigma de la educación inclusiva para estudiar fenómenos ligados al desarrollo de condiciones más justas en las escuelas y universidades para las personas con discapacidad y/o con necesidades educativas especiales (NEE).

Durante el proceso de análisis se identificaron 13 subdimensiones temáticas: 1) educación a distancia; 2) cuerpo y discapacidad en el aula; 3) culturas educativas inclusivas; 4) formación inicial y continua del docente; 5) educación de las personas con trastorno del espectro autista; 6) expresión del arte; 7) democratización del conocimiento; 8) violencia y discriminación en la escuela; 9) educación para la paz; 10) políticas educativas; 11) educación de personas sordas; 12) educación de personas de baja visión/ciegas; y 13) propuestas metodológicas inclusivas. Los temas con mayor robustez, y a los cuales el equipo de investigación prestó mayor atención, fueron formación inicial y continua del docente y políticas educativas.

Los artículos sobre formación docente suelen detallar investigaciones empíricas que analizan las percepciones del profesorado y estudiantes del área educativa sobre las competencias y conocimientos necesarios para educar a PcD (Bautista *et al.*, 2016; Castañeda, 2018; Cabero-Almenara, 2016; Reynaga-Peña y Fernández-Cárdenas, 2019; Saldívar y Márquez, 2019, por mencionar algunos). En este punto, son pocos los estudios que abordan la formación del docente inclusivo (Álvarez-Rebolledo *et al.*, 2019; Cruz-Vadillo, 2019; Pérez-Castro, 2020; Paz-Maldonado, 2018), y que siempre prestan atención a colectivos específicos: personas con trastorno del espectro autista (TEA), personas ciegas o con baja visión o personas sordas.

Los artículos sobre políticas educativas suelen ser estudios teórico-propositivos y

estudios documentales que analizan la política educativa mexicana desde enfoques históricos (Cabero-Almenara, 2016; Romero y Guevara, 2020; Amigón *et al.*, 2018, entre otros). En este mismo tema, también se encuentran investigaciones que analizan la ley educativa desde una perspectiva expositiva (Anatolievna, 2020) y menos son los ejemplos que exponen la ley con un posicionamiento crítico (Cruz-Vadillo, 2020; Sosa, 2021).

En general, la investigación mexicana que analiza procesos de escolarización de PcD suele tener objetivos descriptivos y propositivos más que crítico-transformadores; es por ello que los estudios tienden a analizar situaciones problemáticas, más que intentar encontrar opciones de mejora y de transformación.

Por lo anterior, los estudios con enfoque biográfico narrativo y las etnografías son los diseños de investigación predilectos (n=17), seguidos de cerca por las investigaciones descriptivas basadas en el análisis estadístico de respuestas a cuestionarios de mediano y alto alcance (n=11).

El equipo de investigación prestó especial atención a aquellos estudios con orientación crítico-transformadora. Destacan el de Díaz-Pedraza y Hannz-Sámamo (2021), en el que, por medio de una etnografía, se expone la violencia estructural que sufren las personas con discapacidad en un centro de educación para estudiantes con discapacidad en la ciudad de Toluca; el estudio de Velasco y Pantoja (2015), en el que se exponen las dificultades que evidencia un grupo de maestros y maestras al aplicar los indicadores de la ley de integración educativa en escuelas de educación obligatoria; la propuesta teórica de Brogna (2014), que invita a los y las docentes a internarse en los múltiples territorios que conviven en el aula como factores de exclusión; el análisis de tórico de Cruz-Cruz (2021), que expone una comparación crítica entre los modelos educativos que se refieren a las personas sordas; la investigación de Álvarez-Rebolledo *et al.* (2019), que analiza las percepciones del

estudiantado de universidades privadas sobre la educación de personas con discapacidad; y el estudio de Iturbide y Pérez-Castro (2020), quienes desarrollan un análisis de las situaciones dilemáticas que sortea el estudiantado con discapacidad en la universidad al enfrentar un discurso de la inclusión no coherente con la práctica educativa.

### Prospección de la investigación

La gran cantidad de artículos publicados en México sobre educación y discapacidad presentan, en general, propuestas de futuras líneas de acción comunes:

1. Fortalecer una formación docente de calidad: estudios como los de Castañeda (2018), Cabero-Almenara (2016), Sevilla *et al.* (2018), Reynaga-Peña y Fernández-Cárdenas (2019), Saldívar y Márquez (2020), Velasco y Pantoja (2015), Bautista *et al.* (2016), Lara-García *et al.* (2018), Amigón-García *et al.* (2018), Huerta-Solano *et al.* (2018), Álvarez-Rebolledo *et al.* (2019) o Paz-Maldonado (2018) exponen que una de las principales falencias en la educación mexicana es la baja calidad de algunos de los programas de formación de maestros y maestras. En este punto, como calidad se define el necesario acceso a una formación pedagógica, metodológica y ética.
2. Promulgar leyes educativas y políticas coherentes con lo expuesto en los tratados internacionales: estudios como los de Sevilla *et al.* (2018), Saldívar y Márquez (2020), Cruz-Vadillo (2017) o Pérez-Castro (2019a) exponen la necesidad de respetar acuerdos como la universalización de la enseñanza al momento de publicar nuevas leyes. Otros estudios (Cruz-Vadillo, 2021; Anatolievna, 2020; Velasco y Pantoja, 2015; Pérez-Castro, 2019b, por mencionar

algunos) enfatizan la necesidad de fiscalizar a las escuelas e instituciones de educación superior, porque en algunos casos el discurso de la inclusión sólo queda en el papel.

3. Fortalecer los procesos de colaboración interprofesional: estudios como los de Bautista *et al.* (2016), Amigón-García *et al.* (2018), Cruz-Vadillo (2019), Cruz-Vadillo y Casillas (2017) y Cruz-Vadillo (2021) exponen que, para asegurar el derecho educativo de los grupos más vulnerables es necesario producir acciones en los que los saberes se reúnan en torno a un fin común. En este punto la colaboración entre centros y profesionales de distintas áreas es de gran ayuda para fortalecer procesos de transformación.
4. Producir más investigación empírica y estudios con muestras representativas: estudios como los de García (2018), Huerta-Solano *et al.* (2018), Álvarez-Rebolledo *et al.* (2019), Brunot (2019) o Paz-Maldonado (2018), entre otros, proponen el fortalecimiento de la investigación educativa situada.

### *Estudios sobre defensa de derechos de personas con discapacidad* Temas y enfoques desarrollados

Los artículos que abordan la defensa de derechos, que representan cerca de 8 por ciento del banco de datos, se caracterizan por ser principalmente ensayos teóricos que resultan de investigaciones documentales donde se revisan conceptos, se discuten categorías y se analizan los postulados legales relacionados a las PcD. En este último punto, existen ejemplos que describen casos legales enfocados en exponer o analizar las situaciones en las que se vulneran los derechos, particularmente en el ámbito educativo (Tejeda-Cruz, 2019; Alcántara y Ornelas, 2019; Morales y Sandoval, 2017); laboral (Grageda, 2013; Flores, 2015); social (de la

Barreda, 2015); y legal (Romano, 2017; Ramos, 2014). Solamente hay un trabajo de corte empírico, el de Levín *et al.* (2015), que da cuenta de los resultados de una investigación acción.

En las publicaciones suele ser la Declaración Universal de los Derechos Humanos (ONU, 1948) la fuente de referencia para definir a las PcD como sujetos de derechos. En este punto sólo dos estudios mencionan la Convención sobre los Derechos de las PcD: Tejada-Cruz (2019) en su marco conceptual y Ramos (2014) como referencia legal de un caso de derecho a la capacidad jurídica.

Durante el proceso de análisis se identificaron dos subdimensiones temáticas muy constantes dentro del banco de datos: el concepto de discapacidad y la discriminación. En cuanto al encuadre teórico del concepto “discapacidad”, es de resaltar que en algunos de los artículos (Dzib, 2015; Romano, 2017; De la Barreda, 2015; Grageda, 2013) se expone la discapacidad desde la teoría del déficit —una visión propia del ámbito médico/biologicista— y para ello retoman la definición dada por organizaciones como la Organización Mundial de la Salud (OMS):

Discapacidad es el nombre que refiere a una condición particular que limita a una persona para entender o ejercer una habilidad o función determinada, pero que no lo somete a la imposibilidad de sustituir o asistir dicha capacidad lesionada para el desempeño de sus funciones; por ejemplo, se puede caminar o desplazarse con ayuda de muletas; escuchar con el empleo de auxiliares auditivos; o comunicarse con la escritura en reemplazo del lenguaje oralizado (Romano, 2017: 106).

En contraste, otros artículos (n=2) se posicionan en la teoría crítica: por ejemplo, en el artículo de Levín *et al.* (2015: 137) se parte del interés por “conocer la manera en que las personas con discapacidad participan del ejercicio de ciudadanía considerado más importante:

el voto”. En este ejemplo los autores defienden la necesidad de repensar las nociones que conceptualizan a la discapacidad como una falta, incluso aquéllas que se consideran como las políticamente correctas, pues aún se tiene una noción negativa de la discapacidad.

En el mismo tenor, Alcántara y Ornelas (2019: 156, cit. a Almeida y Angelino, 2012) recalcan: “Cabe destacar que dicho concepto [el de discapacidad] tiene consecuencias (constitutivas) en la forma en que la gente concibe su identidad, en cómo debe concebirla y en dónde ubica su lugar en el mundo”. En líneas generales, llama la atención que sólo dos artículos expongan líneas de pensamiento crítico o reflexivo y que la mayoría presente un discurso institucionalizado de la discapacidad.

Los artículos que abordan la línea de la discriminación suelen exponer datos sobre las PcD en México para realizar una denuncia; por ejemplo, Romano (2017) retoma los datos de la Encuesta Nacional sobre Discriminación en México (ENADIS, 2010) para destacar que 34 por ciento de las personas encuestadas considera que no se respetan los derechos de los discapacitados, mientras que 65 por ciento de las PcD señalan que ese respeto no se ejerce.

Sin embargo, también se encuentran investigaciones propositivas: por ejemplo, Alcántara y Ornelas (2019: 133) sostienen que “la interculturalidad puede ser una vía de acción política para favorecer la igualdad de oportunidades, la no discriminación y la no opresión de las personas que presentan alguna discapacidad”. En esta línea, las autoras proponen acciones específicas para los entornos universitarios, los cuales todavía siguen siendo inaccesibles para las personas con discapacidad: “Mediante los procesos de la acción política de la interculturalidad se permitiría conocer y reconocer, desde los agentes discapacitados, las necesidades que presentan, sus posibilidades de desenvolvimiento, así como las estrategias encaminadas a lograr su emancipación” (Alcántara y Ornelas, 2019: 144).

## Prospección de la investigación

Las investigaciones que se enfocan en la defensa de los derechos de las PcD exponen pocos ejemplos de líneas de acción futuras. En el análisis sólo se identificaron dos:

1. Fortalecer los postulados del Movimiento de Vida Independiente (MVI). Levín *et al.* (2015) proponen, en primer término, un cambio en el lenguaje por medio del rescate de las propuestas del MVI. Este movimiento, en líneas simples, defiende la ciudadanización de las PcD y lucha contra los enfoques centrados en el déficit:

La discapacidad es cuestión del individuo y de la cultura que le rodea; se origina en un estado que impacta a la persona en su funcionamiento, pero se establece en interacción con su entorno, por lo que ha puesto al individuo en situación de desventaja y en una perspectiva negativa (Levín *et al.*, 2015: 146).

Los autores señalan, con ello, que es necesario identificar las barreras (sociales, culturales, arquitectónicas, etc.) que hacen que las PcD no tengan acceso a sus derechos básicos, más que centrarse en corregir esa “carencia” que injustamente se les asocia como inherente y que impide un cambio de paradigma.

2. Estudiar nuevas propuestas de accesibilidad universal. Autores como Graeda (2013) y Tejeda-Cruz (2019) coinciden en señalar que la accesibilidad universal es esencial para garantizar el ejercicio pleno de derechos.
3. Incluir la interdisciplina: Gasca y Ávila (2020) exponen como vital la necesidad de hacer investigación transdisciplinar, que estudie las transeccionalidades que rodean la discapacidad:

El diálogo con otras disciplinas y la recuperación de estrategias no imaginadas nos permitirá quebrar certezas teóricas y metodológicas para eludir la homogeneización de ideas y lograr así la comprensión del espacio público desde su fragmentación (Gasca y Ávila, 2020: 38).

## Estudios sobre afectividad

### Temas y enfoques desarrollados

Los estudios sobre la afectividad representaron 7 por ciento del banco de datos final. En su mayoría corresponden a trabajos etnográficos de origen cualitativo que analizan las percepciones y sentimientos de los sujetos relacionados afectivamente con PcD. Durante el proceso de análisis se evidenciaron tres subdimensiones temáticas: 1) el cuidado y sus particularidades; 2) los sentimientos ligados al proceso de diagnóstico y tratamiento; y 3) los impactos de la discapacidad en la vida familiar.

El cuidado de las PcD desde un enfoque afectivo es un tema novel. Maldonado (2017), desde una perspectiva crítica al capacitismo, distingue las particularidades vivenciales de las personas que cuidan a una PcD en el estado de Puebla, centrándose específicamente en la interdependencia corporal. El texto señala que la relación entre el cuidador y la persona que recibe los cuidados nace de la propia organización social, que fuerza a las personas a una integridad corporal obligatoria (McRuer, 2006). Así, quienes cuidan (principalmente familias, y específicamente madres) se ven obligadas a aparentar una “ficción performativa de un cuerpo libre de discapacidad” (McRuer, 2006: 55) cuando lo que se debe hacer es lo contrario. En la investigación, el autor hace referencia a cómo las madres se someten afectivamente a la culpa y a la responsabilidad a partir de un imaginario creado por el sistema social patriarcal, falocéntrico y capacitista.

Los estudios de Méndez-Martínez *et al.* (2020), Hernández y Rascón (2020), Santana

(2019a, 2019b) y Rábago y Sánchez (2016) presentan una perspectiva teórica totalmente opuesta a la expuesta por Maldonado (2017), en la que las experiencias y sentimientos de cuidadoras de PcD son valoradas por su abnegación. Méndez-Martínez *et al.* (2020) analizan cómo la resiliencia juega un papel fundamental en el ideario de una madre cuidadora, mientras que Rábago y Sánchez (2016) y Hernández y Rascón (2020) señalan que la resiliencia transforma el ideario de la discapacidad en la familia y la ayuda a superar la crisis que provoca la dependencia.

En este punto, estudios que analizan las experiencias de personas cuidadoras enuncian un dualismo complejo: por un lado, la necesidad imperativa de transformar el paradigma actual por uno que asimile el hecho de la existencia de personas que no servirán a la lógica de mercado:

La diada cuidado-dependencia es algo más que un intercambio entre sujetos o una relación de inversión constante entre un sujeto y otro; de hecho, es en el encuentro diádico donde la continuidad productiva del sujeto aparece en reglamentaciones sociales que se dirigen a colaborar y sostener la estructura de poder. Sin embargo, la capacidad de ser afectado por el otro es un caldo de cultivo del sueño utópico (Maldonado, 2017: 67).

Y, por otro lado, el excesivo valor que da la sociedad capacitista (situada en el paradigma del déficit) a aquellas personas cuidadoras que se esfuerzan a diario por rehabilitar a sus seres queridos con algún diagnóstico de discapacidad:

Una vez asimilada la situación de choque inicial en las familias que afrontan la discapacidad de uno de sus miembros, lo más importante es asumir una posición de entrega, amor, estimulación, crecimiento cultural y humano, que tiene su esencia en la resiliencia y, por lo tanto, posibilitará que la familia respete la

identidad y evolución del hijo/a o hermano/a; también desarrollará acciones que permiten el acceso y la participación de la persona con discapacidad, lo que aporta al proceso inclusivo (Santana, 2019b: 3).

Macías y Gutiérrez (2020), Rábago y Sánchez (2016), López-Márquez (2017), Méndez-Martínez *et al.* (2020) y Hernández y Rascón (2020) elaboran estudios etnográficos y descriptivos en los que se analiza el impacto socioafectivo del diagnóstico y del tratamiento de la discapacidad.

En general, el abordaje del diagnóstico de la discapacidad dentro de las familias es complejo; se describe como una experiencia adversa, que da inicio a una serie de cuestionamientos vitales. Los estudios, en su totalidad, destacan que el diagnóstico es un punto de inflexión que se puede abordar de dos maneras: por medio de la aceptación y por medio de la resignación:

Aun cuando podemos encontrar familias que ante la adversidad se desploman, o niegan la situación enfocándose en distractores que pudieran paliar el dolor, también es de suma importancia reconocer que las familias, a pesar de haber sido en alguna etapa de su vida y por diversos motivos fragmentadas, ante la discapacidad es necesario reunir las fortalezas personales que en su conjunto conforman la resiliencia familiar (Rábago y Sánchez, 2016: 302).

Todos los estudios que abordan la experiencia del diagnóstico utilizan interpretaciones belicistas, por ello el concepto “lucha” es recurrente. En este aspecto, los estudios intentan caracterizar la experiencia vital de la discapacidad como un nado contracorriente, como una batalla constante que lleva a las familias al límite:

[las familias deben darse] la tarea de luchar por el lugar que por derecho les corresponde para ser atendidos en la salud y la educación

principalmente, así como un lugar en la vida laboral y en la sociedad en general; por lo que el desarrollo o el concientizar las habilidades resilientes en ellas, contribuye al desarrollo social de empoderamiento o agencia personal, evidente en la manera más activa de presentarse socialmente ante la toma de decisiones que impactan en las intervenciones o tratamientos de su hijo o hija (Méndez-Martínez *et al.*, 2020: 22).

Aquí, como en el anterior punto, se vuelve a rescatar la resiliencia como una característica fundamental de aquellos que conviven con PcD.

En cuanto al planteamiento de la discapacidad en los entornos familiares, se observa una lógica de la corrección constante. En el estudio de Hernández y Rascón (2020) se expone cómo los padres y las madres abordan la conducta disfuncional o disruptiva de sus hijos en espacios sociales como la escuela, y cómo éstos experimentan sentimientos negativos (principalmente estrés) ante la necesidad social de normalización.

### Prospección de la investigación

En general, los estudios que enuncian sentimientos y experiencias ligadas a la discapacidad se sitúan en los paradigmas centrados en el diagnóstico, por lo que las orientaciones de mejora y de futuras líneas de investigación optan siempre por el tratamiento psicológico de los sujetos cuidadores y familias. Sólo un estudio (Maldonado, 2017) señala prospecciones de investigación propiamente dichas:

1. Promover investigaciones que destaquen la diferencia como un elemento inherente a la humanidad. Maldonado (2017) expone que el valor de utilidad que la sociedad ha dado a las PcD es lo que ha hecho que los procesos de exclusión aumenten en la sociedad mexicana; al respecto, es necesario que los paradigmas de investigación sobre

afectividad y PcD critiquen al capacitismo y propongan formas de organización social más cooperativas.

2. Desarrollar investigaciones sobre el cuidado desde una perspectiva “anti-abnegación” (proderechos). Maldonado (2017) señala que continuar haciendo investigaciones que valoren la abnegación de las personas cuidadoras de PcD quita responsabilidad a los Estados sobre los regímenes de cuidado. El poseer apoyo multidisciplinar para acompañar a las PcD sería una alternativa idónea para rebajar la carga que llevan, sobre todo, las madres de PcD.

### Estudios sobre accesibilidad

#### Temas y enfoques desarrollados

Los estudios sobre accesibilidad para las PcD representan 6 por ciento del banco de datos y se caracterizan por ser, en su mayoría (n=6), estudios de caso con orientación cualitativa dirigidos por investigadores del área arquitectónica y tecnológica. Específicamente, las investigaciones reportadas en los artículos suelen contextualizarse en instituciones de educación del nivel medio superior (De la Cruz, 2020; Gaillard y Gaillard, 2020) y superior (Aquino *et al.*, 2012; Cíntora *et al.*, 2019; Guevara y Márquez, 2019; Pérez López y Memije, 2015; Pérez-Castro, 2019a); en el sector turístico (Matamoros *et al.*, 2019) y en el deportivo (López Díaz, 2019).

Teóricamente, es de suma importancia comprender los conceptos de “inclusión” y “barreras” para reconocer su importancia para eliminar la violencia y discriminación hacia las PcD. Pérez-Castro (2019, cit. a Booth y Ainscow, 2002) señala que:

Una de las metas de la inclusión, además de reconocer el valor de la diversidad humana y fortalecer la participación de las personas en los distintos ámbitos de la vida social, es identificar y reducir las barreras que obstaculizan

su desarrollo personal y colectivo (Pérez-Castro, 2019b: 3).

Dar cuenta de las barreras contextuales que obstaculizan, dificultan o impiden la presencia, el aprendizaje y la participación de las personas con discapacidad; analizarlas, proponer estrategias para reducirlas, eliminarlas o indagar qué han hecho las instituciones o cómo han hecho las PcD para romperlas, son los ejes de interés temático de este conjunto de trabajos. La tesis de fondo en los artículos es, de alguna manera, que para que haya inclusión se deben de eliminar o reducir las barreras, lo cual implica hablar de accesibilidad.

Durante la investigación se identificaron dos grandes subdimensiones que abarcan la totalidad del banco de datos: la accesibilidad física y arquitectónica; y la accesibilidad tecnológica. Respecto a la accesibilidad física y arquitectónica dice Pérez-Castro (2019b: 15) que “las barreras ambientales, en especial las físicas, han sido las que más se han abordado en la educación superior”. La revisión de la literatura confirma esto: la eliminación de barreras arquitectónicas en la educación superior es uno de los aspectos de accesibilidad recurrentemente señalados en la investigación mexicana, ya sea porque la teoría lo señala como básico o porque la investigación empírica confirma que las PcD lo necesitan.

En línea con lo anterior, se exponen varios ejemplos: Aquino *et al.* (2012) realizan un estudio con estudiantes con ceguera y baja visión matriculados en la universidad Juárez Autónoma de Tabasco; y Cántora *et al.* (2019) analizan los dilemas arquitectónicos de adaptar edificios educativos con valor histórico. En ambos estudios, las PcD participantes reclaman carencias diversas, las cuales van desde una falta de previsión de los apoyos que inicialmente necesitan para conocer el espacio geográfico, hasta la falta de señalizaciones y espacios libres de barreras: rampas adecuadas, piso sin relieves accidentados, etc.

Llama la atención lo expuesto en el trabajo de Cántora *et al.* (2019), que responde a un patrón de respuesta común en los estudios sobre accesibilidad arquitectónica: en general, al hablar de accesibilidad arquitectónica se piensa en el tránsito para personas con movilidad reducida y pocas veces se menciona otro tipo de barreras:

En el Colegio de San Nicolás... en dado caso que existiera algún estudiante con discapacidad auditiva les comentaré que el edificio es muy alto y los trechos de las aulas también y, por lo tanto, la acústica no es nada favorable porque se hace mucho eco (Cántora *et al.*, 2019: 7).

Respecto a la accesibilidad tecnológica, gran parte de los estudios (Guevara y Márquez, 2019; Gaillard y Aguilar, 2020, por mencionar algunos) defienden la idea de que la oferta de programas educativos virtuales a través de las tecnologías de información y comunicación (TIC) han ayudado a la inclusión de las PcD (Cruz-Vadillo y Casillas, 2017). De acuerdo con Luque y Rodríguez (2009), las TIC en las IES no fueron diseñadas específicamente para las PcD, pero su uso disminuye las dificultades derivadas de la movilidad, la audición o la visión reducidas, al igual que favorecen la independencia y permiten que las y los estudiantes mejoren su desempeño académico, cultural y de comunicación.

Otro punto que destaca de la revisión es que las TIC son herramientas que han ido transformando las formas de enseñanza (Gaillard y Aguilar, 2020) y han ayudado a eliminar ciertas barreras, lo que favorece la incorporación de las PcD a la educación media y superior. Los artículos señalan varios recursos, por ejemplo: los subtítulos en los recursos multimedia; contar con herramientas de accesibilidad universal, como puede ser el *software* que mencionan Guevara y Márquez (2019): “control por botón” y “voiceover”; las máquinas de escribir Perkins y las computadoras parlantes que señalan Aquino *et al.*, (2012).

Cabe acentuar que los estudios también señalan algunos problemas: en primer lugar, los equipos, programas, *software*, etc., no son económicos y en muchos casos los estudiantes logran acceder a ellos sólo cuando el Estado se los facilita. Aquino *et al.* (2012) describen una experiencia de éxito en la Universidad Juárez Autónoma de Tabasco: “la mayoría de nuestros estudiantes posee una computadora parlante que les fue otorgada por el Gobierno del Estado” (Aquino *et al.*, 2012: 16). Guevara y Márquez (2019: 94) señalan una crítica al sistema, pues cuando el Estado no está presente, sólo las familias con recursos económicos pueden acceder a estas herramientas: “si bien las herramientas tecnológicas pueden romper alguna barrera, el costo económico de éstas resulta una barrera”.

En segundo lugar, para usar estas herramientas tecnológicas la mayoría de las veces se necesita que el material esté digitalizado y cumpla con las especificaciones de accesibilidad, y eso no siempre es así: “hay textos que no están disponibles o digitalizados, no existe una librería en braille o no están los libros en audio; no hay mucho material didáctico que se pueda consultar” (Aquino *et al.*, 2012: 16).

Y en tercer lugar, muchas veces, aunque se cuente con equipos o herramientas tecnológicas, el material no es accesible para los estudiantes con discapacidad porque éstos requieren del apoyo de otros y en muchos casos ese apoyo es exclusivamente el de la familia (Guevara y Márquez, 2019).

### Prospección de la investigación

De la revisión de los artículos de investigación dedicados a estudiar el tema de la accesibilidad como forma de exclusión educativa de las PcD se pueden extraer las siguientes oportunidades de investigación:

1. Producir investigación sobre accesibilidad más compleja y propositiva. Cíntora *et al.* (2019), Guevara y Márquez

(2019), Matamoros *et al.* (2019) y Pérez-Castro (2019b) exponen que el estudio de las barreras físicas y arquitectónicas suele ser lo primero que se considera al momento de hablar de accesibilidad, sin embargo, el tratamiento de este tema muchas veces se reduce a la construcción de rampas en las instituciones educativas. El estudio sobre accesibilidad debe darse de forma multidimensional, a partir de reconocer que existen muchos tipos de barreras en múltiples locaciones.

2. Generar investigación que promueva un paradigma inclusivo de la discapacidad. Gaillard y Aguilar (2020) señalan que gran parte de la investigación sobre accesibilidad se centra en resolver el déficit de las PcD y no el tratamiento de las barreras contextuales; al respecto, los autores señalan la necesidad de educar a quienes conforman las instituciones sociales en este paradigma antes de ofrecer remedios a medida que surgen los problemas.
3. Apelar por producir redes institucionales que se encarguen de llevar a cabo procesos de accesibilidad. Guevara y Márquez (2019), Matamoros *et al.* (2019) y López y Álvarez (2021) proponen la creación de una red institucional que esté comprometida con la educación inclusiva para PcD; al respecto, plantean que las acciones individuales de los centros, facultades y/o institutos no son suficientes para abordar las problemáticas que hoy se dan en el país.

### CONCLUSIONES

Dado el objetivo principal de este artículo, que consiste en describir las temáticas y enfoques teóricos que se presentaron con mayor frecuencia entre 2012-2022 en la investigación educativa en torno a la discapacidad en México, así como las prospecciones que en ellas

se presentan, centraremos los resultados en cuatro áreas temáticas:

1. Para lo relativo a la escolarización en educación formal y no formal sobresalen los estudios preocupados por dar cuenta tanto de la formación inicial y continua del docente, como de las políticas educativas. Referente al primer aspecto, la formación docente, si bien está entre las investigaciones más frecuentes, se nota un escaso señalamiento a la formación docente en perspectiva de inclusión. Las investigaciones reportan la relevancia de la formación docente en temas relativos al TEA, a las personas ciegas o con baja visión y personas sordas, por lo que generalmente se plantea esta formación desde una perspectiva de la adecuación curricular, propia del modelo de integración, y no de inclusión. La prospectiva de investigación en este rubro se dirige hacia el fortalecimiento de una formación docente de calidad y a la colaboración interprofesional.

En cuanto al segundo aspecto —las políticas educativas— se suele estudiar desde lo teórico-propositivo y lo expositivo, por lo que la narrativa se enmarca en lo histórico cronológico de las políticas, sin una profundización crítica-analítica. La prospectiva de estas investigaciones, en la mayoría de los casos, versa en resaltar la necesidad de promulgar leyes y políticas educativas coherentes con los tratados internacionales; así como en revisar los impactos de éstas en las prácticas.

2. Los estudios sobre los derechos humanos de las PcD fue otra de las áreas detectadas con mayor frecuencia, misma que se presenta, principalmente, a través de ensayos teóricos e investigaciones documentales que se subdividen en:
  - 1) conceptualización de la discapacidad;

y 2) discriminación. Estas dos subdimensiones son analizadas desde lo meramente legal, por lo que llama la atención que sólo dos textos abordan los derechos humanos de las PcD desde posturas crítico-reflexivas; la mayoría de los artículos lo hacen desde un discurso más institucionalizado de la discapacidad. También hay autores que estudian la temática desde una perspectiva de discriminación, por lo que exponen y enfatizan las acciones relativas a la denuncia como las más apremiantes. La prospección para este banco de datos se dirige hacia el fortalecimiento de los postulados del Movimiento de Vida Independiente, a las nuevas propuestas de accesibilidad universal y a la investigación interdisciplinar.

3. Respecto a la investigación sobre las relaciones de afectividad con las PcD, ésta se aborda, en su mayoría, desde enfoques etnográficos, que en este artículo se han agrupado en tres subdimensiones:

- a) El cuidado de las PcD como tema nuevo en el campo de estudio en torno a la discapacidad, aunado a que se hace desde una perspectiva de crítica al capacitismo y las figuras de abnegación y resiliencia. Asimismo, se plantea la necesidad de conformar nuevos paradigmas que postulen el cuidado de las PcD desvinculado de su pretensión de incorporarlos a la lógica de mercado y de tratar de comprender la labor del cuidador desde el lente de la abnegación.
- b) El diagnóstico y tratamiento en relación con el impacto socio afectivo que tienen en las familias, su afrontamiento, la aceptación o la resignación; se resalta que el efecto siempre es fuerte y se vive como una batalla constante y a contracorriente.
- c) Los impactos de la discapacidad en la vida familiar (aceptación y

resignación). Las propuestas para investigaciones futuras en el área de la afectividad se perfilan hacia la promoción de la diferencia como un elemento inherente a la humanidad y al estudio del cuidado desde una perspectiva “antiabnegación” (proderechos).

4. Para el tema de accesibilidad, sobresalen las investigaciones sobre accesibilidad física y arquitectónica en educación media y superior. Los estudios vinculan la inclusión con accesibilidad, por ello analizan las acciones que han emprendido las instituciones educativas para incluir a las PcD al disminuir los obstáculos que impiden su acceso; además, realizan propuestas para reducir o eliminar esos obstáculos. Algunas limitantes en estos estudios es que se centran sólo en las instituciones de educación superior y se ocupan únicamente del tránsito de las personas con movilidad reducida, sin tomar en cuenta otro tipo de barreras. La prospección en este tema gira en torno a promover investigaciones multidimensionales de la accesibilidad, porque las barreras que enfrentan las PcD son tantas como las discapacidades que se presentan. En este mismo sentido, se sugieren investigaciones que aporten a la formación de personal educativo que atiende a las personas con discapacidad; en esta línea destacan las propuestas que

indaguen sobre la existencia y conformación de redes institucionales comprometidas con la educación inclusiva.

En términos generales, las conclusiones de la revisión sistematizada de las investigaciones en torno a la discapacidad en estos diez años en México apuntan a resaltar el impacto que ha tenido la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (2008), sobre todo en los enfoques metodológicos y epistemológicos de la mayoría de las investigaciones. En cuanto a lo metodológico, el uso frecuente de técnicas cualitativas muestra un interés por el acercamiento a las prácticas y a los actores, así como a lo que en diferentes contextos ocurre en torno a las ideas de justicia e igualdad, promovidas por la Convención. Referente a lo epistemológico, los temas y marcos conceptuales de la discapacidad también se trabajan desde los postulados de la igualdad y la justicia, es decir, todavía se aprecia una carga importante hacia lo médico rehabilitador, a pesar de que, actualmente, el tema de los derechos humanos acerca la mirada a lo político y social.

Por último, se considera apremiante que las investigaciones iluminen y den cabida a las realidades que viven las PcD en voz propia y que la academia ponga en juego el ejercicio de interrogación, tensión e interpelación que dichas voces y sentires hagan a los modelos y políticas educativas, así como a las leyes que hablan en nombre de ellas, pero sin ellas.

## REFERENCIAS

- ALCÁNTARA Gómez, Norma y Gloria Ornelas Tavares (2019), “La interculturalidad y la discapacidad en entornos universitarios”, *Reencuentro. Análisis de Problemas Universitarios*, vol. 29, núm. 75, pp. 133-154.
- ÁLVAREZ-Rebolledo, Alondra, María Guadalupe Santos Carreto y Érica Barrios González (2019), “Propiedades psicométricas del cuestionario ‘Percepción de la inclusión educativa en nivel superior’”, *Sinéctica. Revista Electrónica de Educación*, núm. 53, pp. 1-21.
- AMIGÓN, Raúl, Jorge Fernández y Marco Velázquez (2018), “Las competencias profesionales desde la metodología del proyecto Tuning en la Licenciatura en Educación Especial”, *Revista de Educación y Desarrollo*, núm. 45, pp. 15-24.
- ANATOLIEVNA, Elena (2020), “Inclusión de los niños con capacidades diferentes en escuelas

- regulares en México: propósitos y realidad”, *Andamios*, vol. 17, núm. 43, pp. 249-270.
- ANDRÉU, Jaime (2002), *Las técnicas de análisis de contenido: una revisión actualizada*, Sevilla, Fundación Centro Estudios Andaluces.
- AQUINO Zúñiga, Silvia, Verónica García Martínez y Jesús Izquierdo (2012), “La inclusión educativa de ciegos y baja visión en el nivel superior: un estudio de caso”, *Sinéctica. Revista Electrónica de Educación*, núm. 39, pp. 01-21.
- BAUTISTA, Marco, Bernardo Turnbull, Elisa Saad y Arlette Irais (2016), “La interacción de alumnos con discapacidad y sus pares en la escuela regular”, *Psicología Iberoamericana*, vol. 24, núm. 1, pp. 8-18.
- BOOTH, Tony, Mel Ainscow, Kristine Black-Hawkins, Mark Vaughan y Linda Shaw (2000), *Index for Inclusion*, Bristol, Centre for Studies on Inclusive Education.
- BROGNA, Patricia (2014), “Escuela y discapacidad: fronteras y horizontes”, *Revista Mexicana de Orientación Educativa*, vol. 11, núm. 27, pp. 18-25.
- BRUNOT, Stéphanie (2019), “Inclusión de niños de 6 a 7 años con necesidades educativas especiales (discapacidades sensorial, mental e intelectual) en una escuela primaria con Unidad de Servicio de Apoyo a la Educación Regular en San Luis Potosí, México”, *Revista de El Colegio de San Luis*, vol. 9, núm. 18, pp. 69-75.
- CABERO-Almenara, Julio (2016), “La educación a distancia como estrategia de inclusión social y educativa”, *Revista Mexicana de Bachillerato a Distancia*, vol. 8, núm. 15, pp. 139-174.
- CASTAÑEDA, María (2018), “El arte como herramienta pedagógica en el trabajo con los niños y con personas autistas (taller)”, *educ@upn.mx. Revista Universitaria*, vol. 23, pp. 318-330.
- CÍNTORA Oseguera, Karen, María Vargas Garduño y Fabiola González Betanzos (2019), “Retos de la Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo ante los estudiantes con discapacidad”, *Sinéctica. Revista Electrónica de Educación*, núm. 53, pp. 1-17.
- CODINA, Lluís (2018), *Revisiones bibliográficas sistematizadas: procedimientos generales y framework para ciencias humanas y sociales*, Barcelona, Universitat Pompeu Fabra.
- CODINA, Lluís (2020), “Revisiones sistematizadas en ciencias humanas y sociales. 2: Búsqueda y evaluación”, en Carlos López, Javier Díaz-Noci y Lluís Codina (eds.), *Anuario de métodos de investigación en comunicación social*, Barcelona, Universitat Pompeu Fabra, pp. 61-72.
- CRUZ-Cruz, Johan (2021), “El sordo como sujeto emergente ante procesos de vulnerabilidad y equidad en el nivel superior: miradas, prácticas documentadas y representaciones”, *Emerging Trends in Education*, vol. 3, núm. 5, pp. 45-73. DOI: <https://doi.org/10.19136/etie.a3n5.3749>
- CRUZ-Vadillo, Rodolfo (2017), “Ordenamientos jurídicos y políticas sobre discapacidad en la Universidad Veracruzana: rupturas, desencuentros y omisiones”, *Revista Iberoamericana de Educación Superior*, vol. 8, núm. 21, pp. 174-189.
- CRUZ-Vadillo, Rodolfo (2019), “Educación inclusiva, profesores y estudiantes con discapacidad: una mirada desde lo relacional”, *Sinéctica. Revista Electrónica de Educación*, núm. 53, pp. 1-28.
- CRUZ-Vadillo, Rodolfo (2020), “Inclusión, identidad y discapacidad: entre lo político y lo relacional”, Bucaramanga, Universidad Autónoma de Bucaramanga.
- CRUZ-Vadillo, Rodolfo (2021), “Las inclusiones ‘razonables’ en materia de discapacidad en México: política de educación inclusiva”, *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, vol. 51, núm. 1, pp. 91-118.
- CRUZ-Vadillo, Rodolfo y Miguel Ángel Casillas Alvarado (2017), “Las instituciones de educación superior y los estudiantes con discapacidad en México”, *Revista de la Educación Superior*, vol. 46, núm. 181, pp. 37-53.
- DALY, Ellen y Olivia Smith (2022), “The Role of Space and Place in Learning Disabled People’s Experiences of Disablist Violence”, en Eduard Hall, John Clayton y Catherine Donovan (eds.), *Landscapes of Hate*, Bristol, Bristol University Press, pp. 118-137.
- DE LA BARREDA, Luis (2015), “Los mexicanos opinan de los derechos humanos”, *Hechos y Derechos*, vol. 1, núm. 30, en: <https://revistas.juridicas.unam.mx/index.php/hechos-y-derechos/article/view/7358/9294> (consulta: 3 de febrero de 2023).
- DÍAZ-Pedraza, Cristian e Israel Hannz-Sámamo (2021), “La paz imposible en el proceso de evaluación de estudiantes con discapacidad intelectual leve en el Centro de Atención a Estudiantes con Discapacidad (CAED) del nivel media superior”, *Revista RedCA*, vol. 4, núm. 10, pp. 117-146.
- DIXON-Woods, Mary, Sheila Bonas, Andrew Booth, David Jones, Tina Miller, Alex Sutton, Rachel Shaw y Brigette Young (2006), “How Can Systematic Reviews Incorporate Qualitative Research? A critical perspective”, *Qualitative Research*, vol. 6, núm. 1, pp. 27-44. DOI: <https://doi.org/10.1177/1468794106058867>
- DZIB, Doris (2015), “Iguales pero diferentes”, *Revista Educarnos*, vol. 14, núm. 3, pp. 359-372.
- FERRANTE, Carolina y Juan Dukuen (2017), “Discapacidad y opresión: una crítica desde la teoría de la dominación de Bourdieu”, *Revista de Ciencias Sociales*, vol. 30, núm. 40, pp. 151-168.
- FLORES, Jaret (2015), “La adquisición de la lectura y escritura en niños que presentan discapacidad intelectual leve”, *Revista Atlante: Cuadernos de Educación y Desarrollo*, núm. 5.

- FURLÁN, Alfredo (en prensa), *Convivencia, disciplina y violencia en las escuelas 2012-2021*, México, COMIE.
- FURLÁN, Alfredo y Carol Spitzer (2013), *Convivencia, disciplina y violencia en las escuelas*, México, COMIE.
- GAILLARD, Iván y María Luisa Aguilar (2020), “El uso de subtítulos en los videos como estrategia de inclusión”, *Revista Mexicana de Bachillerato a Distancia*, vol. 12, núm. 23. DOI: <https://doi.org/10.22201/cuaed.20074751e.2020.23.75156>
- GARCÍA, Carlos (2018), “Retos en la inclusión de los alumnos con TEA”, *educ@upn.mx. Revista Universitaria*, vol. 16, núm. 31.
- GASCA Moreno, Claudia Teresa y Aquiles Omar Ávila Quijas (2020), “La ciudad y el espacio público: la diversidad fragmentada”, *Alteridades*, vol. 30, núm. 59, pp. 31-42.
- Gobierno de México-Secretaría de Educación Pública (SEP) (2015), “Historia de la Secretaría de Educación Pública”, en: <https://www.gob.mx/sep/acciones-y-programas/historia-de-la-secretaria-de-educacion-publica-15650?state=published> (consulta: 12 de febrero de 2023).
- GRAGEDA Jiménez, César (2013), “La inclusión de las personas con discapacidad”, *Amicus Curiae. Segunda Época*, vol. 2, núm. 3, pp. 1-11.
- GRANT, Maria y Andy Booth (2009), “A Typology of Reviews: An analysis of 14 review types and associated methodologies”, *Health Information & Libraries Journal*, vol. 26, núm. 2, pp. 91-108. DOI: <https://doi.org/10.1111/j.1471-1842.2009.00848.x>
- GUEVARA Flores, Sandra Elena y Miguel Ángel Márquez Zárate (2019), “Instituciones de educación superior y discapacidad: un estudio de caso sobre las vivencias universitarias de un alumno con discapacidad motriz”, *Acta Sociológica*, núm. 80, pp. 79-100.
- HERNÁNDEZ, Violeta y María Luisa Rascón (2020), “Autoeficacia parental en padres de niños con trastornos del espectro autista”, *Enseñanza e Investigación en Psicología*, vol. 2, núm. 1, pp. 149-158.
- HUERTA-Solano, Crithian, Julio Varela-Barraza, Rubén Soltero-Avelar y Gonzalo Nava Bustos (2018), “No a la discapacidad: la sordera como minoría lingüística y cultural”, *Revista de Educación Inclusiva*, vol. 11, núm. 2, pp. 63-80.
- ITURBIDE Fernández, Paulina y Judith Pérez-Castro (2020), “Dilemas del profesorado en la inclusión educativa de estudiantes universitarios con discapacidad”, *IE Revista de Investigación Educativa de la REDIECH*, núm. 11, e1007. DOI: [https://doi.org/10.33010/ie\\_rie\\_rediech.v11i0.1007](https://doi.org/10.33010/ie_rie_rediech.v11i0.1007)
- LARA-García, Baudelio, Christian Huerta y Sara Gutiérrez (2018), “Los retos de la educación inclusiva y su relación con el nivel de posgrado”, *Revista de Educación y Desarrollo*, núm. 45, pp. 81-85.
- LEVÍN Rojo, Elías, Emma González, Yael Lugo García y Natasha Murga Chávez (2015), “Yo elijo: participación política y derecho a la ciudadanía de las personas con discapacidad”, *Política y Cultura*, núm. 44, pp. 137-156.
- LÓPEZ Díaz, José (2019), “Derecho a la actividad física y deportiva para personas con discapacidad”, *Revista de la Facultad de Derecho de México*, vol. 69, núm. 273, pp. 493-511.
- LÓPEZ-Márquez, Norma Graciela (2017), “Funcionalidad familiar y participación escolar de las familias de niños con discapacidad”, *IE Revista de Investigación Educativa de la REDIECH*, vol. 8, núm. 14, pp. 111-128.
- LUQUE Parra, Diego y Gemma Rodríguez Infante (2009), “Tecnología de la información y comunicación aplicada al alumnado con discapacidad: un acercamiento docente”, *Revista Iberoamericana de Educación*, vol. 49, núm. 3, pp. 1-8. DOI: <https://doi.org/10.35362/rie4932092>
- MACÍAS, Adelin y Marisela Gutiérrez (2020), “Relación entre actitud parental de adaptación ante la discapacidad e inteligencia emocional”, *Enseñanza e Investigación en Psicología*, vol. 2, núm. 3, pp. 385-394.
- MALDONADO Ramírez, Jhonathan (2017), “Repensar la práctica del cuidado en el contexto del síndrome de Down”, *Debate Feminista*, núm. 53, pp. 53-69. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.df.2017.01.002>
- MATAMOROS, Edmundo, Ricardo Tejeida y Oswaldo Morales (2019), “La inclusión social de las personas con discapacidad en el sistema turístico del Centro Histórico de la Ciudad de México: diseño de un modelo sistémico de innovación”, *Intersticios Sociales*, núm. 17, pp. 79-104.
- MCRUER, Robert (2006), *Crip Theory: Cultural signs of queerness and disability*, Nueva York, NYU Press.
- MÉNDEZ-Martínez, Myrna, Marcela Rábago y Lucía Pérez (2020), “Resiliencia materna: recuperación de una historia de resistencia ante el diagnóstico del trastorno del espectro autista (TEA)”, *Revista Dilemas Contemporáneos: Educación, Política y Valores*, vol. 8, núm. 5, pp. 1-30.
- MORALES, Miguel Ángel y Angélica Sandoval (2017), “El derecho a la inclusión e igualdad dentro del salón de clase”, *Hechos y Derechos*, vol. 1, núm. 39, pp. 1.2.
- Naciones Unidas (ONU) (1971), “Declaración de los Derechos del Retrasado Mental”, en: [https://www.oas.org/dil/esp/declaracion\\_ag-26-2856\\_1971.pdf](https://www.oas.org/dil/esp/declaracion_ag-26-2856_1971.pdf) (consulta: 2 de febrero de 2023).

- Naciones Unidas (ONU) (1975), “Declaración de los Derechos de los Impedidos”, en: [https://sid-inico.usal.es/idocs/F8/FDO5018/declaracion\\_dchos\\_impelidos.pdf/](https://sid-inico.usal.es/idocs/F8/FDO5018/declaracion_dchos_impelidos.pdf/) (consulta: 3 de febrero de 2023).
- PAGE, Matthew, Joanne McKenzie, Patrick M. Bossuyt, Isabelle Bossuyt, Tammy Hoffmann, Cynthia Mulrow, Larissa Shamseer, Jennifer Tetzlaff, Elie Akl, Sue Brennan, Roger Chou, Julie Glanville, Jeremy Grimshaw, Asbjørn Hróbjartsson, Manoj Lahu, Tianjing Li, Elizabeth Loder, Evan Mayo-Wilson, Steve McDonald, Luke McGuinness, David Moher (2021), “The PRISMA 2020 Statement: An updated guideline for reporting systematic reviews”, *International Journal of Surgery*, vol. 88, 105906. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.ijssu.2021.105906>
- PAZ-Maldonado, Eddy (2018), “La formación del profesorado universitario para la atención a la diversidad en la educación superior”, *Revista de Investigación Educativa de la REDIECH*, vol. 9, núm. 16, pp. 67-82.
- PÉREZ LÓPEZ, Alma y Norma Memije Alarcón (2015), “Educación con inclusión en la Universidad Autónoma de Guerrero”, *Reencuentro. Análisis de Problemas Universitarios*, vol. 27, núm. 70, pp. 161-170.
- PÉREZ-Castro, Judith (2019a), “Entre barreras y facilitadores: las experiencias de los estudiantes universitarios con discapacidad”, *Sinéctica. Revista Electrónica de Educación*, núm. 53, pp. 1-22.
- PÉREZ-Castro, Judith (2019b), “La inclusión de los estudiantes con discapacidad en dos universidades públicas mexicanas”, *Revista Innovación Educativa*, vol. 19, núm. 79, pp. 145-170.
- PÉREZ-Castro, Judith (2020), “Acceso a la educación y factores de vulnerabilidad en las personas con discapacidad”, *Voces de la Educación*, vol. 5, núm. 10, pp. 59-74.
- PIÑA, Juan Manuel, Alfredo Furlán y Lya Sañudo (2003), *Acciones, actores y prácticas educativas*, México, Consejo Mexicano de Investigación Educativa (COMIE).
- RÁBAGO de Ávila, Marcela y Liliana Sánchez Alcalá (2016), “Creencias familiares resilientes en la construcción del significado del nacimiento de dos integrantes con discapacidad en una familia de Tepic, Nayarit”, *Revista Electrónica de Psicología Iztacala*, vol. 19, núm. 1, pp. 288-299.
- RAMOS, Jorge (2014), “La Suprema Corte y la Interdicción: ¿hacia la (des)protección de los derechos de las personas con discapacidad?”, *Hechos y Derechos*, vol. 1, núm. 20, pp. 1-3.
- RETHLEFSEN, Melissa, Shona Kirtley, Siw Waffenschmidt, Ana Patricia Ayala, David Moher, Jonathan Page y Jhonattan Koffel (2021), “PRISMA-S: An extension to the PRISMA statement for reporting literature searches in systematic reviews”, *Systematic Reviews*, vol. 10, núm. 1, pp. 1-19. DOI: <https://doi.org/10.1186/s13643-020-01542-z>
- REYNAGA-Peña, Cristina y Juan Manuel Fernández-Cárdenas (2019), “La educación científica de alumnos con discapacidad visual: un análisis en el contexto mexicano”, *Sinéctica. Revista Electrónica de Educación*, núm. 53, pp. 1-17.
- ROMERO, Berenice y Yolanda Guevara (2020), “Validación de un instrumento para evaluar habilidades lingüísticas de jóvenes sordos mexicanos”, *Enseñanza e Investigación en Psicología*, vol. 2, núm. 2, pp. 255-269.
- ROMANO, Hugo (2017), “Hacia una sociedad incluyente de la discapacidad”, *Voces de la Educación*, vol. 2, núm. 1, pp. 104-112.
- SALDÍVAR Reyes, Andrea y Norma Márquez Cabellos (2020), “Atención educativa a la población con discapacidad desde el marco de la educación inclusiva. Una revisión internacional”, *Voces de la Educación*, vol. 5, núm. 10, pp. 45-58.
- SANTANA Valencia, Emma (2019a), “La construcción de la resiliencia familiar en la experiencia de la discapacidad: una posibilidad para generar procesos inclusivos”, *Sinéctica. Revista Electrónica de Educación*, núm. 53, pp. 1-23.
- SANTANA Valencia, Emma (2019b), “La resiliencia en familias que viven la discapacidad, desde un enfoque centrado en la familia”, *Revista Panamericana de Pedagogía*, núm. 27. DOI: <https://doi.org/10.21555/rpp.v0i27.1682>
- SEVILLA Santo, Dora, Mario Martín Pavón y Cristina Jenaro Río (2018), “Actitud del docente hacia la educación inclusiva y hacia los estudiantes con necesidades educativas especiales”, *Innovación Educativa*, vol. 18, núm. 78, pp. 115-141.
- SOSA Zumárraga, Martín (2021), “Perspectivas docentes ante necesidades de educación especial inclusiva en la UACAM: un estudio de caso”, *RIDE. Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo*, vol. 11, núm. 22. DOI: <https://doi.org/10.23913/ride.v11i22.969>
- TEJADA-Cruz, Antonio (2019), “El acceso a la universidad a las personas con discapacidad”, *Revista de la Facultad de Derecho de México*, vol. 69, núm. 274-1, pp. 261-284.
- VELASCO García, José y María Teresa Pantoja Palmeros (2015), “Integración educativa y docencia en educación básica. Algunas dificultades cotidianas”, *Revista Electrónica de Psicología Iztacala*, vol. 18, núm. 1, pp. 1-21.



H O R I Z O N T E S



[horizontes]

# ¿Culturas o mundos? Implicaciones del giro ontológico en la pedagogía intercultural

CARLO ROSA\*

El presente artículo explora las implicaciones teóricas del giro ontológico en antropología para la pedagogía intercultural. Se sostiene la hipótesis de que esta reciente orientación antropológica puede enriquecer la investigación en la pedagogía intercultural, al problematizar las diferencias radicales que surgen de distintos posicionamientos ontológicos y promover una praxis decolonizadora que evidencie los obstáculos al reconocimiento del pluralismo. Estas conclusiones se sustentan en un análisis epistemológico y pedagógico de los principales argumentos teóricos y metodológicos del giro ontológico en antropología, así como de los escenarios “más que humanos” y posthumanistas que plantea la noción de pluralismo ontológico. Al integrar estas perspectivas, se propone una ampliación del horizonte intercultural, reconociendo la importancia de las entidades no-humanas en la construcción y transmisión del conocimiento en comunidades indígenas.

*This article explores the theoretical implications of the ontological turn in anthropology for intercultural pedagogy. It is hypothesized that this recent anthropological orientation can enrich research in intercultural pedagogy, by problematizing radical differences arising from different ontological positions and promoting a decolonizing praxis that highlights the obstacles to the recognition of pluralism. These conclusions are based on an epistemological and pedagogical analysis of the main theoretical and methodological arguments of the ontological turn in anthropology, as well as the “more than human” and post-humanist scenarios posed by the notion of ontological pluralism. By integrating these perspectives, we propose an expansion of the intercultural horizon, recognizing the importance of non-human entities in the construction and transmission of knowledge in Indigenous communities.*

## Palabras clave

Pedagogía intercultural  
Giro ontológico en antropología  
Diálogo de saberes  
Epistemologías indígenas  
Posthumanismo

## Keywords

Intercultural pedagogy  
Ontological turn in anthropology  
Dialogue of knowledge  
Indigenous epistemologies  
Posthumanism

Recepción: 28 de abril de 2023 | Aceptación: 1 de diciembre de 2024

DOI: <https://doi.org/10.22201/iisue.24486167e.2024.185.61340>

- \* Investigador del Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación (IISUE) de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM) (México). Doctor en Modelos, Lenguajes y Tradiciones de la Cultura Occidental. Líneas de investigación: pedagogía intercultural; epistemologías indígenas; diálogo de saberes. Publicaciones recientes: (2023), “Condenados a aprender. Algunas reflexiones sobre los ‘pedagógicamente damnés’”, en M. Zabalgoitia y E. Ritondale (coords.), *Pedagogías alternativas. Lecciones y transgresiones de la escritura del género en México (siglos XX y XXI)*, México, UNAM-IISUE, pp. 199-234; (2022, co-coord. con A.L. Gallardo), *Epistemologías e interculturalidad en educación*, México, UNAM-IISUE. CE: [carlorosa79@gmail.com](mailto:carlorosa79@gmail.com). ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3583-4104>

## INTRODUCCIÓN

El interés por abordar las implicaciones del giro ontológico en antropología para la pedagogía intercultural surge del estudio de los saberes de las comunidades indígenas. A lo largo de mi investigación sobre los procesos epistémicos y pedagógicos emergentes de la cultura tradicional<sup>1</sup> en grupos nativos de México, he encontrado evidencias que resaltan el vínculo intrínseco de dichos procesos con formas de habitar y concebir la naturaleza que contrastan con el naturalismo heredado por la filosofía y la ciencia occidental. Este vínculo destaca la importancia del papel desempeñado por las entidades no-humanas en la construcción y trasmisión de los saberes comunitarios.

Ante la interrogante de cómo interpretar la participación epistémica y pedagógica de tales entidades, el giro ontológico en antropología ha enriquecido mi perspectiva, llevándome a complejizar el estudio del diálogo intercultural. Esta reciente orientación antropológica, que propone una transición desde una visión centrada en la representación cultural hacia el reconocimiento del pluralismo ontológico, me ha permitido leer las experiencias cognitivas y formativas documentadas como encuentros y encrucijadas entre mundos distintos. Tal apertura implica trascender la dimensión del *anthropos* para incluir a las entidades no-humanas que conforman las comunidades estudiadas.

Con este artículo sostengo la hipótesis de que los argumentos del giro ontológico en antropología pueden ampliar significativamente el horizonte de la pedagogía intercultural, al concebir la formación no sólo como elaboración cultural (Aguado, 2003), sino como dialéctica de sociedades “más que humanas” en interacción.

En la primera parte, expongo algunos de los ejes fundamentales que sustentan la

propuesta del giro ontológico en antropología: el cuestionamiento al dualismo naturaleza/cultura como ideal universal; la crítica al multiculturalismo como modelo interpretativo incapaz de representar la diversidad ontológica; la atención a la relación entre humanos y no-humanos y la capacidad de agencia de los seres no-humanos. Posteriormente, me concentro en las repercusiones de estos planteamientos en la pedagogía intercultural.

El presente trabajo constituye un estudio preliminar centrado especialmente en investigaciones realizadas en el contexto latinoamericano, donde el giro ontológico en antropología tiene una de sus raíces. Concretamente, mi análisis busca comprender las implicaciones formativas que surgen de las conceptualizaciones de la naturaleza y la cultura en este entorno específico. Esto se realiza en el marco de una perspectiva pedagógica intercultural decolonial, orientada a la investigación de las epistemologías, los procesos de aprendizaje, los principios y valores de la cultura tradicional indígena.

## ¿CULTURAS O MUNDOS?

Comienzo este trabajo haciendo referencia a un pensador no perteneciente al giro ontológico, cuyas reflexiones son útiles para delinear las conexiones entre esta nueva orientación teórica y la interculturalidad. Raimon Panikkar (1996) sostiene que la filosofía intercultural se encuentra en tierra de nadie, una tierra aún no ocupada. De no ser así no podría ser intercultural, sino que pertenecería ya a una cultura determinada, negándose, desde el principio, la posibilidad de un diálogo intercultural. En relación con las culturas, el autor argumenta que

...no son meras formas específicas de un género llamado civilización humana. Cada cultura es

<sup>1</sup> Me refiero a los siguientes proyectos de investigación: “El diálogo intercultural entre conocimiento científico y saberes tradicionales: un estudio desde la epistemología compleja” (2017-2022), y “Naturaleza y cultura en las epistemologías y pedagogías indígenas. Retos y alcances para la interculturalidad en educación” (2022-2025), realizados en el Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación (IISUE) de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM).

un género. Las culturas no son especies abstractas de un género supremo. Este género supremo, que sería la cultura humana, no existe más que como abstracción (Panikkar, 1996: 134).

De esta premisa se deriva una afirmación contundente: “cada cultura es un mundo” (Panikkar, 1996: 128), es decir, representa una realidad propia y no simplemente una perspectiva de la realidad. Por lo tanto, las culturas no son simplemente diversas, sino que son inconmensurables. Sin embargo, ¿cómo conciliar la idea de la inconmensurabilidad de las culturas con la posibilidad de construir un espacio intercultural común?

Panikkar propone el pluralismo radical como instancia de una tercera opción entre la posibilidad de la incomprensión absoluta y de la comprensión universal. Señala la posibilidad de una *relatividad realista* basada en el “reconocimiento de que nada es absoluto en este nuestro mundo, que todo depende de la relación intrínseca y constitutiva de todo con todo” (Panikkar, en Pigem, 2001: 119). Al poner énfasis sobre la relación entre los eventos y el contexto, el autor argumenta que “la relatividad nos dice que cada cosa depende de un conjunto de referencias respecto de las cuales cada caso particular, afirmación, situación o hecho puede ser expresado y también falsificado, verificado” (Panikkar, 1990: s/p, traducción del autor).

En esta perspectiva, el pluralismo radical rechaza el relativismo y propone la relatividad como un movimiento inherente a la interculturalidad que “no cuestiona los descubrimientos de una cultura, pero tampoco

los absolutiza” (Panikkar, 1996: 138). En consecuencia, no puede sostenerse la existencia ni de una única verdad ni de muchas en un sentido indeterminado: dado que “las cosas son en cuanto están en relación con otras cosas... , la verdad no es una cualidad inmutable o absoluta, totalmente objetificable en conceptos o proposiciones independientes del tiempo, el espacio, la cultura y las personas” (Pigem, 2001: 122). En este sentido, parafraseando la expresión de Mol (2002), podríamos afirmar que la realidad es más de una, pero menos de muchas; es decir, no depende de una abstracción general por la cual “muchas realidades” sería un valor indeterminado y por esto intangible, sino de situaciones contingentes, históricas y contextuales de relaciones entre “cosas”. Estas relaciones, al mismo tiempo que atestiguan las “conexiones parciales” entre culturas, revelan las diferencias entre formas de vivir mundos diversos.

### *Crítica al multiculturalismo*

Las reflexiones de Panikkar nos introducen al primer argumento del giro ontológico en la antropología que pretendo comentar: la crítica al multiculturalismo.

El antropólogo colombiano Arturo Escobar (2014), al reflexionar sobre las relaciones entre humanos y no-humanos en el Pacífico Sur colombiano, plantea la pregunta crucial sobre por qué es importante indagar en lo ontológico y qué aporta este concepto que la noción de cultura no permite ver.<sup>2</sup> La respuesta del autor se apoya en las observaciones del antropólogo inglés Tim Ingold, quien

<sup>2</sup> El debate sobre si ontología es tan sólo otra palabra para cultura está abierto. El 2008, un grupo de antropólogos se reunió para discutir esta tesis. Vale la pena mencionar los argumentos de Michael Carrithers, quien sostuvo que “una ontología [es] un conjunto de proposiciones, que instaura un punto de vista particular sobre la realidad” (en Moszowski, 2021: 17). Dado que, según el autor, ésta no coincide con la realidad, aceptó la tesis de que “ontología es tan sólo otra palabra (entre muchas) para cultura” (en Moszowski, 2021: 17). Karen Sykes, al contrario, hace una distinción entre ontología, como una “una indagación acerca de cómo ser en el mundo” y cultura como “un proceso creativo por medio del cual los integrantes de una sociedad responden con inventiva las preguntas ontológicas” (en Moszowski, 2021: 17). Martin Holbrad comentó que “rechazar la tesis es rechazar la idea... de que las diferencias... tienen que ser *ipso facto* diferencias de cómo las personas representan el mundo. ...la alteridad depende de la existencia de distintos mundos” (en Moszowski, 2021: 17). En otro contexto, Roberto Brigati (2021) sostiene que cada cultura y cada lenguaje están comprometidos con la existencia de ciertos entes en lugar de otros, “compromiso ontológico”. Señala, además, que el giro ontológico no se pregunta sobre qué es el ser en el sentido heideggeriano, sino que asume una perspectiva óptica. En este sentido, sostiene que los representantes del giro ontológico, al hablar de ontología, se refieren a los entes que “amueblan” el mundo.

sostiene que el relativismo cultural se fundamenta en la consideración de que distintas herencias culturales permiten a los seres humanos percibir de manera diversa la realidad, al procesar “los mismos datos de la experiencia en términos de esquemas de creencias o de representación” (Ingold, en Escobar, 2014: 105, traducción del autor). Esta consideración refuerza las aseveraciones de las ciencias naturales sobre la verdad de sus explicaciones acerca del funcionamiento de la naturaleza y la realidad, y genera una separación doble por parte del observador: entre la humanidad y la naturaleza, y dentro de lo humano, entre los “indígenas” que viven de acuerdo con sus representaciones culturales y los occidentales racionales e ilustrados que han superado las suyas. De hecho, sigue el autor, “la perspectiva soberana de la razón abstracta se erige sobre la intersección de dos dicotomías: entre la modernidad y la naturaleza, y entre la modernidad y la tradición” (Ingold, en Escobar, 2014: 105). La perspectiva de Ingold, según Escobar, es muy explícita en demostrar que estas dicotomías descalifican otros mundos posibles:

...por un lado, se afirma la unicidad de la realidad (solo existe Un Mundo natural); segundo, se postula la existencia de múltiples concepciones de este mundo, es decir, de “culturas” que “conocen” esta realidad única de diversas maneras (relativismo cultural); y tercero, toda la operación es legitimada por la existencia de una supra-racionalidad (“razón universal”), que sólo el occidente posee en su grado más alto y que es la única garantía de verdad sobre esa realidad (Escobar, 2014: 106).

He aquí el núcleo central de la crítica a las “cosmologías multiculturalistas”, así como las define Viveiros de Castro (2010: 34), que se sostienen sobre la idea de la unicidad del mundo frente a una multiplicidad de representaciones culturales otras y relativas. Tales representaciones pueden ser eventualmente toleradas como interpretaciones simbólicas

de la “misma” realidad, pero no pueden ser asumidas ni tratadas como ontologías (naturalezas, mundos, realidades) distintas, dado que la estructura de las cosmologías multiculturalistas no “soporta” dicha posibilidad.

El giro ontológico en antropología propone una perspectiva distinta que surge de la crítica a la idea de cultura y naturaleza tal como han sido conceptualizadas en la sociedad occidental. Un ejemplo ilustrativo de este giro se observa en los estudios sobre los conflictos medioambientales entre el Estado-nación y las poblaciones originarias en diversas regiones del continente americano. En este contexto, el antropólogo argentino Mario Blaser (2018; 2019a; 2019b) y la peruana Marisol de la Cadena (2010; 2015) utilizan la expresión “conflictos ontológicos” para poner de manifiesto que el meollo de la disputa no radica únicamente en el acceso y control de los recursos naturales, sino que se centra en un problema más fundamental: el “ser” de las entidades naturales. Para las poblaciones originarias, estos seres no son simplemente recursos, sino también entidades dotadas de espíritu, subjetividad y agencia.

Del conflicto ontológico sobre la naturaleza emergen las que Viveiros de Castro define como “equivocaciones incontroladas”: “desconexiones comunicativas entre interlocutores que no están hablando de lo mismo y no lo saben” (Viveiros de Castro, 2004: 8). Se trata, según Blaser, de un problema “políticoconceptual (todo en una palabra)” (Blaser, 2019a: 64), que precisa trascender la “política racional” (Blaser, 2019a: 71), como el discurso en el que los contendientes están de acuerdo, al menos, sobre el contenido y las características de lo que están conteniendo. El problema, para Blaser, consiste en que tal discurso no logra arrojar luz sobre el verdadero significado de las diferencias radicales, lo que conlleva a la exclusión del debate político de aquéllos que defienden la existencia de otras ontologías:

...lo que queda más allá de lo racional, como la idea de que puedan existir lazos de parentesco

con los no-humanos puede ser traído dentro del espacio de la política racional como diferencia cultural. Pero, planteada así, la diferencia es solamente tolerada, y por tanto es pasible de ser juzgada y expulsada del espacio de la discusión política de acuerdo con las concepciones dominantes acerca del límite más allá del cual el respeto por las diferencias culturales deja de ser racional. En este contexto, tolerar significa suspender la aplicación de la forma más racional de entender la realidad en deferencia por aquellos que puede que tengan creencias, pero no conocimiento (Blaser, 2019a: 67).

En cuanto problema “politicoconceptual”, los conflictos medioambientales representan también un asunto epistémico. De hecho, uno de los límites del multiculturalismo radica en que se fundamenta en una discriminación de valor entre aquéllos que poseen conocimientos y aquéllos que “sólo” poseen cultura, siendo la “ciencia universal” la entidad que supervisa esta demarcación. Por “ciencia universal”, el autor no se refiere al conjunto de las disciplinas científicas, sino a “un ensamble material semiótico” en el cual el Estado, la ley y las prácticas de conocimiento reclaman el estatus científico, haciendo razonable y protegiendo la equivalencia implícita “entre la habilidad tecnológica y el aprehender la realidad tal como es” (Blaser, 2018: 123). Esto conlleva a la aceptación predominante del naturalismo moderno occidental al relegar otras ontologías posibles.

Es importante reconocer que dentro de la “comunidad científica” existen enfoques divergentes y que, en ocasiones, emergen perspectivas que desafían los paradigmas establecidos debido a la necesidad de explicar eventos que escapan de lo comúnmente aceptado en un momento histórico determinado. Sin embargo, sería incorrecto no registrar que la ciencia universal, en sus diversas revoluciones paradigmáticas, ha logrado imponerse como perspectiva dominante. Esto se hace evidente cuando “un conflicto ontológico (es decir, un conflicto acerca de lo que hay) es tratado

como si fuera un conflicto epistemológico (es decir, un conflicto entre diferentes perspectivas sobre lo que ya se ha establecido que hay)” (Blaser, 2019a: 70). En estas circunstancias, el conflicto sólo se puede dirimir en los términos de la “política racional”, lo que anula la posibilidad de reconocer la existencia de otras ontologías y, por ende, del pluralismo radical.

Lo mencionado, como veremos, es fundamental para comprender la naturaleza de los procesos epistémicos y pedagógicos que, por surgir de contextos de diferencias ontológicas, escapan de los límites de lo racional y del sentido común, como la posibilidad de establecer con otros seres no-humanos relaciones intersubjetivas.

### *Más allá del dualismo naturaleza/cultura*

La pregunta principal que anima el giro ontológico en antropología es qué tipo de realidades emergen cuando se desmorona el dualismo naturaleza/cultura y cuáles son sus propiedades. El antropólogo francés Philippe Descola y el brasileño Eduardo Viveiros de Castro son, sin lugar a duda, los representantes más influyentes de este giro. De sus obras emerge una perspectiva antropológica que es vista como una revolución paradigmática por algunos y tachada de propuesta dogmática para otros. Las celebraciones y críticas hacia esta nueva orientación se deben a la presunción de configurar un campo teórico alternativo para entender algunas propiedades del mundo social de las comunidades indígenas no en clave culturalista, como tradicionalmente lo ha hecho la antropología, sino ontológica. Uno de los propósitos de estos autores es poner en tela de juicio el dualismo naturaleza/cultura, mediante la observación de otras cosmologías que no diferencian y que, por lo tanto, no conceptualizan uno y otro campo en la forma en que lo hace el naturalismo moderno.

Con el concepto de ontología, Descola (2007) se refiere al sistema de las propiedades que los humanos atribuyen a los seres y que determina el tipo de relaciones posibles entre

humanos y no-humanos. A partir de esta definición, en el libro *Más allá de la naturaleza y de la cultura* (Descola, 2012) describe cuatro posibles modelos de relación o, como él lo precisa, “rutas ontológicas” resultantes de la clasificación de los seres o entidades del mundo en términos de las cualidades externas, físicas, e internas (percepción, alma, espíritu, intencionalidad). En cada una de las rutas delineadas por el autor emergen modos de existencia y tipos colectivos sensiblemente diferentes.

Sintéticamente, el animismo consiste en el reconocimiento de una identificación de interioridades entre humanos, animales y vegetales. En este *continuum* que muestra un universo poblado por personas (humanas y no-humanas), parecidas en motivaciones, sentimientos y conductas, la forma exterior define las diferencias específicas. Es decir, las especies y seres no se disponen en un orden natural como el que deriva de la ontología naturalista, sino que se diferencian por la fisicalidad, al mantener inalterada la interioridad, que es el elemento en común. El animismo distingue humanos y no-humanos en diferentes especies y seres, en el sentido de formas de comportamiento. Las especies no-humanas, pero dotadas de una interioridad humana, constituyen también colectivos específicos con la misma estructura y propiedades de los seres humanos. Por consiguiente, no hay una distinción entre mundo natural y social, sino que el mundo se caracteriza por elementos que pertenecen al ámbito de la sociabilidad humana. Y, dado que todos los existentes muestran rasgos interiores semejantes a los humanos, el elemento omnipresente es la subjetividad, que lo permea todo.

La segunda ruta ontológica consiste en el naturalismo, característico de la modernidad. Fundamentalmente, se basa en el esquema opuesto de la ontología animista, en cuanto supone una discontinuidad de las interioridades y una continuidad en los aspectos físicos: humanos y no-humanos poseen atributos físicos similares, pero solamente los primeros

están dotados de espíritu, subjetividad y agencia. La visión sociológica del naturalismo implica una distribución de los seres humanos en el marco de colectivos diferenciados desde el punto de vista cultural, del cual se excluye lo que existe de manera independiente y que se halla en el polo opuesto, la naturaleza. Lo social, en cuanto producto de la cultura, sólo se encuentra entre seres humanos.

El totemismo, en la interpretación de Descola, constituye una forma de distribución de humanos y no-humanos en colectivos que pueden tener igual forma o ser complementarios. Las diferencias son distribuciones de atributos, las cuales no derivan de los humanos ni de los no-humanos, sino de las clases prototípicas predefinidas de predicados.

El analogismo, por último, responde a la idea de que las propiedades o estructuras de ciertas entidades del mundo pueden ejercer una influencia a distancia sobre los hombres, o viceversa. Según Descola, en esta categoría entra un fenómeno propio de la región norte y central de América, es decir, el *nagualismo*, así como otras correlaciones entre microcosmos y macrocosmos. En esta perspectiva, humanos y no-humanos “pertenecen a una misma colectividad, el mundo, cuya organización interna y cuyas propiedades derivan de las analogías perceptibles entre los existentes” (Descola: 2012: 92). En términos antropológicos, según Descola, el “cosmocentrismo” representa la ruta ontológica del analogismo.

Las cuatro rutas ontológicas que describí sintéticamente no se entienden como sistemas cerrados y, por lo tanto, tampoco son puros. El autor no las atribuye de manera esencialista a ciertas adscripciones identitarias o étnicas. De hecho, aunque fundamentada inicialmente en el trabajo etnográfico realizado entre los achuar de la Amazonia, la investigación de Descola se refiere a diferentes culturas y no solamente a la amazónica. Esto implica la posibilidad de que diferentes ontologías coexistan de manera complementaria o entremezcladas en sociedades diversas.

El trabajo de Descola busca una comprensión alternativa de las relaciones entre seres humanos y otras entidades al problematizar la separación entre naturaleza y cultura. Al interpretar las relaciones que los humanos establecen con los no-humanos desde un marco ontológico, el autor supone la existencia de un pluralismo de realidades y mundos. De esta manera, busca superar el relativismo de las “cosmologías multiculturalistas” (diferentes culturas/mismo mundo) al cuestionar la noción de naturaleza como elemento estable, único y universal.

### *Multinaturalismo*

Mientras Descola discute la separación entre naturaleza y cultura, Viveiros de Castro nos introduce a la posibilidad de la existencia de más de una naturaleza (multinaturalismo). Con el término de perspectivismo, elaborado a partir del trabajo etnográfico con los nativos de la Amazonia brasileña —y sucesivamente propuesto como perspectiva panamericana (perspectivismo amerindio)— el autor se refiere a la forma específica en que humanos y animales interactúan, se ven a sí mismos y perciben a los demás seres.

Típicamente... los humanos, en condiciones normales, ven a los humanos como humanos y a los animales como animales. Los animales predadores y los espíritus, por su parte, ven a los humanos como presas, mientras que las presas ven a los humanos como espíritus o como predadores... Al vernos a nosotros como no-humanos, es a sí mismos (a sus respectivos congéneres) que los animales y los espíritus ven como humanos; ellos se perciben como (o se vuelven) seres antropomorfos cuando están en sus casas o en sus aldeas, y aprehenden sus comportamientos y sus características bajo una apariencia cultural (Viveiros de Castro, 2010: 35-36).

El perspectivismo se puede considerar como una ontología donde diferentes entida-

des, dotadas de conciencia y cultura, perciben el mundo según un punto de vista propio, se perciben a sí mismas como humanas y definen a las otras especies como no-humanas. Esto, según el autor, depende de que, en los mitos fundacionales de la gran mayoría de las poblaciones indígenas, los animales también eran humanos y han dejado de serlo: “la humanidad es el fondo común de la humanidad y de la animalidad” (Viveiros de Castro, 2013: 18). En esta perspectiva, el cuerpo no sólo refleja diferencias físicas, sino que representa una variedad de modos de ser que conforman una subjetividad específica. De esta forma, animales y humanos perciben al mundo bajo la misma categoría, pero lo que cambia es la realidad, el mundo que cada uno ve según su propia perspectiva:

...los buitres ven los gusanos de la carne putrefacta como pescado asado, etc.); ven sus atributos corporales (pelo, pluma, garras, picos, etc.) como adornos o instrumentos culturales; su sistema social está organizado a la manera de las instituciones humanas (con jefes, chamanes, mitades exogámicas, ritos...) (Viveiros de Castro, 2010: 36).

La premisa central del perspectivismo, en sustancia, es que el mundo es aprehendido de forma similar por diferentes especies; los cuerpos generan distintos puntos de vista que perciben realidades particulares, siendo la corporalidad la que encarna un punto de vista único. Por lo tanto, lo que une humanos y animales no es la naturaleza, sino la cultura, ya que humanos, animales y espíritus, al ubicarse en cuerpos diversos, configuran naturalezas diferentes. De esta premisa emerge el término de multinaturalismo.

### *Colectivos más que humanos*

Uno de los argumentos más significativos del giro ontológico en las ciencias sociales y humanas radica en la ampliación del concepto de sociedad para abarcar a seres no humanos: entidades naturales y sobrenaturales que

interactúan con los seres humanos, como es común en numerosas culturas de América Latina. Esta expansión de lo cultural al ámbito de la naturaleza y los espíritus que la habitan implica la atribución de características y comportamientos propios de lo humano a lo que no es humano, lo cual incluye la capacidad de pensamiento (Kohn, 2021) y la agencia epistémica (Rosa, 2022a; 2022b). Blaser (2019b) se refiere a dichas comunidades con el concepto de “colectivos emplazados”: organizaciones “de existentes” y prácticas que están emplazados en lugares específicos. En esta perspectiva, el término “colectivo” busca superar la noción de sociedad como un espacio exclusivamente humano, mientras que el concepto de “emplazamiento” se refiere a la diferencia entre “estar en un lugar”, un *habitus* propio de la ontología dualista que separa naturaleza y cultura, y “ser-con-el lugar”, donde seres humanos y no-humanos participan en la co-construcción del colectivo.

Esta idea nos introduce al argumento de la capacidad de agencia de los seres no-humanos, tema que explora el antropólogo canadiense Eduardo Kohn (2021) en su libro *Cómo piensan los bosques*. El autor experimenta con el dispositivo etnográfico de una “antropología más allá de lo humano” para documentar las complejas interacciones entre humanos y otros seres, concebidas como una ecología de subjetividades. A partir del trabajo de campo realizado con los runa de la Amazonia ecuatoriana, Kohn (2021) estudia cómo los seres no-humanos modelan y contribuyen a otorgar significado a la experiencia humana en el marco de un proceso de significancia “compartida” y recursiva que subvierte la visión sociocultural que ha caracterizado, desde su nacimiento, la disciplina antropológica. El antropólogo sostiene que la capacidad de representación y agencia no es propia ni exclusiva del ser humano; no se manifiesta solamente en la abstracción simbólica y el lenguaje, sino que incluye otros signos basales, icónicos e indexicales (Pierce, cit. en Kohn, 2021), que

son comunes a humanos y no-humanos y, de la manera más general posible, son propios de la vida misma. En síntesis, el autor muestra que, si la cultura es producto de la evolución, dicho producto es, *in primis*, propio de la naturaleza y, sólo “arbitrariamente”, una característica que ser humano atribuye de manera exclusiva a sí mismo.

El “pensamiento del bosque”, por lo tanto, refleja un tipo peculiar de “comunidad epistémica” que surge de las relaciones que los runa establecen con otros seres. Estas entidades, al demostrar agencia, intencionalidad, capacidad de modificar el comportamiento de los otros y asumir conductas efectivas en un contexto determinado, son capaces de conocer, enseñar y aprender de los seres humanos. A través del “pensamiento del bosque” se vislumbra la existencia de un escenario epistémico y pedagógico “interespecie”, donde las relaciones de conocimiento, enseñanza y aprendizaje no se limitan a las interacciones entre seres humanos, sino que incluyen a las otras entidades naturales y sobrenaturales que conforman al bosque como una ecología de intersubjetividades más que humanas.

## IMPLICACIONES DEL GIRO ONTOLÓGICO EN LA PEDAGOGÍA INTERCULTURAL

En esta segunda parte del artículo me interesa explorar, de manera preliminar, cómo las contribuciones teóricas del giro ontológico en antropología pueden integrarse con la pedagogía intercultural para enriquecer su discurso. Con este fin, he decidido organizar la reflexión en tres etapas: en primer lugar, me concentraré en las repercusiones del giro ontológico en la interculturalidad; a continuación, reflexionaré sobre el diálogo de saberes en contextos “más que humanos”; y, por último, analizaré las aportaciones posthumanistas del giro ontológico a la pedagogía intercultural, que contribuyen al proyecto de decolonización propuesto por el enfoque intercultural crítico.

### *Interculturalidad y diferencias ontológicas*

El giro ontológico en antropología, junto con otros enfoques como la teoría del actor-red (Latour, 2005), el posthumanismo (Braidotti, 2015), la teoría *ciborg* (Haraway, 1995) y el cosmopolitismo (Stengers, 2011; 2014), abre la puerta a una comprensión de la experiencia humana como un proceso de desarrollo en redes híbridas que involucran a entidades tanto naturales como artificiales. Este enfoque interpela al ser humano ya no como autor único, sino como coprotagonista de la historia y la cultura.

Desde esta perspectiva, se plantea que el límite constitutivo y fundamental de las ciencias sociales y humanas reside en la manera de conceptualizar y representar la cultura como producto exclusivo de la actividad del ser humano, que subestima lo no-humano como elemento secundario e instrumental. Tal límite radica en los fundamentos ontológicos, epistémicos y éticos del antropocentrismo, y se manifiesta explícitamente en su interpretación humanista y moderna (“el moderno antropocentrismo humanista”),<sup>3</sup> como una hegemonía cultural que aún sustenta la ideología desarrollista y la gran mayoría de los estudios e investigaciones (Marchesini, en Ferrante, 2014).

Dado que el debate sobre el reconocimiento de la diversidad cultural se desarrolla en el marco de los términos que definen la cultura como experiencia autorreferencial del ser humano, podemos afirmar que los estudios multi- e interculturales participan del mismo “pecado de origen”. De hecho, estos estudios representan la síntesis de un discurso polisémico que, en sus diversas manifestaciones (políticas, sociales, educativas, médicas, etc.),

paradigmas y conceptualizaciones (Dietz, 2017), comparten una idea de cultura cuya característica esencial —ser el resultado de un proceso de emancipación de la naturaleza— es ampliamente asumida como un hecho. La aceptación de tal premisa nos invita a reflexionar sobre la interculturalidad a la luz de otras rutas ontológicas que, al no compartir los mismos supuestos, destacan las limitaciones inherentes de la interculturalidad como proyecto descriptivo y normativo frente a la evidencia del pluralismo ontológico.

Desde la perspectiva delineada, se puede afirmar que el antropocentrismo humanista representa el límite que constriñe la reflexión y la acción intercultural en el contexto de las relaciones entre seres humanos (antroposfera), porque no reconoce el papel que desempeñan los no-humanos, ya sean naturales o artificiales (Latour, 2007), en la conformación de las sociedades humanas, considerándolos sólo como medios, instrumentos o prótesis. Simultáneamente, como consecuencia de aceptar *a priori* el naturalismo moderno como un hecho empírico, las “cosmologías multiculturalistas” no pueden sostener, teórica ni pragmáticamente, la existencia de ontologías que se aparten del modelo antropocéntrico-humanista. Aunque las toleran como representaciones simbólicas de la única realidad posible, tal tolerancia no logra alentar, sino que incluso refuerza la jerarquía entre sistemas de conocimiento (conocimiento científico/saberes culturales) y realidades (mundo real /mundos imaginarios), ya que desplaza el problema al ámbito de la moral. En esta perspectiva, las diferencias ontológicas son tratadas, en el mejor de los casos, con

<sup>3</sup> Escribe Ferrante que “El antropocentrismo funge implícitamente como matriz paradigmática para las diversas filosofías humanistas y por lo tanto también para el humanismo moderno” (Ferrante, 2014: 38). “...la tradición humanista se apropia de una concepción antropológica insular, en la que el hombre es considerado como un ente especial, distinto del resto de los sistemas vivos. La dimensión humana es leída como caracterizada por autosuficiencia, autarquía y pureza. Diversos autores han relevado de manera crítica que en esta perspectiva el hombre se realiza por medio de rutas de oposición, separación y emancipación de la alteridad... Él se convierte en hombre desnaturalizándose, desanimalizándose... La identidad humana se caracteriza, por lo tanto, por ser divergente y borradora [*espungente*] respecto de la alteridad no humana... El dualismo naturaleza-cultura en la base de la percepción identitaria de nuestra especie, que ha sido promovido por el antropocentrismo-humanista, determina, por tanto, consecuencias significativas en el modo de pensar y de experimentar las alteridades no humanas, tanto animales como tecnológicas” (Ferrante, 2014: 44, traducción propia).

el paternalismo indulgente que la filósofa de la ciencia Isabelle Stengers (2011) define como la “maldición de la tolerancia”.

Lo mencionado parece suficiente para explicar el motivo fundamental por el cual, cuando emergen diferencias radicales que desafían las certezas y conocimientos predominantes sobre el mundo y su funcionamiento, como sucede en el encuentro con los “colectivos más que humanos”, la posibilidad de resolver los conflictos que surgen de estas diferencias y la oportunidad de establecer diálogos interculturales empiezan a tambalear. Tal es la magnitud del problema que, retomando las ideas de Panikkar, el autor ha llegado a sostener la hipótesis de la imposibilidad del multiculturalismo y a alertar sobre los peligros de asumir la existencia de valores transculturales, confundidos con evidencias interculturales. Según el autor, de hecho, la imposibilidad de la coexistencia de la diversidad fundamental en el mundo actual deriva de que,

para una cultura como la occidental... resulta obvio que no hay convivencia posible con una cultura que crea que los espíritus interfieren constante y libremente en las acciones humanas sin atenerse a lo que se llaman leyes físicas o psicológicas (Panikkar, 1996: 139).

En consecuencia, Panikkar advierte sobre los riesgos de proyectar en esa “tierra de nadie”, que debería ser la interculturalidad, criterios y certezas predeterminadas y universales. Si esta tierra ya estuviera habitada por una perspectiva que “reparte lo sensible” (Ranciere, cit. en De la Cadena, 2017) mediante categorías supuestamente universales como naturaleza/cultura, humano/no-humano, racional/irracional, sujeto/objeto, etc., la posibilidad de habitarla en común se vería perjudicada desde el principio. De aquí la consideración de que “el gran desafío de la interculturalidad consiste en la relativización de todo *a priori*” (Panikkar, 1996: 132).

Todo esto evidencia que los “colectivos más que humanos” desafían la interculturalidad al reconocer los límites conceptuales impuestos por su fundamento epistémico y su justificación social: la concepción de cultura y naturaleza heredada del antropocentrismo (Ferrante, 2014), el excepcionalismo humanista (Braidotti, 2015; Haraway, 2008) y las “cosmologías multiculturales” que se sustentan en la “universalidad objetiva de los cuerpos y las sustancias” frente a la “particularidad subjetiva de los espíritus y los significados” (Viveiros de Castro, 2010: 34). Este desafío implica la necesidad de ampliar el espectro de la reflexión intercultural para abordar problemas que no pueden ser tratados y resueltos con las herramientas conceptuales proporcionadas por una perspectiva arraigada en el naturalismo moderno. Con este concepto me refiero a la idea de cultura concebida como producto exclusivo de las interacciones humanas, separadas y “purificadas” de la actividad de los no-humanos (Latour, 2007).

Las “equivocaciones incontroladas” que surgen de las diferencias ontológicas sugieren, de hecho, que una perspectiva intercultural basada en tales premisas no sólo es inherentemente limitada, sino que también podría perjudicar los posibles proyectos normativos destinados a establecer diálogos entre los “colectivos más que humanos” y la sociedad dominante, que es eminentemente antropocéntrica. Esto se debe a que, al dar por sentados los supuestos ontológicos y epistémicos, así como los límites de su alcance (la antroposfera), a la interculturalidad no le queda más que la solución metateórica de “traducir” las diferencias ontológicas en diferencias simbólicas. Esta aproximación remite la comprensión de las diferencias radicales a una perspectiva que, como señala Navarrete (2018: 16),

...devalúa el valor epistemológico de la cosmovisión al definirla como una concepción culturalmente determinada y “simbólica”, pero no verdadera, de la realidad externa, pues

la considera cualitativamente distinta al conocimiento científico, que es el único capaz de acceder al verdadero conocimiento de la realidad natural y a su descripción por medio de discursos referenciales....

Tal interpretación refuerza la separación entre los mundos imaginarios locales (aprehendidos a través de mitos y creencias) y el mundo real universal (verificado empíricamente por la ciencia), lo que dificulta la posibilidad de un diálogo significativo sobre las diferencias radicales, ya que se asume que tales divergencias ya están resueltas por los conocimientos que respaldan empíricamente la existencia de una naturaleza y un mundo compartido. Este obstáculo para el diálogo no sólo se manifiesta en los conflictos ambientales, como los mencionados anteriormente, sino que también afecta al ámbito educativo, donde la comprensión del otro —su forma de ser, de conocer, su cultura y saberes— frecuentemente adolece de una reflexión sobre las condiciones ontológicas particulares que lo configuran (Rosa, 2023).

Ante lo expuesto, las contribuciones del giro ontológico en antropología vislumbran escenarios y soluciones inéditas para interpretar las relaciones interculturales como des-encuentros de ontologías o mundos en interacción, e impulsan una ampliación de lo intercultural como campo de interacción, disputa y estudio “más que humano” y posthumanista. “Más que humano”, en el sentido de la disposición a reconocer la participación de lo no-humano en la conformación de los colectivos. Posthumanista, en cuanto implica la superación del modelo antropocéntrico humanista como paradigma universal y el reconocimiento de sus limitaciones ante un escenario ontológico variable y, por ende, plural.

Estas reflexiones plantean desafíos significativos para la pedagogía intercultural, que incluyen la necesidad de replantear la concepción del conocimiento como un producto exclusivo de la actividad humana, así como

reconsiderar la noción de *anthropos* como *proprium* de la reflexión pedagógica (Ferrante y Sartori, 2016).

### *Saberes y diálogos de saberes más que humanos*

El diálogo de saberes se puede considerar como un proyecto epistémico y pedagógico que surge del reconocimiento de formas diversas de conocer, ante la tentación omnicompreensiva de las filosofías y las ciencias occidentales. Requiere de propuestas que, desde diferentes niveles (político, económico, social, académico, educativo, etc.), propicien el respeto y la interfecundación recíproca entre conocimientos (Argueta, 2012). En América Latina, el diálogo de saberes se ha vuelto central en las reflexiones y propuestas interculturales; este diálogo requiere la reconfiguración de los modelos epistemológicos y pedagógicos tradicionales para responder de manera más clara a las demandas sobre el reconocimiento del pluralismo. El debate sobre el diálogo de saberes sigue abierto y precisa de una profundización en diversos ámbitos, como la atención sistemática a los procesos de formación de los así llamados conocimientos otros. En esta sección, me enfoco sobre los actores no-humanos que intervienen en las relaciones epistémicas y pedagógicas de los “colectivos más que humanos”.

Aunque los estudios e investigaciones que abordan las relaciones entre humanos y no-humanos no siempre se originan en lo que se conoce como el giro ontológico, como es evidente en el caso de la cosmovisión, que constituye “el paradigma dominante en las disciplinas encargadas de estudiar a los pueblos indígenas” (Navarrete, 2018: 11), es esta nueva orientación teórica la que busca dar formalmente la bienvenida a los no-humanos como actores históricos y sociales. Esta acogida es posible gracias a un cambio en la descripción etnográfica que se esfuerza por “tomar en serio” las palabras de los interlocutores, como una respuesta directa al “derecho [de

los pueblos] a decidir lo que ellos entienden por realidad” (Viveiros de Castro, 2014: 238-239). Este cambio metodológico conduce a la consideración de que el verdadero objeto de la antropología “no son las epistemologías, sino las ontologías” (Viveiros de Castro, 2015: 53).

A continuación, mencionaré fragmentos de tres trabajos que ilustran cómo, en contextos geográficos y culturales diversos, los seres humanos interactúan con otras entidades y dan origen a comunidades epistémicas y pedagógicas “más que humanas”. Considero que tales fragmentos son paradigmáticos, ya que destacan la importancia de una apertura ontológica en el diálogo de saberes para evitar reducir las realidades descritas a “metáforas” o meras representaciones simbólicas; para ello, en cambio, requieren seguir los principios y las reglas que estas realidades mismas marcan.

El primer fragmento deriva de la ya clásica investigación sociolingüística y filosófica de Carlos Lenkersdorf (1999) entre los mayas tojolabales. En el libro *Los hombres verdaderos. Voces y testimonios tojolabales*, el autor propone el siguiente relato testimonial.

Una mañana un campesino tojalabal prepara una mancuera de bueyes para arar la tierra. ...nuestro hermano campesino, con animales y arado ya en la calle frente a la casa se demora media hora en salir, pues antes tiene que cumplir con una responsabilidad muy especial: se pone a platicar con los bueyes para convencerlos del trabajo que les espera y que exige tanto esfuerzo de todos ellos en conjunto (Lenkersdorf, 1999: 113).

Este relato debe leerse en el marco de una visión intersubjetiva del mundo, derivada de una forma de nombrarlo que no separa el sujeto del objeto, sino que conceptualiza las relaciones entre seres humanos y naturaleza como intersubjetivas. En esta perspectiva, el autor sostiene que, para el campesino, los bueyes “no representan sólo animales que no saben nada de nada, ni [son] objetos mudos

[sino] compañeros-sujetos, [e] igual que las plantas trascienden los valores, ya de cambio, ya de uso... Todo esto motiva a los tojolabales a hablar con los animales con quienes trabajan” (Lenkersdorf, 1999: 113). El autor reconoce en esta práctica el legado de la tradición maya, donde se sostiene que “todas las cosas tienen corazón”, como se evidencia en el *Libro de Chilam Balam de Chumayel* y en el *Popol Wuj*. Además, en relación con la forma en que se deberían abordar estos textos coloniales, critica las lecturas figurativas que tradicionalmente han interpretado su contenido como “leyendas, mitos, metáforas y poesías” (Lenkersdorf, 1999: 115):

Si bien el lenguaje del *Popol Wuj* y los Libros de *Chilam Balam* puede considerarse figurado, la realidad que atestiguan, en cambio, no lo es. La razón de nuestra afirmación la encontramos en la convicción perspectivista de los tojolabales de que todas las cosas tienen corazón. Con estas palabras no están enunciando cosas figuradas, ni míticas, sino la realidad que están viviendo (Lenkersdorf, 1999: 116).

Esto lleva al autor a especular sobre una forma otra de relacionarse con la naturaleza, donde los procesos educativos y de construcción del saber se basan en relaciones intersubjetivas entre humanos y no-humanos. Lenkersdorf señala que el conocimiento “requiere de dos sujetos agenciales que se complementan y, como tales, se influyen mutuamente”. En consecuencia, “el conocimiento no se realiza por la acción del sujeto conocedor que somete al objeto a su acción de conocer”, sino que debe considerarse como una acción bidireccional en la que se “exigen las aportaciones tanto del sujeto conocedor como del sujeto por conocer” (Lenkersdorf, 1999: 57). Este proceso revela un aspecto fundamental de la comunidad educativa *nosotri-ca* de los tojolabales: la idea de que también la materia, entendida como la naturaleza y todo lo existente, representa una clase de sujeto que

participa en el proceso educativo (Lenkersdorf, 1999: 136).

La segunda descripción se refiere al trabajo antropológico-educativo de Jorge Gasché. Al reflexionar sobre los procesos de intercomprensión culturales, Gasché presenta el ejemplo del cazador bora para explicar cómo, en las comunidades indígenas, la tecnología no se limita a los “principios científicos” y a la “eficacia técnica”; en cambio, abarca una serie de “gestos” y rituales dirigidos hacia otras entidades no humanas.

...si bien la trampa se cierra en función del disparo de un mecanismo de palancas, el animal eventualmente escapa. De ahí que el indígena remedia estos azares mediante conductas propiciatorias o preventivas y mediante discursos formales que, ambos, tienen valor de gestos operativos al mismo título que los que arman el dispositivo técnico... el cazador de monos bora que abandona la trampa en un árbol no debe mirar atrás cuando se aleja del sitio y, previamente, debe dirigir una plegaria al dueño de los animales lamiendo pasta de tabaco y consumiendo polvo de coca (Etsa, 1996). Estos gestos —conductas y discursos— en la visión del indígena son tan indispensables como los actos propiamente técnicos para garantizar el éxito de su actividad (Gasché, 2008: 339).

El tercer ejemplo se refiere a un trabajo de campo realizado personalmente entre los médicos tradicionales de la comunidad maya en la región de Los Chenes, Yucatán (Rosa, 2022a). Felipe Poot, *h'men* maya, describe su formación en medicina tradicional y sacerdocio como un proceso de interacción entre seres humanos y no-humanos. Aunque fue su abuelo quien identificó en él el don de la sanación y lo inició en los primeros conocimientos de las plantas medicinales, el resto de su proceso formativo ha sido posible gracias a la presencia y el acompañamiento pedagógico de los aluxes. Estas entidades, que a veces se manifiestan a Felipe bajo la apariencia de remolinos o

vientos, desempeñaron un papel fundamental en su proceso formativo. Le indicaron dónde encontrar los instrumentos para realizar los diagnósticos médicos y cómo utilizarlos; le enseñaron dónde y cómo encontrar las plantas medicinales, cómo usarlas y los procedimientos a seguir para sanar. Incluso le transmitieron la idea de que la labor de sanación conlleva una responsabilidad social, cuyo incumplimiento puede tener consecuencias graves tanto para él como para toda la comunidad.

Este último ejemplo resulta particularmente sugerente para explicar la razón detrás de una apertura del diálogo de saberes hacia lo ontológico. Una lectura basada en la representación simbólica de los hechos narrados por el *h'men* maya podría cerrar rápidamente la posibilidad de reflexiones ulteriores al considerar que los aluxes son simplemente el producto de la imaginación de Felipe o, en términos más generales, de las creencias y los mitos de la cosmovisión comunitaria. En esta perspectiva, el proceso formativo del *h'men* no podría entenderse como algo que ocurre en la realidad externa, sino más bien como una experiencia propia de su interioridad. Sin embargo, esta interpretación, dominante en el estudio de fenómenos culturales “otros”, especialmente aquéllos relacionados con lo religioso (Navarrete, 2018), no logra respetar completamente la “seriedad” con la que Felipe interactúa con los aluxes. Desde su perspectiva, de hecho, éstos no son producto de una fantasía individual o colectiva, sino entidades que existen de manera independiente de su voluntad.

Por otro lado, una interpretación que se esfuerza por “tomar en serio” las palabras del médico-sacerdote considera irrelevante si tales entidades son o no el fruto de una fantasía. Como sugiere Stengers (2010), más allá de su demostración empírica, es innegable la capacidad que los seres sobrenaturales tienen para producir efectos en los seres humanos. En esta perspectiva, los aluxes participan realmente en el proceso formativo de Felipe. Podría argumentarse que esta interpretación

algo rebuscada es poco práctica, y que lo que realmente importa son los saberes, independientemente de si el contexto del que derivan es inusual. Se podría afirmar que el sentido común, la experiencia empírica y la ciencia nos impiden aceptar una realidad tan extraña. Sin embargo, esta respuesta pragmática no tiene en cuenta que el pluralismo ontológico opera y produce efectos independientemente de la voluntad de quienes niegan su existencia. Ignorar tal pluralismo, por lo tanto, perjudica la comprensión integral de los saberes distintos que, como en el caso de Felipe, no son exclusivamente el resultado de la agencia humana, sino el producto de los vínculos y negociaciones que los seres humanos establecen con otros seres. Estos saberes cobran vida y significado en una suerte de laboratorio epistémico interespecífico que involucra a los “otros no-humanos” como coprotagonistas.

Lo mencionado me lleva a una reflexión general sobre el diálogo de saberes y el pluralismo epistemológico. En algunos casos, el reconocimiento de formas diversas de conocer puede corresponder a un pluralismo ontológico, donde interactúan mundos y realidades diversas. Ante tal reconocimiento, el diálogo de saberes se complejiza. Si uno de sus propósitos consiste en comprender cómo se producen y transmiten los conocimientos en otros contextos culturales y cuáles son los actores involucrados, entonces, ante la presencia de “colectivos más que humanos”, tal comprensión implica tomar en consideración la realidad en la que el conocimiento se produce y las diversas entidades que la conforman. Esta perspectiva requiere de una reconfiguración del saber y del diálogo como procesos no exclusivos de las interacciones humanas, sino como el resultado de una actividad compartida con otras entidades. Una apertura del diálogo de saberes en perspectiva ontológica, por lo tanto, requiere indagar cómo, a través de otras rutas ontológicas, los no-humanos acceden y participan como sujetos activos en el ámbito epistémico y pedagógico. Este

enfoque enriquecería la comprensión de las interacciones culturales y proporcionaría una base más sólida para el diálogo intercultural.

### *Hacia una pedagogía (intercultural) posthumanista*

Como señalan Ferrante y Sartori (2016), la pedagogía, desde la *paideía* griega hasta las más recientes teorías neo-humanistas, está permeada por los cimientos ontológicos, epistemológicos y éticos de los diversos modelos antropocéntricos que se han alternado en la cultura occidental. Uno de los supuestos más fundamentales en la pedagogía es la convicción de que sólo los seres humanos pueden educar y ser educados, lo cual habilita al acceso de los significados simbólicos que inauguran la separación del mundo animal. Esto ha permitido definir el *anthropos* como el *proprium* de la pedagogía y establecer su finalidad: “custodiar, defender y proteger el ser humano, en el sentido de ayudarlo en el desarrollo de su propia humanidad” (Ferrante y Sartori, 2016: 180, traducción propia).

La educación, como proceso intencional y programático, ha sido uno de los rasgos evolutivos más atribuidos a la especie humana por la sociedad occidental. Y la pedagogía, considerada por Mariani como “la ciencia más humana de todas las ciencias humanas” (en Ferrante y Sartori, 2016: 177, traducción propia), ha desempeñado un papel crucial en la edificación de la humanidad. Sin embargo, tal construcción no se ha llevado a cabo desde una perspectiva que reconoce las diversas formas “culturales” de interpretar lo humano, sino desde un ideal metafísico que, al tiempo que ha definido los límites entre seres humanos y el mundo natural, ha demarcado las jerarquías con respecto a los “otros menos que humanos”: hombres y mujeres que han sido catalogados por debajo de la línea de la humanidad, como sujetos a civilizar con “disciplina” pedagógica (Rosa, 2023).

La conexión entre estos dos límites no es fortuita, sino que está arraigada en los princi-

pios del humanismo como un modelo civilizatorio que ha influenciado tanto a la humanidad como a la naturaleza de manera similar. Este modelo se basa en una lógica binaria que considera a la alteridad como la contraparte negativa y especular de la identidad (Braidotti, 2015). Bajo esta perspectiva, los “otros” sensualizados, racializados —y especialmente los “otros” naturalizados, como las poblaciones indígenas de América— son ejemplos claros de esta analogía (Rosa, 2023).

El postestructuralismo, las teorías feministas, post y decoloniales, y más recientemente el posthumanismo, la teoría del actor-red y el giro ontológico en antropología, no sólo han contribuido a poner en tela de juicio este ideal de humanidad, sino que han cuestionado también la supuesta naturalidad de la ontología moderna. Esto ha permitido reposicionarla como una perspectiva parcial y limitada entre las múltiples configuraciones ontológicas existentes. En este sentido, mientras el posthumanismo, el multinaturalismo y la zooantropología, aunque desde perspectivas sensiblemente diferentes, han cuestionado la idea del excepcionalismo cultural y educativo del ser humano (Haraway, 2008; Viveiros de Castro, 2010, 2016; Mainardi, Marchesini, Marchesini y Tonutti, Bekoff, cit. en Ferrante y Sartori, 2016: 181-182), las teorías feministas e interseccionales, los estudios post y decoloniales han demostrado que tal excepcionalismo ha sido distribuido de manera arbitraria y diferenciada también entre los seres humanos, legitimando un sistema basado sobre la dominación y las desigualdades sociales.

Estas diferentes teorías, inflexiones y perspectivas convergen, en mayor o menor medida, en la interculturalidad, al contribuir a una evolución heterogénea del discurso intercultural. Como señala Dietz (2017), mientras que en los así denominados países del norte global la interculturalidad tiende a asociarse cada vez más con una concepción de diversidad constructivista, antiesencialista e interseccional, las propuestas que emergen desde el sur

global, como en América Latina, resaltan su estrecha relación con los movimientos sociales subalternos y emancipadores; sus luchas para la decolonización del conocimiento, los derechos territoriales y la revalorización de la memoria histórica con el fin de redefinir las relaciones entre Estado y sociedad.

Esta perspectiva intercultural decolonial o crítica (Walsh, 2010), promovida “tanto por el discurso académico poscolonial como por las reivindicaciones de los movimientos indígenas y afrodescendientes” (Dietz, 2017: 205), se centra en comprender los procesos históricos y sociales que han llevado a la subalternización de las culturas tradicionales u originarias. Su objetivo es desarrollar un proyecto político que pretende superar las dicotomías de matriz eurocéntrica para reconocer las cosmologías y cosmovisiones históricamente negadas. En términos de su dimensión pedagógica, la interculturalidad crítica elabora un discurso de orden post-indigenista (Dietz, 2017) que busca trascender las limitaciones pedagógicas del monolingüismo, monoculturalismo, monorracionalismo, mononaturalismo, etc., inherentes al proyecto de asimilación impuesto por el Estado-nación. Con este fin, propone una decolonización de la disciplina pedagógica que implica cuestionar y superar la colonialidad intrínseca de la modernidad, como fundamento de los mecanismos de normalización de la subjetividad que perpetúan la subalternización de las poblaciones originarias en la esfera del poder (Quijano, 2000), del saber (Grosfoguel, 2013) y del ser (Maldonado, 2007).

En este contexto, las aportaciones del giro ontológico resultan importantes para una pedagogía intercultural declinada en perspectiva decolonial. Esta reciente orientación teórica en antropología desplaza el énfasis multiculturalista aún prevaleciente en muchos enfoques funcionales al sistema hegemónico vigente (Walsh, 2010) y contribuye al proceso de decolonización del ser y de la naturaleza (Alimonda, 2010). Esto se debe a que pone de manifiesto que la diversidad y

los conflictos interculturales no se reducen únicamente a las diferentes interpretaciones y creencias culturales sobre “el” mundo, sino que también abarcan la dimensión ontológica de las relaciones mediante las cuales humanos y no-humanos interactúan y dan vida a “mundos” propios. De esta manera, el giro ontológico en antropología amplía el marco de comprensión de las relaciones interculturales y, al hacerlo, plantea nuevos desafíos posthumanistas a la agenda decolonial.

Retomando las reflexiones previamente expuestas en este artículo podemos afirmar que tales desafíos consisten en superar la tendencia universalista de la ontología, la epistemología y la ética antropocéntrica, así como el antropocentrismo pedagógico. Es decir, la idea de que sólo el ser humano, como única unidad de medida de la realidad, fuente exclusiva de conocimiento y único ser digno de atención moral, es capaz de producir cultura, educar, enseñar y formarse (Ferrante, 2014). En este sentido, el giro ontológico en antropología puede contribuir al “programa” de decolonización del ser y del sujeto pedagógico propuesto por la interculturalidad crítica, al cuestionar el excepcionalismo pedagógico humano frente al reconocimiento de colectivos que no comparten esta perspectiva. En consecuencia, el horizonte ontológico pluralista que emerge de estos colectivos complejiza la unidad de análisis y el propósito de la pedagogía intercultural, al considerar la educación no sólo como una elaboración cultural “humana”, sino como una dialéctica de comunidades humanas y no-humanas en interacción.

Lo mencionado conlleva a la necesidad de plantear nuevas interrogantes que surgen al observar “mundos” donde el ser y actuar como persona van más allá de los límites del *anthropos*. ¿Qué implica conocer, aprender y enseñar en contextos donde las entidades no humanas son consideradas agentes pedagógicos? ¿En qué consiste la formación del ser humano cuando el proceso de convertirse en persona implica la participación de almas

no-humanas, como en el nagualismo? Estas preguntas evidencian que el giro ontológico en antropología puede enriquecer aquellos *educational studies* que invitan a poner en juego una agencia difuminada entre seres humanos y no-humanos (Ferrante, 2018), ya que ofrecen una aportación específica respecto de las relaciones interculturales.

Mientras que los estudios educativos que se apoyan en la teoría del actor-red, el posthumanismo y la zooantropología (Ferrante y Orsenigo, 2018) critican el excepcionalismo humanista desde la filosofía y la ciencia occidental, el giro ontológico demuestra que los “colectivos más que humanos” llegan a conclusiones análogas sobre la agencialidad de los seres no-humanos, partiendo de premisas epistemológicas distintas y arraigadas en sus rutas ontológicas específicas. En este sentido, las contribuciones que el giro ontológico ofrece a la pedagogía intercultural son particulares, ya que invitan a explorar las relaciones pedagógicas en contextos donde las entidades no-humanas son percibidas y conocidas según criterios que desafían el sentido común, las premisas de la cultura dominante y la ciencia. ¿Qué significa conocer “con” la naturaleza cuando ésta es un sujeto? ¿Qué implica enseñar y aprender de otro no humano, y cómo se llevan a cabo dichos procesos? Éstas son algunas de las preguntas implícitas que el giro ontológico en antropología propone a la pedagogía intercultural.

## CONCLUSIONES

El entendimiento de los procesos formativos tradicionales en las comunidades originarias, así como la manera en que sus saberes se transmiten y reinterpretan, representan un desafío crucial para la educación intercultural en América Latina (Gallardo y Rosa, 2022). Este desafío implica un proceso de decolonización de la educación formal y una crítica a las visiones monistas impuestas por los conquistadores desde la colonización de América Latina.

Nos encontramos en un momento crucial de transformación post y decolonial, tanto en los países del sur como en el norte global. Este proceso de transformación requiere la deconstrucción y reconstrucción de los lenguajes, postulados teóricos, metodológicos y acciones de las ciencias sociales y humanas, incluida la pedagogía. En este escenario complejo, donde surgen diversas incertidumbres, el giro ontológico en antropología presenta nuevos desafíos. Mientras que la inflexión decolonial (Restrepo y Rojas, 2010) muestra que sin la decolonización del pensamiento occidental moderno no se puede instaurar un diálogo intercultural efectivo (Walsh, 2008), el giro ontológico en antropología plantea

la importancia de cuestionar las certezas establecidas sobre la naturaleza, el mundo y la realidad a la luz de las experiencias de las comunidades originarias y sus cosmologías.

En este artículo, mi intención ha sido destacar los desafíos teóricos y metodológicos que surgen al considerar de “manera seria” los discursos que señalan una pluralidad de rutas ontológicas que desafían el antropocentrismo dominante. Estos desafíos abren nuevas perspectivas educativas e invitan a reconsiderar las concepciones consolidadas sobre el conocimiento, la enseñanza y la relación con el mundo no-humano, a la luz de las perspectivas que emergen de otras configuraciones ontológicas.

## REFERENCIAS

- AGUADO, Teresa (2003), *Pedagogía intercultural*, Madrid, McGraw-Hill.
- ALIMONDA, Héctor (2010), “Sobre la insostenible colonialidad de la naturaleza”, *América Latina*, vol. 1, núm. 1, pp. 61-96.
- ARGUETA Villamar, Arturo (2012), “El diálogo de saberes, una utopía realista”, *Revista Integra Educativa*, vol. 5, núm. 3, pp. 15-29.
- BLASER, Mario (2018), “¿Es otra cosmopolítica posible?”, *Anthropologica*, vol. 36, núm. 41, pp. 117-144.
- BLASER, Mario (2019a), “Reflexiones sobre la ontología política de los conflictos medioambientales”, *América Crítica*, vol. 3, núm. 2, pp. 63-79.
- BLASER, Mario (2019b), “Ontologías relacionales”, conferencia presentada en la Universidad Central, Colombia, 26 de septiembre de 2019, en: <https://www.youtube.com/watch?v=QpRlvFwMDT4&t=1649s> (acceso: 15 de marzo de 2023).
- BRAIDOTTI, Rosi (2015), *Lo posthumano*, Barcelona, Gedisa.
- BRIGATI, Roberto (2021) “Antropologia e rappresentazionalismo. Note genealogiche”, en Fabio Dei y Luigigiovanni Quarta (coords.), *Sulla svolta ontologica. Prospettive e rappresentazioni tra antropologia e filosofia*, Milano, Maltemi, pp. 63-103.
- DE LA CADENA, Marisol (2010), “Indigenous Cosmopolitics in the Andes. Conceptual reflections beyond ‘politics’”, *Cultural Anthropology*, vol. 25, núm. 2, pp. 334-370.
- DE LA CADENA, Marisol (2015), *Earth Beings: Ecologies of practice across Andean worlds*, Durham y Londres, Duke Press University.
- DE LA CADENA, Marisol (2017, 13 de junio), “Cuando la naturaleza no es común...”, clase inaugural del año académico del Programa de Antropología de la Universidad Católica de Chile, campus San Joaquín, en: <https://www.youtube.com/watch?v=4Ine4srh8sY&t=1s> (acceso: 22 de enero de 2022).
- DESCOLA, Philippe (2007), “Beyond Nature and Culture: Radcliffe-Brown lecture in social anthropology”, en Peter James Marshall (ed.), *Proceedings of the British Academy*, vol. 139, 2005, Oxford, British Academy, pp. 137-155.
- DESCOLA, Philippe (2012), *Más allá de la naturaleza y la cultura*, Buenos Aires, Amorrortu.
- DIETZ, Gunther (2017), “Interculturalidad: una aproximación antropológica”, *Perfiles Educativos*, vol. 39, núm. 156, pp. 192-207. DOI: <https://doi.org/10.22201/iisue.24486167e.2017.156.58293>
- ESCOBAR, Arturo (2014), *Sentipensar con la tierra: nuevas lecturas sobre desarrollo, territorio y diferencia*, Medellín, Universidad Autónoma Latinoamericana.
- FERRANTE, Alessandro (2014), *Pedagogia e orizzonte post-umanista*, Milán, Edizioni Universitarie di Lettere Economia e Diritto.
- FERRANTE, Alessandro (2018), *Agency e materialità nella cultura pedagogica diffusa. Immagini dalla formazione*, en Alessandro Ferrante y Jole Orsenigo (eds.), *Dialoghi sul postumano: pedagogia, filosofia e scienza*, Milán/Udine, Mimesis (formato Kindle).

- FERRANTE, Alessandro y Daniele Sartori (2016), "From Anthropocentrism to Post-Humanism in the Educational Debate", *Relations*, vol. 4, núm. 2, pp. 175-194.
- GASCHÉ, Jorge (2008), "Niños, maestros, comuneros y escritos antropológicos como fuentes de contenidos indígenas escolares y la actividad como punto de partida de los procesos pedagógicos interculturales: un modelo sintáctico de cultura", en María Bertely, Jorge Gasché y Rossana Podestá (coords.), *Educando en la diversidad cultural. Investigaciones y experiencias educativas interculturales y bilingües*, Quito, Abya-Yala, pp. 279-366.
- GROSFOGUEL, Ramón (2013), "Racismo/sexismo epistémico, universidades occidentalizadas y los cuatro genocidios/epistemicidios del largo siglo XVI", *Tabula Rasa*, núm. 19, pp. 31-58.
- HARAWAY, Donna J. (1995), *Manifiesto Cyborg. Donne, technologie e biopolitiche del corpo*, Milán, Feltrinelli.
- HARAWAY, Donna J. (2008), *When Species Meet*, Minneapolis, Minnesota University Press.
- KOHN, Eduardo (2021), *Cómo piensan los bosques*, Quito, Abya Yala.
- LATOUR, Bruno (2005), *Reassembling the Social. An introduction to actor-network theory*, Oxford, Oxford University Press.
- LATOUR, Bruno (2007), *Nunca fuimos modernos. Ensayo de antropología simétrica*, Buenos Aires, Siglo XXI.
- LENKERSDORF, Carlos (1999), *Los hombres verdaderos. Voces y testimonios tojolabales*, México, Siglo XXI/UNAM.
- MALDONADO Torres, Nelson (2007), "Sobre la colonialidad del ser: contribuciones al desarrollo de un concepto", en Santiago Castro-Gómez y Ramón Grosfoguel (eds.), *El giro decolonial. Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global*, Bogotá, Siglo del Hombre, pp. 127-168.
- MOL, Annemarie (2002), *The Body Multiple: Ontology in medical practice*, Durham, Duke University Press.
- MOZOWSKI Van Loon, Aäron (2021), "Alteridad, lenguaje y ontología en la antropología perspectivista de Eduardo Viveiros de Castro: reflexiones extemporáneas", *Iberoforum. Revista de Ciencias Sociales*, vol. 1, núm. 2, pp. 1-33.
- NAVARRERE Linares, Federico (2018), "Más allá de la cosmovisión y el mito. Una propuesta de renovación conceptual", *Estudios de Cultura Náhuatl*, vol. 56, pp. 9-43.
- PANIKKAR, Raimon (1990), "The Pluralism of Truth", *World Faiths Insight*, núm. 26, pp. 716.
- PANIKKAR, Raimon (1996), "Religión, filosofía y cultura", *Ilu. Revista de Ciencias de las Religiones*, núm. 1, pp. 125-148.
- PIGEM, Jordi (2001), "Interculturalidad, pluralismo radical y armonía invisible", *Ilu. Revista de Ciencias de las Religiones*, núm. 6, pp. 117-131.
- QUIJANO, Aníbal (2000), "Coloniality of Power, Ethnocentrism, and Latin America", *Nepantla*, vol. 1, núm. 3, pp. 533-580.
- RESTREPO, Eduardo y Axel Rojas (2010), *Inflexión decolonial: fuentes, conceptos y cuestionamientos*, Popayán (Colombia), Universidad del Cauca.
- ROSA, Carlo (2022a), "Epistemología y medicina tradicional. Conocimiento y formación en Felipe Poot, h'men maya", en Ana Laura Gallardo y Carlo Rosa (coords.), *Epistemologías e interculturalidad en educación*, México, UNAM-IISUE, pp. 79-109.
- ROSA, Carlo (2022b), "Conocer 'con' la naturaleza. Reflexiones pandémicas para una posible pedagogía más allá de lo humano", *Mitología Hoy*, vol. 25, pp. 91-106. DOI: <https://doi.org/10.5565/rev/mitologias.827>
- ROSA, Carlo (2023), "Condenados a aprender. Algunas reflexiones sobre los 'pedagógicamente damnés'", en Mauricio Zabalgoitia y Elena Ritondale (coords.), *Pedagogías alternativas. Lecciones y transgresiones de la escritura del género en México (siglos XX y XXI)*, México, UNAM-IISUE, pp. 199-234.
- STENGERS, Isabelle (2010), "Including Nonhumans in Political Theory: Opening the Pandora's box?", en Bruce Braun y Sarah J. Whatmore (eds.), *Political Matter: Technoscience, democracy, and public life*, Minneapolis/Londres, University of Minnesota Press, pp. 3-33.
- STENGERS, Isabelle (2011), *Cosmopolitics*, vol. 2, Minneapolis, University of Minnesota Press.
- STENGERS, Isabelle (2014), "La propuesta cosmopolítica", *Pléyade. Revista de Humanidades y Ciencias Sociales*, núm. 14, pp. 17-41.
- VIVEIROS de Castro, Eduardo (2004), "Perspectival Anthropology and Method of Controlled Equivocation", *Tpití*, vol. 2, núm. 1, pp. 3-22.
- VIVEIROS de Castro, Eduardo (2010), *Metafísicas caníbales. Líneas de antropología posestructural*, Buenos Aires, Kats editores.
- VIVEIROS de Castro, Eduardo (2013), *La mirada del jaguar: introducción al perspectivismo amerindio*, Buenos Aires, Tinta Limón.
- VIVEIROS de Castro, Eduardo (2014), "Llevar a serio... contra el infierno metafísico de la antropología: entrevista con Eduardo Viveiros de Castro", *Anales de Antropología*, vol. 48, núm. 2, pp. 219-244.
- VIVEIROS de Castro, Eduardo (2015), *The Relative Native. Essays on indigenous conceptual worlds*, Chicago, HAU Books.
- VIVEIROS de Castro, Eduardo (2016), "Perspectivisme et multinaturalisme en Amérique indigène", *Journal des Anthropologues*, núm. 138-139, pp. 161-181. DOI: <https://doi.org/10.4000/jda.4512>

WALSH, Catherine (2008), "Interculturalidad, plurinacionalidad y decolonialidad: las insurgencias político-epistémicas de refundar el Estado", *Tabula Rasa*, núm. 9, pp. 131-152.

WALSH, Catherine (2010), "Interculturalidad crítica y educación intercultural", en Jorge Viaña, Luis Tapia, Catherine Walsh, *Construyendo interculturalidad crítica*, La Paz, Instituto Interamericano de Integración-Convenio Andrés Bello, pp. 75-96.

# La cualidad multicultural de los espacios de aprendizaje en la educación superior

WALFREDO GONZÁLEZ HERNÁNDEZ\*

El aprendizaje de los estudiantes transcurre en diferentes lugares, como los museos y los espacios virtuales, entre muchos otros, por lo que el concepto de espacio de aprendizaje permite caracterizar todas las áreas donde se puede aprender en cualquier nivel educativo. En estos espacios el estudiante puede aprender de varias culturas, incluso en las aulas, donde se dan encuentros culturales desde lo individual hasta lo social. Por ello, el objetivo de este artículo es argumentar la cualidad multicultural de los espacios de aprendizaje donde el estudiante se implica para aprender. En el cuerpo del artículo se analizan los conceptos de cultura y su relación con el aprendizaje, que permitirán analizar, en un segundo momento, la multiculturalidad en los espacios de aprendizaje escolarizados y no escolarizados. Por último, se abordan los espacios de aprendizaje cuyos integrantes provienen de culturas diferentes y las relaciones que se pueden establecer.

*The students' learning takes place in different places, such as museums and virtual spaces, among many others, therefore the concept of learning space allows you to characterize all areas where you can learn at any educational level. In these spaces, the student can learn from various cultures, even in the classrooms, where there are cultural encounters from the individual to the social. Thus, the objective of this article is to argue the multicultural quality of the learning spaces where the student is involved in learning. In the body of the article, the concepts of culture and their relationship with learning are analyzed, which will allow us to analyze, in a second moment, multiculturalism in school and out-of-school learning spaces. Finally, it addresses the learning spaces whose members come from different cultures and the relationships that can be established.*

## Palabras clave

Aprendizaje  
Cultura  
Multiculturalidad  
Espacios de aprendizaje  
Educación multicultural

## Keywords

Learning  
Culture  
Multiculturalism  
Learning spaces  
Multicultural education

Recepción: 24 de octubre de 2023 | Aceptación: 1 de marzo de 2024

DOI: <https://doi.org/10.22201/iisue.24486167e.2024.185.61571>

- \* Profesor de Informática en la Universidad Central "Marta Abreu" de las Villas (Cuba). Doctor en Ciencias Pedagógicas. Líneas de investigación: didáctica de la informática; tecnologías en la educación. Publicaciones recientes: (2024, en coautoría con M. Petersson y M. Moreno), "Creative Learning in Final Year Students in Computer Engineering: A case study of the University of Matanzas", *Thinking Skills and Creativity*, vol. 52, p. 101479; (2023), "El análisis de la citación de artículos científicos en las tesis de doctorado en Ciencias Pedagógicas de la Universidad de Matanzas", *Revista Interamericana de Bibliotecología*, vol. 46, pp. e342760-e342780. CE: [wghernandez@uclv.cu](mailto:wghernandez@uclv.cu). ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8974-3721>

## INTRODUCCIÓN

El aprendizaje es una actividad tan antigua como la humanidad misma, y son diversas las ciencias que lo investigan; entre ellas está la didáctica, que estudia el proceso formativo de las nuevas generaciones. Para esta ciencia, el aula es el espacio por excelencia donde transcurre el aprendizaje; allí es donde el estudiante interactúa con el personal preparado para conducirlo: el maestro. Esta premisa de la didáctica se asume como cierta desde la enseñanza primaria hasta la educación superior; sin embargo, muchos factores de la sociedad actual están haciendo tambalear esa tesis.

Uno de estos factores es el advenimiento de las tecnologías y la ubicuidad que éstas suponen respecto del proceso educativo. La existencia de muchos cursos de acceso abierto y en línea es una oportunidad para que los estudiantes se preparen y obtengan conocimientos y certificados desde casa. Es interesante también que, algunos de estos cursos no los preparan profesionales de la educación, sino personas especialistas en la materia provenientes de las empresas certificadoras (Matthews *et al.*, 2021).

La existencia de este tipo de organizaciones ha puesto en cuestión a las instituciones educativas como únicos centros de aprendizaje. Muchas empresas certificadoras proveen de títulos que permiten un mejor acceso al mercado laboral que las titulaciones educativas, mientras que otras ofrecen procesos formativos complementarios a la educación escolar en distintos niveles educativos. Para las universidades, este fenómeno se observa fundamentalmente en las ramas del conocimiento asociadas a las tecnologías, pero no está muy lejano el momento en que las ciencias sociales entren también a esta dinámica. De hecho, las universidades están certificando a sus profesores en las competencias que se requieren para promover los productos que las empresas ofrecen. Los procesos de interacción entre instituciones educativas y este

tipo de organizaciones deben ser analizados desde una perspectiva de diálogo en la cual las primeras actualicen sus métodos de aprendizaje y, por su lado, las organizaciones lleven su dinamismo a los procesos universitarios (González-Hernández, 2022b). Otros centros educativos como Khan Academy, Coursera, Quizlet y BBCBitesize permiten a los estudiantes de diferentes niveles educativos acceder a conocimientos en contextos y ritmos diferentes a los escolares. En estos espacios interactúan con otros estudiantes y adultos de los cuales aprenden.

Un segundo factor es que el estudiante interactúa con otras personas durante su educación más allá del maestro en el aula. La teoría pedagógica actual (Zangerle, 2023) establece que en el proceso educativo existen tres componentes personales: profesor, grupo y estudiante; sin embargo, éstos no son los únicos, ya que dentro de las instituciones educativas existen más actores que cumplen diversos roles y cuya interacción con los estudiantes implica también aprendizaje; por ejemplo, personal de limpieza y administrativo, personal de apoyo a la docencia y otros. Estas interacciones, en algunos casos, pueden incluso ir en sentido contrario respecto de los propósitos de la organización y las personas que laboran en ella, ya que de dichas interacciones emergen sentidos subjetivos acerca de la institución y su funcionamiento, así como sobre las personas que trabajan en ella y los propósitos de los estudiantes.

La didáctica debería estudiar el impacto de estos factores en los procesos educativos; algunos autores incluso ya han comenzado a reflejarlo en sus investigaciones (González-Fernández *et al.*, 2022). La influencia que logre quien interactúa con los estudiantes puede ser decisiva en sentido positivo o negativo, dependiendo de los procesos emocionales resultantes de la interacción. Puede ocurrir que los estudiantes prefieran otros espacios formativos donde implicarse y que la institución educativa quede sólo como una vía

para obtener las titulaciones necesarias para complacer a diferentes actores sociales, o bien para resolver otras situaciones que pueden estar relacionadas o no con la oferta educativa. Ello llevaría a un aprendizaje formal que no lograría la emergencia de emociones positivas en los procesos educativos institucionales. Puede darse también una modalidad híbrida en la que el estudiante asiste a otros procesos formativos donde aprende determinados contenidos y los contrasta con los escolares para recibir doble formación y titulación.

Es importante que la didáctica comience a preocuparse por sistematizar los supuestos teóricos que permitan comprender estos procesos. Uno de estos supuestos se ha denominado “espacio de aprendizaje”. Para González-Hernández (2021: 32) un espacio de aprendizaje es “...como un espacio de producción subjetiva a través del diálogo entre los componentes del proceso pedagógico (en su sentido más general) en el cual transcurre el aprendizaje”. Esta definición tiene varias implicaciones para la didáctica:

- Los espacios de aprendizaje no se asocian solamente a lugares físicos, sino también a momentos, comunidades, lugares físicos o virtuales donde la persona se implica para aprender.
- Los espacios de aprendizaje pueden ser institucionales o no; así mismo, el aprendiz puede estar inmerso en aprendizajes que podrían estar siendo conducidos por personas cuya preparación no es la adecuada para ello.
- La perspectiva del diagnóstico del aprendizaje basado en saber cuánto de lo que se enseña es aprendido debe ser modificada por una que sea capaz de diagnosticar el desarrollo alcanzado por el estudiante y sus potencialidades como productor de subjetividades. Para ello, la epistemología cualitativa deviene el método por excelencia para lograrlo, dadas sus características como

método de investigación (De-Alcántara y Do-Carmo de-Oliveira, 2020).

- Parte de la labor del maestro es integrar todos los espacios de aprendizaje donde el estudiante se involucra, de manera que conduzca los procesos de subjetivación de quien aprende. Los métodos basados en el diálogo (Tadesse *et al.*, 2023) permiten explorar la subjetividad del estudiante de manera que, al conocer sus espacios de aprendizaje e interactuar con ellos, se hace posible que éstos lleguen al aula.
- El maestro puede organizar su clase teniendo en cuenta los procesos educativos que ocurren en espacios tanto escolares como no escolares, lo que le permitiría una estructuración metodológica de su clase personalizada. El uso de métodos de enseñanza problematizadores propicia que se expresen todos los sentidos subjetivos del estudiante en un espacio en el que estén presentes las personas preparadas para conducirlo (Hui *et al.*, 2023). Esta personalización resulta esencial para el desarrollo del aprendizaje creativo, considerado por varios autores como el fin de todo proceso educativo escolarizado (González-Hernández *et al.*, 2024).

Las implicaciones para la didáctica del concepto de espacio de aprendizaje deben llevar a un sistema teórico que conciba la conducción del proceso de aprender desde un enfoque holístico e integrador basado en el bienestar de quien aprende. Este sistema teórico debe caracterizarse por ser complejo y estar abierto al diálogo con otros sistemas teóricos, como la filosofía, la psicología y la sociología, que son el fundamento de la didáctica y de su objeto de aprendizaje.

Hasta el momento, González-Hernández (2021) ha establecido que los espacios de aprendizaje deben tener dos cualidades: ser configuracionales y ser subjetivados. La primera

característica está dada en la construcción del sistema de espacios de aprendizaje como una configuración en la que “...el sujeto construye y se implica como portador y productor de subjetividades” (González-Hernández, 2021: 21). Esto conforma un entramado social y cultural en el que la persona se implica cada vez más y se va transformando en el proceso, de ahí su carácter configuracional y cultural. Cada componente del sistema de espacios de aprendizaje establece flujos informacionales que se organizan desde la perspectiva de la persona que los conforma y de las producciones subjetivas que en ellas establezca; es en estos flujos que se apropia de los signos y símbolos propios de la cultura establecida en cada espacio. Por todo lo que se ha planteado hasta el momento cabe transcribir la definición de configuración dada por González-Hernández (2016) cuando expresa que ésta puede ser vista como

...la estructura compleja o no en que un sistema complejo organiza o reorganiza a sus componentes (estructurales y/o funcionales) para interactuar con otros sistemas, en dependencia de sus características propias y del otro sistema, así como de la naturaleza de la interacción entre ellos (González-Hernández, 2016: 95).

Es subjetivo, en tanto es un espacio de producción de subjetividades donde el sujeto aprende. En estos espacios las personas producen subjetividades que pueden ser compartidas o no, en las que se van interrelacionando y estableciendo códigos de conducta, de comunicación, así como sentimientos compartidos u opuestos derivados de la complejidad de los procesos de subjetivación humana. En los espacios de aprendizaje pueden confluir personas portadoras de culturas diversas, lo que les daría un carácter multicultural que en la cita anterior no ha sido tenido en cuenta por el autor del concepto, aunque está reconocido en una amplia literatura al respecto (Foteva *et al.*, 2023). Para Markey *et al.* (2023: 1), la

internacionalización de la educación superior “...es considerada un mecanismo para mejorar la dimensión internacional e intercultural de la educación”. Por ello es tan importante agregar una nueva cualidad a estos espacios: la multiculturalidad.

A partir de lo anterior, el objetivo de este artículo es argumentar la cualidad multicultural de los espacios de aprendizaje. Para lograrlo, en un primer apartado se argumentan las relaciones entre cultura y educación a partir de la toma de posiciones acerca de la cultura y el aprendizaje; en un segundo apartado se abordan las relaciones entre aquellos espacios de aprendizaje sustentados por instituciones educativas (o escolarizados) y los que están sustentados por instituciones no educativas. Por último, se estructuran las relaciones que se pueden establecer en espacios de aprendizaje donde confluyen culturas diferentes.

## CULTURA Y APRENDIZAJE

La discusión acerca de lo que es cultura y las formas en que se produce es parte central de este artículo. En el aula, el estudiante se enfrenta a varias asignaturas que conforman el currículo diseñado para él/ella y cada una de éstas puede ser impartida por varios profesores. De ahí que la enseñanza es un encuentro de subjetividades entre los que enseñan y los que aprenden, donde cada uno puede poseer una cultura diferente. Una definición de cultura la asume como “...un espacio de producción simbólica, que [es vivenciada] por el sujeto en los diferentes espacios sociales en que participa, y por eso es parte permanente de su historia” (De Abreu y González Rey, 2018: 4). Esta visión de cultura establece claramente las relaciones entre lo individual y lo social como partes indisolubles de la sociedad en la cual el ser humano se inserta y desarrolla. Muy relacionado con esta definición, Farnsworth (2021: 1000) plantea que “...la cultura es el conocimiento aprendido y compartido que grupos específicos utilizan para generar su comportamiento e interpretar su

experiencia del mundo” (traducción del autor). Otra definición interesante de cultura aborda su forma de existencia: “la cultura existe inherentemente en las prácticas sociales a través de las interacciones y comunicaciones de las personas que participan en ellas” (Sze Goh, 2020: 4, traducción del autor). En esta definición se hace énfasis en tres elementos esenciales: las prácticas socialmente establecidas, las interacciones y comunicaciones y la implicación de las personas en ellas.

Al integrar las definiciones abordadas hasta el momento puede afirmarse que la cultura es una producción simbólica asumida y compartida por un grupo humano; y que parte de esta producción son los lenguajes, las conductas, los modos de ser y de hacer, las cosmovisiones y los valores, entre otras. Por tanto, desde lo individual hasta lo social existe una cultura; y esta cultura no se reduce a un sistema de conocimientos en particular. Es lícito, entonces, recordar que la cultura tiene su reflejo en lo individual, lo grupal, lo organizacional y lo social, por lo que, en todos los momentos de interacción de los seres humanos, en los diferentes niveles, se producen encuentros culturales.

El aprendizaje se aprecia como un proceso de producción subjetiva culturalmente mediada (González Rey, 2019) donde se estructuran configuraciones subjetivas en las que se integran sentidos subjetivos (Fleer *et al.*, 2017) como producciones simbólicas emocionales que emergen durante la actuación del individuo que aprende en un contexto cultural. Ello implica que el aprendizaje posee una trayectoria cuyo contexto actual responde a un pasado portador de un entramado de relaciones sociales-culturales. Las actuaciones actuales determinarán las líneas generales de su futuro a partir de los sentidos subjetivos que emergen y que serán capaces de reestructurar las configuraciones subjetivas que ya posee. Los contenidos culturales que aprende el sujeto, las emociones que emergen de esos procesos simbólicos que tienen lugar, las relaciones con los encargados de enseñar, con la familia y la comunidad, las

formas de estudio exitosas en cada situación, entre otros, se van integrando en una configuración subjetiva del aprender que puede cambiar durante la emergencia de nuevos sentidos subjetivos con potencial para reestructurarla.

Las transformaciones de esta configuración subjetiva dependen de los sentidos subjetivos que emerjan ante situaciones lo suficientemente dramáticas (Veraksa *et al.*, 2020) para convertirse en sentidos subjetivos dominantes de la configuración. También depende de los recursos que posea la persona para lidiar con esa situación y cómo los integra en ese momento. Un proceso emocional suficientemente dramático como el éxito al obtener algo muy anhelado o una situación familiar lo suficientemente complicada puede llevar a la reestructuración de esta configuración. De ahí que los procesos de aprendizaje sean configuracionales, en tanto que integran de manera muy diversa los sentidos subjetivos de la persona; así como los procesos emocionales y simbólicos que emergen en cada una. Es así que estas configuraciones son de carácter único e irrepetible y, consecuentemente, el aprendizaje también es un proceso cultural.

El aprendizaje se produce cuando el que aprende es sujeto de su aprendizaje, en un contexto cultural y social; es decir, cuando se asume como sujeto “...condición momentánea de la persona o de un grupo en la cual es posible generar un espacio propio de subjetivación en determinado momento, capaz de ir más allá de las normas formales establecidas” (Magalhães Goulart, 2017: 61, traducción del autor). Los procesos de enseñanza lograrán el aprendizaje cuando quienes aprenden se conviertan en sujetos de su aprendizaje y cuenten con espacios de subjetivación propios, en donde los contenidos a enseñar estén cargados de producción subjetiva. La afirmación en la oración anterior debe ser estudiada en la teoría didáctica para lograr que los estudiantes se impliquen en los espacios escolarizados.

En cualquier nivel de formación en que se encuentre el estudiante, debe ser preparado

para interactuar con culturas diferentes y respetar los valores que cada una de ellas encarna sin perder su propia identidad cultural. De ahí que, desde el diseño curricular, la formación en cada rama del saber humano debe concebirse como el aprendizaje de una cultura que es compartida por un conjunto de seres humanos en forma de asignatura: la matemática con su lenguaje preciso y sin ambigüedades; la química con las fórmulas y su descripción de los procesos moleculares; la informática en su doble condición de ciencia y tecnología, así como las manifestaciones artísticas con la sublimación de la realidad que implican, entre otras. Todo ello conformaría una cultura propia que se integra a otros sistemas culturales para conformar la cultura de la humanidad.

Si a lo anterior se le añade como elemento motivador la introducción de los elementos históricos que han ocurrido en las producciones subjetivas compartidas, entonces se irá formando en el estudiante una educación multicultural desde las propias asignaturas. Ello se debe a que estas producciones no son de un país o un área determinada, sino que corresponden a toda la humanidad. Esta visión de la cultura como sistema de conocimientos compartidos debe abordarse de manera explícita para que los estudiantes puedan comprender el desarrollo humano de una manera holística e integradora. La concepción de cultura que hemos abordado se deslinda de aquella que la asume como arte. Lo descrito anteriormente, cabe aclarar, no ha sido suficientemente tratado en la didáctica (Biesta, 2023).

Todos los niveles educativos pueden potenciar la multiculturalidad en los espacios escolarizados. La interacción con la historia de las ramas del saber humano que devienen en asignaturas, así como la declaración explícita de los aportes hechos por las diferentes culturas, contribuyen a este propósito. La matemática es un buen ejemplo de ciencia que ha tenido un largo desarrollo multicultural. La inserción y promoción de actividades curriculares —con profesionales de diversa

procedencia que echan mano de recursos digitales—, es una excelente vía para lograr la multiculturalidad en el currículo. Es la universidad el centro formador que más potencia la implicación de un estudiante en diversos espacios de aprendizaje y donde pueden estar inmersos en procesos multiculturales. Los tres procesos sustantivos pueden fomentar la multiculturalidad en los espacios de aprendizaje.

### LA MULTICULTURALIDAD EN LOS ESPACIOS DE APRENDIZAJE ESCOLARIZADOS Y NO ESCOLARIZADOS

Los diseños curriculares deben dejar espacios para aquellas asignaturas que complementan los procesos de formación. Estudiantes que en las carreras afines a la informática investiguen en temas de inteligencia artificial o bioinformática necesitan cursos, asignaturas propias de la especialidad de medicina; y lo mismo para el caso de los estudiantes de medicina que se dediquen a estos temas, no sólo desde la óptica de la selección de sistemas de conocimientos que corresponden a otro perfil, sino desde la interacción con una organización educativa y las personas que la componen con diferentes culturas de la profesión. Esta interacción no es sólo propia de la universidad, ya que se puede dar en todos aquellos niveles educativos donde existan procesos formativos orientados a una formación profesional.

La introducción de asignaturas electivas que pueden ser matriculadas desde espacios virtuales compartidos entre instituciones educativas constituye una alternativa interesante para introducir al estudiante en la multiculturalidad. Existen innumerables cursos a distancia que entregan certificaciones de instituciones educativas avaladas internacionalmente; muchos son gratuitos y ofrecen formación complementaria. Vale la pena tener en cuenta estos cursos —y los diplomas que ofrecen— durante los procesos de formación en los diferentes niveles educativos.

Esta visión de multiculturalidad es posible; en ella los estudiantes gestionan su conocimiento bajo el requerimiento de la búsqueda y culminación de cursos en espacios de aprendizaje en los que confluyan personas de diferentes culturas. Organizar el currículo desde esta perspectiva llevaría a la integración de asignaturas propuestas por varias instituciones educativas, lo que lograría la internacionalización del currículo.

Los procesos de investigación conllevan necesariamente a procesos multiculturales. La ciencia es una producción subjetiva que describe la realidad en diversos campos del interés humano y permite transformarla, aunque no siempre con los mejores resultados. La investigación es un proceso humano, subjetivo; este nuevo nivel de los modelos teóricos de las ciencias permite superar la era de las “ciencias empíricas” para destacar la ciencia como productora de inteligibilidades —y no de “verdades”— apoyadas en la identidad entre lo estudiado y el conocimiento (González Rey, 2017: 33).

Por tanto, las producciones científicas están sujetas a las consideraciones compartidas entre grupos humanos que discuten acerca de qué es correcto y qué no, así como sobre las vías para “acercarse” a la realidad y generalizar conclusiones. Cuando los que aprenden y los que enseñan se implican en procesos de investigación científica, construyen o se insertan en espacios en los cuales emergen producciones subjetivas compartidas sobre la ciencia, sus vías y resultados. Los resultados del aprendizaje comienzan a mejorar (Asrizal *et al.*, 2022); quienes aprenden comienzan a realizar una búsqueda intensiva de información que se va personalizando y que transgrede lo dado en los espacios físicos o virtuales.

La investigación potencia el intercambio con diferentes profesionales portadores de una cultura que puede ser disímil a la que se enseña en los niveles educativos. Al mismo tiempo, cada investigación utiliza métodos, conocimientos, búsquedas y procesos ajustados a sus necesidades, de ahí que en cada

una de las investigaciones existe un conjunto de normas, visiones, formas de hacer y de pensar compartidas que se nutren de otras investigaciones. Para sustentar cada una de las investigaciones se eligen aquellos supuestos teóricos que describen la realidad, y que han sido configurados a partir de las opiniones de los investigadores, de manera que se establecen flujos informacionales con otras investigaciones. Sin embargo, las estructuras y los componentes pueden ser modificados o no depender de los flujos informacionales que se establecen con los fundamentos, los investigadores y la práctica; esto es lo que le da su carácter complejo y configuracional. De ahí que la investigación es un espacio de aprendizaje subjetivado, configuracional y, como se argumenta en este artículo, multicultural.

La práctica laboral de los estudiantes que se preparan como profesionales constituye momentos de encuentro con organizaciones culturalmente diversas entre sí, y donde puede haber sistemas de comunicación, valores y visiones compartidos, así como otros totalmente diferentes. En cada práctica se conforma una tríada compuesta por la cultura de la organización donde ésta se realiza, la cultura académica propia de las universidades y la cultura de las organizaciones a transformar, en caso de que sea necesario, ya que pueden ser diferentes entre ellas. Este último caso transcurre durante la formación de profesionales de las áreas de tecnologías si su práctica transcurre en una organización de servicios de transformación tecnológica que trabajan sobre los sistemas de otras organizaciones.

Es importante analizar la cultura de la organización como un proceso de producción subjetiva compartida por sus miembros. Esta producción es cambiante; se alimenta de la actuación de sus integrantes y está basada en las normas, códigos y símbolos que han construido durante un periodo de tiempo. La emergencia de nuevos sentidos subjetivos puede cambiar o reafirmar los basamentos de la cultura de la organización e, incluso, sus

objetivos iniciales. Al mismo tiempo, la cultura construida por los integrantes se refleja en cada uno de ellos (Syarifah y Nabhan, 2022); marca su actuación durante los procesos que transcurren en ella. La cultura organizacional es, por tanto, un proceso de constante transformación de la organización y sus integrantes para lograr sus objetivos con eficiencia y eficacia.

El concepto de capital cultural definido por Sippola *et al.* (2022: 37) “...como familiaridad con la cultura legítima dentro de una sociedad, haciendo especial hincapié en su arraigo en las relaciones y prácticas sociales, lo que, cuando se hace correctamente, confiere estatus social y poder” (traducción del autor) puede aplicarse en el contexto explicado en los párrafos anteriores, así como en otros espacios de aprendizaje. El estudiante va adquiriendo un sistema de relaciones y prácticas universitarias que lo van legitimando como buen estudiante; sin embargo, en las organizaciones en las que desarrolla su práctica, necesita de otras relaciones sociales y habilidades orientadas a la cultura de la profesión. Esta inmersión en diversas culturas durante la formación lo va pertrechando con los recursos para enfrentar entornos multiculturales más complejos en los cuales los sistemas de relaciones y prácticas podrían ser difíciles para él o ella.

De la manera más general, habida cuenta de la multiplicidad de culturas, se produce un proceso de tensión entre la visión que tiene la institución educativa del proceso de formación, la organización que brinda los servicios y la calidad con que deben ejecutarse y, por último, la organización que desea transformarse y las expectativas que posee del proceso. En esta tensión, la institución formadora debe ofrecer procesos educativos adaptables y dinámicos que respondan a las necesidades de las organizaciones empleadoras; al mismo tiempo, las organizaciones donde transcurre la práctica deben ser tolerantes al error que puede cometer un estudiante, sin comprometer la calidad de su objeto.

En cada uno de los espacios de aprendizaje donde se implique el estudiante interactuará con profesionales que no están formados para enseñar, pero que, sin embargo, deberán formarlos para la profesión. El estudiante se encontrará en el ambiente multicultural de las organizaciones que puede devenir en un espacio donde se implique; ello dependerá de la emergencia de sentidos subjetivos positivos asociados al encuentro con las culturas, de las personas con las cuales interactuará, que devienen en configuraciones subjetivas del actuar en entornos multiculturales.

Cada interacción multicultural devendrá en un sentido subjetivo que se integra a esa configuración y determinará el sentido y su actuación en futuros entornos multiculturales. Si las emociones asociadas a estos sentidos subjetivos son negativas, entonces la configuración no será positiva; en caso contrario, las relaciones con otras culturas serán bien recibidas. De las emociones que hayan emanado en este proceso dependerá la actuación frente a encuentros culturales. Mientras que las reacciones defensivas responden a emociones negativas que emergieron en momentos continuados de relaciones multiculturales, las positivas permiten un continuo contacto con otras culturas, al mismo tiempo que reducen los análisis estereotipados, prejuiciosos y de defensa a ultranza de la cultura propia; además, este contacto permite también la incorporación de nuevos elementos culturales, la aceptación de otros y la tolerancia frente a aquéllos que no son aceptados. Éste es otro de los elementos para evitar confusiones o malentendidos en los espacios de aprendizaje.

Por su parte, los estudiantes “...se están adaptando en muchos casos a entornos culturales y socioeconómicos diferentes, a nuevos entornos de aprendizaje y pedagogías educativas” (Markey *et al.*, 2021: 259, traducción del autor). El tránsito por varias organizaciones en las que desempeñan diversos roles asociados a su perfil profesional va creando múltiples espacios de aprendizaje, con lo que la

configuración subjetiva del actuar como profesional se incrementa. Al mismo tiempo, va integrando los espacios de aprendizaje donde se implica en cada organización y puede trasladar las experiencias de uno a otro, transgredir lo dado y proponer nuevas ideas para las organizaciones donde trabaja, lo que deviene en desarrollo del aprendizaje creativo (Díaz Gómez y Mitjás, 2013). De ahí el proceso de apropiación de la cultura de cada organización y la construcción de una representación de la cultura de la profesión en forma de configuración subjetiva del ser profesional.

Esta configuración subjetiva se reestructurará en cada momento de su actuación cuando emerjan sentidos subjetivos favorables o desfavorables al aprender o actuar como profesional. Entonces, existe una relación directa entre la configuración subjetiva del actuar profesional de un individuo y la manera como se hayan dilucidado las tensiones ya analizadas en el párrafo anterior. Esto es, las tensiones entre las culturas de las organizaciones donde haya realizado sus prácticas, es decir, de los espacios de aprendizaje gestionados por él, y la organización educativa encargada de su formación, irán configurando la actuación del que aprende como futuro profesional.

No todos los estudiantes de un centro educativo confluyen en las mismas organizaciones para la realización de prácticas, lo cual les permite intercambiar sus experiencias en estos espacios y valorar el impacto que tienen en su formación profesional. Este flujo de información es externo a la organización, pero influye en la forma en que los estudiantes se implican en ella. Otro flujo de información se establece con sus profesores, dadas las adecuaciones que éstos deben hacer en caso de que no se consigan los objetivos previstos para ese año o que un estudiante no los cumpla. En estos flujos informacionales emergen sentidos subjetivos favorables o no a la práctica que los llevan a integrar la configuración subjetiva del aprender una profesión (González-Hernández, 2022a). Todo ello puede llevar

a tensiones entre los actores de este proceso, dependiendo del nivel de implicación que tengan, pues la práctica laboral es un encuentro de las diferentes culturas de las organizaciones académicas y laborales implicadas, y será un espacio de aprendizaje subjetivado, configuracional y multicultural.

Durante la introducción de los estudiantes en los diferentes espacios de aprendizaje debe darse un proceso de aculturación que implique la interiorización de los elementos culturales del grupo social en el cual se inserta. Así, se irá apropiando de las maneras de ser y convivir en cada uno de los espacios, lo que permitirá la emergencia de sentidos subjetivos que conformarán una configuración subjetiva de permanencia o rechazo. En el caso de que los sentidos subjetivos que emerjan sean favorables al aprendizaje, se irá implicando cada vez más en esta “sociedad de aprendizaje” hasta que se cimienten allí sentimientos asociados a la permanencia, sea física o virtual (Subero, 2020).

En cada uno de los espacios de aprendizaje donde se inserte el estudiante existirán normas culturales a cumplir, ya sea como parte de la práctica laboral en una organización, en un curso abierto en línea o en comunidades *online*, entre otras. Y podría ser rechazado por no cumplirlas. El estudiante debe estar atento a las manifestaciones de las normas culturales en cada espacio donde se inserta porque “...rara vez son debatidas por las personas de dentro o codificadas en documentos; son tácticas, son reglas de fondo y se dan por sentadas... Puede que la gente solamente sea consciente de las normas cuando alguien las viola” (Morris *et al.*, 2014: 191, traducción del autor) y después tenga que lidiar con las tensiones que esto acarree. Es necesario que el estudiante evalúe los recursos que posee para integrarse a la cultura del espacio de aprendizaje, para rechazarla o, incluso, para abandonar ese espacio, como solución extrema acorde con los objetivos que lo llevaron a participar.

De esta manera se va creando un entramado de espacios de aprendizaje, físicos y

virtuales, que dependerá de los objetivos que se haya planteado cada persona y de los procesos de formación en los que se involucre. El carácter configuracional de este sistema complejo es, al mismo tiempo, subjetivo y multicultural, porque en ellos se dan interacciones entre actores de diversas culturas, con cosmovisiones y formas distintas de ser, de vivir y de relacionarse. Cada una de las decisiones que el sujeto hace sobre el espacio en el cual se insertará, sobre lo que se va a aprender, así como los procesos culturales que tienen lugar en el espacio, van planteando una configuración subjetiva acerca de lo que es aprender en multiculturalidad. En los diferentes subsistemas educativos, las instituciones educativas juegan un rol esencial en los primeros años que va disminuyendo en la medida que la persona alcanza mayor capital intercultural, sobre todo en la universidad.

Uno de los procesos sustantivos más interesantes, por su concepción, es la extensión universitaria. Como su nombre lo indica, este proceso se encarga de expandir las producciones subjetivas de las instituciones educativas como organizaciones productoras de conocimientos donde la veracidad de su producción es fundamental. Esta expansión puede llevarlas a establecer espacios de diálogo con otras organizaciones cuyo fin sea la producción de bienes y servicios, donde lo importante sea la eficiencia y la eficacia. En este diálogo pueden aparecer organizaciones interfaz cuya finalidad sea constituirse en un espacio de aprendizaje donde las organizaciones dialogantes se impliquen en conseguir un objetivo común a partir de sus fortalezas y que solucionen sus debilidades por el bien común. Los espacios de aprendizaje, al contrario de su definición original (González-Hernández, 2021), pueden estar compuestos por organizaciones que se implican y producen subjetividades, tanto científicas como artísticas, entre otras. Esta subjetividad producida se convierte en cultura propia cuando se comparte y se asume entre todas las organizaciones que convergen en un cierto espacio. Un caso de este tipo son

los parques científicos tecnológicos (Triadó-Ivern *et al.*, 2015), donde confluyen varias organizaciones tecnológicas que proveen soluciones de transformación digital y ofrecen paquetes en los que se reúnen las fortalezas de las organizaciones participantes. En estos parques de producción de tecnologías los tiempos son importantes, así como la validez de la producción del conocimiento y su gestión (González-Hernández, 2022b). Se trata de espacios multiculturales fundamentales para la formación de los estudiantes universitarios que, a su vez, pueden funcionar como interfaz entre la universidad y las comunidades en proyectos locales. Vista así, la extensión universitaria es un proceso multicultural en el que la universidad, y su cultura como organización, se encuentra con otras culturas y donde los profesionales que se forman en ella aprenden de otros profesionales.

Es interesante notar cómo las diferentes instituciones educativas —y la universidad como una de ellas— se encuentran en procesos de reestructuración de sus componentes para dar respuesta a las necesidades de la comunidad. Cada vez es más común, por otro lado, que la docencia transcurra en los espacios de otras organizaciones en las cuales se fundan unidades docentes. En estas unidades, una buena parte de los participantes son los actores más capacitados de las organizaciones laborales y son reconocidos como docentes por las universidades al ser categorizados. Éste es un ejemplo de vínculo entre las organizaciones académicas y las no académicas que logra una mejor formación de los estudiantes. Al mismo tiempo, los docentes de las instituciones educativas establecen proyectos de investigación que permiten solucionar problemáticas de las organizaciones no académicas. Esta integración de procesos sustantivos de instituciones educativas de formación de profesionales y de organizaciones no académicas va construyendo una sinergia a partir de vínculos culturales que potencian la implicación de los estudiantes en los espacios de aprendizaje. En esta sinergia

surgen varios espacios de aprendizaje en torno a la investigación y la práctica, en la cual los actores de las organizaciones académicas y no académicas garantizan un proceso de gestión que genera mayor implicación en la formación de quienes aprenden.

“Un espacio de aprendizaje inclusivo e intercultural es aquél en el cual los estudiantes y educadores reconocen, aprecian y valoran la diversidad cultural como una vía para el enriquecimiento de todas las experiencias de aprendizaje” (Markey *et al.*, 2021: 259, traducción del autor). En el caso de que estos espacios de aprendizaje sean didácticos (González-Hernández, 2021), es decir, que estén sustentados por una institución educativa, la institución se encarga de garantizar la multiculturalidad como un objetivo más. Un caso distinto es cuando este espacio de aprendizaje no está subordinado a una institución educativa, como pueden ser los *blogs* y las comunidades de aprendizaje. Cuando el espacio de aprendizaje no está reglado por las instituciones educativas, el profesor debe diagnosticar los elementos esenciales de la cultura que se establecen en ellos, así como la preparación del estudiante para lidiar con las tensiones que en él se producen. Es entonces el profesor o profesora quien debe asumir el soporte emocional o de otro tipo que necesite el estudiante para aprender en los espacios donde se haya implicado. De acuerdo con el nivel de desarrollo que posea el estudiante podrá integrarse —o no— a una mayor cantidad de espacios de aprendizaje y resolver las tensiones que se establezcan con su proceso de formación.

Hasta el momento se han abordado las relaciones entre organizaciones académicas y laborales y el papel que juega cada una de ellas para la creación de espacios de aprendizaje donde se impliquen los estudiantes; cabe subrayar que la idea de un profesional que solamente se implique en espacios de aprendizaje dedicados a la formación profesional debe ser desterrada de la representación social acerca de dicha formación. Un profesional notable

en su campo debe poseer una formación humanista capaz de desarrollar, en él, los valores de la humanidad y no sólo los que son propios de la profesión. La formación humanista significa, esencialmente, formar un ser humano para comportarse como tal en los diferentes espacios donde interactúa. Ello significa un profundo respeto al otro como ser humano, al mismo tiempo que enfrenta aquellas actitudes que no están relacionadas con esos ideales. Una formación humanista en los espacios de aprendizaje no implica un individuo pasivo, que acepta a todos como son, sino un ser humano activo, que se conduce y promueve al ser humano y su simbiosis con la naturaleza como la solución posible para una formación dedicada al bien de la sociedad de todos y para todos. En síntesis, la formación humanista significa ser sujeto en favor de la humanidad en los diferentes espacios donde se implique.

#### LOS ESPACIOS DE APRENDIZAJE CON CULTURAS TOTALMENTE DIFERENTES

Hasta el momento, nuestro análisis sobre la multiculturalidad no ha llegado hasta el encuentro con culturas totalmente diferentes. En Tucker King y Bailey (2021) se analizan 11 focos fundamentales en la comunicación intercultural, pero ninguno se refiere al proceso educativo de manera central. En países con múltiples lenguas es posible encontrar estudiantes que no consigan hablar la lengua oficial; o que la lengua de los colonizadores sea considerada como un factor de unidad nacional debido al carácter externo en la delimitación de las fronteras del país, como es el caso de muchos países africanos. En este caso, la ayuda de personas con dominio de las dos lenguas es importante para potenciar el aprendizaje. Las investigaciones actuales sostienen que las personas bilingües pueden lograr mayor creatividad que otras que no lo son (Zheng *et al.*, 2023).

En estos espacios convergen personas con diferentes lenguajes que devienen de culturas

tan diferentes como la occidental y la oriental, o tan semejantes culturalmente como pueden ser la cubana y la venezolana. Sin embargo, al tratarse de culturas semejantes, diferentes o contradictorias entre sí, participar de espacios multiculturales implica aprender un conocimiento que ha sido obtenido por un grupo humano a través de un proceso de desarrollo cultural e histórico extenso. Los símbolos que se deben aprender, su significado, la historia que acompaña a cada símbolo y lo que implican para el aprendizaje son cuestiones que pueden verse tergiversadas por una mala interpretación. Por ello, el establecimiento de un lenguaje común y la ayuda a los que no están familiarizados con este lenguaje se torna esencial en estos espacios. En ellos, el que enseña —o el líder— juega un papel esencial.

Existe mayor énfasis en la multiculturalidad cuando en el caso anterior el profesor también proviene de una cultura diferente. Varias son las posibles soluciones: la búsqueda de una lengua intermedia conocida por el profesor y algunos estudiantes que sirvan de intérpretes al resto, la búsqueda de traductores *online*, como [www.deepl.com](http://www.deepl.com) con una alta fiabilidad, el uso del lenguaje profesional o de las asignaturas como base para una integración cultural, así como la combinación de varias de ellas. Las posibilidades de comunicación y aprendizaje de la época actual son casi ilimitadas cuando se potencia la multiculturalidad desde las instituciones educativas. Las posibilidades de acceso a las tecnologías para personas de culturas diferentes hacen que las relaciones interculturales ya sean parte de lo cotidiano del ser humano actual. Los espacios que proveen diversas organizaciones como los MOOC (Wei *et al.*, 2023) son alternativas interesantes para aprender, ya que una de sus características es precisamente la multiculturalidad; estas opciones se proponen ser accesibles a todos los que quieran aprender, más allá de sus diferencias (Ucha, 2023). Las redes sociales para científicos, el establecimiento de *rankings* científicos y universitarios, así como

el hecho de que el acceso a las personas y a la información sea instantáneo ha permitido un incremento de la movilidad académica a niveles muy altos (Yuqi, 2023).

Tampoco se puede afirmar que los procesos culturales a cualquiera de estos niveles sean homogéneos; en este sentido, habría que hablar de contracultura, otro de los procesos reconocidos en la literatura (Jones, 2022). Existen visiones globalizadoras de la cultura que impiden relaciones multiculturales al imponer ciertas visiones como las únicas aceptadas y marginar otras que no se consideran apropiadas. Todos estos elementos culturales y contraculturales tienen su reflejo en los procesos educativos.

Las contraculturas surgen a partir de la negación de la cultura del otro y de imponer una única cultura como la verdadera. Muchos de los conflictos de la humanidad hoy tienen su base en la imposición de culturas desde una visión hegemónica del desarrollo de la humanidad. Tampoco es posible dejar de mencionar las guerras culturales, en las que se echa mano de todos los medios disponibles para imponer una determinada cultura; ésta es una forma más de dominación igualmente efectiva, porque implica el menosprecio de las culturas no aceptadas y la marginalización de sus representantes. La narrativa de la cultura dominante, de acuerdo con Laccueille y Baars (2014: 35), "...tiene la responsabilidad de proporcionarnos 'recursos narrativos' adecuados para mantener una historia de vida satisfactoria a lo largo de toda la vida" (traducción del autor). Se trata de una narrativa que proporciona los argumentos para afirmar por qué esa es la cultura "correcta". Inexorablemente, la existencia de una cultura dominante lleva implícita la creación de una contracultura que preserve las cosmovisiones subalternas. La construcción de estereotipos que marginalizan a las culturas "no correctas" llega a las aulas —así como a otros espacios de aprendizaje— y margina tanto a docentes como a estudiantes. Los espacios dejan de ser de aprendizaje y se

convierten en espacios de reafirmación, por un lado, y dominio, por el otro.

Siempre que exista negación al diálogo y se promueva una cultura que reprima a otras existirán contra-narrativas, entendidas como "...una historia que se resiste a una identidad opresiva e intenta sustituirla por otra que inspire respeto" (Laceulle y Baars, 2014: 37, traducción del autor); esto causa mucho daño en el espacio de aprendizaje, pues promueve la exclusión y la agresión. Cabe añadir que las contra-narrativas no sólo deben imponer respeto, sino también abrir oportunidades para reconocer e incluir componentes de significado en la vida que antes no estaban disponibles debido a las narrativas dominantes opresivas. La cultura de represión y la contracultura constituyen un par dialéctico, pues la existencia de una condiciona la existencia de la otra, unidas a través de la lucha de una contra la otra. Éstas pueden existir en todos los niveles educativos, en los diferentes colectivos encargados de la enseñanza, en las diferentes organizaciones y comunidades, y a nivel social.

"La contracultura puede ejercer su papel desafiante en tres niveles de resistencia: rechazo, repudio e impugnación" (Laceulle y Baars, 2014: 38, traducción del autor). Estos tres niveles proveen a los que enseñan una base para diagnosticar, a partir de sus manifestaciones, si existe una contracultura subyacente en los espacios de aprendizaje, tanto físicos como virtuales. Este diagnóstico de quienes enseñan no debe servir para buscar las vías para su eliminación, sino establecer los puntos de contacto y las diferencias entre los dos sistemas culturales; de ahí que se promovería un acercamiento para determinar el nivel en que se encuentran los aprendices y mitigar los efectos de la represión cultural como un primer paso. Posteriormente, es importante establecer vías de comunicación en las que se expliciten argumentos y posiciones, como ya ha sido abordado anteriormente. Posiciones encontradas y culturalmente discrepantes hacen que emerjan sentidos subjetivos

desfavorables al aprendizaje y a una formación humanista, así como la posible deriva hacia guerras culturales en los espacios de aprendizaje. El diálogo es una de las vías fundamentales para la resolución de antagonismos culturales (Huang *et al.*, 2023), aunque no siempre es efectiva cuando una de las partes no desea hacerlo. Durante el aprendizaje lo institucional, las normas y las apreciaciones personales se entremezclan en un entramado en el que se pueden mantener solapadas guerras culturales.

El análisis de la cultura oficial y la contracultura que proviene de los otros espacios puede generar un conflicto cultural en los estudiantes. Para ello es importante determinar cuánta marginalización se establece en la cultura escolar y que persiste en otros espacios o viceversa. También debe ser objeto de análisis el por qué de la marginalización de la cultura, cuáles son los objetivos que se propone y cuáles los grupos a los que se les niega el derecho de expresión a través de la educación. Para lograrlo, la flexibilidad debe ser una cualidad de los encargados de enseñar. Laceulle y Baars distinguen dos formas en las que las narrativas culturales dominantes pueden tener una influencia perjudicial. Por un lado,

...las narrativas culturales dominantes pueden conducir a un posicionamiento social restrictivo de un (sub)grupo específico... haciendo a éste socialmente invisible; también limita las oportunidades de los miembros de este grupo... El segundo perjuicio no procede del exterior, sino del interior de las personas (Laceulle y Baars, 2014: 37, traducción del autor).

Al estar inmerso en un contexto social y cultural que fomenta determinadas historias e imágenes culturales y suprime otras, la visión que uno tiene de sí mismo es ineludiblemente influida por las características que las narrativas culturales dominantes atribuyen a los (sub)grupos a los que uno pertenece o con los que uno se identifica. De ahí que el rechazo

a lo diferente se convierta en algo cotidiano para aquéllos que asumen narrativas culturales dominantes.

No sólo a través del lenguaje se expresa una cultura dominante o una contracultura, sino a través de todo un conjunto de símbolos en donde el lenguaje es una parte. El sistema de símbolos usado en el espacio virtual donde se inserte el que aprende juega un papel esencial en la reafirmación de una cultura del diálogo. El desconocimiento del lenguaje común puede ser suplido por el lenguaje del contenido que se quiere aprender y aun así enfrentará dificultades por un tiempo para lograr comprender las sutilezas culturales implícitas en todo proceso de comunicación. El traslado de un lenguaje a otro, o la traducibilidad, como lo llama Silis (2014), consiste en transferir

...de un significado concreto (o grupo de significados) de una lengua y cultura de sus usuarios a otra lengua y cultura sin cambios radicales de este significado (o grupo de significados). Esto también puede expresarse de una manera más formal:  $T = mA(CA) \rightarrow mB(CB)$ , donde T es traducibilidad, m es significado, A es lengua de partida (SL), B es lengua de llegada (TL), CA es cultura de la lengua de partida y CB es cultura de la lengua de llegada (Silis, 2014: 283, traducción del autor).

En este contexto, la traducibilidad puede acarrear dificultades para producir subjetividades. Las frases idiomáticas deben tenerse en cuenta cuando se insertan en el espacio virtual. Sólo el dominio del lenguaje común en el contenido de enseñanza logrará que los estudiantes comiencen a generar sentidos subjetivos del aprender y, con ello, a generar procesos de subjetivación para que se convierta en un espacio de aprendizaje.

El estrés asociado a la inmigración (Fanfan y Stacciarini, 2020) también puede darse en forma de estrés por aprender cuando se cambia de un espacio de aprendizaje a otro, el cual se va mitigando durante la aceptación a

cada uno de los nuevos integrantes de la comunidad. En estos espacios de aprendizaje se tiene un objetivo común que une a todos los integrantes: el aprender y las complejidades que este proceso trae. El traslado de la cultura de un espacio de aprendizaje hacia otros puede subvertir el orden de los espacios donde se desea introducir. Incluso puede ser tomado por los integrantes como una contracultura.

Las posibles tensiones sobre liderazgo, reconocimiento u otros pueden aparecer y deben ser resueltos para el bien de la comunidad; sin embargo, se debe prestar especial atención a la emergencia de sentidos subjetivos contrarios a la cultura establecida, que lleven a un pensarse y concebirse nuevamente como grupo humano con un objetivo: aprender para el bien social. Ello supone la idea de una reestructuración continua con un liderazgo colectivo donde las opiniones de todos sean bienvenidas y primen los intereses del todo sobre los personales. La estructuración de una configuración subjetiva social para aprender será siempre autotransformadora. Las tensiones entre sus integrantes pueden ser resueltas o mitigadas a través del diálogo, el cual juega un papel esencial en la aceptación del otro como potencial productor de subjetividades. Según Valeeva y Valeeva (2017: 1567), hay que "...considerar el diálogo como un entorno comunicativo específico que encarna el mecanismo de formación de la persona en las condiciones del multiculturalismo" (traducción del autor).

Otro foco de análisis está entre los espacios de aprendizaje y los libros de texto. Estos últimos son resultado de una rama del saber humano que ya está aceptada por una comunidad y que sienta las bases para el aprendizaje de una cultura. Sin embargo, los materiales que se encuentran en los diversos espacios están sujetos a polémicas entre los investigadores, ya sea por pesquisas que surgen y no están totalmente aceptadas, porque no están acordes a los procesos culturales del país donde está situado el estudiante o por otras razones. El libro de texto es un portador de la cultura

oficial, considerada como legítima por las instituciones educativas para formar a las nuevas generaciones. Puede suceder que los contenidos que se aprenden en los espacios de aprendizaje no escolares estén en franca contradicción con la cultura que se oficializa en la institución educativa y que se plasma en los libros de texto. Es importante que los encargados de enseñar estén en constante diálogo con los estudiantes para incorporar el uso de otros materiales y escuchar sus argumentos sobre los contenidos que éstos abordan:

De ahí que el diálogo intercultural vaya acompañado de una nueva forma de entender la educación, no sólo como un proceso de asimilación de sistemas de conocimientos, destrezas y competencias, sino también como un proceso de desarrollo personal, de adopción de valores (Valeeva y Valeeva, 2017: 1566).

Los libros de texto y la educación deben ser multiculturales, preservar los aspectos positivos de cada cultura y argumentar acerca de los aspectos negativos de una u otra a través del diálogo. Esta es una vía para la integración armónica de lo que aprende un estudiante en los diversos espacios donde se implica y transcurre su aprendizaje. Por tanto, es de vital importancia analizar los espacios de aprendizaje donde se implican los estudiantes para que las distintas culturas sean el conocimiento a compartir y aprender.

De acuerdo con Ozer *et al.* (2021: 157), “a través del contacto y la interacción interculturales impulsados por la globalización, las personas desarrollan nuevas formas de hibridez cultural, o configuraciones policulturales, con afiliaciones culturales múltiples y combinadas”; esta afirmación se aplica también a los espacios de aprendizaje. Con el contacto múltiple, continuamente se estructuran configuraciones subjetivas de multiculturalidad en las que se integran sentidos subjetivos asociados a los encuentros culturales. Cada uno de estos sentidos subjetivos es portador del simbolismo propio

de la interacción de las culturas, la propia y las que suceden en el espacio, e interactúan —reconfigurando o no— la subjetividad, en un proceso continuo. Para Markey *et al.* (2023: 3), una pedagogía culturalmente responsable refiere a “...un enfoque educativo que adopta una filosofía centrada en el estudiante, que respeta su bagaje cultural y nutre intelectual, social, emocional y políticamente el desarrollo de los estudiantes” (traducción del autor).

Cada uno de los espacios de aprendizaje asumidos por el sujeto se configura en un sistema complejo que se estructura o reestructura a partir de los flujos informacionales que establece con el resto de los sistemas, entre ellos la institución educativa, quien/es enseña/n y el grupo. Cada sujeto integra cada uno de los espacios de aprendizaje a partir de los flujos de información que establece en cada espacio —en el cual puede ser un ente transformador y, a su vez, puede ser transformado—, así como mediante la forma en la que traslada los aprendizajes de un espacio a otro; de esta manera potencia la reestructuración de sus configuraciones subjetivas a través de interacciones sociales cada vez más complejas.

La internacionalización de las instituciones educativas es una excelente oportunidad para generar espacios de aprendizaje en los que confluyan estudiantes de diferentes países. En éstos los estudiantes y profesores aprenden en contextos multiculturales en los cuales se promueve el diálogo como vía esencial para consensuar las semejanzas y diferencias. Los currículos se ven enriquecidos por las experiencias compartidas y, al ser aceptados, pueden convertirse en referencias internacionales. En este proceso, las titulaciones comienzan a ser reconocidas por pares académicos en diferentes espacios laborales internacionales, lo que redundará en mayores oportunidades laborales para una juventud que hoy no las posee en una buena parte del mundo; el currículo mismo puede explotarse más como proceso de formación multicultural, en la medida que incluya espacios de aprendizaje

internacionales debidamente acreditados por la organización formadora.

Asumir la cualidad multicultural de los espacios de aprendizaje impacta directamente en las categorías estudiante y maestro las cuales, como par dialéctico del proceso de aprendizaje, deben ser modificadas (González-Hernández, 2021): los estudiantes que han adquirido conocimientos en espacios de aprendizaje no escolarizados pueden llevarlos al aula y enseñarlos al docente. Bien puede suceder que los conocimientos obtenidos por el estudiante en un curso virtual abierto en línea sean novedosos tanto para el profesor que imparte clases en su asignatura presencial y para el resto del personal con quien interactúa y aprende en su institución, como para el personal no institucional que también le enseña. Estos conocimientos pueden enriquecer lo que debe aprender como parte de su currículo y, por su parte, la dirección de la institución educativa debe propiciar el encuentro con otras culturas. Generar este tipo de estructura organizativa en las instituciones educativas implicaría que el estudiante sea quien enseñe y el profesor y la institución educativa quienes aprenden. Ello estaría en la tensión entre lo asumido como “culturalmente correcto” por la institución educativa y los elementos culturales que ya han sido abordados anteriormente.

En muchas comunidades virtuales pueden darse interacciones de aprendizaje que inviertan el papel de quien enseña y quien aprende en el proceso formativo; por ello se asume que todos aquellos que interactúan con los estudiantes se denominan “los que enseñan” y todos aquellos que aprenden de estas interacciones “los que aprenden”. Todo ello puede llevar a contradicciones entre la organización y la cultura educativa y los estudiantes, por ejemplo, en comunidades virtuales que están fuera del contexto escolar, en las cuales los estudiantes confluyen para aprender y donde se contradice a la “cultura escolar”.

Desde la perspectiva de la interacción entre los que enseñan y los que aprenden debe existir

un proceso de diálogo que conlleve la “...negociación de objetivos, tolerancia y respeto de la individualidad de cada uno de los participantes, así como al establecimiento de principios básicos en los que todos estén de acuerdo” (González-Hernández, 2022c: 10). Esta visión de la interacción lleva directamente a negar la teoría de la dirección del proceso de enseñanza-aprendizaje (Zhang *et al.*, 2022). Este proceso dialógico es más común en espacios multiculturales, donde se propone como una vía para solucionar diferencias y fomentar colaboraciones sustentadas en el bienestar de los involucrados (Martínez Sánchez *et al.*, 2022).

El que enseña tiene un papel protagónico en la resolución de las tensiones que pueden suceder frente a lo que se aprende en los restantes espacios de aprendizaje. Para ello, primeramente, quien enseña debe estar preparado en los conocimientos que imparte y el objetivo de su enseñanza. Al mismo tiempo, debe ser una persona con una vasta cultura general que le permita comprender y explicar los sesgos culturales que pueden aparecer en otros entornos. También debe ser profundamente autocrítico para comprender sus carencias cognoscitivas, así como prepararse adecuadamente para ello, frente a quien aprende y ansía conocer, busca información y la contrasta con la que se le aporta.

## CONCLUSIONES

El aprendizaje es un proceso de producción mediado culturalmente en el que intervienen múltiples actores, dependiendo de los espacios de aprendizaje donde se involucre el estudiante. Este involucramiento depende también de los procesos simbólicos y emocionales que transcurran en cada uno de ellos. En aquellos espacios de aprendizaje donde el estudiante se involucre se convertirá en sujeto de su aprendizaje y generará espacios de subjetivación que son portadores de una cultura. Los procesos que se dan en los encuentros culturales en estos espacios son mediados por

las necesidades de aprendizaje y brindan puntos de apoyo al intercambio cultural.

Los diseños curriculares en los diferentes niveles educativos deben atender los procesos de producción cultural que transcurren durante el aprendizaje. Los procesos de investigación son esencialmente procesos culturales en los cuales se producen conocimientos según normas, símbolos, signos y conductas culturalmente producidas por los seres humanos que intervienen en ellos. De la misma manera, la práctica en organizaciones empleadoras provee de los elementos culturales propios, ya que constituyen espacios de aprendizaje donde el estudiante subjetiva la tensión entre la cultura de la organización empleadora o no educativa y la organización educativa de donde proviene.

Los espacios de aprendizaje pueden incluir personas con culturas totalmente diferentes y que, en ocasiones, son antagónicas entre sí. El establecimiento de lenguajes

comunes en dependencia del propósito del espacio de aprendizaje conlleva a minimizar las tensiones culturales que se producen. El diálogo se convierte en la vía por excelencia para el tratamiento de las tensiones culturales que ocurren, y el papel del líder es fundamental en ese proceso. La emergencia de sentidos subjetivos contrarios debe analizarse como una oportunidad para el cambio.

Los espacios de aprendizaje confluyen en un sistema que cada persona crea para involucrarse en el aprender. El traslado de procesos culturales de un espacio a otro impacta en las categorías didácticas profesor, estudiante y grupo, pues el estudiante puede ser portador de un nuevo contenido que enseñe al profesor. El respeto a la opinión del otro y la flexibilidad en el cumplimiento de los objetivos curriculares ayuda a la multiculturalidad en los procesos formativos en los distintos niveles educativos.

## REFERENCIAS

- ASRIZAL, A., Y. Yurnetti y E.A. Usman (2022), "ICT Thematic Science Teaching Material with 5e Learning Cycle Model to Develop Students' 21st-Century Skills", *Jurnal Pendidikan IPA Indonesia*, vol. 11, núm. 1, pp. 61-72. DOI: <https://doi.org/10.15294/jpii.v11i1.33764>
- BIESTA, Gert (2023), "Becoming Contemporaneous: Intercultural communication pedagogy beyond culture and without ethics", *Pedagogy, Culture & Society*, vol. 31, núm. 2, pp. 237-251. DOI: <https://doi.org/10.1080/14681366.2022.2164341>
- DE ABREU Dobránszky, István y Fernando Luis González Rey (2018), "A produção de sentidos subjetivos e as configurações subjetivas na especialização esportiva", *Revista Brasileira de Psicologia do Esporte*, vol. 2, núm. 2, pp. 1-18.
- DE-ALCÂNTARA, Rauquel y Andressa Martins do Carmo de-Oliveira (2020), "Aportes da epistemologia qualitativa e da metodologia construtivo-interpretativa de González Rey à pesquisa educacional: um estudo de caso", *Actualidades Investigativas en Educación*, vol. 20, núm. 2, pp. 1-20. DOI: <https://doi.org/10.15517/aie.v20i2.41639>
- DÍAZ Gómez, Álvaro y Albertina Mitjans Martínez (2013), "Creatividad y subjetividad: su expresión en el contexto escolar", *Diversitas: Perspectivas. Psicológicas*, vol. 9, núm. 2, pp. 427-434.
- FANFAN, Dany y Jeanne-Marie Stacciarini (2020), "Social-Ecological Correlates of Acculturative Stress among Latina/o and Black Caribbean Immigrants in the United States: A scoping review", *International Journal of Intercultural Relations*, vol. 79, pp. 211-226. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.ijintrel.2020.09.004>
- FARNSWORTH, Kelly (2021), "Challenges in Intercultural Communication", *Vet Clin Small Anim*, vol. 51, núm. 5, pp. 999-1008. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.cvsm.2021.04.017>
- FLEER, Marilyn, Fernando González Rey y Nikolai Veresov (2017), "Continuing the Dialogue: Advancing conceptions of emotions, perezhivanie and subjectivity for the study of human development", en Marilyn Fleer, Fernando González Rey y Nikolai Veresov (eds.), *Perezhivanie, Emotions and Subjectivity. Advancing Vygotsky's Legacy, Perspectives in Cultural-Historical Research*, Singapur, Springer, vol. 1, pp. 247-261. DOI: [https://doi.org/10.1007/978-981-10-4534-9\\_12](https://doi.org/10.1007/978-981-10-4534-9_12)
- FOTEVA, Vladimira, Joshua J. Fisher y Caitlin S. Wyrwoll (2023), "'Well, What can I do?': An examination of the role supervisors, peers and scientific societies can play in the multicultural student experience", *Placenta*, vol. 141, pp. 65-70. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.placenta.2023.06.005>

- GONZÁLEZ-Fernández, Daniela, Carolina Iturra Herrera y Osvaldo Hernández González (2022), "Trabajo colaborativo entre maestros y logopedas: una revisión acerca de las barreras y de su estructura subyacente", *Revista de Investigación Educativa*, vol. 40, núm. 1, pp. 165-182. DOI: <https://doi.org/10.6018/rie.444821>
- GONZÁLEZ-Hernández, Walfredo (2016), "Las leyes de la didáctica y la realidad escolarizada. ¿Necesidad de cambio?", *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, vol. 44, núm. 3, pp. 85-110.
- GONZÁLEZ-Hernández, Walfredo (2021), "Los espacios de aprendizaje y las formas de organización de la enseñanza: una caracterización desde la subjetividad", *Revista de Estudios y Experiencias en Educación*, vol. 20, núm. 42, pp. 17-27. DOI: <https://doi.org/10.21703/rexe.20212042gonzalez18>
- GONZÁLEZ-Hernández, Walfredo (2022a), "La competencia de la competencia en la educación superior: una visión sobre la temática", *Uni-Pluriversidad*, vol. 22, núm. 2, pp. 1-14. DOI: <https://doi.org/10.17533/udea.uni-pluri.343310>
- GONZÁLEZ-Hernández, Walfredo (2022b), "Los parques científicos tecnológicos como espacios de aprendizaje", *Revista Universidad y Sociedad*, vol. 14, núm. S1, pp. 322-333.
- GONZÁLEZ-Hernández, Walfredo (2022c), "The Teaching-Learning Process or the Teaching Process and the Learning Process", *Culture & Psychology*, vol. 29, núm. 1, pp. 96-115. DOI: <https://doi.org/10.1177/1354067X221097610>
- GONZÁLEZ-Hernández, Walfredo, Maritza Petersson Roldán y Marcelina Moreno García (2024), "Creative Learning in Final Year Students in Computer Engineering: A case study of the University of Matanzas", *Thinking Skills and Creativity*, vol. 52, pp. 1-13. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.tsc.2024.101479>
- GONZÁLEZ Rey, Fernando Luis (2017), "Subjetividad, cultura e investigación cualitativa en psicología: la ciencia como producción culturalmente situada", *Liminales. Escritos sobre Psicología y Sociedad*, vol. 1, núm. 4, pp. 13-36.
- GONZÁLEZ Rey, Fernando (2019), "Subjectivity in Debate: Some reconstructed philosophical premises to advance its discussion in psychology", *Journal of Theory Social Behavior*, vol. 49, núm. 2, pp. 212-234. DOI: <https://doi.org/10.1111/jtsb.12200>
- HUANG, Ivy S., Yoyo W.Y. Cheung y Johan F. Hoorn (2023), "Loving-Kindness and Walking Meditation with a Robot: Countering negative mood by stimulating creativity", *International Journal of Human-Computer Studies*, vol. 179, pp. 103-127. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.ijhcs.2023.103107>
- HUI, Luotong, Kate Ippolito, Moira Sarsfield y Magda Charalambous (2023), "Using a Self-reflective ePortfolio and Feedback Dialogue to Understand and Address Problematic Feedback Expectations", *Assessment & Evaluation in Higher Education*, vol. 49, núm. 3, pp. 1-14. DOI: <https://doi.org/10.1080/02602938.2023.2232960>
- JONES, David R. (2022), "Reclaiming Disabled Creativity: How cultural models make legible the creativity of people with disabilities", *Culture & Psychology*, vol. 28, núm. 4, pp. 491-505. DOI: <https://doi.org/10.1177/1354067X211066816>
- LACEULLE, Hanne y Jan Baars (2014), "Self-Realization and Cultural Narratives about Later Life", *Journal of Aging Studies*, vol. 31, pp. 34-44. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.jaging.2014.08.005>
- MAGALHÃES Goulart, Daniel (2017), *Educação, saúde mental e desenvolvimento subjetivo: da patologização da vida à ética do sujeito*, Tesis de Doctorado, Brasilia, Universidad de Brasilia.
- MARKEY, Kathleen, Brid O' Brien, Christiana Kouta y Claire O' Donnell (2021), "Embracing Classroom Cultural Diversity: Innovations for nurturing inclusive intercultural learning and culturally responsive teaching", *Teaching and Learning in Nursing*, vol. 16, núm. 3, pp. 258-262. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.teln.2021.01.008>
- MARKEY, Kathleen, Margaret M.Graham, Dymrna Tuohy, Jane McCarthy, Claire O'Donnell, Therese Hennessy, Anne Fahy y Brid O. Brien (2023), "Navigating Learning and Teaching in Expanding Culturally Diverse Higher Education Settings", *Higher Education Pedagogies*, vol. 8, núm. 1, pp. 1-20. DOI: <https://doi.org/10.1080/23752696.2023.2165527>
- MARTÍNEZ Sánchez, Alina M., Rosa Esteban Moreno y Manuel Pabón Carrasco (2022), "Análisis de las actitudes hacia el hecho multicultural en una muestra de estudiantes españoles de Magisterio", *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, vol. 25, núm. 1, pp. 19-34. DOI: <https://doi.org/10.6018/reifop.496431>
- MATTHEWS, Adam, Mike McLinden y Celia Greenway (2021), "Rising to the Pedagogical Challenges of the Fourth Industrial Age in the University of the Future: An integrated model of scholarship", *Higher Education Pedagogies*, vol. 6, núm. 1, pp. 1-21. DOI: <https://doi.org/10.1080/23752696.2020.1866440>
- MORRIS, Michael W., Krishna Savani, Shira Mor y Jae Cho (2014), "When in Rome: Intercultural learning and implications for training", *Research in Organizational Behavior*, vol. 34, pp. 189-215. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.riob.2014.09.003>

- OZER, Simon, Jonas R. Kunst y Seth J. Schwartz (2021), "Investigating Direct and Indirect Globalization-Based Acculturation", *International Journal of Intercultural Relations*, vol. 84, pp. 155-167. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.ijintrel.2021.07.012>
- SİLİS, Jānis (2014), "Translator's Search of Semantic Appropriateness in the Process of Cultural Transfer", *Revista Humanitariae*, vol. 16, pp. 282-300. DOI: <https://doi.org/10.15181/rh.v0i16.1026>
- SIPPOLA, Markku, Jaanika Kingumets y Liisa Tuhkanen (2022), "Social Positioning and Cultural Capital: An ethnographic analysis of Estonian and Russian language social media discussion groups in Finland", *International Journal of Intercultural Relations*, vol. 86, pp. 36-45. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.ijintrel.2021.10.005>
- SUBERO, David (2020), "Funds of Identity and Subjectivity: Finding new paths and alternatives for a productive dialogue", *Studies in Psychology*, vol. 41, núm. 1, pp. 74-94. DOI: <https://doi.org/10.1080/02109395.2019.1710799>
- SYARIFAH, Atik y Faqih Nabhan (2022), "Effect of Organizational Culture on Employee Performance of MSMEs With Creativity and Motivation as Mediation Variables", *Ekonomika Syariah. Journal of Economic Studies*, vol. 6, núm. 2, pp. 177-188. DOI: <https://doi.org/10.30983/es.v6i2.5659>
- SZE GOH, Adeline Yuen (2020), "Learning Cultures: Understanding learning in a school-university partnership", *Oxford Review of Education*, vol. 47, núm. 3, pp. 1-17. DOI: <https://doi.org/10.1080/03054985.2020.1825368>
- TADESSE, Abraham, Sami Lehesvuori, Hanna Posti-Ahokas y Josephine Moate (2023), "The Learner-Centred Interactive Pedagogy Classroom: Its implications for dialogic interaction in Eritrean secondary schools", *Thinking Skills and Creativity*, vol. 50, núm. 3, pp. 1-12. DOI: <https://doi.org/https://doi.org/10.1016/j.tsc.2023.101379>
- TRIADÓ-Ivern, Xavier M., Pilar Aparicio-Chueca y Natalia Jaria-Chacón (2015), "Value Added Contributions of Science Parks-the Case of the Barcelona Scientific Park", *International Journal of Innovation Science*, vol. 7, núm. 2, pp. 139-151.
- TUCKER King, Carie S. y Kylar S. Bailey (2021), "Intercultural Communication and US Higher Education: How US students and faculty can improve international students' classroom experiences", *International Journal of Intercultural Relations*, vol. 82, pp. 278-287. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.ijintrel.2021.04.007>
- UCHA, Chimobi R. (2023), "Role of Course Relevance and Course Content Quality in MOOCs Acceptance and Use", *Computers and Education Open*, vol. 5, pp. 1-10. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.caeo.2023.100147>
- VALEEVA, Rosa y Agzam Valeeva (2017), "Intercultural Education from Russian Researches Perspective", *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, vol. 237, pp. 1564-1571. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2017.02.246>
- VERAKSA, Nikolay E., Nikolay N. Veresov, Aleksandr N. Veraksa y Vera L. Sukhikh (2020), "Modern Problems of Children's Play: Cultural-historical context", *Cultural-Historical Psychology*, vol. 16, núm. 3, pp. 60-70. DOI: <https://doi.org/10.17759/chp.2020160307>
- WEI, Xiaomei, Nadira Saab y Wilfried Admiraal (2023), "Do Learners Share the Same Perceived Learning Outcomes in MOOCs? Identifying the role of motivation, perceived learning support, learning engagement, and self-regulated learning strategies", *The Internet and Higher Education*, vol. 56, pp. 1-17. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.iheduc.2022.100880>
- YUQI, Lin (2023), "Why They Stay and Why They Return - Understanding international graduates' decision-making on workplace location", *Globalisation, Societies and Education*, pp. 1-15. DOI: <https://doi.org/10.1080/14767724.2023.2242286>
- ZANGERLE, Katharina (2023), "Learning and the 'Change Enterprise': Inclusion and ambivalences in an educational action research and development project", *Educational Action Research*, vol. 32, núm. 3, pp. 1-19. DOI: <https://doi.org/10.1080/09650792.2023.2203943>
- ZHANG, Wei, Shiyuan Gan, Huagang He y Shengping Zhou (2022), "Effects of Teaching Behaviors on the Effectiveness of Classroom Learning Time", *International Journal of Education Technology*, vol. 17, núm. 9, pp. 214-229. DOI: <https://doi.org/10.3991/ijet.v17i09.30943>
- ZHENG, Yifan, Solange Denervaud y Stephanie Durrleman (2023), "Bilingualism and Creativity Across Development: Evidence from divergent thinking and convergent thinking", *Frontiers Human Neuroscience*, vol. 16, pp. 1-11. DOI: <https://doi.org/10.3389/fnhum.2022.1058803>



D O C U M E N T O S



[documentos]

# Legislación universitaria del Sistema Universidad Abierta y Educación a Distancia de la UNAM (1972-2022)\*

ROCÍO AMADOR BAUTISTA

*In Memoriam*

Dr. Pablo González Casanova

Rector de la Universidad Nacional Autónoma de México

Fundador del Sistema Universidad Abierta

1922-2023

## LEGISLACIÓN UNIVERSITARIA Y CUERPOS COLEGIADOS DEL SUA Y EL SUAYED

Las cronologías históricas de la Universidad Nacional de México (UNM) y la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM) dan cuenta de las profundas transformaciones culturales, intelectuales, sociales y políticas que se han llevado a cabo, con fundamento en la legislación universitaria y la participación representativa de los cuerpos colegiados de la comunidad universitaria. En el último siglo, la universidad elitista del siglo XIX, heredera de las tradiciones europeas, se transformó en la universidad democrática del siglo XX, fundacional de la autonomía universitaria, y en la universidad global del siglo XXI, que emerge de las sociedades de la información y el conocimiento científico y tecnológico.

El 25 de febrero de 1972 se creó el Sistema Universidad Abierta (SUA) y en febrero de 1997 se integró el Sistema Universidad Abierta y Educación a Distancia (SUAYED) con el fin de cumplir los ideales democráticos y humanistas de llevar el conocimiento científico y tecnológico a los diferentes sectores sociales, dentro y fuera de los recintos universitarios. El SUA fue organizado a partir de los programas

de estudio de licenciatura de las facultades y escuelas. El SUAYED se constituyó como un sistema complejo, integrado por los programas de las licenciaturas del SUA, el Bachillerato a Distancia (B@UNAM), el Posgrado a Distancia y la Red de Educación Continua (REDEC). Las instancias académicas y administrativas de organización y gestión de los dos sistemas han sido: de 1973 a 1996 la Coordinación del Sistema Universidad Abierta (CSUA); de 1997 a 2020 la Coordinación de Universidad Abierta y Educación a Distancia (CUAED); y de 2020 a 2022 la Coordinación de Universidad Abierta, Innovación Educativa y Educación a Distancia (CUAIEED).

La cronología del SUA y el SUAYED está estructurada en nueve periodos de rectorado en cinco décadas, de 1972 a 2022, con fundamento en estatutos, reglamentos y acuerdos de los rectores, aprobados por el Consejo Universitario (CU). La presente cronología histórica es producto de una investigación documental analítica y sintética de 50 ordenamientos jurídicos de la legislación universitaria que han establecido la normatividad de las funciones, estructuras, jerarquías y atribuciones de cuerpos colegiados de autoridades y funcionarios, docentes y estudiantes, administrativos y técnicos; la normatividad de las funciones

\* Publicamos este texto en homenaje al Dr. Pablo González Casanova, por ser piedra angular del Sistema Universidad Abierta de la UNAM, a 51 años de su creación, en 1972, así como por la utilidad que este documento tiene para conocer cómo se conformó, desde la legislación, la educación abierta y a distancia en la universidad. Rocío Amador Bautista es investigadora del Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación (IISUE) de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNM) (México). CE: [amadorbr@yahoo.com](mailto:amadorbr@yahoo.com)

de docencia, investigación, difusión y extensión de facultades, escuelas, institutos y centros de investigación; y la normatividad de los programas de estudio en las modalidades de educación abierta, a distancia, mixta y semi-presencial de cuatro áreas de conocimiento: ciencias físico-matemáticas y de las ingenierías (CFMI), ciencias biológicas, químicas y de la salud (CBQyS), ciencias sociales (CS) y humanidades y de las artes (HyA).

La legislación universitaria del SUA y el SUAyED está fundamentada en tres estatutos y tres reglamentos específicos aprobados por el CU: el “Estatuto del Sistema Universidad Abierta” (UNAM, 1972); el “Reglamento del estatuto del Sistema Universidad Abierta de la UNAM relativo al ingreso, la permanencia y los exámenes” (UNAM, 1997); el “Estatuto del Sistema Universidad Abierta y Educación a Distancia” (UNAM, 2009a); el “Reglamento del Estatuto del Sistema Universidad Abierta y Educación a Distancia” (UNAM, 2009b); el “Estatuto del Sistema Universidad Abierta y Educación a Distancia” (UNAM, 2022a) y el “Reglamento del Estatuto del Sistema Universidad Abierta y Educación a Distancia” (UNAM, 2022b). Asimismo, son también ordenamientos jurídicos convergentes el “Reglamento general de estudios de posgrado” (UNAM, 2006; 2018) y el “Reglamento general de educación continua” (2016). Los estatutos y reglamentos generales y específicos de todos los sistemas y subsistemas universitarios, los acuerdos de los rectores, así como los lineamientos de los programas regulan también las funciones académicas y administrativas afines del SUA y el SUAyED.

Los cuerpos colegiados de la UNAM son los responsables de formular, dictaminar y aprobar ordenamientos jurídicos y aplicar, evaluar y vigilar la ejecución de los planes institucionales y los programas de estudios de bachillerato, licenciatura, posgrado y educación continua del SUA y el SUAyED: Consejo Universitario (CU), Consejo Académico del Bachillerato (CAB), Consejos Académicos de Área (CAAS), Consejo Académico de Posgrado (CAP), Consejo

Técnico de Humanidades (CTH), Consejo Técnico de Investigación Científica (CIC) y consejos técnicos de facultades y escuelas. Los cuerpos colegiados internos del SUA y SUAyED son: Consejo Asesor de la CUAED, Consejo Asesor del SUAyED (CASUAyED), Comisión Académica del SUA y comités académicos de los programas de posgrado, entre otros específicos.

Las fuentes fundamentales de la presente investigación documental son el Archivo Histórico de la UNAM (AHUNAM), la *Gaceta UNAM* de la Dirección General de Comunicación Social (DGSC), la Dirección General de Estudios de Legislación Universitaria (DGE-LU) de la Oficina de la Abogacía General, la Dirección General de Planeación (DGPL) y las coordinaciones del SUA y el SUAyED.

## ANTECEDENTES HISTÓRICOS DE LA LEGISLACIÓN UNIVERSITARIA DE LA UNAM

En 1910 se promulgó la Ley Constitutiva de la Universidad Nacional de México (UNAM, 1910) por iniciativa de Justo Sierra Méndez, secretario de Instrucción Pública y Bellas Artes, así como de otros intelectuales, en la que se estableció la extensión universitaria como tercera función sustantiva. Durante el periodo de 1920 a 1921 el rector José Vasconcelos Calderón emprendió un proyecto educativo imbuido de los ideales revolucionarios para asegurar el ingreso de los jóvenes provenientes de diversas clases sociales, así como un proyecto de integración regional con las universidades de América Latina.

En 1929 se aprobó la Ley Orgánica de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM, 1929) y en 1930 el “Reglamento de extensión universitaria” (UNAM, 1930), en los cuales se institucionalizó y definió la tercera función sustantiva: “Será también fin esencial de la Universidad llevar las enseñanzas que se imparten en las escuelas, por medio de la extensión universitaria, a quienes no estén en posibilidades de asistir a las escuelas

superiores, poniendo así la Universidad al servicio del pueblo” (UNAM, 1929: 4).

En las décadas de los años cuarenta y cincuenta se impulsó en México un proceso de industrialización y modernización y, consecuentemente, la necesidad de formar profesionales más capacitados para las instituciones gubernamentales y organizaciones empresariales. La década de los sesenta se caracterizó por las crisis económicas, políticas y sociales recurrentes y por el autoritarismo gubernamental, que culminó con la violenta represión de estudiantes en la “masacre de Tlatelolco” en 1968. Este acontecimiento produjo la ruptura de relaciones de las universidades e instituciones públicas de educación superior con el gobierno federal.

El 13 de febrero de 1970 el CU aprobó el “Reglamento general de los centros de extensión universitaria” (UNAM, 1970) para normar la formación continua de docentes, empleados, funcionarios públicos y profesionistas liberales de los sectores públicos y privados. Se abandonaba, así, la función social de la extensión universitaria para la formación de campesinos, obreros y sectores populares.

En el sexenio del gobierno federal de 1970 a 1976 se propuso distensar las relaciones con las universidades e instituciones educativas públicas de educación superior mediante el incremento del financiamiento; esto trajo como consecuencia una masificación de estudiantes, profesores y personal administrativo que rebasó las capacidades de las instituciones. Además, el gobierno federal propuso racionalizar y descentralizar los recursos financieros para llevar a cabo una reforma de la educación superior encabezada por la SEP y la ANUIES.

## LEGISLACIÓN UNIVERSITARIA DEL SISTEMA UNIVERSIDAD ABIERTA (1972-1996)

### *Estatuto del Sistema Universidad Abierta (SUA, 1972)*

El 30 de abril de 1970 Pablo González Casanova fue nombrado rector de la UNAM. El 6 de

mayo de 1970 inició sus funciones y renunció el 7 de diciembre de 1972. Fausto Vallado Berrón estuvo a cargo de la Oficina del Abogado General.

El rector González Casanova inició su gestión en un contexto de fuertes tensiones políticas entre la UNAM y el gobierno federal, con el antecedente de la violenta represión de estudiantes en 1968 y las restricciones financieras gubernamentales; todo ello tuvo graves impactos en la comunidad universitaria, cuya población era ya mayor a cien mil estudiantes. Esto debido, por un lado, a la explosión demográfica de las décadas anteriores y, por otro, a la creciente migración a la capital de jóvenes que demandaban el acceso a la educación superior y al empleo. La masificación de estudiantes, profesores y empleados administrativos rebasaron la capacidad de la Universidad.

En 1971 el CU aprobó la creación del Colegio de Ciencias y Humanidades (CCH) con el propósito de proporcionar enseñanza media superior a amplios sectores de la población; sin embargo, el jueves 10 de junio del mismo año ocurrió un acontecimiento de violenta represión gubernamental a estudiantes del Instituto Politécnico Nacional (IPN), conocido como la “matanza del jueves de Corpus”, que impactó a la sociedad mexicana, atentó contra la autonomía de la UNAM y profundizó las tensiones políticas con el gobierno federal. El 12 de noviembre de ese mismo año se constituyó el Sindicato de Trabajadores y Empleados de la UNAM (STEUNAM) con el propósito de obtener el registro del contrato colectivo de trabajo, mismo que no fue aceptado por la rectoría. El 25 de octubre de 1972 el STEUNAM inició una huelga que destabilizó las actividades académicas y administrativas de la Universidad y provocó la renuncia del rector el 7 de diciembre.

El 25 de febrero de 1972 el CU aprobó el “Estatuto del Sistema Universidad Abierta” (UNAM, 1972), publicado el 28 de febrero en la *Gaceta UNAM*. Dicho estatuto planteó los principios fundacionales del nuevo paradigma educativo de la universidad abierta con

base en ideales democráticos y humanistas, así como la visión de futuro de la vinculación con instituciones públicas y privadas y diferentes sectores sociales, más allá del campus universitario, a nivel nacional e internacional. Además, estableció la estructura orgánica, funciones, jerarquías y atribuciones de los cuerpos colegiados y la implantación de los programas de estudio en nueve facultades y escuelas de la UNAM; la incorporación de instituciones asociadas y la organización de las unidades del sistema; la descentralización y la desconcentración académica y administrativa, y la vinculación con diversos sectores sociales, públicos y privados, urbanos y rurales.

El estatuto del SUA sentó las bases pioneras para el desarrollo del paradigma educativo de la universidad abierta en el país, con un modelo de enseñanza innovador que implicaba el uso de materiales didácticos impresos y audiovisuales, así como el uso de medios de comunicación como el cine, la radio y la televisión, entre otros; esto, cabe subrayar, sin priorizar la tecnología sobre los procesos de enseñanza y aprendizaje, sustentados en la cátedra y el diálogo.

### CREACIÓN DE LA COORDINACIÓN DEL SISTEMA UNIVERSIDAD ABIERTA (CSUA, 1973)

El 3 de enero de 1973 Guillermo Soberón Acevedo asumió el cargo de rector de la UNAM y concluyó en su segundo mandato el 2 de enero de 1981. La Oficina del Abogado General quedó a cargo de Jorge Carpizo McGregor (1973-1976) y Diego Valadés Ríos (1977-1980). La Coordinación del SUA (CSUA) quedó a cargo de Augusto Moreno Moreno (1973-1981).

El rector Soberón Acevedo asumió la rectoría en el contexto de la huelga de los trabajadores del STEUNAM, misma que había provocado la renuncia del rector anterior. El 12 de enero de 1973 el CU suscribió el contrato colectivo de trabajo demandado por los trabajadores y el 15 de enero se dio por terminada la

huelga para reiniciar las actividades académicas y administrativas en la Universidad.

El 7 de marzo de 1973 el CU aprobó la creación de la Coordinación del SUA (CSUA) —con base en el Estatuto del SUA— y designó al físico nuclear Augusto Moreno Moreno como primer coordinador, quien emprendió los trabajos de adecuación de los programas de estudio de la modalidad presencial a la modalidad de educación abierta de 17 licenciaturas, tres especialidades y un programa a nivel técnico, así como la implantación de nueve divisiones del SUA en facultades y escuelas. La UNAM firmó convenios de colaboración con instituciones gubernamentales y universidades públicas nacionales y centroamericanas para establecer los programas de estudio del SUA.

El 7 de febrero de 1977 la Secretaría General (SG) de la UNAM emitió el “Acuerdo de creación de la Coordinación de Extensión Universitaria” (UNAM, 1977) con base en la Ley Orgánica y el Estatuto General; ésta quedó a cargo del arquitecto Jorge Fernández Varela Loyola, y se creó el Programa de Apoyo a la Superación del Personal Académico (PASPA) para fortalecer la formación, actualización y superación académica de profesores de cada una de las áreas de conocimiento de las facultades y escuelas, así como para atender la creciente demanda institucional.

### CREACIÓN DE LA UNIDAD DE SEMINARIOS DOCTOR IGNACIO CHÁVEZ

El 3 de enero de 1981 Octavio Rivero Serrano fue designado rector de la UNAM y concluyó su gestión el 2 de enero de 1985. La Oficina del Abogado General quedó bajo la responsabilidad de Federico Anaya Sánchez (1981), Ignacio Carrillo Prieto (1981-1983) y Cuauhtémoc López Sánchez (1983-1984). La Coordinación del SUA estuvo a cargo de Augusto Moreno Moreno (1981) y Oscar Zorrilla Velázquez (1981-1984).

El Centro de Seminarios en Vivero Alto fue designado con el nombre de Unidad de Seminarios Doctor Ignacio Chávez —en ho-

menaje al cardiólogo internacional y exrector de la UNAM— con la finalidad de realizar actividades de superación académica de la comunidad universitaria. Además, se creó la Subdivisión de Educación Médica Continua de la División de Estudios de Posgrado de la UNAM, con miras a integrar un sistema de educación permanente para el personal de atención a la salud. En este periodo de rectorado se firmaron acuerdos de colaboración con instituciones educativas y gubernamentales para impulsar programas de estudio y proyectos estratégicos del SUA.

*“Reglamento sobre los ingresos extraordinarios de la UNAM” (1986) y “Acuerdo por el que se crea la Comisión de Educación Continua de la UNAM” (1986)*

El 2 de enero de 1985 Jorge Carpizo MacGregor fue nombrado rector de la UNAM y concluyó su gestión el 2 de enero de 1989. La Oficina del Abogado General estuvo a cargo de Eduardo Andrade Sánchez (1985-1986) y Manuel Barquín Álvarez (1987-1988). La CSUA quedó a cargo de Arturo Azuela Arriaga (1985), Enrique Villarreal Domínguez (1986) y Eduardo Téllez y Reyes Retana (1987-1988).

El 11 de diciembre de 1985 el CU aprobó el “Reglamento sobre los ingresos extraordinarios de la Universidad Nacional Autónoma de México” (UNAM, 1986a), publicado el 19 de enero de 1986 en la *Gaceta UNAM*, con el propósito de enfrentar la problemática financiera de la Universidad; el propósito del reglamento era actualizar el sistema de pagos por ingresos extraordinarios de las actividades de educación continua derivadas de convenios de colaboración con dependencias o entidades del sector público o privado, nacionales o extranjeras, para apoyo a la docencia, la investigación y desarrollos tecnológicos (UNAM, 1986a).

El 16 de abril de 1986 el rector Carpizo MacGregor presentó al CU un diagnóstico institucional denominado “Fortaleza y debilidad de la Universidad Nacional Autónoma de México”, en el que destacaba las problemáticas financieras de la Universidad y planteaba

reformas académicas y administrativas, en particular establecer el examen de ingreso y el pago de cuotas, todo lo cual provocó el rechazo de la comunidad universitaria. El 24 de septiembre la comunidad académica y estudiantil solicitó a la rectoría un diálogo público para discutir las reformas propuestas; y el 31 de octubre quedó integrado el Consejo Estudiantil Universitario (CEU) con la finalidad de derogar las reformas planteadas.

El 7 de agosto de 1986 el rector Carpizo MacGregor emitió el “Acuerdo por el que se crea la Comisión de Educación Continua de la UNAM” (UNAM, 1986b), a cargo de José Narro Robles. Su función era proponer políticas, normatividad y criterios institucionales para regir las actividades académicas y administrativas de facultades y escuelas con programas de actualización y superación en los campos de la salud y la ingeniería, así como la formación docente de profesionales de los sectores público y privado. La creación de la comisión representó un avance en la legislación universitaria, después de 15 años de actividades del primer Centro de Educación Continua de la Facultad de Ingeniería.

En este periodo de rectorado se firmaron convenios de colaboración con universidades e instituciones de educación superior pública nacionales y centroamericanas, academias y asociaciones médicas, instituciones gubernamentales y empresas privadas para la implantación de los programas de estudio del SUA. Asimismo, destaca la participación de la UNAM en la integración del Centro Mexicano de Educación en Salud por Televisión (CEMESTEL) y el desarrollo experimental de programas de formación médica vía satélite, dirigida a médicos, enfermeras y paramédicos de hospitales y clínicas de todo el país; el programa de capacitación tecnológica sobre los temas de telecomunicaciones vía satélite; y la serie Formación Docente, que alcanzó una cobertura nacional con el apoyo de la Asociación Nacional de Facultades y Escuelas de Contaduría y Administración A.C. (ANFECA).

## INTEGRACIÓN DE LA RED DE EDUCACIÓN CONTINUA (REDEC, 1995)

El 2 de enero de 1989 José Sarukhán Kermez, doctor en Ecología, fue designado rector de la UNAM, quien concluyó en su segundo periodo el 6 de enero de 1997. La Oficina del Abogado General estuvo bajo la responsabilidad de Manuel Barquín Álvarez (1989-1990), Mario Melgar Adalid (1990-1991), Leoncio Lara Sáenz (1991-1992), Fernando Serrano Migallón (1993-1995) y María del Refugio González Domínguez (1995-1997). La CSUA estuvo a cargo de Eduardo Téllez y Reyes Retana (1989), Juan Úrsul Solanes (1989-1990) y Rodolfo Herrero Ricaño (1991-1997).

El rectorado de Sarukhán inició en un contexto de tensiones con motivo del rechazo a las reformas académicas y administrativas planteadas en el rectorado anterior, principalmente sobre la eliminación del “pase automático” del bachillerato a la licenciatura y el pago de cuotas. El Consejo Estudiantil Universitario (CEU) propuso derogar las reformas planteadas y celebrar un Congreso Universitario. En 1990 el CU respaldó al rector Sarukhán Kermez para llevar a cabo la celebración del congreso.

En 1993 la CSUA convocó a las divisiones de facultades y escuelas para llevar a cabo modificaciones al “Estatuto del Sistema Universidad Abierta” con el propósito de redefinir la misión, funciones y actividades para el desarrollo y expansión del sistema; todo ello con el fin de convertir a instituciones privadas incorporadas a la UNAM en instituciones asociadas al SUA, con el reconocimiento de la Dirección General de Incorporación y Revalidación de Estudios (DGIRE) para su revisión y aprobación por la Oficina del Abogado General.

El 7 de marzo de 1995 se constituyó la Red de Educación Continua (REDEC), integrada por los responsables de los Centros de

Educación Continua (CEC) de la UNAM. Asimismo, se propuso la creación de tres cuerpos colegiados internos para el fortalecimiento del sistema, que contribuirían con asesorías y apoyo técnico a las divisiones de facultades y escuelas del SUA para la presentación, aprobación y modificación de los planes de estudio de las licenciaturas, la evaluación del modelo educativo, el perfil de ingreso y la permanencia de los asesores y tutores; el perfil de ingreso, reingreso, egreso y titulación, abandono y rezago de los alumnos; así como los materiales didácticos, el uso de TIC y guías de estudio, entre los temas más significativos.

En este periodo de rectorado el gobierno federal puso a disposición de las universidades e instituciones públicas de educación superior las redes y servicios generales de telecomunicaciones: la Red Internet, la Red Nacional de Videoconferencia Interactiva (RNVI) y la Red Edusat. La UNAM inauguró la Red Institucional de Telecomunicaciones (RIT-UNAM) y el sistema Telecampus UNAM, conformados por redes integrales de voz, datos e imagen, para enlazar las redes locales de cómputo en todas las regiones del país y facilitar el acceso y el intercambio de información académica y científica nacional e internacional; todo ello mediante sesiones remotas, transferencia de archivos y correo electrónico, consulta a bancos de datos, archivos hemerográficos y bibliotecas de las IES nacionales y extranjeras. Con base en la infraestructura tecnológica disponible se creó el Programa Universitario de Educación a Distancia (PUED), con el propósito de enlazar facultades y escuelas, institutos y centros de estudios e investigación, direcciones generales y coordinaciones académicas y técnicas, universidades e instituciones públicas de educación superior, asociaciones de egresados, asociaciones de profesionales y otras nacionales y extranjeras.

## LEGISLACIÓN UNIVERSITARIA DEL SISTEMA UNIVERSIDAD ABIERTA Y EDUCACIÓN A DISTANCIA (1997-2022)

### *“Reglamento del Estatuto del Sistema Universidad Abierta de la UNAM relativo al ingreso, la permanencia y los exámenes” (1997)*

El 6 de enero de 1997 Francisco José Barnés de Castro fue designado rector de la UNAM y renunció el 12 de noviembre de 1999. La Oficina del Abogado General estuvo a cargo de Gonzalo Moctezuma Barragán. Jorge Fernández Varela Loyola fue designado titular de la Coordinación del Sistema Universidad Abierta y Educación a Distancia (CUAED).

El 6 de febrero de 1997 el rector Barnés emitió el “Acuerdo que reorganiza la Secretaría Administrativa de la Universidad Nacional Autónoma de México” (UNAM, 1997a) y el “Acuerdo que reorganiza la Secretaría General de la Universidad Nacional Autónoma de México” (UNAM, 1997b), publicados en la misma fecha en la *Gaceta UNAM*. Ambos acuerdos establecían la creación del Sistema Universidad Abierta y Educación a Distancia (SUAYED) y de la Coordinación de Universidad Abierta y Educación a Distancia (CUAED), la cual fue incorporada a la estructura orgánica de la Universidad para proponer normas, programas y actividades con el fin de fortalecer la educación a distancia, la universidad abierta y la educación continua. La CUAED asumió las funciones de coordinar las unidades de las dependencias internas y externas, proporcionar asesoría pedagógica y técnica a los planes y programas de estudio, promover la evaluación de dichos programas y de los medios de aprendizaje, así como proveer la actualización profesional permanente en colaboración con las asociaciones de egresados.

El 2 de diciembre de 1997 el CU aprobó el “Reglamento del Estatuto del Sistema Universidad Abierta de la UNAM relativo al ingreso, la permanencia y los exámenes” (UNAM, 1997), publicado el 8 de diciembre en la *Gaceta*

UNAM, en el que se estableció la estructura, jerarquías y funciones del SUAYED y se incorporó a la estructura orgánica de la UNAM. El “Reglamento del estatuto del SUA” proponía las bases normativas para asegurar la operatividad del sistema mediante procedimientos académicos y administrativos diferenciados del registro escolar de los alumnos del sistema presencial y del sistema abierto; la flexibilidad en los procedimientos de ingreso, permanencia y egreso con la apertura de requisitos para la acreditación de los estudios profesionales; la apertura de dos convocatorias anuales —en febrero y noviembre— para ingresar a través del concurso de selección; así como la elaboración de bancos de reactivos y la automatización de la evaluación de los aprendizajes (UNAM, 1997c).

Asimismo, este reglamento establecía los criterios para la implantación de las unidades del SUA en instituciones que no forman parte de la UNAM, además del registro escolar específico de los alumnos del sistema. En este periodo de rectorado se firmaron convenios de colaboración para la capacitación a distancia del personal profesional y técnico de instituciones gubernamentales, organismos públicos nacionales, estatales y regionales para fortalecer el Programa Universitario de Educación en Línea (PUEL). En este contexto, la CUAED recibió reconocimientos de agencias, consorcios, organizaciones y redes de América Latina y Europa.

En 1999, en medio de graves crisis financieras recurrentes en la UNAM, el rector Barnés de Castro propuso impulsar políticas de racionalidad financiera para diversificar las fuentes de financiamiento con una reforma al “Reglamento general de pagos” para transformar el régimen de cuotas. La propuesta de reforma financiera provocó el rechazo de estudiantes y docentes de la comunidad universitaria y el cierre de las instalaciones a partir del 20 de abril, que continuó durante ocho meses y provocó la renuncia del rector el 12 de noviembre de 1999.

*Acuerdo por el que se reorganizan la Coordinación de Universidad Abierta y Educación a Distancia (2003) y el Reglamento general de estudios de posgrado (2006)*

El 17 de noviembre de 1999 Juan Ramón de la Fuente Ramírez fue nombrado rector de la UNAM y concluyó en su segundo periodo el 16 noviembre de 2007. La Oficina del Abogado General estuvo a cargo de Elvia Arcelia Quintana Adriano (2000-2003) y Jorge Islas López (2004-2007). La CUAED estuvo a cargo de Francisco Cervantes Pérez (2004-2007).

El rector De la Fuente inició su administración con el antecedente de una huelga estudiantil iniciada el 20 de abril de 1999 y concluyó el 6 de febrero de 2000, con la ocupación del auditorio Justo Sierra de la Facultad de Filosofía y Letras (FFL), renombrado auditorio Che Guevara por integrantes del Consejo General de Huelga (CGH). El año 2000 el conflicto escaló con actos violentos en el campus universitario y en otros planteles de la Universidad; en consecuencia, las autoridades universitarias iniciaron un proceso de diálogo entre representantes del CGH y de la Comisión Especial del CU (CECU).

Con base en los acuerdos entre la CECU y los representantes del CGH, en 2002 se iniciaron los trabajos para la organización del Congreso Universitario. El rector asumió el compromiso de celebrar un congreso democrático y resolutivo para llevar a cabo una profunda reforma universitaria en diferentes etapas. En 2003 se propuso realizar un diagnóstico institucional, con base en los diagnósticos de las administraciones universitarias de las últimas décadas, así como seminarios de diagnósticos y talleres de expertos organizados por la CECU y el Centro de Estudios sobre la Universidad (CESU). En 2005 se publicó el documento “Una visión sobre la UNAM. Aportaciones para el proceso de reforma”, que incluye propuestas de reformas del SUAYED y la educación continua.

El 19 de septiembre de 2003 el rector De la Fuente emitió el “Acuerdo por el que se

reorganiza la Coordinación de Universidad Abierta y Educación a Distancia” (UNAM, 2003), publicado el 22 de septiembre en *Gaceta UNAM*. El acuerdo incorporaba ordenamientos jurídicos de la legislación universitaria para la oferta académica de programas de estudio de licenciatura, posgrado y educación continua con base en la normatividad del SUAYED, que fueron aprobados por el Consejo Técnico de las facultades y escuelas y contaron con la opinión favorable del Consejo Asesor de la CUAED; y, además, impulsar programas de investigación en educación a distancia y el uso de Internet y otros medios de comunicación (videoconferencias interactivas, televisión, multimedios, entre otros).

El 5 de enero de 2004 De la Fuente emitió el “Acuerdo que reestructura la Administración Central para fortalecer el proceso de reforma universitaria” (UNAM, 2004a) publicado en la misma fecha en la *Gaceta UNAM*. El acuerdo estipula la transformación de la Secretaría de Planeación y Reforma Universitaria en la Secretaría de Desarrollo Institucional (SDEI) para asumir la presidencia del Consejo Consultivo de Estudios de Posgrado, con el objetivo de llevar a cabo la reforma integral del “Reglamento general de estudios de posgrado” de 1996 y fortalecer el desarrollo institucional del SUAYED.

El 7 de marzo de 2004 el CU aprobó la creación de la Maestría en Docencia para la Educación Media Superior (MADEMS) bajo la Coordinación de Estudios de Posgrado adscrita a la SDEI, con el propósito de promover y fortalecer la formación de profesores del Bachillerato de la UNAM y otras instituciones de educación superior en el país. El 7 de julio de 2004 el CU aprobó el “Reglamento general para la presentación, aprobación y modificación de planes de estudios” (UNAM, 2004b) publicado el 28 de octubre en la *Gaceta UNAM*. El reglamento adoptó los conceptos de los reglamentos de la Escuela Nacional Preparatoria (ENP), el Colegio de Ciencias y Humanidades (CCH) y los reglamentos generales de estudios técnicos y profesionales, de estudios

de posgrado y de las licenciaturas en *campi* universitarios foráneos.

El 15 de agosto de 2005 el rector De la Fuente emitió el “Acuerdo por el que se crea el Programa Transdisciplinario en Investigación y Desarrollo para Facultades y Escuelas” (UNAM, 2005) a fin de promover e impulsar proyectos de investigación transdisciplinarios entre las facultades y escuelas, y entre centros e institutos de la UNAM, diseñar políticas, estrategias y líneas de acción para contribuir a la solución de problemáticas sociales en áreas prioritarias; así como fortalecer la vinculación con diversos sectores de la sociedad nacional y del extranjero. En el marco del Programa Transdisciplinario se llevó a cabo un diagnóstico institucional del SUAyED, la CUAED y los CEC.

El 29 de septiembre de 2006 el CU aprobó el “Reglamento general de estudios de posgrado” (UNAM, 2006), publicado el 9 de octubre en la *Gaceta UNAM*, en el que por primera ocasión se incorporan planes y programas de estudio de especializaciones, maestrías y doctorados en las modalidades educativas del SUAyED; así como las funciones y atribuciones de los CAAS, de los consejos técnicos de facultades y escuelas, del CODIFE, del CEP, del Consejo Asesor de la CUAED y de la Comisión Académica del SUA.

El 7 de marzo de 2007 el CU aprobó la creación del Bachillerato a Distancia (B@UNAM) (UNAM, 2007), publicado el 12 de marzo en la *Gaceta UNAM*, a cargo de Carmen Villatoro Alvaradejo. El proyecto y programa del B@UNAM fue propuesto por las comunidades académicas de la ENP y el CCH bajo la coordinación de la SDI, con la participación del CAB y la CUAED, con el propósito de ofrecer un programa educativo a la población de mexicanos e hispanoparlantes en el extranjero, a través de las escuelas de extensión en Estados Unidos y Canadá a cargo del Centro de Enseñanza para Extranjeros (CEPE); así como para la población de zonas urbanas, suburbanas y rurales de México, todo ello mediante la firma de convenios con

instituciones educativas, el gobierno de la capital y los gobiernos federal y estatales.

En este periodo de rectorado se creó el Centro de Alta Tecnología de Educación a Distancia (CATED) y la red de Centros de Educación a Distancia y Educación Continua (CEDAD), que fueron implantados en universidades públicas de los estados. La UNAM firmó convenios de colaboración con el Espacio Común de Educación Superior a Distancia (ECOESaD) con más de 30 universidades públicas y los gobiernos federal y estatales para implantar los programas de estudio de licenciatura del SUAyED.

### *“Estatuto del Sistema Universidad Abierta y Educación a Distancia” y “Reglamento del Estatuto del Sistema Universidad Abierta y Educación a Distancia” (2009)*

El 17 de noviembre de 2007 José Ramón Narro Robles, médico cirujano, fue nombrado rector de la UNAM y concluyó en su segundo periodo el 16 de noviembre de 2015. La Oficina del Abogado General estuvo a cargo de Luis Raúl González Pérez (2008-2014) y César Iván Astudillo Reyes (2015). La CUAED estuvo bajo la titularidad de Francisco Cervantes Pérez (2007-2011) y Judith Zubieta García (2012-2015) y el B@UNAM a cargo de Carmen Villatoro Alvaradejo (2007-2014) y Ernesto García Palacios (2015).

El rector Narro inició en un contexto de crisis económicas recurrentes en el país, con altos índices de desempleo de los jóvenes y una situación financiera precaria de las universidades públicas. Frente a la compleja problemática se planteó la urgente necesidad de proponer nuevas políticas de financiamiento de la educación superior, bajo la responsabilidad del Estado mexicano, para asegurar el desarrollo económico y social nacional. En sus dos periodos de rectorado se llevaron a cabo acontecimientos aislados de violencia de colectivos ocupantes del auditorio Che Guevara. El 2 de octubre de 2008 se conmemoraron los acontecimientos del movimiento estudiantil de 1968 con la develación de una placa con el

nombre del rector Javier Barros Sierra en la explanada frente a la torre de Rectoría, además de otros eventos.

El 27 de marzo del 2009 el CU aprobó el “Estatuto del Sistema Universidad Abierta y Educación a Distancia” (UNAM, 2009a) y el “Reglamento del Estatuto del Sistema Universidad Abierta y Educación a Distancia” (UNAM, 2009b) publicados el 2 de abril en la *Gaceta UNAM*. El estatuto del SUAyED estableció la estructura orgánica del sistema, funciones y jerarquías de los cuerpos colegiados generales e internos, la coordinación, divisiones y unidades del sistema, las instituciones incorporadas, asociadas y de cooperación, así como diversos aspectos del personal académico y los alumnos, con el propósito de extender la educación media superior y superior a grandes sectores de la población con el uso pedagógico y didáctico de las tecnologías digitales en los procesos educativos.

El Estatuto del SUAyED destacaba la firma de convenios para la implantación, implementación e impartición de los programas de estudio en las propias instalaciones de educación superior y empresas públicas o privadas, asociaciones, comunidades, sindicatos y otras, con base en lo establecido en la legislación universitaria y la aprobación de los cuerpos colegiados correspondientes (UNAM, 2009a). Por su parte, el “Reglamento del estatuto del SUAyED” señalaba los ordenamientos jurídicos que son vinculantes para fortalecer la operatividad del sistema: el “Reglamento general de inscripciones”, el “Reglamento general de exámenes” y el “Reglamento general de estudios de posgrado”, entre otros de la legislación universitaria; así como la normatividad de los cuerpos colegiados de las coordinaciones, divisiones y unidades incorporadas al SUAyED para aspirantes a los niveles técnico, de licenciatura y de posgrado (UNAM, 2009b).

El Estatuto y el Reglamento del estatuto del SUAyED fortalecieron los procesos de desarrollo institucional, vinculación nacional y expansión internacional del sistema con 23 licenciaturas con 33 programas, diez especializaciones

y maestrías de facultades y escuelas, centros e institutos de investigación. La vinculación nacional del SUAyED se robusteció con la firma de convenios de colaboración interinstitucionales e intersectoriales, con universidades e instituciones públicas de educación, gobiernos y empresas locales y estatales; así como con la expansión internacional con asociaciones y organismos internacionales.

El 23 de mayo de 2013 el rector Narro emitió el “Acuerdo por el que se adscribe a la Secretaría de Desarrollo Institucional la Red de Educación Continua en la UNAM y se actualizan sus funciones” (UNAM, 2013a), publicado en la misma fecha en la *Gaceta UNAM*. El propósito del acuerdo era coordinar las actividades de planeación, programación, difusión y evaluación de los centros de educación continua (CEC) de las entidades y dependencias universitarias en colaboración con la CUAED, para “facilitar la interacción, colaboración e intercambio con empresas, organizaciones, asociaciones e instituciones educativas nacionales e internacionales para la generación conjunta de actividades innovadoras de educación continua” (UNAM, 2013a: 2).

En esa misma fecha el rector emitió el “Acuerdo por el que se establece el Sistema Institucional de Tutoría de bachillerato y licenciatura en los sistemas presencial, abierto y a distancia en la UNAM” (UNAM, 2013b) publicado en la misma fecha en la *Gaceta UNAM*, con base en acciones articuladas de los programas institucionales de tutoría (PIT) y los programas de acción tutorial (PAT):

...con el objeto de mejorar la calidad y pertinencia de los programas de formación de los alumnos de las entidades académicas del bachillerato y licenciatura, así como incrementar la equidad en el acceso a aquellos métodos, tecnologías y elementos que favorezcan su preparación y desempeño (UNAM, 2013b: 1).

El 23 de mayo de 2014 el CU aprobó el “Reglamento general de estudios universitarios”

(UNAM, 2014), publicado el 2 junio de 2014 en la *Gaceta UNAM*, para regir los planes de estudio de bachillerato, licenciatura y posgrado, así como la movilidad estudiantil entre planes de estudio y entidades académicas internas y por convenios de colaboración con otras instituciones, con base en la normatividad del SUAYED y la legislación universitaria vigente.

El 18 de septiembre de 2015 el CU aprobó las modificaciones al “Reglamento general para la presentación, aprobación, evaluación y modificación de planes de estudio (UNAM, 2015a), publicado el 28 de septiembre en la *Gaceta UNAM*, con fundamento en el Reglamento general de estudios universitarios, el Reglamento general de estudios de posgrado y el Estatuto y el Reglamento del SUAYED para la propuesta, evaluación y aprobación de los planes de estudio en las modalidades de educación abierta, a distancia, mixta y semipresencial, con la aprobación del Consejo Técnico de las facultades y escuelas, la Comisión de Trabajo Académico del CU, los CAAS, el CEP y el CASUAYED.

### *“Estatuto del Sistema Universidad Abierta y Educación a Distancia” y “Reglamento del Estatuto del Sistema Universidad Abierta y Educación a Distancia” (2022)*

El 17 de noviembre de 2015 Enrique Luis Graue Wiechers fue nombrado rector de la UNAM y concluyó en su segundo periodo el 17 de noviembre de 2023. La Abogacía General de la UNAM estuvo bajo la titularidad de Mónica González Contró (2015-2019) y Alfredo Sánchez Castañeda (2020-2022). La CUAED estuvo bajo la coordinación de Francisco Cervantes Pérez (2015-2019) y María Concepción Barrón Tirado (2020). La Coordinación de Universidad Abierta, Innovación Educativa y Educación a Distancia (CUAIEED) quedó a cargo de Melchor Sánchez Mendiola (2020-2022).

El 30 de noviembre de 2015 el rector Graue emitió el “Acuerdo que reorganiza las funciones y estructura de la Secretaría de Desarrollo Institucional de la Universidad Nacional

Autónoma de México” (UNAM, 2015b), publicado esa misma fecha en la *Gaceta UNAM*. El acuerdo establece las funciones, estructura y jerarquías del CASUAYED y del Consejo Asesor de la CUAED en colaboración con las diferentes entidades académicas y dependencias universitarias para impulsar la creación, el desarrollo y la evaluación de planes y programas de estudio de posgrados a distancia; promover la formación del personal académico y la innovación de los procesos de enseñanza-aprendizaje y proyectos de investigación con el uso de las tecnologías de información y comunicación digitales; y fortalecer estrategias de intercambio y colaboración interinstitucional con entidades académicas y dependencias universitarias en los ámbitos nacional e internacional.

El 18 de marzo de 2016 el CU aprobó el “Reglamento general de educación continua” (UNAM, 2016), publicado el 31 de marzo en la *Gaceta UNAM*. El reglamento establece las funciones y estructura de la Red de Educación Continua (REDEC) y de los cuerpos colegiados correspondientes: el CAB, el Consejo Técnico de las facultades y escuelas, y los comités académicos de los programas de posgrado, para proponer y aprobar programas académicos a través del Comité de Educación Continua de cada entidad y la aprobación del CASUAYED. El reglamento ratificó la educación continua como función sustantiva de la Universidad en las modalidades educativas del SUAYED dirigidas a la comunidad universitaria y al público en general, para profundizar y ampliar, capacitar y actualizar conocimientos en todos los campos del saber.

Desde el primer año de rectorado de Graue Wiechers emergieron diversos movimientos de estudiantes feministas para denunciar actos de acoso sexual y de violencia de género en el campus universitario y en planteles del bachillerato de la UNAM en la Ciudad de México, así como para demandar políticas, estrategias y acciones urgentes para garantizar la seguridad y la equidad e igualdad de género. Asimismo, se llevaron a cabo movilizaciones

de estudiantes excluidos del ingreso a la Universidad y a partir de 2019 se incrementaron las protestas de profesores de asignatura y adjuntos por las precarias condiciones laborales, mismas que se agudizaron con la pandemia. El 2 de marzo de 2020 se creó la Coordinación para la Igualdad de Género en la UNAM (CIGU) para el diseño, instrumentación y operación de políticas para contribuir a la erradicación de la violencia de género.

El 15 de agosto de 2018 el CU aprobó la reforma al “Reglamento general de estudios de posgrado” (UNAM, 2018a), derivado de la creación del CAP, publicado el 23 de agosto en la *Gaceta UNAM*, y quedó adicionado al Estatuto General de la UNAM. El reglamento general incorpora artículos referidos a las atribuciones de los consejos técnicos de las facultades y escuelas, el CODIFE, los CAAS y el CASUAYED para proponer, modificar, evaluar y aprobar planes y programas de especialización, maestría y doctorado de las áreas científicas, sociales, tecnológicas, humanísticas y artísticas desde diversos enfoques en las modalidades de educación del SUAYED.

El 5 de noviembre de 2018 el rector Graue Wiechers emitió el “Acuerdo que reorganiza las funciones y estructura de la Secretaría General de la Universidad Nacional Autónoma de México” (UNAM, 2018b) y el “Acuerdo que reorganiza las funciones y estructura de la Secretaría de Desarrollo Institucional” (UNAM, 2018c) publicados en la misma fecha en la *Gaceta UNAM*. El acuerdo de reorganización de la SG asignó a la Coordinación de Estudios de Posgrado la responsabilidad de elaborar el “Plan de desarrollo del Sistema de Estudios de Posgrado de la UNAM” y reestructurar y definir los lineamientos de evaluación de los planes y programas de posgrado incorporados al SUAYED para someterlos a la aprobación del CAP. El acuerdo de reorganización de la SDI propuso nuevas funciones de la CUAED con el fin de fortalecer la docencia, la investigación y la extensión de los programas de posgrado,

con base en estrategias y acciones acordes a la normatividad del SUAYED, para promover la vinculación institucional e interinstitucional a nivel nacional e internacional.

Al iniciar el año 2020 emergió una problemática de salud mundial provocada por la pandemia del virus SARS-CoV2 (Covid-19) que afectó todas las actividades humanas de la vida cotidiana y productivas, con gran impacto en la vida académica de las universidades a escala planetaria. En este contexto la UNAM emprendió diversas políticas, estrategias y acciones propuestas por la OMS, la UNESCO y la UIT, adoptadas por el gobierno federal mexicano. Durante el periodo del 20 de marzo al 27 de julio de 2020 el rector Graue emitió el “Acuerdo por el que se suspenden los procedimientos de carácter académico y administrativo en la Universidad Nacional Autónoma de México” (UNAM, 2020a) y el “Acuerdo por el que se habilitan diversas actividades y trámites no presenciales en la Universidad Nacional Autónoma de México” (UNAM, 2020b).

El primer acuerdo establecía la suspensión de actividades académicas y administrativas para asegurar las medidas sanitarias de contención de la pandemia y la salud de la población, y el segundo proponía habilitar actividades para fortalecer la conectividad digital y la educación superior a distancia. Los dos acuerdos propusieron garantizar la continuidad de las sesiones del CU y cuerpos colegiados, y las labores administrativas de forma no presencial, los procedimientos para la denuncia de violencia de género, la atención y protección de los derechos universitarios, el orden y la disciplina universitaria y los servicios escolares.

Sin embargo, en el contexto de la pandemia las problemáticas preexistentes y emergentes de alimentación, educación, empleo, habitación, salud y conectividad se agudizaron por las asimetrías económicas y sociales de las poblaciones de estudiantes y profesores en sus hogares, además de que se profundizaron las brechas tecnológicas.

*“Acuerdo por el que se crea la Coordinación de Universidad Abierta, Innovación Educativa y Educación a Distancia” (2020)*

El 11 de junio de 2020, en el contexto de la pandemia por Covid-19, el rector Graue emitió el “Acuerdo por el que se crea la Coordinación de Universidad Abierta, Innovación Educativa y Educación a Distancia” (UNAM, 2020c), publicado en la misma fecha en la *Gaceta UNAM*, a partir de la fusión de la CUAED y de la Coordinación de Desarrollo Educativo e Innovación Curricular (CODEIC). La CUAIEED quedó a cargo de Melchor Sánchez Mendiola, con la función de articular las políticas, programas, estrategias y acciones para impulsar la creación, el desarrollo y la aplicación de modelos educativos y curriculares, así como de metodologías educativas innovadoras para ser implementadas acordes a la normatividad del SUAyED y fortalecer la educación superior a nivel institucional y nacional.

El 24 de agosto de 2022 el CU aprobó el “Estatuto del Sistema Universidad Abierta y Educación a Distancia” (UNAM, 2022a) y el “Reglamento del Estatuto del Sistema Universidad Abierta y Educación a Distancia” (UNAM, 2022b) publicados el 1 de septiembre en la *Gaceta UNAM*. El estatuto del SUAyED establece las funciones, estructura y jerarquías de la CUAIEED y el CASUAyED, así como la normativa de los cuerpos colegiados para licenciatura y posgrado: CU, CAAS, CAP, consejos técnicos de las facultades y escuelas y comités académicos de los programas de posgrado. El estatuto establece que las Unidades del SUAyED podrán ser “laboratorios, bibliotecas, casas de cultura, hospitales, fábricas, centros de trabajo, centros comunitarios, entre otros” UNAM, 2022a: 2); y con instituciones asociadas con base en convenios de colaboración académica con universidades e instituciones públicas o privadas, nacionales o extranjeras.

El Reglamento del Estatuto del SUAyED establecía la normatividad para el desarrollo y el funcionamiento de los planes y programas

de los niveles medio superior o superior de la UNAM, y advertía que lo no señalado en él tenía fundamento en ordenamientos jurídicos vinculantes con el “Reglamento general de inscripciones”, el “Reglamento general de incorporación y revalidación de estudios”, el “Reglamento general de exámenes”, el “Reglamento general de estudios universitarios”, el “Reglamento general de estudios de posgrado”, la legislación universitaria general, los lineamientos emitidos por los consejos técnicos respectivos y la administración escolar a nivel central y, en general, por la legislación universitaria, para regular el ingreso, la permanencia, cambio y movilidad y las evaluaciones de las modalidades abierta, a distancia, mixta y semipresencial, aprobados por los consejos académicos y técnicos respectivos (UNAM, 2022b).

En el año 2022 el SUAyED ha estado constituido como un sistema complejo integrado por facultades y escuelas, institutos y centros de investigación con programas institucionales y de estudio en las modalidades educativas de educación abierta y a distancia en cuatro áreas de conocimiento: ciencias físico-matemáticas y de las ingenierías (CFMI), ciencias biológicas, químicas y de la salud (CBQyS), ciencias sociales (CS), y humanidades y de las artes (HyA):

*Bachillerato a distancia (B@UNAM):* Coordinación de Universidad Abierta y Educación a Distancia.

*Programas de licenciatura:* Escuela Nacional de Trabajo Social; Escuela Nacional de Enfermería y Obstetricia; Escuela Nacional de Estudios Superiores, Unidad Morelia; Facultad de Ciencias Políticas y Sociales; Facultad de Contaduría y Administración; Facultad de Derecho; Facultad de Economía; Facultad de Filosofía y Letras; Facultad de Medicina Veterinaria y Zootecnia; Facultad de Psicología; Facultad de Estudios Superiores Acatlán; Facultad de Estudios Superiores Aragón; Facultad de Estudios Superiores Cuautitlán; y Facultad de Estudios Superiores Iztacala.

*Programas de especializaciones:* Centro de Enseñanza para Extranjeros; Facultad de Estudios Superiores Zaragoza; y Facultad de Medicina Veterinaria y Zootecnia.

*Programas institucionales de maestría:* Biotecnología y Estudios de la Información y Documentación para la Educación Media Superior (MADEMS).

*Programas institucionales de doctorado:* Ciencias biológicas y Música.

## EPÍLOGO

El 25 de febrero de 2022 el “Estatuto del Sistema Universidad Abierta” cumplió 50 años de la creación del SUA y la constitución del SUAyED con base en la legislación universitaria y los cuerpos colegiados; éstos han sido los dos pilares fundamentales del desarrollo institucional, la vinculación nacional y la expansión internacional con universidades e instituciones de educación superior públicas y privadas, gobiernos federal y estatales, empresas públicas y privadas, asociaciones y organizaciones civiles nacionales e internacionales, así como

organismos regionales y mundiales, para consolidar un modelo de universidad abierta y educación a distancia como un proyecto de la Universidad de la Nación.

De la cronología histórica del SUA y el SUAyED es fundamental destacar el desarrollo institucional, la vinculación nacional y la expansión internacional de los programas de estudio implantados en diferentes regiones, estados, municipios y pueblos, zonas urbanas, suburbanas, rurales, semirurales y comunidades originarias bilingües en el territorio nacional, así como en el extranjero —para migrantes mexicanos e hispanos—, para que puedan alcanzar con sus esfuerzos sus metas de bienestar y una vida digna.

Durante nueve periodos de rectorado en cinco décadas, el SUA y el SUAyED han estado apegados a los principios y fines democráticos y humanísticos de la UNAM establecidos en la legislación universitaria, con la participación de cuerpos colegiados, todo lo cual ha garantizado la autonomía universitaria, la democracia representativa y participativa, la libertad de cátedra e investigación y los derechos universitarios.

## REFERENCIAS

- UNAM (1910), *Ley Constitutiva de la Universidad Nacional de México*, México, UNAM.
- UNAM (1929), *Ley Orgánica de la Universidad Nacional Autónoma de México*, México, UNAM.
- UNAM (1930), “Reglamento de extensión universitaria”, México, UNAM.
- UNAM (1970), “Reglamento general de los centros de extensión universitaria”, México, UNAM.
- UNAM (1972), “Estatuto del Sistema Universidad Abierta de la Universidad Nacional Autónoma de México”, México, UNAM.
- UNAM (1977), “Acuerdo de creación de la Coordinación de Extensión Universitaria”, México, UNAM.
- UNAM (1986a), “Reglamento sobre los ingresos extraordinarios de la Universidad Nacional Autónoma de México”, México, UNAM.
- UNAM (1986b), “Acuerdo por el que se crea la Comisión de Educación Continua de la UNAM”, México, UNAM.
- UNAM (1997a), “Acuerdo que reorganiza la Secretaría Administrativa de la Universidad Nacional Autónoma de México”, México, UNAM.
- UNAM (1997b), “Acuerdo que reorganiza la Secretaría General de la Universidad Nacional Autónoma de México”, México, UNAM.
- UNAM (1997c), “Reglamento del Estatuto del Sistema Universidad Abierta de la UNAM relativo al ingreso, la permanencia y los exámenes”, México, UNAM.
- UNAM (2003), “Acuerdo por el que se reorganiza la Coordinación de Universidad Abierta y Educación a Distancia”, México, UNAM.
- UNAM (2004a), “Acuerdo que reestructura la Administración Central para fortalecer el proceso de reforma universitaria”, México, UNAM.
- UNAM (2004b), “Reglamento general para la presentación, aprobación y modificación de planes de estudios”, México, UNAM.

- UNAM (2005), "Acuerdo por el que se crea el Programa Transdisciplinario en Investigación y Desarrollo para Facultades y Escuelas", México, UNAM.
- UNAM (2006), "Reglamento general de estudios de posgrado", México, UNAM.
- UNAM (2007), "El 7 de marzo de 2007 el Consejo Universitario aprobó la creación del Bachillerato a Distancia de la UNAM (B@UNAM)", *Gaceta UNAM*, núm. 3968, en: <http://acervo.gaceta.unam.mx/index.php/gum00/article/view/57379/57352> (consulta: 24 de julio de 2020).
- UNAM (2009a), "Estatuto del Sistema Universidad Abierta y Educación a Distancia", México, UNAM.
- UNAM (2009b), "Reglamento del Estatuto del Sistema Universidad Abierta y Educación a Distancia", México, UNAM.
- UNAM (2013a), "Acuerdo por el que se adscribe a la Secretaría de Desarrollo Institucional la Red de Educación Continua en la UNAM y se actualizan sus funciones", México, UNAM.
- UNAM (2013b) "Acuerdo por el que se establece el Sistema Institucional de Tutoría de Bachillerato y Licenciatura en los sistemas presencial, abierto y a distancia en la UNAM", México, UNAM.
- UNAM (2014), "Reglamento general de estudios universitarios", México, UNAM.
- UNAM (2015a), "Reglamento general para la presentación, aprobación, evaluación y modificación de planes de estudio", México, UNAM.
- UNAM (2015b), "Acuerdo que reorganiza las funciones y estructura de la Secretaría de Desarrollo Institucional de la Universidad Nacional Autónoma de México", México, UNAM.
- UNAM (2016), "Reglamento general de educación continua", México, UNAM.
- UNAM (2018a), "Reglamento general de estudios de posgrado", México, UNAM.
- UNAM (2018b), "Acuerdo que reorganiza las funciones y estructura de la Secretaría General de la Universidad Nacional Autónoma de México", México, UNAM.
- UNAM (2018c), "Acuerdo que reorganiza las funciones y estructura de la Secretaría de Desarrollo Institucional de la Universidad Nacional Autónoma de México", México, UNAM.
- UNAM (2020a), "Acuerdo por el que se suspenden los procedimientos de carácter académico y administrativo en la Universidad Nacional Autónoma de México", México, UNAM.
- UNAM (2020b), "Acuerdo por el que se habilitan diversas actividades y trámites no presenciales en la Universidad Nacional Autónoma de México", México, UNAM.
- UNAM (2020c), "Acuerdo por el que se crea la Coordinación de Universidad Abierta, Innovación Educativa y Educación a Distancia", México, UNAM.
- UNAM (2022a), "Estatuto del Sistema Universidad Abierta y Educación a Distancia", México, UNAM.
- UNAM (2022b), "Reglamento del Estatuto del Sistema Universidad Abierta y Educación a Distancia", México, UNAM.

R E S E Ñ A S



[reseñas]

## *El libro académico en época colonial y moderna*

Yolanda Blasco Gil y Armando Pavón Romero (coordinadores), Ciudad de México, Bonilla Artigas Editores, 2022

**Tania Ocampo Saravia\***

El texto *El libro académico en época colonial y moderna*, coordinado por Armando Pavón Romero y Yolanda Blasco Gil, publicado por la editorial Bonilla Artigas, es un trabajo muy sugerente que aborda un tema que para quienes hemos incursionado en los espacios educativos, universitarios, de enseñanza y aprendizaje, es un lugar común: el del libro académico y las bibliotecas universitarias. Solemos considerar que los libros de corte académico están *naturalmente* asociados a las actividades que se llevan a cabo en las universidades y que éstos son elaborados por quienes se dedican, de manera profesional, al estudio de algún tema determinado.

Esa familiaridad está tan naturalizada que muy pocas veces cuestionamos su historia; damos por hecho que son objetos que han tenido las mismas características a lo largo del tiempo y que estuvieron siempre al alcance de todos y todas; que siempre fueron elaborados por investigadoras e investigadores, por profesionales dedicados a la educación, al menos desde que apareció la escritura. Sin embargo, esto no ha sido así.

El texto de Pavón Romero y Blasco Gil es relevante porque el tema ha sido muy poco cuestionado. Se trata de una historia en la que no pensamos ni nos preguntamos por las presencias —y mucho menos por las ausencias.

El trabajo de Pavón Romero y Blasco Gil está dividido en dos apartados: el primero se refiere a los derroteros del libro académico durante los siglos XVI-XVIII y, el segundo, a lo relacionado a cómo se fueron conformando los repositorios en los que éstos fueron resguardados: las bibliotecas universitarias que, al igual que el libro de carácter académico, tuvieron un proceso de conformación complicado y, hasta cierto punto, accidentado. El camino recorrido para que las universidades posean las bibliotecas tal y como las conocemos el día de hoy, con todo lo que éstas significan, ha sido largo.

\* Técnica académica del Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación (IISUE) de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM) (México). Candidata a doctora en Estudios Latinoamericanos. CE: [taniaos@unam.mx](mailto:taniaos@unam.mx)

## EL LIBRO ACADÉMICO, SIGLOS XVI-XVIII

A través de los cinco capítulos que comprenden la primera parte del libro se abordan aspectos relacionados con la producción, evaluación (los dictámenes), circulación y venta, así como la lectura de los textos de carácter académico. Es decir, se traza el circuito que todo trabajo impreso aspira a recorrer: su elaboración, distribución y lectura.

En el primer capítulo, de la autoría de Armado Pavón Romero, Yolanda Blasco Gil y Clara Inés Ramírez González, titulado “La enseñanza universitaria y el libro académico”, las autoras y el autor describen cómo se estructuraban y funcionaban las universidades en el mundo medieval y los cambios que éstas experimentaron en la época moderna. Esta explicación resulta fundamental para entender el lugar que fueron tomando los escritos de corte académico y cómo el hecho de que, por ejemplo, las lecciones en las universidades giraran en torno a la lectura y discusión de un solo texto hacía que no fuera necesaria la reproducción de estos materiales; la enseñanza, además, estaba firmemente sustentada en el ejercicio de la oralidad y el desarrollo de la memoria:

... las cátedras solían tener el nombre del texto que se estudiaba y en vísperas de la edad moderna comenzarán a aparecer cátedras que se denominan por el nombre del autor... el profesor introducía la clase con la lectura textual del autor clásico para la disciplina en cuestión. Por ello la clase se llamaba “lección”... Tras esta exposición, los estudiantes tenían la palabra y podían replicar el desarrollo del profesor. En los actos académicos por lo general eran colegas catedráticos o doctores quienes replicaban al expositor, el cual podía, a su vez, contestar (p. 25).

Sin embargo, esto fue cambiando. Con la introducción del dictado se empezó a reproducir el material de lectura y el pensamiento de los catedráticos pudo salir de los muros de las universidades. Finalmente, y no menos importante, el hecho de que la escritura no fuera una actividad obligatoria de los catedráticos explica también la ausencia de libros de esta naturaleza.<sup>1</sup>

A continuación, en “La anatomía en la real universidad de México en los siglos XVI y XVII. Un acercamiento a su praxis y docencia”, Gerardo Martínez Hernández da cuenta del desarrollo de la práctica y enseñanza de la “anatomía”; es decir, de las primeras disecciones o autopsias que se practicaban con cadáveres humanos y cuyo fin era, en primer lugar, la construcción del conocimiento y, después, la enseñanza. El autor hace énfasis en cómo la práctica y observación fueron dadoras de conocimiento que luego sería consignado en los libros académicos,

<sup>1</sup> Aunque actualmente en los estatutos, al menos de la UNAM, no se establece como obligatorio el que las y los profesores escriban libros, se entiende que esta actividad es parte de su trabajo; es decir, el profesorado también realiza investigaciones que son consignadas en libros de carácter académico, que resultan útiles en sus labores de enseñanza.

esos que posteriormente servirían para formar a los estudiantes de medicina.

Sin embargo, también apunta la paradoja que supuso el hecho de que España hubiera sido tan refractaria a los cambios que se sucedían en el resto de Europa y que, de ser una figura central en la transmisión de los saberes científicos, durante los siglos XVI y XVII quedara al margen de las primeras expresiones de la ciencia moderna. En línea con esta idea, dice Martínez: “La medicina académica hispánica de la época moderna tuvo una mayor refracción a las novedades debido a su avanzado estado de consolidación institucional, que la sujetaba a un control más estricto por parte de las autoridades reales” (p. 80).

La cita precedente me llevó a pensar en un tema que es y fue muy importante para las universidades: el de la autonomía,<sup>2</sup> ya que si éstas hubiesen gozado de mayor independencia se podría haber accedido a formas de conocimiento novedosas y, posiblemente, se habría evitado el “estancamiento” referido en líneas anteriores, en este caso, de la práctica médica y su enseñanza.

En el capítulo “La circulación de la *Lógica mexicana* de Antonio Rubio en el ámbito novohispano del siglo XVII” de Alan Omar Ávila Ávila, vuelve a quedar claro que, de acuerdo a los modelos de enseñanza del mundo novohispano, el libro académico poco a poco se iría consolidando como parte central en el proceso de enseñanza y cómo fueron cambiando las nociones y funciones de los catedráticos. Sin embargo, lo que llamó particularmente mi atención de este capítulo es lo relativo a los esfuerzos que el propio Antonio Rubio, autor de la *Lógica mexicana*, puso no sólo en imprimir sino, sobre todo, en distribuir su obra. De lo costoso que resultaba publicar un texto y lo complicado que podía ser hacer que éste circulara:

...deviene la preocupación del padre Rubio por tratar de conocer los detalles de las ventas de sus libros, pues gran parte de los recursos obtenidos los utilizaría para solventar los adeudos que contrajo por la impresión de los mismos; la inquietud no era gratuita, pues el gasto había sido grande (pp. 98-99).

Lo anterior también me hizo reflexionar con respecto al hecho de que solemos pensar que los escritores pueden/podían vivir exclusivamente de sus obras; pero, lo que vemos en este caso es que, esa suerte de autopromoción no tenía como razón exclusiva el deseo del autor de que su obra fuera leída; más bien estaba relacionada con la necesidad de recuperar la inversión que había hecho para poder ver impresa su obra.

Posteriormente, en “De la censura al dictamen académico a finales del antiguo régimen”, Yolanda Blasco Gil vuelve a poner sobre la mesa el que considero es el aporte fundamental del trabajo y, por lo tanto, la

<sup>2</sup> Con respecto al tema de la autonomía, se puede consultar Pavón y Blasco (2018).

base de esta reseña. La autora dice que “apenas contamos con una historiografía dedicada al tema del libro académico en la época moderna y es prácticamente nula la bibliografía destinada a los dictámenes académicos del mismo periodo histórico” (p. 117). En su texto, la autora se centra en estos últimos, tomando como eje rector el caso de los “siete dictámenes del libro de filosofía del padre Juan Facundo Sidro Vaillarraig, presentados en el claustro de catedráticos del 15 de mayo de 1781” (p. 121).

A reserva del extraordinario análisis que la autora hace de los referidos dictámenes, me parece importante destacar uno de los temas que aborda: desde la manera en que se consolidaron las nociones que dan validez a los trabajos académicos —y que siguen vigentes hasta nuestros días—<sup>3</sup> hasta un tema que ha suscitado mucha polémica en los últimos tiempos: el plagio, entendido como “plagiario [es] aquél que vende por propio lo que halla en otros y esto, aunque mude algún tanto las palabras como nuestro autor afirma, no hay medio para poderle eximir de este injurioso Epíteto” (p.135). Así, quien incurría en dicha práctica era señalado y, por supuesto, muy mal visto.

Cierra esta primera parte un capítulo dedicado a la lectura, a cargo de Ángel Werauaga Prieto, titulado “¿Qué leían en sus casas los universitarios de la Salamanca clásica? La lectura no profesional en las élites intelectuales de la edad moderna (siglos XVII-XVIII)”. Como su nombre lo indica, Werauaga aborda el estudio de un sector muy específico de la población: aquéllos que pertenecían a las élites intelectuales y que podían costearse algunos libros para sus propias bibliotecas (recordemos que entonces los libros eran de muy difícil acceso).

El autor explica que la mayoría de las bibliotecas particulares estaban conformadas por textos relativos a la profesión de quienes las poseían; es decir, generalmente eran muy especializadas. Sin embargo, es significativo que, independientemente de la profesión, parecía haber una predilección generalizada por los clásicos y por los libros de historia, sin dejar de lado, por supuesto, aquéllos de corte religioso, aunque en estos casos no se trataba de ejemplares de la Biblia, ya que: “el estar publicada sólo en latín y desaconsejarse vivamente —amenaza inquisitorial de por medio— su lectura entre el vulgo, hizo que su presencia fuera escasa en las bibliotecas salmantinas” (p. 159).

A lo largo de estos cinco capítulos las y los lectores se pueden forjar una idea muy clara del proceso a través del cual el libro de carácter académico se consolidó en los espacios dedicados a la enseñanza y aprendizaje y cómo éstos, poco a poco, se fueron haciendo cada vez más comunes y numerosos, lo que planteó la necesidad de conformar repositorios para resguardarlos: las bibliotecas. Esta historia se aborda en el siguiente apartado de este libro.

<sup>3</sup> Se considera que en la elaboración de un texto académico se puede abreviar de los planteamientos de otras y otros autores, siempre y cuando se reconozcan sus aportes y, además, se ofrezca una reflexión novedosa.

## BIBLIOTECAS UNIVERSITARIAS

En los tres capítulos que integran esta segunda parte se aborda lo relacionado a lo que, de acuerdo a los coordinadores del libro, es el “[e]spacio por excelencia de resguardo y preservación de los libros” (p. 17): las bibliotecas universitarias. Como he adelantado, en sus orígenes no estaban vinculadas de manera orgánica a las universidades, pues quienes sí poseían bibliotecas eran algunos particulares y los conventos. Así, muchas de las más importantes bibliotecas universitarias tuvieron como núcleo primigenio los acervos construidos por particulares o, en el caso de aquéllas de las que se da cuenta en uno de los capítulos, las bibliotecas de los jesuitas, las cuales, al ser expulsada la orden de España, pasaron a ser parte de algunas universidades del mundo hispano. Así, el hilo conductor de los tres textos que integran esta segunda parte tiene que ver con las vicisitudes en la conformación de distintas bibliotecas universitarias, tanto europeas como la perteneciente a la Real Universidad de México.

El texto que abre este apartado es el de Armando Pavón Romero, “Advenimiento de las bibliotecas universitarias. La Universidad de Valencia. 1775-1797”. En él, el autor da cuenta de lo complicado y largo que fue el proceso de constitución de este recinto. Su trabajo es muy detallado, dado que no sólo habla de la conformación de la biblioteca de marras, sino que inserta este proceso en el contexto en el que acontecía una serie de transformaciones en el ámbito universitario, como la creciente importancia de los libros impresos y la influencia de las corrientes ilustradas, que empezaban a incidir en las corporaciones universitarias.

Todo esto hizo posible, primero, que se generara la convicción de consolidar espacios para resguardar libros que serían útiles para la vida universitaria, un proceso que, como muestra el autor, fue muy complicado. En el caso de la biblioteca de la Universidad de Valencia, ésta se consolidó con la donación que hizo Francisco Pérez Bayer, hombre generoso preocupado porque los estudiantes, sobre todo los pobres, tuvieran acceso a los libros para poder estudiar:

Su interés alturista [de Pérez Bayer] se centra en el hospital y en la universidad. En esta última se concreta en la biblioteca, por lo que anuncia que con generosidad sigue comprando libros a sabiendas de que ya no serán para él, son para las escuelas. También nos confirma dos cosas ya sabidas acerca de la medicina, la primera es que es una ciencia que desde hace mucho tiempo atrás florece en la universidad de Valencia y, la otra, que “es ciencia de pobres” (p. 194).

Por otro lado, aunque se podría pensar que lo más complicado era la conformación del acervo, esta donación se enfrentó a otros problemas, desde la falta de instalaciones adecuadas para su resguardo hasta la dificultad para conseguir a quienes se encargarían de administrar el

corpus bibliográfico, es decir, los bibliotecarios. Esto dio pie a múltiples discusiones para poder definir cuál sería su perfil, el monto de los sueldos que recibirían, sus obligaciones, etc.

Finalmente, los dos capítulos que cierran este apartado —y el libro— se complementan muy bien. El primero, de Magdalena Urueta López, relativo a “Libros e inventario de la Real Universidad de México” y el de “Bibliotecas universitarias en el mundo hispano del siglo XVIII. El caso de la Real Universidad de México y sus primeros años”, de Manuel Suárez Rivera.

En el primero se aborda lo relativo a los materiales que constituían lo que se puede inferir era la incipiente biblioteca de la Real Universidad de México; es decir, desde los libros —que no eran muy numerosos— hasta los objetos que se poseían. Destaca el retrato de Carlos Bermúdez de Castro, que fue el principal benefactor reconocido de este acervo.

De este personaje dará cuenta con más detalle el capítulo de Suárez Rivera, quien hace una exposición de la manera en que se conformaron distintas bibliotecas universitarias europeas, como la de Salamanca, la de Granada y la de Zaragoza, entre otras. Asimismo, menciona brevemente el caso de la de Valencia, abordado ampliamente por Armando Pavón Romero, así como el de la Biblioteca de la Real Universidad de México. El autor apunta las dificultades que ya he mencionado, pero también ofrece una elocuente descripción de lo relevante que resultó la expulsión de los jesuitas en la constitución de muchos de los acervos universitarios; sin embargo, ello no ocurrió ni en el caso de Valencia, ni en el de México.

El autor termina su trabajo haciendo énfasis en algo que me gustaría reiterar, a riesgo de sonar repetitiva: es muy importante problematizar la historia del libro académico y evidenciar que su trayectoria fue más accidentada de lo que generalmente pensamos y asumimos. En este sentido, hay que reconocer que ocurrió lo mismo con las bibliotecas de carácter universitario.

Tanto el libro de carácter académico, como las bibliotecas universitarias, son parte consustancial de los ámbitos universitarios y es muy sencillo imaginar que esto siempre fue así, que su desarrollo fue terso y natural; sin embargo, sus orígenes dan cuenta de muchos empeños, muchas discusiones y muchos recursos, todo lo cual es indispensable reconocer.

## REFERENCIAS

PAVÓN Romero, Armando y Yolanda Blasco Gil (coords.) (2018), *Autonomía universitaria y exilio académico*, México, Bonilla Artigas Editores.

# *Educación y comunicación en una sociedad postdigital*

## *Investigación documental y análisis de perspectivas*

Javier Gil-Quintana, Barcelona, Octaedro, 2023

**Eduardo García-Blázquez\***

El libro *Educación y comunicación en una sociedad postdigital. Investigación documental y análisis de perspectivas* se estructura en tres grandes bloques: el primero inicia con el prólogo de Sara Osuna-Acedo, quien nos adentra en los distintos contenidos del libro; la segunda parte se centra en la introducción a la investigación llevada a cabo para el desarrollo de los distintos capítulos, y se aborda en el capítulo 0; en la tercera parte, entre los capítulos 1 al 7 se desarrollan las categorías investigadas.

El prólogo de Sara Osuna-Salcedo parte del análisis de los conceptos educomunicación y *netmodernidad* (Osuna-Acedo, 2009). La autora sostiene que somos parte de una ciudadanía interconectada en la que los nuevos escenarios de participación del siglo XXI que brindan las redes sociales requieren, como punto de partida, una alfabetización digital que nos prepare como ciudadanos ante los desafíos continuos.

Tras repasar los distintos apartados que forman el libro, subraya los aportes de tres educomunicadores que son fuentes clave del posicionamiento de Gil-Quintana ante la sociedad postdigital: Paulo Freire, Pierre Lévy y George Siemens. Estos autores enfatizan la alfabetización mediática, el pensamiento crítico y la participación responsable en la sociedad postdigital. Ya antes de la generalización de las tecnologías digitales, en la segunda mitad del siglo XX, Paulo Freire sentó las bases de la educomunicación e identificó un claro problema de deshumanización y un aumento de las actitudes destructivas dentro del sistema educativo. Según su *Pedagogía del oprimido*, las clases opresoras subyugan a las oprimidas y provocan sentimientos de inferioridad, obediencia, culpa y vergüenza. Tal y como Freire lo definió, este sistema sofoca el pensamiento crítico, la imaginación, la innovación y el análisis, lo que en última instancia desemboca en una cultura del silencio. Paulo Freire criticaba la deshumanización en la educación y abogaba por un enfoque dialógico que fomentara la conciencia crítica y la participación. Pierre Lévy, por su parte, habló de las revoluciones culturales y la integración de las tecnologías digitales en nuestra cultura actual, enfatizando la importancia de la educación abierta e interconectada en el entorno digital.

\* Profesor titular de universidad en la Universidad Nacional de Educación a Distancia (España). Doctor en Educación y Comunicación. CE: [jgilquintana@edu.uned.es](mailto:jgilquintana@edu.uned.es). ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1229-3229>

George Siemens desarrolló la teoría del conectivismo, la cual destaca la importancia de la autonomía, la conexión de información y el aprendizaje continuo. Finalmente, Osuna-Acedo nos adentra en la investigación con la presentación de los distintos capítulos.

Desde el capítulo inicial el autor del libro detalla la investigación documental y el análisis de las perspectivas que desarrollará a lo largo de los capítulos en los que irá respondiendo a las categorías derivadas de la investigación. En el capítulo cero plantea la metodología de investigación; para ello aborda los objetivos, el método, las técnicas de investigación y los resultados, además presenta las siete categorías que se desarrollan en lo sucesivo. El capítulo concluye con un llamamiento a la investigación en comunicación y educación y sus nuevas tendencias comunicativas y educativas “que partan de la teoría y de la praxis real de contextos educativos formales y no formales, actuando con respeto y credibilidad en la vida cotidiana de las gentes” (Gil Quintana, 2021: 33).

En el primer capítulo el autor busca crear una conciencia crítica y con ello despertar a una ciudadanía aletargada por la manipulación mediática en la sociedad postdigital; comienza por hacer una revisión de autores y autoras desde el concepto histórico de la educomunicación hasta la actualidad. Para ello, analiza conceptos como informar al comunicar, la ecología de medios, el aprendizaje invisible y el interaprendizaje, en el que educación y comunicación se convierten en la base de nuestro ser como humanos; así mismo, aborda la desinformación, donde las *fake news* llenan a la población de noticias falsas y datos inventados. También se adentra en la línea que va del conductismo al conectivismo.

El autor nos muestra cómo el desarrollo de la sociedad y su pensamiento crítico debe permitir al ciudadano diferenciar entre mentiras, creencias y engaños, y los contenidos veraces; así como dotarlo de conocimientos científicos. En esta línea, la alfabetización mediática busca acceder al pensamiento crítico y su desarrollo depende del aprendizaje invisible, el conectivismo y el interaprendizaje, como objetos de estudio. Todo ello en la línea de crear una mirada analítica que posibilite el entendimiento de aquellos mensajes que no se aprecien claramente.

En el segundo capítulo se abordan los principios de la educomunicación, como la interactividad, la cultura de la participación y la acción dialógica. En este capítulo el autor analiza la figura del prosumidor, clasificándolo en prosumidor EAV (explotado, acosado y víctima del mercado); el prosumidor CD (construido digitalmente); el prosumidor VE (vinculado emocionalmente); el prosumidor MM (muerto digital y muerto analógico); y el prosumidor I-I (interactuante e interactuado). Avanza desde esta clasificación a la figura del *emirec* de Jean Cloutier y el modelo de comunicación en el que todas las personas participantes tienen la posibilidad de ser emisoras, de generar discursos críticos que cuestionan todos los ámbitos asignados al prosumidor; de comunicar desde la libertad y apostar por el modelo disruptivo de relaciones con los nuevos medios desde una cultura de la participación, para dar paso,

progresivamente, a la explicación del universo de los influencers: “toda aquella persona que tiene un fiel séquito de seguidores en las principales redes sociales” (Ramos, 2019: 13). Aquéllos que “venden su palabra, la comunidad de *followers*, el *marketing* viral en sus plataformas y a su presencia en una perspectiva transmedia, en diversos eventos, presentaciones de marca o *networking* cotidiano (Gil Quintana, 2020: 34).

Finalmente, el autor analiza el paso de prosumidor a influencer y llama a la responsabilidad de difundir otro modelo de pensamiento al de los grupos de poder, en una cultura postdigital de la participación, en la que se creen nuevos espacios educativos y comunicativos *online* o híbridos en los que la figura de los *influencers* de aprendizaje interactúe como *emirecs*.

En el tercer capítulo se aborda la estrategia metodológica educomunicativa de la construcción mediática de la realidad a través de la imagen desde el análisis del cine, las series, la televisión, la publicidad y múltiples pantallas para el consumo, hasta las redes sociales, donde la ciudadanía produce sus propios contenidos. Acciones que debieran estar encaminadas al abandono del narcisismo, tan presente en estos medios, y enfocadas en el ámbito educativo hacia crear una nueva sociedad con un nuevo modelo educativo que convierta las imágenes en medios activistas de denuncia y germen de esperanza centrados en la vida. Dado que la realidad construida de los medios de comunicación y redes sociales se construye y se crea con imágenes, se analizan herramientas del lenguaje visual, entre ellas las herramientas de configuración: tamaño, forma, color, iluminación, textura, composición, retórica visual; así como de lectura: denotativa, connotativa y crítica.

En el cuarto capítulo se nos adentra en la estrategia metodológica educomunicativa de las redes sociales, como espacios de participación de la ciudadanía, a partir de ejemplos como el 15-M en España, la revolución egipcia (2010-2011), los movimientos árabes (2010-2011) y el movimiento *ocupa* (2011-2012). Estos ejemplos ponen de manifiesto una cultura participativa en la que la ciber ciudadanía proyecta sus pensamientos, acciones sociales y activismo dentro de las redes sociales como escenarios de participación. Adicionalmente se abordan las redes antisociales de *youtubers* e *influencers*, de espectáculo y de consumo, y para ello se presenta un gráfico sobre la verdad (p. 134) desde la realidad, la realidad percibida y la realidad construida. Todo ello es llevado por el autor al ámbito de la educación y al llamado a incorporar a las redes sociales en los procesos de aprendizaje en contextos formales, de una manera horizontal, bidireccional y transformadora.

En el quinto capítulo se analiza la gamificación —como estrategia metodológica— desde el análisis de los nuevos roles educomunicativos del profesorado y el alumnado, como una alternativa que posibilita el aumento de la participación, la interacción, el compromiso y el empoderamiento del alumnado, además de posibilitar una nueva narrativa capaz de interconectar los conceptos de relacionarse, compartir,

empoderar y colaborar. Así mismo, el autor destaca experiencias gamificadas que se presentan en libros relacionados con la educación y la comunicación, como *¿Quieres ser influencer de aprendizaje? ¡Acepta el reto de la educación para la sociedad postdigital!* (Gil Quintana, 2021); *Didáctica de la belleza y la intercreatividad. Un reto para influencers de aprendizaje en entornos artísticos* (Gil Quintana, 2022a); *Organizaciones educativas. Evolución de perspectivas hasta la sociedad postdigital* (Gil Quintana, 2022b); *Educación artística, plástica y visual en Educación Infantil* (Gil Quintana y Jiménez, 2023), etc.

Todas estas experiencias, se afirma, son reflejo de los nuevos roles educos comunicativos del profesorado y el empoderamiento del alumnado en experiencias gamificadas, por lo cual se recomiendan 12 de ellas.

En el capítulo seis se plantea el análisis de la estrategia educos comunicativa masiva y abierta de los sMOOC y los tMOOC o transferMOOC, en donde los “cursos abiertos masivos y en línea se antepone como una alternativa real y funcional a los sistemas educativos tradicionales y, por tanto, como una contribución a la transformación social y al desarrollo del aprendizaje activo y colaborativo” (Gil Quintana, 2018: 196).

Esto se realizará mediante la proyección del procomún y tomando como principio metodológico la taxonomía de las diez *t*: tareas auténticas, transferencia del aprendizaje hacia la profesión, transformación pedagógica, TRIC, transmedialidad, temporalidad abierta, trabajo colaborativo, talento intercreativo, transnacionalismo y tolerancia (Osuna Acedo *et al.*, 2018); diez principios que la educación formal y no formal deben tener presentes en la formación para la sociedad postdigital, que se agrupan en: alumnado, profesorado e inclusión. Así, el alumnado puede participar, expresarse libremente y ser miembro de comunidades de aprendizaje en las que esté inmerso en situaciones reales de aprendizaje, bajo valores como la tolerancia, el respeto a la diversidad y la inclusión. Por otro lado, el profesorado, desde el enfoque educos comunicativo, debe velar por la transferencia del aprendizaje al canalizar “los principios de equidad, inclusión social, accesibilidad, autonomía y apertura, convirtiéndose el empoderamiento de los estudiantes en realidad” (Gil Quintana, 2015: 299).

Por último, el profesorado ha de fomentar la intercreatividad, en la que el conocimiento se construya mediante la colaboración; una interactividad garantizada desde la inclusión y la accesibilidad, en propuestas formativas que combinen acciones síncronas y asíncronas bajo el principio del transnacionalismo. En esta línea, el autor presenta un amplio repertorio de diez cursos que ofrece el proyecto tMOOC, altamente recomendables (pp. 193-194).

Finalmente, en el capítulo siete se analizan las perspectivas educos comunicativas futuras en donde se enmarcan los *influencer* de aprendizaje. El autor profundiza en conceptos como el empoderamiento del alumnado, el activismo, la pedagogía crítica, lo procomún, la cultura libre y la acción colaborativa, para concluir con el innovador rol de *influencer* de aprendizaje, concepto que Gil-Quintana ya había introducido en

obras previas (García-Blázquez, 2021), en dos subcategorías: el rol *influencer* de aprendizaje (RIA) y el modelo IGPEC: incentivar, garantizar, proponer, engendrar y compartir (Gil Quintana, 2020). El autor llama a convertirse en *influencer* de aprendizaje desde la cultura de la participación, vivir en un mundo de cuento, convertirse en protagonista del cuento, crear y difundir tu propio cuento (Gil Quintana, 2021); conquistar al mismo hombre desde la palabra (Freire, 1984).

El autor nos insta a usar el potencial como *influencers* del aprendizaje en la construcción de una ciudadanía sólida, que desarrolle el pensamiento crítico en la sociedad postdigital.

En mi opinión, el libro es una obra magistral del Dr. Gil-Quintana porque presenta una sólida investigación en el ámbito de la educomunicación en perspectiva histórica hasta nuestros días: la sociedad postdigital. La investigación expuesta de una manera didáctica a lo largo de los capítulos, hace un atractivo guiño y presenta un reto al empleo del *marketing influencer* como base del modelo de formación docente, en la búsqueda de transformar el modelo comunicativo en las aulas en todas sus etapas y modalidades: en línea, híbridas o presenciales.

Emplear técnicas del mundo de la mercadotecnia hacia una sociedad basada en una comunicación horizontal y bidireccional, como nos propone el autor a través del *marketing influencer* es, sin duda, una idea revolucionaria que marca un nuevo camino que llama a que los docentes se transformen y transformen el modelo educativo y comunicativo, asumiendo la responsabilidad de generar reputación, *engagement*, visibilidad y divulgación de contenidos de un modo más cercano, que contribuya a la democratización de la comunicación y el empoderamiento del alumnado.

Estamos, por tanto, ante un libro didáctico que no defraudará a su lector y del que aconsejo no sólo su lectura, sino su estudio profundo.

## REFERENCIAS

- FREIRE, Paulo (1984), *Sobre la acción cultural*, Santiago de Chile, ICIRA.
- GARCÍA-Blázquez, Eduardo (2021), "Influenciar para construir las sombras de la realidad. Youtubers e influencers en la era postdigital [reseña]", *Revista Mediterránea de Comunicación: Mediterranean Journal of Communication*, vol. 12, núm. 1, p. 305.
- GIL Quintana, Javier (2015), "MOOC. Innovación educativa y desarrollo profesional. Posibilidades y límites de las TIC. Una experiencia desde la educomunicación en el proyecto europeo ECO", *Qualitative Research in Education*, vol. 4, núm. 3, pp. 299-328. DOI: <https://doi.org/10.17583/qre.2015.1518>
- GIL Quintana, Javier (2018), "Los sMOOC: un nuevo desafío en la formación pedagógica del profesorado", en Carlos Monge López y Patricia Gómez Hernández (eds.), *Innovando la docencia desde la formación del profesorado*, Madrid, Síntesis.
- GIL Quintana, Javier (2020), *Creadores colaborativos: generación CC. Experiencias educomunicativas en educación primaria*, Madrid, Sínderesis.
- GIL Quintana, Javier (2021), "La importancia de investigar en comunicación y educación", en Javier Gil Quintana, José Luis Parejo y Carmen Cantillo Valero (coords.), *Investigar en comunicación y educación. Teoría y práctica científica*, México, Tirant lo Blanch.

- GIL Quintana, Javier (2022a), *Didáctica de la belleza y la intercreatividad. Un reto para influencers de aprendizaje en entornos artísticos*, Madrid, McGraw-Hill.
- GIL Quintana, Javier (2022b), *Organizaciones educativas. Evolución de perspectivas hasta la sociedad postdigital*, Madrid, McGraw-Gil.
- GIL Quintana, Javier y David Jiménez Hernández (2023), *Educación artística, plástica y visual en educación infantil*, Madrid, McGraw-Hill.
- OSUNA Acedo, Sara (2009), “Comunicação digital”, *Educação & Linguagem*, vol. 12, núm. 19, pp. 95-110.
- OSUNA Acedo, Sara, Carmen Marta Lazo y Divina Frau Meigs (2018), “De sMOOC a tMOOC, el aprendizaje hacia la transferencia profesional: el proyecto europeo ECO”, *Comunicar. Revista Científica de Educomunicación*, vol. 26, núm. 55. DOI: <https://doi.org/10.3916/C55-2018-10>
- RAMOS, Juanjo (2019), *Marketing de influencers. Guía completa*, España, impresión bajo demanda.



*Perfiles Educativos* publica cuatro números al año con los resultados más recientes de la investigación sobre los distintos aspectos de la educación. Su línea editorial da cabida a los diferentes tipos de indagación, pues considera que las ciencias de la educación se han constituido en un campo inter y pluridisciplinario. La educación es un campo de conocimiento y también un ámbito de intervención, por lo que se publican resultados de investigaciones con referentes teóricos o empíricos, así como desarrollos teóricos y reportes de experiencias educativas acompañados de una fundamentación conceptual.

*Perfiles Educativos* es una revista de intercambio y debate abierta a todos los interesados en la investigación educativa. Tiene un carácter plural en cuanto al reconocimiento de las diversas disciplinas de las ciencias de la educación, como en lo referente a la perspectiva teórica y metodológica adoptada por cada investigador, siempre y cuando refleje resultados rigurosos de indagación. Está dirigida a investigadores, tomadores de decisiones, especialistas y estudiantes de grado y posgrado relacionados con el campo educativo.

1. Las colaboraciones deberán ser artículos originales e inéditos. Para la sección Claves: artículos de investigación, de carácter teórico o empírico, con una metodología aplicada al estudio; para la sección Horizontes: avances de investigación, desarrollos teóricos, aportes de discusión y debate o reportes de experiencias educativas; y para la sección Reseñas: reseñas temáticas y de libros.
2. Los originales deberán presentarse en versión electrónica y tendrán una extensión de entre 20 y 30 cuartillas (estándar: Times de 12 puntos, interlineado 1.5, con 27-28 líneas, 2000 caracteres sin espacios por cuartilla), esto es, entre 7000 y 10,500 palabras (incluyendo cuadros, gráficas y referencias). Las reseñas serán de publicaciones recientes en educación y constarán de 6 a 10 cuartillas (de 2,100 a 3,500 palabras). No se aceptarán trabajos que no cumplan con los mínimos y máximos establecidos.
3. En el artículo deberá incluirse un resumen de entre 100 y 150 palabras, además de cinco a siete palabras clave, tomando como base el "Vocabulario Controlado del IRESIE", el cual puede consultarse en la página: [www.iisue.unam.mx](http://www.iisue.unam.mx). El título del artículo deberá ser lo más breve y sintético posible. Deberá incluirse también el nombre de los autores y/o autoras del trabajo, grado académico, institución, cargo que desempeñan, temas que trabajan y correo electrónico, así como el título de dos publicaciones que deseen dar a conocer.
4. Las notas del aparato crítico deberán ser lo más concisas posible y se presentarán numeradas al final del artículo. No deberán consistir únicamente en referencias bibliográficas.
5. Los cuadros e ilustraciones deberán utilizarse sólo en la medida en que sean necesarios para el desarrollo y comprensión del texto. Deberán estar acompañados de la palabra "cuadro", "tabla" o "figura", con numerado consecutivo y citando siempre su fuente. Los cuadros y tablas deberán presentarse en formato de texto, no como imagen.
6. Todas las siglas deberán estar desatadas y explicitadas, al menos la primera vez que aparezcan.
7. Los artículos deberán incluir sólo referencias bibliográficas, no bibliografía general. Los autores deben asegurarse de que las fuentes a las que se alude en el texto y en las notas al pie de página concuerden con aquellas que aparezcan al final, en el apartado de referencias.
8. Para la identificación de fuentes en el texto se utilizará la forma entre paréntesis (por ejemplo: Martínez, 1986/ Martínez, 1986: 125). En el caso de tres o más autores/as se sintetizará con *et al.* (por ejemplo: Martínez *et al.*, 1986: 125); sin embargo, sus nombres completos deberán aparecer en la lista de referencias al final del artículo.
9. Las referencias al final del artículo deberán aparecer por orden alfabético, como bibliografía.  
Ejemplos del estilo utilizado:  
Para libros: ALVARADO, Lourdes (2009), *La polémica en torno a la idea de universidad en el siglo XIX*, México, IISUE-UNAM.  
Si se trata de un capítulo de libro en colaboración: BAUDOUIN, Jean-Michel (2009), "Enfoque autobiográfico, tutoría implícita y dimensiones colectivas del acompañamiento", en Patricia Ducoing (coord.), *Tutoría y mediación*, México, IISUE-UNAM/Afirse, vol. 1, pp. 31-55.  
Para artículos: FUENTES Monsalves, Liliana (2009), "Diagnóstico de comprensión lectora en educación básica en Villarica y Loncoche, Chile", *Perfiles Educativos*, vol. 31, núm. 125, pp. 23-37.  
Para páginas web: ORDORIK, Imanol y Roberto Rodríguez (2010), "El ranking Times en el mercado de prestigio universitario", *Perfiles Educativos*, vol. 32, núm. 129, pp. 8-29, en <http://www.iisue.unam.mx/seccion/perfiles> (consulta: fecha).
10. Los trabajos se someterán a un proceso de dictamen donde se conservará el anonimato de quienes realizan el arbitraje, así como de los autores y autoras, a quienes se les dará a conocer el resultado de la dictaminación.
11. Los autores se comprometen a no someter a ninguna otra revista su artículo a menos que *Perfiles Educativos* decline expresamente su publicación. Al aprobarse la publicación de su artículo, ceden automáticamente los derechos patrimoniales de éste a la UNAM y autorizan su publicación a *Perfiles Educativos* en cualquiera de sus soportes y espacios de difusión. La revista permitirá la reproducción parcial o total, sin fines de lucro, de los textos publicados, siempre y cuando se obtenga autorización previa por parte del editor y el autor, y que en la reproducción se explicita que dicho artículo ha sido publicado originalmente en *Perfiles Educativos*.
12. En la edición del artículo se pueden hacer las modificaciones de extensión o estilo que exijan las políticas editoriales de la revista, consultándolo previamente con el autor o la autora.
13. El envío de originales deberá realizarse mediante la plataforma OJS: <http://bit.ly/2jy8ZaZ>



**issue**